UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS – FFCLRP
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

CONSULTA AO DICIONÁRIO:
das prescrições para o professor ao uso em sala de aula

Silmara Regina Colombo

Ribeirão Preto
2016

Silmara Regina Colombo

CONSULTA AO DICIONÁRIO:
das prescrições para o professor ao uso em sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Horta Nogueira

Ribeirão Preto
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Colombo, Silmara Regina

Consulta ao dicionário: das prescrições para o professor ao uso em sala de aula. Ribeirão Preto, 2016. 125 p.:il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Ana Lúcia Horta Nogueira

Nome: COLOMBO, Silmara Regina

Título: Consulta ao dicionário: das prescrições para o professor ao uso em sala de aula

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, área: Educação.

Aprovado em 05/12/2016

Banca Examinadora

Profª Drª Ana Lucia Horta Nogueira

Instituição: USP/UNICAMP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Soraya Maria Romano Pacífico

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª Drª Luzia Bueno

Instituição: Universidade São Francisco

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a Laura e
Luísa, minhas filhas queridas, e
a meu marido Daniel, cujo apoio
foi essencial na realização desse
projeto.

*As palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da
terra em que circulam, da casa em que habitam.
O dicionário é apenas o espaço onde elas
esperam que as apanhemos para levá-las até
nossas moradas.*

Irandé Antunes
(ANTUNES, 2012, p.47)

RESUMO

O estudo que se apresenta teve por objetivo pesquisar como alunos do 5º ano do ensino fundamental se utilizam de dicionários, em especial aqueles distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático-Dicionários/2012, bem como analisar a pertinência dessas obras lexicográficas disponibilizadas a todas as escolas públicas brasileiras, buscando assim ampliar os estudos sobre dicionários escolares no Brasil. Partindo de atividades sugeridas no *Guia Dicionários em Sala de Aula*, manual que acompanha os acervos com orientações ao professor, foram realizadas intervenções em duas turmas de 5º ano de EF, nas quais a pesquisadora atua também como professora titular, de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo. Os registros em áudio, anotações e atividades realizadas em sala de aula foram tomados para construção do *corpus* de pesquisa. A intervenção educativa realizada se inseriu na perspectiva do letramento escolar e a análise buscou contribuir para o preenchimento de uma lacuna no que se refere ao estudo do léxico e de dicionários escolares, cujas pesquisas ainda se mostram incipientes no cenário educacional brasileiro. A análise estendeu-se ao tratamento dado ao estudo do léxico presente no livro didático de Língua Portuguesa adotado para as turmas participantes, pois, no âmbito do PNLD, livros didáticos e dicionários deveriam ser obras complementares, o que não se confirmou. A discussão sobre a importância do dicionário como instrumento de aprendizagem da língua fundamentou-se à luz de pesquisadores da prática pedagógica no Brasil que, por sua vez, adotam como fundamentos a abordagem histórico-cultural de Vigotski, no que se refere à concepção de aprendizagem, e a perspectiva discursiva de Bakhtin no que se refere à linguagem. Os resultados indicam que os acervos com títulos diferentes e limitada quantidade de exemplares dificultam o trabalho com os dicionários em sala de aula; além disso, foram observadas várias inconsistências conceituais na estrutura dos verbetes desses dicionários. Considerando-se a escassez de pesquisas sobre o uso dos dicionários escolares no cotidiano da sala de aula, destaca-se a relevância desse estudo que tomou para análise situações reais de interação entre alunos do 5º ano do EF com os dicionários a eles direcionados.

Palavras-chave: Letramento escolar. Lexicografia. Dicionários. Práxis. Análise linguística.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate how students of the 5th grade of elementary school use dictionaries, especially those distributed by the National Book of Textbooks-Dictionaries / 2012, as well as to analyze the relevance of these lexicographic works available to all schools Brazilian public schools, thus seeking to expand studies on school dictionaries in Brazil. Based on suggested activities in the Dictionaries Guide in the Classroom, a manual that accompanies the collections with orientations to the teacher, interventions were carried out in two groups of 5th year EF, in which the researcher also acts as a titular teacher, from a municipal public school of the Interior of the State of São Paulo. The audio records, annotations and classroom activities were taken to construct the research corpus. The educational intervention was inserted in the perspective of school literacy and the analysis sought to contribute to fill a gap in the study of lexicon and school dictionaries, whose research is still incipient in the Brazilian educational scenario. The analysis extended to the treatment given to the study of the lexicon present in the Portuguese-language textbook adopted for the participating classes, since, in the scope of the PNLD, textbooks and dictionaries should be complementary works, which was not confirmed. The discussion about the importance of the dictionary as an instrument of language learning was founded in the light of researchers of the pedagogical practice in Brazil who, in turn, adopt the cultural-historical approach of Vygotsky as regards the conception of learning , And Bakhtin's discursive outlook on language. The results indicate that the collections with different titles and limited quantity of copies make it difficult to work with the dictionaries in the classroom; In addition, several conceptual inconsistencies were observed in the structure of the entries in these dictionaries. Considering the scarcity of researches on the use of school dictionaries in the daily routine of the classroom, it is important to highlight the relevance of this study that took into account real situations of interaction between students of the 5th year of EF with the dictionaries addressed to them.

Keywords: School Literacy. Lexicography. Dictionaries. Praxis. Linguistic Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de glossário do livro Aventura do Saber.....	68
Figura 2 – “Sentindo os sentidos”	84
Figura 3 – “Lista-temas”	88
Figura 4 – Verbete e frases produzidas com a palavra “carta”	90
Figura 5 – “Na borda do campo lexical”	92
Figura 6 – Frases da atividade “Na borda do campo lexical”	94
Figura 7 – Carta pessoal produzida pela aluna T.....	96
Figura 8 – Carta do leitor produzida pela aluna T.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre verbetes nos dicionários dos quatro tipos	50
Tabela 2 – Palavras do Hino Nacional Brasileiro.....	60
Tabela 3 – Palavras sugeridas no Guia e pesquisadas em dicionários do Tipo 2.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	15
2.1 O ensino de Língua Portuguesa na atualidade	16
2.2 Dicionários como instrumento de reflexão linguística	19
2.3 Justificativa e relevância da pesquisa	23
2.4 Objetivos da pesquisa	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA CONSULTA AO DICIONÁRIO	26
3.1 Letramento escolar	27
3.2 Gramática e léxico na perspectiva do letramento escolar	30
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	36
4.1 Contexto da pesquisa: a escola e as turmas participantes	37
4.2 Aspectos éticos da pesquisa	43
5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	44
5.1 Material didático do aluno	44
5.1.1 Dicionários do PNLD	45
5.1.2 Livro didático de Língua Portuguesa	66
5.2 Orientações ao professor	70
5.2.1 Guia Dicionários em Sala de Aula	71
5.2.2 A escolha do livro didático	75
5.3 O trabalho do aluno	78
5.3.1 Encontrar uma palavra	81
5.3.2 Entender o significado da palavra	85
5.3.3 Aprender a usar a palavra	90
5.3.4 Usar a palavra	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
DOCUMENTOS ANALISADOS	109
APÊNDICE	110
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública de ensino do Estado de São Paulo há 25 anos e da rede municipal de Sertãozinho-SP há 14 anos, foi possível acompanhar, em mais de duas décadas de docência, as mudanças e a circulação de novas concepções sobre o ensino de língua materna e sobre os materiais didáticos enviados às escolas pelos programas públicos. Dessa experiência no magistério, como professora de Língua Portuguesa, surgiram inquietações que orientaram a presente pesquisa proposta para o mestrado em Educação.

Uma dessas circunstâncias refere-se ao lugar que a análise linguística¹ ocupa nas aulas de Língua Portuguesa sob uma perspectiva discursiva, que não se resume à simples memorização da nomenclatura tradicional. Tomando o dicionário como exemplo de material didático associado à descrição da língua materna, definimos como objetivo maior dessa pesquisa investigar como alunos do 5º ano do ensino fundamental (EF) podem utilizar os dicionários em benefício da aprendizagem de língua portuguesa.

Assim como Corrêa (2011), consideramos que os serviços que um dicionário pode prestar para a ampliação do conhecimento são vários: tirar dúvidas sobre ortografia, dar definições e informações históricas, indicar contextos típicos de uso e, entre outros, informar sobre as funções gramaticais da palavra. Além disso, Miranda (2011) argumenta que o dicionário é um instrumento extremamente útil ao processo ensino-aprendizagem de língua por estimular tanto um maior ganho de competência linguística quanto a autonomia na aprendizagem. Contudo, como Krieger (2011a) alerta, apesar de seu grande valor didático para o aprendizado da língua materna, ainda pouco se sabe sobre os dicionários escolares, que procuram dar representatividade ao léxico mais usual de um idioma.

Vale ressaltar que a habilidade na consulta ao dicionário não se restringe a conhecer sua estrutura e a ordem alfabética. Por não ser puramente técnica, e reduzida à ordem alfabética, a pesquisa no dicionário é sempre uma atividade complexa, já que o verbete traz uma variedade de informações gramaticais tanto explícitas, nas classes gramaticais indicadas nas abreviações, quanto implícitas, nas flexões necessárias durante a pesquisa (de infinitivo do verbo, por exemplo). Consultar com êxito o dicionário, entendido como um gênero textual,

¹ A expressão *prática de análise linguística* foi definida por João Wanderley Geraldi, em 1984, em sua obra *O Texto na Sala de Aula*, para abranger tanto o trabalho sobre questões da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto, que não se limitassem à higienização da produção do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, bem como, possibilitassem o trabalho com o texto para que os objetivos junto aos leitores fossem atingidos. Geraldi (2014) esclarece que a opção pelo termo *prática* ocorre porque somente se aprende a língua praticando-a; já o adjetivo *linguístico* foi tomado em referência à linguagem, e não à linguística.

“requer muito mais do que decodificação: requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza” (GOMES, 2011, p. 142).

As colocações de linguistas e estudiosos do léxico ganham relevância diante da presença, em todas as escolas públicas brasileiras, de dicionários como material didático. Assim, a partir dessa temática, delineou-se como objetivo de pesquisa a análise da maneira como os alunos se utilizam de tais obras, bem como o estudo dessas obras visando avaliar sua adequação aos objetivos a que se propõem. Sendo assim, foram acompanhadas em atividades de consulta ao dicionário realizadas em sala de aula, duas turmas de 5º ano do EF, de uma escola pública do interior paulista, nas quais a pesquisadora atua como docente, assumindo as aulas de Língua Portuguesa e Ciências, já que existe na escola a divisão de aulas por componentes curriculares.

Partimos do pressuposto de que não seja produtivo e significativo ao aluno tomar a metalinguagem como fim último do ensino de língua, o que não supõe que esta deva desaparecer das aulas de língua materna. A forma de abordagem das aulas é que deve ser mudada, bem como melhor compreendido o fim a que se destina, como ocorre especificamente na caracterização das palavras nos verbetes de dicionário. Para Corrêa (2011), muitos professores continuam, por inércia, a ensinar gramática teórica e prescritiva, porque não sabem como mudar; enquanto outros entendem que devem abandonar de vez a metalinguagem e a reflexão gramatical.

Tomando-se por referência a teoria da curvatura da vara, elaborada por Saviani (2013), encontraremos de um dos lados do ensino de língua o tradicionalismo, a gramática normativa com suas expressões arcaicas e do outro lado a ausência total do estudo de aspectos gramaticais, a pseudo-gramática contextualizada² que Saviani (2013, p.231) caracterizou como a “secundarização da transmissão de conhecimentos”, pois limita o acesso das camadas populares aos conteúdos culturais. No entanto, o autor indica que, ao endireitar uma vara torta, não basta colocá-la em posição reta, é preciso curvá-la para o lado oposto. O ponto nevrálgico do ensino é, portanto, transformar conteúdos formais fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, sem abandoná-los. Em outras palavras, colocar a vara em posição de

² A expressão *pseudo-gramática contextualizada* foi utilizada por Irandé Antunes em sua obra *Muito além da gramática* para indicar a abordagem do ensino de língua que se contrapõe à “gramática normativa”, porém, ainda não se acomodou ao real contexto das práticas sociais. Nesse ínterim, os estudiosos da área têm usado diferentes expressões para indicar o contraponto à “gramática tradicional/normativa”, sem uma expressão que seja consenso. Assim, optamos nesse trabalho por nomeá-la como “gramática contextualizada”.

equilíbrio requer que se considere as contribuições dos estudos linguísticos contemporâneos para o ensino de língua portuguesa sem descartar totalmente o ensino da metalinguagem e da reflexão gramatical. Chegaríamos, assim, ao equilíbrio por meio do ensino de gramática contextualizada nas práticas sociais de linguagem.

O grande desafio da renovação no ensino de língua é a construção de uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo, supere e articule as duas posições opostas: o ensino tido como tradicional e as novas metodologias de ensino. Deste modo, ao invés de uma visão dualista, propomos uma “compreensão dialética” (CURY, 1989) para discutir a questão das ênfases do ensino de língua portuguesa como totalidade, síntese de múltiplas determinações. Sob o ponto de vista do materialismo dialético, portanto, as propostas relativas ao ensino de língua portuguesa podem ser compreendidas como resultado da produção social e histórica, “como dois lados [que] se opõem e, no entanto, constituem uma unidade” (KONDER, 2006). Sendo assim, o que se considera na renovação das práticas de ensino é a transformação própria da condição histórica do conhecimento, sem a necessidade de se optar por toda ou nenhuma gramática, uma vez que a síntese dialética integra e transforma as posições anteriores.

Trazendo para a realidade da educação brasileira as considerações de Bakhtin (2006, p.109) sobre se estudar “as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira” esperamos que o mesmo não ocorra com os estudos de língua materna no Brasil. Tendo em vista estas formulações, nos propusemos a olhar mais atentamente para a maneira como alunos do 5º ano do EF se apropriam de informações de cunho linguístico para consultar, com eficiência, um dicionário.

Tomamos, como exemplo, uma aula em que os alunos pesquisavam sobre a vegetação brasileira deparando-se com expressões como mata dos *pinhais*, *araucárias* e vegetação *litorânea*, cujas palavras destacadas não são encontradas exatamente da mesma forma no dicionário, que registra as entradas como *pinhal*, *araucária* e *litorâneo*, exigindo para a pesquisa, a flexão em gênero (feminino/masculino) e número (plural/singular).

No exemplo citado acima, os alunos reconhecem que há regras de pesquisa no dicionário, como nomes (substantivos e adjetivos) no masculino e no singular, embora essa aprendizagem não tenha sido sistematizada até a série em que estão matriculados. Diante disso, por não localizarem a palavra *pinhal*, ficam em dúvida sobre qual outra deverá substituí-la: *pinho*, *pinhão*, *pinheiro*, *pinheiral*... e chegam a uma decisão lendo cada uma delas e comparando com a imagem da mata dos pinhais que têm disponível. Em outra situação, o

aluno procura pela palavra *araucário*, inexistente na língua portuguesa, por acreditar que esse seja o masculino de *araucária*. Situações como essas, frequentes em sala de aula, nos levaram à problematização dessa pesquisa.

Para abordar essas questões, propusemos no capítulo 2 uma breve discussão sobre o ensino de língua materna na atualidade, inserindo nesse ínterim o dicionário como instrumento de reflexão sobre a linguagem, que permite abordar, na perspectiva do letramento escolar, tanto o léxico quanto a gramática. O referencial teórico, apresentado no capítulo 3, traz o suporte linguístico pertinente às práticas contextualizadas em sala de aula, sob a luz dos estudos sobre letramento escolar e gêneros discursivos. Optou-se, como metodologia de pesquisa, pela realização de pesquisa participante, na posição de professora-pesquisadora, o que demandou um cuidado extremo quanto ao rigor metodológico nas análises e quanto aos aspectos éticos, que foram descritos no capítulo 4: *Pressupostos Teóricos-metodológicos*. Essa concepção de pesquisa possibilitou que se ultrapassasse a mera descrição de eventos e fosse priorizado o estudo do processo em que o pesquisador é também protagonista no evento estudado (SMOLKA, 1993).

No capítulo 5, os dados disponíveis foram distribuídos em três eixos de análise. Em *Material didático do aluno* foi feita a análise dos dicionários do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/2012 e do livro didático de língua portuguesa adotado (FERRONATO; SILVA, 2011). O eixo *Orientações ao professor* traz as prescrições direcionadas aos docentes no *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) e no Guia PNLD/2016 (BRASIL, 2015). O terceiro e último eixo - *O trabalho do aluno* - se compôs pela análise das atividades realizadas em sala de aula, que foram detalhadas em uma tabela (APÊNDICE A) para melhor visualização dos dados coletados e categorizados conforme as elaborações de Gomes (2011) sobre os conhecimentos envolvidos na aquisição lexical, que não se constitui em um caminho linear e definitivo: *encontrar uma palavra – entender o significado da palavra – aprender a usar a palavra – usar a palavra*.

Chegamos assim às nossas considerações finais, no capítulo 6, visando responder aos questionamentos delimitados sobre os conhecimentos linguísticos necessários para uma consulta eficiente ao dicionário e sobre a adequabilidade das obras lexicais disponíveis aos alunos das escolas públicas brasileiras. Pretendemos, com os resultados da presente pesquisa, colaborar para o preenchimento de uma lacuna nos estudos sobre o léxico, em que o *corpus* esteja relacionado à real utilização dos dicionários em sala de aula, verificando tanto o “uso

efetivo” quanto o “efeito de uso” (BOLZAN, 2012, p.21) dessas obras nas situações de produção escrita.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando o português chegou ao território brasileiro no início do século XVI, a educação jesuítica oferecida às crianças indígenas visava tanto a ensinar doutrinas religiosas quanto a ensinar a falar a língua dos colonizadores, pois, só depois de aprender a falar, iniciava-se a escola de ler e escrever (BUNZEN, 2011). Era necessário impor a língua da metrópole para fortalecer a dominação sobre os povos. Passado meio século, o português é incontestavelmente a língua materna dos nascidos no Brasil e, mesmo assim, o aluno estranha a língua que lhe é apresentada na escola, pois difere daquela que utiliza no seu cotidiano e nessa “nova língua” ele não se reconhece.

Durante séculos, o conteúdo das aulas de língua portuguesa privilegiou os modelos vindos de Portugal, mesmo que aparentemente se alterassem através da nomenclatura da disciplina: Português, Língua Portuguesa, Língua Pátria, Comunicação e Expressão, Expressão Oral, entre outros. O caráter rígido dos programas de ensino de Português só veio a ser amenizado com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que atribuiu aos Estados maior autonomia na definição de conteúdos do componente curricular referente à língua materna. Com ênfase no processo comunicativo, os textos de circulação na esfera escolar se diversificaram, assim como as metodologias de ensino que foram vistas de forma equivocada como uma crise no ensino de língua materna e rebatidas com o discurso da volta do ensino tradicional de português (BUNZEN, 2011). Para uma recapitulação da maneira como essa tradição se desenvolveu no que se refere à língua portuguesa ensinada no Brasil, Savioli (2014) faz uma divisão temporal das mudanças ocorridas a partir de 1960.

No primeiro estágio, de meados de 1960 até o final da década de 1970, a língua legítima era uma só e tudo que dela se desviasse era considerado deformação e decadência. No segundo estágio, do início da década de 1980 ao final de 1990, as variantes começam a ser consideradas. Com elas se estabelece o conflito entre linguistas e gramáticos, surgindo a definição simplista e vulgar de que a diferença entre eles seria que o gramático admite o erro gramatical, já o linguista nega que ele exista. A partir do ano 2000, inicia-se o terceiro estágio em que se consolidam fundamentos teóricos de base linguística que dão nova sustentação às práticas pedagógicas para o ensino de gramática. Assim, as práticas equivocadas e pouco eficazes do segundo estágio são substituídas por teorias que expõem com clareza que a língua

é ao mesmo tempo um código e um fato social, reforçando a responsabilidade da escola pelo ensino da língua padrão (SAVIOLI, 2014).

No terceiro estágio, o texto foi eleito como uma unidade privilegiada, não mais para emoldurar análises gramaticais, passando a ser visto em si mesmo como objeto de interpretação. Aqui o ensino de gramática equivocadamente se dilui, dando lugar quase exclusivo à ênfase à estrutura dos gêneros discursivos. No entanto, segundo Kleiman e Sepulveda (2014, p. 14), é possível afirmar que “o estudo do gênero não dispensa a abordagem analítica dos elementos gramaticais”, uma vez que para ensinar o conto de fadas é preciso trabalhar com os tempos verbais, a biografia pede o conhecimento sobre nomes próprios, para receitas e manuais é fundamental a noção de modo imperativo e assim por diante. Além disso, como destaca Antunes (2012), na dimensão da textualidade, léxico e gramática se complementam para a construção de sentidos do texto.

Voltando aos anos de 70 e 80, Bunzen (2011) salienta que coube aos pesquisadores universitários propor uma reflexão crítica sobre novas práticas escolares, num confronto entre práticas vistas como tradicionais e pesquisas acadêmicas. Nesse ínterim, foi publicada em 1984 a coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, como parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua portuguesa. Três décadas depois de seu lançamento, o livro de Geraldi (2006) permanece sendo publicado indicando que ainda há espaço para o redimensionamento das práticas de ensino de língua portuguesa, que ainda demandam reflexão e necessitam de atenção.

Nos próximos itens voltaremos nossa atenção para os entraves que ainda se apresentam no ensino de língua portuguesa na atualidade. Nesse contexto encontram-se os dicionários escolares como instrumentos de aquisição e reflexão sobre a língua cujas especificidades do uso em sala de aula justificam a relevância dessa pesquisa.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa na atualidade

Em uma retrospectiva do ensino de língua materna no Brasil, é possível identificar como um avanço da atualidade o movimento de reflexão sobre a língua portuguesa *versus* língua brasileira, movimento este que se contrapõe ao modelo idealizado de língua presente nas gramáticas normativas, pelo qual se espera equivocadamente que o português no Brasil se mantenha intacto, inalterado desde sua chegada no século XVI. Tratando-se de uma língua

viva e em constante alteração, o ensino da gramática normativa da língua portuguesa tornou-se improdutivo já que não é significativa ao aluno uma linguagem que ele não ouve e nem utiliza em nenhuma situação cotidiana.

Bagno (2013) destaca que há aproximadamente trinta anos circulam contribuições dos linguistas brasileiros relacionadas às práticas de ensino de língua materna com sugestões que substituem a pedagogia tradicional do ensino de linguagem, no entanto, apesar da extensa bibliografia já publicada, os professores continuam a perguntar ‘pelo quê’ e ‘como’ a gramática tradicional deve ser substituída. Em conformidade com as concepções de Kleiman e Sepulveda (2014), podemos dizer que, embora a pesquisa na área seja vasta e date de três décadas, a transposição didática³ necessária para que o conhecimento acadêmico passasse adequadamente ao campo da educação ainda está em curso. Assim, o ensino da gramática normativa, disseminada como antimodelo, não foi substituído por nenhum outro e a desejável adequação no ensino de linguagem, que o tornaria mais significativo, não se efetivou até então.

As alterações na concepção de gramática compreendida como repetição do modelo europeu de língua portuguesa, principalmente nos últimos trinta anos, envolvem até mesmo a nomenclatura utilizada nas publicações desse período, que foram se alterando de *Gramática do português* para *Gramática do português do Brasil*, até encontrarmos nos títulos mais recentes *Gramática do português brasileiro* (SAVIOLI, 2014). Os títulos citados deixam transparecer que houve um engano na forma de interpretação dos estudos linguísticos em sua transposição didática, explicitando como as novas abordagens para o ensino de gramática chegaram equivocadamente ao ambiente escolar, se entendidas como o abandono das questões gramaticais.

No entanto, em nenhum momento, linguistas e demais pesquisadores citados mais acima renegam o ensino de gramática, o que propõem esses estudiosos é o ensino de uma língua viva e adequada às demandas da atualidade. Essa proposta não se limita a ditar regras que legitimem uma única forma de falar e escrever, e não se prende ao português que chegou ao Brasil com os europeus nas caravelas do descobrimento, sem considerar as evoluções da língua, porém, cumpre sua função de garantir ao aluno o acesso à língua padrão para que ele saiba utilizá-la quando e se necessário. Lembrando as elaborações de Possenti (1996), temos

³ “O processo de transformação, do conhecimento produzido pelas ciências até chegar ao campo da educação e da escola”. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 159)

como fato que as línguas mudam e, por isso, os falantes de cada geração desconhecem certas formas linguísticas por não serem mais usadas, nem ouvidas... por isso, não podem ocupar lugar central nas práticas educativas.

Há de se considerar também que, além da formação inicial e continuada dos professores, vários outros fatores têm interferido nas condições de trabalho docente nas últimas três décadas. Entre as principais mudanças no contexto educacional brasileiro, que atravessam direta e/ou indiretamente esse trabalho, encontram-se o longo processo de aprovação da LDBEN (1996), a municipalização do ensino (1996), a criação dos fundos para financiamento da educação pública FUNDEF e FUNDEB (a partir de 1996), a elaboração dos PCN (1997), a implementação das políticas públicas de avaliação como o SARESP (1996) e a Prova Brasil (2005), a ampliação do ensino fundamental para nove anos (2007) e o mais antigo dos programas, o PNLD, que desde 1985 distribui livros didáticos para as escolas públicas e, em 2001, incluiu nessa distribuição os dicionários que são objeto de análise nesta pesquisa⁴.

Todas essas mudanças afetam o trabalho do professor de forma determinante. Conforme ressalta Machado (2007), o trabalho do professor não se desenvolve de forma totalmente livre, é mediado por instrumentos⁵ simbólicos ou materiais que, inseridos em um sistema educacional específico, se constituem em uma rede múltipla de interação com diferentes outros que orientam o projeto de ensino prescrito por instâncias superiores. Assim, o ensino de língua materna nos últimos trinta anos não se adequou às pesquisas realizadas no período, como aponta Bagno (2013), em parte devido à desarticulação das prescrições que (des)orientam o trabalho do professor, sejam elas constituídas de artefatos simbólicos, como as metas a serem atingidas nas avaliações externas que definem o que será ensinado, ou materiais, como os livros didáticos e dicionários que chegam até às escolas pré-selecionados pelo PNLD.

Machado (2007) enfatiza que, para o desenvolvimento pleno do trabalho do professor, é necessário que o mesmo se aproprie e transforme artefatos em instrumentos quando os considera adequados ao seu agir; destaca ainda o caráter conflituoso desse trabalho que exige

⁴ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério; PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais; SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁵Para Anna Rachel Machado, o trabalho em sala de aula é uma atividade instrumentada, no sentido de que o professor utiliza *instrumentos* materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação, pelo professor, por si e para si, de *artefatos* (prescrições, modos de agir, ferramentas etc.) disponibilizados pelo seu meio social.

constantes escolhas que irão direcionar o agir segundo cada situação. Esse conflito pode se constituir em uma fonte de dilemas que tira do professor o poder de agir gerando estresse e desestímulo em seu ofício. Tomando-se como exemplo as escolas públicas paulistas, no que se refere aos artefatos materiais, um professor de 5º ano tem a seu dispor, em um mesmo ano letivo, o livro didático de Língua Portuguesa, o material do Programa Ler e Escrever⁶ e ainda, em anos pares, o kit com a sequência didática para a produção do gênero poema da Olimpíada de Língua Portuguesa⁷ que integra as ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Ao que parece, se a escolha do professor for seguir as orientações de todos os materiais didáticos disponíveis, com propostas por vezes inconciliáveis, bem pouco tempo sobrá para ser autor de sua práxis e promover as mudanças esperadas há trinta anos no ensino de língua portuguesa.

Diante desse cenário e com o objetivo de colaborar com a reflexão sobre o ensino de língua materna, fez-se necessário selecionar dentre uma diversidade de fontes de prescrição para o trabalho do professor, uma única a ser colocada em debate. Nossa escolha recaiu sobre o PNLD/Dicionários, com a análise da adequação dessas obras aos objetivos a que se propõem, na tentativa de responder à questão que norteou essa pesquisa: Qual o efeito de uso dos dicionários do PNLD para o processo de aprendizagem dos alunos?

2.2 Dicionários como instrumento de reflexão linguística

Como integrante de práticas discursivas, o dicionário constitui-se em um produto cultural do fazer linguístico disponível a sujeitos leitores e produtores de textos. Para os alunos das escolas públicas brasileiras, a inclusão dos dicionários no PNLD foi considerada pertinente ao programa, pois o “conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem” (RANGEL, 2012, p.18).

Em conformidade com as proposições de Gomes (2011, p.145), podemos afirmar que “o primeiro e talvez o mais importante passo para o trabalho com o dicionário em sala de aula é a escolha do dicionário a ser adotado”. Diversos fatores estão envolvidos na empreitada de

⁶<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em 08/09/2016

⁷<<http://www.escrevendoofuturo.org.br>>. Acesso em 08/09/2016

definir as funções de um dicionário, principalmente quando a obra se direciona ao público escolar. Para Ilari (2011, p.27) “uma das funções mais importantes do dicionário é estabilizar sentidos e usos”; o que não é tarefa simples, visto que a língua, viva e em constante modificação, resulta da experiência dos falantes *com* e *sobre* a linguagem, o que evidencia a impossibilidade de fixar um sentido único e legítimo para cada palavra ou expressão do idioma. Sendo assim, delimitar quais as obras mais adequadas para integrar o material didático de alunos da educação básica é objeto de debates e de controvérsias, discussão pertinente, ao menos, em quatro esferas distintas: a acadêmica, a da prática didático-pedagógica, das políticas públicas voltadas para o livro e a leitura, e da produção editorial (RANGEL, 2011).

Tendo em vista o trabalho do professor-pesquisador, esse estudo se aprofunda em duas dessas esferas, sendo elas a acadêmica e a da prática-pedagógica. Assim, é possível unir dois pontos permitindo que o professor-pesquisador possa contribuir para a pesquisa educacional, concomitantemente, produzindo conhecimento acadêmico e contribuindo para o aprimoramento da práxis (COLOMBO, 2015). Contudo, as esferas de políticas públicas e de produção editorial também serão aqui discutidas, já que se relacionam estreitamente às obras lexicográficas disponíveis aos alunos das escolas públicas brasileiras.

No âmbito da pesquisa, houve uma retomada acadêmica de estudos sobre o léxico e a utilização de dicionários escolares após a inclusão de tais obras no PNLD/2001. Anteriormente os dicionários haviam ficado fora de programas oficiais de distribuição de material didático por aproximadamente vinte anos (RANGEL, 2011). O interesse despertado intensificou-se com a reformulação do PNLD/Dicionários, em 2006, quando os dicionários deixaram de ser distribuídos individualmente aos alunos, passando a compor acervos permanentes das escolas, formados por títulos diferentes e selecionados por avaliadores do MEC. A adequação dos dicionários escolhidos foi objeto de análise e estudo de metalexicógrafos⁸ e linguistas como Rangel (2011 e 2012), Bagno (*in* CARVALHO; BAGNO, 2011), Krieger (2006, 2011a, 2011b), Ilari (2011), Antunes (2012), Xatara (2011), entre outros que embasam a análise desse *corpus* de pesquisa.

