

ADRIANA CARDOSO DE MORAES

**A UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Lingüística).

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria Xatará.

São José do Rio Preto
2007

À Ana Luíza, Alice e Adriano.

AGRADECIMENTOS

À professora Claudia, minha orientadora, responsável por meu retorno à pós-graduação: meu respeito, carinho e admiração.

Ao meu marido, Adriano, pelo companheirismo, apoio e incentivo na conclusão deste trabalho.

À minha sogra, Odila Maria, pelo empréstimo dos dicionários analisados nesta dissertação.

À professora, Marize, professora do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários, grande amiga e incentivadora de minha vida acadêmica.

Aos professores Gisele, Rosicler, Talita e Waldemar, da COOPEC-CECAS, colegas de Departamento e amigos de todas as horas.

RESUMO

Este trabalho parte da proposição de que o ensino do vocabulário nas escolas de Ensino Fundamental ainda é, infelizmente, uma questão que não tem sido tratada de uma forma mais pontual, uma vez que diversos materiais pedagógicos disponíveis no mercado editorial priorizam a interpretação de textos, o reconhecimento da nomenclatura gramatical, mas pouco espaço reserva para o domínio lexical em diferentes situações. Mesmo os minidicionários que deveriam ser ferramentas constantes nas salas de aulas são pouco utilizados. Preocupados com este contexto, nossa pesquisa faz um resgate teórico das contribuições da Lexicologia e da Lexicografia e uma análise de diferentes instrumentos pedagógicos, como livros didáticos e dicionários escolares, discutindo sua adequação para as séries propostas, além de sugerir algumas estratégias metodológicas para o trabalho com a ampliação do léxico dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário; Ensino do léxico; Ensino Fundamental; Livro didático.

ABSTRACT

This study starts from the proposition that the vocabulary teaching at Elementary School, unfortunately, is still a question that has not been dealt with an specific way. As a lot of pedagogical materials available at the pressing marketing aim only the text comprehension, and knowing grammar points names, leaving a little gap for the lexical competence in different contexts. Even the pocket dictionaries, which should be the constant tools in the classroom, are a little used. Concerned about this context, our research is a theoretical contribution of the Lexicography and the Lexicology, in a pedagogical way and an analysis of the different tools, as books, school dictionaries. We will talk about its adjustment to the grades, besides suggesting some methodological strategies to the task with a growing lexical acquisition.

Key words: dictionary, lexical teaching, Elementary School, class book.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
ASPECTOS TEÓRICOS EM TORNO DO LÉXICO.....	16
1.1 O léxico.....	16
1.2 A Lexicografia.....	18
1.3 A Metalexicografia.....	19
1.4 A Lexicografia Pedagógica.....	19
1.5 Tipologia das obras lexicográficas.....	21
1.6 Os dicionários escolares e as políticas públicas.....	24
A ABORDAGEM LEXICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	30
2.1 A abordagem lexical nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	30
2.2 Um paradoxo estabelecido.....	32
2.2.1 O léxico no livro didático e o dicionário como material pedagógico.....	32
2.3 Os critérios de análise para a constituição do Guia de Livros Didáticos.....	36
2.4 A abordagem lexical nas obras analisadas.....	37
2.4.2 Obras que abordam superficialmente a questão lexical.....	39
2.4.3 Obras que abordam a questão lexical.....	41
O DICIONÁRIO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA PARTICULAR	
45	
3.1 A escola pública.....	46
3.2 A escola particular.....	47
3.3 A nova proposta do MEC com relação ao uso de dicionários.....	49
3.3.1 As exigências estabelecidas pelo MEC para a produção dos novos dicionários e os critérios estabelecidos pelas teorias de Haensch e Borba.....	50
3.3.2 A ausência de um vocabulário fundamental do português do Brasil e suas implicações na produção de obras lexicográficas.....	53
3.4 Os dicionários que atendem às novas exigências lexicográficas do MEC.....	54
3.4.1 Os dicionários do acervo 1 – Tipo 1.....	55
3.4.1.1 Aurelinho.....	55
3.4.1.2 Caldas Aulete.....	59
3.4.1.3 Primeiros Passos.....	62
3.4.1.4 Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum.....	65
3.4.1.5 Meu primeiro livro de palavras.....	67

3.4.1.6 Meu primeiro Dicionário Houaiss	71
3.4.1.7 Descobrimo Novas Palavras.....	73
3.4.2 Os dicionários do acervo 1 – Tipo 2.....	75
3.4.2.1 Caldas Aulete.....	75
3.4.2.2 Dicionário Ilustrado de Português	79
3.5 A ausência de exemplos versus a questão do uso e a importância das ilustrações	81
EM BUSCA DE PROPOSTAS PARA O ENSINO DO LÉXICO.....	83
4.1 Informações contextuais	83
4.1.1 O dicionário na 5ª série.....	85
4.1.2 O dicionário na 8ª série.....	91
4.2 Sistematização das idéias descritas	95
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	106

ANEXO I - Documentos do Ministério da Educação sobre a nova política de dicionários.

1. Edital de convocação
2. Critérios principais e complementares
3. Carta do MEC que acompanhou os acervos de dicionários destinados às escolas em 2006
4. Resposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a política de distribuição dos novos dicionários

ANEXO II - Textos e ilustração citados nos capítulos 2 e 4.

1. A morcega - Walcyr Carrasco
2. Ilustração de Glauco Rodrigues para a música Avarandado
3. Achando o amor - Paulo Mendes Campos
4. Avarandado - Caetano Veloso
5. A adolescência xavante - Folha de São Paulo
6. Andréia faz treze anos - Ivana Versiani
7. Cara a cara - Fanny Abramovich
8. Noite de almirante - Machado de Assis

ANEXO III - Modelos das entrevistas realizadas.

1. Entrevista com os professores da Escola Pública
2. Entrevista com os professores da Escola particular

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do dicionário Aurelino.....	56
Figura 2 - Página interna ilustrativa do dicionário Aurelino.....	58
Figura 3 - Capa do dicionário Caldas Aulete	59
Figura 4 - Página interna do dicionário Caldas Aulete	61
Figura 5 - Capa do dicionário Primeiros Passos.....	62
Figura 6 - Página interna do dicionário Primeiros Passos.....	64
Figura 7 - Capa do dicionário Castelo Rá-Tim-Bum.....	65
Figura 8 - Página interna do dicionário Castelo Rá-Tim-Bum.....	66
Figura 9 - Capa do dicionário Meu Primeiro Livro de Palavras.....	68
Figura 10 - Página interna do dicionário Meu Primeiro Livro de Palavras	70
Figura 11 - Capa do dicionário Meu Primeiro Dicionário Houaiss.....	71
Figura 12 - Página interna do dicionário Meu Primeiro Dicionário Houaiss.....	72
Figura 13 - Capa do dicionário Descobrindo Novas Palavras.....	73
Figura 14 - Página interna do dicionário Descobrindo Novas Palavras.....	74
Figura 15 - Capa do dicionário escolar Caldas Aulete.....	76
Figura 16 - Página interna do dicionário escolar Caldas Aulete	78
Figura 17 - Capa do Dicionário Ilustrado de Português.....	79
Figura 18 - Página interna do Dicionário Ilustrado de Português.....	80

LISTA DE SIGLAS

CECAS	Centro de Educação e Cultura <i>Albert Sabin</i>
COOPEC	Cooperativa Regional de Educação e Cultura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia dos Livros Didáticos
INL	Instituto Nacional do Livro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ULs	Unidades Lexicais

INTRODUÇÃO

1. Considerações prévias

A idéia de estudar mais profundamente os dicionários de língua surgiu quando cursei a disciplina Lexicografia, pois embora seja formada em Letras desconhecia praticamente tudo a respeito do universo encantador da elaboração e utilização de dicionários. Esse interesse fez com que eu mudasse de linha de pesquisa e, conseqüentemente, de projeto.

Essa mudança possibilitou, primeiramente, uma adequação do meu estudo ao meu trabalho de mais de dez anos em salas de aula de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) e, além disso, uma chance de elaborar um trabalho acadêmico que abordasse os problemas enfrentados pelos professores não só de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas, uma vez que esses profissionais se sentem aflitos diante da “pobreza vocabular” de seus alunos e mesmo querendo mudar esse quadro, não sabem como.

A partir desse contexto, elaborei um projeto de pesquisa que levasse em conta um estudo das principais indicações didáticas do Ministério da Educação (MEC), assim como suas indicações lexicográficas, já que esse Ministério forneceu durante os anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) dicionários escolares para todos os alunos da rede pública.

Como minha experiência concentra-se principalmente de 5ª à 8ª série, procurei dar enfoque a essas séries, mas me surpreendi ao descobrir, entrevistando professores da rede pública de ensino, que desde a posse do governo Lula em 2003, a distribuição de dicionários pelo MEC havia sido suspensa pelo fato de ter sido composta uma equipe de

estudiosos para a re-elaboração de novos critérios com vistas à produção de dicionários escolares. Desde então as escolas públicas brasileiras não haviam recebido mais nenhum material dessa natureza.

A primeira remessa dos novos dicionários recomendados pelo MEC chegou às escolas em meados de 2006 e nessa, apenas os dicionários destinados às crianças até a 4ª série do Ensino Fundamental estavam disponíveis.

Como o projeto inicial concentrava-se nas séries posteriores e não havia por parte dos órgãos responsáveis, como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, previsão de quando os dicionários destinados às séries com as quais estava trabalhando chegariam às escolas, decidimos, então, analisar as coleções de livros didáticos indicadas para as primeiras quatro séries do Fundamental e analisar os novos dicionários. Isso justamente porque a proposta do governo prevê que eles possibilitem uma perspectiva inovadora por parte dos consulentes, uma vez que se trata de material diferenciado, inclusive do ponto de vista de sua formatação, embora não deixem de ter suas carências como todo dicionário confeccionado para fins escolares (número limitado de verbetes, poucas acepções para cada entrada, etc).

2. Justificativa

Como acabei de destacar, este trabalho enfoca basicamente a análise tanto dos dicionários escolares enviados pelo MEC para a rede pública de ensino e destinado aos alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, quanto das coleções de livros didáticos preparadas para os alunos de 5ª à 8ª série também do Ensino Fundamental, além de sugerir algumas estratégias de ampliação vocabular para os alunos das últimas séries citadas.

Partimos do pressuposto de que os dicionários, sobretudo os de língua geral, deveriam ser mais bem aproveitados nas aulas de todas as disciplinas da grade curricular, para favorecer maior enriquecimento vocabular dos alunos, já que a escola é o ambiente que por excelência deve aprofundar o léxico de seus educandos.

Inicialmente, podemos afirmar que a ausência de dicionários nas salas de aula deve-se à falta de intimidade da maioria dos professores com esse instrumento pedagógico, pois mesmo aqueles formados em Letras não encontraram em seus cursos de graduação disciplinas destinadas ao conhecimento da obra lexical em sua amplitude. A Lexicografia e a Lexicologia ainda hoje são estudadas apenas por alunos de pós-graduação e, ainda assim, não são todos os programas que oferecem tais disciplinas.

Com isso, o dicionário tornou-se um objeto distante da vida da maioria das pessoas, inclusive dos professores que, quase sempre recorrem a ele somente em situações limite em que o processo de inferência do significado de qualquer palavra não seja possível.

A convivência de muitos anos no ambiente escolar mostrou que grande parte dos professores considera que a responsabilidade pela melhor expressão dos alunos, tanto oralmente quanto por escrito, é dos professores de Português e mesmo mostrando-se bastante descontentes com o que ouvem e lêem de seus alunos pouco fazem para mudar esse quadro.

Mesmo na escola pública em que os professores recebem gratuitamente do governo federal dicionários escolares, a ausência de atividades que contribuam para aperfeiçoar as consultas ao dicionário é gritante, como nos revelou a pesquisa de campo para este trabalho.

Na realidade, o governo federal envia o material, mas não prepara adequadamente os professores para utilizá-lo, pois segundo dados coletados na

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dentro do programa de oficinas de treinamento para os professores em exercício não foi proposta nenhuma atividade que visasse a uma melhor preparação dos docentes para o uso do dicionário em sala de aula, até o ano de 2006.

Mesmo assim, o governo federal continua investindo na preparação desse tipo de material, como mostra a nova remessa de dicionários enviada às escolas, totalmente reformulada.

Diante do exposto, parece-nos importante que trabalhos acadêmicos considerem este quadro preocupante. Para que objetivos como uma leitura fluente, uma expressão clara e objetiva, tanto escrita quanto oral, sejam atingidos, devemos nos ocupar da ampliação do léxico, uma vez que todos esses propósitos perpassam pelo reconhecimento do sentido que cada palavra assume nos possíveis contextos em que elas possam surgir.

Vale ressaltar ainda que, além do dicionário, o livro didático é também responsável por este papel de ampliação lexical dos alunos, pois a maioria dos alunos utiliza o livro didático e encontra nele uma das poucas fontes de acesso à linguagem escrita, dentro da variante formal da língua.

Apesar disso, constatamos nas coleções analisadas pelo MEC que pouca atenção é dada ao trabalho com o vocabulário dos alunos, conforme mostrou nossa análise.

Por tudo isso, entendemos ser de fundamental importância um estudo que leve em conta esse contexto e que proponha alternativas de trabalho pedagógico para o enriquecimento lexical dos alunos.

3. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar diferentes materiais disponíveis no mercado editorial como dicionários escolares (de 1ª à 4ª série) e livros didáticos destinados a alunos do Ensino fundamental (5ª à 8ª série) recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de contribuir com uma análise que leve em conta as contribuições da Lexicografia e da Lexicologia na construção de uma metodologia para o ensino do vocabulário.

Os objetivos específicos são:

- a) Analisar a adequação dos diferentes exercícios sobre vocabulário propostos pelos livros didáticos a cada série e a preocupação de cada coleção com esse assunto.
- b) Avaliar se o texto lexicográfico dos dicionários escolares apresentados realmente possibilita uma melhora vocabular na expressão dos alunos para os quais foram indicados.
- c) Sugerir atividades que possam contribuir com a expressão oral e escrita dos alunos, do ponto de vista vocabular, em diferentes contextos.

4. Organização do trabalho

Para desenvolver o tema proposto, dividimos o trabalho em capítulos.

No capítulo 1, fazemos um recorte teórico das principais contribuições da Lexicografia e Lexicologia em relação aos principais aspectos do dicionário e situamos esse material nas diretrizes de distribuição de livros didáticos feita pelo governo federal.

No capítulo 2, apresentamos as coleções de livros didáticos indicadas para os alunos de 5ª à 8ª série e dividimos essas coleções nos seguintes grupos: as que tratam superficialmente a questão do vocabulário, as que não tratam da questão do vocabulário e as que tratam com certo interesse dessa questão. Como forma de ilustrar mais claramente cada uma dessas coleções, escolhemos atividades de um dos volumes de uma coleção de cada grupo e além de descrevê-las, analisamos sua metodologia.

No capítulo 3, apresentamos o tratamento dado por duas escolas de São José do Rio Preto, uma pública e uma particular, com relação às atividades relacionadas ao uso de dicionários nas salas de aula de 5ª à 8ª série do ensino Fundamental. Neste capítulo também trazemos a análise dos dicionários indicados pelo Ministério de Educação e Cultura para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e enviados às escolas públicas durante o primeiro semestre de 2006. A análise que fizemos compreende um estudo da adequação do texto lexicográfico desses dicionários às séries para as quais foram indicados, a organização e aspectos relativos à editoração das obras, como tamanho da fonte e ilustrações.

No capítulo 4, fazemos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em duas séries do Ensino Fundamental, a 5ª e a 8ª, baseados nos dados coletados na escola particular pesquisada.

Finalmente, apresentamos a conclusão e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS EM TORNO DO LÉXICO

Nesta seção exploramos alguns conceitos importantes para fundamentar nossas reflexões sobre o papel do léxico nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a utilidade da análise dos dicionários, com base nos estudos lexicográficos, para o aprimoramento desse léxico durante o Ensino Fundamental.

1.1 O léxico

Léxico é uma palavra de origem grega (*lexicon*) que em sentido lato é sinônimo de vocabulário. Assim considerado, podemos dizer inicialmente que se trata do conjunto de vocábulos de uma língua.

Sua importância está ligada à vivência de uma determinada comunidade, assim como a sua unificação. Considera-se que o léxico é um conjunto de unidades pouco sistematizado, pois depende essencialmente da realidade extralingüística, uma vez que designa todos os referentes do mundo físico e cultural criados e utilizados pelo homem em diferentes momentos de sua história. Por esse motivo afirmamos ainda que o léxico não é estático.

