

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

ADRIANA CARDOSO DE MORAES*
adrianac.moraes@gmail.com

CLAUDIA MARIA XATARA**
xatara@ibilce.unesp.br

*Mestre em Linguística pela
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho,
São José do Rio Preto

**Professora Assistente-Doutor do Instituto
de Biociências, Letras e Ciências Exatas
(IBILCE) da Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho,
São José do Rio Preto
Pós-doutora em Lexicografia pela
Universidade de Nancy 2, França

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

Resumo

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

Palavras-chave:

Dicionário; ensino do léxico; ensino fundamental

Abstract

Teaching vocabulary at the Elementary and Junior High School levels is unfortunately still an issue that has not been dealt with in sufficient detail, since many pedagogical materials available on the market give priority to reading comprehension and grammar instead of vocabulary in different contexts. Even pocket dictionaries, tools which should be constantly used in the classroom, are barely used. The purpose of this study was to review and discuss the theoretical contributions of Lexicography and Lexicology, analyze so-called school dictionaries as to how appropriate they are for use at these levels, and suggest methodological strategies to improve students' vocabulary.

Keywords

Dictionary, vocabulary teaching, elementary school, junior high school

Introdução

Com base na experiência de mais de dez anos em salas de aula de Ensino Fundamental (1^a à 8^a série), pretendeu-se elaborar um trabalho acadêmico (MORAES, 2007) que abordasse os problemas enfrentados pelos professores não só de Língua Portuguesa mas também de outras disciplinas, que se sentem aflitos diante da "pobreza vocabular" de seus alunos e mesmo querendo mudar esse quadro, não sabem como.

A partir desse contexto, analisamos as indicações lexicográficas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os dicionários escolares de 1^a à 4^a série,

disponíveis no mercado editorial e recomendados pelo MEC, com a finalidade de contribuir na construção de uma metodologia para o ensino do vocabulário. Especificamente, procuramos: a) avaliar se o texto lexicográfico dos dicionários escolares apresentados realmente possibilita uma melhora vocabular na expressão dos alunos para os quais foram indicados; b) sugerir atividades que possam contribuir com a expressão oral e escrita dos alunos, do ponto de vista vocabular, em diferentes contextos.

A proposta de 2005 do governo prevê que esses dicionários possibilitem uma perspectiva inovadora por parte dos consulentes, uma vez que se trata de material diferenciado, inclusive do ponto de vista de sua formatação, embora não deixem de ter suas carências como todo dicionário confeccionado para fins escolares (número limitado de verbetes, poucas acepções para cada entrada, etc). Aliás, as dimensões reduzidas de um dicionário não são absolutamente critério que garanta sua efetiva adequação ao ensino/aprendizagem de uma língua (KRIEGER, 2005). E quanto a trabalhos especializados na área, "vale lembrar a total ausência (...) de estudos que proponham parâmetros de organização lexicográfica para a escola. Daí a indefinição de critérios de constituição da nomenclatura" (KRIEGER, 2006, p. 251).

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

Observou-se que a ausência de dicionários nas salas de aula deve-se à falta de intimidade da maioria dos professores com esse instrumento pedagógico, pois mesmo aqueles formados em Letras não encontraram em seus cursos de graduação disciplinas destinadas ao conhecimento da obra lexical em sua amplitude. A Lexicografia e a Lexicologia no Brasil ainda hoje são, normalmente, estudadas apenas por alunos de pós-graduação.

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

Na realidade, o governo federal envia o material, mas não prepara adequadamente os professores para utilizá-lo, pois segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dentro do programa de oficinas de treinamento para os professores em exercício não foi proposta nenhuma atividade que visasse a uma melhor preparação dos docentes para o uso do dicionário em sala de aula.