Todavia, como nos afirma Ilari (2011, p.13), “sabemos menos do que gostaríamos de saber sobre a maneira como se constrói a competência lexical da criança”. Para Krieger (2011b), isso se deve ao fato da lexicografia pedagógica ser uma área de estudos

⁸ A metalexicografia refere-se ao conjunto de reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para a compilação de obras lexicográficas. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/metalexicografia/area>>. Acesso em 09/09/2016.

relativamente nova no Brasil, cujo objeto de pesquisa ainda está sendo delineado, motivado pela consciência do potencial didático dos dicionários e pela preocupação com a adequação das obras ao ensino de línguas. Apesar do pequeno avanço nos estudos científicos lexicográficos, a autora também destaca que no Brasil ainda falta tomar para análise um *corpus* relacionado a faixas de estudantes, que possa contribuir para tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino.

No que se refere às práticas didático-pedagógicas, contrariando as expectativas oficiais, os minidicionários escolhidos pelos professores, entre as edições do PNLD de 2001 a 2004, não foram utilizados com a sistematização e a regularidade esperadas. A inexistência de uma tradição escolar de uso sistemático do dicionário impediu que muitos professores assumissem o desenvolvimento da proficiência em consulta como um de seus necessários conteúdos de ensino. Além disso, os minidicionários foram considerados pelos avaliadores do MEC, antes da reformulação do PNLD/ Dicionários de 2006, inadequados ao público escolar do Ciclo I do EF, por serem concebidos para um público de usuários experientes e possuírem projetos lexicográficos limitados na seleção vocabular, que contemplava palavras arcaicas e em processo de desuso, e omitia palavras de emprego cotidiano do universo juvenil. (RANGEL, 2011).

Com relação à introdução do dicionário em sala de aula, Silva (2011) considera desejável que o professor desenvolva habilidades e tenha discernimento para saber como, para que público e quando deve propor certas atividades. Preparação essa, que nem sempre os cursos de Letras e Pedagogia oferecem e, como consequência, a subutilização dos dicionários ainda é frequente, já que os professores não se sentem seguros em ensinar o uso sistemático do dicionário, se nunca foram preparados para tal tarefa.

Considerando que o dicionário seja um gênero discursivo e, assim como qualquer outro, tenha um leitor presumido, a proposta de reformulação do programa, em 2006, teve por objetivo desconstruir a imagem dos minidicionários como sinônimo de dicionário escolar, por não terem um público-alvo delimitado, buscando adotar um padrão mais ajustado a cada etapa de escolaridade. Os dicionários do PNLD/2006 foram, então, reunidos em acervos de três tipos diferentes⁹ para atender aos alunos do EF: Tipo 1, para 1ª e 2ª séries; Tipo 2, para 3ª e 4ª séries; e Tipo 3 para as séries finais do EF (5ª a 8ª série). Apenas na edição seguinte –

⁹ No PNLD/2006, os dicionários foram reunidos em três tipos diferentes de acervos. O Acervo A, com nove dicionários de Tipos 1 e 2. O Acervo B, contendo nove dicionários de Tipos 2 e 3, e o Acervo C, com sete dicionários do Tipo 3. Os acervos são formados sempre por títulos diferentes.

PNLD/Dicionários/2012 – foram contemplados no programa os alunos do ensino médio (EM), que receberam os acervos de Tipo 4.

Na reformulação, o programa acrescentou ao conjunto de obras lexicográficas um manual destinado aos professores – *Guia Dicionários em Sala de Aula* - com o objetivo de orientá-los em relação ao uso desse tipo de obra em sala de aula e incentivá-los a ver nos dicionários um objeto de ensino-aprendizagem. Direta ou indiretamente, esse quadro geral esteve na base das mudanças introduzidas no PNLD/2006, que estabeleceu parâmetros para a aquisição de dicionários mais comprometidos com o perfil do aluno e apoio pedagógico aos professores, com a sugestão de atividades elaboradas por Egon Rangel e Marcos Bagno (RANGEL, 2012).

Ao mercado editorial coube a tarefa de adequar-se à nova demanda do PNLD/Dicionários. De 2001 a 2004, quando era distribuído um dicionário por aluno, as limitações orçamentárias conduziam à escolha dos minidicionários já disponíveis no mercado editorial; a escolha recaía sobre as obras em suporte mini também em razão de características como concisão e formato pequeno. A partir da reformulação em 2006, foi preciso entrar em sintonia com os instrumentos oficiais regulamentares para o ensino de língua materna no país que, segundo Rangel (2011, p. 47), “elegeram o português brasileiro e a língua contemporânea como os objetos por excelência dos dicionários escolares pretendidos”.

Pelos números de vendas e a quantidade de títulos publicados, os dicionários figuram entre os livros mais vendidos no país. Sendo um empreendimento comercial, a demanda por dicionários, principalmente no PNLD, limita a ação dos lexicógrafos que, por um lado, se queixam da falta de sensibilidade linguística dos editores, preocupados apenas com o lado comercial; e, por outro, são criticados pelos metalexicógrafos por atenderem ao que o mercado pede, na tentativa de equilibrar esforços (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011).

Os princípios e critérios de avaliação para os dicionários repercutiram sobre os livros didáticos de língua portuguesa que passaram a apresentar com mais frequência atividades de reflexão sobre o vocabulário, muitas vezes com remissões ao uso de dicionários. À semelhança do que ocorreu com o livro didático, o PNLD se tornou fonte de referência e modelo para a produção editorial de dicionários escolares, dos quais se espera um caráter quase tão didático quanto o do livro. Assim, a indústria editorial foi induzida a formular

propostas mais atraentes para o público visado, entre elas os dicionários ilustrados presentes nos acervos de Tipos 1 e 2.

Considerando as especificações do Guia Dicionários em Sala de Aula sobre a relevância em se adaptar a linguagem e a estrutura dos dicionários à série/idade dos alunos, podemos inferir que esses parâmetros são, de certa forma, ainda aleatórios, pois não há pesquisas suficientes sobre a lexicografia pedagógica que possam embasar a busca pelo ajuste entre os dicionários selecionados e as necessidades dos alunos das escolas públicas brasileiras. Essa pesquisa se justifica, então, pelo propósito de contribuir para que esses estudos avancem colaborando qualitativamente para o aprimoramento do ensino de língua materna.

2.3 Justificativa e relevância da pesquisa

Com a reformulação do PNLD/Dicionários (2006 e 2012) buscou-se principalmente resolver a questão de inadequação das obras ao seu público consulente, em especial aos alunos da primeira etapa do ensino fundamental que, em fase de consolidação do domínio da leitura e da escrita, não se identificavam com a pouco amigável definição lexicográfica clássica. No entanto, junto aos novos acervos, chegaram às escolas outros problemas que continuam a dificultar o desenvolvimento da competência do aluno em utilizar os dicionários: número insuficiente de volumes por turma, quantidade reduzida de verbetes nas obras de Tipos 1 e 2, títulos diferentes para o trabalho coletivo, a qualidade das obras selecionadas, uso exclusivo no ambiente escolar e falta de articulação entre os próprios materiais do PNLD que deveriam ser complementares: os dicionários do acervo, o *Guia Dicionários em Sala de Aula*, que serve como manual do professor, e o livro didático de língua portuguesa.

Sobre a adaptação realizada no PNLD/2006, Rangel (2011, p.52) nos diz que “os dicionários mais adequados seriam, portanto, aqueles que, sem perder sua especificidade como gênero, dialogassem seja com livros didáticos, seja com obras ficcionais e de entretenimento dirigidas ao público infantil”. Na colocação do autor, é muito pertinente o uso do futuro do pretérito do verbo ser – *seriam* – já que deixa transparecer a dúvida sobre a questão exposta. Na verdade, essa possibilidade de adequação do PNLD/Dicionários às necessidades da demanda escolar não se confirmou. Os livros didáticos geralmente não dialogam com o uso dos dicionários e as obras ilustradas com personagens conhecidos das crianças, como *A Turma do Cocoricó* (GEIGER, 2011a) e *A Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo* (GEIGER, 2011b),

que chegaram às escolas em 2012, continuam intactas dentro das caixas igualmente intocadas que resguardam os acervos. Sendo assim, se a assiduidade na utilização dos minidicionários era considerada insatisfatória, o que se lamenta agora é o desuso generalizado das atuais obras do PNLD/Dicionários.

Assim como Antunes (2012, p.145) afirma que “a escola ainda não se convenceu de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua”, entendemos que o baixo empenho e interesse escolar no estudo do léxico seja uma consequência desse posicionamento. Desse modo, a análise lexical fica em segundo plano nas atividades de ensino e, quando é realizada, acontece de forma pouco significativa, sem ter em vista os usos sociodiscursivos da língua. A autora ressalta que o ensino do léxico é de extrema importância para o desenvolvimento das competências necessárias aos alunos no uso da linguagem verbal, por isso, o reconhecimento do papel do dicionário não pode se restringir às aulas de língua estrangeira e, menos ainda, ser reduzido, nas aulas de língua materna, a um “tira-dúvidas” de grafias duvidosas.

Já no ambiente acadêmico, observa-se um lento crescimento da pesquisa sobre dicionários escolares como objeto de ensino-aprendizagem, muitas delas relacionadas apenas ao ensino de língua estrangeira. Em uma busca por palavras-chaves no Scielo, como resposta tivemos 53 resultados para “dicionários”, 10 resultados para “lexicografia”, 3 para “dicionários escolares”, 1 resultado para “metalexigrafia” e 1 para “PNLD Dicionários”; o que leva a crer que muito ainda há a se investigar sobre os dicionários constituídos como apoio à aprendizagem.

Ainda não se pode dizer que progredimos o suficiente na compreensão do uso dos dicionários, que ainda mantêm certa distância entre o que os lexicógrafos (e seus editores) oferecem e o que os usuários necessitam. E, para Krieger (2011b), ainda faltam estudos fundamentados em princípios de lexicografia didática, direcionados à análise crítica das obras já existentes e à efetiva utilização dos dicionários pelos estudantes.

Considerando-se que “o domínio dos procedimentos de consulta a um dicionário constitui também uma das competências relevantes para uso da língua, sobretudo em situações de letramento” (ANTUNES, 2012, p.143), buscou-se com esta pesquisa salientar o espaço que os dicionários merecem como recurso didático no âmbito do ensino de língua materna. Para que o conhecimento e o domínio de sua língua sejam significativos ao aluno de hoje, urge que se efetivem mudanças no ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, muito já se

debateu sobre o que *não* fazer em relação ao ensino, falta agora aprofundar os estudos e propostas metodológicas que explicitem alternativas de *como* fazer.

Os objetivos delineados nesse estudo visam problematizar questões ainda pouco discutidas no âmbito da educação brasileira, considerando a pequena presença do trabalho com dicionários em sala de aula, seja pela inadequação dessas obras ou pela pouca preparação dos docentes para mediar sua utilização.

2.4 Objetivos da pesquisa

Ao considerarmos a importância do dicionário como instrumento de apoio ao ensino/aprendizagem de língua materna e a necessidade de ampliação dos estudos sobre a lexicografia pedagógica no Brasil, delineamos nosso objeto de pesquisa que nos leva aos seguintes objetivos:

- 1- Observar situações de utilização do dicionário em sala de aula para identificar o efeito de uso das obras lexicográficas para o processo de aprendizagem da língua materna escrita;
- 2- Analisar o projeto lexical dos dicionários do PNLD/2012 e sua conformidade aos objetivos do programa;
- 3- Verificar as orientações ao professor do *Guia Dicionário em Sala de Aula*, sobre a constituição dos acervos e a utilização dos dicionários no cotidiano escolar;
- 4- Identificar as possibilidades de complementariedade entre os materiais do PNLD: livros didáticos, dicionários e Guias;
- 5- Discutir possibilidades de efetiva utilização dos dicionários do PNLD nas práticas educativas de língua portuguesa, considerando-os como gênero discursivo;
- 6- Contribuir para o avanço dos estudos lexicográficos sobre dicionários escolares no Brasil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA CONSULTA AO DICIONÁRIO

Para a análise dos dados do *corpus* de pesquisa, foi revisitada a produção acadêmica publicada nos últimos anos, de lexicógrafos e linguistas brasileiros dedicados ao estudo do ensino de língua portuguesa no Brasil, privilegiando-se aqueles cuja filiação teórica ampara-se nos fundamentos de Vigotski e Bakhtin. Dessa forma a pesquisa e a intervenção educativa realizadas, fundamentaram-se à luz das formulações de Vigotski, no que se refere à concepção do desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural, e de Bakhtin no que concerne ao uso e ensino de língua a partir de uma concepção enunciativa e discursiva de linguagem.

Faraco e Castro (1999), por exemplo, destacam as contribuições de Bakhtin para uma grande mudança de enfoque em relação à linguística ao relacionar o ser humano, a sociedade e a linguagem. Por isso, faz-se necessário construir a ponte entre as ideias bakhtinianas de língua viva e em constante evolução e os processos de ensino para que se promova uma mudança qualitativa na tradição do ensino de língua materna.

Quanto às pesquisas específicas a respeito da lexicografia pedagógica, como já foi dito, no Brasil os estudos são ainda iniciantes e a bibliografia é pouco volumosa. Entre alguns poucos autores que direcionam suas pesquisas aos dicionários escolares monolíngues e seu uso em sala de aula, destacam-se Carvalho e Bagno (2012), Ilari (2011), Krieger (2006, 2011a, 2012b) e Rangel (2006, 2011, 2012), que frequentemente se reportam uns aos outros em suas análises. Gomes (2011), por sua vez, é uma das poucas autoras que se propuseram a traçar um caminho possível à apropriação de conhecimentos envolvidos na aquisição lexical, por isso, a opção por tais considerações na organização do eixo *O trabalho do aluno*. Nossas interpretações embasaram-se na produção desses autores no intuito de contribuir para a elaboração de mais um capítulo na pesquisa lexicográfica pedagógica, dando continuidade a uma história que ainda está sendo escrita.

Rojo (2008) argumenta que a escola é uma organização formal à qual se associam letramentos dominantes. Assim, a alfabetização, é apenas uma entre as várias práticas de letramento da vida social, porém, realizada na principal agência de letramento que é a instituição escolar (KLEIMAN, 2007). Entre outras práticas letradas, também a aprendizagem sobre o uso do dicionário situa-se entre as práticas de letramento escolar que Castanheira (2014) define como referente a usos, práticas e significados da língua escrita no contexto

escolar, pois, ler e escrever na escola são processos diferentes de ler e escrever fora da escola, uma vez que o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola visam ao ensino e à aprendizagem.

Sobre a introdução do conceito de letramento na área de linguística aplicada, Bagno (2013) destaca que houve avanços importantíssimos tanto na pesquisa teórica quanto nas propostas de práticas de ensino, o que favorece a renovação do ensino de língua nas escolas, colocando à disposição do professor um grande volume de trabalhos de natureza prática que contribuem para que se abandone a doutrina gramatical tradicional com suas contradições e incoerências, propondo novas abordagens para os fatos da linguagem.

Assumindo o letramento como objetivo de ensino no contexto escolar e considerando que o modo como se concebe a natureza da língua altera a estrutura do trabalho em termos de ensino, adotamos para a intervenção realizada uma concepção de linguagem como forma de interação, em que o texto produzido pelo aluno seja o ponto de partida para as análises linguísticas, conforme o que propõe Geraldi (2006/1ªed.1984):

a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2006, p.41).

Nessa concepção de linguagem, entende-se que o fenômeno social da interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem. Sendo assim, como produto histórico-social, a língua está em processo contínuo de evolução, o que implica em uma postura diferenciada de ensinar, pois, situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Sendo assim, buscamos associar conceitos que partam das práticas de letramento escolar e cheguem às especificidades do estudo do léxico e da gramática, tomando as práticas discursivas como concepção de leitura e de escrita inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007).

3.1 Letramento escolar

O conceito de letramento¹⁰ tem origem acadêmica e foi, aos poucos, infiltrando-se no discurso escolar indicando o processo de desenvolvimento da língua que se estende por toda a vida. O objeto de reflexão do letramento é o ensino/aprendizagem de aspectos sociais da língua escrita contrastando com uma concepção tradicional em que a leitura e a produção textual são consideradas habilidades individuais; um evento de letramento é uma atividade social coletiva e colaborativa, porque envolve vários participantes (KLEIMAN, 2007).

Por suas associações a diferentes objetos, sugere-se que existam diferentes letramentos na sociedade: o letramento jurídico, o letramento tecnológico e, entre outros, o letramento escolar, entendido como as práticas de caráter didático que interferem no processo de aprendizagem, apontando para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola (CASTANHEIRA, 2014). Pensar no trabalho pedagógico na perspectiva do letramento exige do professor repensar sua prática, um vez que os grupos e suas experiências são heterogêneos, as atividades sociais acontecem em contextos muito variados e, assim, considerar a interação social como ponto de partida da prática pedagógica, pressupõe lidar com o inesperado, com o imprevisível, bem diferente do currículo tradicional, linear e progressivo. Neste sentido, podemos afirmar que faz-se necessário abrir mão de uma progressão rígida em relação aos conteúdos curriculares (KLEIMAN, 2007).

Antes mesmo das discussões em torno do termo letramento e de suas implicações na transformação das práticas escolares, Geraldi (2006/1ªed.1984) propôs em *O texto na Sala de Aula* que o estudo da língua materna escrita partisse da heterogeneidade do texto do próprio aluno, bem como a seleção de recursos linguísticos a serem ensinados fosse feita a partir das demandas desses textos. Em outras palavras, Kleiman (2007) destaca que definir o letramento do aluno como objetivo da ação pedagógica implica em partir da prática social para o conteúdo e nunca o contrário.

Também sem falar em *letramento* ou mesmo em *função social da escrita*, Vigotski (1984, p. 79) já defendia a ideia de que “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.” Para o pesquisador russo, o que se ensina à criança frequentemente na prática escolar é desenhar letras e construir palavras de forma mecânica relegando a linguagem escrita viva a segundo plano e desconsiderando que a leitura e a escrita

¹⁰ Diversos autores dedicaram-se aos estudos do letramento no Brasil, com diferentes ênfases em suas pesquisas: Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda V. Tfouni, Roxane Rojo, entre outros. Dados o foco e os limites desta pesquisa, esta discussão não será aprofundada aqui.

devem ser relevantes ao aprendiz, devem ter significado despertando na criança uma necessidade intrínseca de incorporar essas práticas ao seu cotidiano.

A concepção de língua escrita que adotamos na intervenção realizada durante a pesquisa se fundamenta em tais estudos, que privilegiam situações de uso real da linguagem pautadas pela abordagem do letramento, inserido tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar.

Entendendo a escrita para a vida social como elemento chave do conceito de letramento, concordamos com Kleiman (2007, 2010) que concebe letramento como um conjunto de práticas nas quais a escrita tem papel relevante. Sendo assim, compreende-se a prática social como ponto de partida e de chegada que estrutura e orienta o planejamento das atividades didáticas, sem abandonar os eixos conteudísticos relevantes ao desenvolvimento da escrita. Toda situação comunicativa envolve o uso da língua escrita oportunizando o foco na sistematização de algum conteúdo, uma vez que ressignifica os saberes escolares, mas não os exclui. O que se altera é o movimento na abordagem que, tendo o letramento como elemento estruturante do ensino, parte da prática social para o conteúdo.

Em outras palavras, o que se deve esperar de um trabalho pautado pela perspectiva do letramento é que ele torne o processo de escrita mais significativo para o aluno e não mais fácil, pois, como ressalta Vigotski (1984), o ensino da linguagem escrita é abstrato para a criança, depende de treinamento artificial e requer grande esforço tanto por parte do aluno, quanto do professor. No intuito de tornar as práticas de letramento menos artificiais no tratamento recebido no ambiente escolar, a lógica tradicional de organização de conteúdos seriados se modifica e, por não permitir a adoção de modelos pré-definidos, altera o papel do professor na perspectiva do ensino da língua materna voltado para a prática social, pois faz-se necessária “uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2007, p.06). Para Geraldi (2014, p.215), nessa concepção de ensino, o papel do professor passa de “ensinante” ao de mediador do processo de aprendizagem do aluno.

Dessa forma, ao incluir-se o uso do dicionário entre as práticas de letramento escolar é necessário propiciar condições para que o aluno alcance a proficiência desejada tornando a prática significativa a ele, o que demanda muito mais que habilidade em localizar palavras por ordem alfabética. Exige o entendimento do dicionário como gênero textual e o conhecimento das informações de cunho linguístico presentes nos verbetes. Assim, nessa pesquisa, as

atividades propostas pelo *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) foram, de forma concomitante, consideradas como instrumento de avaliação diagnóstica, que auxilia o planejamento da intervenção educativa, e como instrumento de coleta de dados, por possibilitar a análise da maneira como os alunos lidam com a metalinguagem e com os aspectos gramaticais exigidos numa consulta aparentemente simples e corriqueira ao dicionário.

Vale lembrar que não há dicionário neutro, todos carregam uma dose de ideologia, haja vista, por exemplo, que alguns classificam determinada confissão como religião e outros como seita. Logo, a escolha de um dicionário com finalidade didática não pode ser aleatória, nem pautada por outros interesses que não os pedagógicos, principalmente para não limitar o trabalho em sala de aula, já que o mesmo verbete em um dicionário para crianças e um completo trará significativas diferenças, como exemplificaremos adiante na Tabela 1. Assim suscitam questionamentos se os atuais acervos do PNLD/Dicionários/2012 são compatíveis com as demandas do público que visam atender. Que palavras registram e como as definem? Que palavras excluem? Não terá sido o projeto gráfico supervalorizado em detrimento do número de verbetes?

Uma abordagem adequada em sala de aula, que ensine a consultar os dicionários e possibilite o aumento do grau de letramento do aluno, exige das obras lexicográficas disponíveis a qualidade pedagógica que permita o tratamento significativo de questões linguísticas relacionadas à gramática e ao léxico. Tomando-se o texto do aluno como matéria-prima das análises linguísticas, avançaremos nas questões relativas ao letramento escolar considerando a concepção, proposta por Geraldi (2006), em que a linguagem é vista como forma de interação humana.

3.2 Gramática e léxico na perspectiva do letramento escolar

Como já foi citado, Geraldi já indicava, desde 1984, que as atividades realizadas no ambiente escolar buscassem ser mais significativas e menos artificiais em relação à língua utilizada nas relações sociais. O “projeto do Wanderley¹¹” (ILARI, 2014), proposta

¹¹ Segundo Ilari (2014), “Projeto do Wanderley” foi a maneira como ficaram conhecidas as atividades que se organizaram em torno da discussão e do acompanhamento da proposta de João Wanderley Geraldi, direcionada aos professores de Português, a fim de superar os problemas do ensino que identificava o conhecimento de língua materna com o conhecimento da nomenclatura gramatical.

sistematizada e que circula desde 1984 por meio da coletânea de textos intitulada *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006/1ªed.1984), trouxe contribuição expressiva ao ensino de língua materna ao propor que se partisse de textos de efetiva circulação social para uma nova didática da leitura e da escrita, em que diferentes aspectos se envolvem nesse processo discursivo. De forma equivalente se propõe na atualidade a abordagem de ensino de língua portuguesa pautada pelo estudo dos gêneros (BAKHTIN, 2011) e na perspectiva do letramento.

Nessa proposta, Geraldi (2006/1ªed.1984) também não tratou dos gêneros do discurso, embora tenha exemplificado sua proposta pioneira no Brasil, de sustentar o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva enunciativa, a partir de textos que nomeou como *normativos* (regras de jogos, regimentos diversos, estatuto do grêmio estudantil, regimento da escola) e de *correspondência* (carta familiar, ofício-convite, ofício-agradecimento, carta de solicitação de emprego). Por meio de sugestões para articular a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem, Geraldi insere questões de análise linguística (gramática, léxico, concordância, regência, etc) na linguagem em funcionamento, ou seja, no texto do próprio aluno, fundamentando essa prática no princípio de partir do erro para a autocorreção.

Ainda que se defina a concepção de linguagem adotada por Geraldi em *O texto na sala de aula* como embasada na análise do discurso bakhtiniana, por conceber o trabalho a ser feito em sala de aula como um diálogo com e sobre textos produzidos pelos alunos (ILARI, 2014), a prática pedagógica proposta não referencia Mikhail Bakhtin nem na bibliografia e tampouco nas sugestões de leitura. Sobre esse “esquecimento da referência”, o próprio Geraldi (2014, p.213) justifica que a primeira versão de seu texto foi publicada em 1981, quando ele ainda começava a explorar as contribuições do Círculo de Bakhtin. Mesmo já lhe sendo possível citar o pesquisador russo no livro publicado em 1984, preferiu não fazê-lo para não afastar os leitores-professores com a referência ao livro que circulava no mundo universitário.

Em busca de um elo que acomode as concepções de ensino de língua materna propostas por Geraldi (2006/1ªed.1984) aos fundamentos da abordagem histórico-cultural vigotskiana adotada nesta pesquisa, ressaltamos a afirmação de Vigotski (1991) sobre o desenvolvimento linguístico, ao destacar que muito antes de entrar na escola, a criança já possui um certo domínio inconsciente da sua língua materna, já possui sua gramática internalizada. Assim o aluno não vai à escola para aprender a língua portuguesa, como aconteceu com os nativos brasileiros diante da imposição dos europeus, pois já conhece o idioma que se constitui em sua língua materna. Em suas formulações, Possenti (1996) defende

que a escola não ensina de fato a língua materna a nenhum aluno porque recebe alunos que já falam, o que ensina é a modalidade escrita da língua e não propriamente a língua. O autor complementa sobre a função da escola:

Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais "elaborada". É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola (POSSENTI, 1996, p.84).

O que o letramento escolar deve, então, proporcionar é que o aluno observe que existem várias formas de dizer a mesma coisa e, em alguns contextos, será preciso selecionar a mais adequada. Isso só é possível, partindo do que o aluno já sabe para apresentar o que ainda lhe é desconhecido, conforme propõe Geraldi (2006/1ªed.1984), diferenciando-se o ensino de língua do ensino de metalinguagem, pois o conhecimento metalinguístico não indica necessariamente que o aluno saiba se comunicar adequadamente em português. Aquilo que o aluno ainda não domina, e por isso precisa da mediação do outro (o professor ou um colega) para internalizar, encontra-se na zona potencial de desenvolvimento (ZPD), conceito elaborado por Vigotski (1984) que abrange a diferença do desenvolvimento real (o que o aluno já sabe) para o desenvolvimento potencial (o que o aluno ainda não sabe realizar sozinho).

Tendo em vista ensinar ao aluno novos conhecimentos sobre a língua, não encontramos, nas formulações dos pesquisadores e linguistas consultados, nenhuma menção à exclusão da gramática do currículo escolar, pelo contrário, os autores propõem a adequação da abordagem de conteúdos a situações significativas de comunicação, ao uso efetivo da língua. No entanto, as questões gramaticais foram marginalizadas, principalmente na escola pública, que nas últimas duas décadas passou pela implantação de uma série de propostas, enquanto emergiam as concepções de letramento. Possenti (1996) concorda que ensinar gramática no sentido que lhe foi atribuído tradicionalmente pela escola é mesmo desnecessário, pois, a gramática que se restringe a preencher lacunas é realmente dispensável, pois não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Apesar de concordarmos com tais elaborações, consideramos os extremos de se ensinar *apenas gramática* ou *nenhuma gramática* nas aulas de língua portuguesa muito radicais, embora esse comportamento incompleto se explique pelas palavras de Bakhtin (2011, p. 409): “o novo, nas etapas iniciais e mais criativas de sua evolução, sempre assume formas unilaterais e extremas”. Em outras palavras, como já foi

citado, também Saviani (2013) exemplifica a situação com sua teoria da Curvatura da Vara em que a posição de equilíbrio só é conseguida curvando-se a vara para o lado oposto.

A intervenção proposta para o trabalho com dicionários em sala de aula fundamentou-se tanto nas formulações de Geraldi (2006/1ªed.1984), quanto de outros linguistas que direcionaram suas pesquisas para a conciliação entre teoria e prática possibilitando a transposição didática essencial para que uma nova abordagem sobre o ensino de língua materna chegasse aos bancos escolares: Possenti (1996), Kleiman e Sepulveda (2014), Bortoni-Ricardo *et al.* (2014). Esses estudiosos da linguagem preconizam a reflexão sobre a linguagem que leve o aluno ao domínio ativo sobre sua língua materna em substituição à descontextualização da gramática normativa. Nossas análises apoiaram-se principalmente nas formulações de Kleiman (2007, 2010) que vincula o estudo dos gêneros para agir em sociedade aos conteúdos curriculares de língua portuguesa, ressaltando que não se tome a concepção de currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil.

Em outras palavras, defende-se a reflexão sobre a língua viva, em funcionamento efetivo, a gramática contextualizada que tornará um texto escrito ou falado adequado ao seu contexto de produção, sem exigir do aluno que memorize formas arcaicas da linguagem, que caíram em desuso e não são aprendidas porque não são ouvidas e nem mesmo lidas no cotidiano.

Assim, com relação às abordagens utilizadas no estudo da língua, Bakhtin (2006, p.98) argumenta que, "na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". As formulações de Bakhtin (2006) se articulam com a proposta de refletir sobre o idioma que o aluno se depara no cotidiano, em variados contextos e situações, sem limitar-se ao sentido único e restrito apresentado como modelo.

Da mesma forma, Faraco e Castro (1999) defendem que é preciso reinstaurar o trabalho sistemático com a gramática mas de uma maneira funcional, levando o aluno a conhecê-la para saber como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita. Segundo os autores, esse trabalho de reinterpretação, que vê a gramática como uma descrição parcial e circunstancial de alguns fatos da língua, sustenta-se na teoria de Bakhtin pois, além

de considerar a linguagem histórica e dialeticamente, coloca a interação como centro de preocupação de seus estudos.

Diante desta situação, é possível tomar como exemplo a classe dos pronomes pessoais, cujos problemas de emprego Geraldi (2006/1ªed.1984) sugere que sejam abordados na sexta série (atual sétimo ano). Não há razão para exigir do aluno que preencha lacunas com próclise, ênclise ou mesóclise, mas é desejável que conheça o suficiente sobre sua língua materna para concluir o 5º ano do ensino fundamental se expressando adequadamente em frases como ‘Eu **me** atrasei’ e ‘Nós já **nos** conhecemos’, ao invés dos equívocos frequentemente ouvidos como ‘Eu **se** atrasei’ e ‘Nós já **se** conhecemos’. Sendo assim, “a compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual” (BAKHTIN, 2006, p.107).

Em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006/1ªed.1984) sugere que a adequação vocabular do texto produzido pelo aluno passe pelo manuseio do dicionário para a localização dos verbos no infinitivo, por exemplo, e pela consulta a gramáticas para verificar conjugações. Nesse momento de reconstrução textual, o aluno se deparará com a metalinguagem nas obras consultadas (verbo, pretérito, subjuntivo, plural) e apenas neste contexto, para responder às perguntas que surgirem, é que a metalinguagem será introduzida, sendo apreendida assistematicamente: da língua em funcionamento para sua análise, e não o contrário. Ou seja, vinculando o uso efetivo das análises linguísticas ao efeito de uso que se espera da língua em funcionamento. Ainda sobre a presença da metalinguagem nas aulas, Possenti (1996) sugere que se fale normalmente em concordância, verbo, pronome, plural, entre outros termos próprios da nomenclatura gramatical, sem que essa terminologia seja cobrada; com o tempo ela passará a ser dominada em decorrência de seu uso ativo e não através da memorização de listas de definições.