Apesar das observações acima, há um certo desconforto terminológico quando abordamos o conceito de léxico. A seguir selecionamos as definições de apenas dois especialistas que nos parecem suficientes para subsidiar o entendimento teórico dessa questão.

Para Tréville & Duquette (1996, *apud* SILVA, 2002), léxico é o conjunto de itens contidos em um dicionário, é o conjunto total do material escrito e oral. São as palavras consideradas no nível do sistema da língua, um conjunto abstrato das unidades lexicais (doravante ULs). Desse modo, ele é definido como um composto de palavras com carga semântica completa ou palavras lexicais, unidades plenas, lexias cujo inventário é aberto e ilimitado e compreende também as unidades gramaticais ou funcionais, cujo número é restrito. Desse ponto de vista, o principal papel do léxico é o de veicular o significado.

Em parte, também Biderman (1996, p. 27) está de acordo com essas características:

[...] o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. [...] o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato lingüístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo sintético de palavras – os signos lingüísticos.

Mas para essa autora, o léxico representa ainda outros valores:

O léxico, do ponto de vista social, é o patrimônio social da comunidade por excelência. É transmitido de geração a geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e idéias.

Para nós, é essa a grandeza que assume o conjunto de ULs de uma língua, isto é, o conjunto ou patrimônio vocabular que uma comunidade lingüística abarca em todos os seus níveis e nesse sentido observaremos suas implicações em aulas de Língua Portuguesa.

1.2 A Lexicografia

Para a Lingüística, a Lexicografia tem especial importância, pois analisa e organiza em obras as ULs para a preservação da língua coletiva, nivelando e resguardando os conhecimentos dos membros de uma comunidade lingüística. Entretanto, para determinados lingüistas a Lexicografia é considerada uma técnica, enquanto para outros preenche todos os requisitos de uma ciência. Enfocamos, pois, tal controvérsia.

Como técnica, cuida do levantamento, da coleta e do estudo das unidades lexicais simples e complexas de uma determinada língua, ou de mais de uma língua, considerando as formas, significações e organização dessas unidades em obras específicas: os dicionários.

Como ciência, a Lexicografia se traduz no conjunto de conhecimentos adquiridos e produzidos socialmente, reunidos historicamente, cujos princípios visam à objetividade e à estruturação para que possam ser transmitidos de cultura à cultura.

Citamos o conceito de Biderman (2001, p. 15), que é bastante norteador a esse respeito, inclusive em termos de Lexicografia brasileira:

A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antigüidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. A Lexicografia só começou, de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngües e bilíngües (latim e uma língua moderna). Os primeiros dicionários em língua portuguesa dignos do nome são: o Vocabulário Português-Latino de Rafael Bluteau (1712-1728), obra bilíngüe em 8 volumes e o dicionário da Língua Portuguesa de Antônio de Morais Silva (1ª ed. 1789; 2ª ed. 1813). Quanto aos dicionários técnico-científicos, no português, eles são obra do século vinte; na verdade, nessa área estamos apenas começando.

1.3 A Metalexigrafia

Os estudos metalexigráficos tratam dos problemas ligados à elaboração, à crítica, ao uso dos dicionários e à história da Lexicografia. De um modo geral, podemos dizer que o lexicógrafo é o autor de dicionários, aquele que organiza as ULs de uma língua em forma de listas das mais variadas formas e características, e o metalexicógrafo é o especialista em Lexicografia que discorre sobre essa ciência por meio de críticas, resenhas, historiografia, dissertando sobre sua tipologia, o seu uso, à sua elaboração e à sua aplicação.

Assim atentamos para as considerações de Welker (2004, p. 11):

A metalexigrafia abrange: o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica dos dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários e ainda a tipologia. Portanto, na acepção restrita, o lexicógrafo é quem produz um dicionário; quem escreve sobre dicionários é o metalexicógrafo.

Esta pesquisa é, portanto, um trabalho de cunho metalexigráfico, uma vez que se propõe a discutir a adequação dos dicionários indicados pelos professores das escolas selecionadas neste trabalho no nível fundamental.

1.4 A Lexicografia Pedagógica

Quando pensamos em Lexicografia Pedagógica automaticamente associamos o léxico a sua aprendizagem. Para entendermos melhor como se dá essa relação é importante fazermos um recorte histórico e situarmos ao longo do tempo como sucedeu a aprendizagem do léxico em diferentes momentos.

Alguns conceitos devem permear esta análise de modo a melhor esclarecê-la. Krashen (1982, *apud* DURAN, 2004, p. 23) apresenta os termos aquisição e aprendizagem para referir-se aos processos de internalização da língua. Para esse autor “aquisição” é um processo de internalização subconsciente da língua, de caráter incidental, que normalmente ocorre em contextos autênticos e naturais. “Aprendizagem” é um processo com foco na internalização consciente da língua, por meio do estudo de suas propriedades e do monitoramento de seu uso.

Duran (2004) ainda faz importantes considerações sobre o fato de, normalmente, esses processos co-ocorrerem e de, na prática, ser difícil distingui-los. De qualquer forma, entendemos como bastante apropriada a reserva feita pela autora para o termo “aquisição” como um processo mais amplo e “aprendizagem” como um processo mais ligado ao ensino.

Em nosso caso, especificamente, enfocaremos a questão da aprendizagem e chamaremos os envolvidos neste processo de aprendizes.

As pesquisas têm mostrado que mesmo a Lexicografia Pedagógica não tratando de dicionários somente para aprendizes, o número de trabalhos a esse respeito é bastante grande e boa parte deles aborda somente os dicionários monolíngües.

Os primeiros inventários bilíngües, que podem ser chamados de dicionários bilíngües, têm a sua origem no século XVI quando o homem renascentista sentiu a necessidade de aprender outras línguas e assim expandir suas relações com o restante do mundo.

Dessa maneira, observamos que a utilização de dicionários em contextos de aprendizagem ocorre quando há a necessidade de se aprender uma língua, seja ela a língua materna do aprendiz, ou uma língua estrangeira.

Um dado bastante relevante é o fato de os dicionários terem sido durante muito tempo objeto de estudo e utilização somente de filólogos e estudiosos da linguagem. Os dicionários, tal como os conhecemos hoje, são objetos de uso recente para a comunidade em geral, inclusive para os estudantes.

Como instrumento pedagógico, ainda hoje tem seu uso bastante restrito e poucos são os professores que o utilizam em suas aulas como uma ferramenta de aprimoramento lingüístico.

Isso se verifica, sobretudo, pelo fato de os próprios professores terem dificuldade na leitura do texto lexicográfico, que, como já ressaltamos anteriormente, é bastante singular e nesse sentido merece um estudo específico.

1.5 Tipologia das obras lexicográficas

A definição mais comum de obra lexicográfica é a seguinte: lista ordenada de palavras seguidas de um texto que informa sobre cada uma delas. Uma melhor compreensão deve partir da caracterização dessa obra, como o tipo de texto, a estruturação, as finalidades, o alcance entre outros aspectos.

As obras lexicográficas podem também ser chamadas de obras de consulta, pois destinam-se a fornecer informações sobre uma situação específica, embora haja pessoas aficionadas que se dispõem a fazer leitura dos dicionários apenas por gosto pessoal. Normalmente, contudo, a leitura do dicionário não contribui para o enriquecimento do vocabulário ativo e passivo dos consulentes, uma vez que as inúmeras acepções não são registradas de uma única vez em nossa memória.

Em nossa cultura, caracterizar o dicionário como uma obra de consulta organizada em ordem alfabética é bastante comum e prático, mas é importante considerar que essa característica é relevante apenas para línguas com escrita alfabética,

pois em línguas indígenas, por exemplo, essa característica deixa de ser um traço fundamental pelo fato de essas línguas utilizarem outras grafias e símbolos.

Seja como for, o dicionário é uma peça material que, apresentando o léxico de uma comunidade, reflete sua cultura e sua ideologia.

Silva (2002) destaca uma noção concisa de dicionário, mas exemplarmente clara e suficiente, proposta por Cabré e Lorente (1991, *apud* CABRÉ e GELPI, 1996, p. 213): “seleção de palavras de uma língua, sobre as quais fornece informações variadas e que apresenta estas palavras ordenadas a partir de um sistema preestabelecido.”

Quanto à sua organização, o dicionário é uma forma especial e diferente dos demais textos. À estrutura vertical dá-se o nome de macroestrutura e a estrutura horizontal é denominada microestrutura.

No nível da macroestrutura é possível verificar a relevância de uma UL para decidir sobre sua inserção na nomenclatura (o conjunto de entradas), procedimento esse que deve fundamentar-se em algum critério coerente e claramente justificável. Em termos da Lexicografia contemporânea, muitas vezes prioriza-se a frequência ou número de ocorrências das ULs para a seleção da nomenclatura, com base em *corpora* lingüísticos em que se encontram, dentre outros, textos de escritores, de jornais ou revistas, organizados segundo princípios da Lingüística de *Corpus*. Essa interface é incontestavelmente importante, pois por meio da tecnologia computacional pode-se acelerar a elaboração das obras lexicográficas que antes eram produzidas apenas manualmente.

Para Béjoint (1983) *apud* SILVA (2002), no nível da microestrutura, na composição do verbete, pode-se estabelecer ou verificar a divisão silábica, a pronúncia, as propriedades sintáticas, as restrições de uso, as colocações, os significados, entre outras informações, das unidades componentes da macroestrutura, ou seja, na

microestrutura verificam-se os vários níveis lingüísticos: a ortografia, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Nos parágrafos seguintes trataremos especificamente da organização dos dicionários monolíngües, uma vez que é essa a tipologia que nos interessa como objeto de estudo.

Um dicionário geral de grande porte é também chamado de tesouro ou thesaurus por conter um número considerável de verbetes, normalmente mais de 100.000 verbetes (WELKER, 2004). Entretanto, Rey-Debove (1970, p. 14) apresenta uma outra concepção de dicionário geral:

Os dicionários que descrevem o mesmo conjunto [de itens lexicais] diferem um do outro por uma maior ou menor seletividade. Um dicionário geral da língua pode apresentar 200.000 ou 100.000 ou ainda 50.000 palavras – de qualquer maneira, não deixa de ser um dicionário geral.

Na verdade, o número de verbetes é uma questão que deve ser decidida pelo lexicógrafo e está ligada à inclusão ou não de diversos tipos de lexemas, além da preferência pela homonímia ou pela polissemia. Em outras palavras, o que determina o tamanho da nomenclatura é a proposta do lexicógrafo e a postura da editora a respeito do dicionário que se quer produzir.

Biderman (1984 a) faz as seguintes distinções:

- dicionário infantil e/ou básico: cerca de 5.000 verbetes;
- dicionário escolar e/ou médio: 10.000, 12.000 ou até 30.000;
- dicionário padrão: cerca de 50.000;
- “thesaurus”: 100.000, 200.000, 500.000

A par dos diferentes números apresentados para se especificar um thesaurus, é importante ressaltar que nem mesmo tal tipo de obra lexicográfica dá conta de contemplar todas as palavras de uma determinada língua.

Para os objetivos de nossa pesquisa, analisaremos o que se entende por dicionário escolar segundo o número de verbetes proposto acima por Biderman.

1.6 Os dicionários escolares e as políticas públicas

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) veicula em seu site diversas informações, inclusive aquelas referentes à legislação do livro didático no Brasil. Além disso, constam dados históricos sobre a adoção desse material nas escolas públicas, além das datas de publicação, das recomendações e especificações tipológicas.

A seguir apresentamos informações que julgamos interessantes referentes às observações acima e as tabelas com todos os dicionários recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura (o MEC) para o ano de 2006 encontrados no site http://www.fnde.gov.br/home/inde.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html (verificado em 23/02/2007).

O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1929 e é um órgão que legisla sobre a política do livro didático no país. Desde então, o governo federal vem se dedicando a prover as escolas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas, paradidáticas e dicionários.

Essa política é mantida com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação e está ligada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao PNLD para o Ensino Médio, ambos mantidos pelo FNDE que é subsidiado pelos recursos listados acima.

O PNLD é o responsável pela distribuição das obras didáticas para as oito séries do ensino fundamental da rede pública e para as instituições privadas definidas pelo censo escolar de 2003 como comunitárias e filantrópicas.

O FNDE utiliza como parâmetro para a definição de exemplares os dados disponibilizados pelo censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que oferece informações, inclusive sobre o livro didático. Além disso, o FNDE conta com o trabalho das escolas em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação para a quantificação do material.

Os resultados do processo de escolha são publicados no Diário Oficial da União, para conhecimento dos estados e municípios. Quando ocorre algum problema com as solicitações os estados e municípios podem fazer alterações.

Os dados oficiais apontam que entre 1994 e 2004, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, um total de 1,026 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas. Foram investidos R\$ 3,7 bilhões. Nesse período, o FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, material para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em Braille. Os documentos disponíveis asseguram que o objetivo dessa ampliação foi contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Um dado bastante relevante para o nosso trabalho é a inclusão da distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos de primeira à quarta série do ensino fundamental a partir do ano de 2000. Consta também que houve uma melhoria organizacional a partir de 2001, pois os livros passaram a ser entregues um ano antes da sua utilização.

Em 2002, o PNLD ampliou a distribuição de dicionários passando a entregar as obras lexicográficas também para os alunos de quinta e sexta série do ensino

fundamental, pois a meta, segundo apontam os documentos, era que em 2004 todos os alunos desse ciclo possuísem um dicionário de língua portuguesa.

Antes do previsto, no ano de 2003, o PNLD conseguiu contemplar todos os alunos do ensino fundamental com um dicionário de língua portuguesa e, além disso, os alunos de sétima e oitava série também receberam dicionários para seu uso.

Cerca de 38,9 milhões de dicionários foram distribuídos aos estudantes para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição foi reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, nesse ano, ao invés de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE forneceu acervos de dicionários para todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. As obras passaram também a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma:

Dicionários do tipo 1 – com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.

Dicionários do tipo 2 – com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários do tipo 3 – com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.

As turmas de 1ª e 2ª séries recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 3ª e 4ª séries recebem os do tipo 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1ª a 3ª série e o segundo grupo, pelos de 4ª e 5ª séries. Nas páginas a seguir são apresentadas duas tabelas com os dicionários avaliados pelo MEC e suas respectivas recomendações etárias que estão em consonância com os tipos de dicionários estabelecidos acima. Além

disso, constam no anexo I cópias dos documentos relativos aos dados descritos neste capítulo no que diz respeito à nova política de avaliação e distribuição dos dicionários.

**RESULTADO PNLD/2006
DICIONÁRIOS**

		Acervo 1	
Código	Editora	Título da obra	Autores
84959	EDITORA POSITIVO LTDA	Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa	AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA
84974	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	Meu Primeiro Dicionário Cadas Aulete Infantil Ilustrado	NOVA FRONTEIRA
84975	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	Cadas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo	NOVA FRONTEIRA
84982	EDITORA DIMENSAO LTDA	Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa	JOHNY JOSE MAFRA, PETRINA MOURÃO MAFRA, CELSO FRAGA DA FONSECA, JULIANA ALVES
84989	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum	OBRA COLETIVA
84995	EDITORA ATICA LTDA	Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z	MARIA TEREZA CAMARGO BIDERMAN E CARMEN SILVIA CARVALHO
84997	EDITORA ATICA LTDA	Dicionário Ilustrado de Português	MARIA TEREZA CAMARGO BIDERMAN
84999	EDITORA MODERNA LTDA	Meu Primeiro Dicionário Houaiss	INSTITUTO ANTONIO HOUAISS
85001	EDITORA FTD SA	Descobrimo Novas Palavras - Dicionário Infantil	GILIO GIACOMOZZI, GILDETE VALÉRIO E GEONICE VALÉRIO

Tabela 1 – Dicionários selecionados pelo MEC para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Acervo 2				
Código	Editora	Título da obra	Autores	Tipo
84958	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	Saraiva Júnior Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	SARAIVA SA	2
84961	EDITORA POSITIVO LTDA	Aurélio Júnior : Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	3
84967	EDITORA MODERNA LTDA	Moderno Dicionário Escolar	DOUGLAS TUFANO	2
84972	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	NOVA FRONTEIRA	3
84988	EDITORA MODERNA LTDA	Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa	INSTITUTO ANTONIO HOUAISS	3
84998	EDITORA ATICA LTDA	Minidicionário Luft	CELSO PEDRO LUFT	3
85002	EDITORA FTD SA	Dicionário Júnior da Língua Portuguesa	GERALDO MATTOS	3
85004	EDITORA FTD SA	Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa	ADRIANO DA GAMA KURY	3
85009	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA	3

Tabela 2 – Dicionários selecionados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM LEXICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, apresentamos um relato de como são tratadas as questões concernentes à aprendizagem do léxico em diferentes coleções de livros didáticos, especificamente no tocante ao uso dos dicionários monolíngües nas aulas de língua portuguesa de 5^a à 8^a série e nos aspectos que envolvem a apropriação e ampliação lexical.