Felizmente, em 2006, para atender a essa lacuna, o MEC e a Secretaria de Educação Básica publicaram uma obra de Rangel e Bagno, que traz uma introdução à Lexicografia e aos dicionários, em especial ao dicionário escolar. Os autores apresentam os dicionários selecionados e distribuídos pelo MEC, propondo ex-

plicações de como reconhecer as peculiaridades da constituição e tipo de discurso de um dicionário e de como usá-lo a partir da análise de sua macro e microestrutura, com diversas atividades práticas. Além de todo esse trabalho, sugerem leituras para o aprofundamento das questões abordadas, com citação completa e comentários sobre obras a respeito, em língua portuguesa. O objetivo central dessa obra pioneira e imprescindível a todos os professores de Português é levar o professor a refletir sobre as possibilidades que o dicionário oferece de complementação do livro didático e sobre como e quando utilizar o dicionário em sala de aula.

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

1. A "política lexicográfica" do governo

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, divulgados no Portal MEC de 28/07/2005, entre 1994 e 2004, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adquiriu 1,026 bilhão de livros, dentro os quais dicionários de língua portuguesa, para serem utilizados nos anos letivos de 1995 a 2005, por 30,8 milhões de alunos ao ano, matriculados em 172,8 mil escolas. Foram investidos R\$ 3,7 bilhões. O intuito é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Até 2003, os dicionários distribuídos aos estudantes eram para uso pessoal, de sua propriedade, podendo ser compartilhado como fonte de pesquisa por toda a família.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição foi reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, nesse ano, ao invés de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE forneceu acervos de dicionários para todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Segundo Rangel e Bagno (2006), os dicionários mais indicados para o uso escolar serão aqueles cujo projeto lexicográfico é compatível com as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se o nível de ensino-aprendizagem visado. Por isso os autores acreditam que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos.

Analisando, portanto, os projetos pedagógicos dos dicionários inscritos para

serem adotados na rede pública, seus padrões de descrição lexicográfica, em consonância com os objetivos do Ensino Fundamental; o MEC procurou selecionar os dicionários mais adequados ao uso escolar.

As obras passaram, então, a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma, conforme nota da Assessoria de Imprensa do FNDE, em 03/10/2005:

- ACERVO 1 -

Dicionários para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental

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

Aurelino: Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (Ed. Positivo)

Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado, da Nova Fronteira

Primeiros Passos Dicionário ilustrado da língua portuguesa, de Johnny José Maíra et. al. (Ed. Dimensão)

Dicionário do Castelo Rd-Tim-Burn, da Ed. Salamandra

Meu primeiro livro de palavras – Um dicionário ilustrado do Português de A a Z, de Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Sílvia Carvalho (Ed. Ática)

Meu primeiro dicionário Houaiss, do Instituto Antônio Houaiss (Ed. Moderna)

Descobrimo novas palavras - Dicionário Infantil, de Gilio Giacomozzi et al. (Ed. FTD)

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

Caldas Aulete dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, da Nova Fronteira

Dicionário ilustrado de Português, de Maria Tereza Camargo Biderman (Ed. Ática)

- ACERVO 2 -

Dicionários para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental

Dicionários do tipo 2:

Saraiva Júnior Dicionário da língua portuguesa ilustrado, da Saraiva Moderna
Dicionário Escolar, de Douglas Tufano (Ed. Moderna)

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

Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa; ABHF

Caldas Aulete minidicionário contemporâneo da língua portuguesa; da Nova Fronteira

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa; IAH Mod

Minidicionário Luft; de Celso Pedro Luft (Ed. Ática)

Dicionário Júnior da língua portuguesa; de Geraldo Mattos (Ed. FTD)

Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa; de Adriano Gama Kury (Ed. FTD)

Dicionário escolar da língua portuguesa, de Domingos Paschoal Cegalla (Comp. Ed. Nacional)

2. O dicionário no contexto da escola pública e da particular

Trabalhamos com dois contextos de escolas em São José do Rio Preto (cidade do interior do estado de São Paulo, onde atuamos): um de escola pública, Escola Estadual Prof. Auréliano Mendonça, e outro de particular, a Cooperativa de Educação e Cultura Albert Sabin. Nessas duas escolas, dez professores de língua portuguesa foram entrevistados em relação ao uso do dicionário nas aulas.