Nos últimos anos no Brasil, vários outros autores tomaram as perspectivas histórico-cultural e discursiva, embasadas nas formulações de Vigotski e Bakhtin, para o ensino de linguagem seja na análise da gramática, do léxico ou dos gêneros textuais. Dessa forma, considera-se o momento da enunciação e também o outro como indispensável no processo de interlocução e na constituição dos significados, concebendo a linguagem não apenas como um sistema (BUNZEN, 2000). Com relação ao ensino de língua no Brasil, tais abordagens não são tão novas por datarem de até três décadas, porém, são ainda inovadoras: nesse período os

discursos se alteraram bem mais que as práticas escolares que ainda se constituem em uma discussão pendente.

Focalizando a contribuição dos dicionários como instrumentos de aprendizagem no trabalho em sala de aula, desenhamos os procedimentos metodológicos para a pesquisa a fim de conciliar o trabalho do professor e do pesquisador descritos no próximo capítulo, onde também trataremos de aspectos específicos como a caracterização da escola e dos alunos participantes da pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos de 5º ano do EF, em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, na condição de professora pesquisadora das próprias turmas participantes da pesquisa, com o objetivo de investigar como alunos desta etapa escolar lidam com os conhecimentos linguísticos envolvidos em uma consulta ao dicionário.

Para a atuação como professora-pesquisadora, pautamos nossa abordagem nas considerações de Freitas (2002, p.21), para quem “o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” e como sujeito não permanecerá na pesquisa anônimo, sem voz. Baseando-se em Vigotski, a autora afirma que todo conhecimento se constitui na inter-relação das pessoas proporcionando o desenvolvimento mediado pelo outro, assim a neutralidade é impossível, pois o pesquisador sempre faz parte da própria situação de pesquisa.

Considerando-se que as funções de professor e de pesquisador são articuláveis e se entrecruzam para fomentar a qualidade das práticas educativas, entendemos que esta complementação favorece a produtividade tanto do professor que se torna pesquisador, como também do pesquisador que se dedica à docência. Com isso, concomitantemente se produz conhecimento acadêmico e se contribui para o aprimoramento da práxis educativas (COLOMBO, 2015).

Sendo a pesquisadora também professora dos alunos participantes desta pesquisa, houve um movimento cíclico entre dados e teoria nas análises feitas. Primeiro houve um embasamento teórico que possibilitou determinar os dados a serem coletados e delimitar os parâmetros de pesquisa. Com os dados coletados – gravações, cadernos de alunos, diário de campo – as atividades de intervenção foram categorizadas e voltamos ao embasamento teórico que norteou as análises. Como complemento, algumas atividades foram repetidas com os alunos quando houve a necessidade de confirmar dados e desfazer dúvidas.

Freitas (2002) ressalta que o professor se ressignifica no campo e no processo de pesquisa ao olhar para sua própria prática como um outro que a analisa. Esse excedente de visão - “tornar-me outro em relação a mim mesmo” (BAKHTIN, 1997, p.128) - permite ao professor-pesquisador o olhar externo sobre seu exercício profissional manifestado por meio do processo de escrita científica que é sempre dialógico e dele derivam efeitos de sentido que retratam a disposição das vozes reproduzidas.

Assim, tomando por princípio a dupla função de professora e pesquisadora, a coleta de dados iniciou-se com o ano letivo, permitindo que os alunos participantes da pesquisa fossem acompanhados desde suas primeiras aulas no 5º ano do EF. A seguir, passaremos a descrever a escola em que a pesquisa se realizou, bem como o nível de aprendizagem em que os alunos participantes chegaram ao 5º ano de EF.

4.1 Contexto da pesquisa: a escola e as turmas participantes

A escola pública municipal onde realizou-se a pesquisa está localizada na periferia de um município do interior do Estado de São Paulo, entre dois conjuntos habitacionais de classe média-baixa. Atende alunos de seis a onze anos de idade, matriculados no Ciclo I do EF (1º ao 5º ano). O prédio escolar tem boa estrutura e é bem conservado: dois pisos onde se distribuem as salas de aula e demais dependências, como secretaria, sala de coordenação, diretoria, sala de artes, biblioteca, banheiros, sala dos professores, depósitos, cozinha, refeitório e quadra esportiva coberta. A escolha do campo de pesquisa apoiou-se no vínculo da pesquisadora com a escola selecionada, onde exerce suas atividades docentes.

Os alunos são, em sua maioria, moradores do bairro, além de outros que se utilizam de transporte escolar fornecido pela prefeitura para chegarem até a escola, vindos de uma área de assentamento, uma antiga granja ocupada atualmente por cerca de quatrocentas famílias em condições precárias de infraestrutura e saneamento básico. Entre os cinquenta e dois alunos participantes da pesquisa quarenta e quatro eram moradores do bairro e oito do assentamento.

A grande maioria dos pais e/ou avós responsáveis pelos alunos é formada por trabalhadores em período integral, o que dificulta a participação em reuniões escolares. Nota-se também que o acompanhamento dos cadernos e as assinaturas de bilhetes enviados pelo professor é baixa, evidenciando que falta a participação dos pais no desenvolvimento escolar dos filhos. Apesar da inviabilidade da desejável parceria entre pais e escola, os alunos não apresentaram problemas extremos nem de aprendizagem e nem de disciplina, o que permitiu um bom andamento dos trabalhos.

Como em todas as turmas, observou-se a heterogeneidade de conhecimentos e de níveis de aprendizagem entre os alunos, porém, não se notou defasagens de séries anteriores. Apenas três alunos eram retidos do 5º ano e outros quatro já haviam ficado retidos em séries anteriores. Os alunos chegaram ao 5º ano com o nível de letramento escolar esperado para a

série, o que facilitou o desenvolvimento das atividades de intervenção: estavam todos alfabetizados, escrevendo com poucas trocas de letras, produzindo pequenos textos seguindo as convenções da escrita e já conheciam a função do dicionário. Outro ponto facilitador foi a afinidade que já existia entre os alunos, uma vez que já estudavam juntos no ano anterior. Dessa forma o período de familiarização restringiu-se ao vínculo professor/alunos, pois já havia se desenvolvido entre aluno/aluno. Essa prévia identificação entre os estudantes possibilitou que a coleta de dados se iniciasse junto ao ano letivo, e na primeira semana de fevereiro/2015 foram realizadas as primeiras atividades com o dicionário.

Para o desenvolvimento da pesquisa e efetivação dos objetivos propostos foram tomados como *corpus* de análise os registros de atividades com foco na utilização do dicionário, tanto sugeridas pelo *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) quanto pelo livro didático adotado no PNLD. A coleta de dados foi feita por meio da observação participante, sendo a pesquisadora também professora dos alunos pesquisados; e sistemática, por seguir a sequência lógica do processo de ensino aprendizagem de um conteúdo específico, no caso, o uso do dicionário. Estendeu-se durante todo o primeiro semestre do ano letivo de 2015, nas aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental, sendo 5º ano A e 5º ano B, ambas no período da manhã.

De forma um pouco distinta da atuação como professora, a atuação do professor-pesquisador passa por uma ressignificação ao exigir uma observação mais atenta, pautada em uma perspectiva teórico-metodológica e ética na busca de respostas a questões pré-estabelecidas e objetivos da pesquisa (COLOMBO, 2015). Partindo desses princípios, além das observações da professora-pesquisadora registradas em diário de campo, o desenvolvimento da pesquisa contou com o registro em áudio da interação entre aluno/aluno e entre aluno/professor, com posterior transcrição, e com o material escrito produzido pelos alunos durante as atividades, acessível por meio da correção cotidiana dos cadernos escolares. Neste tipo de pesquisa o observador torna-se o principal instrumento, por isso, deve incluir em suas anotações suas próprias atitudes, ações e conversas com os participantes durante as intervenções (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). De fato, a escuta das gravações permitiu identificar algumas inadequações conceituais utilizadas na atuação docente, que passariam despercebidas sem essa análise mais atenta e profunda. Por exemplo, quando a professora explica aos alunos que “ameaçar” e “ameaçado” são da “mesma família”, ao invés de referir-se ao mesmo radical.

A opção pela observação participante como método de coleta de dados, sendo o pesquisador também o docente titular das turmas participantes, permite a articulação das duas atividades no cotidiano da sala de aula e na organização curricular da escola, bem como o registro das estratégias utilizadas pelos alunos em atividades de consulta ao dicionário no cotidiano das aulas do 5º ano do EF. Sendo assim, a prática pedagógica se modifica pelo aprofundamento nas análises, a atuação como professora se torna mais reflexiva, porém, os alunos participam da pesquisa de forma natural, sem que as atividades propostas lhes pareçam alheias à rotina escolar.

Para Lüdke e André (1986) a pesquisa situa-se dentro das atividades do profissional da educação, entre eles o professor, o que possibilita aproximar pesquisa e atuação profissional tomando-a como um instrumento enriquecedor do trabalho docente. Assim essa proposta de pesquisa qualitativa se aproxima da etnográfica¹², cujo “modo de investigação permite a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto (SMOLKA, 1993, p.11). Na elaboração do estudo realizado, a participação ativa como professora-pesquisadora no campo de investigação caracteriza-se como parte integrante do universo empírico da pesquisa possibilitando que os fenômenos investigados aconteçam como parte das atividades escolares e não sejam provocados somente para a coleta de dados.

Consideramos que o período de observação de um semestre letivo tenha sido relativamente longo para que se evitassem conclusões apressadas que pudessem comprometer a validade do estudo. Além disso, foi possível garantir o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através de um trabalho intensivo de campo, como supõe a pesquisa qualitativa que, na concepção de Demo (2005), faz jus à complexidade da realidade pesquisada, possibilitando mais que a simples mensuração de dados.

A estreita convivência com os sujeitos participantes da pesquisa permitiu que se refizesse a coleta de dados, quando necessário, para que a análise final partisse de dados relativamente estáveis depois de contestados e refeitos; o que ocorreu com algumas atividades propostas durante as intervenções, além de que cada uma das atividades já foi automaticamente repetida, pois foi aplicada e observada em duas turmas de 5º ano. Outro fator que contribuiu para que se construíssem determinadas análises acerca dos dados coletados foi

¹² Smolka (1993) define a análise etnográfica como uma coreografia de ações coletivas, com foco na dinâmica interativa que permite tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento.

a correção e acompanhamento diários em mais de 50 cadernos onde os alunos registraram suas atividades. Dessa maneira, uma das demandas próprias do trabalho docente – a frequente correção de cadernos – transformou-se em apoio no levantamento de dados para a pesquisa, mostrando-se em algumas situações mais rica na avaliação dos dados coletados que as gravações em áudio, pois, nos cadernos, ficam registradas as dificuldades e as dúvidas surgidas, o que permite uma observação mais atenta sobre o que o aluno já domina e os aspectos em que ainda precisa de ajuda.

Para o adequado acompanhamento na construção do corpus a ser analisado, além da programação das atividades a partir de um plano traçado com ponto de partida e chegada, fez-se necessário um outro gênero próprio do trabalho docente, o diário de campo, que possibilitou a reconstrução da trajetória de intervenção por meio do registro de informações de caráter verbal e não verbal. Ao guardar as anotações de como a atividade transcorreu, o diário impede que se percam fragmentos importantes colhidos no “calor dos acontecimentos”: “(...) pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.31). Essas dúvidas, comentários, entraves e descobertas resgataram as vozes de alunos e da professora e, juntamente com as gravações e análise dos cadernos, permitiram que se reconstruísse o trabalho realizado com o máximo de detalhes.

Na coleta de dados foram privilegiadas as consultas ao dicionário realizadas em duplas, para que fosse possível focalizar os modos de negociação entre os sujeitos durante as atividades, embora em alguns registros não se possa ouvir formas de interação propriamente ditas, apenas palavras soltas indicando a dificuldade em interagir com o colega. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, a dinâmica das interações permite a investigação do funcionamento psicológico, pois o sujeito se forma na relação com o outro construindo socialmente a sua individualidade (SMOLKA, 1993). Nas primeiras atividades observadas, as duplas foram formadas de forma aleatória, de acordo com o posicionamento das mesas, com alunos que se sentavam lado a lado ou na mesma fila. Apesar da formação aleatória quanto às amizades, ficou nítido que a produção de algumas duplas era muito superior a de outras, inclusive àquelas que não tiveram interação alguma, apenas realizaram a atividade lado a lado. Foi perguntado aos alunos se preferiam a pesquisa no dicionário em duplas ou individualmente, embora a maioria tenha demonstrado preferência pelas duplas, alguns

responderam que preferiam fazer as atividades sozinhos e a explicação foi estarem insatisfeitos com as parcerias formadas.

Diante disso, em algumas das atividades seguintes as duplas foram formadas livremente, privilegiando a afinidade dos alunos com os colegas, e nessas ocasiões a interação se mostrou mais produtiva, com alunos apáticos em parcerias anteriores participando ativamente da nova atividade. Porém, o ônus é ter alunos que não são procurados pelos colegas para formar duplas, necessitando da intermediação do professor. Seja em duplas escolhidas pelos alunos ou formadas aleatoriamente, justifica-se esse tipo de dinâmica colaborativa como forma de contribuir para o processo de aprendizagem como destaca Vigotski (1991), ao argumentar que a trajetória de desenvolvimento do pensamento segue no sentido do pensamento socializado para o individual.

A gravação em áudio e transcrição da interação travada entre os alunos permitiram a análise da mediação social das atividades desenvolvidas, que possibilita a “construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento” (NOGUEIRA, 1993, p.16). Fundamentando-se em Vigotski, a autora concebe a mediação como construtiva na elaboração da atividade intramental, assim, a atuação dos colegas em atividades mediadas é relevante na construção conjunta de processos que auxiliam na apropriação de conceitos, o que reforça o incentivo ao desenvolvimento do trabalho em duplas.

A intervenção estendeu-se por três meses e meio, de 02/02/2015 a 18/05/2015. Após este período, não foram propostas novas atividades para a coleta de dados, porém, foram retomadas e repetidas algumas delas até 03/07/2015, contemplando o 1º semestre inteiro. Foram acompanhadas e registradas dezesseis atividades realizadas no período de dezesseis semanas, como seguem descritas na tabela Atividades de Intervenção Realizadas (APÊNDICE A). Entre essas atividades, dez basearam-se no *Guia Dicionários em Sala de Aula*, uma no livro didático e cinco foram elaboradas e/ou repetidas pelo professor de acordo com as necessidades detectadas nas aulas. Embora no geral as intervenções registradas tenham sido semanais, em outras aulas não descritas entre os dados, também foram realizados exercícios para reforço da aprendizagem, situações próprias da rotina escolar. Algumas dessas aulas sequenciais foram acompanhadas (09, 10, 11 e 12/03/2015) para que houvesse a possibilidade de analisar o processo de retomada de conteúdos.

Todos os dados advindos das gravações foram transcritos na íntegra, totalizando pouco mais de 6 horas de gravação, de 32 duplas, durante a realização de sete atividades diferentes. Posteriormente foi feita a seleção e recorte dos dez trechos/episódios que serão apresentados, considerados como os pontos que melhor representam a discussão objetivada para a construção e a análise de dados. Os critérios eleitos para a transcrição baseiam-se no que Marcuschi (2003) considera como ideal: uma transcrição limpa, legível e sem sobrecarga de símbolos. O autor compilou quatorze sinais considerados mais frequentes e úteis em uma transcrição (ANEXO A), além de sugerir algumas estabilidades nas conversações transcritas, como iniciar os turnos com letra minúscula, indicar falantes pelas letras iniciais do nome ou pela sequência do alfabeto, entre outras.

As palavras não foram grafadas literalmente, seguiram as convenções da língua escrita, em concordância com o que defende Manzini (2003) sobre a conveniência de que as falas transcritas recebam pequenos ajustes na grafia para que sejam apresentadas publicamente. O posicionamento do autor justifica-se pelo respeito aos sujeitos participantes da pesquisa que podem ter acesso aos materiais escritos resultantes do processo e sentirem-se incomodados com as transcrições literais. Houve o cuidado de não modificar palavras próprias do vocabulário do aluno e de manter aquelas que não apontam motivos para constrangimento: *tá*, *tava*, *né*, *ó* (olha) etc

Para essas gravações foi utilizado um telefone celular colocado sobre as mesas das duplas que, por tratar-se de um objeto muito familiar, não intimidou os alunos que chegavam a se esquecer que estavam sendo gravados e conversavam sobre estratégias para burlar a atividade proposta. Outras nove atividades foram acompanhadas sem o registro em áudio, pois, segundo seus objetivos, mostrou-se mais produtivo observar a turma como um todo, anotando os comentários que surgiam entre os alunos e analisando o que registraram nos cadernos. Em duas atividades os alunos trabalharam individualmente.

Além dos dados colhidos na intervenção, foram analisados aspectos linguísticos do livro didático adotado para as respectivas turmas pesquisadas (FERRONATO; SILVA, 2011) e o acervo de dicionários do PNLD indicados ao 5º ano com seus respectivos guias produzidos e distribuídos pelo MEC: PNLD/2013 (BRASIL, 2012) e PNLD/Dicionários (RANGEL, 2012). A análise foi feita à luz das considerações e fundamentos da bibliografia eleita, revisitando os autores já citados na fundamentação teórica dessa discussão com o objetivo de validar ou não as hipóteses possíveis de serem formuladas diante da amostra coletada.

Dessa forma algumas intervenções desviaram-se do planejamento prévio para a coleta de dados, tanto para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos quanto para obedecer às demandas impostas no calendário escolar, visto que, um dos aspectos éticos pelos quais primamos, entre outros, foi que a pesquisa não interferisse negativamente no processo ensino-aprendizagem.

4.2 Aspectos éticos da pesquisa

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (ANEXOS B e C), a concordância dos envolvidos (gestores, pais e alunos) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos envolvidos na pesquisa: pais e/ou responsáveis pelos alunos (ANEXO D), além de um Termo de Assentimento (ANEXO E) apresentado aos alunos em linguagem acessível para que compreendam e tenham a liberdade de concordar ou não com a utilização de suas atividades escolares como *corpus* de pesquisa.

Em seu parecer, o CEP (ANEXO B) considerou que os benefícios apontados no projeto são adequados e exequíveis no que se relaciona aos objetivos da pesquisa, bem como o fato da pesquisadora ser também professora dos alunos participantes não se constitui em uma preocupação, uma vez que houve o cuidado em realizar reuniões com os pais explicando os procedimentos da pesquisa e de redigir o TCLE em linguagem clara e acessível.

Todos os pais e alunos participantes foram informados sobre a finalidade da pesquisa através de reuniões específicas para tais esclarecimentos e da assinatura do TCLE (ANEXO D), que garante o sigilo quanto à identidade do participante e assegura que nenhum prejuízo de ordem econômica e/ou moral seja acarretado, além de garantir a autonomia para deixarem a pesquisa se e quando quiserem. Foi ressaltada a não obrigatoriedade na participação e que essa opção de forma alguma traria prejuízos à aprendizagem dos alunos.

Estando, gestores, pais e alunos, cientes e em concordância com a realização da pesquisa, as atividades de intervenção para coleta de dados transcorreram tranquilamente durante o 1º semestre de 2015, sem que viessem a alterar o cotidiano das aulas. O resultado foi a construção de um *corpus* extenso e variado que possibilitou as análises que passaremos a apresentar.

5 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo do 1º semestre (de fevereiro a julho) foram realizadas quinze atividades, sugeridas pelo *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) e uma adaptada do livro didático; as atividades aplicadas foram retomadas de acordo as necessidades de aprendizagem das turmas. De modo a favorecer a dinâmica da pesquisa, foram analisados, além dos dicionários disponíveis aos alunos, as orientações direcionadas ao professor no *Guia Dicionários em Sala de Aula*, o livro didático adotado para a turma (FERRONATO; SILVA, 2011) e a proposta desta obra no *Guia PNLD/2013* (BRASIL, 2012). Dessa forma, o *corpus* de pesquisa foi composto por registros em diário de campo, gravações, cadernos de atividades, textos produzidos pelos alunos e documentos do PNLD.

Assim foi possível constituir um *corpus* de análise com riqueza de dados tanto sobre o desenvolvimento dos alunos, quanto sobre o trabalho do professor e ainda sobre o material didático utilizado, buscando articular esses três eixos ao selecionar entre as atividades disponíveis no *Guia Dicionário em Sala de Aula* aquelas mais adequadas para possibilitar as análises sobre as principais questões norteadoras desta pesquisa: Qual o efeito de uso dos dicionários escolares para o processo de aprendizagem de língua materna? Os dicionários do PNLD/2012 estão coerentes com seus propósitos para possibilitarem seu uso efetivo em sala de aula?

As atividades realizadas junto aos alunos foram categorizadas em um quadro (APÊNDICE A), observando-se o que propõe Gomes (2011) sobre a aquisição lexical que é um *continuum* de conhecimentos e competências: *encontrar uma palavra – entender o significado da palavra – aprender a usar a palavra - usar a palavra*. Seguindo esse esquema foram determinadas as categorias de análise das atividades aplicadas aos alunos do 5º ano EF.

Entretanto, antes de apresentar a análise das atividades realizadas pelos alunos, e mediadas pelo professor, consideramos pertinente uma explanação detalhada sobre o material didático disponível a esses alunos, sendo os dicionários e o livro didático; além de apurar as orientações direcionada aos docentes para a utilização desses materiais. Sendo assim, a análise de dados dividiu-se em três eixos *Material didático do aluno*, *Orientações ao professor* e *O trabalho do aluno*, como vêm demonstrados a seguir.

5.1 Material didático do aluno

Segundo os objetivos delimitados para o PNLD, dicionários e livros didáticos de língua portuguesa devem ser materiais complementares, que contribuam para o enriquecimento do ensino de língua materna. Assim como os livros didáticos, os dicionários são selecionados atualmente consoante a etapa de escolaridade do aluno, por isso, cada etapa deve garantir a continuidade da aprendizagem de conteúdos da etapa seguinte. Especificamente quanto aos dicionários, segundo o PNLD, espera-se que as obras do acervo de Tipo 1 cumpram a função de familiarizar os alunos com as obras lexicográficas e com a organização do dicionário como gênero discursivo, para que nas etapas seguintes os dicionários de Tipo 2 sejam utilizados com certa autonomia.

Ainda conforme o guia do PNLD, ao avançar para o segundo segmento do EF, o aluno deve estar apto a utilizar dicionários de maior porte (Tipo 3), que se aproximam no número de verbetes e na linguagem utilizada dos dicionários dirigidos ao público em geral. Os dicionários de Tipo 4, chamados de dicionário padrão por comportarem o maior número possível de entradas, sendo referência para a produção de obras lexicográficas de menor porte, são dirigidos aos alunos do EM.

Para Gomes (2011), um mesmo dicionário não serve para toda a vida escolar porque há fases distintas, que são marcadas por diferentes necessidades de consulta linguística. Assim como em cada fase da vida escolar há demandas diferentes quanto aos conteúdos, na passagem de um tipo a outro dos dicionários, ocorre um aumento de informações metalinguísticas. Por sua vez, Possenti (1994), coloca em dúvida a eficácia dos dicionários infantis e propõe que se compare o mesmo verbete em um dicionário completo e em um infantil para que se visualize o equívoco de fazer a criança acreditar que a palavra tenha apenas um ou dois sentidos. Na Tabela 1, apresentada nas próximas páginas, será possível observar as diferenças a que se refere o autor.

Tratando-se de um encadeamento de obras que devem cooperar para a aprendizagem do léxico, julgamos necessário um breve exame de cada um dos grupos de obras lexicográficas do PNLD/Dicionário/2012 para depois analisarmos as possibilidades de articulação com o livro didático. Começaremos pela introdução dos dicionários no PNLD e as reformulações pelas quais o programa passou em 2006 e 2012, para depois ponderarmos sobre cada um dos grupos de dicionários, categorizados como Tipos 1, 2, 3 e 4.

5.1.1 Dicionários do PNLD

O MEC distribui dicionários de Língua Portuguesa às escolas públicas desde o ano 2001, como parte do PNLD. A inclusão de dicionários no programa iniciou-se com a distribuição de um minidicionário por aluno do ensino fundamental (2001 a 2004) e atualmente ocorre por meio de acervos direcionados às turmas de ensino fundamental e médio. Inicialmente as obras lexicográficas eram inscritas e avaliadas pelos professores, nos mesmos moldes das opções disponibilizadas para o livro didático; nas edições de 2006 e 2012, os acervos foram formados por avaliadores do MEC e chegaram às escolas prontos.

Dentre os dicionários aprovados nas primeiras edições do PNLD (de 2001 a 2004), destacou-se o *Mini Aurélio Século XXI Escolar* (FERREIRA, 2001), o único classificado no *Guia de Livros Didáticos* como ‘recomendado com distinção’ por apresentar, entre outras características “linguagem simples e precisa”, “boa seleção vocabular”, e também porque na obra “não se notam preconceitos” (ROSA, 2003, p.35). A categoria dos livros ‘recomendados com distinção’ inclui aqueles que se destacam por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, em consonância com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

Para Krieger (2006), o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua e esse entendimento foi determinante para que tais obras fossem incluídas no PNLD. A edição do PNLD/Dicionários/2006 trouxe um avanço considerável no plano lexicográfico ao adotar novas diretrizes para o processo de seleção e aquisição de dicionários, além de incluir o manual didático *Dicionários em sala de aula*, alterando a distribuição de um dicionário por aluno para um acervo lexicográfico por turma e selecionando obras adaptadas ao nível de ensino, com prioridade para a utilização desse material em sala de aula, como especifica Rangel (2006):

- Tipo 1 - de 1 mil a 3 mil verbetes, para as três séries iniciais do ensino fundamental;
- Tipo 2 - de 3,5 mil a 10 mil verbetes, direcionados aos alunos das duas séries finais do Ciclo I (hoje, 4º e 5º anos);
- Tipo 3 - de 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos do segundo segmento do ensino fundamental, ou Ciclo II.

Com o PNLD/Dicionários/2012 houve uma nova reformulação dos acervos, agora divididos em quatro categorias, com inclusão do ensino médio (RANGEL, 2012):

- Tipo 1 – de 500 a 1000 verbetes - para o 1º ano do EF (três volumes/títulos);
- Tipo 2 – de 3000 a 15000 - do 2º ao 5º ano do EF (sete volumes/títulos);
- Tipo 3 – de 19.000 a 35.000 – Ciclo II do EF, 6º a 9º ano (cinco volumes/títulos);
- Tipo 4 – de 40.000 a 100.000 - para o ensino médio (quatro volumes/títulos).

A seleção das obras lexicográficas enviadas às escolas pauta-se por parâmetros norteadores que buscam a partir de uma avaliação criteriosa identificar os produtos mais apropriados para atender às demandas específicas de ensino-aprendizagem de professores e alunos (RANGEL, 2006). Ou seja, dentro do PNLD/2006 e 2012 foi considerado mais ajustado às demandas escolares, distribuir acervos formados por dicionários diferentes, mesmo que, diante das publicações disponíveis no mercado editorial, houvesse uma diminuição significativa de entradas nas obras distribuídas, bem como a simplificação extrema dos verbetes nos dicionários de Tipos 1 e 2.

Apostou-se, então, que as diferentes abordagens do léxico e as diferentes concepções de dicionários presentes nos acervos contribuiriam de forma significativa para uma exploração pedagógica do gênero, além de estimularem a curiosidade do aluno propiciando uma percepção efetiva dos limites e possibilidades de cada título do acervo (RANGEL, 2011, p.49).

Mais uma vez Rangel se utiliza do futuro do pretérito ao referir-se a reformulações efetivadas no PNLD/Dicionários. A ‘aposta’ em diferentes títulos que ‘contribuiriam’ para o melhor envolvimento com o acervo, tanto de professores quanto de alunos, no entanto, não se confirmou. No novo formato, os acervos já chegam prontos às escolas, sem a participação dos professores na escolha dos títulos, o que gera a principal queixa por parte dos docentes. Já os alunos apontam empecilhos na utilização dessas obras pelo reduzido número de entradas nos dicionários de Tipo 1 e 2. Ao que concerne aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, de escolas que optavam pelo *Mini Aurélio*, vale lembrar que os dicionários a eles direcionados (Tipo 2) tiveram uma redução no número de entradas de 30.090 para o máximo de 14.790 verbetes no PNLD/Dicionários/2012.

O *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) ressalta que a variedade de títulos que compõe atualmente os acervos do PNLD/Dicionários é uma vantagem sobre o título único oferecido anteriormente, por possibilitar ao aluno que conheça vários tipos de dicionários, que podem servir a diferentes objetivos. Segundo Krieger (2006, p.238), “não há uma categoria específica de dicionário escolar, mas dicionários adequados para a escola”, por

isso, ampliar o quadro tipológico de obras disponíveis aos alunos reverteu a ideia absoluta dos minidicionários como única opção de dicionário escolar. Na prática, o que se observou em sala de aula, é o que o número reduzido de volumes dificultou muito o trabalho com as obras lexicográficas; quanto ao número de entradas, a queixa frequente de alunos e professores refere-se a ausências significativas de verbetes importantes para as demandas de conteúdo escolar (COLOMBO, 2014).

O acervo disponível para o 5º ano EF, que se constitui em objeto de análise desta pesquisa, é composto de sete títulos, seis deles ilustrados, apresentando entre 5.400 e 14.790 verbetes:

- *Dicionário Ilustrado de Português* (BIDERMAN, 2009),
- *Palavrinha Viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa* (BORBA, 2011),
- *Fala Brasil: dicionário ilustrado da língua portuguesa* (BRAGA, 2011),
- *Dicionário Aurélio Ilustrado* (FERREIRA, 2008),
- *Caldas Aulete: Dicionário escolar da língua portuguesa* (GEIGER, 2011b),
- *Dicionário júnior da língua portuguesa* (MATTOS, 2011),
- *Saraiva júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (SARAIVA, 2009).

Na maior parte das atividades realizadas durante a coleta de dados, foram disponibilizados aos alunos tanto o atual acervo de Tipo 2, quanto unidades do *Mini Aurélio* das edições de 2001 a 2004 do PNLD, que ainda estavam disponíveis na escola. As condições físicas do material não foram empecilhos para a realização das atividades, porém, foi necessária a mediação do professor para abordar o tema do Novo Acordo Ortográfico cada vez que uma palavra com atualização de grafia surgira. Tais alterações não precisariam ser abordadas, nesse momento escolar, com alunos que foram alfabetizados a partir de 2011, já com a nova grafia de palavras.

Além dos dicionários do acervo de Tipo 2, foram analisados nesta pesquisa os quatro títulos Caldas Aulete constantes do PNLD/2012, sendo um de cada grupo de obras (Tipo 1, 2, 3 e 4), para possibilitar a visualização comparativa entre a quantidade/qualidade de informações em cada uma das categorias do PNLD/Dicionários, sendo respectivamente:

- *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó* (GEIGER, 2011a),
- *Caldas Aulete – dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a Turma do Pica-Pau Amarelo* (GEIGER, 2011b),

- *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa* (GEIGER, 2011c),

- *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (GEIGER, 2011d).