2.1 A abordagem lexical nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto e reúnem considerações sobre todos os tópicos relevantes do currículo educacional em vigência atualmente, elaboradas por estudiosos e pesquisadores das diferentes áreas.

Sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente do 3^o e 4^o ciclos do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série), os PCNs ressaltam a necessidade de se trabalhar com a língua de forma a lhe conferir um caráter mais funcional, por meio de atividades práticas. Assim, estudar a norma padrão da língua, como variante culta, assume uma finalidade social.

No que diz respeito ao léxico, os PCNs são categóricos ao afirmar que o ensino do léxico não deve se restringir apenas a apresentar um conjunto de sinônimos das palavras desconhecidas pelos alunos, já que o enriquecimento do léxico e a

consideração das diversas possibilidades semânticas das palavras contribuem para a construção de sentido.

Chama também a atenção os argumentos utilizados para explicar que o trabalho com as ULs não deve ser entendido como a indicação de palavras consideradas difíceis pelos aprendizes, pois a ampliação de sentido e as várias possibilidades de utilização das classes denominadas como conectivos constituem, por sua vez, uma parte expressiva do tratamento lexical que deve ser dado no estudo da língua.

Entretanto, apesar dessa suposta preocupação, o documento dedica pouco menos de duas páginas às considerações sobre a importância do léxico no ensino. Toca levemente na questão terminológica e por fim apresenta uma lista de sugestões de como o léxico poderia ser melhor ensinado durante os ciclos citados.

Além disso, observamos uma ausência de informação muito relevante para esta pesquisa: não há qualquer menção ao dicionário monolíngüe como uma ferramenta para o ensino do léxico.

Pode-se concluir, portanto, que as diretrizes nacionais para o ensino da língua materna privilegiam a reescrita de textos como principal meio para o enriquecimento e apropriação adequada do léxico.

A reescrita consiste na reelaboração do texto pelo aluno, após a correção do professor; funciona como um meio para aperfeiçoar a expressão escrita do aluno em todos os níveis, lexical, sintático, estilístico, entre outros. Assim, o aluno tem a possibilidade de rever o texto que produziu e, pelo menos, hipoteticamente, não cometer os erros já apontados.

2.2 Um paradoxo estabelecido

Apesar de os PCNs serem o principal documento que norteia a organização dos conteúdos escolares no Brasil, é relevante constatar a lacuna existente acerca das preocupações com respeito ao ensino do léxico.

Entretanto, mais importante do que observarmos essa lacuna é termos descrito no capítulo anterior as políticas ligadas à distribuição de livros didáticos e, nos últimos anos, a própria distribuição de dicionários monolíngües escolares.

Parece-nos bastante apropriado observar que mesmo sem ter muita clareza sobre o que fazer com os dicionários, há um consenso, por parte do governo federal, que de alguma forma esses dicionários serão úteis aos alunos e aos professores, ainda que não haja uma orientação prévia e a maioria dos professores desconheça funcionalmente a macro e a micro estrutura desse tipo de ferramenta no ambiente escolar.

2.2.1 O léxico no livro didático e o dicionário como material pedagógico

Cada vez mais cedo as crianças têm sido expostas às situações de sala de aula, pelo menos em algumas camadas socioculturais da população brasileira. Sabe-se, entretanto, que ao chegar à escola a criança traz de seu convívio familiar seu repertório vocabular e é com ele que vai interagir com as outras crianças e desenvolver os exercícios propostos pelos professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. Um dos entraves nesse processo é a distância que existe entre o vocabulário utilizado pelo

aluno em seu dia-a-dia e o vocabulário exigido dele em situações de escrita e de leitura na escola.

Para lidar com essa dificuldade, apela-se sempre para os professores de português que, segundo o senso comum, são os responsáveis pela riqueza e adequação vocabular dos alunos dos mais diferentes níveis. Entretanto, mesmo para esses profissionais, o ensino do vocabulário não é tarefa fácil, pois os cursos de Letras e mesmo de Normal Superior não investem na reflexão e ensino do léxico, deixando essa tarefa para os livros didáticos e minidicionários encontrados no mercado editorial (Costa, 1996).

Segundo Garcia (2003), o dicionário é o instrumento fundamental quando desejamos saber o sentido exato das palavras, entretanto a simples leitura dos verbetes do dicionário, embora alguns considerem importante atividade de enriquecimento vocabular, não é exatamente a melhor maneira para melhorar o desempenho lexical de cada indivíduo, pois o léxico dissociado de situações reais não traz grande proveito.

Entendemos ser essa consideração bastante pertinente no que diz respeito ao uso do dicionário em sala de aula, pois mostra que sua utilização deve estar diretamente ligada às situações de necessidade de conhecimento vocabular dos alunos as quais muitas vezes surgem baseadas nos textos trabalhados pelos livros didáticos que vem a ser também outra ferramenta de auxílio para o trabalho docente.

Apesar disso, notamos por parte de alguns professores grande resistência na adoção de livros didáticos por considerá-lo um material incompleto e muitas vezes inconsistente, sobretudo no que diz respeito às informações conceituais. Nesse ponto concordamos com Dias (2004, p. 36) que diz:

Temos percebido que, atualmente, uma das tendências de muitos professores e educadores, é a de se posicionarem totalmente contra a adoção de um

livro didático, considerando-o prejudicial. Trata-se de uma atitude impensada, já que priva aluno e professor de usar um dos recursos didáticos, que utilizado dentro de certas condições, tais como adaptação de alguns exercícios à realidade dos alunos, uma discussão em sala de aula e a utilização destes pautada em uma metodologia mais eficaz, pode funcionar como um valioso subsídio à prática pedagógica.

Em relação ao estudo do léxico, entretanto, observamos que a maior parte dos livros didáticos trata do assunto como uma vertente pouco importante nos estudos da língua. Prioriza-se o ensino das funções sintáticas, classes gramaticais e interpretação de textos, sobretudo literários, como se esses não dependessem do conhecimento que o leitor tem da significação das palavras nos diversos contextos.

Geralmente, a dinâmica de trabalho funciona mais ou menos assim: escolhe-se o texto, retira-se dele as palavras que se pressupõem desconhecidas pelos alunos e a elas se atribui um significado. Essa lista de palavras, então, é o que quase sempre se encontra nos livros didáticos como vocabulário.

Tomemos como exemplo a crônica *A morcega* (na íntegra no anexo II) de Waleyr Carrasco, proposta num livro didático para 7ª série (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 82-83). O texto discute, em linhas gerais, o choque de valores entre gerações e ao final os autores apresentam a seguinte lista de palavras, sugerindo ainda que o aluno procure no dicionário outras palavras que desconheça:

- aparvalhado: desnorteado, desorientado
- botocudo: índio que usa botoque (rodela grande) nos lábios inferiores, no nariz e nas orelhas.
- espriar-se: alastrar-se, espalhar-se.
- Janis Joplin: cantora da década de 1960 que fez grande sucesso entre a geração hippie.
- labuta: trabalho
- hostil: contrário, inimigo
- sítio: lugar, local
- tabu: que é proibido ou perigoso
- vanguarda: que está na frente, na dianteira das idéias e dos comportamentos

Na verdade, apenas a referência que se faz à cantora Janis Joplin e a UL labuta são monossêmicas; as outras palavras todas possuem, pelo menos, mais de um significado e ao colocar a acepção mais adequada a um determinado contexto, tiramos do aluno a oportunidade de fazer um estudo mais minucioso da obra lexicográfica, pois não será ele quem escolherá o melhor sinônimo.

Assim, dificilmente os professores se atêm aos diferentes sentidos de um mesmo vocábulo durante as aulas, pois em sua grande maioria não são conscientizados para o problema. Prova disso é a resistência que existe por parte de professores e alunos ao uso do dicionário que, ao invés de ser uma ferramenta de uso comum e freqüente em todas as aulas, só é utilizado quando não se pode mais inferir o significado de uma determinada palavra, necessário para uma determinada situação de sala de aula. Nesse aspecto estamos plenamente de acordo com Dias (2004), que alerta para o que existe realmente na prática das aulas de língua portuguesa em relação ao ensino do léxico: os professores normalmente ditam os sinônimos que consideram mais adequados para cada palavra, sendo que normalmente esses sinônimos são elaborados por eles mesmos ao pressuporem as dúvidas dos educandos.

Sobre esse importante aspecto, citamos Costa (1996) que chamou a atenção dos estudiosos sobre como o trabalho com a língua portuguesa na escola pode ser repensado do ponto de vista do ensino do léxico:

Aceitar que existe um grau bastante elevado de entropia e ruído textual que tem origem no desconhecimento das palavras constitui uma importante tomada de consciência para o início de um trabalho efetivo no ensino da língua portuguesa.

Diante desse quadro, apresentaremos a seguir uma análise de 28 coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª série, que inclui a obra de Cereja & Magalhães, citada como

exemplo, encaminhadas para a apreciação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e publicada no guia encaminhado aos professores das escolas públicas brasileiras para a escolha do material mais interessante.

O guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo apresentar aos professores de cada disciplina uma resenha sobre os principais livros que estão no mercado, para que esses professores possam ter subsídios e, sobretudo, argumentos em suas escolhas.

As resenhas são feitas por uma equipe de especialistas e englobam todos os aspectos do livro, desde questões relativas à escolha dos textos, como o direcionamento dos trabalhos de interpretação e compreensão e o tratamento gramatical, bem como conceitos, aplicabilidade de exercícios.

No próximo item, vamos nos ater ao tratamento dado à questão lexical por esses materiais.

2.3 Os critérios de análise para a constituição do Guia de Livros Didáticos

O Guia de Livros Didáticos 2005 analisou 27 obras destinadas aos alunos de 5ª à 8ª série e procurou ressaltar todos os aspectos das coleções que, independentemente da série, procuram privilegiar determinados aspectos.

Os principais critérios de análise do material didático foram pautados nas práticas de uso da linguagem, ou seja, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações contextualizadas, devem ser consideradas prioritárias nas propostas dos livros didáticos. Além disso, as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição

gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos.

Nota-se que os avaliadores dos livros não apresentam, nem mesmo nos critérios de avaliação, uma preocupação em como deve ser abordada a questão lexical, assim como não ressaltam a importância do dicionário como instrumento complementar ao ensino da língua portuguesa.

Uma característica relevante das avaliações é a preocupação com a proficiência da língua, principalmente a da variante formal, pois é conferida especial atenção ao aspecto sociolingüístico da linguagem. São feitas observações bastante pontuais sobre a importância da linguagem oral ao lado do domínio da norma culta, entretanto não se fala em nenhum momento que uma maior apropriação da linguagem passa também pela ampliação do léxico.

2.4 A abordagem lexical nas obras analisadas

Dividiremos as obras estudadas para o *Guia do Livro Didático* em três grupos: aquelas que nem sequer citam a questão da aprendizagem do léxico, aquelas que tratam da questão apenas superficialmente e aquelas que dedicam alguma atenção ao assunto.

2.4.1 Obras que não tratam da questão lexical

Apesar de proporem um trabalho com a língua em séries muito importantes do Ensino Fundamental e se esforçarem para desenvolver uma proposta inovadora de trabalho, as oito coleções citadas a seguir em nenhum momento fazem referência ao trabalho com o léxico.

- Coleção ALP Novo;

- **Coleção Entre Palavras – Edição Renovada;**
- **Coleção Leitura do Mundo;**
- **Coleção Linguagem – Criação e Interação;**
- **Coleção Linguagens no Século XXI;**
- **Coleção Olhe a Língua!;**
- **Coleção Português – Idéias e Linguagens;**
- **Coleção Português – Leitura, Produção e Gramática;**

Todas discutem longamente questões como a diversidade textual, a apropriação de conceitos gramaticais, mas não tocam em nenhum de seus volumes na abordagem que o vocabulário deve ter em sala de aula.

Como exemplo ilustrativo, retiramos algumas informações da Coleção Linguagens no século XXI que consideramos bastantes interessantes e apropriadas para esta discussão.

Os volumes destinados à 5ª e 6ª séries trazem em seus respectivos primeiros capítulos algumas explicações sobre o dicionário como obra de referência, discutem vagamente sobre como se organiza um dicionário e seus diferentes tipos e, ainda, falam sobre as diferentes acepções que um mesmo vocábulo pode ter em um verbete de dicionário.

Essas explicações um pouco mais detalhadas são dadas no volume de 5ª série, na unidade que fala sobre os livros e sua participação na vida das pessoas. Estranhamente ao longo da obra não aparecem mais dados sobre vocabulário e muito menos uma seção que faça ao menos um breve estudo das palavras supostamente desconhecidas pelo leitor.

No volume de 6ª série, o dicionário é citado também apenas na primeira unidade como material de referência para pesquisas, mas de uma forma bem mais acanhada que

a apresentação feita no primeiro volume. Aqui também não há, assim como em outros volumes da coleção, referências ao estudo do vocabulário dos textos e nem referências à utilização do dicionário como material complementar aos estudos do português e das outras disciplinas.

2.4.2 Obras que abordam superficialmente a questão lexical

A maior parte das onze obras analisadas aborda de forma bastante superficial os procedimentos e estratégias que se devem adotar para uma melhor compreensão e assimilação do repertório vocabular dos estudantes desses ciclos.

Normalmente, as referências ao vocabulário são feitas exclusivamente por meio de citações contidas na parte de “Estudo do Vocabulário”, que abre as unidades dos livros.

Esse trabalho é proposto de forma tradicional, como o já descrito na seção 2.2.1 deste capítulo com exemplos retirados da **Coleção Português – Linguagens, 7ª série**. Pressupõe-se que os alunos desconheçam algumas palavras e em virtude disso apresenta-se uma lista de vocábulos ao final dos textos, com os sentidos já predeterminados para os contextos trabalhados.

Além disso, a maioria sequer cita a necessidade de se consultar o dicionário em algum momento das aulas.

Seguem os títulos das coleções que adotam essa postura metodológica:

- **Coleção ALET;**
- **Coleção A Palavra é Sua;**

- **Coleção Linguagem Nova;**
- **Coleção Palavras;**
- **Coleção Para Ler o Mundo;**
- **Coleção Português em Outras Palavras;**
- **Coleção Português - Linguagens**
- **Coleção Português Para Todos;**
- **Coleção Português – Texto e Voz;**
- **Coleção Série Link de Comunicação;**
- **Coleção Tecendo Textos.**

Na seqüência, apresentamos da **Coleção Linguagem Nova** (FARACO & MOURA, 2003, p. 15) um outro exemplo de como o vocabulário é trabalhado.

O volume que iremos ilustrar é destinado aos alunos de 8ª série. Dividido em unidades temáticas, tomaremos a primeira delas que trata do Amor.

Inicialmente, apresenta-se uma ilustração feita pelo artista Glauco Rodrigues especialmente criada para a música *Avarandado* de Caetano Veloso e sobre ela são feitas várias perguntas, como por exemplo, que título os alunos dariam para o desenho. Tanto a ilustração, como a música podem ser encontradas no anexo II.

Em seguida, temos o texto *Achando o amor* (anexo II) de Paulo Mendes Campos que fala sobre a descoberta do amor feita por um jovem a um passarinho.

Apesar de o texto, de um modo geral, ter sido escrito em uma linguagem bastante informal, há trechos em que aparecem palavras que não são comuns na linguagem de um adolescente de quatorze anos, como as que vemos na seqüência: “Um silêncio hepático ou pancreático ou esplenético. O silêncio que intoxica os etílicos.” (p. 12). Mesmo assim, ao final do texto aparece apenas uma expressão em inglês citada ao longo da narrativa como vocabulário, a saber: *point no return*, para a qual são sugeridos

três sinônimos: ponto sem volta; situação irreversível; ponto a que se chega sem ter como evitar.

Após a seção intitulada “Estudo do texto”, encontramos uma outra denominada “Vocabulário” à qual nos referimos no início dessa exemplificação.

Os autores propõem ao que chamam de “Vocabulário”, cinco exercícios, dentre os quais encontramos um sobre figuras de estilo, outro sobre adequação à norma culta das palavras que aparecem no texto em forma de gíria e os demais solicitam que sejam encontrados no texto de Paulo Mendes Campos sinônimos para algumas palavras, como por exemplo: ensopar, concluir e finalizar.

Vale a pena destacar que em nenhum momento são feitas referências sobre a necessidade de se utilizar o dicionário para resolver os exercícios ou mesmo solucionar qualquer outra dúvida, postura já salientada acima como comum nessas coleções.