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

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

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

2.1. A escola pública

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

Apesar de o governo ter garantido a cada aluno do Ensino Fundamental um *Minidicionário Aurélio* até o ano de 2002, iniciativa em princípio facilitadora do trabalho de ampliação lexical desses alunos, esse dicionário tão pequeno transformou-se num elefante branco, pois equivale a um instrumento praticamente não utilizado.

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

Quando indagados sobre a possibilidade de oferecimento de aulas específicas sobre a macro e a microestrutura das obras lexicográficas, as respostas desses professores foram negativas, ou seja, não se ensina como se deve utilizar um dicionário de modo eficiente. Cada um consulta à sua maneira. Muitas vezes, a questão lexical é resolvida apenas pelo glossário incluído nos textos do próprio livro didático.

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

2.2. A escola particular

Para os profissionais de Língua Portuguesa entrevistados da escola particular, o discurso é um pouco diferente. Na escola pesquisada, observamos que apesar de o dicionário não fazer parte dos instrumentos de trabalho, como o livro didático ou a gramática pedagógica, existe um “banco de dicionários” na escola, que é uma reunião de vários minidicionários que a escola recebe das editoras no início do ano para que sejam analisados e possivelmente adotados.

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

Normalmente, a busca pelas aceções nos verbetes do dicionário começa a partir dos textos que estão sendo trabalhados. Os alunos comparam os diversos verbetes sobre uma mesma palavra e então começam a perceber as diferenças e

as inadequações nas diversas acepções propostas por cada autor.

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

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

Nas séries finais, prioriza-se a escolha das melhores acepções para os diferentes contextos, mas a qualidade da obra ainda é bastante discutível. Durante essa atividade é muito comum os alunos perceberem, principalmente, nas 8as séries, que os minidicionários não são suficientes para a resolução de muitas dúvidas, sobretudo quando se trata de arcaísmos e palavras em desuso, comuns em textos mais antigos, como os de Machado de Assis, sugerido no Plano de Ensino da escola analisada, por exemplo.

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

2.3. A nova proposta do MEC com relação ao uso de dicionários

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

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

Além da diferenciação das obras lexicográficas por faixa-etária e por nível de escolarização, os novos dicionários não serão mais de propriedade dos alunos, como acontecia antes. Eles passarão a fazer parte do acervo cultural da escola e serão utilizados em atividades em grupos e não mais individualmente.

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

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

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

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

Segundo Haensch (1982), para que um dicionário possa cumprir verdadeiramente seu papel, há quatro critérios que determinam de maneira decisiva a seleção de entradas: três, aos quais chamaremos de externos e um, interno.

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

Para Borba (2003), tanto o dicionário quanto a gramática são instrumentos pedagógicos de primeira linha e embora tenham pontos em comum não se superpõem. Toda a análise desse estudioso centra-se no arrolamento dos usos de cada palavra, pois para ele é preciso que exista um *corpus* onde serão pesquisadas e selecionadas as palavras-entrada de cada dicionário que deve, desde o primeiro momento, ter clara sua intenção e funcionalidade, já que inclusive a quantidade de vocábulos selecionados para compor o dicionário depende dessas decisões. Outra questão bastante enfatizada por ele é o fato de o dicionário servir como um instrumento que descreve a língua num determinado momento histórico, as informações contidas em cada verbete, entretanto, como por exemplo, a transcrição fonética dos vocábulos e dados morfológicos devem pautar-se pelos objetivos de cada obra

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

Os principais compreendem: pertinência e representatividade do vocabu-

as inadequações nas diversas acepções propostas por cada autor.

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

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

Nas séries finais, prioriza-se a escolha das melhores acepções para os diferentes contextos, mas a qualidade da obra ainda é bastante discutível. Durante essa atividade é muito comum os alunos perceberem, principalmente, nas 8as séries, que os minidicionários não são suficientes para a resolução de muitas dúvidas, sobretudo quando se trata de arcaísmos e palavras em desuso, comuns em textos mais antigos, como os de Machado de Assis, sugerido no Plano de Ensino da escola analisada, por exemplo.