A escolha dessas obras para avaliação deveu-se ao fato de ser esse o único título presente nas quatro categorias de acervo, embora Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011, p.12) nos alertem que o “Caldas Aulete pode não ser o dicionário mais adequado para entender um texto brasileiro, mas está longe de ser inútil”. No entanto, sendo esse o único conjunto de obras com o mesmo organizador – Paulo Geiger – a figurar nos acervos dos quatro tipos, foram considerados por nós mais adequados para a elaboração da tabela a seguir, que permite a comparação do tratamento dado ao mesmo verbete, em dicionários de tipos diferentes.

A fim de explicitar as diferenças nos verbetes dos dicionários dos quatro acervos, foram selecionadas algumas entradas aleatórias a partir de verbetes do dicionário Tipo 1, para garantir que constassem nas quatro obras analisadas, e transcritos os verbetes da forma mais fiel possível, preservando cores, grifos, destaques, marcas de separação silábica e a distribuição espacial diferenciada do dicionário de Tipo 1, que organiza o verbete apresentando em linhas diferentes, a entrada e cada um dos sentidos que traz. A tabela não preservou o tamanho da fonte que nos dicionários de Tipos 1 e 2 é maior que a fonte dos dicionários de Tipos 3 e 4.

Além dos três verbetes da tabela a seguir, outros sete estão exemplificadas em ANEXO F, sobre as quais passaremos a discorrer sobre suas especificidades, conforme a classificação do dicionário em que se encontram: Tipos 1, 2, 3 ou 4.

Tabela 1 – Comparação entre verbetes nos dicionários dos quatro grupos.

Verbetes pesquisados nos dicionários Caldas Aulete – PNLD 2012				
	Tipo 1 (GEIGER, 2011a) 1.000 verbetes	Tipo 2 (GEIGER, 2011b) 6.183 verbetes	Tipo 3 (GEIGER, 2011c) 29.431 verbetes	Tipo 4 (GEIGER, 2011d) 75.756 verbetes
armário	armário <i>ar-má-ri-o</i> O armário serve para guardar coisas: roupas, comida etc. Ele é como uma caixa grande e bem forte, com portas.	armário <i>ar.má.ri.o</i> sm. Móvel com divisões, prateleiras e gavetas para guardar roupas, louças e outros objetos.	armário (<i>ar.má.ri:o</i>) sm. 1 Móvel com divisões internas, prateleiras e gavetas, para guardar objetos. 2 <i>Bras. Gír.</i> Homem alto e muito forte. Sair do ~ Gír. Assumir. [F.: Do latim <i>armarium</i> . ii.]	armário (<i>ar.má.ri:o</i>) sm. 1 Móvel, ger. de madeira, com divisões internas, prateleiras e gavetas, para guardar objetos, roupas etc. 2 <i>Bras. Gír.</i> Homem alto e muito forte: <i>Contratou dois armários como seguranças.</i> [F.: Do latim <i>armarium</i> . ii.] ~ embutido Armário construído num vão de parede Sair do ~ Gír. Assumir a própria homossexualidade.
dicionário	dicionário <i>di-ci-o-ná-ri-o</i> Um dicionário é um livro com uma lista de palavras, explicando o que elas querem dizer. Procure no seu dicionário o significado da palavra “dente”.	dicionário <i>di.ci:o.ná.ri:o</i> sm. 1 É um livro em que encontramos as palavras de uma língua, em ordem alfabética, e o que elas querem dizer. 2 Um dicionário também pode dar a tradução das palavras de uma língua em outra língua ou a explicação de palavras usadas por uma matéria ou uma ciência: <u>dicionário de inglês</u> ; <u>dicionário de informática</u> .	dicionário (<i>di.ci:o.ná.ri:o</i>) sm. 1 Obra que reúne, em ordem alfabética, as palavras de uma língua ou os termos referentes à uma matéria específica, e descreve seu significado, uso, etimologia etc, na mesma língua ou em outra: <u>dicionário de cinema/ de inglês</u> . [Sin. (Fam.) nesta acp.: pai-dos-burros; tira-teima(s).] 2 O conjunto das palavras ou termos de um dicionário (1);, LÉXICO. [CF.: glossário.] [F.: Do lat. medv. <i>dictionary</i> .]	dicionário (<i>di.ci:o.ná.ri:o</i>) sm. 1 Obra que reúne, em ordem alfabética, as palavras de uma língua ou os termos referentes à uma matéria específica, e descreve seu significado, uso, etimologia etc, na mesma língua ou em outra: <u>dicionário de cinema/ de inglês</u> . 2 O conjunto das palavras ou termos reunidos nessa obra. 3 Livro ou outro suporte que contém tais informações (dicionário eletrônico) 4 Pessoa de extensos conhecimentos; dicionário ambulante [F.: Do lat. medv. <i>dictionary</i> . CF.: glossário.] (+ ~ analógico ; ~ bilíngue ; ~ de ideias afins ; ~ eletrônico ; ~ enciclopédico)
vôlei	vôlei <i>vô-lei</i> O vôlei é um jogo e um esporte. Os jogadores de um time têm que jogar em até três toques uma bola por cima de uma rede, sem deixar que ela caia no chão.	vôlei <i>vô.lei</i> sm. esporte Vôlei [ou voleibol] é um jogo de quadra em que duas equipes de seis jogadores cada uma, e separadas por uma rede, usam principalmente as mãos e os braços para, em três toques na bola, tentar jogá-la sobre a rede e fazê-la tocar a quadra do adversário.	vôlei (<i>vô.lei</i>) sm. <i>Esp. F. red. de voleibol.</i> [F.:F. reduz. de <i>voleibol</i> .] (...) voleibol (<i>vo.lei.bo</i>) sm. <i>Esp.</i> Jogo em que duas equipes, formadas por seis jogadores e separadas por uma rede, tentam, usando principalmente as mãos e os antebraços, jogar a bola sobre essa rede para fazê-la tocar na quadra adversária. [Pl.: -bóis.]	vôlei (<i>vô.lei</i>) <i>Esp. sm.</i> Ver voleibol. [F.:F. red. de voleibol. [reduz. de <i>voleibol</i> .] ~ de praia <i>Esp.</i> Modalidade de voleibol jogada na areia da praia ou em quadra de areia, entre times de dois ou quatro jogadores, com regras específicas [É esporte olímpico.]

Conforme a organização dos verbetes na tabela explicita, há uma simplificação de linguagem, de sentidos e de informações linguísticas nos dicionários considerados, pelo PNLD, adequados aos primeiros anos do ensino fundamental. Por exemplo, a palavra *contrário* passa de dois sentidos enumerados no dicionário de Tipo 1 para doze sentidos no dicionário de Tipo 4 (ver ANEXO F). A partir do dicionário de Tipo 2 surgem as indicações de classe gramatical – *a*, *s.m* - e, no que se refere à linguagem usada nas definições, os dicionários de Tipos 1 e 2 apresentam um vocabulário mais simplificado que os dicionários de Tipos 3 e 4.

Por meio da sistematização dos verbetes acima apresentada, pretendemos destacar que na passagem de um tipo a outro de dicionário várias alterações ocorrem, tanto de aumento do número de sentidos indicados, quanto de informações linguísticas e, também, de elaboração na linguagem utilizada. Com isto, é possível problematizar como tais alterações afetam e constituem a forma como os alunos, principalmente do Ciclo I do EF, realizam as consultas e os resultados possíveis de serem encontrados.

Para um melhor detalhamento das diferenças, passaremos a examinar individualmente as obras de cada uma das categorias, partindo dos questionamentos suscitados pelas estruturas que apresentam: Está o número de entradas adequado à série/idade dos alunos? As informações linguísticas são claras e suficientes? As obras se mostram confiáveis ao público a que se destinam? Esses dicionários estão adaptados às demandas escolares? Enfim, qual o uso efetivo que os alunos podem fazer dessas obras e qual o efeito de uso que as mesmas produzem?

Dicionários infantis ou Tipo 1

O dicionário pedagógico monolíngue para crianças é quase uma exclusividade brasileira, fenômeno único do Brasil no que se refere à distribuição nas escolas públicas, à diversidade de títulos e às grandes tiragens (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011). O dicionário Tipo 1 analisado (GEIGER, 2011a), embora não seja direcionado ao público participante da pesquisa - alunos de 5ºano EF – mereceu um olhar mais atento pelas características que apresenta, infelizmente, com mais equívocos que adequações.

A começar pela separação silábica que, no parecer de Krieger (2011b) é um dos recursos gráficos aos quais os dicionários escolares devem atribuir valor e importância, uma

vez que se constituem em fonte de pesquisa dessa informação. Sobre os critérios utilizados no dicionário de Tipo 1 (GEIGER, 2011a) não há orientações na introdução da obra; a palavra fragmentada é apresentada na mesma linha e cor da entrada, com fonte em itálico e separação de sílabas com hífen (ver Tabela 1). Inexplicavelmente todas as paroxítonas terminadas em ditongo crescente, e por isso acentuadas, estão separadas silabicamente como se fossem proparoxítonas (mé-di-o; his-tó-ri-a; dú-zi-a; ín-di-o; fê-me-a). O mesmo não acontece com os ditongos decrescentes (vô-lei) ou quando vogal e semivogal estão no interior da palavra (ouro; coi-sa; lei-te). Uma criança do 1º ano EF não precisa (e nem deve) ser apresentada às regras de acentuação ou à nomenclatura de encontros vocálicos, no entanto, a separação silábica está presente em sua rotina escolar e nesse caso o dicionário está prestando um desserviço à etapa de alfabetização.

Já no ano seguinte – 2º EF – a criança que buscar pela mesma palavra no dicionário de Tipo 2, vai encontrá-la separada de outro modo (mé.di.o; his.tó.ri.a; ín.di.o), com a sílaba tônica grifada e o ditongo marcado por dois pontos (:). A seção *Como usar este dicionário* (GEIGER, 2011b, p.10) define que os dois pontos serão usados “quando duas vogais seguidas não permitem definir exatamente se estão na mesma sílaba ou não, para indicar que é preferível não separar ali a palavra”, e dá como exemplo a própria palavra *dicionário*: “não separar dici-onário, nem dicionári-o”. No entanto, no dicionário de Tipo 1, da mesma editora e do mesmo organizador, separa-se: di-ci-o-ná-ri-o.

Outra característica que chama à atenção é a frequente repetição da palavra *coisa* como definição dos verbetes (ver Tabela 1 e ANEXO F): “o armário serve para guardar *coisas*”; “se uma *coisa* está ao contrário [...]”; “dúzia é o conjunto de doze *coisas*”; “energia é uma *coisa* [...]”; “som é uma *coisa* [...]”. Sobre o aspecto da simplificação da linguagem, Krieger (2011b) considera a adequação necessária, desde que as informações não sejam simplificadas ao ponto de comprometerem sua compreensão. No caso do dicionário analisado a definição parece mais ter sido feita *por* crianças que *para* crianças. Já no dicionário de Tipo 2, a palavra *coisa* na definição dos verbetes é substituída por *móvel, roupa, unidades, força, ruído...* palavras facilmente compreendidas por uma criança do 1º ano do EF.

Em outras ocorrências as definições são simplificadas ao extremo:

A beterraba é um legume. É uma planta que tem raiz redonda e doce.
A cenoura é um legume que cresce debaixo da terra e é meio doce.
O chuchu é um legume. (GEIGER, 2011a, pp. 31, 45, 47)

A definição científica para as partes das plantas considera a beterraba e a cenoura como raízes, e o chuchu como fruto. Porém, tratando-se de um dicionário infantil, a definição de legume poderia ser considerada suficiente, se relacionada a “cada um de muitos produtos da agricultura que usamos na alimentação” (GEIGER, 2011b, p.279), definição que caberia também à abóbora, à batata, à mandioca, ao tomate, entre outros. No entanto, o mesmo dicionário define *tomate* como fruto e *mandioca* como raiz, evidenciando que não há critérios nas definições. Por que apenas mandioca está adequadamente definida como raiz e não beterraba e cenoura? Por que o tomate é definido como fruto¹³ e não o chuchu?

Sobre a problemática das definições, Cano (2011) explica que definir é fornecer critérios suficientes que permitam ao consulente distinguir uma unidade léxica de outra, tornando-o apto a empregar essa unidade em qualquer contexto; por falta de critérios pré-estabelecidos, a elaboração de definições é um dos maiores problemas com que se defronta o lexicográfico.

Por fim, trataremos do reduzido número de entradas dos dicionários de Tipo 1, sendo que dois dos títulos do acervo possuem 1000 verbetes, e o terceiro deles, 999 verbetes. Krieger (2011b) defende que um dicionário direcionado ao aluno em fase de alfabetização não necessita de abrangência vocabular e nem de representatividade lexical, pois a escolha das palavras visa auxiliar a aprendizagem do aluno. Já Damim (2011) considera o dicionário escolar para crianças em fase de alfabetização como um tipo especial, cujo número de verbetes ficaria entre 1.500 e 10.000 aproximadamente.

Não há consenso entre os lexicógrafos sobre a quantidade de entradas mais adequada a essa etapa escolar, o que se justifica pelo fato de não existirem ainda estudos a respeito. O que há como parâmetro é o número indicado pelo PNLD às editoras, caracterizando tais obras com o mínimo de 500 e o máximo de 1000 verbetes. Embora não haja pesquisas que indiquem se tais critérios são ou não pertinentes à demanda, cabe lembrar o que indicam os estudos sobre a aquisição da linguagem oral conforme Hoff (2009): uma criança aos dois anos de idade tem em seu vocabulário em torno de 100 palavras. Depois disso, o desenvolvimento é tão rápido que se torna inviável rastrear as palavras que a criança conhece. Estima-se que o vocabulário de uma criança de seis anos seja de aproximadamente 14.000 palavras, o que a nosso ver,

¹³ <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-a-diferenca-entre-fruta-e-legume>>. Acesso em 08/09/2016.

torna incoerente que uma obra destinada à consulta de como essas palavras são escritas se resume a 1000 entradas.

Dicionários do Tipo 2 e a opinião dos alunos

O acervo de Tipo 2 direciona-se a alunos do 2º ao 5º ano do EF, portanto, a categoria inclui os alunos participantes dessa pesquisa. Sendo assim, foi possível acompanhar a receptividade destas obras junto a seu público alvo e coletar a opinião dos estudantes sobre as mesmas.

Constituem esse acervo, sete títulos com número de verbetes variando entre 5.400 (BRAGA, 2011) e 14.790 (MATTOS, 2011), sendo que este é o único sem ilustrações. Esses dicionários trazem seções de orientação nas páginas iniciais, inexistentes nos acervos de Tipo 1, por exemplo: *Como usar esse dicionário* (GEIGER, 2011b) ou *Chave do dicionário* (BORBA, 2011). O acervo é bem heterogêneo no projeto gráfico e lexical de suas obras, com algumas delas se aproximando do Tipo 1 – *Caldas Aulete* (GEIGER, 2011b) e *Palavrinha Viva* (BORBA, 2011); outros com características mais próximas aos minidicionários do Tipo 3 – *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (MATTOS, 2011); e ainda aqueles que se aproximam de almanaques infantis com *boxes* e destaques gráficos para seções do tipo *Faça você mesmo* (SARAIVA, 2009) ou *Você sabia, sabiá?* (BRAGA, 2011). O *Dicionário Ilustrado do Português* (BIDERMAN, 2009) é o mais didático e criterioso nas definições, porém, com apenas 5.900 verbetes. Por fim, o *Dicionário Aurélio Ilustrado* (FERREIRA, 2008) apresenta definições simplificadas, mas é fiel à obra de referência a que o nome se veicula, é o segundo com maior quantidade de verbetes, com 10.243 entradas.

Conforme as observações de Damim (2011), constatamos novamente que não há consenso entre os lexicógrafos sobre o número de entradas que um dicionário escolar para crianças deva ter; o mercado brasileiro oferece tais obras com nomenclatura entre 8.000 e 50.000 palavras. A autora destaca ainda o equívoco de se julgar a qualidade de um dicionário pelo número de entradas que apresenta, uma vez que a seleção da nomenclatura, que indica a potencial usabilidade da obra, é mais importante do que a quantidade de verbetes que ela traz.

Sobre a seleção da nomenclatura de um dicionário escolar, o que se conclui a partir de Cano (2011) é que um vocabulário fundamental para essas obras deveria incluir palavras do universo didático do público alvo a que se destina, refletindo a norma sociocultural e

científica vigente no Brasil na sua contemporaneidade. No caso de alunos do 5º ano, são próprias dos conteúdos escolares palavras como *relevo*, *geometria*, *ambiente* e *planeta*.

Considerando que um dicionário escolar esteja mais adequado a seu público alvo quanto melhor atender às suas demandas, analisaremos uma atividade própria do contexto escolar: a pesquisa por palavras do Hino Nacional Brasileiro. Com seu entendimento dificultado pelo vocabulário incomum e pelas inversões sintáticas, a compreensão do texto do Hino tem sido oficialmente uma demanda das escolas de ensino fundamental públicas e privadas, desde setembro de 2009, quando sua execução tornou-se obrigatória, uma vez por semana, pela Lei n. 12.031/09 (COLOMBO, 2014). A tabela a seguir traz dez palavras do Hino Nacional e assinala aquelas que constam das obras do acervo de Tipo 2:

Tabela 2 – Palavras do Hino Nacional Brasileiro

Palavras do Hino Nacional nos dicionários de Tipo 2								
Verbetes	BRAGA 5.400 verbetes	GEIGER 6.183 verbetes	FERREIRA 10.243 verbetes	BIDERMAN 5.900 verbetes	MATTOS 14.790 verbetes	BORBA 7.456 verbetes	SARAIVA 7.040 verbetes	Total
Brado	-	-	x	-	x	x	-	3
Flâmula	-	x	-	-	x	-	x	3
Fúlgido	-	-	x	-	x	-	-	2
Fulgurar	-	-	-	-	x	-	-	1
Garrida	-	-	-	-	x	-	-	1
Impávido	-	x	x	-	x	-	-	3
Lábaro	-	-	x	-	x	-	-	2
Penhor	-	-	-	-	x	-	-	1
Plácido	-	-	-	-	x	-	-	1
Retumbante	-	x	x	-	-	-	-	2
Total	0	3	5	0	9	1	1	

Fonte: Elaborada a partir de Colombo (2014)

A partir da Tabela 2 é possível perceber que, mesmo a escola sendo oficialmente o lugar onde os brasileiros deverão aprender o Hino Nacional Brasileiro, os dicionários disponíveis não oferecem suporte para viabilizar essa tarefa aos alunos do Ciclo I de EF. Nenhum dicionário desse grupo apresenta todas as palavras exemplificadas e dois deles não trazem nenhuma. É impossível que uma obra lexical registre todas as palavras de uma língua viva, no entanto, não há justificativa para que um dicionário escolar não traga em sua seleção vocabular palavras como *garrida*, *penhor* e *plácido*, mas apresente palavras como *faca*, *copo* e *menino*, que não oferecem dúvidas quanto à grafia, não recebem acento gráfico e são

próprias do vocabulário ativo desses alunos. Dificilmente haveria um contexto para que o dicionário fosse consultado em busca de tais verbetes.

Em comparação ao acervo de Tipo 1, as obras de Tipo 2 inserem novas informações linguísticas aos verbetes, entre elas, a adequada separação silábica, destaque da sílaba tônica, abreviações de classe gramatical e indicação de contexto, como o uso *popular* da palavra energia ou *esporte* no verbo vôlei (ver Tabela 1). No entanto, não há uniformidade no registro dos domínios especializados, por exemplo em Geiger (2011b), futebol e esgrima recebem a indicação de área de conhecimento *esporte*, que não aparece nos verbetes basquete e atleta. Outra indicação de área de conhecimento é *medicina*, que contextualiza as palavras hepatite e caxumba, mas não febre e gripe. No mesmo dicionário encontram-se as entradas Urano e Saturno identificadas pelo campo temático *astronomia*, o que não acontece com Marte e Mercúrio, por exemplo.

Quanto às definições dos verbetes, os dicionários de Tipo 2 são menos problemáticos que aqueles de Tipo 1, embora deslizes sejam facilmente encontrados. Tomando como exemplo as mesmas palavras utilizadas para a análise do dicionário de Tipo 1, tanto chuchu quanto tomate constam no Tipo 2 (GEIGER, 2011b) como *frutos*; da mesma forma adequada, beterraba e cenoura agora são *raízes*. No entanto, o verbo *mandioca* tem como definição “tubérculo da família da batata” e a remissiva não permite que se desfaça uma possível dúvida, seja porque o verbo *tubérculo* não consta da obra, seja porque em batata lê-se apenas “É uma raiz, redonda ou oval, muito usada como alimento”. Sobre a função dos verbetes de enciclopédias ou de dicionários, Rojo (2008) explica que dirigem-se a leigos e, por isso, simplificam a linguagem científica para que o não-especialista, que precisa da informação para estudar, possa compreendê-la. No entanto, o que se observa nos exemplos, além da simplificação da linguagem, é o empobrecimento da mesma e a falta de critérios na definição dos conceitos, o que nos conduz a questionamentos sobre qual seria a concepção de linguagem e de criança que esses autores trazem ao conceber suas obras.

Por serem ilustrados e com projetos gráficos diferenciados, esses dicionários inicialmente despertaram a curiosidade dos alunos, que os exploraram como se fossem uma enciclopédia divertida, com suas seções de adivinhas, piadas, desafios, provérbios... que surgem como abonações das entradas. Para algumas crianças, o dicionário ilustrado é visto com o preciosismo próprio das obras literárias mais sedutoras. No recorte a seguir, a aluna (J.) conversa com a professora (Prof^a) sobre a obra *Palavrinha Viva* (BORBA, 2011):

J: consegui pegar esse dicionário maravilho::so
Prof^a: por que ele é maravilhoso”
J: porque ele é muito lin:do/ onde você comprou”
Prof^a: é da escola/ por quê”
J: quero comprar um desses pra MIM
 ((depois de 20 minutos com o Palavrinha Viva))
J: meu dicionário não tem clava ((reclamando))
Prof^a: mas você disse que esse dicionário é maravilhoso
J: é (+) muito/.../
Prof^a: mas não tem o que você não sabe
J: ((dando de ombros))

No entanto, quando deviam buscar por verbetes específicos para a realização das tarefas, os alunos do 5º ano começaram a perceber que na maioria das vezes era preciso consultar vários títulos disponíveis até localizarem o que procuravam. A transcrição a seguir é de um diálogo entre uma aluna (P.) que também utilizava o dicionário *Palavrinha Viva* (BORBA, 2011), a professora (Prof^a) e colegas (N.), (M.) e (L.):

P: posso trocar de dicionário” (+) quero um Aurélio porque esse não tem nada
Prof^a: por que você escolheu esse dicionário”
P: porque o novo é maior’ (+) pensei que fosse ter todas as palavras/
N: [porque o novo tem palavras novas/
M: [porque o novo tem desenhos/ ((M. estava com o Caldas Aulete))
L: pega o dicionário velho/ minha mãe disse que antigamente faziam as coisas melhor
P: nesse dicionário não tem nada’ só tem palavra que eu não preciso/ não achei as palavras que queria e eu tava procurando direito/.../

Quando ainda não dominam totalmente a ordem alfabética e/ou não estão seguros quanto a esse domínio, os alunos insistem em procurar por palavras que muitas vezes os dicionários não registram, ocasionando uma grande perda de tempo gerada pela dúvida sobre a ausência da palavra ou a dificuldade em encontrá-la (COLOMBO, 2014). O próprio *Guia Dicionários em Sala de Aula* destaca que para muitos falantes, “as palavras que não estão registradas nos melhores dicionários, simplesmente não existem” (RANGEL, 2012, p.40). Essa desorientação sobre a existência ou não da palavra no dicionário foram queixas constantes por parte dos alunos que, sempre que possível, preferiam utilizar um minidicionário. Ao entrar em contato com obras de diferentes títulos, é possível ao aluno

descobrir e construir a noção de função e uso do dicionário, no entanto, também desperta nele a percepção de que mais que ilustrada e bonita, a obra que tem em mãos precisa ser útil ao seu momento escolar e às suas habilidades de leitura e escrita. Embora não estejam socialmente reconhecidos, nem oficialmente habilitados a avaliar os dicionários que lhes são destinados, a avaliação dos alunos, público alvo do PNLD/Dicionários, é certamente a mais significativa para se ponderar sobre a pertinência dessas obras às demandas escolares.

Cabe destacar ainda o que argumenta Bolzan (2012, p. 21): “para o senso comum, o dicionário isola palavras e possui uma compilação das mais antigas, o que pode lhe atribuir uma imagem de obra desatualizada”. O esperado para um dicionário escolar, é que esta visão equivocada não se confirme, que seja uma obra atualizada pela interação, pois o aluno precisa se reconhecer na língua que encontra descrita.

Se os primeiros lexicógrafos descreviam a língua baseados em um modelo ideal, hoje são os significados circulantes que direcionam os sentidos a serem registrados. Ilari (2011, p.27) destaca que tanto dicionários quanto gramáticas tradicionais “descrevem como se deveria escrever corretamente e não como escrevem as pessoas que são socialmente respeitadas como bons profissionais da escrita”. Nisso consiste a principal diferença entre dicionários antigos e atuais, aqueles descreviam a língua como deveria ser e destes espera-se que a descrevam como é, respeitando suas variantes.

A nosso ver, um dicionário escolar adequado a seus propósitos, deveria ser mais que a redução de um dicionário geral. Mesmo que contenha uma seleção reduzida de entradas, esta deve ser acertada tanto na escolha de palavras pertinentes ao universo do aluno quanto nas definições e informações gramaticais que apresenta. Quando se propõe a diferenciação de dicionários de acordo com a etapa de ensino, o desejado seria que a diferença fosse observável no tratamento dado ao léxico, que facilitasse o entendimento do aluno, e não na redução do repertório e empobrecimento da linguagem utilizada.

Dicionários de Tipo 3 e 4

O acervo de Tipo 3 direciona-se aos alunos do Ciclo II de EF - 6º ao 9º ano – e se constitui de cinco títulos que registram entre 19.214 e 30.373 verbetes, todos em formato de minidicionários. Sobre essa caracterização, Krieger (2011b) ressalta que os dicionários do tipo

mini são mais associados ao seu formato físico que à sua efetiva adequação ao nível de aprendizagem do aluno.

A nomenclatura dos dicionários de Tipo 3 é bem mais abrangente que a dos grupos anteriores, com maior número de léxico especializado, composto por termos técnicos, científicos, estrangeirismos, entre outros. Novas informações linguísticas também se acrescentam àquelas encontradas nos dicionários de Tipo 2, como a indicação da etimologia da palavra, regionalismos e flexões em número e gênero, por exemplo. As definições são mais exatas e a indicação de contexto de uso é mais uniforme: geralmente os verbetes relacionados a flores recebem a abreviação *Bot.* (Botânica), as enfermidades recebem *Med.* (Medicina), os animais *Zool.* (Zoologia) e assim por diante. Porém, ainda falta uniformidade nas abreviaturas e na indicação de campo temático tanto de um dicionário para outro, como dentro da mesma obra. O verbete telescópio, por exemplo, pode estar identificado por *Fís.* (Física) em um dicionário e por *Astron.* (Astronomia) em outro; ou ainda, o campo temático Astronomia possuir duas abreviaturas diferentes na mesma obra (GEIGER, 2011c, pp.786, 787): *Astr.* (para satélite) e *Astron.* (para Saturno).

Embora mais abrangentes como dicionários escolares, os minidicionários de Tipo 3 podem trazer outros imprevistos às aulas em que são utilizados. Em dois, dos cinco títulos desse acervo, a indicação da grafia de *berinjela*, norma vigente da palavra no Brasil, ocorre tanto com ‘j’(berinjela), quanto com ‘g’ (beringela), sem que haja qualquer adendo sobre a ocorrência. Não se trata do registro de variação linguística, aspecto desejável como objeto de ensino de língua portuguesa, pois a alteração ortográfica não sinaliza, nessa palavra, nenhuma variação fonética. Além disso, um dos dicionários registra também *brinjela*, forma em que a palavra é foneticamente alterada, mas ainda assim, escrita com ‘j’. O *Caldas Aulete* (GEIGER, 2011c) é um dos minidicionários em que se verifica essa ocorrência, no entanto, apenas na obra de Tipo 3; caso se tratasse de uma escolha consciente do lexicógrafo, a ocorrência deveria se repetir também nos outros dicionários (Tipos 1, 2 e 4) organizados por Paulo Geiger.

Os dicionários de Tipo 4 foram incluídos no PNLD/Dicionários/2012 e destinam-se aos alunos do EM. O acervo é formado por quatro títulos com entradas entre 41.243 e 75.756 verbetes, cada um deles contemplando o maior número possível de acepções, além de variações linguísticas. São os chamados dicionários gerais ou de grande porte, cujos nomes são referências de obras lexicais monolíngues: *Bechara*, *Borba*, *Houaiss* e o *Novíssimo*

Aulete, que está exemplificado na Tabela 1 e apresenta o maior número de entradas entre os dicionários do PNLD/2012.

Em comparação aos verbetes dos dicionários de Tipo 3, não se observa diferença na linguagem utilizada, apenas um acréscimo de informações em definições ao molde dos dicionários mais tradicionais, inclusive com abonações da literatura em língua portuguesa: “E foi que, de doença crua e feia, a mais que eu nunca vi... (Luís de Camões, *Os Lusíadas* (Canto V))” (GEIGER, 2011d, p.421) ou “A história de Capitu e Bentinho” (GEIGER, 2011d, p.750). Os dicionários de Tipo 4 são obras que deveriam constar da biblioteca de todas as escolas, e não somente daquelas que oferecem ensino médio, pois, por serem mais completas, deveriam estar disponíveis também para a consulta de professores na elaboração de suas aulas.

Quanto à utilização sistemática em sala de aula, em turmas com mais de trinta alunos no EM, os empecilhos vão além do reduzido número de volumes, já que é indicado que se faça o empréstimo de acervos de outras turmas. A questão aqui é também a dificuldade de manuseio dessas obras. O *Novíssimo Aulete* (GEIGER, 2011d), por exemplo, possui 1488 páginas, mede 20cm x 27cm e pesa 2,2kg . Chegar à sala de aula com dez volumes para a realização de atividades em trios, envolve o deslocamento de 22 kg de material didático. Na prática, como alternativa mais viável, os professores optam pelos minidicionários também para utilização com o EM.

De forma alguma, a composição física de um dicionário é considerada como um dos fatores que poderá desabonar sua qualidade como obra lexicográfica. O que se pretendeu com essas observações foi mostrar que a seleção do PNLD/Dicionários/2012, nos quatro grupos, não foi pensada tendo em vista a prática de sala de aula, embora tenha esse objetivo. Se assim o fosse, entre outros aspectos de adequação, haveria um número maior de volumes à disposição dos alunos, os dicionários de Tipo 1 não apresentariam equívocos na separação silábica; os dicionários de Tipo 2 seriam mais criteriosos na escolha da nomenclatura; as obras de Tipo 3 não trariam dubiedades ortográficas sem explicá-las; as obras de Tipo 4 estariam em todas as escolas para consultas eventuais, porém, para o cotidiano das aulas de 50 minutos no EM, haveria dicionários mais concisos e fáceis de manusear.