2.4.3 Obras que abordam a questão lexical

Das coleções analisadas pelos especialistas do MEC, apenas oito tratam mais convenientemente a questão do aprendizado do léxico ao longo do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Essa abordagem é realizada, porém, de diferentes formas. Algumas coleções explicitam a necessidade de se consultar o dicionário para melhor evidenciar o sentido de um vocábulo, enquanto outras consideram que apenas o estudo contextualizado de algumas palavras já é suficiente para a ampliação do repertório vocabular dos alunos. São elas:

- Coleção Arte & Manhas da Linguagem;

- **Coleção Encontro & Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação;**

- **Coleção Lendo e Interferindo;**

- **Coleção Ler, Entender e Criar – Língua Portuguesa;**

- **Coleção Língua Portuguesa Rumo ao Letramento;**

- **Coleção Palavra Aberta – Língua Portuguesa;**

- **Coleção Português na Ponta da Língua;**

- **Coleção Português – Uma Proposta para o Letramento.**

Destacamos duas dessas coleções para utilizarmos como exemplos de como a questão lexical é abordada.

Inicialmente, trataremos de atividades da **Coleção Palavra Aberta**, v. 3 (7ª série) que normalmente são trabalhadas com alunos de treze anos. Assim como outras coleções às quais já nos referimos, essa também trabalha com unidades temáticas.

Escolhemos a primeira dessas unidades, que fala sobre a adolescência e traz dois textos comparativos: um sobre a adolescência xavante e outro sobre a adolescência dos brancos, ambos podem ser lidos na íntegra no anexo II. Além de o tema ser bastante propício, pois os alunos dessa faixa-etária (treze anos) estão exatamente nessa fase, o livro tem uma seção posterior ao texto chamada “Palavras no contexto” (p. 3) e apresenta antes de qualquer exercício, a seguinte explicação:

Para entender e produzir melhor um texto, é necessário que conheçamos os significados das palavras. Às vezes, uma palavra pode ter vários significados; outras vezes um significado pode ser expresso por palavras diferentes. Para encontrar todos esses significados, você deve consultar um dicionário ou o final do livro.

A partir dessa explicação, os exercícios iniciam-se com uma comparação da palavra “protagonizar” em diferentes contextos:

Cinderela protagonizava o conto de fadas “A Gata Borralheira”.

“[...] os índios protagonizavam um ritual de iniciação da vida adulta.”

a) Qual é o significado de protagonizar?

b) Escreva em seu caderno uma frase com o verbo protagonizar.

Na seqüência surgem exercícios de compreensão. O que nos chama a atenção nesse livro são fundamentalmente dois aspectos: primeiro, ele não traz um número de palavras previamente estabelecidas como sendo desconhecidas dos leitores, o que possibilita que o professor faça esse levantamento com cada turma e registre realmente aqueles vocábulos que são de fato desconhecidos; segundo, o fato de a autora dar uma importância grande à contextualização desenvolve a percepção correta de que todo significado deve irremediavelmente estar ligado a um contexto e por isso procurar simplesmente uma palavra no dicionário sem ter claro a que contexto ele se presta, constitui-se, na maioria das vezes, em uma tarefa em vão.

No segundo texto da unidade “Andréia faz treze anos”, temos uma narrativa típica dos conflitos entre irmãs, pois o relato gira em torno do ciúme que a irmã mais nova sentiu da festa de aniversário de 13 anos de Andréia.

O vocabulário empregado na narrativa é bem simples, do cotidiano de adolescentes, entretanto na atividade de contextualização a autora explora diferentes significados para vocábulos como: paparicar, criança e hilário.

Faz questões do tipo: “Existe uma diferença entre brilhoso e brilhante?” (p. 6) E pergunta se a linguagem do narrador combina com a de uma menina de dez anos.

Entendemos que essas questões servem, inclusive, para reforçar a idéia de que no dicionário podemos encontrar significados diferentes para palavras que estamos acostumados a utilizar.

Na **Coleção Encontro e Reencontro** v. 2 (6ª série) de Prates (2001), temos uma abordagem muito interessante sobre como o léxico pode ser discutido e ampliado com os alunos dessa idade.

Prates denomina “A força da palavra” a seção que discute o vocabulário dos textos e para ilustrar os diferentes significados que uma palavra pode assumir, escolhe personagens do texto (unidade 3, p. 58-59), atribuindo várias expressões lingüísticas a eles. Depois, solicita que os alunos voltem ao texto e descubram qual das expressões é a melhor para designar um personagem em um determinado contexto. Além disso, pede que se descreva os vários personagens do texto e na seqüência trata do significado do aumentativo em alguns vocábulos da narrativa *Cara a cara* (anexo II). Propõe, finalmente (p. 60), uma conclusão sobre o texto baseada em toda a discussão realizada, inclusive em relação ao vocabulário.

O que há de inovador é que a autora não repete os mesmos procedimentos para todos os textos. Como há uma grande quantidade significativa de artigos de jornal, narrativas, poemas entre outros gêneros textuais, foram adotadas atividades diferentes em relação ao vocabulário para cada um dos textos das unidades.

Quando é feita a contextualização dos vocábulos, trata-se das ULs em seus contextos autênticos. Quando se fala em dicionário, solicita-se que os alunos procurem os diferentes significados de cada UL e também produzam frases com determinados significados, além de questionar os leitores sobre recursos como o superlativo na construção do significado dos textos.

Consideramos por isso que esse trabalho é bastante inovador, pois ao contrário de outros materiais que nem sequer citam a questão da ampliação e da discussão do vocabulário, essa coleção não só aborda a questão lexical como também oferece diferentes possibilidades de estudo para a pesquisa que ora se apresenta.

CAPÍTULO 3

O DICIONÁRIO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E DA PARTICULAR

Neste capítulo, descrevemos o contexto de duas escolas de São José do Rio Preto (onde desenvolvemos a presente pesquisa), uma pública, Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça, e outra particular, a COOPEC-CECAS, em que dez professores de língua portuguesa, das duas escolas, foram entrevistados em relação ao uso do dicionário nas aulas. No anexo III, encontra-se o modelo das duas entrevistas.

É importante ressaltar que a entrevista com os professores da escola pública só foi possível a partir do momento em que concordamos que fosse feita informalmente, numa conversa com todos eles, na sala dos professores, em um horário de intervalo, pois segundo as palavras da coordenadora da escola, aqueles professores não queriam comprometer-se formalmente, com a presente pesquisa.

Tal comportamento é devido a um descrédito geral desses profissionais, pois dizem estar cansados de serem “pesquisados” e nunca terem retorno das instituições responsáveis pelas pesquisas. De fato, quase não vêem uma predisposição em oferecer cursos de atualização nas diferentes áreas por parte das universidades, ou o número de professores atingido por um ou outro curso é pouco significativo.

Na verdade, embora o governo estadual insista em afirmar que dá condições para que o trabalho seja de melhor qualidade, na prática não é isso que se verifica.

Com efeito, a realidade é árida, os alunos muitas vezes hostis e o estímulo, inclusive financeiro, é pequeno para desenvolver um trabalho de qualidade em classes bastante numerosas.

Ressalta-se ainda que a pesquisa foi realizada apenas na escola pública mencionada, porque foi a única, depois de inúmeros pedidos, que aceitou nos receber e, como almejávamos fazer uma comparação entre duas realidades, aceitamos as imposições.

Na escola particular, temos dados mais precisos que podem ser observados nas fichas em anexo.

Procuramos selecionar duas escolas que apresentam realidades distintas, porque gostaríamos de comparar o trabalho com dicionários a partir de públicos diferentes.

Na escola particular, encontramos uma quantidade maior de material e normalmente o poder aquisitivo dos alunos é maior e por isso mesmo eles têm mais acesso a livros e a outras obras de referência, enquanto que na escola pública contamos apenas com o material didático enviado pelo governo do estado, já que o PNLDE estadual é descentralizado daquele desenvolvido pelo MEC.

As duas escolas analisadas não consideram o dicionário como sendo ferramenta pedagógica em seus planos de ensino e os relatos dos professores apontam certas divergências quanto à utilização dessa ferramenta em suas aulas.

3.1 A escola pública

Dos sete professores de português entrevistados, a maioria acredita que o dicionário seja um instrumento fundamental para o enriquecimento do léxico não só dos alunos do Ensino Fundamental, mas de todas as pessoas. Entretanto, não utilizam nenhum dicionário como auxiliar desse processo de aprimoramento vocabular.

Apesar de o governo ter garantido a cada aluno do Ensino Fundamental um *Minidicionário Aurélio* até o ano de 2002, iniciativa em princípio facilitadora do

trabalho de ampliação lexical desses alunos, esse dicionário tão pequeno transformou-se num elefante branco, pois equivale a um instrumento praticamente não utilizado.

Atualmente, os relatos dos professores demonstram que a maioria dos alunos nem sequer leva o dicionário à escola, nem mesmo nas aulas de língua portuguesa. Então, quando surge algum tipo de dúvida durante as aulas, seja da disciplina que for, busca-se um dicionário na biblioteca e o próprio professor consulta o verbete e escolhe a melhor aceção para aquele contexto.

Quando indagados sobre a possibilidade de oferecimento de aulas específicas sobre a macro e a microestrutura das obras lexicográficas, as respostas desses professores foram negativas, ou seja, não se ensina como se deve utilizar um dicionário de modo eficiente. Cada um consulta à sua maneira.

Muitas vezes, a questão lexical é resolvida, como já foi dito no capítulo anterior, pelo glossário incluído nos textos do próprio livro didático.

Podemos concluir que apesar de os documentos oficiais tocarem tangencialmente na questão da utilização dos dicionários nas escolas da rede pública, o Ministério da Educação tem feito esforços para a popularização dos dicionários monolíngües. De qualquer forma, de nada adianta doar dicionários aos alunos do Ensino Fundamental, se não houver uma adequada orientação direcionada justamente ao ensino da utilização desse material para os alunos e como melhor aproveitá-lo em sala de aula.

3.2 A escola particular

Para os dois profissionais de Língua Portuguesa entrevistados da escola particular, o discurso é um pouco diferente. Na escola pesquisada, observamos que apesar de o dicionário não fazer parte dos instrumentos de trabalho, como o livro

didático ou a gramática pedagógica, existe um “banco de dicionários” na escola, que é uma reunião de vários minidicionários que a escola recebe das editoras no início do ano para que sejam analisados e possivelmente adotados.

A metodologia de trabalho dos professores do Ensino Fundamental com os alunos geralmente começa pela discussão sobre a diversidade das obras lexicográficas. Em seguida, é proposta uma atividade que pressupõe o uso do dicionário e vários exemplares são distribuídos pela sala. Essa atividade ocorre dessa maneira, pois a partir da 5ª série, como aumenta consideravelmente a quantidade de materiais, eles preferem nas atividades de sala de aula utilizar os dicionários da escola e apenas em atividades de casa lançam mão de seus próprios.

Normalmente, a busca pelas acepções nos verbetes do dicionário começa a partir dos textos que estão sendo trabalhados. Os alunos comparam os diversos verbetes sobre uma mesma palavra e então começam a perceber as diferenças e as inadequações nas diversas acepções propostas por cada autor.

Esse tem se constituído, segundo os professores, um modo muito eficiente para evidenciar aos alunos as diferenças entre dicionários que são considerados pelo público leigo como iguais, desmistificando a obra lexicográfica como última palavra ou como as diferentes obras como “farinha do mesmo saco”.

Além disso, os professores de português da quinta e sexta série priorizam, principalmente, com a 5ª série, o estudo da microestrutura dos dicionários para que possam manuseá-los com mais rapidez e objetividade. Também é solicitado aos professores de outras disciplinas que incluam o dicionário nas suas aulas, inclusive como um auxiliar para um entendimento mais apropriado das questões terminológicas.

No quarto ciclo, prioriza-se a escolha das melhores acepções para os diferentes contextos, mas a qualidade da obra ainda é bastante discutível. Durante essa atividade é

muito comum os alunos perceberem, principalmente, nas 8as séries, que os minidicionários não são suficientes para a resolução de muitas dúvidas, sobretudo quando se trata de arcaísmos e palavras em desuso, comuns em textos mais antigos, como os de Machado de Assis, sugerido no Plano de Ensino da escola analisada, por exemplo.

Para os professores dessa instituição, o trabalho com o dicionário é muito importante para melhorar o entendimento dos alunos sobre várias questões: apropriação vocabular, peculiaridades terminológicas de outras disciplinas e ainda a mutabilidade lingüística, que descreve a língua como um organismo em constante mudança.

3.3 A nova proposta do MEC com relação ao uso de dicionários

As políticas públicas brasileiras em relação aos dicionários de língua portuguesa foram, até onde pudemos pesquisar, bastante inconsistentes, basicamente por dois motivos: primeiro, porque somente na última década houve uma preocupação em enviar pelo PNLD, dicionários às escolas públicas de Ensino Fundamental e, segundo, porque essa distribuição durante o atual governo Lula foi interrompida e só agora, em meados de 2006, é que foi retomada com a distribuição de dicionários para os alunos de 1^a à 4^a série.

Essa demora, segundo os órgãos governamentais, como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP) ocorreu porque o MEC optou por fazer um estabelecimento de critérios para os dicionários que deveriam ser utilizados nas escolas (documento em anexo).

Além da diferenciação das obras lexicográficas por faixa-etária e por nível de escolarização, os novos dicionários não serão mais de propriedade dos alunos, como

acontecia antes. Eles passarão a fazer parte do acervo cultural da escola e serão utilizados em atividades em grupos e não mais individualmente.

Com essas modificações, as escolas públicas brasileiras ficaram três anos e meio sem receber qualquer material destinado ao uso de dicionários em sala de aula, contando apenas com aqueles dicionários que foram enviados até o ano de 2002.

Para melhor entendermos como se deram as principais mudanças nos dicionários de língua portuguesa sugeridos para os alunos do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, apresentaremos abaixo os critérios propostos pelo MEC em comparação aos propostos por Haensch e por Borba, importantes estudiosos da ciência de elaborar dicionários.

3.3.1 As exigências estabelecidas pelo MEC para a produção dos novos dicionários e os critérios estabelecidos pelas teorias de Haensch e Borba

Para analisar os novos dicionários propostos pelo MEC, baseamo-nos em dois estudiosos da produção e análise lexicográfica: o alemão Haensch e o brasileiro Borba. Como a obra de ambos é bastante ampla, destacamos para este trabalho apenas os estudos de 1982 e 2003, respectivamente.

Segundo Haensch, para que um dicionário possa cumprir verdadeiramente seu papel, há quatro critérios que determinam de maneira decisiva a seleção de entradas: três, aos quais chamaremos de externos, e um interno.

Os externos dizem respeito à sua finalidade, ao grupo de usuários ao qual se destina e a sua extensão. O interno está relacionado ao método de seleção das unidades léxicas, segundo determinados princípios lingüísticos. Este último, entretanto, deve estar sempre de acordo com os demais.

Para Borba, tanto o dicionário quanto a gramática são instrumentos pedagógicos de primeira linha e embora tenham pontos em comum não se superpõem. Toda a análise desse estudioso centra-se no arrolamento dos usos de cada palavra, pois para ele é preciso que exista um *corpus* onde serão pesquisadas e selecionadas as palavras-entrada de cada dicionário que deve, desde o primeiro momento, ter clara sua intenção e funcionalidade, já que inclusive a quantidade de vocábulos selecionados para compor o dicionário depende dessas decisões. Outra questão bastante enfatizada por ele é o fato de o dicionário servir como um instrumento que descreve a língua num determinado momento histórico, as informações contidas em cada verbete, entretanto, como por exemplo, a transcrição fonética dos vocábulos e dados morfológicos devem pautar-se pelos objetivos de cada obra

O MEC, no edital que publicou no Diário Oficial no ano de 2004, subdividiu os critérios para a inscrição dos dicionários brasileiros de língua portuguesa para o PNLD 2006 em principais e complementares.

Os principais compreendem: pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo; qualidade das definições (inclusive por imagens); grafia; contextualização; informação gramatical; aspecto material. Os complementares: etimologia; informação acerca da estrutura dos vocábulos; a sistematicidade e a consistência da representação da pronúncia culta, em especial nos casos que possam suscitar dúvidas; a separação silábica; a qualidade e pertinência dos apêndices.

Para que possamos analisar em que medida esses critérios foram adequados para a elaboração das obras, faremos uma comparação entre eles e os critérios estabelecidos por Haensch.

O primeiro critério estabelecido por Haensch que diz respeito à finalidade da obra lexicográfica, estabelece que o máximo de unidades léxicas a serem inseridas

numa obra está diretamente ligado ao objetivo a que ela se destina. Parece-nos bastante pertinente essa ressalva, visto que há diversos tipos de dicionários e isto facilita a busca e a escolha da obra para cada consulente. Sobre esse aspecto, entretanto, os critérios apontados pelo MEC são bastante superficiais, uma vez que se fala apenas em pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo, mas não discute a exata finalidade dos dicionários nas séries iniciais.