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

2.3. A nova proposta do MEC com relação ao uso de dicionários

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

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

Além da diferenciação das obras lexicográficas por faixa-etária e por nível de escolarização, os novos dicionários não serão mais de propriedade dos alunos, como acontecia antes. Eles passarão a fazer parte do acervo cultural da escola e serão utilizados em atividades em grupos e não mais individualmente.

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

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

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

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

Segundo Haensch (1982), para que um dicionário possa cumprir verdadeiramente seu papel, há quatro critérios que determinam de maneira decisiva a seleção de entradas: três, aos quais chamaremos de externos e um, interno.

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

Para Borba (2003), tanto o dicionário quanto a gramática são instrumentos pedagógicos de primeira linha e embora tenham pontos em comum não se superpõem. Toda a análise desse estudioso centra-se no arrolamento dos usos de cada palavra, pois para ele é preciso que exista um *corpus* onde serão pesquisadas e selecionadas as palavras-entrada de cada dicionário que deve, desde o primeiro momento, ter clara sua intenção e funcionalidade, já que inclusive a quantidade de vocábulos selecionados para compor o dicionário depende dessas decisões. Outra questão bastante enfatizada por ele é o fato de o dicionário servir como um instrumento que descreve a língua num determinado momento histórico, as informações contidas em cada verbete, entretanto, como por exemplo, a transcrição fonética dos vocábulos e dados morfológicos devem pautar-se pelos objetivos de cada obra

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

Os principais compreendem: pertinência e representatividade do vocabu-

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

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

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

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

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

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

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

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

Aspectos como grafia, contextualização, informação gramatical, aspecto material, etimologia, informação acerca da estrutura dos vocábulos, a sistematicidade e a consistência da representação da pronúncia culta, em especial nos casos que possam suscitar dúvidas, a separação silábica, a qualidade e pertinência dos apêndices foram os norteadores da composição das entradas da proposta feita

pelo MEC.

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

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

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

Em alguns países, como Portugal, Espanha e França, tem sido constante a preocupação em elaborar vocabulários básicos para ensinar a língua materna a estrangeiros (BIDERMAN, 1996).

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

O Vocabulário Básico do Português de Portugal, desenvolvido pela Universidade de Lisboa em 1984, também partiu de modelos de frequência léxica e tem, basicamente, o objetivo de ensinar português a estrangeiros e conta com 2.217 ULS.

Segundo Souza (2005), como não se fez uma pesquisa similar para o Brasil, apesar de ser considerada muito importantes para o ensino da língua e a produção de dicionários, aproveitaram-se os resultados do Vocabulário Básico do Português de Portugal com algumas adaptações. O português do Brasil possui, então, um Vocabulário Básico apenas adaptado do de Portugal, adaptação esta realizada pela Prof.ª Maria Tereza Camargo Biderman, com 857 ULS, mas não submetido à publicação.

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

2.3.3. Os dicionários que atendem às novas exigências lexicográficas do MEC

O MEC reuniu dezoito dicionários que atenderam aos critérios relativos a número de verbetes e proposta lexicográfica adequada às distintas fases do En-

sino Fundamental), descritos acima, e os subdividiu em dois acervos: o acervo 1 que compreende os dicionários de tipo 1 e 2 e o acervo 2 que compreende alguns dicionários de tipo 2 e 3. Isso "representa um primeiro posicionamento tornado público sobre o leque de possibilidades que a lexicografia didática pode compreender necessidades específicas conformes ao nível e/ou etapa de aprendizagem" dos alunos (KRIEGER, 2006, p. 248)

Abaixo, descrevemos as principais características das obras que compõem o acervo 1:

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

- os de tipo 2 (ainda a serem distribuídos) destinam-se àquele ciclo escolar em que as crianças já apresentam algum tipo de familiaridade com a língua escrita, por isso registram um número maior e mais variado de palavras, incluindo pronomes, advérbios e algumas palavras gramaticais, como preposições e conjunções. O objetivo, nesse caso, é familiarizar o aluno com o universo dos dicionários padrão. Sendo assim, esse acervo é composto de obras do tipo 2, para 3ª e 4ª séries e tipo 3 que se destinam para as séries finais desse ciclo.