Retomando o parecer de Krieger (2011b), concordamos que faltam à lexicologia pedagógica brasileira estudos com *corpus* relacionados aos estudantes, que norteiem a produção de dicionários escolares, tornando-os produtivos e orientados para o ensino. As

reflexões aqui apresentadas seguiram nesta direção – de analisar a pertinência e adequação obras do PNLD/2012 – pois partiram de situações reais de utilização dos dicionários que levaram aos entraves que foram descritos.

Por fim, mesmo não estando ainda totalmente ajustados às demandas escolares, são esses os dicionários disponíveis aos alunos que, para atender às expectativas do PNLD, deveriam articular-se com o livro didático adotado que passaremos a explorar.

5.1.2 Livro didático de Língua Portuguesa

Os dicionários foram incluídos no PNLD como material complementar aos livros didáticos de todas as áreas ou disciplinas (RANGEL, 2011). No que se refere ao ensino de língua materna, a desejável articulação desses materiais fica evidenciada no *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012), que sugere como ponto de partida para a seleção das atividades que traz, o prévio levantamento da abordagem do livro didático adotado sobre ensino do léxico. Dessa maneira, as atividades propostas pelo referido *Guia* poderiam se diferenciar complementando ou expandindo o trabalho proposto pelo livro didático. Por sua vez, o *Guia de Livros Didáticos do PNLD* (BRASIL, 2015), para o Ciclo I do EF, orienta que os professores utilizem os dicionários do acervo Tipo 2 como materiais complementares, que desempenham um papel relevante na aquisição da autonomia leitora do aluno.

Contudo, os estudos realizados por Krieger (2011b) comprovaram que essa articulação ainda não se consolidou nos livros didáticos aprovados pelo PNLD. O aproveitamento do dicionário é ainda muito incipiente, geralmente com poucos e esparsos exercícios no livro didático, que não favorecem a compreensão do dicionário como um gênero que apresenta regras próprias de organização, além de sistematizar informações de caráter linguístico, cultural e pragmático.

O livro didático de língua portuguesa adotado para as turmas participantes da pesquisa foi *A Aventura do Saber* (FERRONATO; SILVA, 2011), correspondente ao triênio 2013, 2014, 2015 do PNLD, não estando disponível para escolha no Guia PNLD/2016, para o triênio seguinte: 2016, 2017 e 2018, embora ainda conste do catálogo da Editora Leya com uma edição totalmente reformulada¹⁴ em 2015 e troca de um dos autores.

¹⁴ <<http://www.aaventuradosaber.com.br/livros/portugues/portugues-5/#20/z>>. Acesso em 11/09/2016.

A análise que aqui se apresenta foi feita a partir da própria obra em comparação com a descrição apresentada no *Guia PNLD/2013* (BRASIL, 2012). A coleção disponível no PNLD/2013 se constituía por dois volumes direcionados ao 4º e 5º ano do EF, divididos em seis unidades demarcadas por eixos temáticos, com diferentes gêneros discursivos. O volume do 5º ano traz, respectivamente, as seguintes unidades: *Fazendo jornal*, *Curtindo um som*, *Hora de comer*, *Evitando Acidentes*, *Há muito tempo, na Grécia...* e *Sonho de voar*, elaboradas com o propósito de articular-se com os conteúdos de outras disciplinas, o que é perfeitamente possível, desde que as unidades temáticas não sejam trabalhadas na sequência em que se apresentam. Por exemplo, a última unidade do livro – *Sonho de voar* – articula-se adequadamente e enriquece conteúdos próprios da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), que acontece anualmente no mês de maio. Já as unidades *Curtindo um som* e *Hora de comer*, associam temas tanto relacionados aos conteúdos de Arte e Ciências, respectivamente, quanto aos elementos culturais afro-brasileiros, que se constituem em objeto de ensino transdisciplinar.

As unidades citadas trazem até dez seções que visam atender aos eixos de ensino de Língua Portuguesa sendo elas: *Vamos ler* (textos para leitura de gêneros variados), *Troque ideias* (discussões orais e coletivas), *Entendendo o texto* (questões de entendimento sobre o texto lido), *Vamos brincar?* (atividades lúdicas envolvendo a análise linguística), *Você Sabia?* (boxes de curiosidades com informações adicionais sobre o tema apresentado na unidade), *Linguagem Oral e Escrita* (questões de reflexão sobre os recursos linguísticos), *Hora da Produção* (proposta de produção escrita com o mesmo tema e gênero da unidade em estudo), *Vamos Pesquisar* (propostas de atividades extraclasse), *Vamos Ouvir e Leia Também* (indicações de livros paradidáticos que enriquecem o tema tratado na unidade).

Nem todas as seções apresentam-se em ambos os volumes da coletânea ou estão presentes em todas as unidades temáticas do volume. A seção *Vamos Ouvir*, por exemplo, está presente no índice do livro do 5º ano, porém, sem a indicação de páginas, já que não há nenhuma atividade que a aborde. Não há descrição no Guia PNLD/2013 (BRASIL, 2012) sobre a proposta de abordagem dessa seção, caso trate-se de atividades de linguagem oral, vale a ressalva do próprio Guia que considera como ponto fraco da coleção as propostas para a oralidade.

A seção *Vamos Brincar?*, que pressupõe atividades lúdicas, aparece no livro do 5º ano, apenas na Unidade 2 com o tema *Curtindo um som* (FERRONATO; SILVA, 2011, p. 63).

Trata-se de um jogo com os diferentes sentidos do verbo *tocar* utilizado em frases produzidas pelos próprios alunos, sendo essa a única atividade do livro que explora o uso do dicionário. Como os exercícios propostos se articulam em torno do eixo temático Música, que é referência para todo o trabalho nesse eixo, a atividade foi adaptada a outro tema para a intervenção com os alunos pesquisados, que no período de coleta de dados – 1º semestre do ano letivo de 2015 – ainda não conheciam esses textos.

O vocabulário dos textos apresentados tem as palavras consideradas difíceis ao entendimento dos alunos destacadas em cor diferente, com um *box* ao final do texto indicando os significados. Para Carvalho (2012), esse é um recurso pouco eficaz na aquisição e expansão lexical, por interferir de modo negativo na leitura e compreensão do texto ao antecipar a seleção das palavras que necessitam de explicação; assim nega ao aluno a oportunidade de percorrer os caminhos da pluralidade de interpretações e sentidos por meio das estratégias de leitura.

Figura 1 – Exemplo de glossário do livro *Aventura do Saber*

Fonte: Ferronato e Silva (2011, p.60).

Quanto aos conhecimentos linguísticos da obra, o *Guia PNLD/2013* (BRASIL, 2012, p.160), alerta que “progressão e sistematização de conteúdos não constituem a preocupação principal do trabalho nesse eixo de ensino, pois não há predeterminação e sequenciação rígida dos conteúdos”. A observação refere-se à seção *Linguagem Oral e Escrita*, que traz como conteúdos: uso dos porquês, prefixos e sufixos, pronomes oblíquos, adjetivos, verbos haver/existir, sinônimos, aspas, abreviaturas, interjeições, conjunções, discurso direto e indireto, ortografia (j/g; x/ch; m/n), hiato, palavras ora/hora, gênero das palavras, verbos

haver/fazer e entrar/sair, sinais de pontuação, crase, preposição ‘a’, verbo viajar, proparoxítonas e grau comparativo de igualdade. A proposta das autoras para esta seção é trabalhar com questões relacionadas à coesão, vocabulário, polissemia e variação linguística, ou seja, uma proposta tão ampla para uma única seção que se torna inconsistente na sistematização desses recursos.

Ainda segundo o *Guia PNLD/2013* (BRASIL, 2012, p.160), “embora não haja muita diversidade na formulação das atividades, [elas] são boas porque são simples, claras, objetivas e acessíveis à compreensão dos alunos”. Porém, em algumas situações apresenta-se a regra pronta, sem solicitar a observação dos fenômenos linguísticos para que haja a tentativa de uma formulação própria, o que leva à perda da oportunidade de percepção da lógica do fenômeno em si mesmo.

No que se refere à metalinguagem apresentada no livro didático, nem sempre os termos utilizados no índice de conteúdos da obra acompanham as atividades em seus enunciados. Por exemplo, o que o índice nomeia como *adjetivos pátrios ou gentílicos*, o enunciado no interior do livro chama de *palavras compostas*. Ainda quanto aos adjetivos, o *grau comparativo de igualdade* é nomeado tanto no índice quanto nos exercícios como *comparação entre elementos*. Quanto aos nomes em geral, o índice traz como *gênero das palavras* o que o enunciado no interior do livro chama de *equivalentes masculinos*.

A coleção é indicada ao professor que queira enfatizar a leitura e a produção de textos¹⁵, considerada pela pré-avaliação do PNLD como o ponto forte da obra, ficando a seu cargo a sistematização de conteúdos que orientem a revisão dos textos produzidos pelos alunos. A opção das autoras é por um trabalho pautado pela abordagem discursiva, por isso, os conteúdos não são predeterminados sequencialmente como nas abordagens tradicionais (BRASIL, 2012).

No entanto, a falta de padronização na nomenclatura gramatical dos livros didáticos dificulta a aquisição da metalinguagem. Deve-se levar em conta ainda que o aluno poderá ter em mãos durante os nove anos do ensino fundamental até quatro coleções - pelos triênios do PNLD - de diversos autores que poderão optar em suas obras por nomenclaturas diferentes quanto aos aspectos gramaticais. Tais aspectos são nomeados no Guia PNLD/2013 (BRASIL,

¹⁵ O termo *produção de texto* em substituição à *redação escolar* foi utilizado pela primeira vez, por João Wanderley Geraldi, em *O texto na sala de aula* (1984). Geraldi (2014) explica que a *redação* tem caráter monológico, pois o autor escreve para mostrar que sabe escrever; já na *produção de texto* existe a busca de diálogo: Para que escrevo? Para quem? Sobre o quê? Por que escrevo?

2012) como *conhecimentos linguísticos*, mas apesar da mudança de nome, o conteúdo, em maior ou menor sistematização, continua o mesmo e em nenhuma das obras deixou de constar.

Diante do exposto, é possível afirmar que o livro didático adotado está, apesar de algumas ressalvas quanto às seções, em conformidade com o que propõem as autoras para um trabalho pautado por unidades temáticas, que possibilite o trabalho interdisciplinar e privilegie a produção escrita dos alunos. O livro em questão não sistematiza reflexões sobre recursos linguísticos e não enfoca a utilização do dicionário, no entanto, essas restrições estão devidamente descritas no Guia PNLD/2013 (BRASIL, 2012), a partir das quais se presume que a escolha tenha sido uma opção efetiva dos professores por esta abordagem no ensino de língua portuguesa, uma vez que, para a escolha do livro didático a cada triênio, o professor tem às mãos tanto o Guia PNLD, que descreve cada uma das obras pré-aprovadas, quanto os próprios livros didáticos fornecidos pelas editoras.

Quanto aos dicionários, a possibilidade de análise prévia das obras adotadas não está ao alcance do professor, pois os acervos chegam prontos às escolas, no entanto, vêm acompanhados do *Guia Dicionários em Sala de Aula* que descreve as obras, justificando a seleção, e sugere atividades práticas de trabalho com os dicionários. Sendo assim, o professor tem duas obras a ele destinadas com orientações sobre a escolha e utilização dos materiais do PNLD - livros didáticos e dicionários – que elegemos como fontes prescritivas que merecem um olhar mais atento.

5.2 Orientações ao professor

“Aprender/ensinar o léxico não é apenas acumular conhecimentos sobre palavras particulares, mas sim adquirir mecanismos de organização” (ILARI, 2011, p. 34). A organização citada diz respeito tanto ao trabalho discente quanto docente, por isso, o professor precisa aprender como ensinar a consulta ao dicionário. Segundo Gomes (2011), um possível diagnóstico para a subutilização dos dicionários em sala de aula é a insegurança dos professores no uso sistemático desses livros, tarefa para a qual nunca foram preparados.

Krieger (2011b) defende como uma das formas de diminuir essa lacuna, a introdução da disciplina de lexicografia nos cursos de Magistério, Pedagogia e Letras. Esse viés didático é atualmente quase inexistente no Brasil, e o professor em formação não recebe nenhuma orientação sobre como lidar com dicionários.

O *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2006; 2012) foi uma tentativa de amenizar essa defasagem, oferecendo subsídios metodológicos para que os professores avançassem nas possibilidades exploratórias dos dicionários dos acervos do PNLD/2006 e 2012. Quanto à fundamentação teórica das práticas sugeridas, o *Guia* limita-se a uma página e meia de “Bibliografia consultada” (RANGEL, 2012, pp. 87, 88), porém, mesmo com essa limitação na proposta, há de se concordar com os comentários de Krieger (2006) com relação a esse manual, redigido em linguagem acessível aos docentes, ser um destaque entre as diretrizes que reformularam o PNLD/Dicionários. Sobre suas orientações passaremos a discorrer.

5.2.1 Guia Dicionários em Sala de Aula

Nas duas últimas edições do PNLD/Dicionários – 2006 e 2012 - a definição dos critérios de avaliação foi apresentada ao professor por meio do *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2006, 2012), que consta de todos os acervos, trazendo sugestões de atividades para subsidiar o trabalho do professor com os dicionários dos acervos e auxiliando no desenvolvimento de práticas produtivas em sala de aula. Há poucas alterações nos *Guias* das edições de 2006 e 2012, a não ser pelas atualizações referentes às obras selecionadas, incluindo os dicionários para o EM, e o acréscimo de um capítulo sobre o Novo Acordo Ortográfico e suas principais regras.

O *Guia*, que tem as funções de um manual do professor, divide-se em duas partes. A primeira destina-se a ressaltar a importância do dicionário no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, entendido como “um tipo particular de suporte da escrita - e um gênero do discurso” (RANGEL, 2012, p.44) e a descrever os dicionários dos acervos que chegaram às escolas em 2012. Já a segunda parte considera que o uso do dicionário deve ser objeto de ensino e aprendizagem na escola, pois “tanto aumenta o grau de letramento dos sujeitos quanto aprofunda o funcionamento social da escrita” (RANGEL, 2012, p.45). Para tanto, propõe atividades diferenciadas que ampliam as possibilidades de trabalho com o dicionário para além de consultas ortográficas esporádicas e/ou cópia de verbetes pré-definidos. As atividades, elaboradas pelos professores Marcos Bagno (UnB) e Egon Rangel (PUC-SP), não se constituem em uma sequência didática, devem ser selecionadas, adaptadas e complementadas de acordo com os objetivos e conteúdos curriculares visados.

Como afirma Rangel (2012), para que o aluno se interesse pelos dicionários é preciso tê-los por perto, saber para que servem, como se estruturam e como podem ser usados. Sendo assim, as atividades organizam-se em torno de diferentes propósitos, entre outros: esclarecer o significado de termos desconhecidos, solucionar dúvidas ortográficas, compreender a influência de idiomas estrangeiros na língua materna, possibilitar que se ensine a consulta aos verbetes, partir de situações cotidianas em que o domínio da língua é decisivo para a eficácia da ação, enriquecer vocabulário, constituir-se em demanda própria de uma prática letrada e articular-se com os conteúdos curriculares.

As atividades recomendadas para o Ciclo I do EF (dicionários de Tipos 1 e 2) visam levar o aluno a reconhecer o que é um dicionário e sua utilidade, além de desenvolver a proficiência em localizar a palavra procurada; são sugeridas sete atividades com tais objetivos. As quinze atividades seguintes mobilizam-se em torno do ensino-aprendizagem de leitura e escrita, sendo indicadas para alunos do Ciclo II do EF, com a utilização dos dicionários de Tipo 3, contudo, o *Guia* sugere que sejam adaptadas aos dois últimos anos do primeiro segmento. Outros dois blocos de atividades articuladas entre si são propostos para os alunos do EM, com utilização dos dicionários de Tipo 4.

O que demanda a adaptação indicada no *Guia* é a diferença na quantidade de verbetes entre os dicionários de Tipo 2 e Tipo 3, para possibilitar a aplicação das atividades junto a alunos de 4º e 5º ano do EF, pois, embora o professor seja orientado a colocar o aluno de anos iniciais em contato também com dicionários de maior porte, os acervos do Tipo 3 não estão disponíveis nas escolas de Ciclo I. Prevendo dificuldades pelo reduzido número de entradas, a orientação se faz quanto à certificação antecipada por parte do professor de que todas as palavras a serem pesquisadas pelos alunos constem dos dicionários de Tipo 2, o que, sem dúvida, dificulta o trabalho com essas obras.

Cabe lembrar que os dicionários dos acervos do PNLD diferem não só na quantidade de verbetes que apresentam, mas também no tipo de palavras que registram, na forma de explicar seus sentidos, no projeto gráfico, enfim, em sua macro-¹⁶ e microestrutura¹⁷. Por essas características, e pelos equívocos identificados nas definições dos verbetes, a mediação do professor torna-se imprescindível para auxiliar o aluno a conhecer e se familiarizar com sete estruturas lexicográficas diferentes do acervo de Tipo 2. A heterogeneidade de abreviaturas de

¹⁶ Macroestrutura: quais verbetes estão inseridos na obra e de que modo isso foi feito.

¹⁷ Microestrutura: como se organizam as informações de cada um dos verbetes.

classes gramaticais, por exemplo, pode confundir bem mais que esclarecer aos consulentes aprendizes. Os adjetivos podem ser indicados em dicionários diferentes por *a.* ou *adj.*; por sua vez os substantivos são assinalados por *subst.* ou *s.*, e os verbos por *v.*, *vb.* ou *verbo*. Acrescente-se a essa variedade de siglas, o fato de que a letra /s/ que em um dicionário indica substantivo, em outro é a redução da palavra *sul*, ou ainda, a letra /v/ que indica verbo em um dicionário, em outro é a abreviação de *ver*, indicando remissivas.

Atribuindo ao professor a tarefa de verificar de antemão se todas as palavras propostas em atividades estão presentes nas obras, o trabalho docente torna-se exaustivo e improdutivo, já que nem mesmo as atividades propostas pelo *Guia* trazem conjuntos de palavras que constam todas nos dicionários do acervo. Tomemos como exemplo a atividade “7-Lista-temas” (RANGEL, 2012, p.61) que tem por objetivo a organização de vocabulário por campos temáticos. A proposta é categorizar vinte e quatro palavras a serem organizadas em cinco listas temáticas: *cores*, *peixes*, *roupas*, *árvores* e *doces*. O número de verbetes sugeridos pelo *Guia* e encontrados nos dicionários do Tipo 2 variaram entre oito e vinte e um, sendo que nenhuma das obras trouxe todas as palavras listadas. Apenas seis verbetes foram encontrados em todos os dicionários e dois verbetes estavam ausentes em todas as obras, ou seja, mesmo que o aluno manuseasse os sete dicionários disponíveis, não seria possível concluir a atividade, como se vê na tabela abaixo.

Tabela 3 –Palavras sugeridas no *Guia* e pesquisadas em dicionários do Tipo 2.

Atv. 7 – p.61 Lista-temas	Dicionários Tipo 2							
Palavras	Dic.1	Dic.2	Dic.3	Dic.4	Dic.5	Dic.6	Dic.7	Total
1-Atum	X	X		X	X	X	X	6
2-Bomba*	X	X	X	X	X	X	X	7
3-Bordô						X		1
4-Brigadeiro*	X	X	X	X	X	X	X	7
5-Buriti	X	X					X	3
6-Cação						X	X	2
7-Carmim						X		1
8-Carnaúba					X	X	X	3
9-Carvalho						X	X	2
10-Casadinho								0
11-Colete			X			X	X	3
12-Dourado*	X	X	X	X	X	X	X	7

13-Grená						X		1
14-Ipê	X	X	X			X	X	5
15-Jacarandá*	X	X	X	X	X	X	X	7
16-Lambari	X	X	X			X	X	5
17-Malva						X		1
18-Ocre								0
19-Quindim	X		X	X	X	X	X	6
20-Saia*	X	X	X	X	X	X	X	7
21-Sonho	X	X	X		X	X	X	6
22-Suspiro	X		X		X	X	X	5
23-Traíra		X	X			X	X	4
24-Xale*	X	X	X	X	X	X	X	7
Total	13	12	13	08	11	21	18	
* Palavras encontradas em todos os dicionários do Tipo 2.								

Fonte: Elaboração própria

Diante das ausências nos dicionários das palavras indicadas nas atividades do manual, é possível concluir que a pesquisa prévia, apesar de sugerida pelo *Guia* ao professor, não foi feita pelos autores das atividades relacionadas. Certamente as abordagens propostas são aplicáveis a outras etapas escolares, mas não aos títulos dos acervos de Tipo 1 e 2, com reduzido número de entradas. Ou seja, o *Guia* tem atividades produtivas e viáveis, porém, nem sempre adaptáveis aos próprios dicionários que acompanha nos acervos do PNLD.

A adequação da atividade descrita, por exemplo, demandaria um exaustivo e prolongado trabalho do professor para criar uma lista de palavras que constasse em todos os sete títulos do acervo de Tipo 2, situação inviável a ser realizada em cada situação de aprendizagem na qual se proponha o uso do dicionário. Contudo, é uma atividade interessante de ampliação de vocabulário sem o ônus da cópia, que, como outras apresentadas no *Guia*, inovam a perspectiva de trabalho com os dicionários apresentando possibilidades lúdicas e enriquecedoras para o trabalho em sala de aula.

[...] ao final de suas experiências com dicionários, os alunos devem ser capazes de reconhecer semelhanças e diferenças entre dicionários de um mesmo tipo e de tipos diferentes. Devem, ainda, sair do primeiro segmento do ensino fundamental familiarizado com dicionários escolares de língua portuguesa e em condições de aprender, ao longo do ensino médio, tanto a manusear obras do Tipo 3 e 4 com desembaraço quanto a entender e utilizar as informações disponíveis em seus verbetes (RANGEL, 2012, p.36).

Para alcançar os propósitos do programa, o uso restrito a eventuais consultas de grafia ou de uso semântico em especial não são suficientes, por isso, a reformulação do PNLD/Dicionários incluiu o manual direcionado ao apoio do professor para sistematização do uso de obras lexicais. Concordamos com Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011), sobre a apropriação de conteúdos pressupor o domínio do instrumento de mediação, sendo assim, não basta ter o dicionário, é preciso também aprender a usá-lo. Mais que isso, é preciso aprender a ensinar.

Embora os dicionários cheguem às escolas sem a opção de escolha por parte do professor, cabe ao corpo docente fazer a indicação final do livro didático que deverá articular-se com as obras lexicográficas, entre aqueles pré-selecionados pelo MEC. A seção a seguir tem por objetivo averiguar as orientações direcionadas ao professor quanto a essa seleção.

5.2.2 A escolha do livro didático

Entre pesquisadores e linguistas, há nuances e opiniões distintas sobre o livro didático, dividindo aqueles que defendem sua adoção e aqueles que desconsideram a eficácia desse artefato como apoio didático. Para Geraldí (2010), o livro didático é um material pretensioso, centrado no ensino e não na aprendizagem, como deveria ser. Possenti (1994) articula que o grande mal do livro didático é a resposta certa, a leitura baseada na autoridade e não no trabalho interpretativo, leitura única para todos os alunos da mesma série, no mesmo ano, no mesmo país.

Já Rojo (2007) defende que o professor que se coloca em diálogo com o livro não perde sua autonomia e para os alunos é um dos poucos materiais escritos que terão em casa como base de práticas letradas. Para Bunzen e Rojo (2008), o livro didático não é o simples suporte de um conjunto de textos desalinhados, é um gênero do discurso onde há unidade discursiva, autoria e estilo. Embora estejamos de acordo com a perspectiva dos autores em tomar o livro didático como gênero discursivo, cabe lembrar que esse material é, na maioria das vezes, utilizado nas escolas de forma fragmentada, intercalando-se com outros materiais prescritos das esferas estaduais e municipais. Sendo assim, quebra-se a unidade discursiva proposta pelo autor do livro didático que passa a ser utilizado simplesmente como um suporte de textos didatizados oriundos de diversas esferas de circulação.

Além disso, Bunzen e Rojo (2008) destacam que o livro didático é um gênero altamente submetido a controles e que, desde seu surgimento até hoje, atende a interesses de sua esfera de produção e circulação. Atualmente, no âmbito do PNLD, um desses interesses que orientam o discurso de autores é a adequação aos descritores das avaliações externas como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Brasil, em que as escolas visam alcançar metas numéricas. Cientes disso, as próprias editoras divulgam seus títulos ressaltando tais características. A Editora Saraiva¹⁸, por exemplo, destaca na divulgação de suas coleções atividades e testes alinhados à Prova Brasil e ao SARESP.

Consideramos o livro didático como um recurso eficiente ao processo pedagógico, desde que não seja tomado como único instrumento regulador da prática, e que preveja seleções e adaptações. No entanto, independente de seu próprio posicionamento quanto ao livro didático, a cada triênio o professor depara-se com a tarefa de escolher qual a melhor proposta para seus objetivos de ensino, tendo como parâmetros para essa escolha o currículo oficial, a seleção de conteúdos, a ordem em que se apresentam, abordagem tradicional ou contextualizada, unidades organizadas por eixos temáticos ou por gêneros discursivos... Além da tentativa de articular esse material a outras propostas que adentram a escola: avaliações externas, olimpíadas, livros paradidáticos, programas de ensino apostilados, dicionários, entre outros.

Na última escolha do PNLD - para o triênio 2016, 2017, 2018 – o MEC pré-selecionou dezesseis opções de livros didáticos de língua portuguesa para alunos de 4º e 5º anos. Deste modo, abre-se um leque de opções ao professor em que surgem diferentes perspectivas do ensino de língua materna e diferentes propostas de organização de conteúdos. Embora, essas obras sejam pré-selecionadas, a tarefa concedida ao docente sobre a decisão final deixa uma falsa sensação de liberdade sobre sua prática: o professor pode escolher a abordagem que considerar mais adequada, desde que esteja dentro dos limites pré-estabelecidos pelo MEC para essa escolha.

Embora nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o MEC conceba a leitura e a escrita como sub-blocos complementares em um processo de *letramento*, entendido como práticas discursivas produto da atividade social (BRASIL, 1998), o conceito sobre o ensino da

¹⁸ <http://www.saraivaeduca.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=185&Itemid=1>. Acesso em_09/05/2016.

língua pretendido não se mantém uniforme no Guia PNLD para escolha de livros didáticos para as séries iniciais do EF, que se divide em duas categorias. A primeira parte do Guia apresenta as coleções destinadas ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do EF) e são nomeadas como *Alfabetização e Letramento*. Os livros destinados a alunos de 4º e 5º anos são nomeados como livros de *Língua Portuguesa*. Ora, se o aluno de ensino médio está também em processo de letramento (KLEIMAN, 2007), que se estende por toda a vida, entendemos que as atividades do livro didático, que pressupõem o uso da língua escrita, sejam eventos de letramento e, assim, não se justifica a dupla classificação dos livros, a não ser que se limite ao embate de alfabetizar *versus* letrar.

Sobre as opções de abordagem linguística, o Guia (BRASIL, 2015, p.151) traz indicações nas resenhas sobre as obras aprovadas do tipo: “a ênfase dada ao conteúdo gramatical é motivada pelo gênero textual”, ou “os recursos linguísticos são explorados considerando-se a construção de sentidos” (p.154), ou ainda, “ênfase normativa, referente a regras do uso formal da língua e classificação de elementos gramaticais” (p.156), entre outras acepções encontradas na descrição das obras, que permitem ao professor uma escolha consciente do tratamento a ser dado aos aspectos linguísticos na aulas de língua portuguesa.

Sobre atividades que articulem livro didático e dicionários é feita uma menção sobre os dicionários de Tipos 1 e 2, porém, sem muita ênfase nesse aspecto a ser analisado durante o processo de escolha. Talvez, porque essas atividades, hipoteticamente, constem de maioria das obras do PNLD/2016, mesmo que ainda de forma insatisfatória. As nuances para a utilização do dicionário variam da mais fragmentada à mais integrada, e são citadas também quando não abarcadas pela obra: “Ao final, há uma ‘Unidade suplementar’, voltada para o uso do dicionário” (BRASIL, 2015, p. 149), ou “A coleção investe sistematicamente em atividades que levam o aprendiz a conhecer a organização e o funcionamento do dicionário, além de estimularem o seu uso” (p.152), “agrega propostas lúdicas de jogos e estímulo ao uso do dicionário” (p.158), ou então, “a coleção não auxilia o aluno a explorar o uso do dicionário” (p. 171).

Algumas descrições indicam a abordagem do léxico restrita aos glossários geralmente situados ao lado ou abaixo do texto sob análise. Para Carvalho (2012), esses pseudoverbetes são versões redutoras e limitadas de um dicionário, apesar de sua aparente semelhança com o gênero lexicográfico, pois tiram do leitor a oportunidade de tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si. Esse tratamento dado ao vocabulário de um texto

está devidamente detectado nas descrições do Guia PNLD (BRASIL, 2015, p.88): “a coleção inclui também um ‘Glossário’ que acompanha alguns textos”; “são apresentados ao lado dos textos, glossários com palavras supostamente desconhecidas dos alunos” (p.99); “a coleção limita-se à apresentação de um breve glossário com palavras possivelmente distantes do repertório linguístico dos alunos” (p.200).

Como se vê, apesar das limitações do PNLD como programa, o Guia dirigido à escolha das obras pré-selecionadas descreve tanto pontos fortes quanto falhas destas obras. É possível identificar, por exemplo, entre os livros didáticos disponíveis, aqueles que apresentam uma abordagem mais adequada quanto ao tratamento dado ao léxico, porém, geralmente o uso do dicionário não está entre as prioridades elencadas pelo professor para a análise do livro didático. Como destaca Carvalho (2012), ainda falta, no Brasil, uma maior conscientização do professor e do aluno quanto ao papel que o dicionário pode exercer na vida escolar cotidiana, por tratar-se de uma obra de conteúdo gramatical, semântico, cultural, que pode ser uma valiosa fonte de informações e, no entanto, permanece pouco explorada.

Apesar da pouca ênfase dada ao ensino do léxico em cursos de formação inicial e continuada para docentes, é possível desenvolver em sala de aula um trabalho produtivo com o uso de dicionários. As atividades sugeridas pelo *Guia* que acompanha os acervos lexicográficos apresenta-se como um bom ponto de partida, como se verificou nas intervenções realizadas com os alunos.