A mesma orientação vale para a questão do grupo de usuários que o MEC não esclarece em detalhes. Para Haensch, a determinação de para quem se destina o dicionário é uma exigência preliminar.

A extensão da obra refere-se à coleta e elaboração dos materiais léxicos e nessa seção inserem-se todos os outros critérios propostos pelo MEC.

Para Haensch, a elaboração de um dicionário compreende, depois das questões já levantadas, cinco etapas básicas: a coleta de materiais procedentes das mais diversas fontes; a revisão dos materiais obtidos e, se for o caso, a revisão dessas informações; seleção definitiva das entradas; digitação desse material, impressão e reprodução.

Ressalta-se também que para a execução de todas essas etapas, é necessária a presença de uma equipe, pois é muito difícil um único autor dar conta de todo esse processo sozinho, sobretudo no que diz respeito à seleção e revisão das entradas.

O que o MEC expõe com bastante clareza com relação à tipologia específica dos dicionários está mais esmiuçado na extensão da obra, pois é na composição das entradas que residem as principais diferenças entre essa proposta e os tradicionais dicionários escolares.

Aspectos como grafia, contextualização, informação gramatical, aspecto material, etimologia, informação acerca da estrutura dos vocábulos, a sistematicidade e a consistência da representação da pronúncia culta, em especial nos casos que possam

suscitar dúvidas, a separação silábica, a qualidade e pertinência dos apêndices foram os norteadores da composição das entradas da proposta feita pelo MEC.

Nesse particular, devemos observar que em nenhum momento citou-se a questão da frequência do uso das palavras que, normalmente é baseada na análise estatística de um *corpus*. Essa análise é responsável pela inserção de um vocábulo numa obra lexicográfica e por isso, bastante relevante.

Finalmente, vale lembrar que o critério ao qual Haensch denomina interno, e que diz respeito ao método de seleção das entradas do dicionário, não é citado pela proposta do MEC.

3.3.2 A ausência de um vocabulário fundamental do português do Brasil e suas implicações na produção de obras lexicográficas

Em alguns países, como Portugal, Espanha e França, tem sido constante a preocupação em elaborar vocabulários básicos para ensinar a língua materna a estrangeiros.

Esses vocabulários são baseados no critério de frequência das ULS na língua e a principal fonte de pesquisa são textos gerais, orais ou escritos.

O Vocabulário Básico do Português de Portugal também partiu de modelos de frequência léxica e tem, basicamente, o objetivo de ensinar português a estrangeiros e conta com 2.217 ULs.

Segundo Souza (2005), como não se fez uma pesquisa similar para o Brasil, apesar de ser considerada muito importantes para o ensino da língua e a produção de dicionários, aproveitaram-se os resultados do Vocabulário Básico do Português de Portugal com algumas adaptações. O português do Brasil possui, então, um

Vocabulário Básico apenas adaptado do de Portugal, adaptação esta realizada pela Profa. Maria Tereza Camargo Biderman, que ainda está no prelo, com 2.857 ULs.

Entretanto, o vocabulário dessas duas variantes do português diferem muito sobretudo no que diz respeito ao domínio das “plantas, árvores e flores”, dada a diversidade da natureza e do clima entre os dois países. Assim, para o português do Brasil, faltam muitas palavras que designam referentes da realidade brasileira.

3.4 Os dicionários que atendem às novas exigências lexicográficas do MEC

O MEC reuniu dezoito dicionários que atenderam aos critérios descritos acima e os subdividiu em dois acervos: o acervo 1 que compreende os dicionários de tipo 1 e 2 e o acervo 2 que compreende alguns dicionários de tipo 2 e 3.

Abaixo, descrevemos as principais características das obras que compõem o acervo1:

- os de tipo 1 são aqueles destinados à fase em que as crianças começam a interessar-se pela escrita e a familiarizar-se com o universo das palavras, processo esse conhecido como letramento e alfabetização. Esse período, entretanto, tem uma duração bastante relativa, pois depende do envolvimento da criança com as atividades desenvolvidas pela escola e das características cognitivas de cada um. Por isso, os dicionários enquadrados nesse grupo não prevêm uma série específica, mas entendem que serão úteis para crianças de Educação Infantil até no máximo a 2ª série do Ensino Fundamental.

- os de tipo 2 destinam-se àquele ciclo escolar em que as crianças já apresentam algum tipo de familiaridade com a língua escrita, por isso registram um número maior e

mais variado de palavras, incluindo pronomes, advérbios e algumas palavras gramaticais, como preposições e conjunções.

O acervo 2 é composto de obras que se destinam à 3ª e 4ª séries e para as séries finais do Ensino Fundamental. O objetivo, nesse caso, é familiarizar o aluno com o universo dos dicionários padrão. Sendo assim, esse acervo é composto de obras do tipo 2, para 3ª e 4ª séries e tipo 3 que se destinam para as séries finais desse ciclo.

A distribuição desses dicionários ocorrerá por fases. Os acervos, segundo informações do próprio MEC, serão entregues separadamente. Até junho de 2006, chegarão os dicionários do acervo 1 e, sem data marcada, por enquanto, serão enviados os do acervo 2.

Para os objetivos desta pesquisa essas informações são muito relevantes, pois não tivemos acesso aos dicionários indicados especificamente para as séries que enfocamos (de 5ª à 8ª séries); mesmo tendo tentado entrar em contato com as editoras, não obtivemos resposta. Por isso, decidimos apresentar uma análise dos **nove** dicionários que compreendem o acervo 1 e que foram enviados para as escolas de 1ª à 4ª série, pois foram os únicos aos quais tivemos acesso até a conclusão desta pesquisa.

3.4.1 Os dicionários do acervo 1 – Tipo 1

Como já descrito, esses dicionários subdividem-se em dois tipos. Inicialmente, analisaremos os de tipo 1, de acordo com os critérios que foram previstos pelo MEC.

3.4.1.1 Aurelinho



Figura 1 - Capa do dicionário Aurelinho

- *Aurelinho*: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa
- Aurélio Buarque de Holanda Ferreira
- Coordenação – Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira
- Editora Positivo
- 2005
- 375 páginas

Logo na contracapa encontramos um bilhete dos editores sobre os cuidados básicos que os alunos devem ter ao utilizar o dicionário, além de uma observação sobre o contexto em que ele deverá ser utilizado que é comum a todos os dicionários que compõem esse acervo.

O sumário dessa obra apresenta uma organização muito peculiar, pois ele indica que em determinadas páginas podemos encontrar informações específicas, como, por exemplo: numerais, tempo e direções, os Estados do Brasil, entre outras.

No prefácio, encontramos uma série de informações importantes, tais como, o público para o qual esse dicionário foi concebido que é aquele que está na fase de alfabetização, sobretudo para as duas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de o número de verbetes, cerca de 3.000 e mais de 400 ilustrações, 237 fotografias e ilustrações de objetos e seres reais, que em alguns casos podem até representar emoções.

Outra informação importante é que foram criados personagens que surgem em diferentes páginas para chamar a atenção dos pequenos consulentes sobre aspectos relevantes daquela palavra.

O critério, segundo a coordenação da obra, para a inserção desta ou aquela palavra, foi o uso desses vocábulos em situações ligadas ao universo infantil em diferentes contextos, como televisão, histórias em quadrinhos, literatura infantil, entre outros.

Não se menciona o uso de um *corpus* específico para a medida de frequência, mas ressalta-se a preocupação com a clareza e a pertinência das definições, bem como o tipo de letra e os espaços entre os verbetes que, diferentemente dos dicionários tradicionais, é bastante grande.

Evitou-se o uso de abreviaturas, sobretudo em relação às classes gramaticais e a redação dos exemplos foi particularmente cuidadosa.

Enfim, em sua arquitetura é um dicionário totalmente diferenciado daqueles conhecidos como dicionários escolares: assemelha-se no formato a um livro didático, é colorido, as letras e os espaçamentos entre elas é bastante grande e a cor da página correspondente a cada letra do alfabeto recebeu uma tonalidade específica.

Quanto à microestrutura dos verbetes, a coordenação do dicionário dedicou muitas páginas no início da obra para explicar como o consulente deve utilizar o dicionário, como ele está organizado e quais informações tanto os professores quanto os alunos podem encontrar nessa obra.

Os verbetes são curtos, em média duas acepções, geralmente apresentam apenas uma possibilidade de classificação gramatical, apresentam também separação silábica e, muitas vezes, vêm acompanhados de uma ilustração, fotografia ou a presença de um personagem para esclarecer melhor o sentido da palavra.

A sua consulta é bastante agradável fato esse a nosso ver de grande virtude, dado que sua arquitetura, o tamanho da fonte e a falta de ilustrações dos clássicos dicionários escolares desanima, principalmente, os pequenos que sentem grande dificuldade nas consultas.



Figura 2 - Página interna ilustrativa do dicionário Aurelino

Do ponto de vista do cumprimento dos requisitos propostos pelo MEC, esse dicionário atende a todas as exigências feitas pela equipe que o analisou, sobretudo com relação àqueles que foram denominados de principais, como pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo; qualidade das definições (inclusive por imagens); grafia; contextualização; informação gramatical; aspecto material.

Com relação aos critérios chamados de complementares, fica evidente que não foi preocupação dos coordenadores dessa obra, aspectos como, pronúncia e etimologia, mas outros como separação silábica e a qualidade dos apêndices foram considerados com muita relevância.

3.4.1.2 Caldas Aulete



Figura 3 - Capa do dicionário Caldas Aulete

- *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado*
- Nova Fronteira
- Editora Nova Fronteira
- 2005
- 160 páginas

A primeira crítica que fazemos a esse dicionário é a apresentação muito curta, mesmo insuficiente, que os coordenadores do projeto fazem da obra.

Chamam de “Apresentação lexicográfica” o texto que expõe os objetivos e o público ao qual esse dicionário se dirige, ou seja, crianças em fase de alfabetização.

Segundo o texto, a obra é composta por 1.360 verbetes o que, segundo os coordenadores, é bastante significativo para o vocabulário básico de crianças entre 6 e 8

anos de idade, além de ser suficientemente diversificado do ponto de vista das categorias gramaticais e dos usos e contextos dos vocábulos.

Um dado bastante peculiar diz respeito ao objetivo da obra, que é ressaltado como o de mediadora entre os vocábulos que a criança já conhece e a sistematização desses conhecimentos do ponto de vista da escrita. Também se destaca que nessa fase é preferível o estabelecimento de relações a definições precisas ou exaustivas.

Quanto à redação dos verbetes, observa-se que foram redigidos de maneira informal, mas sem prejuízo da correção gramatical. As palavras utilizadas nas definições nem sempre constam da nomenclatura, como é usual nos dicionários tradicionais, mas acredita-se que a contextualização seja suficiente para a compreensão das diferentes acepções de cada vocábulo.

Além desse texto de apresentação, segue-se uma breve exposição sobre como devem ser feitas as consultas e algumas questões acerca da ordem alfabética e sobre o som das letras.

Encontramos 695 ilustrações e espaços grandes entre as linhas, além de diferenças entre os tipos de letras na apresentação da página.

exemplificação e não possuem a mesma riqueza estética observada na obra anteriormente analisada.

Podemos ainda ressaltar que a obra estaria perfeitamente de acordo com os critérios que o MEC denominou de principais e alguns dos complementares, não fosse a ausência de informação gramatical nos verbetes que comprometeu o cumprimento de um desses critérios.

3.4.1.3 Primeiros Passos


	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primeiros Passos Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa</i> • Johnny José Mafra, Petrina Mourão Mafra, Celso Fraga da Fonseca, Juliana Alves Assis e Samuel Moreira da Silva • Editora Dimensão • 2005 • 335 páginas
--	--

Figura 5 - Capa do dicionário Primeiros Passos

Essa obra traz logo na primeira página a lista dos responsáveis pela realização da obra e, diferentemente dos primeiros, com detalhes sobre a titulação de cada um dos autores. Mais curioso, entretanto, foi notar que nenhum dos citados é conhecido no meio lexicográfico.

Na seqüência, encontramos um pequeno texto destinado aos pais e aos professores em que se esclarecem dados sobre a confecção e objetivos da obra. Fala-se sobre o que vem a ser o dicionário de sinônimos, sem mencionar outros tipos de obras lexicográficas e enfatiza-se que esse é um “livro” introdutório na arte de ampliar o vocabulário, uma vez que é destinado a crianças em fase de alfabetização.

Acentua-se também que as 2.650 palavras constantes desse dicionário fazem parte do universo infantil, embora não seja citado nenhum *corpus* do qual os verbetes tenham sido retirados.

Os demais itens da apresentação dizem respeito a como podemos utilizar a obra, quais são as abreviações constantes e como vamos encontrar cada palavra na página, além da questão da ordem alfabética, a separação silábica que vem entre colchetes, a classe gramatical que vem destacada e a quantidade de acepções que, em média, também fica restrita a duas.

Assim como nos outros dicionários já analisados, a fonte é bastante grande e os espaços também generosos, mas há dois detalhes o diferenciam dos outros: o estilo das ilustrações e a posição em que estão localizadas na página. Posicionam-se no rodapé da página os desenhos que ilustram algumas entradas e seu estilo se assemelha muito aos desenhos das crianças para as quais este dicionário foi preparado, pois utilizam poucos traços e cores.

3.4.1.4 Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum



Figura 7 - Capa do dicionário Castelo Rá-Tim-Bum

- *Dicionário do Castelo Rá – Tim – Bum*
- Obra coletiva desenvolvida e produzida pela Salamandra Editorial
- 2005
- 240 páginas

Consideramos esse dicionário o mais colorido e mais cuidado esteticamente dos dicionários desse acervo. Conta com os personagens do famoso programa Castelo Rá-Tim-Bum da TV Cultura, para ilustrar suas páginas. Da qualidade do papel à riqueza das ilustrações, esse dicionário é extremamente agradável aos olhos, além de envolvente em sua apresentação.

Questões estéticas à parte, a apresentação explica quem são os personagens e quais suas principais características para que o consulente se familiarize com o contexto em que serão apresentadas as palavras.

Há no texto que expõe o que é um dicionário, uma atmosfera de mistério condizente com o clima do castelo. Tem-se a impressão que estamos lendo um conto de

fadas enquanto se explica que nenhuma pessoa domina todas as palavras, mas que um livro pode, sozinho, armazená-las.

Apesar de todas essas características positivas, as informações conceituais sobre o que é ordem alfabética e a que corresponde cada classe gramatical, são lacônicas e superficiais.

São 1.500 verbetes com uma média de duas acepções para cada um. Encontramos também separação silábica e classificação gramatical. Os personagens dialogam entre os verbetes e as bordas das páginas são de um colorido intenso que lembram a constituição das cores do arco-íris.



Figura 8 - Página interna do dicionário Castelo Rá-Tim-Bum

Pareceu-nos, entretanto, que pelo número de verbetes e pelo estilo das ilustrações, esse é um dicionário mais adequado para crianças que estão bem no início

do processo de alfabetização, talvez até na Educação Infantil, pois comparado aos outros é muito superficial. Sabemos, contudo, que essa questão é bastante discutível se partirmos do pressuposto que todos os dicionários considerados escolares, já são, por definição, incompletos e por isso superficiais em sua constituição.

O que podemos mesmo enfatizar, neste caso, é que devido aos critérios privilegiados na elaboração desse dicionário, como cores, ilustrações e organização das páginas, ele torna-se um instrumento mais palatável para as crianças menores, uma vez que estão ainda em processo de familiarização com a língua escrita e, por sua vez, com livros e textos.

Mesmo com todos os quesitos que facilitam a manipulação desse dicionário, nossa análise não nos permite dizer, que do ponto de vista da constituição dos verbetes, do texto lexicográfico propriamente dito, ele seja primoroso, pois há inconsistências marcadas pela subjetividade do dicionarista, tal como em outras obras já analisadas. **Abacaxi**, por exemplo, ora tem sabor “doce” e cheiro “agradável”, como em *Primeiros passos*, ora ambos são descritos apenas como “fortes”, como em *Rá-tim-bum*.

Todas essas características, no entanto, não o desmerecem. É necessário apenas que seja utilizado em contextos realmente adequados, nos quais possa ser uma novidade.

3.4.1.5 Meu primeiro livro de palavras

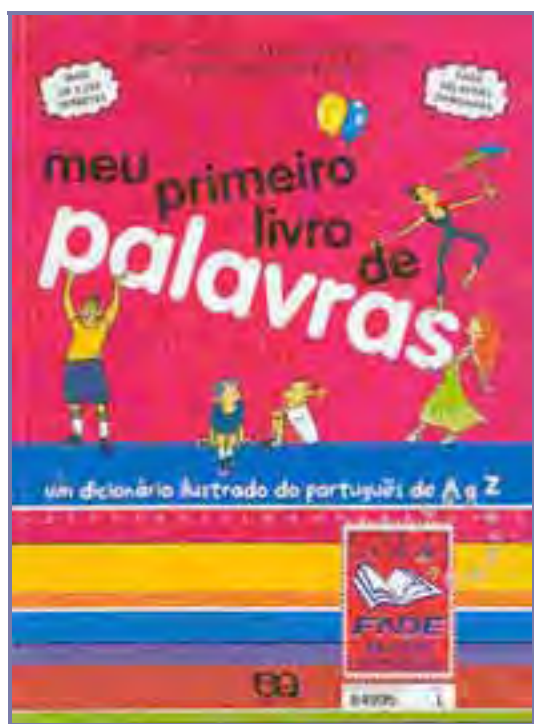


Figura 9 - Capa do dicionário Meu Primeiro Livro de Palavras

- *Meu primeiro livro de palavras* – Um dicionário ilustrado do português de A a Z
- Maria Tereza Camargo Biderman
- Carmen Sílvia Carvalho
- Editora Ática
- 2005
- 228 páginas

Depois do *Aurelinho*, esse é primeiro dicionário em que encontramos um nome de autor conhecido na pesquisa lexicográfica. Uma das autoras, a professora Maria Tereza Camargo Biderman, é uma estudiosa de renome, por seus trabalhos na área de Lexicologia e Lexicografia.

Além desse teor mais acadêmico, temos nesse dicionário outras tantas características que o diferenciam dos demais.

Na apresentação, encontramos um dado bastante relevante da confecção dessa obra: as autoras basearam-se para a coleta das palavras que o constituem no *corpus* do Português Brasileiro Contemporâneo, base textual constituída no Laboratório de Lexicografia da UNESP de Araraquara, composto por 6 milhões de palavras do português escrito e falado. Foram utilizados também livros escolares das duas primeiras

séries do Ensino Fundamental para aprimorar as pesquisas de termos mais freqüentes para alunos dessas séries.

Com relação às classes gramaticais, as autoras esclarecem que consideram que são mais adequadas as palavras, como substantivos, adjetivos e verbos, apesar de as palavras gramaticais serem muito freqüentes na língua, para essa obra elas foram tidas como de natureza mais abstrata e, por isso, de difícil percepção para os alunos dessa faixa-etária.

A dificuldade ortográfica norteou, ao lado de outros critérios, a escolha do conjunto de entradas.

De forma clara e objetiva, as autoras apontam em forma de itens quais foram os critérios utilizados para basear a nomenclatura: definir conceitos ensinados nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental; registrar expressões idiomáticas; incluir acepções abstratas, além de outros já discutidos.

A organização das entradas teve como principais objetivos, a verificação da ortografia e o entendimento de palavras menos comuns ou com acepções figuradas, mais abstratas e pouco usuais.

Uma diferença marcante na obra, foi a adição da rubrica família com mais de 5.600 palavras derivadas em ordem alfabética. As palavras constantes dos domínios da matemática, português, ciências foram incluídas no apêndice. Sinônimos e antônimos tiveram rubricas a parte.

Ao contrário dos demais dicionários aqui apresentados, aqui privilegiou-se apenas uma acepção de cada palavra que foi redigida da forma mais concreta e ligada à situação de uso possível.

Apesar da economia de cores e de ilustrações, o dicionário de Biderman e Carvalho é muito consistente em relação ao texto lexicográfico e um excelente instrumento pedagógico.

3.4.1.6 Meu primeiro Dicionário Houaiss



Figura 11 - Capa do dicionário Meu Primeiro Dicionário Houaiss

- *Meu primeiro Dicionário Houaiss*
- Mauro de Salles Villar – diretor do projeto
- Editora Objetiva
- 2005
- 310 páginas

A apresentação desse dicionário é bastante diferente dos demais analisados, pois se dá em forma de tópicos. As definições das palavras ocorrem por meio de frases que devem responder às seguintes perguntas: “o que é?; “para que serve?; “como funciona?’, entre outras.

As entradas, as letras, a fonte, as ilustrações e os dados gramaticais seguem o mesmo padrão dos outros dicionários direcionados a essa faixa-etária.

Ainda na apresentação faz-se uma breve explanação sobre como podemos encontrar uma palavra a partir da reprodução de uma das páginas do dicionário. Também há explicações de como devem ser lidos os verbetes com indicações precisas por meio de flechas indicativas de dados que compõem cada uma das entradas.

3.4.1.7 Descobrindo Novas Palavras



**Figura 13 - Capa do dicionário
Descobrindo Novas Palavras**

- *Descobrindo Novas Palavras* – Dicionário Infantil
- Gilio Giacomozzi
- Gildete Valério
- Geonice Valério
- Editora FTD
- 2005
- 287 páginas

No texto de apresentação, encontramos de forma bem objetiva as mesmas informações constantes dos textos de apresentação dos outros dicionários já analisados aqui: como o número de verbetes, o público para o qual a obra se destina e quais os critérios que nortearam a escolha dos verbetes que compõem a obra.

Uma informação que nos chamou muito a atenção foi o *corpus* em que os autores se basearam para a escolha dos verbetes: o repertório lexical existente nos livros didáticos indicados para essa faixa-etária aprovados pelo PNLD, além de textos, poemas, cantigas, histórias, contos da literatura infantil.

Os 2.911 verbetes organizam-se a partir de substantivos, adjetivos e verbos, além de alguns numerais, pronomes e advérbios que apresentam o conceito acompanhado de exemplos a partir de frases ou textos. São 951 ilustrações constituídas basicamente por fotografias, além de textos informativos aos quais se dá o título de “Você Sabia?”



Figura 14 - Página interna do dicionário Descobrimos Novas Palavras

O texto que se dedica a explicar como se usa o dicionário, é bastante superficial e trata basicamente da questão da ordem alfabética para o sucesso das consultas.

A organização das páginas assemelha-se à organização das páginas de uma enciclopédia, geralmente com uma acepção para cada verbete que, normalmente, vem acompanhado de um exemplo e uma ilustração, além de letras grandes e espaços também consideráveis. Escolheu-se para cada letra uma cor diferente, o que facilita também a procura para os pequenos consulentes.

3.4.2 Os dicionários do acervo 1 – Tipo 2

Aqui, os dicionários registram um número maior de verbetes (entre 3.500 e 10.000) e mais variado de palavras, incluindo palavras gramaticais e se dirigem aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (3as e 4as séries).

Nesse acervo, constam apenas dois dicionários que foram selecionados para ser utilizados por alunos que estão entre nove e onze anos.

3.4.2.1 Caldas Aulete



**Figura 15 - Capa do dicionário escolar
Caldas Aulete**

- *Caldas Aulete* – Dicionário Escolar da Língua Portuguesa
- Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo
- Editora Nova Fronteira – Editora Globo
- 2005
- 496 páginas

O formato do dicionário ainda é semelhante ao de um livro didático, mas com letras menores que aqueles indicados para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A primeira parte da apresentação traz os personagens da obra de Monteiro Lobato e uma explanação sobre suas principais características.

Na seqüência, dados sobre a proposta pedagógica e a proposta lexicográfica desse dicionário.

Sobre a proposta lexicográfica temos os seguintes dados: 6.150 verbetes, ampliados por muitas palavras derivadas que surgem com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório vocabular de uma criança entre 7 e 11 anos.

Acrescentam-se a esses dados, outras informações semânticas, como as que dizem respeito aos sinônimos, antônimos e parônimos, além da contextualização do uso daquela palavra em determinadas acepções.

Há 662 fotos ilustrativas que têm como objetivo fundamental auxiliar na elucidação dos verbetes.

Na proposta pedagógica, encontramos informações filosóficas acerca da origem das palavras e de suas inúmeras possibilidades contextuais.

No item que trata sobre como se deve utilizar o dicionário, temos um grande número de informações, algumas bastante aprofundadas como as que tratam dos modelos de conjugação verbal e da regência dos verbos. As demais dão conta de informações sobre as quais já tratamos quando discutimos na apresentação dos dicionários destinados à fase de alfabetização, como: o que é o verbete, classe gramatical, definição e separação silábica.

Há uma média de três acepções para cada verbete e são marcadas dificuldades de pronúncia, como vogais abertas ou fechadas e a classe gramatical vem em forma de abreviaturas. A entrada é apresentada com letra colorida e, apesar de as letras terem um tamanho menor que a dos dicionários destinados às 1as e 2as séries, ainda são maiores que as dos dicionários escolares clássicos.

3.4.2.2 Dicionário Ilustrado de Português

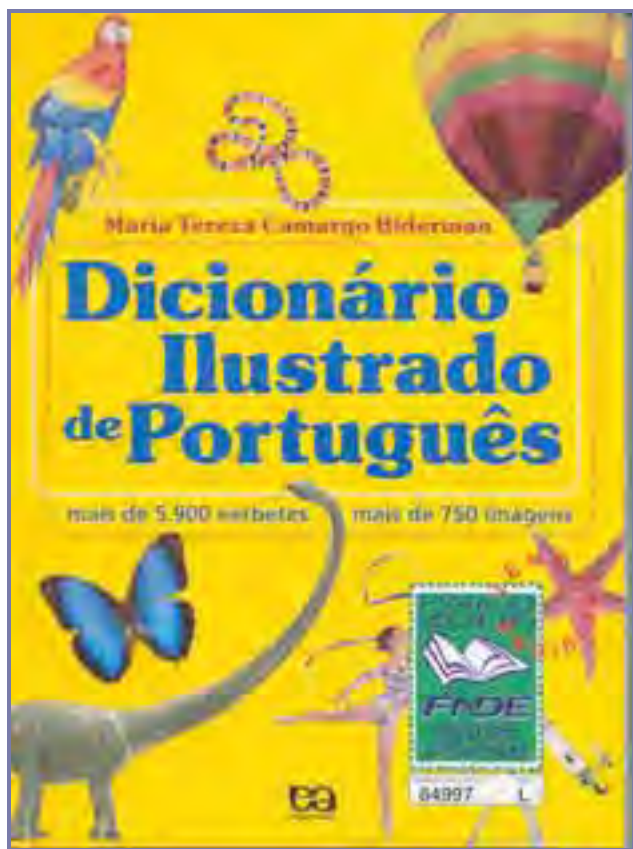


Figura 17 - Capa do Dicionário Ilustrado de Português

- *Dicionário Ilustrado de Português*
- Maria Tereza Camargo Biderman
- Editora Ática
- 2004
- 344 páginas

Por meio de um esquema feito a partir de quadros em que aparecem as explicações e reproduções de partes do dicionário, a autora faz a apresentação de como pode ser utilizado esse dicionário. Trata de questões já discutidas em seu outro volume (tipo 1), como: entradas, definição, categoria gramatical e exemplos.

O objetivo da autora com essa obra é familiarizar as crianças com um dicionário de tipo adulto, ou seja, com todas as informações que aparecem num dicionário convencional, mas com a vantagem de contar com uma apresentação mais simples e definições mais adequadas aos estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A fonte de pesquisa para a escolha dos verbetes foi o *corpus* do Português Contemporâneo composto por cinco milhões de palavras da língua escrita e um milhão da língua falada.

Os verbetes foram organizados da seguinte maneira: após a palavra-entrada, seguem a categoria gramatical e a divisão silábica, seguida da marcação da sílaba tônica. Pela ordem, parte-se para a apresentação das acepções que seguem um modelo de linguagem próximo daquele normalmente utilizado por crianças entre nove e onze anos.



Figura 18 - Página interna do Dicionário Ilustrado de Português

Trata também de sinônimos, antônimos e estrangeirismos e da validade das ilustrações na elucidação de cada verbete.

De um modo geral, é um dicionário muito semelhante àquele conhecido como escolar. Difere-se apenas e tão somente em seu formato, pois além do tamanho, possui uma fonte maior.

Com relação à qualidade do texto lexicográfico, há uma grande preocupação com a redação dos verbetes e com a precisão de cada uma das acepções, embora muitas vezes a própria presença das ilustrações contribuem sensivelmente para elucidar os significados e, em alguns casos, o recurso dos sinônimos seja o mais adequado.

3.5 A ausência de exemplos versus a questão do uso e a importância das ilustrações

Um aspecto que não pode ser deixado de lado na análise realizada nos dicionários de tipo 1 é a ausência de exemplos que evidenciem a questão do uso, pois se esses dicionários foram propostos inicialmente para familiarizar as crianças com o texto lexicográfico e partem do pressuposto que é necessário aproximar-se do universo infantil para chamar a atenção dessas crianças, os exemplos teriam a função de exemplificar melhor as diversas possibilidades de uso de cada palavra, afinal parece-nos razoável que dos seis aos dez anos seja mais fácil para as crianças reconhecerem uma palavra por meio de contextos nos quais ela normalmente é empregada.

Todos os dicionários apresentam geralmente apenas um exemplo para cada verbete. Apenas em casos em que há diferenças muito grandes de significado entre uma acepção e outra, é que se apresentam mais de um sinônimo.

Isso ocorre também porque os verbetes foram estruturados de forma a apresentar poucas acepções nos dicionários desse tipo. Ocorre, porém, que esse fator limitador da concepção desses dicionários acarreta um outro problema que é exatamente um paradoxo da proposta de qualquer dicionário, instrumento que deveria, essencialmente, enriquecer o vocabulário de quem o utiliza: uma vez que o consulente encontra apenas as acepções que ele já conhece, não há esse enriquecimento, o dicionário passa a ser apenas um ratificador do conhecimento de seus consulentes o que, sem dúvida, é um fator que não pode ser desconsiderado.

Por outro lado, se esses dicionários não exploraram de forma mais ampla a questão do uso, não desconsideraram a importância das ilustrações que em todos eles são abundantes.

Os dicionários apresentados são claramente visuais, o que muito contribui na identificação do objeto descrito, pois ao invés de definições longas e, muitas vezes, com palavras bastante complexas que dificultariam o entendimento do verbete, os autores optaram por acompanhar a maioria das entradas com ilustrações que facilitam de imediato a compreensão do que está sendo descrito.

Um outro aspecto em relação às ilustrações que deve ser levado em conta é o fato de os autores terem escolhido tipos diferentes de ilustrações. Em alguns casos, foram utilizadas fotos e em outros desenhos. Especificamente com relação aos desenhos, observamos que também foram feitas opções distintas, pois em alguns casos as formas eram mais definidas, as cores mais vivas e em outros os traços mais simples que os aproximava de desenhos comuns de crianças para as quais os dicionários eram destinados.

CAPÍTULO 4

EM BUSCA DE PROPOSTAS PARA O ENSINO DO LÉXICO

Preocupados com a assistemática com que o léxico é tratado no âmbito da escola e acreditando que é possível aproximar os alunos do mundo das palavras, no sentido de ampliar verdadeiramente seu léxico, propomos a seguir algumas sugestões que poderiam tornar mais eficiente o ensino do léxico.

Apresentamos uma proposta de utilização de dicionários monolíngües em salas de aula de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

4.1 Informações contextuais

A proposta de trabalho com dicionários escolares de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental foi baseada no modelo utilizado pelos docentes do CECAS-COOPEC de São José do Rio Preto.

A partir de dados colhidos sobre como o dicionário era aproveitado nas aulas de língua materna e de estudos de como o vocabulário pode ser mais bem desenvolvido pela escola, os professores de língua portuguesa da escola citada elaboraram uma proposta que utiliza a **Coleção Linguagens** (descrita no capítulo 2) e adotada pela escola em questão como base para o desenvolvimento de atividades que verdadeiramente priorizem a ampliação e a adequação do vocabulário dos alunos de cada uma das séries analisadas.

Na verdade, a proposta de trabalho dos professores de Língua Portuguesa da COOPEC-CECAS começou a ser elaborada junto com o nascimento da escola em 1993. Cada equipe de professores, quando se reuniu pela primeira vez na escola, tinha como tarefa constituir uma proposta de trabalho em sua disciplina que considerasse o nível intelectual de cada faixa-etária com a qual iria trabalhar e, ainda, desenvolver estratégias que fossem agradáveis e eficientes para a aplicação dos conteúdos nas diferentes séries. Essa era, inclusive, uma das “bandeiras” que diferenciavam o trabalho da COOPEC-CECAS com o das outras instituições de ensino de São José do Rio Preto, na época.

Especificamente na área de Língua Portuguesa, foi uma opção dos professores não adotar livro didático, pois entenderam que o mercado não oferecia nenhuma alternativa que viesse ao encontro dos objetivos acima citados.

Com o passar dos anos, essa proposta foi sendo modificada, reestruturada, inclusive porque houve muitas mudanças no quadro de professores, mas os que hoje ainda permanecem costumam dizer que a proposta de trabalho da área foi apenas melhorada, uma vez que ainda conserva os fundamentos básicos idealizados pela primeira equipe de docentes que trabalhou na escola.

Hoje, utilizam-se os livros didáticos da **Coleção Linguagens** no Ensino Fundamental e privilegia-se o estudo da língua oral e escrita nas diferentes séries, de modo que os estudantes adquiram uma boa desenvoltura vocabular e entendam o papel que as aulas de Língua Portuguesa têm em seu dia-a-dia.

Todas as atividades que serão apresentadas foram aplicadas em salas com aproximadamente trinta alunos.

A seguir trazemos o roteiro das atividades desenvolvidas e os resultados a que chegamos em duas séries que julgamos muito importantes: a 5^a, fase em que os alunos

passam a ter professores diferentes para cada disciplina e assim têm a possibilidade de aprofundar melhor todos os conteúdos, e a 8ª, que é uma série que finaliza o Ensino Fundamental.

Como as coleções procuram estabelecer um eixo norteador do trabalho entre as séries, os procedimentos descritos na quinta podem também ser utilizados na 6ª e na 7ª séries, mas na 8ª, série em que se espera que os alunos apresentem um domínio mais elaborado das linguagens, inserimos textos literários mais complexos como alguns contos de Machado de Assis e a partir deles podemos desenvolver outros conceitos como, por exemplo o de arcaísmos e de palavras em desuso, sem contar a discussão sobre o caráter diacrônico da língua.

4.1.1 O dicionário na 5ª série

Assim como em outras coleções já descritas neste trabalho, a **Coleção Linguagens** também faz uma apresentação do dicionário de sinônimos e sua organização em seu volume 1 e por estar atrelado a outros três livros, essa atividade é a única que faz referência ao uso e à importância do dicionário no trabalho de sala de aula durante os estudos de um modo geral.

Aproveitamos então essa abertura do livro para os dicionários e inserimos outras informações que complementam os dados publicados.

Para esta aula que é feita logo no início do ano, levamos para a sala um exemplar de cada um dos dicionários mais conhecidos atualmente: *Aurélio*, *Houaiss* e *Michaelis* e vários títulos de dicionários escolares, a maioria analisada pelo MEC.

A escola utiliza como política solicitar das editoras todos os anos vários exemplares de dicionários diferentes, dessa forma, há uma quantidade bastante grande e diversificada de dicionários para serem comparados.

As informações que utilizaremos constam do item “Para escrever com adequação” (p. 23-26, volume 1). Como a primeira proposta é conceituar a palavra dicionário, aproveitamos para distribuir vários dicionários pela classe, inclusive aqueles que não são considerados escolares pela quantidade de verbetes que possuem.

O livro didático apresenta o conceito de dicionário do *Guia dos Curiosos*, a saber:

Dicionário: É o livro que traz os vocábulos de uma língua, dispostos em ordem alfabética e com seu respectivo significado (ou tradução, quando for de outro idioma). O dicionário mais famoso do Brasil é o Aurélio, lançado pela primeira vez em 1975. Ele tem 1840 páginas, 3,1 quilos e 130 mil verbetes. Até 1994, vendeu mais de 12 milhões de exemplares.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 446.)

Antes porém de ler com os alunos o conceito trazido pelo livro, pedimos a eles que procurem o significado da palavra dicionário no próprio dicionário, a partir das respostas, fazemos um painel na lousa, pelo menos da maioria e passamos a discutir quais são as semelhanças e as diferenças entre cada uma das definições.

Feito isso, escolhemos uma definição que, a partir da discussão realizada, seja a que melhor explique o que é um dicionário e só então lemos o conceito do *Guia dos curiosos*.

O confronto entre as definições possibilita que os alunos pensem na utilização de cada palavra e no arranjo que juntas elas criam para dar diferentes sentidos, e mais ainda, nas diversas possibilidades de se dizer a mesma coisa de modos e com palavras diferentes.

Ao perguntarmos como isso é possível, obtivemos como resposta que somente alguém que tenha um vocabulário extenso e diversificado é capaz de tal proeza.

Outra constatação importante é que a partir dessa discussão começamos a direcionar o olhar das crianças para as diferenças entre os dicionários. Apesar de todos serem de língua materna, todos serem escolares e todos serem de sinônimos, eles não são iguais.

Além disso, perceberam que os “melhores” significados estavam nos dicionários grandes e com isso pudemos estabelecer uma outra característica dos dicionários: o número de verbetes é também um indicador da completude da obra.

Chegar a essas conclusões baseados em observações dos próprios alunos é bem mais significativo do que apenas ler as páginas do livro didático, sem nem ao menos possibilitar que o aluno tenha acesso ao material concreto, ainda que haja no livro do professor um lembrete para que solicite dos alunos que tragam seus dicionários de casa.

Com o dicionário em mãos fica fácil prosseguir o roteiro da atividade que pressupõe a ordem alfabética das palavras, a arquitetura da página e o que é: significado, pronúncia, grafia, verbete e classe gramatical.

Para desenvolver a destreza dos alunos na utilização e o conhecimento da microestrutura da obra, passamos a uma atividade de texto ao invés de apenas exercícios, inclusive sobre a contextualização dos vocábulos, como a obra apresenta.

Conforme já dissemos no capítulo dois, essa coleção traz apenas ao final de cada texto introdutório das unidades, uma pequena lista de palavras que os autores pressupõem serem desconhecidas pelos estudantes. Para melhorar o aproveitamento do texto, alteramos esse mecanismo.

No início de cada aula, sobretudo aulas que trabalharão textos novos para os alunos, levamos para a sala uma caixa com os diversos dicionários que a escola possui e

ao final da leitura que deve inicialmente ser feita do início ao fim sem parar nenhuma vez, distribuimos os dicionários entre os alunos e oralmente fazemos uma discussão sobre o vocabulário do texto. Levantamos as palavras desconhecidas, fazemos um exercício de inferência no contexto e depois levantamos os diferentes sinônimos que encontramos nos muitos dicionários distribuídos pela sala.

Essa hora é também bastante importante para se discutir conceitos da microestrutura dos dicionários e, principalmente, fazer a escolha do melhor sinônimo para cada palavra em seus diferentes contextos.

Para melhor exemplificar essa proposta de trabalho, escolhemos um texto de Manuel Bandeira denominado *Na rua do sabão* (p. 152-153) que ilustra de forma bastante evidente como que a ausência de um estudo mais rigoroso do vocabulário pode comprometer, inclusive a interpretação do texto.

Segue o texto na íntegra.

Na Rua do Sabão

Cai cai balão
Cai cai balão
Na Rua do Sabão!

O que custou arranjar aquele balãozinho de papel!
Quem fez foi o filho da lavadeira
Um que trabalha na composição do jornal e tosse muito.
Comprou o papel de seda, cortou-o com amor, compôs os gomos oblongos...
Depois ajustou o morrão de pez ao bocal de arame.

Ei-lo agora que sobe, - pequena coisa tocante na escuridão do céu.

Levou tempo para criar fôlego.
Bambeava, tremia todo e mudava de cor.
A molecada da Rua do Sabão
Gritava com maldade:

Cai cai balão!

Subitamente, porém, entesou, enfunou-se e arrancou das mãos que o tenteavam.

E foi subindo...

Para longe...

Serenamente...

Como se enchesse o soprinho tísico do José.

Cai cai balão!

A molecada salteou-se com atiradeiras

Assobios

Apupos

Pedradas.

Cai cai balão!

Um senhor advertiu que balões são proibidos pelas posturas municipais.

Ele foi subindo...

Muito serenamente...

Para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.

Caiu muito longe... caiu no mar, - nas águas puras do mar alto.

Os autores trazem para o estudo do léxico os seguintes vocábulos:

-apupo: vaia, gritos e assobios.

-arrancar: desprender (-se), soltar (-se).

-atiradeira: estilingue, bodoque.

-enfunar-se: encher-se de vento; tornar-se bojudo; inflar.

-entesar: tornar direito, reto, esticar, endireitar.

-morrão de pez: pedaço de corda ou mecha com breu ou piche em que se coloca fogo.

-oblongo: que tem mais comprimento que largura, alongado.

-saltar: atacar de repente

-tentear: apalpar, dirigir.

-tísico: aquele que sofre de tuberculose pulmonar.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

A abordagem proposta pelo livro nos parece bastante equivocada, pois tira do aluno a oportunidade de ele mesmo ir ao dicionário e procurar um sinônimo que melhor se encaixe naquele contexto.

Outra questão delicada é o fato de nem sempre os sinônimos escolhidos serem suficientemente esclarecedores, uma vez que pode ocorrer de o consulente não conhecer até mesmo o sinônimo, como é o caso de bojudo que não é uma palavra muito presente no vocabulário dos alunos dessa faixa-etária.

Sugerimos que ao invés de apresentar imediatamente após o texto alguns vocábulos, o professor pergunte aos alunos, como costumamos fazer, quais são as palavras que eles desconhecem e a partir das respostas, consultar vários dicionários e escolher o melhor sinônimo de acordo com o entendimento de cada um.

Consideramos que quando o vocabulário é bem trabalhado, antecipamos a interpretação do texto e facilitamos o aprofundamento de algumas questões trazidas pelo tema.

Segundo os próprios alunos, é muito difícil começar a interpretar um texto quando não se entende o que está escrito nele, isto é, o vocabulário pode ser um entrave até para o desenvolvimento do gosto pela literatura e até mesmo para o bom entendimento de conteúdos das outras disciplinas.

Um fato interessante durante as atividades de vocabulário é que quando perguntados sobre o significado de palavras corriqueiras, os estudantes têm muita dificuldade em “explicá-las”, por isso pressupor que eles não conhecem apenas palavras pouco utilizadas cotidianamente pode ser um erro.

Em nossa concepção, mesmo na 5ª série, devemos partir em todas as atividades de perguntas como o que significa esta ou aquela palavra e também disponibilizar

diferentes dicionários para que os alunos se habituem a consultá-los ao invés de perguntar para o outro quando surge uma dúvida.

4.1.2 O dicionário na 8ª série

Um dos objetivos da utilização do dicionário na 8ª série é demonstrar a sua funcionalidade em diferentes contextos.

Em nosso trabalho o incorporamos a todas as aulas de literatura e de gramática. Nas primeiras, pelo fato de contribuírem para a ampliação lexical dos alunos, por meio dos diferentes textos literários a que eles têm acesso nos livros didáticos, e também por inserirmos durante o ano letivo textos de autores consagrados da literatura brasileira, como Machado de Assis que apresentam grande quantidade de palavras em desuso e até arcaísmos.

Nas aulas de gramática, por sua vez, passamos a utilizar o dicionário como esclarecedor da vasta nomenclatura gramatical que os alunos tomam conhecimento nessa série ao se aprofundarem em seus estudos sobre a língua.

Passemos à uma exemplificação de como pode se dar esse procedimento.

Um dos conteúdos mais trabalhosos da 8ª série é o estudo da sintaxe, sobretudo o das orações subordinadas. Além de a subdivisão ser extensa, os nomes dessas orações não estão muito próximos do vocabulário dos adolescentes que vão utilizá-los.

Os livros didáticos e as gramáticas pedagógicas também não facilitam muito essa tarefa uma vez que apresentam definições inconsistentes e pouco explicam o que cada palavra tem a ver com a função sintática que desempenham.

Ilustra-se o fato partindo da definição de Cereja & Magalhães (v. 4, p. 98), sobre as orações subordinadas adverbiais concessivas:

Concessivas:

Expressam uma **concessão**, um fato contrário ao exposto na oração principal, porém insuficiente para anulá-lo:

Ex.: **Embora chova**, caminharei um pouco pelo parque.

São introduzidas pelas conjunções subordinativas concessivas: embora, conquanto, que, ainda que, mesmo que, se bem que, por mais que, etc.

(Os grifos são dos autores.)

Essa é a apresentação que é feita desse tipo de oração e a mesma que é utilizada em todos os outros casos. Na sala de aula, entretanto, esses conceitos demonstraram não ser suficientes para o entendimento dos alunos, pois dizer simplesmente que concessão é a expressão de um fato contrário ao exposto na oração principal é muito vago e dependendo dos exemplos, isto pode ficar ainda menos evidente.

Nesse caso em particular, solicitamos aos alunos que consultassem diferentes obras lexicográficas e buscassem os principais sinônimos para o vocábulo concessão.

No *Aurélio*, encontramos quatro acepções para o verbete, dois ligados à área econômica e os primeiros ligados à ação de permitir, conceder.

No *Michaelis*, encontramos sete acepções e dentre essas há uma ligada à gramática: modificação ou circunstância que se junta ao verbo ou a algum outro acessório de uma frase com o sentido de oposição ou exceção.

No *Houaiss*, encontramos três sinônimos para o vocábulo concessão, os dois primeiros ligados ao ato de ceder ou conceder e o terceiro abre para algumas subdivisões, dentre as quais encontramos uma referência sintática que diz que a concessão é um fato subordinado e contrário ao da ação principal de uma oração, mas incapaz de impedir que tal ação venha a ocorrer.

Partindo dessa busca, pudemos iniciar uma discussão mais aprofundada sobre o significado da palavra concessão, desde o mais comum até os mais específicos. Ficou claro que gramaticalmente utilizamos um significado diferente daquele utilizado pela maioria das pessoas, mas evidenciar esse fato dependeu da quantidade de exemplos apresentadas pelo professor. Tais como:

Embora fizesse calor, levei o agasalho.

Foi aprovado **sem estudar**. (ou sem que estudasse, ou ainda, embora não estudasse)

Utilizamos também outros exemplos menos comuns na fala, mas encontrados também na escrita.

Conquanto a economia tenha crescido, pelo menos metade da população continua à margem do mercado de consumo.

Foi aprovado **posto que não estudasse**.

A discussão de equivalências de significado são muito importantes e profícuas para os alunos, ilustram de forma que possam entender melhor o significado de cada palavra, sobretudo se a ilustração lhes for bastante familiar.

Entre outros proveitos, pudemos introduzir a noção de termo sob o pretexto de separar os diferentes significados e entender aqueles que são específicos de uma área.

Somente depois desse preâmbulo é que voltamos nossos olhares para as especificidades das orações subordinadas adverbiais.

Outra colaboração do dicionário pode ser dada nas aulas de leitura e análise de textos, pois na 8ª série aborda-se a obra do escritor Machado de Assis que é trabalhado a pretexto de apresentar um exemplo de contos consagrados na língua portuguesa, já que nessa fase os alunos conhecem toda a estrutura do conto e já estudaram autores consagrados em outras línguas, traduzidos, evidentemente. Vale ainda ressaltar que essa

apresentação é breve, mais analítica e menos histórica e estilística. Todas essas considerações constam do Plano de Ensino da escola analisada e foram, segundo os professores, uma opção feita pelo corpo docente inteiro do Ensino Fundamental, como uma espécie de fechamento do trabalho de análise de textos neste ciclo.

Escolhemos o conto *Noite de almirante* (anexo II) e a seguir descrevemos alguns dos procedimentos utilizados em sala para melhorar a compreensão e o entendimento dos alunos não só em relação ao conto, mas também em relação à contextualização histórica da obra de Machado de Assis, pois acreditamos que o vocabulário tornou-se uma grande barreira para que os jovens de hoje se interessassem pela obra do escritor que foi praticamente toda ela escrita no século XIX.

Antes de lermos o conto juntos, fizemos um levantamento de quantas referências encontramos na Internet sobre Machado de Assis. Houve uma grande surpresa ao verificarmos a quantidade de citações e a natureza delas, desde dissertações e teses até antologias de grandes editoras.

Foi o suficiente para que os alunos entendessem a importância do autor, pois não é à toa que ele continua chamando a atenção de tanta gente depois de mais de cem anos de sua morte.

Aproveitamos também para fazer uma apresentação da Academia Brasileira de Letras, já que Machado de Assis foi seu primeiro presidente.

Entendida a importância do autor no contexto da literatura brasileira, passamos à leitura do texto e a primeira observação foi a de que o vocabulário era bastante diferente do que utilizamos hoje, por exemplo: o protagonista chama-se Deolindo Venta-Grande e o narrador explica que essa era uma alcunha de bordo. Fala-se também que Deolindo viajou em uma corveta e que no dia em que estavam chegando de viagem, o protagonista teria uma noite com ceia, viola e os braços de Genoveva, sua amada.

Além de palavras bastante desconhecidas, há no texto palavras do repertório comum da maioria das pessoas, mas que no conto ganham um sentido diferente daquele normalmente utilizado.

Toda a discussão a esse respeito foi intensificada depois da leitura do conto e do levantamento das palavras que eles achavam que deveriam ser procuradas no dicionário.

Posteriormente uma outra questão foi abordada, a da escolha do melhor sinônimo para cada uma das palavras destacadas, mas com a experiência de consultantes acostumados a investigar todo o verbete, não foi preciso salientar que era necessária uma escolha apropriada do sinônimo.

Enfim, todo esse trajeto possibilitou que de uma forma mais prática os alunos entendessem o dinamismo da língua e como podemos, mesmo em textos bem antigos, encontrar referências sobre temas do nosso tempo.

A par tais atividades, há ainda uma outra opção bastante interessante que complementa este trabalho com os alunos maiores que é a possibilidade de que eles reescrevam verbetes dos dicionários consultados, quando julgarem que as acepções apresentadas não são suficientes para o bom entendimento de uma determinada palavra, pois, assim, podem vivenciar a experiência do texto lexicográfico e experimentar a necessidade de erudição para a boa composição do verbete. É óbvio, entretanto, que uma atividade como essa só pode ser realizada depois de os alunos conviverem bastante com os diferentes tipos de dicionários e terem-no como uma necessidade diária.

4.2 Sistematização das idéias descritas

Depois do desenvolvimento dessas propostas, chegamos a algumas sugestões que podem melhorar o trabalho dos professores e, mais importante que isso, colaborar

para que alunos dessas séries tenham efetivamente uma relação mais estreita com os vocábulos, sobretudo no que diz respeito à intimidade com as obras lexicográficas que muito podem ajudar nesse processo de apropriação e enriquecimento lexical. Eis nossas sugestões com relação a três fatores:

I- O professor e sua formação:

a) proporcionar embasamento para os professores numa teoria semântica que acentuasse, no ambiente escolar, o tratamento dos valores polissêmicos das ULs, da parossinonímia, da antonímia, da hiperonímia e da ambigüidade, já que o o léxico é um domínio ilimitado da linguagem e está ligado às questões da significação e à história da língua, sempre foi muito difícil analisá-lo e estruturá-lo logicamente.

Historicamente, observamos que os estudiosos do ensino de línguas negligenciaram a semântica e posteriormente a aprendizagem do léxico foi considerada apenas sob o ponto de vista do conteúdo.

Somente a partir dos estudos funcionalistas é que a concepção do ensino do léxico modificou-se, pois a concepção de léxico passou a ser entendida como um conjunto complexo e estruturado.

Os estudos psicolinguísticos também confirmaram que o léxico deve ser ensinado ordenadamente, enfatizando-se a importância dos esquemas estruturadores que contribuem para a memorização.

Embora os estudos sobre o ensino do léxico tenham atingido um patamar científico e relevante para a ciência, os professores, sobretudo da escola pública, têm pouco ou quase nenhum acesso a esse tipo de informação.

Geralmente, o ensino do léxico pela maioria dos professores é feito de forma intuitiva, cada um destaca aquilo que acha importante no conteúdo e da forma como

entende ser a correta. Poucos são os que têm informação científica para seus procedimentos didáticos, não só em relação ao ensino do léxico.

É importante também ressaltar que a maioria dos professores não teve em seus cursos de graduação uma disciplina que se destinasse aos estudos lexicográficos e lexicológicos e essa é uma grande lacuna quando analisamos as atividades relacionadas ao ensino do vocabulário.

b) enriquecer as noções sobre Lexicografia dos professores para estes saberem oferecer subsídios aos alunos e à própria escola no momento da escolha de um bom dicionário.

Consideradas todas essas questões e explicitado o público alvo e quais são os objetivos da obra, temos diferentes tipos de dicionários.

Essas informações são necessárias para que o professor possa no momento da escolha estabelecer os critérios para a indicação deste ou daquele dicionário.

Podemos exemplificar citando a questão do número de verbetes. No caso dos dicionários escolares, há uma especificação diferente de um dicionário de língua geral. Também o conhecimento da microestrutura dos verbetes colabora para podermos observar se este ou aquele dicionário apresentam acepções bem definidas e que tipo de informação gramatical.

Todo esse conhecimento deve partir de cursos de atualização para os professores, uma vez que a disciplina Lexicografia, por exemplo, nem é ministrada em todos os cursos de Letras do Brasil e muito menos em cursos que formam professores para as séries iniciais.

Enfim, trata-se de um conhecimento bastante específico que precisa cada vez mais ser compartilhado entre os profissionais da educação.

II- O contexto escolar e a linguagem

c) aperfeiçoar a expressão oral do professor, enriquecida pelo uso constante de paráfrases ao dar explicações e expor conceitos, o que poderia oferecer ao alunado uma maior dimensão da capacidade oratória a ser conquistada como uma variante de seu restrito vocabulário utilizado na oralidade.

Acreditamos que uma das formas que pode contribuir para a melhoria da própria competência lexical é o aprofundamento nas leituras diversificadas, além de uma atenção especial aos momentos em que se está explicando ou descrevendo algo.

O apoio do dicionário em todos os momentos da aula e em todas as disciplinas também propicia que menos equívocos lexicais ocorram e que mais palavras passem a fazer parte do vocabulário tanto dos professores quanto dos alunos.

d) atribuir maior ênfase ao trabalho com as ULs técnicas e de sentido abstrato, uma vez que essas são menos conhecidas por parte dos aprendizes, inserindo-as em textos significativos que possam levar o aluno a refletir sobre seus significados e incorporá-los ao seu vocabulário ativo. O mesmo se deve dizer em relação às lexias que não fazem parte da realidade extralingüística dos alunos.

Exemplificamos essa sugestão no trabalho com a 5ª e a 8ª série, em que todos os vocábulos devem estar inicialmente contextualizados para que adquiram um sentido apropriado e para que os alunos possam fazer uma escolha adequada ao se depararem com o verbete no dicionário.

e) selecionar textos diversificados e de diferentes épocas históricas o que é importante também para marcar o caráter dinâmico da língua, que se modifica com o tempo; esse seria um momento oportuno para falar dos arcaísmos e palavras em desuso, até como curiosidades. Para ilustrar essa sugestão citamos o trabalho realizado com os contos de Machado de Assis na 8ª série. Além de *Noite de Almirante* já citado, lembremo-nos também de *Um apólogo*, Machado de Assis (2001) muito divulgado no

Ensino Fundamental, que apesar de não possuir muitos arcaísmos apresenta a palavra “cousa” em vários parágrafos, além dos vocábulos “coser” como sinônimo de “costurar” e “modista” para “costureira”. Para os alunos, tais palavras são freqüentemente encaradas como novidades, já que dificilmente vão ouvi-las ou utilizá-las em seu repertório.

f) explorar terminologicamente vários conceitos, mesmo gramaticais, deveria ser anterior à exploração de seus comportamentos na língua. Por exemplo, a classificação das orações adverbiais como *consecutivas*, *finais* e *concessivas* coloca barreiras para o bom entendimento dos alunos. Mesmo as gramáticas pedagógicas pouco ajudam nesse sentido, pois a maioria delas restringe-se a dar explicações circulares: as consecutivas são orações que dão idéia de conseqüência, as finais, de finalidade e as concessivas, de possibilidade de existência de um obstáculo para a realização de determinada ação, ou “exprimem circunstância de concessão” (TERRA & NICOLA, 2005). Essas “explicações” muitas vezes não são suficientes para que os alunos possam perceber, ao longo das diversas ocorrências, como se comporta esse tipo de orações.

Essa questão foi abordada também quando falamos da utilização do dicionário na 8ª série.

III- O dicionário

g) aproveitar a apresentação do dicionário como um instrumento de ajuda para a diferenciação entre alguns tipos de dicionários se caracterizaria como uma atitude interessante para chamar atenção para a importância, riqueza e multifuncionalidade das obras de referência.

Fizemos essa sugestão ao abordarmos como a apresentação do dicionário deve ser feita na 5ª série.

h) Buscar nos dicionários – consulta esta que não deveria ser tão rápida quanto o consulente comum deseja - sinônimos de palavras desconhecidas em um texto. Essa busca deveria ser melhor orientada com ênfase nas várias acepções contidas na maior parte dos verbetes e na observação dos exemplos, para se chegar a escolha do significado mais adequado para aquele determinado contexto.

Encontramos exemplos mais detalhados a esse respeito na descrição das atividades de 5ª e de 8ª série sugeridas acima.

CONCLUSÃO

Considerando que o objetivo dessa pesquisa era o de analisar diferentes materiais disponíveis no mercado editorial como dicionários escolares (de 1ª à 4ª série) e livros didáticos destinados a alunos do Ensino fundamental (5ª à 8ª série) recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, visando contribuir com uma análise que viabilizasse a construção de uma metodologia para o ensino do vocabulário, observamos que boa parte das coleções didáticas indicadas por especialistas desse Ministério não considera relevante o ensino do vocabulário e algumas até nem o citam em suas atividades.

As que o fazem abordam de forma bastante superficial os procedimentos e estratégias que se devem adotar para uma melhor compreensão e assimilação do repertório vocabular dos estudantes desses ciclos. Normalmente, as referências ao vocabulário são feitas exclusivamente por meio de citações contidas na parte de “Estudo do Vocabulário”, que abre as unidades dos livros.

Estas estratégias, entretanto, e mesmo a quantidade de “espaço” destinado ao estudo do vocabulário na maioria dos livros didáticos não atende às necessidades dos aprendizes, pois muitas vezes o que o livro faz é pressupor dúvidas dos alunos, ficando a critério do professor discutir se as palavras que constam do vocabulário no final dos textos são verdadeiramente as que eles desconhecem. Além dessa questão, há ainda o problema da contextualização dos significados de cada unidade lexical, a escolha do sinônimo que encontrado no dicionário, muitas vezes, é feita pelo autor do livro, tirando do aluno a oportunidade de refletir sobre essa escolha.

Com relação aos dicionários escolares, nossa análise demonstrou que a nova remessa de obras enviadas às escolas públicas tem uma preocupação diferenciada a

respeito da formação do repertório lexical dos educandos, inclusive trata a questão respeitando a faixa-etária dos alunos e a série em que estão.

Essa proposta é, em nosso entendimento, bastante profícua e inovadora, já que é a primeira vez que vemos no Brasil uma preocupação mais pontual com a utilização de dicionários em salas de aula. Falta, no entanto, melhorar a formação dos docentes para que possam aproveitar integralmente este material que oferece inúmeras possibilidades metodológicas de trabalho.

Na entrevista que tivemos com os professores da escola pública ficou clara a falta de informação sobre a utilização dos dicionários em sala de aula. Esse material é ainda um grande desconhecido, sobretudo no que se refere à microestrutura, da maioria dos docentes. Esse desconhecimento é o que, do nosso ponto de vista, causa o grande entrave para que ele seja mais utilizado nas aulas, pois impede as inúmeras possibilidades de aprimoramento vocabular tanto dos professores quanto dos alunos.

Por tudo isso, entendemos que essa nova proposta apresentada pelo governo federal somente terá sucesso se houver um aprofundamento do conhecimento lexicográfico dos professores que utilizarão este material; se não for assim, de nada terá adiantado introduzir dicionários diferenciados para uma mesma proposta pedagógica.

Mesmo diante do contexto apresentado nesse trabalho, das dificuldades, lacunas na formação dos docentes, principalmente no que diz respeito ao conhecimento lexicográfico e lexicológico, ainda acreditamos que é necessário investir no ensino do léxico, pois foi descrito nas atividades de uma das escolas, este é um trabalho que auxilia enormemente a melhor expressão oral e escrita dos alunos em Língua Portuguesa e nas outras disciplinas.

O caminho está, portanto, no investimento na formação dos profissionais para que possam ter uma visão diferenciada do trabalho com a língua materna. A visão de

que devemos formar integralmente o aluno perpassa, sem dúvida nenhuma, pelo oferecimento de oportunidades para que aprendam a se expressar com clareza, coerência, domínio e segurança em diferentes contextos.

Essa habilidade diferencia as pessoas e possibilita que tenham mais chances de ser bem sucedidas em suas vidas, não importando o meio social em que estiverem inseridas. Esse é o verdadeiro sentido do trabalho da escola, em geral, e de cada professor com a língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, M. Um apólogo. In: PROENÇA, I. C. *Contos consagrados*. Coleção Super Prestígio. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2001.
- BIDERMAN, M. T. C. Glossário. *Alfa*, São Paulo, v. 28, supl. 1984.
- _____. *Dicionário contemporâneo do português*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- _____. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- _____. *Teoria lingüística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORBA, F. S. *Organização de dicionário: uma introdução à lexicografia*. São Paulo; Ed. UNESP, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Livros Didáticos: 5ª à 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª à 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, I. *Palavra Aberta*. 7ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, p. 2-6, 2003.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 7ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, p. 82-83, 2002.
- _____. *Português: linguagens*. 5ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, p. 23-26, 2002.
- COSTA, L. C. *Os minidicionários e o ensino/aprendizagem do vocabulário da língua portuguesa*. In: Letras & Letras, Uberlândia, 1996.
- DIAS, E. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. Tese de Doutorado. Araraquara. p. 204. 2004.
- DURAN, M. S. *Dicionários bilíngües pedagógicos: análise, reflexões e propostas*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto. p. 131. 2004
- FARACO & MOURA. *Linguagem Nova*. 8ª série. 15. ed. 2. impressão. São Paulo: Ática, p.12-15, 2003.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro. FGV, 2003
- HAENSCH et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.
- HOUAISS, A. (ed). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss: Editora Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, A. M., ISQUERDO, A. N. (Org.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

PAIVA, A. M. A. O. *Fernandes e Aurélio : um estudo comparativo de duas obras lexicográficas*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia. p. 112. 2005.

PRATES, M. *Encontro e reencontro em língua portuguesa : reflexão & ação*. 6ª série. São Paulo : Moderna, p. 58-59, 2001.

REY-DEBOVE, J. Le domaine du dictionnaire. *Langages*, Paris, n. 19, 1970.

SILVA, M. C. P. *Estudo comparativo dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português e português-francês*. Tese de Doutorado. Araraquara. p. 265. 2002.

SOUZA, V. C. *O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna*. São José do Rio Preto. p. 136. 2005.

TERRA, E. & NICOLA, J. *Gramática de Hoje*. São Paulo: Scipione, 2005.

WELKER, H. A. *Dicionários : uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília : Thesaurus, 2004.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, I. M. O conceito de neologia : da descrição lexical à planificação lingüística. *Alfa*, 40, p. 11-16, 1996.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 2003.

BÉJOINT, B., THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingues*. Paris: Hachette, 1996.

BIDERMAN, M. T. *A estrutura mental do léxico. Estudos de Filologia Lingüística*. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1981.

_____. O léxico, testemunho de uma cultura. *Actas do XIX Congresso Internacional de Lingüística e Filología Românicas*, Coruña, 1992.

_____. *Teoria lingüística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISQUERDO, A. N. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

BIZZOCHI, A. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1998.

BORBA, F. S. *Organização de dicionário: uma introdução à lexicografia*. São Paulo; Ed. UNESP, 2003.

CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1988.

CORBIN, D. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Lille: P.U.L., 1991.

DUBOIS et al. *Dicionário de Lingüística*. 9. ed. Trad.: Izidoro Blikstein (Coord.). São Paulo: Cultrix, 1993.

GECKELER, H. *Semántica estrutural y teoría del campo léxico*. Madrid: Gredos, 1971.

GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. *Lingüística e ensino de português*. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, s.d. 1974.

GONÇALVES, A. J. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília. Thesaurus Editora, 1974.

GREIMAS, A. J., COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

IBRAHIM, A H. *Choisir un dictionnaire*. Le Français dans le monde. Paris: Hachette, n 218, p.48-53, juil, 1988.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

LEFFA, V. J. (Org.) *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LERAT, P. *Terme, mot, vocable. Banque des mots*. Paris, n. spécial 7, 1995.

PERINI, M. A. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.

PETTER, M. M. T., et al. A constituição do léxico nacional: problemas de línguas em contato. *Estudos Lingüísticos*, 31, 2002.

RAIÇA, D. (Org.) *A prática de ensino: ações e reflexões*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

REY, A. *La Lexicologie: lectures*. Paris: Klincksieck, 1970.

REY-DEBOVE, J. *La linguistique du signe: une approche sémiotique du langage*. Paris: Armand Colin, 1998.

SILVA, M. C. P. S., KOCH, I. G. *Lingüística aplicada ao português: morfologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VALENTE, A. *A linguagem nossa de cada dia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

VILELA, M. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

VILELA, M. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

ZAVAGLIA, C. *Análise da homonímia no português: tratamento semântico com vistas a procedimentos computacionais*. Tese de Doutorado. 2 v., Araraquara: [s.n.], p.360, v.I; p.199, v.II, 2002.