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

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

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

Isso ocorre também porque os verbetes foram estruturados de forma a apresentar poucas acepções nos dicionários desse tipo. Ocorre, porém, que esse fator limitador da concepção desses dicionários acarreta um outro problema que

é exatamente um paradoxo da proposta de qualquer dicionário, instrumento que deveria, essencialmente, enriquecer o vocabulário de quem o utiliza: uma vez que o consulente encontra apenas as acepções que ele já conhece, não há esse enriquecimento, o dicionário passa a ser apenas um ratificador do conhecimento de seus consulentes o que, sem dúvida, é um fator que não pode ser desconsiderado.

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

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

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

3. Em busca de propostas para o ensino do léxico

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

3.1. O professor e sua formação

3.1.1.

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

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

Somente a partir dos estudos funcionalistas é que se começou a ensinar do

léxico modificou-se, pois a concepção de léxico passou a ser entendida como um conjunto complexo e estruturado.

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

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

Geralmente, o ensino do léxico pela maioria dos professores é feito de forma intuitiva, cada um destaca aquilo que acha importante no conteúdo e da forma como entende ser a correta. Poucos são os que têm informação científica para seus procedimentos didáticos, não só em relação ao ensino do léxico.

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

3.1.2. Noções de Lexicografia dos professores para estes saberem oferecer subsídios aos alunos e à própria escola no momento da escolha de um bom dicionário.

Devido ao caráter mutante e à riqueza da língua, é difícil para o lexicógrafo estabelecer quais os tipos de itens que devem integrar a obra lexicográfica. Por isso, opta-se sempre pela descrição de um número finito de vocábulos, de forma que inúmeros elementos acabam por ser excluídos do conteúdo do dicionário.

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

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

Podemos exemplificar citando a questão do número de verbetes. No caso dos dicionários escolares, há uma especificação diferente de um dicionário de língua geral.

Também a verificação da microestrutura dos verbetes colabora para podermos observar se este ou aquele dicionário apresentam acepções bem definidas e que tipo de informação gramatical.

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

3.2. O contexto escolar e a linguagem

3.2.1.

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

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

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

3.2.2.

Maior ênfase no trabalho com as ULs técnicas e de sentido abstrato, pois essas revelam menor domínio por parte dos aprendizes, inserindo-as em textos significativos que possam levar o aluno a refletir sobre seus significados e incorporá-los ao seu vocabulário ativo. O mesmo se deve dizer em relação às lexias que não fazem parte da realidade extralinguística dos alunos.

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

3.2.3.

A escolha de textos diversificados e de diferentes épocas históricas seria importante também para marcar o caráter dinâmico da língua, que se modifica com o tempo; esse seria um momento oportuno para falar dos arcaísmos e palavras em desuso, até como curiosidades. A título de ilustração, lembremo-nos também de *Um apólogo*, Machado de Assis (2001), muito divulgado no Ensino Fundamental, que apesar de não possuir muitos arcaísmos apresenta a palavra "cousa" em vários parágrafos, além dos vocábulos "coser" como sinônimo de "costurar" e "modista" para "costureira". Para os alunos, tais palavras são frequentemente encaradas como novidades, já que dificilmente vão ouvi-las ou utilizá-las em seu repertório.

3.2.4.

A exploração terminológica de vários conceitos, mesmo gramaticais, deveria ser anterior à exploração de seus comportamentos na língua. Por exemplo, a classificação das orações adverbiais como *consecutivas*, *finais* e *concessivas*

coloca barreiras para o bom entendimento dos alunos. Mesmo as gramáticas pedagógicas pouco ajudam nesse sentido, pois a maioria delas restringem-se a dar explicações circulares: as consecutivas são orações que dão idéia de consequência, as finais, de finalidade e as concessivas, de possibilidade de existência de um obstáculo para a realização de determinada ação, ou "exprimem circunstância de concessão". Essas "explicações" muitas vezes não são suficientes para que os alunos possam perceber, ao longo das diversas ocorrências, como se comporta esse tipo de orações.