5.3 O trabalho do aluno

Ensinar como se emprega um dicionário, ou como se manuseia a obra, requer um passo prévio: ensinar o que é e como se constitui um dicionário. Inicialmente, o estudante deve dominar a ordem alfabética, além disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário (GOMES, 2011). Para a autora um procedimento eficaz para o uso do dicionário em sala de aula deve considerar, no mínimo, três mecanismos que conduzam ao sucesso da aquisição lexical: (1) estratégias específicas para uso da obra; (2) criatividade na consulta e no emprego do conhecimento adquirido e (3) ludicidade. Sendo assim, para que ocorra a sistematização dos conhecimentos sobre o dicionário, tomado como um instrumento de aprendizagem, as atividades propostas aos alunos devem ser frequentes e

diversificadas, características que condizem com as sugestões do *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012).

No planejamento das atividades de intervenção, considerou-se para a produção das atividades que o uso dos dicionários nas aulas deve iniciar-se com tarefas aplicadas a grupos de alunos que depois se restrinjam a duplas, até que o trabalho se torne individual, a fim de construir a autonomia do aluno (SILVA, 2011), pois, quando esses procedimentos são internalizados, passam a ocorrer sem a intervenção de outras pessoas, transformando a atividade mediada em um processo intrapsicológico do qual se origina a atividade voluntária (NOGUEIRA, 1993). Para diagnóstico do domínio que os alunos pesquisados traziam das séries anteriores, as primeiras atividades com o dicionário foram coletivas, um diálogo entre alunos e professora. Depois foram realizadas em duplas, como recomenda também o *Guia Dicionários em Sala de Aula* e, por fim, individualmente.

As duplas inicialmente foram formadas apenas juntando mesas de fileiras paralelas ou em sequência na mesma fileira. Dessa forma aleatória, não houve privilégio de vínculos de amizade ou de duplas formadas com foco nos alunos considerados mais espertos pelos colegas, lembrando que já se conheciam, pois estudaram juntos desde o ano letivo anterior. Houve, porém, um momento em que se observou que a livre formação das duplas, conforme a preferência de parceria dos alunos, mostrou-se mais eficiente, o que passou a ser feito.

A interação entre os componentes da dupla nem sempre ocorreu como o esperado, em algumas situações apenas trabalharam lado a lado, sem que realmente estivessem realizando juntos a atividade; em outras juntaram-se dois alunos tímidos, com as mesmas dificuldades de interação, o que tornou o trabalho improdutivo. Ou ainda, a análise das gravações deixa transparecer uma relação de domínio e submissão em que um dos componentes determina o que será feito enquanto o outro apenas aceita e copia, como se vê entre as alunas do 5ºB:

- E: /.../filha' você pulou duas linhas' por quê" / uma só F. ((tom de desaprovação))
F: tá' vamos copiar frango/ frango é quando faz o gol ou quando não faz o gol"
E: lê' fia' lê /.../
F: como é mesmo a frase"
E: não vou ter que repetir tudo de novo' né" ((irritada))
F: eu pulei duas linhas de' no:vo
E: tem que pular uma só/ aqui você vai apagar e fazer tu::do de novo/.../

Apesar da impaciência de E. e seu nítido domínio sobre a colega, a interação beneficiou F., que se dispersava com facilidade das tarefas propostas, colaborando para que se apropriasse de conhecimentos ainda na zona potencial de desenvolvimento, conceito que Vigotski (1991) elabora como a diferença de nível entre funções já estabelecidas e funções em emergência. Sobre E. cabe destacar que era considerada pelos colegas como a melhor aluna da turma e tinha um comportamento avesso às atividades colaborativas, pedindo sempre para realizá-las sozinha, portanto, ter que negociar as respostas também foi um bom aprendizado para ela. O trecho a seguir é um exemplo em que a interação de uma outra dupla do 5ºB não ocorreu como o esperado:

((até 3:23min sem nenhum diálogo))

C: achou”

T: achei liquidar/

((aos 3:50min))

C: cadê” (+) vamos fazer assim/ essa primeira que é menor e essa a segunda

((aos 5min))

T: você não acha que devia fazer embaixo da quatro”

C: eu acho que não/

((aos 6:17min))

T: conta quantas palavras tem cada uma/

C: essas aqui”

T: é/

C: treze/

T: catorze/

((aos 7:24 min))

C: trinta(+) e agora” /.../

No total, foram dezessete minutos de gravação sem nenhuma troca produtiva ou reflexão sobre a tarefa executada. Ficaram registradas apenas palavras soltas que não possibilitam compreender o que estão fazendo. Na gravação ouvem-se diálogos mais significativos travados entre a professora e a turma que propriamente entre a dupla. Esses registros em áudio, de difícil análise de conteúdo por não ser possível o acesso a um contexto mais amplo de interação, gestos, por exemplo, foram um indício de que a observação e registro em diário de campo deveriam ser intensificados, uma vez que, em várias situações, se mostraram mais consistentes que os arquivos gerados nas gravações. Apesar dos diálogos de difícil interpretação observados em alguns arquivos, pelo menos para a maioria dos alunos, o

telefone celular não pareceu ser um elemento inibidor à interação, pois a familiaridade com o objeto os deixava bem descontraídos, como se observa no excerto abaixo, gravado no 5ºA:

- L:** /.../ a gente já conversou doze minutos e vinte segundos/
M: cuidado com o celular da profe/
L: oi tia (+) tá tudo bem” ((falando bem próxima ao celular))

Foram acompanhadas dezesseis atividades realizadas em sala de aula (Apêndice 1) e selecionadas seis delas para a análise que passamos a apresentar: 5 sugeridas no *Guia Dicionários em Sala de Aula* e a única que consta do livro didático adotado. Todas adaptadas e contextualizadas nas orientações dirigidas ao professor no manual. Cabe lembrar que os alunos podiam consultar tanto as obras do acervo de Tipo 2, quanto os dicionários *MiniAurelio* (FERREIRA, 2001), podendo optar pela obra de sua preferência. Ficaram disponíveis durante as aulas, três acervos completos, dois emprestados de outras turmas, e vinte minidicionários.

As atividades analisadas foram categorizadas em consonância com as competências que Gomes (2011, p.147) considera como um *continuum* na apreensão do léxico: “encontrar uma palavra – entender o significado da palavra – aprender a usar a palavra – usar a palavra”.

5.3.1 Encontrar uma palavra

O primeiro passo para a incorporação de uma nova palavra ao vocabulário do estudante é promover a familiaridade com o dicionário como instrumento de aprendizagem. Desenvolver a habilidade em encontrar itens lexicais facilita a aceitação do aprendiz em buscar no dicionário um caminho para sua autonomia como leitor e escritor. A começar pela compreensão da ordenação alfabética até o entendimento dos vários sentidos enumerados na apresentação de cada verbete. Quanto mais diversificadas as atividades, mais desafiarão o aluno, além disso, Ilari (2011) destaca a contextualização como situação ideal para que novas palavras sejam assimiladas.

Partindo dessas considerações, as atividades foram contextualizadas, quando necessário, para tornar as atividades significativas aos alunos. Com o objetivo de treinar a habilidade em encontrar palavras no dicionário, foram selecionadas para esta análise as atividades “Com certeza ou com dúvida” (RANGEL, 2012, p.56) e “Sentindo os sentidos” (RANGEL, 2012, p.58).

A atividade “Com certeza ou com dúvida” consiste em um ditado com nova roupagem didática. A escolha das palavras partiu do contexto de uma aula de Ciências, especificamente de um texto sobre animais em extinção. Foram ditadas vinte palavras que os alunos escreveram em duas colunas distintas, de livre escolha: *com certeza*, para aquelas em que não havia dúvidas de grafia; *com dúvida*, para aquelas que apresentaram dúvidas quanto à grafia. Para a correção, foram formadas duplas de alunos que averiguaram no dicionário seus acertos e equívocos.

Apesar das instabilidades encontradas em algumas das duplas, o trabalho se mostrou em geral produtivo no que se refere ao apoio à aprendizagem. Por meio da interação e com apoio do dicionário como instrumento de pesquisa, algumas duplas fizeram descobertas consistentes refletindo sobre a linguagem. São momentos como o que segue, gravado no 5ºB, que se constituem no que era esperado como ideal, por levantarem “aspectos indicadores do processo de construção do conhecimento, a partir do conceito de mediação, segundo a abordagem sócio-histórica” (NOGUEIRA, 1993, p.15).

G: /.../ lagartixa/
V: é (+) lagartixa/
G: la-gar:::-ti-xa ((imitando o sotaque da colega))
V: eu sou mineira/
G: eu sou paulista (+) nasci em Ribeirão Preto (+) sou paulista/
((repetem várias vezes a palavra lagartixa enquanto folheiam o dicionário))
V: largada/ largura/ (+) cadê largatixa”
G: é la-GAR-tixa/ agora que eu vi/
V: eu pensava que era LAR;gatixa/ agora que eu vi a palavra/
((após 1:34 min))
V: agora é réptil/ (+) o seu réptil tá errado/
G: não tá’ não/
V: vamos ver quem tá certo” (+) o meu tá com L, o seu tá com O/
((repetem a palavra enquanto folheiam o dicionário))
G: aqui ó/ ((G. se cala ao ver que tinha escrito a palavra errada, apaga e corrige no caderno quando é repreendido pela colega))
V: você errou/ tem que deixar no Com dúvida ((referindo-se a uma das colunas da atividade)) /.../

Os alunos dessa dupla escreveram corretamente *lagartixa* em seus cadernos e mesmo assim procuraram no dicionário a forma como habitualmente a palavra é pronunciada por eles: *largatixa*. Aqui a interação mostrou-se bem sucedida por possibilitar de forma descontraída a reflexão sobre sotaques regionalistas e língua escrita *versus* língua falada.

Uma outra situação que se apresentou com frequência foi a indevida assimilação por alguns alunos da regra específica de entradas de verbos, passando a aplicá-la a qualquer palavra pesquisada, transformando todas em verbos no infinitivo, como se vê no recorte abaixo em que a palavra pesquisada era “garras” e a dupla do 5ªA deveria procurar seu singular:

H: /.../ como é”

G: garra/

H: não (+) é garrar/

G: não/ é garras/

H: não vai ter garras/ só vai ter garrar/

G: então eu vou apagar e por em dúvida/ qual é depois” /.../

Há de se considerar que a insuficiente interação da dupla não contribuiu para que a realização da atividade fosse bem sucedida, no entanto, fica evidente o ônus da perda de tempo (em média 4 minutos para cada palavra) ao procurar a esmo, sem direcionar-se pelas regras de organização do dicionário, tanto de ordem alfabética quanto de entradas de palavras no singular e de verbos no infinitivo.

Em “Sentindo os sentidos”, os alunos já iniciaram a atividade em duplas e cada dupla recebeu uma letra diferente para a realização da atividade, que consistia em encontrar quatro palavras começadas com a mesma letra, para cada um dos cinco sentidos, como mostra a figura abaixo:

Figura 2 - “Sentindo os sentidos”

Fonte: Caderno da aluna C.(5ºB), em 1º/04/2015. Identificação de palavras com a letra "D" relacionadas aos cinco sentidos.

A atividade exemplificada na imagem tem como objetivos descritos no *Guia* (RANGEL, 2012, p.58) “praticar a capacidade de localização das palavras no dicionário; ajudar os alunos a associar as palavras com os cinco sentidos; exercitar a memória”. A observação atenta do trabalho das duplas, registrada no diário de campo, e a correção dos cadernos permitiram constatar que: duas aulas foram insuficientes para a conclusão da atividade; é uma atividade adequada à utilização dos dicionários do acervo de Tipo 2, já que o

número diferente de verbetes não influencia no resultado da atividade. Os alunos mostraram-se imaturos quanto à autonomia para utilizar o dicionário em benefício de sua aprendizagem, pois, mesmo com o dicionário em mãos, várias duplas perguntaram o que era “olfato”, verbebo presente em todos os dicionários utilizados.

Por fim, o desafio de encontrar quatro palavras iniciadas com a mesma letra para cada um dos cinco sentidos foi bem recebido pelos alunos do 5º ano que o entenderam como uma brincadeira. Provavelmente não seria tão atrativo para alunos do Ciclo II do ensino fundamental, a quem se dirige no *Guia*, já que seriam consideradas pelos alunos do 6º ao 9º ano (11 a 14 anos) infantis demais. Além disso, se considerarmos o dicionário como instrumento necessário à aprendizagem da língua, esperar pelo 6º ano para praticar a capacidade de localizar palavras seria pouco proveitoso, principalmente relacionadas ao tema dos cinco sentidos, um conteúdo próprio dos primeiros anos do ensino fundamental.

5.3.2 Entender o significado da palavra

Entender que a palavra varia de sentidos de acordo com o contexto é o segundo passo para a formação da competência lexical do leitor/escritor proficiente. As atividades que levam à reflexão sobre a língua começam a exigir um vocabulário de termos específicos para formalizar dúvidas linguísticas, por exemplo, referentes às classes gramaticais. O dicionário é um degrau para que a criança adquira essa competência e beneficie-se do conhecimento que ele traz.

Pelo que se pode observar nas interações, consideramos que a ausência da metalinguagem no vocabulário ativo do aluno não impossibilita que o mesmo se utilize do dicionário em benefício de sua aprendizagem, embora Kleiman e Sepulveda (2014) alertem que, para alcançar os objetivos pedagógicos referentes ao sistema linguístico, é necessário que o aluno esteja engajado em uma reflexão sobre as palavras de sua língua. De fato, a incompreensão quanto às regras claras que o guiam levam à insegurança na realização da atividade e à rejeição ao uso do dicionário considerado como monótono e desinteressante. Para as autoras, essa dificuldade é própria de alunos desprovidos de ferramentas que os façam sentir-se capazes de se articularem para além de seus espaços originais.

Conforme as formulações de Corrêa (2011), o máximo de proveito no uso do dicionário é atingido pelo leitor que entende como funciona a língua e possui conhecimentos

linguísticos para entender sua descrição, sendo capaz de compreender inteiramente um verbete e de utilizá-lo com propriedade e eficácia. Para exemplificar, analisaremos as atividades “Igual, mas diferente...” (RANGEL; 2012, p. 59), que propõe a busca por palavras homônimas - verbo/substantivo - no contexto de frases pré-definidas, e “Lista-temas” (RANGEL, 2012, p.61), que foi contextualizada em uma aula de ciências sobre partes das plantas.

Em “Igual, mas diferente...” foram apresentadas às duplas oito palavras, sendo: *manga*, *canto*, *pena*, *vela*, *vale*, *pasta*, *lima* e *peça*. Não houve dificuldade na localização e facilmente perceberam que estas palavras apresentavam duas entradas nos dicionários marcadas por *manga*¹, *manga*² etc. Houve uma conversa coletiva sobre seus diferentes significados antes de serem colocadas na lousa oito frases com palavras destacadas para que identificassem o sentido, do tipo: “Não gosto do João, ele sempre manga muito de mim!”; “Adoro música, mas não canto muito bem.”; “O soldado vela pela segurança do palácio”. Em todas as frases, as palavras destacadas eram verbos homônimos aos substantivos que os alunos já haviam identificado em mais de uma entrada do dicionário. O desafio era que percebessem que nenhum dos significados já conhecidos seria adequado às frases, já que tratavam-se de verbos, por isso, os verbetes pesquisados deveriam ser: *mangar*, *cantar*, *velar* etc.

O áudio da interação entre uma das duplas demonstrou que ocorreu a leitura em sequência das entradas do dicionário numa tentativa de acomodar a palavra ao contexto, o que conduziu à resposta correta sem que houvesse reflexão sobre a função da palavra na frase. No trecho exemplificado a seguir, as alunas procuram pela palavra vela, e leem sequencialmente *vela*¹, *vela*², *velame*, *velar*¹ e *velar*², até chegarem à resposta adequada:

L: /.../ agora é qual”

M: vela ((começam a procurar no dicionário))

L: deixa eu ver/ ((lendo no caderno)) vela pela segurança do palácio/
((L. lê o verbete vela no dicionário))

M: tem outra vela’ sem ser isso”

L: ó (+) tem duas velas (+) mas eu já li a vela² e a vela¹/ na vela² tem/
((lendo)) peça cilíndrica ou de outros formatos /.../ e na vela¹ tem ((lendo))
peça de lona ou de brim /.../

((ambas parecem seguir em silêncio a sequência de entradas do dicionário até localizarem o verbo velar, lendo juntas em voz alta))

L;M: [[velar¹/ cobrir com véu/ esconder tapando/ escurecer/ tornar-se
secreto/ ocultar/ velar²/passar a noite acordado /.../]] ((interrompem a leitura
rindo))

L: ah::: eu acho que é esse (+) ((as duas riem com a descoberta))

M: qual que é o velar”

L: é esse daqui/ ó (+) ((ainda sorrindo)) é igualzinho (+)

M: ((repete devagar, enquanto copiam)) passar a noite acordado/ 2 estar alerta/ vigiar/

Para esta mesma atividade, o *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) traz uma observação relevante sobre o trabalho com classes de palavras indicando que o professor mostre que as palavras aparecem da mesma forma na frase e no dicionário quando são substantivos, já quando são verbos o dicionário só registra os infinitivos. Embora estas informações tenham sido passadas aos alunos, tiveram pouca valia na execução da atividade já que faltava a eles a sistematização sobre classes gramaticais e suas funções.

Ao consultar o dicionário, se o vocábulo pesquisado é um verbo, o usuário terá que saber que essa classe de palavras é listada pelo infinitivo para aprender como localizá-la (ILARI, 2011). Da mesma forma, com relação aos conhecimentos linguísticos necessários para o melhor aproveitamentos de uma consulta ao dicionário, Corrêa (2011, p.161) defende que “[...] se há *s.m.* no verbete, o aluno precisa saber o que é substantivo e o que é masculino [...] o aluno deve ter os conceitos e o vocabulário para entender o que o dicionário informa”. Em acordo com ambos os autores, ponderamos que para o aluno acompanhar o grau de aprofundamento gramatical dos dicionários, a escola precisa oportunizar e sistematizar o trabalho com esses aspectos do conhecimento da língua.

Partindo das próprias estratégias criadas pelos alunos para contornar dificuldades ao pesquisarem uma palavra, é possível levá-los a refletir e conceber as regras que lhes serão úteis, como está exemplificado no diálogo a seguir. A proposta era que grifassem, em uma letra de música, as palavras que não conseguiram compreender por meio das relações contextuais e depois recorressem ao dicionário para esclarecê-las.

Prof^a: o que vocês estão procurando”

K: extinguindo/

Prof^a: e já encontraram”

K: já/ é extinguir/ ((com segurança))

Prof^a: por que você acha que é essa palavra”

K: porque é a que parece mais/

Prof^a: e por que você acha que EXTINGUINDO virou EXTINGUIR no dicionário”

K: porque a palavra é bem igual/

Prof^a: e se fosse DESTRUINDO/ o que você iria procurar no dicionário”

K: destruir/

Prof^a e se fosse DERRUBANDO”
K: derrubar/
Prof^a por que você acha que isso acontece”
K: (+) parece uma regra/ tem metade da palavra igual (+) tem uma parte que é das duas palavras (+) e a outra que não/.../

Mesmo sem utilizar a metalinguagem para explicar que esta é a estrutura de entrada de um *verbo*, o aprendiz cria a regra para facilitar sua busca no dicionário, embora não consiga ainda formulá-la adequadamente. A partir das regularidades que os alunos percebem na língua, é possível aprofundar esses conhecimentos, instrumentalizando-os com a metalinguagem necessária para nomearem que a “parte que é das duas palavras” é o *radical* e “a outra que não” são as *terminações*. A partir de Nogueira (1993), é possível inferir que, no exemplo acima, a atividade mediada entre professor/aluno possibilita que se observe a negociação dos interlocutores, considerando a zona potencial de desenvolvimento em pleno processo de funcionamento.

Figura 3 – “Lista-temas”

Fonte: Caderno da aluna C. (5ºB), em 17/04/2015. Palavras a serem organizadas em seis categorias: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente.

O PNLD/Dicionários foi concebido como material complementar a todas as disciplinas curriculares, da língua portuguesa à matemática, passando por história, geografia, ciências etc. Visando exemplificar essa característica, a atividade “Lista-temas” foi contextualizada em

uma aula de ciências em que os alunos estudavam sobre partes das plantas. Dado um conjunto de palavras representando partes comestíveis de vegetais, a tarefa consistia em organizá-las em seis grupos diferentes: *raiz, caule, folha, fruto, raiz e semente*.

O aprendizado do léxico ocorre sempre na prática e de maneira inteiramente contextualizada, por isso, o uso contextualizado de palavras novas é sempre objeto de uma série de operações de controle e ajuste (ILARI, 2011). Apoiados no dicionário, os alunos precisaram interpretar os verbetes para categorizá-los, o que em algumas situações exigiu leituras mais atentas e releituras. Por exemplo, em *maçã* os alunos identificaram facilmente a categoria da palavra ao lerem “*sf. O fruto da macieira*” (FERREIRA, 2001), porém, ao depararem-se com a definição da palavra *alcaparra* no mesmo dicionário, encontraram “*sf. Botão floral da alcaparreira*”, o que exigiu a identificação da categoria baseada na relação semântica *floral/lor*, além da exclusão de outros sentidos possíveis a botão.

Ilari (2011) explica que nenhuma palavra é completamente estranha se estiver contextualizada em um texto de língua conhecida. Assim, mesmo que o leitor não chegue a uma definição exata da nova palavra, chegará muito próximo pois o falante têm consciência de que as escolhas léxicas dependem do contexto. Por este motivo, ao ler *botão floral*, o aluno não irá pensar em ornamento de vestuário ou peça de aparelhos eletrônicos.

As mesmas abstrações são necessárias para a devida interpretação da palavra *canela* que será encontrada em duas entradas do dicionário e, na acepção adequada ao tema da atividade, o aluno lerá “*sf. Bot. Árvore laurácea de casca odorífera usada como especiaria*” (FERREIRA, 2001). A definição traz palavras do vocabulário ativo do aluno – *árvore* e *casca* – e outras que provavelmente lhes são desconhecidas – *laurácea, odorífera e especiaria*. Diante da dúvida sobre a categoria da palavra, o consulente pode recorrer às remissivas das palavras desconhecidas ou tentar a interpretação a partir dos vocábulos que conhece, inferindo o sentido que busca a partir da relação entre *casca/tronco/caule*.

Sobre as inferências, Antunes (2012) defende que, em atividades de leitura, o uso do dicionário seja posterior ao empenho do leitor valendo-se do contexto para identificar o possível sentido, já que não é o sentido de cada palavra em particular que atribui unidade ao texto e sim a rede de sentidos criada pelo conjunto de palavras. Após familiarizar-se com a macroestrutura dos dicionários e entender a microestrutura de organização dos verbetes, o próximo passo na aquisição do léxico é aprender a inserir as palavras na rede de sentidos que lhes são possíveis, ou, aprender a usar a palavra.

5.3.3 Aprender a usar a palavra

Como propostas para utilizar a palavra pesquisada, foram selecionadas duas atividades: a única que consta do livro didático dos alunos, na seção *Vamos Brincar* (FERRONATO; SILVA, 2011, p.63) e a atividade “Na borda do campo lexical”, do *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012, p.65).

A atividade do livro didático propõe a produção de frases com os diferentes sentidos do verbo “tocar”, contextualizada na Unidade temática *Curtindo um som*. Como os alunos não estavam estudando esta unidade durante o período de coletas de dados, a atividade foi adaptada para o tema “carta”, gênero que estava sendo apresentado aos alunos na época.

Figura 4 - Verbete e frases produzidas com a palavra “carta”

Fonte: Caderno da aluna T., em 13/02/2015. Cópia do verbete “carta” (FERREIRA, 2001) e frases formadas com os sentidos enumerados no verbete como 1, 3 e 5.

Apesar da contextualização, aos moldes que o livro didático propõe, a maioria dos alunos teve dificuldades na realização dessa tarefa por não conseguirem articular as duas

comandas: identificar sentidos diferentes no mesmo verbete e utilizar a mesma palavra nas frases produzidas. O que se observa em grande parte dos cadernos são frases em que o autor está atento ao sentido e se esquece de utilizar a palavra indicada ou então utiliza a palavra em frases diferentes, mas não consegue variar os sentidos. Nas frases da aluna T. (Figura 4), fica evidente esse conflito no período numerado como 3, em que a aluna identifica no verbete o sentido de *carta* como *cardápio*, mas não utiliza a palavra *carta* na frase produzida.

Como defende Antunes (2012), é preciso propor uma abordagem textual-discursiva do léxico, que não é possível em um irrelevante exercício de formar frases soltas, pois não representa uma ação de linguagem e, justamente por serem soltas, não constituem gênero algum, nem respondem a determinado núcleo semântico. Ainda segundo a autora, esse tipo de atividade evidencia uma concepção equivocada da língua, em que o professor ainda vê a atividade da linguagem fora da forma textual, sem tomar por referência de ensino os usos reais da língua.

No trecho abaixo, no diálogo entre as alunas P. e J. (5ªA), é possível observar a artificialidade com que essas frases foram produzidas por não se vincularem a nenhuma situação factual de comunicação, já que “a unidade real da língua não é a enunciação monológica, individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN, 2006, p.122).

P: ((lendo)) comunicação manuscrita ou impressa/ en-de-re-ça-da a uma ou várias pessoas” ((demonstrando não entender o que leu))

J: tá aqui no dicionário/ menina/

P: ENDEREÇADA/ tá certo/ endereçada a uma ou várias pessoas (+) então a gente pode colocar assim’ ó/ minha mãe recebeu /.../

J: põe assim’ ó: /minha prima mais velha /.../

P: minha prima mais velha recebeu uma carta ontem de manhã/ pronto o número um/ ((referindo-se ao primeiro significado de carta presente no dicionário; as duas escrevem a frase no caderno e após 0:47seg voltam a conversar))

J: outra aqui/ 2/ diploma/ vamos fazer assim (+) ó / eu ganhei o meu primeiro diploma/ não/ não pode/ tem que ser com carta né”/ e se for assim/ eu recebi uma carta falando que eu ganhei um diploma”

P: não (+) vamos ver o outro (+) ((lendo)) folha onde se registram os cardápios nos restaurantes/

J: ah::” é a três”

P: é a três/ nós vamos fazer a três/ eu e minhas amigas fomos ao restaurante e vimos a carta com vários tipos de comidas/.../ ((a aluna utiliza corretamente as concordâncias verbal e nominal))

A atividade aparentemente simples, não se relaciona a nenhum contexto real de comunicação, por isso, torna-se vaga, imprecisa, e a aparente liberdade na produção das frases mais confunde que direciona as alunas que não possuem critérios para produzi-las: o quê, como, quando, para que se escreve? Esse tipo de exercício escolar, de formar frases soltas, Geraldi (2006) classifica como uma simulação da modalidade escrita, em que o sujeito não se utiliza de sua palavra, apenas se exercita no uso da escrita para teoricamente preparar-se para utilizá-la no futuro. Partindo de tais considerações, é possível concluir, em concordância com o que ressalta Corrêa (2011, p. 158), que “tirar um verbete de dicionário do isolamento e colocá-lo a serviço da interpretação ou da produção de um texto envolve um exercício de abstração, de análise e inserção do texto na realidade”.

A atividade “Na borda do campo lexical” também trabalha com frases, porém, a proposta é mostrar ao aluno que não existem sinônimos perfeitos, o que se faz de forma lúdica e produtiva. São apresentadas algumas palavras, sempre com letras faltando, que os alunos deverão completar com a ajuda do dicionário, tendo como dica apenas que são palavras relacionadas entre si:

Figura 5: “Na borda do campo lexical”

Fonte: Caderno da aluna M.E. (5ºB), em 18/05/2015.

A tarefa agradou muito aos alunos pela ludicidade, um jogo de letras em que ‘uma palavra puxa a outra’. Primeiro é preciso se arriscar tentando decifrar um dos enigmas. Por exemplo, se o aluno começa pela palavra de número 9, porque encontrou no dicionário o verbete - “**líber** *sm. Bot.* Tecido condutor da seiva orgânica” (FERREIRA, 2001, p.425) – perceberá o equívoco porque a definição não permite completar nenhuma outra palavra. Já se procurar pelo verbete *trabalho*, tentando completar o enigma de número 3, encontrará *tarefa*, *serviço* e *labuta*, que completam respectivamente as lacunas 2, 4 e 5; em *labuta* encontrará *labor* e se utilizará das remissivas até completar todas as palavras.

Até aqui foram trabalhadas as palavras em “estado dicionário” (ANTUNES, 2012, p.137), no entanto, conforme as considerações de Gomes (2011), o uso da sinonímia é apenas um momento de uso do dicionário e não deve ser entendido como o objetivo principal. As colaborações dos estudos de Krieger (2011a) sobre o ensino do léxico indicam que exercícios focados na mera substituição de palavras nem sempre são úteis, já que não há sinônimos perfeitos em uma língua. Na segunda etapa desta atividade surge sua melhor contribuição para a progressão lexical do aluno, ao propor que se completem frases com esses ‘sinônimos’, em que, dependendo do contexto da frase, o aluno perceberá que uma palavra é mais adequada que outra.

Figura 6 – Frases da atividade “Na borda do campo lexical”

Fonte: Caderno da aluna M.E. (5ºB), em 18/05/2015. A letra “d” refere-se a versos do hino oficial do município, portanto, era conhecido dos alunos. Na letra “g” guiaram-se pela rima.

São raras as divergências entre as respostas dos alunos porque, como explica Antunes (2012), a escolha das palavras não é aleatória, se rege por critérios da “costumeira vizinhança”, formando uma espécie de conjunto recorrente em que as palavras tendem a ter suas companhias preferidas. Assim, dificilmente um aluno completaria a primeira frase com as palavras *ofício*, *cargo* ou ainda *labor*. Da mesma forma ninguém diz que “Medicina é uma

labuta respeitada” ou que “Minha *profissão* em casa é alimentar o gato”, embora, em “estado dicionário” sejam todas palavras sinônimas.

Despertando para tais nuances lexicais, o aluno assimilará essas características de forma a transferi-las para o foco principal do ensino de língua, a produção discursiva, em que o aprendiz demonstra efetivamente se aprendeu a usar a palavra.

5.3.4 Usar a palavra

“Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48). A perspectiva de ensino de língua materna defendida por Possenti (1996) e Geraldi (2006) concatena-se com o propósito final de se desenvolver a proficiência para uso do dicionário: contribuir para o aprimoramento do texto produzido pelo aluno. Ou seja, partindo do uso efetivo do dicionário, é no texto que se observará o efeito de uso no aprimoramento da produção escrita do aluno.

Para Bolzan (2012), o uso do dicionário constitui-se em uma ferramenta que pode acelerar a aquisição lexical de quem começa a utilizá-lo, e a etapa do uso dessa linguagem adquirida em contexto inicia-se no momento em que as produções textuais entram no processo. Embora, em sua maioria, as atividades propostas pelo *Guia Dicionários em Sala de Aula* (RANGEL, 2012) sejam instigantes e proveitosas, não há nenhuma sugestão que envolva o trabalho com textos, contrariando o que defende também Antunes (2012, p.144), com quem concordamos: “A consulta ao dicionário nos deve encaminhar, em última instância, para os usos das palavras nos textos que produzimos oralmente ou por escrito [...] não podemos perder de vista os textos reais”.

Não havendo sugestões de produção textual com estudo do léxico, nem no livro didático nem no *Guia*, tomamos para análise duas cartas produzidas pela aluna T., que na proposta de produzir frases com a palavra indicada limitou-se a redigir: “Minha mãe mandou uma *carta* para minha tia hoje à tarde” (Figura 4). Do ponto de vista do ensino a partir dos textos, a ausência de atividades que envolvam a produção não se constitui em uma objeção aos materiais didáticos citados, pois, para essa abordagem, não há materiais didáticos prontos, já que o material prioritário do trabalho é a produção linguística do aluno (POSSENTI, 1996).

Uma outra questão levantada por Cardoso e Cobucci (2014) para a escolha do texto do aluno como referência de análise linguística é que uma grande falha dos professores de língua é despejar sobre os alunos verdades prontas dos livros didáticos sem possibilitar que reflitam sobre o real funcionamento dos fatos. Partindo dessas considerações, elegemos para as análises linguísticas textos escritos pelos próprios alunos participantes da pesquisa.

Os dois textos selecionados tratam-se de uma *carta pessoal* e uma *carta do leitor*, escritas a partir de produções orientadas em uma sequência didática para que os alunos observassem diferenças e semelhanças entre os gêneros. Embora estimulados para a observação de características frequentes nesses gêneros, não foi solicitado aos alunos que seguissem roteiros pré-definidos na elaboração de seus textos, em conformidade com o que defende Geraldi (2014) sobre haver princípios que orientam a produção de um texto – gênero, situação, objetivos -, mas não regras.

A primeira carta analisada (Figura 7) é a resposta a uma carta fictícia de José, que pedia conselhos sobre o que fazer com o gato que herdara do pai e lhe estava custando muito caro sustentar.

Figura 7 – Carta pessoal produzida pela aluna T.

O que a aluna quis escrever:

Sertãozinho, 15 de abril de 2015.

José:

Não há outra solução, minha mãe mandou você vender o gato para uma família rica e que essa família cuide dele com carinho e amor. Afinal, seu gato é de raça, não é?

Eu sei que é duro dar embora um animal que a gente ganha, mas também é duro cuidar de um animal, enfim...

Beijos. Volta a escrever.

T. (a aluna assina com seu primeiro nome)

Já no texto a seguir (Figura 8), a proposta era a produção do gênero *carta do leitor* a ser endereçada à Revista Saúde, e escrita a partir da leitura da matéria em seu suporte original. Quanto ao gênero *carta do leitor*, proposto a alunos do 5º ano do EF, cabe destacar as elaborações de Kleiman (2007), no que tange a não ser possível dizer o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo; assim, se na prática social o aluno se depara com textos complexos, não há justificativa para que os textos sejam simplificados na escola.

Figura 8 – Carta do leitor produzida pela aluna T.

O que a aluna quis escrever:

Eu adorei a reportagem “Pet saudável” publicada em dezembro de 2013, na edição 371. Minha tia tem um cachorro e eu gostei muito desses cuidados que devemos adotar para a vida de nossos cães. Eu e minha tia não sabíamos que é tão importante cuidar da saúde de nossos cachorrinhos. Essa reportagem abriu nossos olhos com a importância de sempre estarmos atentos aos nossos cães, que merecem toda a nossa atenção.

T. (a aluna assina com seu nome completo)

Em suas proposições, Geraldi (2006, 2014) ressalta que, em uma atividade de reescrita, é possível considerar outras possibilidades de gênero, de argumentação, de analogias, metáforas e mesmo ortografia, desde que o objetivo da revisão não se restrinja a limpar o texto dos erros de grafia. O autor sugere também que na prática de análise linguística seja eleito um problema por vez para a adequação pretendida; assim se o objetivo for tornar a pontuação mais adequada ao gênero, o texto de um colega deverá ser apresentado aos alunos para uma reescrita coletiva, sem os erros de grafia.

Por sua vez, se o objetivo da aula forem os problemas de ortografia, o aluno poderá tentar corrigi-los com o auxílio do dicionário. Tomando como exemplo os textos produzidos por T., a consulta ao dicionário seria mais produtiva se não se limitasse a verificar que a palavra *sempre* se inicia com ‘s’ ou que *publicou* tem o ‘l’ intercalado, e não o ‘r’. Ao pesquisar por *carrinho* (carinho), *agente* (a gente) ou *abril* (verbo abrir), a mediação do professor conduziria a aluna a perceber que não escrevera o que era pretendido e colaboraria para solucionar dúvidas fonéticas (r/rr), de segmentação (agente/a gente), podendo ainda levar à construção de uma regra: verbos conjugados no pretérito perfeito terminam com ‘u’, nunca com ‘l’.

Em uma aula que tenha por finalidade as possibilidades de variação vocabular, o aluno poderá ser levado a aprimorar seu texto com o auxílio do dicionário para buscar por equivalências semânticas, aos moldes do que foi feito na atividade “Na borda do campo lexical” (Figuras 5 e 6). Sobre a repetição de palavras no texto, Antunes (2012) adverte que não seja generalizada como sinal de pobreza vocabular, por esta tratar-se de uma perspectiva muito reducionista de análise do léxico; a repetição pode indicar o núcleo temático do texto ou ainda tratar-se de uma palavra difícil de se substituir por um sinônimo. Esse tipo de reescrita não seria necessária nos textos de T., pois na *carta pessoal* ela repete a palavra *gato*, que se constitui no núcleo temático, apenas duas vezes e, em outras duas, a substitui por

animal e ainda reitera o termo com o pronome *dele*. O núcleo temático da *carta do leitor* escrita por T. é *cachorro*, que ela substitui duas vezes por *cães* e troca por *cachorrinhos* quando remete aos seus próprios animais de estimação, usando o diminutivo para demonstrar afetividade.

A *carta pessoal* foi escrita na linguagem familiar, própria do diálogo entre amigos: “minha mãe mandou”, “seu gato é de raça, não é?”, “Eu sei que é duro”, “um animal que a gente ganha”; o encerramento da carta com “enfim...” e o pedido para que José volte a escrever, indicam que o enunciador espera que a conversa entre eles continue em outro momento. A aluna encerra sua comunicação de forma inusitada, utilizando-se de reticências, o que dificilmente seria visto em algum modelo de *carta pessoal*. Nesta específica situação de comunicação, T. considerou mais conveniente usar as reticências para indicar ao amigo fictício que estava dando sua opinião, levantando prós e contras da situação, mas sabia que a decisão seria dele, por isso, deixava a conversa ‘em aberto’ e esperava uma outra carta para saber qual decisão ele havia tomado.

Isso demonstra sua autonomia na produção discursiva, conforme propõe Bakhtin (2011, p.262) sobre os gêneros do discurso, baseada em regularidades e não em regras fixas, pois os gêneros se elaboram em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, conforme a própria instabilidade das situações em que acontecem as ações de linguagem. Em consonância com as concepções de Kleiman (2007) sobre o letramento, podemos dizer que tomar a aprendizagem da estrutura do gênero como atividade analítica limita-se a dar nova roupagem à velha atividade metalinguística. Também Geraldi (2014) nos previne que o tratamento rígido dado aos gêneros do discurso constitui-se na nova face da gramaticalização da língua materna. Ou seja, aprender o gênero deve servir ao sujeito para agir em sociedade de acordo com os parâmetros da situação comunicativa, sem o foco na padronização de modelos que os têm transformado em conteúdos escolares.

Na *carta do leitor*, T. demonstra um cuidado maior com a linguagem, baseando-se nos exemplos que leu na seção Carta do Leitor, da revista que tinha em mãos. Geraldi (2014) destaca que o convívio escolar com variedades linguísticas diferentes daquelas faladas por cada aluno, por exemplo, a leitura de textos jornalísticos, faz com que a palavra do outro seja incorporada de modo que passa a ser própria por esquecimento de origem. A aluna utilizou-se de palavras incomuns em seu vocabulário oral - *adotar*, *atento* – e trocou a forma coloquial *a*

gente pelas flexões verbais em primeira pessoa do plural – *devemos, sabíamos* – evidenciando que sabe aplicar a norma urbana de prestígio quando julga necessário.

Em suas formulações, Bakhtin (2006) pondera que toda palavra tem duas faces, determinadas *por quem* a profere e *a quem* se dirige, o que se constitui no produto da interação entre locutor e ouvinte. A palavra torna-se então uma ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. Segundo Smolka (1993, p.44), o que define e caracteriza a dialogia para Bakhtin “é a necessária *orientação para o outro*, e não necessariamente a presença do outro.” Assim, mesmo em gêneros próximos - *carta pessoal* e *carta do leitor* -, sobre o mesmo tema - *cuidados com animais de estimação* – a aluna altera sua linguagem focando no interlocutor o que será enunciado.

O gênero em que o texto vai realizar-se já se constitui em condicionamento para a escolha das palavras, delimitando a seleção do léxico ao privilegiar algumas palavras e excluir outras, pois existe uma expectativa relativamente definida entre o gênero e o léxico e vice-versa (ANTUNES, 2012). Sendo assim, em uma *carta pessoal* entre amigos, já é esperado que se encontre a linguagem informal e o locutor se despeça com *beijos* ou *abraços*. Por sua vez, as palavras *reportagem, edição, publicação*, são próprias de uma carta do leitor.

Essa relação entre léxico e gênero é devidamente explicada por Ilari (2011, p. 26) ao destacar que “as palavras não têm uma referência fixa, que possa ser prevista independentemente do texto em que serão usadas”. Se fosse pedido a T. simplesmente que elaborasse uma frase com a palavra *adotar*, a exemplo do que foi pedido com a palavra *carta*, provavelmente ela se ateria ao sentido mais usual de “atribuir a um filho de outrem os direitos de filho próprio” (FERREIRA, 2001). No entanto, dentro da especificidade do gênero *carta do leitor*, mesmo que não seja usual em seu vocabulário ativo, o verbo *adotar*, com o sentido de “por em prática”, flui para que T. explique ao editor que entendeu os cuidados que deve ter com seu animal de estimação.

Por fim, consideramos que nos textos de T. um ponto que mereça maior reflexão para o aprimoramento de sua competência escritora seja o último período da *carta do leitor* onde a aluna escreveu: “[...] importância de sempre estar atento al nossos cães, que mereçe toda a nossas atenção”. Esse período, resolvidos algumas questões de concordância e ortografia, ficaria: “importância de sempre estarmos atentas aos nossos cães que merecem toda a nossa atenção”. Apesar das inconsistências de concordância, a aluna demonstrou conhecer várias questões sobre a língua em funcionamento: variação vocabular, itens constitutivos de cada

gênero, adequação da linguagem, entre outros. Contudo as sinalizações marcando pontos onde o texto deveria ser revisado foram feitas pela professora, indicando que a linguagem poderia ser aperfeiçoada.

Tais apontamentos para correção se justificam, conforme defendem Cardoso e Cobucci (2014), pois adotar exclusivamente as contribuições trazidas pelas ciências da linguagem e ensinar que não existe uma variedade superior à outra, que “estar atento” seria tão produtivo linguisticamente no texto de T. quanto “estarmos atentas”, é uma opção que desconsideraria a realidade sociocultural, ignorando que o preconceito por conta da variante linguística exista. As autoras ressaltam que se trata de mostrar ao aluno que a variação existe, independente de ser socialmente aceita ou não. A nosso ver, trata-se de buscar um equilíbrio nas aulas de língua portuguesa respeitando as variedades existentes, porém, mostrando que a língua carrega ideologias.

Por meio da análise do *corpus* de pesquisa, buscamos traçar um caminho de aquisição do léxico desde a palavra em “estado dicionário” até a prática de análise linguística no texto produzido pelo aluno. Nesse percurso foi possível observar que a progressão lexical não ocorre de forma linear e definitiva, contudo, o uso frequente do dicionário em sala de aula possibilita avanços nesse processo desde que feito por meio de atividades significativas, que não se limitem à cópia de verbetes isolados e a um tira-dúvidas de dificuldades ortográficas.

Ao problematizarmos a questão do efeito de uso e do uso efetivo dos dicionários do PNLD/2012, algumas hipóteses iniciais não se confirmaram e nos deparamos com questões não previstas, como a defasagem de pesquisas na área da lexicografia pedagógica, o que nos levou a construir um corpus detalhado de dados visando ser mais um passo no avanço dessas pesquisas. Além disso, examinamos o manual direcionado ao professor, com ricas sugestões de atividades para uso do dicionário, que contrasta grandemente com as baixas qualidade e adequabilidade das obras que acompanha. As reflexões e análises que fizemos ao longo deste trabalho nos permitiram chegar às conclusões que passaremos a expor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pergunta “Qual é o melhor dicionário?”, Krieger (2011b, p.140) levanta a necessidade de se contextualizar adequadamente a questão: “Melhor para que finalidade?” Sendo assim, o que buscamos como resposta é o ajuste das obras do PNLD Dicionários/2012 para uma eficiente e produtiva utilização em sala de aula. Para tanto pautamos a intervenção realizada no uso efetivo dos dicionários e analisamos os efeitos de uso dessas obras no desenvolvimento do léxico de estudantes do 5º ano do EF, público alvo da pesquisa.

Um dicionário que atenda à demanda escolar deve ter características úteis a seu público: linguagem simples, porém, satisfatória, definições exatas, nomenclatura consistente, padronização nas informações, entre outras propriedades que estão ausentes das obras que foram analisadas. Como instrumentos culturais de manutenção e legitimação da língua, os dicionários adquirem para o aluno o valor de um código incontestável de prescrição, onde ele espera encontrar todas as palavras que precisa, mesmo que seja alertado sobre a impossibilidade de um mesmo dicionário comportar todo o registro lexicográfico de um idioma.

Quanto mais dificuldade o aluno tiver em sua consulta, seja por conta de palavras ausentes, pelas definições incompletas ou pela necessidade de remissivas, menos confiável a obra lhe parecerá. Vale considerar que os alunos não estão preparados para avaliar materiais didáticos com argumentos consistentes e convincentes, no entanto, mesmo em uma avaliação leiga, se o produto não está a contento de seu público, é porque não atingiu os objetivos a que se propôs.

Por parte dos governantes, a inclusão de dicionários monolíngues no PNLD aponta indícios da intenção de melhorar a qualidade do ensino de língua materna, contudo, a ausência de pesquisas centradas na perspectiva do consulente impossibilita a definição de parâmetros consistentes que estejam adequados ao perfil do aluno. Com isso, o que se observa é que, em alguns casos, parece que a avaliação do MEC busca se ajustar às obras disponíveis no mercado, mais que os próprios autores e editores procuram se moldar aos parâmetros pré-estabelecidos pelo órgão governamental.

Um dos fatores que explica o desuso dos dicionários escolares é a falta de preparação dos docentes para a utilização das obras lexicográficas, pois não foram preparados para ver no dicionário um instrumento de aprendizagem da língua, nem na formação inicial e tampouco

em cursos de formação continuada. Assim, mesmo que os dicionários fiquem disponíveis aos alunos, ensinar a consultá-lo e a tirar o máximo de proveito de suas informações, não se constitui em objetivo de ensino-aprendizagem, reduzindo a consulta a um tira dúvidas de grafias ou à cópia de verbetes.

Numa tentativa de implementar a utilização dos dicionários distribuídos pelo PNLD, foi incluído, nas edições de 2006 e 2012, o *Guia Dicionários em sala de aula* que atinge seus objetivos de oferecer suporte teórico e prático para a utilização de dicionários escolares, destacando-se a criatividade das atividades propostas e a variedade de abordagens que abrange. As atividades sugeridas conduzem para além do tradicional uso do dicionário para tirar dúvidas de ortografia e buscar significados desconhecidos, no entanto, nem sempre se concatenam como as próprias obras do acervo, que por sua vez raramente são solicitadas nos exercícios do livro didático. Lamentavelmente, o *Guia* não despertou nos professores o interesse desejável, seja pelo esquecimento desse manual nas caixas raramente manuseadas que guardam os acervos ou pela incompatibilidade entre as orientações e a real possibilidade de utilização dos acervos.

Assim como a produção de um dicionário envolve direta e indiretamente muitas mãos e muitas mentes: de lexicógrafos, metalexicógrafos, colaboradores, editores, potencial público alvo... também o caminho percorrido pelos dicionários do PNLD, desde seu edital até a sala de aula, é atravessado por diversos sujeitos com diferentes opiniões e interesses sobre essas obras. Dos parâmetros estabelecidos pelo MEC até chegar às mãos do aluno, esses dicionários passaram, entre outros, por autores, editores, avaliadores, auditores... que interpretam de maneiras diferentes o processo de aquisição dessas obras lexicográficas. Quando chegam às escolas e às mãos dos professores, que não opinaram sobre sua escolha, espera-se que o corpo docente identifique-se com os acervos lexicográficos apoiados em um manual que se descaracterizou no longo trajeto entre as prescrições e a utilização dos dicionários em sala de aula, tornando-se, por vezes, incompatível com a limitação das obras que acompanha.

No que diz respeito às atividades de intervenção realizadas, cabe destacar que se mostraram produtivas e instigantes, tanto para a aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa, quanto para as análises que visaram responder aos questionamentos que orientaram este estudo. A necessidade da metalinguagem e de conhecimentos linguísticos para o uso efetivo do dicionário não é essencial, o que a intervenção mostrou é que, nessa etapa de escolaridade, o aluno se localiza no dicionário guiado por questões semânticas que, mesmo

sendo menos produtivas quanto ao tempo dispendido na tarefa, permitem ao aluno chegar aos resultados buscados.

Por meio dos eixos de análise estabelecidos foi possível observar a forma como os alunos lidam com a ausência da metalinguagem em seu vocabulário ativo, buscando por estratégias que facilitem seu trabalho em sala de aula quando os aspectos gramaticais se fazem presentes. A falta de conhecimento sobre as classes gramaticais não impede o aluno de utilizar o dicionário de forma favorável a seu aprendizado, no entanto, essa utilização fica muito aquém do potencial didático das obras lexicográficas, que podem contribuir bem mais para as análises linguísticas que visam refletir sobre a língua em funcionamento.

Apesar de ainda necessitar de ajustes, é incontestável que houve uma tentativa de adequação dos parâmetros do PNLD/Dicionários às necessidades dos alunos nas edições de 2006 e 2012, embora o reduzido número de entradas nos dicionários direcionados aos alunos do 5º ano tenha sido mais um retrocesso que um progresso no programa. O que a experiência descrita demonstrou é que os minidicionários, independente do título, estão mais adequados às tarefas propostas aos alunos pesquisados que os dicionários ilustrados do Tipo 2. Em uma próxima reformulação, visando ao uso efetivo e significativo dos dicionários escolares, mais produtivo seria que os dicionários ilustrados fossem direcionados aos alunos do 1º ao 3º ano do EF e aos alunos do 4º e 5º ano estivessem disponíveis os minidicionários, com maior número de entradas. Entretanto, nenhuma adequação será suficiente ao aprimoramento do PNLD/Dicionários se os professores não forem preparados para a sistematização do trabalho com o léxico em sala de aula.

Consideramos que ainda sejam necessárias pesquisas futuras que cooperem para adequar as obras do PNLD/Dicionários aos seus propósitos, bem como um direcionamento na formação inicial e/ou continuada do professor que o capacite a mediar produtivamente o trabalho com essas obras em sala de aula. Contudo, podemos concluir que, embora ainda haja vários passos a serem dados, a pesquisa lexicográfica pedagógica no Brasil não se encontra em estado de inércia. O que pretendemos com esse estudo foi contribuir para o avanço nesta caminhada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. *Ensino de Português: Por que nada mudou em 30 anos?* Preconceito Linguístico (blog). Disponível em <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/>>. Acesso em 10 dez. de 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOLZAN, Rosane M. *O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do ensino fundamental*. Extensio Dossier. Vol. 9, nº.14, 2º semestre 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BUNZEN, Clécio. *O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos*. In: Ao pé da letra, Revista dos alunos de Graduação em Letras. Vol. 2. UFPE, 2000.

_____. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Curitiba, Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria G.; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CANO, Waldenice M. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-132.

CARDOSO, Caroline R.; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CARVALHO, Orlene L. de S. *Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos*. Revista Interdisciplinar, ano VII, V.16, jul-dez de 2012, p. 30-45

CASTANHEIRA, Maria L. Verbete: Letramento escolar. In: *Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2014. Disponível em < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>.

COLOMBO, Silmara R. *Com a palavra o consulente: a opinião dos alunos sobre os dicionários do PNLD*. Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 225-234, jul/dez. 2014.

_____. *Professor-pesquisador: estreitamento dos limites entre teoria e prática*. Revista Letras Escreve. Macapá, v. 5, n. 1, 1º semestre, 2015.

CORRÊA, Vilma R. Uso de dicionário e ensino de nomenclatura. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CURY, Carlos R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DAMIM, Cristina P. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-132.

DEMO, Pedro. *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: Ibepex, 2005.

FARACO, Carlos A.; CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna* (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Educar em Revista, UFPR, n.15, 1999.

FREITAS, Maria T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n.116, pp. 21-39, jul. de 2002.

GERALDI, João W.(Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006/1ªed. 1984.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A.; MORTATI, Maria, do R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOMES, Patrícia V. N. Aquisição lexical e uso dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HOFF, Erika. *Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade*. Departamento de Psicologia, Universidade Florida Atlantic, EUA, outubro 2009 (Inglês). Tradução: julho 2011. Disponível em <<http://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos>> Acesso dez. 2016.

ILARI, Rodolfo. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Posfácio. In: SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A.; MORTATI, Maria, do R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 374-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. (Coleção Primeiros Passos, 23). 7.reimp. da 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KRIEGER, Maria da G. *Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática*. Cadernos de Tradução, v.2, n.18. Santa Catarina: UFSC, 2006.

_____. Termos técnicos-científicos em minidicionários: problemas de inclusão e de definição. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

_____. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b. p. 103-113.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Ana. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MANZINI, Eduardo. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: EDUEL, 2003, v.1. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em 30 jan. 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 5ª ed., 2003.

MIRANDA, Félix V. B. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-132.

NOGUEIRA, Ana L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

POSSENTI, Sírio. *Pragas da leitura*. São Paulo. Série Ideias, FDE, 1994. p. 27-33. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em 23 dez. de 2013.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas. Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, Egon de O. Dicionários escolares e políticas públicas em Educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, Roxane. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

_____. *O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007)*. In: O livro didático em questão, p.49-62. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>. Acesso em 02 de mar. de 2014.

ROSA, Maria C. P. (org.). *Guia de livros didáticos - volume 4: dicionários: PNLD 2004*. Brasília: SEF/MEC, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”*. Revista Germinar: Marxismo e educação em debate. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SAVIOLI, Francisco P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, Maria H. M.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C.(org.) *Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra os autores*. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

SILVA, Maria C. P. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-132.

SMOLKA, Ana L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci R.; HUMBLÉ, Philippe R. M. (orgs). *Dicionários na teoria e na prática – como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

DOCUMENTOS ANALISADOS

BIDERMAN, Maria T. C. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, Francisco S. *Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Piá, 2011.

BRAGA, Rita de C. E.; Magalhães, Márcia A. F.. *Fala Brasil!: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

BRASIL. MEC. *PNLD 2013: Letramento e alfabetização e língua portuguesa*. ensino fundamental, anos iniciais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. MEC. *PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais*. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2015.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Mini Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008.

FERRONATO, Vera L.; SILVA, Célia C. *A aventura do saber – Língua Portuguesa – 5º ano*. São Paulo: Leya, 2011.

GEIGER, P. (Org.). *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011a.

_____. (Org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011b.

_____. (Org.). *Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011c.

_____. (Org.). *Novíssimos Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011d.

MATTOS, Geraldo. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011.

RANGEL, Egon de O. (Org.) *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. (Org.) *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SARAIVA, Kandy S. de Almeida; Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

APÊNDICE A – ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO REALIZADAS

Atividades de intervenção realizadas 1º bimestre: 02/02/2015 a 18/05/2015									
Data	Atividade	* Forma registro			Nº sujeitos	Tempo execução	Tempo gravação	Observações	Categorias de análise
		Grav.	Diár.	Cad.					
1ª 04/02	Pesquisar palavras da música <i>Planeta Azul</i>	x	x	x	51	2 aulas de 55 min em cada turma	46min 40seg	1ª atividade com dicionário realizada no ano letivo de 2015.	Entender o significado da palavra
2ª 13/02	Produzir frases com diferentes sentidos da mesma palavra. (Livro Didático – pp.62-63)	x	x	x	26	1 aula de 55 min no 5º ano B	23 min 34 seg	Véspera do carnaval. Apenas 1 das turmas realizou a atividade, pois houve atividade recreativa na escola.	Aprender a usar a palavra
3ª 27/02	p.54 – 5B “O que vem primeiro?” p.55 – 6 “Batendo os olhos e achando”		x	x	50	1 aula de 55min em cada turma	-	Seção II do Guia Dicionários em Sala de Aula – “Reconhecendo o dicionário”	Encontrar uma palavra
4ª 05/03	p.56 – 1 “Com certeza ou com dúvida”	x	x	x	48	2 aulas de 55min em cada turma	1h16min	Seção III do Guia Dicionário em Sala de Aula – “O vocabulário e o Léxico”	Encontrar uma palavra
5ª 09/03	p.57 – 2 “Tapando Buracos”		x	x	50	1 aula de 55min em cada turma	-	Houve muita dificuldade na realização da atividade que foi retomada no dia seguinte.	Encontrar uma palavra
6ª 10/03	Socialização de respostas da aula anterior		x	x	51	1 aula de 55min em cada turma	-	Foi feita na lousa uma lista com 20 palavras encontradas pelos alunos e depois colocadas em ordem alfabética.	Encontrar uma palavra
7ª 11/03	Repetição da ativ. “Tapando Buracos” adaptada a outra comanda.		x	x	52	30 min	-	Foi dada uma lista com 17 palavras e os alunos deveriam identificar quais se encontram no dicionário entre “linguajar” e “liquidar”.	Encontrar uma palavra
8ª	Repetição de atividades	x	x	x	52	2 aulas de 55 min	1h 42min	A maior dificuldade dos alunos é	Encontrar uma

12/03	já realizadas.					em cada turma		produzir frases utilizando diferentes sentidos da mesma palavra.	palavra Entender o significado da palavra Aprender a usar a palavra
9ª 19/03	Guia/ativ. p.59 – 5 “Igual, mas diferente...”		x	x	52	2 aulas de 55 min em cada turma	-	Os alunos copiaram do dicionário os oito vocábulos (substantivos) indicados no Guia e formaram frases utilizando sentidos diferentes.	Entender o significado da palavra
10ª 23/03	Continuação da ativ. “Igual, mas diferente...”	x	x	x	52	2 aulas de 55 min em cada turma	44 min	As duplas foram formadas pela 1ª vez de acordo com a preferência dos alunos e na maioria se mostraram mais produtivas.	Entender o significado da palavra
11ª 1º/04 e 07/04	Guia/ativ. p.58-4 “Sentindo os sentidos”		x	x	50	3 aulas de 55 min em cada turma, em dois dias diferentes	-	- Dicionários do acervo. - Durante a realização da atividade o 5ºB foi retirado da classe para receber os ovos de Páscoa enviados pela Prefeitura.	Encontrar uma palavra
12ª 10/04	Guia/ativ. p.60 – 6 “Tira-Temas”	x	x	x	48	1 aula de 55 min em cada turma	34 min	- Dicionários do acervo. - A atividade agradou aos alunos que a compararam com a brincadeira “Stop” já conhecida deles.	Entender o significado da palavra
13ª 17/04	Guia/ativ. p.61 – 7 “Lista-temas”	x	x	x	49	2 aulas de 55 min em cada turma	43 min	- Os alunos preferiram os antigos Mini Aurélio aos dicionários do acervo.	Entender o significado da palavra
14ª 24/04	Guia/ativ. p.62 – 8 “Acolhendo os estrangeiros”		x	x	47	2 aulas de 55 min em cada turma	-	- Dicionários do acervo; - Palavras estrangeiras da música <i>Pela Internet</i> , de Gilberto Gil.	Entender o significado da palavra

15ª 29/04	Guia/ativ. p. 66 - 12 “Linguagem do corpo”		x	x	45	2 aulas de 55 min em cada turma	-	- Foram retirados de sala de aula 8 alunos de cada turma para a confeção do presente do Dia das Mães.	Entender o significado da palavra
16ª 18/05	Guia/ativ. p.65 – 11 “Na borda do campo lexical”		x	x	50	2 aulas de 55 min em cada turma	-	- Na primeira vez, os alunos sentiram dificuldade. Quando o mecanismo foi entendido passaram a resolver rapidamente.	Encontrar uma palavra Aprender a usar a palavra
Nem o Guia, nem o livro didático trazem atividades que possam ser incluídas nessa categoria que envolve a dimensão da textualidade.									Usar a palavra

ANEXOS

ANEXO A – NORMAS DE TRASCRIÇÃO COMPILADAS EM MARCUSCHI (MANZINI, 2003)

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (+) tem um que sã::o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né" C: [é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo" (+) e::u

9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	” ’ ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

ANEXO B - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO- USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Consulta ao dicionário e conhecimentos linguísticos: como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?

Pesquisador: Silmara Regina Colombo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38094614.0.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 919.723

Data da Relatoria: 10/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado, intitulado “Consulta ao dicionário conhecimentos linguísticos: como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?”, com cronograma de atividades entre o início do 2º semestre de 2014 ao final do 1º semestre de 2016 (com coleta de dados a ser realizada entre março a junho de 2015), contando com financiamento próprio, cujo orçamento encontra-se detalhado nas “Informações Básicas do Projeto”.

A pesquisa será desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), tendo como orientanda e pesquisadora responsável Silmara Regina Colombo, e como orientadora a Profª Drª Ana Lúcia Horta Nogueira (DEDICFFCLRP).

De acordo com o Projeto de Pesquisa e as “Informações Básicas do Projeto”, trata-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na qual a coleta de dados será realizada por meio da observação participante e sistemática da pesquisadora (também professora de Língua Portuguesa dos sujeitos cujos pais ou responsáveis aceitarem participar da pesquisa).

O principal propósito da pesquisa é o de verificar a forma como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental se utilizam da metalinguagem necessária em uma consulta ao dicionário. A coleta de dados será realizada junto a 50 sujeitos (n = 50), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Sílvio Sarti, da Prefeitura Municipal de Sertãozinho – Secretaria de Educação e Cultura de Sertãozinho (SP).

Mais especificamente, o corpus de análise da pesquisa consiste nos registros de atividades em sala de aula durante o 1º semestre de 2015, com foco na utilização do dicionário. O registro será realizado por meio da observação e de gravações em áudio das atividades em que os alunos-sujeitos consultam o dicionário em duplas, para que seja possível analisar, segundo a pesquisadora e fundamentada em bibliografia específica, a forma como aqueles lidam com a necessidade da metalinguagem e de conhecimentos gramaticais. A transcrição na íntegra dos dados registrados será realizada posteriormente, seguida da seleção e recorte dos trechos/episódios a serem analisados, e ao final da pesquisa as gravações em áudio serão destruídas.

Além dos dados que serão coletados em sala de aula, de modo complementar a pesquisadora analisará os aspectos linguísticos do livro didático de Língua Portuguesa, adotado na referida Escola Municipal, como também analisará o acervo de dicionários do PNLD indicados para o 5º ano, com seus respectivos “Guias do Professor”, produzidos e distribuídos pelo MEC (PNLD 2013 e PNLD Dicionários). A análise será realizada à luz das considerações e fundamentos da bibliografia teórica selecionada para fins da pesquisa e detalhada no Projeto de Pesquisa.

Quanto aos referenciais teórico-metodológicos adotados, cabe mencionar que se encontram bem fundamentados no projeto de pesquisa, com extensa e pertinente revisão de literatura.

Objetivo da Pesquisa:

No Projeto de Pesquisa e nas “Informações Básicas do Projeto”, a pesquisadora responsável indica que o principal objetivo da pesquisa é o de observar situações de uso do dicionário em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental para identificar se determinados aspectos da metalinguagem fazem falta aos alunos na realização desta atividade.

Como objetivos secundários, salienta: 1. Aprofundar teoricamente a teoria de enunciação de Bakhtin e os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky para explicitar categorias de análise; 2. Analisar as orientações do “Guia PNLD - Dicionários 2012” dirigidas aos professores sobre a formação e a utilização de dicionários selecionados para o 5º ano; 3. Identificar e analisar a concepção de ensino da linguagem presente no livro de Língua Portuguesa que integra o PNLD e utilizado em sala de aula; 4. Aprofundar aspectos teórico-metodológicos para elaboração de critérios de análise para os livros didáticos e dicionários do PNLD.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme indicado no TCLE apresentado, não há riscos previsíveis para os participantes. Contudo, nas “Informações Básicas do Projeto”, avalia-se que há o risco dos pais ou os próprios alunos discordarem da intervenção, preocupados com o processo de aprendizagem das turmas pesquisadas; para fazer frente a esse risco a pesquisadora informa que serão realizadas reuniões prévias e específicas na escola, ou seja, antes do convite para a assinatura do TCLE, com o propósito de esclarecer os participantes sobre a finalidade da pesquisa.

Quanto aos benefícios, lê-se nas “Informações Básicas do Projeto”, em síntese, que a articulação ensino e pesquisa se apresenta desejável à luz da literatura educacional, pois permite tomar o processo de aprendizagem como ponto de partida para concomitantemente se produzir conhecimento acadêmico, contribuindo para o aprimoramento da práxis; e no TCLE

lê-se que a pesquisa poderá contribuir para o ensino e aprendizagem de língua materna levantando-se dados que subsidiem os debates sobre o ensino de gramática no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Avaliando-se os documentos que compõem o processo da pesquisa encaminhado ao CEP-FFCLRP e relacionados ao tipo, procedimentos e instrumentos de pesquisa, como também a forma de recrutamento dos sujeitos, não se constata outros riscos previsíveis aos sujeitos que serão recrutados além dos citados nas “Informações Básicas do Projeto”, sendo ademais exequíveis os benefícios apontados pela pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta extensa, bem fundamentada e pertinente revisão de literatura e compatibilidade dos referenciais teórico-metodológicos frente a natureza e propósitos da pesquisa. Nota-se também que os procedimentos e instrumentos que serão mobilizados, mormente cronograma e demais partes que constituem o projeto de pesquisa expressam adequabilidade e exequibilidade no tocante ao desenho e objetivos da pesquisa.

O fato de a pesquisadora ser, ao mesmo tempo, professora dos eventuais sujeitos participantes da pesquisa despertou preocupação, visto os riscos de os mesmos se sentirem constrangidos em participar da investigação. Contudo, por meio da leitura e análise do TCLE dirigido aos pais ou responsáveis das crianças (sujeitos-alunos), como também pelo cuidado demonstrado pela pesquisadora em realizar reuniões prévias à assinatura do TCLE para explicar a eles os propósitos da pesquisa, aquela preocupação cedeu lugar no decorrer da análise do projeto de pesquisa e dos documentos que o acompanham.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como parte dos cuidados éticos, verifica-se que o processo da pesquisa é acompanhado pela folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos (CONEP), devidamente assinada pela pesquisadora e pelo Diretor da FFCLRP-USP, instituição-sede da pesquisa que será realizada.

Outrossim, para fins de realização da pesquisa, como parte dos termos de apresentação obrigatória, no processo de pesquisa constam as “Informações Básicas do Projeto”, Projeto de Pesquisa, TCLE, Carta de Autorização da Escola e dados do Orçamento do Projeto.

Ao final do Projeto de Pesquisa, como Anexo, a pesquisadora faz constar “Termo de Assentimento do Menor – Aluno”. No entanto, considerando que a estimativa que alunos do 5º ano do Ensino Fundamental contam com idade de 10 anos, há que se avaliar sobre a necessidade do referido termo, uma vez que é elaborado e dirigido a sujeitos de 12 a 17 anos. Contudo, considerando que a pesquisadora poderá se deparar com alunos que excedam os 10 anos por motivos de reprovação em anos escolares anteriores ou por outros motivos, recomendamos a manutenção do referido termo, substituindo nele a palavra “cópia” por “via”, como também nele inserir os dados atualizados para contato do CEP-FFCLRP.

Em relação a Carta de Autorização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Sílvio Sarti, da Prefeitura Municipal de Sertãozinho, encontra-se devidamente assinada pela Diretora da Escola.

No tocante ao TCLE, disposto em duas páginas, cabe mencionar que nele encontra-se devidamente informado o título e propósitos da pesquisa, bem como o endereço e contatos atualizados do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, este último em nota de rodapé ao final do TCLE, deixando-se claro que esses dados poderão servir para eventuais dúvidas e /ou esclarecimentos referentes à pesquisa e seus aspectos éticos. Além desses aspectos, nota-se no TCLE que a pesquisadora utiliza linguagem acessível e clara para o público ao qual se destina, além de informar nesse documento o fato de ser assinado em 02 vias.

Há que se observar que no TCLE consta trecho no qual a pesquisadora afirma “As gravações serão utilizadas exclusivamente para a divulgação de resultados desta pesquisa e serão destruídas após a finalização da pesquisa”. Recomenda-se adicionar no referido trecho a salvaguarda da identidade ou a manutenção do anonimato dos participantes em caso de divulgação de suas falas em áudio (quer em palestras, congressos ou outros certames científico-acadêmicos). Embora em outro trecho do TCLE seja afirmado que as informações coletadas são confidenciais, naquele outro trecho e em questão é necessário garantir aos sujeitos o anonimato.

Afora o aspecto mencionado, diante de nossa análise baseada na Resolução CNS n. 466 de 2012, o documento supracitado está de acordo com ela também por outros motivos, tais como: 1) está redigido de forma bastante clara, com o uso de expressões e termos que não dificultam a sua leitura e compreensão; 2) está redigido na forma de convite; 3) nele estão consubstanciadas, em linguagem adequada, a justificativa, os objetivos, as etapas e os procedimentos e instrumentos que serão utilizados na pesquisa, os benefícios esperados, ainda que indiretos; 4) destaca-se nele a relevância social e científica dos resultados da pesquisa; 5) consta nele a garantia de plena liberdade aos participantes da pesquisa de recusarem-se a participar ou retirarem seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; 6) nele consta também a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Modificar no TCLE o trecho no qual se afirma que “As gravações serão utilizadas exclusivamente para a divulgação de resultados desta pesquisa e serão destruídas após a finalização da pesquisa”, substituindo-o por: “As gravações serão utilizadas exclusivamente para a análise dos dados coletados, e caso venham a ser apresentadas em público em congressos ou encontros científicos, será assegurado o pleno anonimato dos participantes, sendo que as gravações em áudio serão destruídas após a finalização e divulgação de resultados desta pesquisa no prazo de um (01) ano.”

- “Termo de Assentimento do Menor – Aluno” (documento ao final do Projeto de Pesquisa): substituir nele a palavra “cópia” por “via”, como também nele inserir os dados atualizados para contato do CEP-FFCLRP.

RIBEIRAO PRETO, 17 de Dezembro de 2014

ANEXO C – OFÍCIO DE APROVAÇÃO DO PROJETO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/007/-vjmc

Ribeirão Preto, 20 de fevereiro de 2015

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"CONSULTA AO DICIONÁRIO E CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS: COMO ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL LIDAM COM A METALINGUAGEM?"** foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 140ª Reunião Ordinária, realizada em 12.02.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 38094614.0.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Silmara Regina Colombo
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSULTA AO DICIONÁRIO E CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS: como alunos do 5ºano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?

Pesquisadora responsável: Silmara Regina Colombo

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Horta Nogueira

Instituição: FFCLRP – USP

E-mail: silmaracolombo@usp.br

Senhores pais ou responsáveis.

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “CONSULTA AO DICIONÁRIO E CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS” que visa investigar a forma como alunos do 5ºano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem. A pesquisa será realizada por sua professora Silmara Regina Colombo que é mestranda em Educação da FFCLRP_USP, sob a orientação da Profª Drª Ana Lúcia Horta Nogueira, docente da universidade citada.

O procedimento a ser autorizado refere-se à áudio-gravação de atividades realizadas em sala de aula e posterior transcrição exata de seu conteúdo para estudo e análise com fins científicos. O objetivo é o de investigar como a falta de conhecimentos gramaticais influencia ou não na busca de palavras no dicionário. As gravações serão utilizadas exclusivamente para a análise dos dados coletados e, caso venham a ser apresentadas em público em congressos ou encontros científicos, será assegurado o pleno anonimato dos participantes, sendo que as gravações em áudio serão destruídas após a finalização e divulgação de resultados desta pesquisa no prazo de um (01) ano.

A participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa não implica em nenhum benefício pessoal, não é obrigatória e, caso opte por não participar, isso não trará prejuízos à sua aprendizagem. Caso queira, será possível desistir da participação sem que isso acarrete em prejuízo ou penalidade ao participante, bem como a qualquer momento solicitar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa. Dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa poderão ser solucionadas com o CEP FFCLRP-USP¹⁹ cujos contatos seguem no rodapé. Não haverá

¹⁹ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não há previsão de riscos à dignidade dos participantes, estando assegurado que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados, que só serão publicados para fins desta pesquisa, sem a identificação individual dos sujeitos.

Espera-se com esta pesquisa contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem de língua materna levantando dados que subsidiem os debates sobre o ensino de gramática no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Diante do exposto, autorizo que meu(minha) filho(a) _____

____, aluno(a) regularmente matriculado no 5º ano do ensino fundamental, participe dessa pesquisa que visa contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do compromisso do pesquisador em divulgar os resultados obtidos. Declaro ainda que uma via do presente termo foi entregue a mim devidamente assinada pela pesquisadora.

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do professor/pesquisador

Sertãozinho, ____ de _____ de 2015.

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR - ALUNO

CONSULTA AO DICIONÁRIO E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: como alunos do 5ºano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?

Pesquisadora responsável: Silmara Regina Colombo

Instituição: FFCLRP – USP

E-mail: silmaracolombo@usp.br

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “CONSULTA AO DICIONÁRIO E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: como alunos do 5ºano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?”, seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse, mas queremos saber a sua opinião, pois você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, sem nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sua sala de aula, em atividades com o dicionário que serão gravadas em áudio e depois analisadas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode sempre perguntar à sua professora Silmara Regina Colombo.

Eu _____, ____ anos, aluno do 5º ano, aceito participar da pesquisa “Consulta ao dicionário e conhecimentos linguísticos: como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental lidam com a metalinguagem?”. Entendi que minha participação não é obrigatória e que a qualquer momento posso desistir que ninguém ficará furioso ou chateado.

Já foram tiradas minhas dúvidas e meus responsáveis autorizaram minha participação.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Sertãozinho, ____ de _____ de 2015.

*Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone:
(16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br*

ANEXO F – VERBETES NOS DICIONÁRIOS DOS QUATRO GRUPOS

Verbetes pesquisados nos dicionários Caldas Aulete – PNLD 2012				
	Tipo 1 (GEIGER, 2011a) 1.000 verbetes	Tipo 2 (GEIGER, 2011b) 6.183 verbetes	Tipo 3 (GEIGER, 2011c) 29.431 verbetes	Tipo 4 (GEIGER, 2011d) 75.756 verbetes
contrário	<p>contrário <i>con-trá-ri-o</i></p> <p>1 Se uma coisa é o contrário de outra, ela é completamente diferente.</p> <p>2 Se uma coisa está ao contrário, ela está virada para o lado errado, ou está de um jeito todo errado.</p>	<p>contrário <i>con.trá.ri:o</i> a. 1 Algo contrário a alguma coisa é totalmente diferente dela, ou é seu oposto, ou não concorda com ela: <i>Tem ideias contrárias às do irmão.</i> 2 Também é estar numa direção oposta à dela: Andamos em direções contrárias: <i>eu ia para o norte e ele para o sul.</i> 3 Uma roupa ao contrário está pelo avesso, com a parte de dentro para fora: <i>Vestiu a camisa ao contrário.</i> 4 Ser contrário é não ser a favor, é pensar diferente: <i>Ele é contrário a essa ideia.</i> sm. 5 Qualquer coisa que seja o oposto de outra: <i>A amizade é o contrário da inimizade.</i></p>	<p>contrário <i>(con.trá.ri:o)</i> a. 1 Que se opõe a ou difere de: <i>Tem uma personalidade contrária à do pai.</i> 2 Que tem sentido oposto (pista contrária). 3 Que não concorda com: <i>opinião contrária à legalização das drogas.</i> 4 Que está no avesso: <i>Vestiu a blusa do lado contrário.</i> 5 Que não é favorável; PREJUDICIAL: <i>alimentação contrária à boa forma física.</i> sm. 6 Qualquer coisa que seja contrária à outra: <i>O contrário do amor é o ódio.</i> Ao ~ De maneira inversa. Caso ~/Do ~ Se não (for assim). Pelo ~ Ver ao contrário. [F. Do lat. <i>contrarius</i> a, um.]</p>	<p>contrário <i>(con.trá.ri:o)</i> a. 1 Que se opõe a, que é o oposto, o inverso de (algo: <i>Na reunião, a cada proposta feita apresentava uma proposta contrária</i>) 2 Que tem sentido oposto (direção contrária). 3 Que está no avesso: <i>Vestiu a blusa do lado contrário.</i> 4 Que não concorda com, que discorda: Ele tem <i>opinião contrária à legalização das drogas</i> 5 Que é contra, hostil a algo, que tem opinião ou posição adversa: <i>Ela é contrária à eutanásia.</i> 6 Que contradiz ou contraria: <i>Esta é uma afirmação contrária à declaração dele.</i> 7 Que não tem gosto, inclinação ou interesse por algo: DESAFEIÇOADO: <i>Sou contrário a qualquer tipo de cartado.</i> 8 Que não é favorável; ADVERSO, DESFAVORÁVEL: <i>A sorte lhe foi contrária, perdeu tudo no jogo.</i> 9 Log. Fil. Que se encontra em relação de contrariedade (proposições contrárias) sm. 10 Qualquer coisa que seja contrária à outra, ou o seu oposto: <i>O contrário do amor é o ódio.</i> 11 Indivíduo, equipe ou time adversário, em jogo, partida, disputa 12 PA O boi adversário na festa do bumba meu boi [F. Do lat. <i>contrarius</i>. Ao ~ 1 Do lado avesso: <i>Estendeu a colcha ao contrário, com o babado para baixo.</i> 2 Com a frente para trás: <i>Sua camiseta está ao contrário.</i> 3 Ver <i>Pelo contrário.</i> Ao ~ de Ao invés de, em oposição a: <i>Ao contrário do combinado assumiu sozinho o trabalho; Ao contrário</i></p>

				dos colegas, que sempre atrasavam, costumava chegar mais cedo. Do ~ Se não for assim: <i>Siga as instruções do manual, do <u>contrário</u> não vai funcionar.</i> Pelo ~ ada disso, e sim o oposto; ao contrário (3): <i>Está com frio?</i> _ <i>Pelo <u>contrário</u>, com muito calor.</i>
dúzia	dúzia dú.zi-a Uma dúzia é um grupo de 12 coisas. Uma dúzia de ovos são doze ovos.	dúzia dú.zi:a sf. Se você tem uma dúzia de qualquer coisa, você tem doze unidades dela.	dúzia (dú.zi:a) sf. Conjunto de doze elementos da mesma natureza: <i>uma <u>dúzia</u> de limões.</i> [F.: Do lat.*duocina.]	dúzia (dú.zi:a) sf. Conjunto de doze elementos da mesma natureza: <i>uma <u>dúzia</u> de ovos.</i> 2 Quantidade insignificante, inexpressiva; alguns, poucos: <i>Nosso amigo passou a vida agarrado a uma <u>dúzia</u> de ideias sem importância; O candidato não recebeu mais que uma dúzia de votos.</i> [F.: Do lat.*duocina.] ~de frade Ver dúzia de treze As ~s Em grande quantidade Das ~s Depr. De pouco ou nenhum valor ou mérito: <i>É um poeta das <u>dúzias</u>, só se preocupa em rimar.</i> ~ de treze Uma dúzia, mais uma unidade de sobra, ger. de coisas do mesmo tipo, vendidas promocionalmente ou como cortesia, ao preço de uma dúzia; dúzia de frade. Meia ~ 1 Metade de uma dúzia 2 Fig. Pequena quantidade: "...alguns olhares ternos, meia dúzia de apertos de mão significativos..." (Machado de Assis, A mão e a luva)
energia	energia e-ner-gi-a Energia é uma coisa que a gente não pode ver nem pegar, mas sabe onde está porque vê ou sente aquilo que ela faz: a luz e o movimento precisam de alguma energia para acontecer. O calor e a eletricidade são tipos de energia. Nosso corpo também tem energia - ela vem dos alimentos que comemos.	energia e.ner.gi.a sf. 1 <u>Energia</u> é a força gerada pela eletricidade, pela queima do carvão, por uma corrente de água, etc., que produz luz, faz funcionar máquinas etc 2 popular Também dizemos que energia é eletricidade: <i>Acendemos velas quando a <u>energia</u> acabou.</i> 3 Alguém tem <u>energia</u> quando tem força e resistência para realizar algum esforço ou atividade física ou mental: As pessoas jovens têm muita <u>energia</u> . 4 Dizemos que algo é feito com energia quando é feito de maneira firme: <i>A polícia agiu com <u>energia</u> para</i>	energia (e.ner.gi.a) sf. 1 <i>Fís.</i> Capacidade que tem um corpo, substancia ou sistema físico de realizar trabalho. 2 Vigor, disposição: <i>Acordou cheio de <u>energia</u>.</i> 3 Fig. Firmeza, rigor: <i>A polícia precisou agir com <u>energia</u>.</i> 4 Pop. Eletricidade, luz: <i>Os ladrões cortaram a <u>energia</u>.</i>	energia (e.ner.gi.a) sf. 1 <i>Fís.</i> Capacidade, potencial (que tem um corpo, substancia) de realizar trabalho. 2 Vigor físico, disposição para agir, fazer algo: <i>Acordou cheio de <u>energia</u>.</i> 3 Fig. Força moral, segurança, firmeza: <i>Enfrentava os problemas com energia</i> 4 Firmeza, rigor: <i>A polícia precisou agir com <u>energia</u>.</i> 5 Fil. Na Filosofia aristotélica, a ação (física ou metafísica) que transforma uma potencialidade numa atividade. 6 <i>Fornecimento de eletricidade, de luz: A empresa cortou a <u>energia</u> por falta de</i>

		<i>acabar com o tumulto.</i>		<i>pagamento. 7 Vigor, arrojo e propriedade de concepção e de execução de uma criação artística: O discóbolo é uma escultura cheia de <u>energia</u>. (+_~ <u>atômica</u>; ~ <u>calorífica</u>; ~ <u>cinética</u>; ~ <u>de ionização</u>; ~ <u>de ligação</u>; ~ <u>de permuta</u>; ~ <u>de repouso</u>; ~ <u>interna</u>; ~ <u>magnetizante</u>; ~ <u>nuclear</u>; ~ <u>potencial</u>; ~ <u>radiante</u>; ~ <u>térmica</u>; ~ <u>vital</u>)</i>
frio	frio <i>fri-o</i> 1 Quando nós sentimos frio , temos vontade de vestir casaco ou uma outra roupa, ou temos vontade de ficar perto do fogo ou de alguma coisa quente. 2 Se uma coisa é fria , nós podemos sentir na pele que ela não é tão quente como o nosso corpo. (Com um termómetro podemos medir a temperatura: as coisas frias têm temperatura baixa.) [O contrário de frio é QUENTE.]	frio <i>fri:o</i> sm. 1 Frio é a sensação que temos quando a temperatura está baixa: <i>Está <u>frio</u> hoje. Estou com <u>frio</u>.</i> 2 Chama-se frio a época do ano em que as temperaturas ficam baixas: <i>Vou comprar uns agasalhos pois o <u>frio</u> está chegando.</i> a. 3 Uma coisa é fria quando sua temperatura é baixa: <i>A água está muito <u>fria</u>.</i> 4 Uma pessoa é fria quando tem poucas emoções ou sentimentos, ou os controla: <i>Não se irrite, fique <u>frio</u>.</i>	frio (<i>fri:o</i>) sm. 1 Sensação que a baixa temperatura atmosférica provoca nos homens e animais. 2 Estação do inverno: <i>Já se aproxima o <u>frio</u>.</i> a. 3 Que tem ou está com a temperatura baixa (comida fria). 4 <i>Pop.</i> Fraudado ou que não tem valor legal (cheque frio); FALSO. 5 <i>Fig.</i> Sem sentimentos (assassino frio); CRUEL, DESALMADO. 6 Que se mostra contido; INDIFERENTE, IMPASSÍVEL. 7 Que não tem desejo sexual. FRÍGIDO. [Superl.: <i>fríssimo, frigidíssimo.</i>] frios simpl. 8 Carnes e salsichas conservadas e/ou defumadas. [F.: Do lat. <i>frigidus</i> , a, um por via popular.]	frio (<i>fri:o</i>) sm. 1 Sensação que a baixa temperatura atmosférica provoca nos homens e animais. 2 Estação do inverno: <i>Já se aproxima o <u>frio</u>.</i> [Superl.: <i>fríssimo, frigidíssimo.</i>] a. 3 Que tem ou está com a temperatura baixa (comida fria). 4 <i>Pop.</i> Fraudado ou que não tem valor legal (cheque frio); 5 <i>Fig.</i> Sem sentimentos (assassino frio) 6 Que se mostra contido 7 Que não tem desejo sexual. [Superl.: <i>fríssimo, frigidíssimo.</i>][F.: Do lat. <i>frigidus</i> , a, um por via popular.] A ~ 1 Sem levar ao fogo ou sem usar de calor: <i>solda a <u>frio</u>.</i> 2 Sem procurar atenuar choque, sentimento, dor de outrem: <i>Deu-lhe a má notícia assim, a <u>frio</u>, sem qualquer preparação.</i> Estampar a ~ <i>Enc.</i> Gravar em baixo relevo (imagem, palavras etc) sem tinta, ouro etc.; gofrar.
história	história <i>his-tó-ri-a</i> 1 Uma história é feita de palavras e desenhos, música, ou até dança, que dizem e mostram o que aconteceu com uma pessoa ou muitas. As coisas que acontecem nas histórias podem ser imaginadas por quem conta ou podem ser de verdade. 2 Uma história em quadrinhos é contada com desenhos em que vão aparecendo as coisas que acontecem na história. [Também se diz só	história <i>his.tó.ri:a</i> sf. 1 História é a ciência que estuda, por meio dos conhecimentos que temos, por textos escritos ou por outras formas, os fatos do passado da humanidade, de um país, de uma ciência etc.: <i>a <u>história</u> do Brasil; a <u>história</u> da agricultura.</i> 2 História é também a sequência desses fatos: Esses são fatos reais da história da minha família. 3 E também se chama história qualquer narração ou relato, real ou imaginário: <i>Meus pais me contaram a</i>	história (<i>his.tó.ri:a</i>) sf. 1 Reunião e estudo dos conhecimentos documentados ou transmitidos pela tradição, a respeito do desenvolvimento da humanidade, de um período, povo, país ou indivíduo específicos: <i><u>história</u> do Brasil, da medicina.</i> 2 A disciplina, a ciência e os métodos dessa reunião e desse estudo. 3 Narrativa de fatos reais ou fictícios: <i>A <u>história</u> de Capitu e Bentinho.</i> 4 <i>Fig.</i> Narrativa ou argumento que tem a intenção e enganar: <i>Contou</i>	história (<i>his.tó.ri:a</i>) sf. 1 Reunião e estudo dos conhecimentos documentados ou transmitidos pela tradição, a respeito do desenvolvimento da humanidade, de uma arte ou ciência, de um período, povo, região ou indivíduo específicos: (<i><u>história</u> universal; <u>história</u> da medicina.</i>) 2 A disciplina, a ciência e os métodos dessa reunião e desse estudo. 3 Narrativa de fatos reais ou fictícios; ESTÓRIA: <i>A <u>história</u> de Capitu e Bentinho.</i> 4 Conto, caso, fábula (histórias da carochinha) 5

	quadrinhos.]	<u>história</u> de uma viagem. As <u>histórias</u> desse romancista são ótimas.	uma <u>história</u> para faltar ao trabalho. [Dim.: <i>historieta</i> e <i>historíola</i> .] Cheio de ~s 1 Complicado, criador de casos, melindroso. 2 Pretencioso, cheio de luxos. Ficar para contar a ~ Sobreviver. ~ em quadrinhos Ver <u>história</u> em quadrinhos em quadrinho. [F.: Do lat. <i>história</i> , ae. Hom./Par.: <i>história</i> (fl. de <i>historiar</i>).]	Exposição de fatos ou particularidades referentes a determinado assunto: <i>É curiosa a <u>história</u> deste automóvel.</i> 6 Narração de aventura particular: <i>A <u>história</u> de um casamento que deu certo.</i> 7 Narrativa ou argumento que tem a intenção e enganar; PATRANHA: <i>Contou uma <u>história</u> para faltar ao trabalho.</i> 8 Anekdota, piada: <i>Conta aí a <u>história</u> do português.</i> 9 Objeto ou ato que não se quer ou não se sabe nomear ou definir; COISA; TROÇO: <i>Que <u>história</u> é essa de chegar atrasado todo dia?</i> 10 Fato aborrecido que se pretende evitar; AMOLAÇÃO, COMPLICAÇÃO 11 Aventura amorosa: <i>Não queria que soubessem que vivia de <u>história</u> com a prima.</i> 12 Hesitação, melindre: <i>Deixe de história e aceite logo o emprego.</i> [Dim.: <i>historieta</i> e <i>historíola</i> .] [F.: Do lat. <i>história</i> , ae. Hom./Par.: <i>história</i> (fl. de <i>historiar</i>).] (+ Cheio de ~; Ficar para contar a ~; ~ aos quadrinhos; ~ da carochinha; ~ de Trancoso; ~ do arco-da-velha; ~ em quadrinhos; ~ natural; ~ para boi dormir; ~ para menino dormir sem ceia)
médio	médio mé-di-o A palavra médio quer dizer que uma coisa está no meio entre o muito e o pouco. Se uma coisa tem tamanho médio , ela não é grande, nem pequena.	médio mé.di:o a. 1 <u>Médio</u> é o que não é nem bom nem ruim, nem alto nem baixo, nem pouco nem muito etc.: <i>aluno <u>médio</u>.</i> sm. 2 O terceiro dedo da mão, situado entre o anular e o indicador.	médio (mé.di:o) a. 1 Que está no médio; MEDIANO. 2 Que exprime o meio termo. 3 Razoável, aceitável. 4 Diz-se do maior dedo da mão, situado entre o anular e o indicador. sm. 5 Esse dedo. [F.: Do lat. <i>medius</i> , a um.]	médio (mé.di:o) a. 1 Que está no meio ou entre dois extremos; MEDIANO: <i>O <u>ponto médio</u> de um segmento de reta.</i> 2 Que exprime o meio termo, nem grande nem pequeno, nem alto nem baixo etc.: <i>A peça teve um sucesso apenas <u>médio</u>; Um (copo de) refrigerante <u>médio</u>, por favor.</i> 3 Que se calcula tirando a média (temperatura <u>média</u>) 4 <i>Mús.</i> Diz-se do som nem agudo, nem grave Razoável, aceitável. 5 Ver medieval 6 Diz-se do ensino que é ministrado da primeira à terceira série, logo acima do fundamental 7 Diz-se do maior dedo da mão, situado entre o anular e o

				indicador. sm. 8 Esse dedo 9 Fut. Jogador que atua principalmente no meio campo, entre a defesa e o ataque [F.: Do lat. <i>medius, a um.</i>]
som	<p>Som</p> <p>1 Som é uma coisa que você ouve.</p> <p>2 O som numa televisão, rádio ou aparelho de CD é o que se ouve através do aparelho.</p> <p>3 Som é também uma maneira curta de dizer aparelho de som.</p> <p>O toca-fitas e o aparelho de CD são aparelhos de som. O som lá de casa está quebrado.</p>	<p>som sm. 1 Som são ondas sonoras que vibram de certa maneira e se transmitem pelo ar. 2 Som é também aquilo que ouvimos (ruídos, vozes, músicas etc) como resultado dessas ondas, quando chegam a nossos ouvidos. 3 Quando queremos ouvir um som, estamos querendo ouvir música. 4 E também chamamos de som o conjunto de aparelhos que reproduzem sons, principalmente música: <i>Vou comprar um som.</i></p>	<p>som sm. 1 Fís. Vibração que se propaga pelo ar e que pode ser percebida pela audição. 2 Tudo o que é assim percebido pela audição; RUÍDO; BARULHO: <i>som de vozes, de passos.</i> 3 Bras. Pop. Música em geral: <i>Gosto de ouvir um som enquanto leio.</i> 4 Bras. Pop. Equipamento de som: <i>Comprei um som novo.</i> Em alto e bom ~ De maneira audível e compreensível; claramente. [F.: Do lat. <i>sonus, i.</i>]</p>	<p>som sm. 1 Fís. Vibração que se propaga pelo ar e que pode ser percebida pela audição. 2 Tudo o que é assim percebido pela audição; BARULHO; RUÍDO [Ant.: <i>silêncio</i>] 3 Bras. Pop. Qualquer música, especialmente a popular, cantada ou instrumentada: <i>Ouvia um som em companhia do namorado.</i> 4 Bras. Pop. Equipamento de som: <i>Comprou um som de alto preço.</i> 5 Fon. Ruído característico produzido por uma fonte sonora (som do motor, som dos passos, som do apito) 6 Mús. A sonoridade peculiar a cada instrumento; TIMBRE 7 Pop. Mús. Estilo sonoro particular de um músico, orquestra etc: <i>Admirava o som de Louis Armstrong; Gostava de ouvir o som da orquestra Tabajara.</i> 8 Emissão sonora produzida pelo aparelho fonador humano 9 A linguagem falada: <i>O rapaz passou toda a noite sem emitir um som.</i> [Pl.: sons.] [F.: Do lat. <i>sonus, i.</i> ideia de 'som', usar antepôs. <i>fon. (o)- e son(o)</i>] (+ Alto e bom ~; Ao ~ de; Em alto e bom ~; ~ da fala; ~ da guitarra; ~do sossego; ~ diferencial; ~ fundamental; ~ musical; ~ natural; ~ óptico; ~ simples)</p>