3.3. O dicionário

3.3.1. A apresentação do dicionário como um instrumento de ajuda e de normalização lingüística e a diferenciação entre alguns tipos de dicionários se caracterizam como atitudes para chamar atenção à importância, riqueza e multifuncionalidade das obras de referência.

Entretanto, também é muito relevante esclarecer a alunos e professores que, apesar de seu reconhecido valor de autoridade, nenhum dicionário conseguirá dar conta de toda a complexidade e dinâmica que envolve a língua efetivamente escrita e falada escrita.

3.3.2. A busca nos dicionários - que normalmente não deveria ser tão rápida quanto o consulente comum deseja - por sinônimos de palavras desconhecidas em um texto deveria ser mais bem orientada, com ênfase nas várias acepções contidas na maior parte dos verbetes e na observação dos exemplos, para se chegar à escolha do significado mais adequado para aquele determinado contexto.

Mas além de se ensinar a consultar um dicionário com eficácia, deve-se ter uma visão crítica das informações ali contidas, lembrando que a descrição da língua retratada nos verbetes está longe de ser um discurso isento, pois é fruto da ideologia inerente a qualquer dicionarista ou equipe de lexicógrafos.

Evidentemente, todavia, não podemos desconsiderar que:

(...) o ensino-aprendizagem do uso de dicionários só se completa quando as informações, depois de devidamente identificadas e compreendidas, são incorporadas ao vocabulário ativo e/ou passivo do aluno. (RANGEL e BAGNO, 2006, p.60)

Considerações finais

A última remessa de obras enviadas às escolas públicas tem de fato uma preocupação diferenciada a respeito da formação do repertório lexical dos educandos, inclusive tratando a questão relativa à faixa-etária dos alunos e à série em que estão.

Apesar de bastante profícua e inovadora, acreditamos que essa nova proposta apresentada pelo governo federal somente terá sucesso se vier acompanhada de uma proposta pedagógica que invista no conhecimento lexicográfico dos professores que utilizarão esse material; material que oferece inúmeras possibilidades metodológicas de trabalho, mas que ainda é um grande desconhecido, sobretudo em sua microestrutura.

A visão de que devemos formar integralmente o aluno perpassa, sem dúvida nenhuma, pelo oferecimento de oportunidades para que aprenda a se expressar com clareza, coerência, domínio e segurança em diferentes contextos. Essa habilidade diferencia as pessoas e possibilita que tenham mais chances de ser bem sucedidas em suas vidas, não importando o meio social em que estiverem inseridas. Esse é o verdadeiro sentido do trabalho da escola em geral e de cada professor com a língua materna, em que o ensino do léxico e a utilização de dicionários desempenha um papel decisivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, M. Um apólogo. In: PROENÇA, I. C. *Contos consagrados*. Coleção Super Prestígio. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2001.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- BORBA, F. S. *Organização de dicionário: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- HAENSCH, Günther. Aspectos práticos de la elaboración de diccionarios. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 395-533.
- KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. *Língua e Literatura*. Frederico Westfalen, URI, n.10/11, p.101-112, 2004/2005.
- KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, 18, 2006/2, p. 235-252.
- MORAES, A. C. *A utilização de dicionários de Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Fundamental*. 2007. 158 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=817&Itemid=863>>. Acesso em: 23/04/07.

SOUZA, V. C. *O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna*. 2005, 136 p. Dissertação [Mestrado em Linguística] - IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES PARA APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS ELEMENTOS PARA O PROFESSOR

PAULA ÁVILA NUNES *
paulaavilan@gmail.com

MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO **
mfinatto@terra.com.br

* Licencianda em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

** Professora Adjunta
Depto. de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul