



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LUANA MONTEIRO DO NASCIMENTO

**PRÁTICAS DE UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS POR PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

FORTALEZA

2016

LUANA MONTEIRO DO NASCIMENTO

PRÁTICAS DE UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos para o título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N196p Nascimento, Luana Monteiro do.
Práticas de utilização de dicionários por professores de língua portuguesa no ensino fundamental II / Luana Monteiro do Nascimento. – 2016.
196 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.
1. Dicionário. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 400

LUANA MONTEIRO DO NASCIMENTO

PRÁTICAS DE UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS POR PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

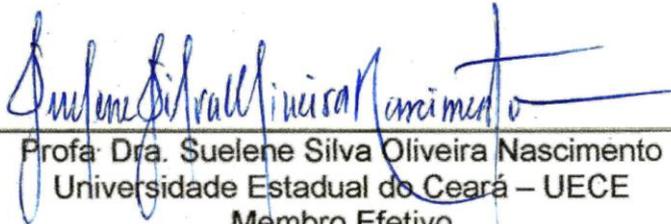
Dissertação apresentada à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos para o título de mestre.

Aprovada em: 14/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão
Universidade Federal do Ceará - UFC
Orientadora



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Membro Efetivo



Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Membro Efetivo

A Deus, por me ajudar a superar todos os obstáculos e a acreditar que é possível SIM ter conquistas e alegrias.

Ao meu Miguel, que me acompanhou desde o início desta caminhada.

A minha Cecília, por me alegrar tantas vezes, em meio a tantos percalços.

Ao meu amado e fiel companheiro, Rógeres.

E, em especial, a minha mãe, fonte inspiradora de alegria e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de confessar que dependemos de outras pessoas. Portanto, os meus sinceros agradecimentos são:

A Deus, que esteve sempre presente, me erguendo quando fraquejava e me dando mais do que eu merecia.

À minha mãe, Lúcia Felipe Monteiro, minha ETERNA MESTRA e orientadora da vida, que sempre se esforçou para me oferecer uma educação de qualidade e mostrar os verdadeiros valores da vida.

Ao amor da minha vida, Rógeres Rodrigues de Sousa, que com amor, carinho, compreensão, dedicação e companheirismo, fez-se descobrir qual é o verdadeiro objetivo de amar.

Aos meus amados filhos, Cecília e Miguel, pela possibilidade de ser imensamente feliz por ser mãe e assim buscar ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha irmã, Luciana Monteiro do Nascimento, por todo incentivo e apoio, por sempre se fazer presente nas minhas escolhas, tentando sempre melhorar minha autoestima, me alegrando, me estimulando, e dizendo sempre que sou capaz e merecedora. Muito obrigada pelo apoio contínuo, mesmo distante, faz-se muito presente em minha vida!

À minha sobrinha, Sofia Érica, meu terceiro amor de mãe.

Ao meu irmão Leandro Monteiro do Nascimento, que com toda sua paciência compreendeu minha invasão na casa de nossa mãe para poder concluir a escrita deste trabalho, abdicando, muitas vezes, de seus estudos para dar atenção aos meus filhos.

À minha QUERIDA orientadora, Profa. Dra. Socorro Aragão, por me aceitar como orientanda e pela colaboração, atenção, flexibilidade, paciência e, sobretudo, pela leveza prestada durante todo o estudo.

À minha QUERIDA e ETERNA orientadora, Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento, anjo que Deus colocou em meu caminho para guiar meus passos. Sou muito grata a esta flor de perfume tão suave e gestos tão dóceis!

À Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, mais recente flor de meu jardim, quem me auxiliou com empréstimos de materiais e sugestões de atividades.

À Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa, flor até então por mim desconhecida, mas que se fez tão perfumada ao contribuir com tanta leveza e sabedoria na versão final deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à pesquisa desenvolvida.

Aos meus colegas de turma do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, que como uma família, estivemos sempre nos apoiando e incentivando uns aos outros, especialmente às amigas: Daniele, Raquel, Patrícia, Flávia, Aline e Maria José.

Agradecimento muito especial à minha grande amiga Jeannie Fontes, com quem compartilhei angústias pessoais e profissionais e quem me presenteou com sua sabedoria, contribuindo imensamente no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha grandiosa amiga e comadre Ivaneide Farias, estatística responsável pela análise dos dados por mim coletados.

À Coordenadora e aos Professores do PROFLETRAS que fizeram a diferença em minha vida profissional e pessoal.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível esta gratificante experiência, os meus sinceros agradecimentos.

“De todas as companhias para um escritor, nenhuma é mais valiosa que um dicionário”.

(Victor Hugo)

RESUMO

O Brasil é um país cuja população ainda apresenta dificuldades na alfabetização e no letramento, deste modo, o dicionário escolar, como recurso didático, pode contribuir para promoção da leitura e, conseqüentemente, da escrita, uma vez que seu uso em sala de aula possibilita inserir o aluno em um universo de informações. Logo, o estudo objetivou, em linhas gerais, verificar o uso ou não de dicionários como recurso didático, como meio de potencializar habilidades de leitura, escrita e ampliação do domínio vocabular de alunos. De modo específico, intentou-se identificar a utilização ou não deste recurso didático, por meio de questionário, modelo inventário (autoavaliação); comparar as variáveis do estudo, itens do questionário, com o perfil dos professores; analisar a associação entre as variáveis do estudo; e apresentar atividades que envolvam dicionários. Para embasar as discussões propostas, consideraram-se as ideias de Krieger (2006), Bagno e Rangel (2006), Rangel (2011) e Pontes (2009; 2014). Trata-se de estudo descritivo e quanti-qualitativo, em que se utilizou um formulário previamente elaborado para a pesquisa, contendo variáveis relacionadas ao perfil dos pesquisados e questões de autoavaliação, do tipo escala, com 39 itens, com formato de resposta do tipo Likert, com quatro possibilidades de respostas: Quase nunca (1); Às vezes (2); Frequentemente (3); Quase Sempre (4), o qual foi disponibilizado em meio eletrônico, através do *Google Drive*. Acerca do perfil dos participantes, a maioria era do sexo feminino (85,1%), com idades entre 25 e 40 anos, com formação em universidade pública federal, sendo a especialização a titulação predominante (70,1%), atuantes principalmente na área de Linguística Aplicada (91,0%). Os demais itens do questionário foram categorizados em: O dicionário e a prática em sala de aula, em que se constatou que os participantes às vezes (40,3%) orientavam os alunos para o manejo do dicionário impresso; O dicionário e o planejamento pedagógico, em que se encontrou que os professores participantes, às vezes, selecionavam dicionários para a prática em sala de aula (44,8%); Percepções dos professores sobre a utilização do recurso em questão, obtendo que a maioria era às vezes favorável ao uso (52,2%), percebia o dicionário como tecnologia (32,8%) e *quase sempre* sua importância na prática escolar (53,7%), bem como a relevância de cursar a disciplina de Lexicografia durante a graduação (52,2%); no último item, Conhecimentos dos professores sobre esse uso, a maioria assinalou que às vezes necessitava trabalhar com o dicionário em sala de aula (40,3%). Ademais, constatou-se associação forte entre uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação; e uso do dicionário e conhecimento do professor. Concluiu-se que os professores participantes da pesquisa às vezes utilizavam o dicionário como recurso didático, no entanto eram favoráveis a essa prática e o reconheciam como tecnologia e/ou recurso didático. Logo, sugere-se que maiores incentivos sejam promovidos, como cursos de formação destinados a professores do ensino fundamental II e materiais didáticos para este fim, de modo a estimular a prática voltada para utilização de dicionários em aulas de Língua Portuguesa, notadamente no Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Dicionário. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Brazil is a country whose population still presents literacy difficulties, for this reason, the school dictionary, as a didactic resource, can contribute to promote reading and, consequently, writing, since its use in the classroom enables to insert students in a universe of information. Therefore, generally speaking, this study aimed to verify the use of dictionaries as a didactic resource, as a means to enhance reading, writing and expand vocabulary skills of students. Specifically, this study sought to identify the use or not of this didactic resource through a questionnaire, inventory model (self-assessment); compare the study variables, questionnaire items, with the teachers' profile; analyze the association between the study variables; and present activity models involving dictionaries. In order to support the proposed discussions, the ideas of Krieger (2006), Bagno and Rangel (2006), Rangel (2011), and Bridges (2009, 2014) were considered. This was a descriptive quantitative study using a form previously designed for the research, containing variables related to the profile of the respondents and self-assessment scale-type questions, with 39 items, and a Likert-type response format, with four possible answers: Almost never (1); Sometimes (2); Often (3); Almost Always (4), which was electronically available via Google Drive. Regarding the profile of the participants, the majority were female (85.1%), aged 25-40 years, graduated from a federal public university, in which specialization was the predominant degree (70.1%), mainly in the field of Applied Linguistics (91.0%). The other items of the questionnaire were categorized in: Dictionary and classroom practice, which verified that the participants *sometimes* (40.3%) guided the students to use the printed dictionary; Dictionary and pedagogical planning, which found that participating teachers *sometimes* selected dictionaries for classroom practice (44.8%); Teachers' perception about the use of the resource in study, demonstrating that the majority was *sometimes* favorable to its use (52.2%), perceived the dictionary as technology (32.8%) and *almost always* identified its importance in school practice (53.7%), as well as the relevance of attending the Lexicography course during graduation (52.2%); in the last item, Teachers' knowledge about this use, most pointed out that *sometimes* needed to work with the dictionary in the classroom (40.3%). Additionally, a strong association was found between the use of printed dictionary, teaching time in the classroom, and field of activity; and between the use of dictionary and teacher's knowledge. It was concluded that the teachers participating in the research sometimes used the dictionary as a didactic resource. Nevertheless, they were favorable to this practice and recognized it as a technology and/or didactic resource. Therefore, it is suggested the promotion of greater incentives, such as training courses for teachers of Elementary Education II and teaching materials for this purpose, in order to stimulate the practice of using dictionaries in Portuguese classes, especially in Elementary Education II.

Keywords: Dictionary. Teaching and Learning. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Utilização e orientação do uso do dicionário impresso.....	73
Figura 2 Utilização e orientação do uso do dicionário digital.....	76
Figura 3 Utilização do dicionário para abordar hiperônimo, hipônimo e elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais.....	78
Figura 4 Uso do dicionário impresso, seleção de textos e elaboração de planos de aula	81
Figura 5 Uso de dicionários para abordar verbetes.....	84
Figura 6 Uso de dicionários para produções textuais e vocabulário do aluno... ..	87
Figura 7 Planejando a aula com o dicionário.....	89
Figura 8 Uso do dicionário e a escola	90
Figura 9 Percepções sobre o uso do dicionário.....	93
Figura 10 O uso do dicionário e o conhecimento do professor.....	95
Figura 11 Uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação	97
Figura 12 Uso do dicionário impresso, aperfeiçoamento e titulação	99
Figura 13 Receita selecionada para o trabalho em sala de aula.....	105
Figura 14 Ficha de registro.....	108
Figura 15 Elementos que devem compor um seminário	111
Figura 16 Poema Balada, de Luiz Fernando Veríssimo	113
Figura 17 Imagem que acompanha o Poema Balada, de Luiz Fernando Veríssimo	114
Figura 18 Verbetes balada	115
Figura 19 Síntese tirinha Xícara de chá	116
Figura 20 Síntese tirinha Xícara de chá com linguagem verbal.....	121
Figura 21 Algumas construções	127
Figura 22 Algumas construções de capas.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dicionários disponíveis nas escolas públicas e suas características ..	68
Quadro 2	Plano texto instrucional.....	103
Quadro 3	Plano dicionário e figuras de linguagem	107
Quadro 4	Plano explorando um poema de Luiz Fernando Veríssimo	114
Quadro 5	Síntese de acepções para melhor compreensão da palavra analisada.....	116
Quadro 6	Exposição da expressão <i>Dolce longe niente</i>	117
Quadro 7	Palavras, pistas e sentidos	118
Quadro 8	Plano para apropriação da palavra consentimento.....	119
Quadro 9	Projeto Dicionário Olímpico	124
Quadro 10	Equipe 1 - Projeto Dicionário Olímpico	124
Quadro 11	Equipe 2 - Projeto Dicionário Olímpico	125
Quadro 12	Equipe 3 - Projeto Dicionário Olímpico	125
Quadro 13	Equipe 4 - Projeto Dicionário Olímpico	125
Quadro 14	Equipe 5 - Projeto Dicionário Olímpico	125
Quadro 15	Equipe 6 - Projeto Dicionário Olímpico	126
Quadro 16	Equipe 7 - Projeto Dicionário Olímpico	126
Quadro 17	Equipe 8 - Projeto Dicionário Olímpico	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil dos professores participantes	50
Tabela 2 Análise das respostas referentes ao dicionário e à prática em sala de aula	53
Tabela 3 Análise das respostas referentes ao dicionário e ao planejamento pedagógico.....	63
Tabela 4 Análise das respostas referentes às percepções dos professores participantes sobre o uso do dicionário.....	69
Tabela 5 Análise das respostas referentes ao conhecimento dos professores sobre o uso do dicionário	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Léxico: conceitos fundamentais	21
2.2 As ciências do léxico e o dicionário	24
2.2.1 Lexicologia	25
2.2.2 Lexicografia e Lexicografia Pedagógica	26
2.2.2.1 O dicionário	28
2.2.2.2 O dicionário como instrumento linguístico para o ensino	33
2.2.2.3 O dicionário e a produção de sentidos	38
2.2.3 Metalexicografia	40
3 METODOLOGIA	43
3.1 Tipo de estudo	43
3.2 População/Amostra	44
3.3 Procedimento de coleta de dados	44
3.4 Instrumentos para coleta de dados	45
3.4.1 Descrição das variáveis	46
3.5 Organização e análise dos dados	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4.1 Perfil dos professores participantes	50
4.2 O dicionário e a prática em sala de aula	53
4.3 O dicionário e o planejamento pedagógico	63
4.4 Percepções dos professores sobre o uso do dicionário	69
4.5 Conhecimentos dos professores sobre o uso do dicionário	71
4.6 Análise de Correspondência Múltipla	72
4.6.1 Utilização e orientação do uso do dicionário impresso	73
4.6.2 Utilização e orientação do uso do dicionário digital	75
4.6.3 Utilização do dicionário para abordar hiperônimo, hipônimo e elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais	78
4.6.4 Uso do dicionário impresso, seleção de textos e elaboração de planos de aula	81
4.6.5 Uso de dicionários para abordar verbetes	83
4.6.6 Uso de dicionários para produções textuais e vocabulário do aluno	86

4.6.7 Planejando a aula com o dicionário.....	89
4.6.8 Uso do dicionário e a escola	90
4.6.9 Percepções sobre o uso do dicionário.....	92
4.6.10 O uso do dicionário e o conhecimento do professor.....	94
4.6.11 Uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação	96
4.6.12 Uso do dicionário impresso, aperfeiçoamento e titulação.....	99
5 ATIVIDADES APLICADAS.....	101
5.1 Predição lexical	102
5.2 Comparações de informações em diferentes dicionários	107
5.3 Exploração de um texto com palavras de conhecimento dos alunos ..	113
5.4 Apropriação da palavra CONSENTIMENTO	119
5.5 Produção de um dicionário	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.....	143
APÊNDICE B - ATIVIDADE 1.....	146
APÊNDICE C - ATIVIDADE 2.....	151
APÊNDICE D - ATIVIDADE 3.....	154
APÊNDICE E – TIRINHAS COMPLETAS	161
APÊNDICE F - ATIVIDADE 4	167
APÊNDICE G - ATIVIDADE 5.....	174
ANEXO A - GRÁFICOS.....	183
ANEXO B - PLANILHA.....	190

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de uma pesquisa dividida em duas etapas, uma quantitativa, destinada a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em que se aplicou um questionário, modelo de escala, com intuito de evidenciar e discutir acerca da utilização ou não de dicionários em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como recurso didático, o qual pode otimizar habilidades de leitura, escrita, bem como ampliar o repertório vocabular de alunos dessa etapa de ensino; e a outra qualitativa, em que se aplicaram atividades voltadas para o uso do dicionário a alunos do ensino fundamental II.

Ao considerar que o Brasil é um país cuja população ainda sofre com dificuldades na alfabetização e no letramento, acredita-se que o dicionário escolar, como recurso, pode contribuir para promoção da leitura e, conseqüentemente, da escrita, uma vez que o uso do dicionário em sala de aula possibilita inserir o aluno em um universo de informações, de conhecimentos das formas da língua, da cultura, constituindo fonte de desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, é necessário conhecê-lo eficazmente e orientar alunos sobre seu manuseio e sua importância.

Deste modo, corrobora-se com Bolzan e Durão (2011) quando colocam que no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, também, no Ensino Superior, reconhece-se a importância de se consultar dicionários para sanar dificuldades ou dúvidas. Há, também, a ratificação de que os dicionários são úteis e que é preciso modelá-los para se obter informações precisas na compreensão leitora e na produção escrita, entre outras possibilidades. Entretanto, observa-se nos meios escolares que o potencial desse tipo de obra acaba por se dissipar no uso enfadonho, repetitivo e nada desafiador que se costuma fazer dele em sala de aula, uma vez que, muitas vezes, seu uso restringe-se à procura esporádica de vocábulos desconhecidos, a consultas de alguns poucos minutos ou à mera busca pela confirmação da grafia de palavras.

Diante disso, desenvolveu-se um estudo que investigou na literatura e entre professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II o uso ou não de dicionários em aulas de Língua Portuguesa, com vistas a atestar correlações para ocorrência ou não desta ação.

Este trabalho objetivou verificar e discutir sobre a mediação didática do uso ou não de dicionários, bem como debater acerca de sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de publicações científicas.

Estudos como este têm extrema relevância para o ensino, pois ao se levantar na literatura e em investigações com professores atuantes no ensino fundamental II a prática e o funcionamento de dicionários em aula de Língua Portuguesa, pode-se, então, elaborar planos de ensino mais efetivos e direcionados às reais necessidades para construção do conhecimento da língua por parte do aluno, buscando, assim, evitar um ensino cuja língua seja um produto pronto, estático.

Ademais, pesquisas como esta são indispensáveis para a consolidação do ensino de língua tal como ela funciona de verdade, em toda dinamicidade social, pois pode contribuir para que docentes de Língua Portuguesa possam utilizar a pesquisa em sua prática de ensino, saindo do empirismo, deixando de ser apenas um executor de tarefas, muitas vezes baseadas no senso comum e em tradicionalismos, e passar a ser prescrito de intervenções de ensino, baseadas no pensamento científico, crítico e reflexivo.

O interesse da pesquisadora pela temática advém da experiência profissional adquirida no decorrer de dez anos, em que muito se observou a não utilização de dicionários escolares no contexto da sala de aula, ou seu uso de modo ineficaz, apenas destinado a consultas para sanar dúvidas de escrita. Para Coura Sobrinho (2000), na escola, os dicionários devem ser lidos e não apenas consultados.

Essa realidade de sala de aula dos professores de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, é acompanhada de sobrecarga de trabalho, cadernos e redações a corrigir, um currículo ultrapassado, entre outras questões que dificultam a pesquisa e a prática voltada para o uso de recursos de que dispõem para ensinar, como o dicionário.

Na realidade, percebe-se que o funcionamento de instrumentos linguísticos ou recursos didáticos, como o dicionário, fica muito aquém do que eles podem proporcionar. Este, muitas vezes, é subutilizado, uma vez que, em geral, é usado apenas como objeto de consulta da ortografia, o que significa reproduzir uma estrutura sem refletir sobre a língua veiculada. Da mesma forma, tem-se a busca de sinônimos e definições para palavras “desconhecidas”, a qual também é uma prática

que não trabalha com a produção de sentidos, pois tenta estabelecer relação direta entre as palavras e as coisas, o que, na vida de um sujeito falante da língua, de fato, não ocorre (PETRI, 2010).

Petri (2010) acrescenta que se tomarmos, então, o dicionário como uma materialidade discursiva, na qual é possível observar diferentes formas de nomear e definir as coisas do nosso mundo, prevendo múltiplas possibilidades de funcionamento deste ou daquele sentido, pode-se explicitar aos alunos quais e quantas são as possibilidades de uso de regras que estabelecem o lugar imaginário do certo e do errado. Explicita-se esta dicotomia para, justamente, afirmar que não se trabalha com ela; pois, historicamente, ela separa os sujeitos que sabem dos que não sabem sua língua, pressupondo, então, que somente sabe Língua Portuguesa aquele que é capaz de mobilizar a variedade culta da língua, excluindo as demais.

Essa prática, em segunda instância, promove o aprofundamento de um abismo que se estabelece entre o sujeito que fala a língua e os instrumentos linguísticos apresentados na e pela escola, haja vista a pejorativa expressão que, por muito tempo, circulou como definição de dicionário: “o pai dos burros”. Assim, é preciso desmitificar o dicionário, dando a ele a visibilidade que de fato passa a ter, enquanto resultado da revolução tecnológica da linguagem (AUROUX, 1992).

Auroux (1992) coloca, deste modo, que o dicionário, como tecnologia, descreve e instrumentaliza uma língua, sendo, ainda hoje, considerado um dos pilares de nosso saber metalinguístico. Por isso, é fundamental que estudos sejam levados a efeito, urgentemente, de modo a reconhecer o dicionário como um objeto multifacetado. Do mesmo modo, Gelpí Arroyo (2000) considera que um dicionário é, por natureza, produto poliédrico, porque são múltiplos os pontos de vista sob os quais se pode descrevê-lo.

Diante do exposto, acredita-se que o dicionário poderá auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, constituindo, pois, um objeto cultural. Ademais, por meio da pesquisa no dicionário, o conhecimento poderá ser construído pelo próprio aluno. Deste modo, Hernández (1989) aponta que o dicionário tem por finalidade proporcionar informação ao usuário, a fim de facilitar a comunicação linguística.

Além disso, o uso do dicionário no contexto da prática escolar poderá ampliar o campo lexical dos alunos, já que, conforme aduz Pontes (2009), uma das características desse instrumento pedagógico é o repertório de palavras, além de

conter um conjunto de informações gramaticais, semânticas, pragmáticas e ideológicas, sendo também representante de um conhecimento genérico, culturalmente partilhado e, sobretudo, um texto materializado em gênero.

Desse modo, por ter vinculação com outros gêneros textuais, o dicionário apresenta caráter intertextual, uma vez que suas informações são extraídas de outros textos, as quais nos verbetes foram apresentadas, sobretudo nos paradigmas denominados de exemplos de usos e definições; é também polifônico, pois muitas vozes se entrecruzam no seu discurso; é ideológico, pois reflete a construção e a categorização da realidade que nos cerca; pode ser um texto multimodal, composto de mais de um modo semiótico, compreendendo elementos verbais e não verbais em sua constituição; e é uma obra didática, de caráter explicativo e informativo, servindo de livro de consulta e, sobretudo, de leitura (FIORIN, 2004; ALVAR EZQUERRA, 1993; PONTES, 2009).

Portanto, cabe aos professores de Língua Portuguesa explicitar, diante dos alunos, como ocorre o processo de produção de sentidos quando se tem um sujeito que acredita ser “a fonte de seu dizer” e que crer que pode “controlar os sentidos” do que diz. Da mesma forma, o professor deverá conscientizar os alunos de que não poderão controlar os sentidos sobre a palavra ou expressão que produziu, pois a língua está sujeita ao equívoco, e os sentidos poderão ser outros (não previstos por aquele que fala/escreve) (PÊCHEUX, 1995).

O dicionário, como objeto discursivo, suscita diferentes leituras. Logo, é preciso ler as materialidades que fazem parte da rotina de aulas de língua. No dicionário, tem-se, por exemplo, a forma de apresentação, seja pela apresentação de terceiros (editores, críticos etc.); seja pelo prefácio produzido pelos próprios autores; e a gama de verbetes, suas definições, descrições, sinonímias etc. (PETRI, 2010).

Isto posto, cogita-se, tal como Petri (2010) sobre quem lê o que está no prefácio do dicionário? Quem reflete sobre a proposta do(s) autor(es)? Quem se incomoda com as definições imprecisas ou insuficientes trazidas no dicionário? Quem convida os alunos para refletir sobre isso?

A autora supracitada destaca que o levantamento dessas questões é a base de tudo, pois, em geral, não se faz isso e nem se pensa sobre isso. A fim de que se possa refletir sobre o uso do dicionário e para que se possa trabalhar, de fato, com a produção de sentidos, é necessário exercer o direito de crítica e

defender o direito dos alunos de terem acesso às “metáforas”, isto é, os sentidos podem ser outros. Pois, a partir do momento em que o aluno atribui sentidos a uma palavra e, em seguida, vai ao dicionário para comparar o que está dito, posto, ele pode se deparar com sentidos que ele (e o grupo social) atribui, mas que não estão presentes ali, no dicionário, artefato tomado no senso comum como o detentor de todo saber, ou seja, tem-se, portanto, a incompletude que é constitutiva da linguagem (SIVERIS; PETRI, 2010).

Diante disso, cada vez mais é necessário pensar/repensar o processo de ensino/aprendizagem nas escolas, pois é preciso formar cidadãos e educar para a vida, conforme destacam grande parte dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da rede pública de ensino. Desta maneira, a Língua Portuguesa torna-se necessária e fundamental, considerando questões de leitura, interpretação, reflexão, produção textual e análise linguística, inerentes às demais disciplinas do currículo (SIVERIS; PETRI, 2010).

Assim, tendo o dicionário como instrumento linguístico, pode-se afirmar que ele pouco tem sido abordado nas salas de aula. Porém, quando é utilizado, tem sido tomado por educadores, predominantemente, como um “documento da história tradicional” (SOUZA, 1995, p. 113), ou seja, nele está contido o saber que deve ser transmitido aos alunos, como se fosse o lugar único da certeza, no qual é possível somente uma interpretação – aquilo que está já posto, já lá.

Siveris e Petri (2010), ainda, colocam que o dicionário, diferente do Livro Didático, ainda não tem seu lugar legitimado nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de se acreditar que nele está depositado um saber a ser decifrado que traz aspectos referentes a nossa língua.

Para Coracini (1999, p. 33-34), “a legitimação do Livro Didático - e também do dicionário - se dá na escola a partir do momento em que é construído o imaginário discursivo da sociedade que vê os valores, interesses e necessidades dos alunos”. Contudo, no caso do dicionário, não se pode considerá-lo o centro do ensino-aprendizagem, assim como é o Livro Didático, pois não observamos, nas salas de aula, o seu efetivo uso e funcionamento.

Refletir sobre o funcionamento do dicionário é lembrar que além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarização um lugar importante, ou seja, espaço cuja trama da linguagem se impõe aos sujeitos de uma língua nacional (ORLANDI, 2001).

Com isso, cogita-se sobre o papel do professor, como educador, e do aluno, como educando/aprendiz, para refletir sobre o que propõe Orlandi (2003) referente à construção dos sentidos.

Segundo a autora, no momento dessa construção, deve-se considerar o apagamento dos sentidos pelo já-dito, a resistência quanto ao apagamento e também quanto à produção de outros sentidos, bem como o retorno de sentidos que haviam sido excluídos pelo apagamento (ORLANI, 2003). Desta forma, o trabalho do professor com o dicionário deve considerar a produção de sentidos, de modo que seja possível questionar, conforme Siveris e Petri (2010, p. 49): “Como atribuir sentidos sem o dicionário? Que sentidos são possíveis? Quais os sentidos apagados, esquecidos, cristalizados? Como estes sentidos entram/não entram no espaço do dicionário?”.

Diante disso, vale salientar que o léxico é um componente dinâmico e aberto: novas palavras surgem a todo momento, para suprir necessidades de expressões também novas; ao mesmo tempo, outros vocábulos se despedem da cena cotidiana para entrar na história da língua (palavras em processo de desuso e arcaísmos consumados). Portanto, nenhum dicionário, por mais exaustivo que se pretenda em sua cobertura e descrição, atinge efetivamente a completude (BRASIL, 2006).

Diante do contexto, apresenta-se como **objetivo geral** deste trabalho: verificar o uso ou não de dicionários monolíngues como recurso didático por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, como meio de potencializar habilidades de leitura, escrita e ampliação do domínio vocabular de alunos; e como **objetivos específicos**: identificar o uso ou não de dicionários como recurso didático por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, por meio de questionário, modelo inventário, autoavaliação (APÊNDICE A); comparar as variáveis do estudo (itens do questionário) com o perfil dos professores; analisar a associação entre as variáveis do estudo; e apresentar atividades aplicadas que envolvam dicionários via produção de sentidos e ampliação do domínio lexical em diferentes situações.

Em face ao exposto inicial, inteira-se que este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: seção introdutória, breve apresentação do objeto de pesquisa e das motivações para realização desta; seção dos objetivos, com exposição dos objetivos geral e específicos; capítulo com o referencial teórico

utilizado, com ênfase nos seguintes aspectos: léxico: conceitos fundamentais; as ciências do léxico e o dicionário; Lexicologia; Lexicografia e Lexicografia Pedagógica; o dicionário; o dicionário como instrumento linguístico para o ensino; o dicionário e a produção de sentidos; e Metalexicografia; em seguida, a descrição de como a pesquisa foi realizada, a lógica do raciocínio do autor na ordenação dos procedimentos e das técnicas utilizadas para obtenção dos resultados. O método estatístico e o critério matemático de significância dos dados também estão declarados, estando estruturado da seguinte forma: tipo de pesquisa, população, tamanho da amostra, instrumento de coleta e análise de dados. A posteriori, o capítulo destinado à descrição do que foi obtido na pesquisa, juntamente com a discussão dos achados com a literatura pertinente ao assunto, relacionando a interpretação dos resultados obtidos e sua relação com o conhecimento existente, de forma a chegar-se a uma conclusão; seguidamente, apresentam-se alguns exemplos de aplicações referentes ao uso de dicionário em atividades/aulas a alunos do ensino fundamental II; por último, tem-se a conclusão, demonstrando o cumprimento dos objetivos propostos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerar que o objeto de abrangência de dicionários monolíngues, bilíngues e regionais é o léxico, é importante apresentar os conceitos fundamentais deste, bem como o seu estudo no ambiente escolar.

2.1 Léxico: conceitos fundamentais

Para compreender a necessidade e a importância do uso efetivo do dicionário em aulas de Língua Portuguesa é preciso, primeiramente, entender o que é léxico e, seguidamente, proceder a um breve percurso pelas ciências do léxico, as quais sejam: Lexicografia, Lexicologia e Terminologia. As três ciências ora apresentadas têm como objeto de estudo o léxico. Para este estudo, não nos deteremos à Terminologia, visto que não se enquadra de modo efetivo ao objeto de estudo da pesquisa ora apresentada.

O termo léxico, criado em 1603, deriva do grego "λεξικόν" (léxico), isto é, "fala", "palavra", e de "λέγω" (de lego), para dizer, falar. O léxico é o item da língua mais diretamente ligado ao extralinguístico, às estruturas sociais e culturais que refletem o dinamismo do mundo atual (MUNDIAMBO, 2013).

Outrossim, o léxico diz respeito ao conjunto das palavras de uma língua, suas propriedades, como as categorias sintáticas, as morfossintáticas, os aspectos pragmáticos diversos e informações etimológicas. Destaca-se, também, o fato de as palavras possuírem representação fonológica e semântica (PONTES, 2009).

Mediante a amplitude da conceituação do léxico, Mundiambo (2013) sinaliza que o desenvolvimento de várias teorias linguísticas ao longo dos séculos XX e XXI procurou definir a especificidade do léxico e a sua articulação com os outros componentes e subcomponentes do modelo linguístico. A exemplo, nas teorias da sintaxe, o léxico é definido como uma parte da gramática, gramática no sentido da teoria generativa, isto é, o modelo da competência do locutor/auditor ideal.

Do mesmo modo, Vilela (1994) define o léxico como o conjunto das palavras lexemáticas, em que somente os lexemas¹ pertencem ao léxico. Entende-

¹ Unidade mínima distintiva do sistema semântico de uma língua que reúne todas as flexões de uma mesma palavra, flexões essas comumente vistas como palavras diferentes. O lexema é uma unidade abstracta. Para Martinet, os lexemas são monemas lexicais que pertencem a inventários ilimitados, por oposição aos monemas

se por lexema o conjunto de palavras que diferem apenas quanto a morfemas² flexionais. Como exemplo, o lexema “pedra agrupa as palavras ‘pedra’ e ‘pedras’” (PERINI, 1995, p. 345).

Contudo, considerando que as palavras lexicais do Português contêm uma significação categorial, para além do valor lexical, o léxico pertence, de igual forma, à gramática; o léxico pertence à estrutura profunda através dos elementos pré-lexicais.

Desta forma, Vilela (1994, p. 21) acrescenta:

[...] o lexema é o elemento da língua, a forma básica, que fundamenta as possíveis formas do discurso e todos os possíveis significados da palavra. O lexema é uma grandeza linguística real, de que dispõe a competência do falante/ouvinte, cujo alcance não é representável pelo uso, mas apenas pela reflexão. A palavra como palavra léxica é um elemento do discurso, ou atualização de cada uma das possibilidades da forma básica no uso concreto condicionado pelo respectivo contexto.

Greimas (1973) também definiu lexema, colocando-o como conteúdo “total” atribuído a um significante. Outro elemento de importância é o semema³, o qual constitui um conjunto de semas⁴ específicos (POTTIER, 1968).

Para Pottier (1968), toda unidade léxica está no cruzamento de dois movimentos semânticos: um deles associado às unidades mínimas do conteúdo no

gramaticais ou morfemas (LYONS, 1977). Fonte: Dicionário de Termos Linguísticos [Internet]. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1398> Acesso em: 20 jun. 2016.

² Unidade mínima com valor morfológico distintivo. Um morfema pode ser definido como a menor unidade gramatical de uma língua ou como a menor unidade portadora de significado. De fato, o morfema comporta estes dois aspectos, e representa, frequentemente, uma correlação entre a forma e o significado num nível inferior ao da palavra. O termo morfema pode designar uma unidade abstrata realizada por morfes ou por um conjunto de alomorfes, ou pode ser utilizado, como sucede nomeadamente na tradição norte-americana, como equivalente de morfe. Graficamente os morfemas são representados entre chavetas. Na terminologia de Martinet, morfema é um monema de significação gramatical (BAUER, 1988). Fonte: Dicionário de Termos Linguísticos [Internet]. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1663> Acesso em: 20 jun. 2016.

³ Conteúdo sêmico de um lexema. O semema contém semas constantes e semas variáveis. Greimas designa de núcleo sêmico o conjunto de semas constantes e designa de “semas contextuais” os semas variáveis. Para Pottier, os semas genéricos (que constituem o classema) são os semas constantes, enquanto que os semas conotativos (que constituem o virtuemema) são os semas variáveis (POTTIER, 1974; GREIMAS (1966). Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=3237> Acesso em: 20 jun. 2016.

⁴ Termo que designa uma unidade semântica cuja realidade é operativa e pertinente apenas no interior de um campo lexical. Os semas são traços distintivos dos sememas e estruturam os campos lexicais em termos de oposição entre os seus membros. Assim, “cadeira” e “banco” distinguem-se pelo sema “com costas”, que se encontra presente em “cadeira”, embora ambos sejam constituídos pelos semas “sobre pernas”, “para sentar”, “para uma só pessoa”. O sema é analisável em noemas (POTTIER, 1968). Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1365> Acesso em: 20 jun. 2016.

interior da própria lexia⁵ (semas específicos, cujo conteúdo constitui o semema) – conteúdo interno da própria lexia; outro põe esse semema em relação com classes semântico-funcionais de distribuição, pertencentes à língua, mas selecionadas no interior de frases – conteúdo externo à lexia.

Segundo Estrela e Pinto-Coreia (1999, p. 120),

[...] a realização do mesmo lexema em diferentes sememas só se pode verificar, porque, por um lado, há um núcleo semântico e, por outro, variações de significação para cada um dos sememas. Os semas comuns formam o núcleo da significação, enquanto, para cada uma das ocorrências, distinguimos semas diferentes que tornam o semema adequado ao contexto discursivo.

Carvalho (1983) entende por lexema as palavras de significação objetiva ou as classes léxicas pertencentes a um inventário aberto, como adjetivo, advérbio de modo, substantivo, verbo.

Desse modo, a “palavra” é tida como a unidade de base, considerada como empírica, isto é, o morfema, conceito que condiciona todas as outras unidades de análise, desde o fonema à frase, nos vários níveis de análise linguística. São vários termos utilizados para designar a unidade de base do léxico: palavra, palavra léxica, palavra semântica, palavra plena, palavra derivada, palavra composta, sintagma, morfema, morfema livre, entrada lexical, lexema e monema (MUNDIAMBO, 2013). Esses termos, segundo o autor supracitado, designam a unidade do léxico, refletindo, pois, a complexidade de apreender esta unidade que pode ser observada e descrita em diferentes perspectivas.

A unidade lexical é o objeto de estudo da Lexicologia, a qual a classifica em três componentes essenciais: a forma, o sentido e a categoria gramatical (LEHMANN; MARTIN-BERTHET, 2000). Pode ser simples e complexas:

⁵ Unidade funcional significativa de comportamento linguístico que se opõe ao morfema e à palavra e que assume o papel central na distinção das partes do discurso. A lexia pode ser simples quando coincide com a noção de palavra simples e de palavra derivada da gramática tradicional; pode ser composta quando corresponde à palavra composta da mesma gramática; e pode ser complexa quando corresponde a uma sequência fixa de palavras, como "máquina de escrever", "pôr os pontos nos is", "andar a cavalo", etc. (POTTIER, 1974). Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=2755> Acesso em: 20 jun. 2016.

O significado da palavra grupo é a soma ou a combinação do significado de cada item no componente. Eles são combinações de palavras livres. Em outros casos, a frase é lexicalizada, isto é, seus membros são componentes de uma única unidade lexical que tem um significado especial, diferente do significado adicionado de cada item (TREVILLE; DUQUETTE, 1996, p. 17) [Tradução nossa].⁶

Em síntese, recorre-se a Pottier (1974) para exemplificação:

- lexias simples: cadeira, para, comia;
- lexias compostas: saca-rolhas, verde-garrafa, rés-do-chão;
- lexias complexas: guerra fria, complexo industrial, tomar medidas

Ademais, destaca-se que a unidade lexical estabelece interface com outros níveis de análise: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o contexto e o texto. Além disso, quando se trata de unidade lexical, deve-se considerar que “o individual e o social interpenetram-se. As palavras, pronunciadas por uma única pessoa não sobrevivem. As palavras somente têm história porque a coletividade as repete” (SILVA NETO, 1979, p. 48). Portanto, a unidade lexical reflete a realidade extralinguística, os aspectos sociais e culturais de uma comunidade. Consequentemente, o léxico é uma lista acessível a novas criações lexicais.

Diante do exposto, considerou-se nesta pesquisa a definição de Vilela (1994) sobre léxico, tendo em vista sua abrangência conceitual.

2.2 As ciências do léxico e o dicionário

Elucidou-se teoricamente o trabalho com o léxico, tendo em vista que o objeto visado pelos dicionários é a palavra. Portanto, ao considerar que os dicionários têm como objeto central o léxico, cabe abordar as disciplinas a ele associadas: Lexicografia, Lexicologia e Metalexigrafia que serão apresentadas a seguir.

⁶ Le sens du groupe de mots résulte de la somme ou combinaison du sens de chaque élément en le constituant. Ce sont des combinaisons libres de mots. Dans d'autres cas, le groupe de mots est lexicalisé, c'est-à-dire que ses éléments sont soudés pour en faire une seule unité lexicale qui possède un sens particulier, différent du sens de chaque élément additionné.

2.2.1 Lexicologia

A Lexicologia é uma disciplina recente, mas com longa tradição. Muitas são as reflexões sobre a “palavra” e sobre as “palavras”, reflexões que remontam à Antiguidade Grega e aos gramáticos indianos (a.C.). A “palavra” é um dos temas fundamentais quer da filosofia da linguagem, quer da filosofia do sentido (MUNDIAMBO, 2013).

Para Krieger e Finatto (2004, p. 43), a Lexicologia é um “ramo da Linguística” que se dedica ao “estudo científico do léxico em geral”, ou seja, observa e descreve as “unidades lexicais de um idioma dentro do contexto dos estudos linguísticos”.

Relaciona-se intimamente com a gramática, em especial com a Morfologia, envolvendo a problemática da composição e derivação das palavras, da categorização léxico-gramatical; bem como vincula-se aos enfoques sobre a estruturação dos sintagmas; além das relações com a Semântica. Por isso, diz-se que a Lexicologia se ocupa de aspectos formais e semânticos das unidades lexicais de uma língua (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 45).

Quivuna (2013) acrescenta que essa disciplina, constituída a partir da Linguística estrutural, tem como objeto de estudo científico o acervo das unidades lexicais de um determinado idioma – o léxico – sob dois aspectos: diacrônico, estudando a origem; sincrônico, estudando a forma e o significado das unidades lexicais no sistema e no uso na comunidade dos falantes.

Para Haensch *et al.* (1982), a Lexicologia é:

A descrição do léxico que lida com as estruturas e regularidades dentro da totalidade lexical de um sistema individual ou coletivo. Se se trata somente das regularidades formais que se referem aos significantes dentro do campo da lexicologia, falaremos de ‘morfologia léxica’, e se se trata de regularidades nas relações lexicais com outros fatores da comunicação linguística (especialmente com o conteúdo dos significantes), dentro do campo da lexicologia, falaremos de ‘semântica léxica’ (HAENSCH *et al.*, 1982, p. 93).

As primeiras investigações em Lexicologia surgiram no campo da Dialetoleologia e da Linguística Histórica ou Comparada; na mesma época, nos Estados Unidos, com Bloomfield e com a escola distribucionalista surgiram alguns trabalhos lexicológicos enquadrados na Linguística Antropológica americana.

A importância da Lexicologia afirma-se a partir das investigações sobre estruturação do léxico realizadas a partir da hipótese de que o léxico de uma língua

é organizável a partir de leis estruturais. O léxico não é um simples aglomerado de “palavras” isoladas, mas um sistema, um conjunto de unidades significativas (CHARLIER, 1976).

Conforme Mundiambo (2013), a Lexicologia, atualmente, é o estudo teórico do léxico, em múltiplos aspectos, como a frequência, a estatística lexical, a distribuição, a fonomorfologia, a morfologia lexical, morfossintaxe, a semântica lexical, a pragmática do discurso, a autonomia ou dependência de uma gramática. É uma “disciplina transdisciplinar”, “science-carrefour” que se aproxima de outras disciplinas em função das perspectivas da investigação (REY, 2008, p. 158).

Rey (2008) sublinha que a disciplina possui um quadro teórico, em que se entrecruzam várias teorias e metodologias e, simultaneamente, a disciplina caracteriza-se por uma vertente teórica e aplicada.

2.2.2 Lexicografia e Lexicografia Pedagógica

Lexicografia é a ciência, a técnica, a tecnologia, a arte de elaborar dicionários. Paralelamente a uma Lexicografia aplicada à elaboração de dicionários, existe a Lexicografia teórica ou metalexigrafia que tem como objeto o estudo crítico de dicionários em uma perspectiva sincrônica, a pesquisa do uso de dicionários e o estudo tipológico e, do ponto de vista diacrônico, o estudo crítico associado à história da Lexicografia (MUNDIAMBO, 2013).

Salienta-se que a constituição da Lexicografia como Ciência antecede o século XX. A prática de produção de dicionários era comum desde o século XVI, uma vez que havia a necessidade de elaborar repertórios lexicais, na vida prática e intelectual das mais antigas sociedades (HWANG, 2010).

No entanto, Humblé (2002, p. 3) ressalta que os primeiros dicionários, ao contrário do que se afirmam, muitas vezes, eram bilíngues. Somente respondiam a uma necessidade concreta de comunicação. O primeiro “dicionário” foi achado nas escavações de Ebla, na atual Síria, e traduz palavras sumérias em Eblaita. Data de entre 2500 e 2200 anos antes de Cristo.

Na metade do século XX, observou-se acentuada motivação aos estudos do fazer lexicográfico, nessa ocasião “[...] os linguistas vão descobrir no dicionário não somente uma rica fonte de dados sobre a história e a evolução das palavras, mas também um interessante objeto de estudo do ponto de vista metodológico”

(AZORÍN-FERNÁNDEZ, 2006, p. 3). Deste modo, a Lexicografia começou a adquirir espaço nos estudos linguísticos.

Também no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, os dicionários, segundo Humblé (2008), passaram a ser concedidos aos usuários ativos, ou seja, aqueles que precisavam escrever em uma língua estrangeira, ao contrário do que se fazia até então, pois os consulentes não estavam interessados em compreender uma língua estrangeira, e nem em produzir enunciados na língua-alvo. Assim, compreendeu-se que era necessário se preocupar com quem os utilizaria, isto é, o usuário. Desta forma, o primeiro dicionário destinado aos aprendizes de uma língua foi o *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

O objetivo do uso do dicionário esteve, por vezes, ligado à necessidade do ensino-aprendizagem de línguas, fosse para fins comerciais ou culturais. Na atualidade, percebe-se crescente aumento de estudos lexicográficos preocupados com o usuário ou consulente (FARIA, 2015).

Diante desse acentuado crescimento, Faria (2015) caracteriza a Lexicografia Pedagógica como a área da Linguística que se propõe a estudar os dicionários que são destinados ao ensino/aprendizagem de línguas, a qual objetiva verificar as necessidades do usuário a quem o material foi destinado, bem como buscar subsídios metodológicos para efetivar e garantir ao consulente significativa consulta.

Desse modo, Molina García (2006, p. 14) coloca que o nascimento dessa disciplina propiciou uma “revolução lexicográfica”, uma vez que todo o paradigma científico lexicográfico foi modificado devido às necessidades do público-alvo.

O autor supracitado (2006, p. 18) apresenta três princípios da Lexicografia Pedagógica: ajustar a informação apresentada nas obras de referência às necessidades do usuário; realizar inovações lexicográficas para suprir as necessidades dos consulentes e, por fim, orientar um trabalho conjunto do lexicógrafo e do professor, para que sejam desenvolvidas habilidades de referência do usuário, a fim de que possa aproveitar as múltiplas possibilidades pedagógicas que o dicionário oferece (MOLINA GARCÍA, 2006).

Portanto, a Lexicografia Pedagógica tem os dicionários em sala de aula como objeto de estudos, cujas primeiras pesquisas auxiliam na produção de dicionários satisfatórios para o ensino e, além disso, tem como foco o auxílio ao professor e aluno no trabalho com os dicionários em sala de aula.

Acrescente-se, ainda, conforme Krieger e Welker (2011), que a Lexicologia Pedagógica, no concernente ao ensino de língua materna, está associada, em primeiro plano, a duas razões essenciais: à carência de consciência da escola de reconhecer o dicionário como lugar de lições sobre a língua e ao fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores.

2.2.2.1 O dicionário

Os dicionários, segundo Humblé (2011), estão entre os livros de maior sucesso no Brasil. Eles sempre estiveram entre nós, seja como obras de consulta para usuários ou nas mãos daqueles que estudam ou ainda dos que são responsáveis pela confecção dessas obras.

Barros (2002) corrobora ao afirmar que desde os tempos remotos, o homem nomeia o que está a sua volta e necessita compreender o universo nomeado por outros homens e começa, então, a compilar palavras, relacionar conteúdos e identificar equivalentes.

Os dicionários temáticos monolíngues surgiram há 2600 anos a.C. Essas obras, segundo Barros (2002, p. 17), feitas pelos sumérios em forma de tijolos, registravam termos “relacionados a profissões, gado, objetos comuns e divindades”.

No Egito, os dicionários surgiram “no fim do Médio Império faraônico (aprox. 1800 a.C)” e foi na “Era Cristã que o gramático Herodianus e o médico Heródoto elaboraram glossários que explicavam os termos médicos utilizados pelo grego Hipócrates” (aprox. 460-377 a.C) (BARROS, 2002, p. 17).

De acordo com Vázquez (2010), no início, o dicionário servia basicamente para descodificação de um texto escrito, uma obra a serviço da literatura. No entanto, com o passar dos anos e, considerando a natureza diacrônica deste instrumento, hoje ponderado como tecnologia, atinge a importância que hoje tem em qualquer nível da língua. Surgiram então dicionários de dúvidas, de erros, de sinónimos e, sobretudo, de uso, para além dos históricos, normativos, monolíngues, multilíngues e bilíngues já existentes. Estes últimos, iniciadores verdadeiros a 4.000 anos da lexicografia na antiga Suméria, foram construídos para servirem na aprendizagem da língua.

O dicionário constitui, desde sua origem, de aspectos lexicais e gramaticais da língua, podendo apresentar diversas informações ao consulente,

entre elas, a pronúncia dos lexemas, sinônimos, antônimos, divisão silábica, registro de homônimos, categoria gramatical, entre outras (GONÇALVES, 2013).

Conforme Welker (2004, p. 64), os primeiros dicionários que chegaram até nós tiveram suas origens “na glosa de palavras e expressões difíceis”, as denominadas glosas interlineares, ou seja, “equivalentes ingleses de palavras latinas, obviamente, das mais difíceis, escritas entre as línguas dos manuscritos para ajudar os leitores cujo conhecimento do latim era imperfeito”.

Welker (2004) cita, ainda, o registro de um manuscrito alcobacense como sendo um pequeno texto residual e que registra a notícia de outro. Esse documento compõe-se de uma listagem quase alfabética de cerca de 3.000 verbos latinos, transcritos no início do século XIV.

Somente a partir dos livros de Josette Rey-Debove, de Alain Rey e de Bernard Quemada, na década de 1970, o dicionário começou a merecer atenção que fosse além do método e o submetesse a um questionamento linguístico (ZAVAGLI, 2011).

Dubois e Dubois (1971, p. 7) destacam que o dicionário “dá o domínio dos meios de expressão e aumenta o saber cultural do estudante”. Do mesmo modo, Krieger (2006) coloca que

[...] os dicionários de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares (KRIEGER, 2006, p. 236).

Da mesma forma, admite-se que o dicionário constitui fator de sucesso para leitura e escrita, isto é, auxilia na aprendizagem do léxico, tem papel decisivo na aquisição da competência lexical e, conseqüentemente, da competência de comunicação do indivíduo, em especial do aluno, hoje, cidadão nacional e futuro responsável pela sociedade.

Na atualidade, o dicionário não é mais simplesmente uma obra que lista palavras difíceis. Bagno (2011), por exemplo, aborda a questão do registro da “norma correta”. Define dicionário como

[...] constituído, tradicionalmente, ao menos na cultura ocidental, de um dos principais instrumentos de descrição, prescrição, codificação e legitimação do modelo idealizado de língua correta”, ou seja, além de descrever o léxico, cabe ao dicionário o papel de estabelecer e orientar o “melhor uso da língua (BAGNO, 2011, p. 119).

Lara (1992, p. 20) evidencia que “o dicionário representa a memória coletiva da sociedade e ocupa um lugar importante”. Ou seja, ocupa lugar de destaque, pois ao seu nome está vinculada a ideia de credibilidade e confiança, além de registrar e refletir aspectos culturais de determinada comunidade. Para Hernández (1989), o dicionário não pode ser visto como uma obra de referência atemporal e neutra, e sim como um documento de seu tempo e de seus autores.

Da mesma forma, ressalta-se a colocação de Fernández-Sevilla (1974, p.17):

Por mais que se pretenda, um dicionário não é – não pode nem deve ser – uma obra intemporal nem atemporal. Há de levar em conta não só a evolução das palavras e de suas acepções, mas também a evolução da mentalidade de que empregam as palavras e de quem há de consultar o dicionário. O lexicógrafo deve ser o porta-voz do sentir da comunidade, ainda que às vezes – no caso do dicionário oficial, por exemplo – se esconda no anonimato. É a própria língua que deve falar pela boca do lexicógrafo.

Bosque (1982, p.123) comunga da mesma ideia ao afirmar que o dicionário não é uma obra atemporal, pois está agregado, muito mais que a gramática, à evolução cultural da sociedade, a outras ciências e disciplinas.

Desse modo, Pontes (2009) sintetiza e completa que o dicionário não pode ser considerado um texto estático, como o concebiam lexicógrafos tradicionais, professores, pais e membros da sociedade. Deve, pois, refletir uma cultura que se move dinamicamente no tempo. O dicionário não é um produto acabado, fechado, insensível às transformações, pois as influências culturais e linguísticas entre os povos existem e novas experiências humanas surgem.

Welker (2008, p. 14) acrescenta a natureza didática ou não dos dicionários e sinaliza que a palavra didática se refere ao ensino. “Obras didáticas são usadas no ensino, devem ensinar, e isso, de preferência, de maneira didática. Os dicionários, em geral, não ensinam, eles informam”.

De modo antagônico, Krieger (2011) afirma que todo e qualquer dicionário é didático, uma vez que apresenta informações sobre o léxico, a língua e a cultura. Deste modo, ajuda o aluno a escrever, a expressarem-se melhor, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre as palavras, seus usos e sentidos, bem como sobre aspectos gramaticais e históricos.

Em face do exposto, corrobora-se com a natureza didática do dicionário, uma vez que seleciona e organiza as unidades lexicais com base em critérios

lexicográficos bem elaborados, considerando o objetivo e o público-alvo a que a obra se destina. Em síntese, o dicionário é uma obra utilizada para ensinar e um instrumento útil no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o dicionário não é uma simples descrição; constitui obra de fenômeno verbal complexo, vale afirmar ser um depósito da memória social do léxico. Figura-se como instrumento de informação, de tradução e entendimento entre os falantes de duas ou mais línguas. É o horizonte normativo dos falantes de uma língua. Discurso culto, referido ao estado em que se encontra uma comunidade linguística particular, e situado em seu caráter político e cultural. Um fenômeno simbólico.

Outrossim, o dicionário deve ser visto em sua realidade como um produto linguístico, como um fenômeno verbal complexo e não somente como o resultado da aplicação dos métodos lexicográficos.

Ainda sobre o recurso didático estudado, vale apresentar sua estrutura, a fim de apresentar organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem seu corpo.

Conforme Pontes (2009), os dicionários de língua se estruturam em dois eixos principais: a *macroestrutura* e a *microestrutura*. Aquela é composta por três partes: as páginas iniciais, a nomenclatura (ou corpo) do dicionário e as páginas finais. Nas páginas iniciais, encontram-se a apresentação, o prólogo, a introdução, as normas ou orientações para o uso da obra, a lista de colaboradores, e as abreviaturas. O corpo do dicionário “constitui o dicionário propriamente dito” (PONTES, 2009, p. 56). Nele são apresentadas divisões chamadas verbetes. E as páginas finais, geralmente, são compostas por anexos, apêndices, bibliografia etc.

A microestrutura de um dicionário, segundo Pontes (2009), compreende um conjunto de informações (*paradigmas*), organizadas horizontalmente, formando o *verboete*. Este, por sua vez, apresenta as seguintes informações: a *palavra-entrada* + *informações gramaticais, definição, exemplo de uso, marcas de uso, remissivas*.

Em resumo, apresentam-se os elementos constituintes da microestrutura de um dicionário, com base em Pontes (2009, p. 62-63):

Abonação: “Frase ou enunciado, extraído de um autor, onde ocorre a palavra que está sendo definida [...]”.

Acepção: “Cada um dos sentidos ou significados de uma palavra polissêmica [...]”.

Cognato: “Palavra que tem a mesma raiz de outra [...]”.

Domínio: “É o campo de conhecimento ou a esfera de atividade em que uma palavra está inserida. Nos dicionários, são denominados marcas de uso, rótulos ou rubricas.”

Entrada: “Cada uma das palavras explicadas por um dicionário [...]”.

Lema: “Unidade lexical ideal que representa um paradigma de formas flexionadas [...]”.

Léxico: “Conjunto de palavras de uma língua”.

Remissão: “Ato de remeter o leitor a outros verbetes”.

Verbetes: “O texto de uma palavra-entrada de um dicionário, inclusive ela própria”.

Conforme Porto Dapena (2002), a macroestrutura é constituída por todas as entradas de um dicionário, dispostas de acordo com um critério de ordenação. Segundo Campos Souto e Pérez Pascual (2003), além desse conjunto de entradas ou lemas, a macroestrutura pode ser formada, também, pela inclusão de um prólogo ou de um prefácio, de uma introdução fonética e gramatical, de instruções para o usuário e de anexos, como glossários de nomes geográficos, nomes de batismo, listas de abreviaturas, siglas etc.

No que tange ao dicionário escolar brasileiro, Gomes (2007), após examinar obras elaboradas para o público infanto-juvenil, verificou que as macroestruturas dessas obras possuíam em comum os seguintes itens: 1) apresentação ou prefácio, introduzindo as respectivas propostas lexicográficas; 2) guia do usuário, contendo orientações para o uso do consulente; 3) apêndices variados, contemplando informações linguísticas ou não linguísticas, nem sempre relacionados ao universo escolar; 4) verbetes. Esses itens, juntos, parecem formar o núcleo do dicionário, no âmbito educativo do Brasil.

Segundo Porto Dapena (2002), a microestrutura de um dicionário é o conjunto de informações oferecidas no artigo lexicográfico, mais detalhadamente, Garriga Escribano (2003) nos informa que se considera que artigo lexicográfico é a unidade mínima autônoma que se organiza no dicionário. Está formado pelo lema, que é a unidade léxica tratada, e pelas informações acerca dessa unidade. A microestructura é a ordenação dos elementos que compõem o artigo lexicográfico.

Os informes dados nos verbetes, no entanto, podem variar, em função dos objetivos estabelecidos para o dicionário, que se relacionam, entre outros aspectos, às necessidades de seu público-alvo.

Quanto à microestrutura, depois de analisar as categorias dos nomes e dos verbos em alguns dicionários escolares brasileiros, Gomes (2007) averiguou que a estrutura básica dos verbetes, além da entrada, era formada por cinco itens recorrentes: divisão silábica, categoria gramatical, definição, exemplo e plural. Também, observou que outros 24 itens eram optativos, apareciam em certos verbetes, mas não eram registrados em outros. Os elementos facultativos, identificados pela referida autora, foram: flexão verbal, indicação de pronúncia, indicação de prancha ilustrada, nota gramatical, gênero, forma feminina, forma masculina, transitividade, sílaba tônica, palavra composta, expressão idiomática, locução, colocação, sinônimo, antônimo, remissão, superlativo absoluto sintético, paradigma de conjugação verbal, marca de uso, diminutivo, aumentativo, palavra derivada, abonação e informação enciclopédica.

2.2.2.2 O dicionário como instrumento linguístico para o ensino

Considera-se o dicionário excelente ferramenta de trabalho e de consulta para professores, alunos, tanto de uma língua materna como de uma segunda língua, aquela que é aprendida após a língua materna, diferindo da língua estrangeira. Segundo Spinassé (2006), uma não primeira língua é aquela adquirida sob a necessidade de comunicação dentro do processo de socialização.

Além disso, acredita-se que interpretar um dicionário ajuda a melhorar o uso da língua pelo aluno.

Deste modo, pontuam-se, conforme a visão limitada de leitura, as possibilidades de uso do dicionário no contexto escolar: descodificação escrita (leitura); codificação escrita (escrita); descodificação oral (compreensão oral); codificação oral (expressão oral); descodificação de L1 (tradução de L2 a L1) e; codificação de L2 (tradução de L1 a L2).

De modo similar, Vázquez (2010) indica que leitura, escrita, compreensão, expressão, tradução são habilidades que podem ser auxiliadas pelo uso dicionário no processo de aprendizagem do aluno.

Krieger (2003) acrescenta que a adoção de um dicionário como um dos instrumentos didáticos básicos do ensino de língua justifica-se porque esse tipo de obra oferece, de forma sistematizada, informações sobre o léxico, seus usos e

sentidos, bem como pode apresentar informações de natureza histórica e gramatical dos itens lexicais entre outros elementos.

A autora ainda coloca que o dicionário é, pois, um potencial instrumento didático para o aprendizado da língua materna, uma vez que se trata do único tipo de obra que aduz informações sistematizadas sobre o léxico de um idioma, bem como sobre os componentes gramatical, linguístico e discursivo das unidades lexicais.

Deste modo, Krieger (2011) avalia a funcionalidade do dicionário em relação a alguns focos específicos dos planos de ensino: a) alfabetização e letramento; b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual; c) descrição da língua.

a) **alfabetização e letramento**: o dicionário favorece a identificação do alfabeto e sua ordenação, da silabação. Inclui-se, portanto, um reforço no reconhecimento de que a escrita não é representação direta, mas convencionalizada da fala. Além da natural iniciação a informações linguísticas e semânticas que mesmo uma obra simplificada apresenta.

b) **competência de leitura e de produção textual**: há vários recursos, a iniciar pela informação a respeito do sentido único ou dos múltiplos significados das palavras. A dimensão semântica, articulada pelas definições e pelas redes de acepções nos casos de polissemia, torna ainda evidente o papel dos contextos para determinação dos significados. De igual modo, o próprio conhecimento da existência de itens lexicais simples ou sintagmáticos por si significa uma ampliação do acervo lexical do aluno.

c) **descrição da língua**: é possível explorar o dicionário em estudos que envolvem relações de forma e de conteúdo entre palavras: cognatos, sinônimos, antônimos, homônimos. Podem ser analisados aspectos morfológicos como formação do léxico: morfologia, etimologia, neologia etc.; constituição heterogênea do léxico: termos técnico-científicos, áreas de especialidade; informações sobre as classes gramaticais, junto à distinção entre palavras lexicais e gramaticais.

Muitas outras possibilidades podem ser exploradas, incluindo a observação da transitividade verbal e dos contextos exemplificativos. Mais ainda, é possível explorar aspectos lógicos dos enunciados definitórios que, em geral, são problemáticos seja pela insuficiência de informações, seja por outros problemas

como a circularidade informativa ou inadequado nível de linguagem, considerando o consulente/estudante (KRIEGER, 2011).

A autora enfatiza que os exemplos elucidados ilustram possibilidades de aproveitamento dos dicionários como um lugar de lições sobre a língua. Contudo, o dicionário, como instrumento linguístico para o ensino, requer estratégias particulares de leitura, objetivando atingir determinados objetivos, os quais sejam: motivar o aluno à consulta voltada para uma enormidade de questões relativas à língua, à cultura e aos conhecimentos científicos (PONTES, 2009).

Destarte, o objeto de estudo desta pesquisa também possibilita o ensino do vocabulário a partir de uma perspectiva semântica, fazendo com que o aluno tenha conhecimento da palavra em suas várias significações. Assim, o aluno perceberá que uma palavra apresenta não somente uma possibilidade de uso ao reconhecer que há vários contrastes em relação a uma mesma palavra, pois como afirma Dargel (2011), o léxico se organiza em nossa mente por meio de redes semânticas e campos lexicais.

Neste sentido, evoca-se a preposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o uso do dicionário no contexto escolar:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições selecionadas (BRASIL, 1997, p. 83).

Nessa perspectiva, vale salientar que as palavras e as expressões da língua atuam em dois planos distintos: a linguagem denotativa e a linguagem conotativa. Deste modo, o dicionário possui papel significante e indispensável na ampliação lexical do aluno, pois agrega os diversos aspectos semânticos das palavras nele encontradas e contribui, sem dúvida, para auxiliar o aluno nas construções e interpretações dos sentidos das diversas possibilidades de uso de uma palavra.

Portanto, considerando que o léxico é resultado de todas as experiências vividas por uma pessoa e que em diversos momentos no decorrer de sua vida, ela poderá ampliar a visão de um mundo a partir da expansão do conhecimento lexical, percebe-se a necessidade de a escola reservar um espaço significativo para explorar as diferentes dimensões da palavra (DARGEL, 2011).

Acrescenta-se que o objeto de estudo desta investigação, o dicionário, também pode ser explorado no contexto escolar de modo ideológico, isto é, considerando os mecanismos ideológicos fundamentais para produção de sentidos, os quais deixam marcas nas palavras dicionarizadas.

Na perspectiva discursiva, não existe uma linguagem última, distante dos mecanismos de produção de sentidos, pois não há linguagem fora da ideologia. Logo, não existe a língua em “estado puro”, mas, contrariamente, haverá sempre ideologia, uma história que atravessa todo e qualquer dizer, tornando-o filiado a essa ou àquela formação discursiva (VICENTE, 2001).

Desta feita, Silva (1996, p. 153) reflete que:

O dicionário enquanto lugar da completude, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo, que pressupõe uma relação termo-a-termo entre linguagem-mundo e naturaliza a relação palavra-coisa, pareceu-me um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa.

Vicente (2001) destaca, deste modo, que o dicionário assume uma posição discursiva e apresenta-se praticamente como uma instituição ou, ao menos, com suas características básicas. As instituições mostram-se como “lugares” a partir dos quais sujeitos “autorizados” produzem determinados significados. Na Escola, o professor; na Igreja, o padre; na Família, o pai. Em todas as instituições, os “escolhidos” para a produção de sentidos falam em nome de uma voz maior que lhes concedeu este poder. Então, o padre fala em nome de Deus, pois este assim o quis; o professor é o que sabe, é elo principal entre o aluno e o conhecimento. O dicionário fala em nome da metalinguagem ou, em outras palavras, sua linguagem é “a” linguagem.

No entanto, observa-se que na prática escolar, o dicionário continua sendo subutilizado. Pontes (2009) relata que no Brasil, a função metalinguística do dicionário não vem sendo cumprida de forma plena, tal fato já foi constatado, através de pesquisas em sala de aula, em que o aluno se frustra diante do dicionário por não ter sido “treinado” para usá-lo adequadamente. Esta situação justifica-se principalmente pelo fato de o professor não possuir formação teórica e metodológica para o trabalho com o dicionário em sala de aula.

Krieger (2012) salienta que alguns fatores particulares explicam o fato de o conjunto de informações que a Lexicografia costuma oferecer não ser devidamente aproveitado em inúmeras situações de ensino. Em primeiro lugar, está

o desconhecimento do potencial informativo do dicionário com sua intrínseca dimensão didático-pedagógica. Ademais, o fato de que, no Brasil, o professor não costuma estar instrumentalizado para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários. Pois, os cursos de formação não têm tradição de oferecer conhecimentos a respeito de Lexicografia tanto teórica, quanto aplicada.

Corroborar-se com o autor português Prado Aragonés (2001) quando reitera que os docentes têm consciência da importância do aprendizado com o dicionário, contudo não sabem como fazê-lo de uma forma conveniente, pois embora as autoridades educativas recomendem, desde cedo, o uso de enciclopédias e dicionários para que o aluno busque informações e resolva dúvidas na compreensão dos textos, não oferecem orientações metodológicas de como proceder na prática em sala de aula.

Krieger (2003) sintetiza que o dicionário é um objeto bastante desconhecido do ponto de vista estrutural. Ao mesmo tempo, persiste a equivocada compreensão de que todas as obras lexicográficas monolíngues são iguais e isentas de subjetividade e equívocos, já que representam o saber linguístico coletivo. Como tal a obra dicionarística, em geral, é inquestionável, fator que se vincula à quase total inexistência de estudos críticos lexicográficos.

Além disso, a ideia de representação dos parâmetros de usos e sentidos dos itens lexicais de um idioma confere ao dicionário de língua a força de instrumento social normativo. Tanto assim é que se chama obra de referência linguística, o que leva o cidadão a tomá-lo como medida de existência das palavras. Na verdade, se as palavras são ditas e circulam socialmente, elas têm existência, mesmo que ainda não registradas em dicionários, como é o caso típico dos neologismos. De certa forma, o registro de uma palavra nos dicionários de língua equivale a uma oficialização de sua existência, tal como uma “certidão” de nascimento. Em razão disso, muitas vezes, o dicionário funciona como um cartório de palavras (KRIEGER, 2003).

Contudo, é preciso compreender o dicionário como texto e não como um instrumento com lista de palavras, visto que é moldado pela projeção das necessidades de um consulente, tornando-se importante para seu uso como instrumento didático. A compreensão do dicionário como texto dotado de sentidos e saberes circulantes é tema do tópico seguinte.

2.2.2.3 O dicionário e a produção de sentidos

A História das Ideias Linguísticas permite estudar o saber construído em torno de uma língua em um determinado momento, produto de uma atividade metalinguística, seja ela explícita ou não.

Fazer história das ideias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem (ORLANDI, 2001, p.1).

A História das Ideias Linguísticas verifica o processo da História e da Linguística como um todo: tempo, espaço e pensamento. Discute como o saber linguístico é criado, difundido, representado e interpretado em um determinado espaço de tempo por meio do olhar do pesquisador (SAPATERRA, 2007).

Em História das Ideias Linguísticas (HIL), os instrumentos linguísticos são vistos como um saber que funciona na aquisição dos domínios da escrita, da língua e da enunciação. Assim, o dicionário ocupa lugar importante na história das ciências e compreender sua historicidade significa considerar sua existência no tempo e no espaço (BRESSANIN, 2009).

Logo, compreender o dicionário em sua singularidade histórica é ponderar que um dicionário “nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade, pois ele corresponde a uma projeção imaginária do real: de um público leitor, de uma concepção de língua e de sociedade” (NUNES, 2006, p.20).

Isso é fundamental para o entendimento da constituição histórica do sentido da metalinguagem, ao relacionar seu nascimento ao surgimento da escrita e não ao surgimento da linguística, no séc. XIX. Entende-se que estudar as ideias sobre a linguagem significa compreender o modo como os saberes sobre a linguagem são construídos, recuperando o processo pelo qual a história é contada. Significa compreender que o nascimento e o desenvolvimento da metalinguagem não são decisões da ciência, mas um processo, que implica trocas constantes entre o saber instituído e o novo (AUROUX, 1992).

Auroux (1992) completa que todo saber deve ser um produto histórico, resultado de interações das tradições e do contexto. Em síntese, a História das

Ideias Linguísticas possibilita tomar os instrumentos linguísticos como um processo constituído pela relação indissociável entre a história, a ideologia e o político.

Desse modo, compreende-se que o dicionário ocupa lugar relevante como objeto de estudo da História das Ideias Linguísticas, uma vez que dentre tantas características, este possibilita também “observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas” (NUNES, 2006, p. 11). Apresenta que “as significações não são aquelas que se singularizam em um texto tomado isoladamente, mas sim as que se sedimentam e que apresentam traços significativos de uma época” (idem, p. 11), ou seja, o dicionário não é somente lugar de consulta, de certeza, ele faz parte de uma historicidade, de uma época e é, portanto, “lugar de observação do léxico” (NUNES, 2001, p.101).

Assim, tem-se o dicionário como um objeto discursivo, em que “se questionam as evidências dos sentidos para mostrar seus processos históricos de constituição” (NUNES, 2006, p. 11). Isso significa não considerar somente a certeza e deixar lugar para a compreensão. Para isso, a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso, segundo Nunes (2006, p.13), “trazem condições metodológicas para se ler com outros olhos esses objetos”, trazem os dicionários como “lugares de descrição das línguas, tendo um papel fundamental na reprodução, transformação e circulação dos discursos em uma sociedade” (idem, p.13). Pois, o dicionário não pode ser tomado somente como um espaço da certeza, no qual não cabe a dúvida, e no qual os sentidos estão prontos.

Com o intuito de retirar do estatuto de subutilização dos dicionários, que propomos desconstruir a imagem de “lugar de interdito da dúvida”, ao qual o dicionário é vinculado, já que não se pode tomá-lo apenas como objeto de consulta da ortografia, pois isso seria reproduzir uma estrutura sem refletir sobre a língua ali veiculada (PETRI, 2010, p. 19).

A leitura do dicionário deve ser realizada não em vista do que ele deva ser, de um modelo ideal, um lugar de certeza, mas em vista do que ele é, em sua singularidade histórica, produzindo sentidos. Para tanto, a articulação entre História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso permite abordar o dicionário levando em conta a historicidade dos sentidos e dos saberes linguísticos. O dicionário é um espaço de circulação de saberes, mantendo e atualizando sentidos, permitindo construir a relação entre língua e saber linguístico (BRANCO, 2011).

A exemplo tem-se a análise de um verbete, em que se deve questionar a transparência dos sentidos, e procurar compreender a relação desse verbete com a sociedade e a história, conforme afirma Nunes (2006). Essa historicidade está marcada na forma material dos verbetes, na indicação das fontes, nas definições. Também, de acordo com Nunes (2006), estudam-se as paráfrases de um verbete em relação a outro, a constituição de um discurso levando em consideração a estruturação e a textualidade de seus subdomínios (nomenclatura, definição, etimologia, marcação, contextualização).

Os dicionários são instrumentos linguísticos que trazem a história da língua, das ideologias, dos sujeitos, e que nos seus domínios (o prefácio ou verbete) emerge o discurso, as tomadas de posição dos sujeitos e as relações entre dicionaristas e leitores dos dicionários (BRANCO, 2011). Pois, conforme Petri (2010, p. 24), “já não se pode mais aceitar o dicionário como um lugar que abarca verdades absolutas, é preciso pensar que a língua está viva, em constante movimento e nem tudo é apreendido pelo sujeito, muito menos estará no dicionário”.

O dicionário é um espaço de circulação de saberes, mantendo e atualizando sentidos, permitindo construir a relação entre língua e saber linguístico. E os “sentidos que estão dentro e fora do dicionário” (PETRI, 2010, p.25). A língua não está pronta, completa, apenas porque está no dicionário, ela se movimenta também neste espaço.

Em síntese, o dicionário, com seu conjunto de informações linguísticas, históricas e enciclopédicas compõe um texto de caráter didático de grande valia ao aprendizado de línguas, devendo ser explorado em aulas de Língua Portuguesa.

2.2.3 Metalexigrafia

A Metalexigrafia, do ponto de vista teórico, estuda todos os aspectos do léxico, incluindo os dicionários, podendo ser considerada uma ciência, cujos produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados (SEABRA; WELKER, 2011).

Para Wiegand (1983), a metalexigrafia trata da pesquisa sobre dicionários, sendo este campo dividido em quadro subáreas: 1. História da lexicografia; 2. Teoria geral da lexicografia; 3. Pesquisa sobre o uso de dicionários; e 4. Crítica de dicionários.

Após se discutir amplamente o status da metalexigrafia, em 1990, concluiu-se que esta não era mais uma disciplina científica autônoma, mas uma área de pesquisas (WIEGAND, 1998). Contudo, Bergenholtz e Gouws (2012) considera que no início do século XXI esta já foi considerada uma disciplina científica autônoma.

Para o estudo ora proposto, considerou-se a metalexigrafia voltada para pesquisa sobre o uso de dicionários. Destaca-se que as pesquisas sobre o uso de dicionários iniciaram-se com Barnhart (1962), mas avolumaram-se somente nos anos de 1980.

Quando se citam trabalhos sobre o uso de dicionários, têm-se que distinguir, primeiro, entre escritos nos quais o autor exprime sua opinião (e/ou a opinião de outros), e relatos de (novas) pesquisas. Por exemplo, Scholfield (1999) e Amritavalli (1999) fazem parte do primeiro grupo. Tais escritos não podem ser menosprezados; porém, é importante que o leitor esteja consciente de que não se trata de pesquisas empíricas.

Quanto a estas, Welker (2004) apresenta a seguinte distinção:

- a) Pesquisas que pretendem elucidar **o uso de dicionários** com base nas afirmações dos usuários, utilizando-se questionários, nos quais se pergunta, por exemplo, quantos e que tipos de dicionários o informante possui, quantas vezes os usa, em que situações os consulta, que informações procura, se está satisfeito etc..
- b) Investigações sobre os **efeitos do uso de dicionários** em determinadas situações, inclusive para que possam ser confirmadas ou refutadas certas afirmações sobre os benefícios ou malefícios dos dicionários que são feitas por alguns autores sem nenhuma base empírica.

Para ter algum valor, cada pesquisa tem que se restringir explicitamente a determinadas situações. Por exemplo, devem ser considerados os seguintes fatores (HULSTIJN; ATKINS, 1998):

- a) **usuário** (e suas respectivas habilidades linguísticas): criança; adulto; aprendiz iniciante / intermediário / avançado; tradutor;
- b) **tipo de dicionário**: monolíngue; bilíngue; semibilíngue; simples (pouco informativo); mais informativo; especializado; eletrônico;
- c) **língua**: língua materna (LM); língua estrangeira (LE); proximidade entre língua materna e língua estrangeira;
- d) **habilidade de uso do dicionário**: o usuário recebeu alguma instrução ou não?

e) **tipo de situação de uso**: compreensão de leitura (em LM ou LE); redação (em LM ou LE); tradução; versão; aprendizagem do vocabulário.

No Brasil, o uso de dicionários é um assunto que ainda não tem suscitado muito interesse. Quanto ao efeito da utilização de dicionários em determinadas situações, pesquisas concluídas limitam-se, por enquanto, às situações compreensão de leitura (LEFFA, 1991; 2001; COURA SOBRINHO, 1998; ERNST-MARTINS, 2003) e retenção de itens lexicais (CONCEIÇÃO, 2004). Destaca-se que Coura Sobrinho e Conceição estudaram o uso de dicionários comuns, já que Leffa e Ernst-Martins verificaram o efeito de um *software* especial (WELKER; 2006).

Welker (2006) cita os seguintes trabalhos que aborda o uso de dicionários: Leffa (1992, 1993, 2001), Andrada (1992), Coura Sobrinho (1998, 2000), Müller (2000), Schmitz (2000), Seide (2000), Machado (2001), Tosqui (2002), Ferreira (2003), Höfling (2003, 2004), Yamaguti (2003), Conceição (2004, 2004a), Höfling et al. (2004).

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo

O método científico utilizado foi o empírico-indutivo e tomou-se como base a estratégia exploratória descritiva, tendo em vista que o objetivo da pesquisa é explorar uma realidade não conhecida e descrever os fatos observados. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou a declaração de relações entre variáveis (GIL, 2008).

Trata-se de estudo descritivo, quanti-qualitativo. Os estudos descritivos coletam descrições detalhadas de variáveis existentes e utilizam os dados para justificar e avaliar condições e práticas correntes ou proceder a planos para melhorar às ações (POLIT; BECK, 2011). Aplica-se este tipo de pesquisa quando se deseja obter informações precisas sobre as características dos sujeitos de pesquisa, grupos, instituições ou situações, ou a frequência de ocorrência de um fenômeno, principalmente quando pouco se conhece sobre ele (LOBIONDO-WOOD; HABER, 2001; POLIT; BECK, 2011). O método quantitativo é utilizado universalmente para demonstrar através de símbolos numéricos as diferenças, proporcionalidades, relações entre as variáveis para modelar um determinado fenômeno (JUNG, 2004).

Ademais, o estudo também apresenta a natureza qualitativa, tendo em vista as atividades aplicadas, sendo, portanto, considerado método misto. Neste, conforme Creswell (2007), os dados quanti-quali são coletados no mesmo período de realização da pesquisa de campo ou trabalha-se inicialmente com uma etapa e, depois de concluída, inicia-se a próxima. No caso desta pesquisa, iniciou-se com a aplicação com os professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II, e após concluída a coleta, empreendeu-se a aplicar as atividades que envolvessem a utilização de dicionários a alunos do Ensino Fundamental II.

3.2 População/Amostra

A população da parte referente à abordagem quantitativa foi constituída por professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental II, a amostra constou dos respondentes do questionário encaminhado via e-mail e disponibilizado em rede social, como na Comunidade ProfLetras Nacional. Destaca-se que os e-mails foram coletados junto a coordenações de curso de Mestrado Profissional em Letras. Foram coletados 71 questionários respondidos, sendo quatro descartados, tendo em vista que não atenderam ao critério de ser professor de Língua Portuguesa atuante no ensino fundamental II. Foram excluídos da pesquisa os professores atuantes somente no ensino fundamental I ou no ensino médio, totalizando quatro respondentes.

Utilizou-se amostragem não probabilística do tipo intencional, a qual, conforme Schiffman e Kanuk (2000), é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra, sendo intencional uma vez que o pesquisador usa o seu julgamento para selecionar os membros da população que considera boa fonte de informação precisa. Logo, a amostra deste estudo foi formada pelos docentes de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental II. O retorno totalizou 67 respondentes.

Portanto, compuseram a amostra professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental II que preencheram os critérios de elegibilidade da pesquisa, durante o período de maio a junho de 2016.

No concernente à parte destinada à aplicação de atividades voltadas para uso do dicionário, compuseram a amostra deste estudo alunos do ensino fundamental II, regularmente matriculados no 8º e 9º anos, respectivamente, de duas escolas públicas da rede estadual de Fortaleza-CE. Esta população tinha entre 14 e 17 anos, pertencentes a um bairro da periferia de Fortaleza-CE.

3.3 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio eletrônico, através do *Google Drive*, um serviço da *Google* que permite o armazenamento de arquivos que podem ser acessados remotamente de qualquer computador ou dispositivo móvel, utilizando a *internet*. Foi encaminhado via *e-mail* o questionário de pesquisa a

professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II (APÊNDICE A) e disponibilizado na Comunidade do ProfLetras Nacional, *facebook*.

Dentre alguns aplicativos disponibilizados pelo *Google Drive*, podem-se encontrar alguns similares ao *Microsoft Office do Windows*. Esse pacote de aplicativos denomina-se *Google Docs*, cuja forma estrutural disponível torna seu manuseio de fácil acesso ao usuário e permite elaborar documentos sem muitas dificuldades. Atualmente, é composto de editores de textos, apresentações, planilhas e formulários. O *Google Drive* é um instrumento prático e de fácil acesso, quando permite ao usuário se desprender de uma máquina e acessar seus documentos de qualquer local. Os compartilhamentos e edições de arquivos tornam-se mais alcançáveis, uma vez que tudo está armazenado *on-line* e é possível manipulá-los de qualquer computador e em qualquer lugar.

Quanto à parte destinada à aplicação de atividades voltadas para uso do dicionário, os exercícios eram aplicados, à medida que as aulas eram transmitidas, sendo estas registadas em diário de campo e as atividades, previamente elaboradas pela pesquisadora, eram aplicadas, corrigidas e registradas, conforme apêndices B a G.

3.4 Instrumentos para coleta de dados

O instrumento inicial (pré-teste) foi aplicado a 15 professores, os quais compunham a turma do Mestrado Profissional em Letras, vínculo com a Universidade Federal do Ceará, Turma II, para verificação das questões elaboradas e constatações de inadequações. Neste momento, o questionário apresentava 30 itens, após aplicação, foram incluídas questões referentes à elaboração de planos e existência de material para auxiliar o professor a utilizar o dicionário em sala. Após o incremento dos itens, a escala do tipo questionário autoavaliativo totalizou 39 composições a serem respondidas.

O formulário previamente elaborado para a pesquisa apresenta variáveis relacionadas ao perfil dos pesquisados e questões de autoavaliação, do tipo escala, produzida pela pesquisadora, com 39 itens, com um formato de resposta do tipo Likert, com quatro possibilidades de respostas, conforme descrito: Quase nunca (1); Às vezes (2); Frequentemente (3); Quase Sempre (4) (FLASKERUD, 1988).

Em suma, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário estruturado dividido em dois grupos. O primeiro grupo mapeou informações demográficas dos respondentes. O segundo, as informações sobre o objeto da pesquisa, as quais foram categorizadas: percepções de professores sobre o uso do dicionário; conhecimento de professores sobre o uso do dicionário; práticas de professores quanto ao uso do dicionário; e planejamento de professores para uso do dicionário.

Acerca do item Atividades aplicadas, destaca-se que os instrumentos de coletas foram: diário de campo, em que se registraram momentos importantes das aulas, bem como algumas falas de alunos as quais foram pertinentes para agregar ao conteúdo abordado; e as atividades propriamente ditas, as quais totalizaram cinco, sendo assim divididas: 1. predição lexical (APÊNDICE B); 2. comparações de informações em diferentes dicionários, nesta ocasião, selecionou-se como assunto as figuras de linguagem (APÊNDICE C); 3. exploração de um texto com palavras de conhecimento dos alunos, mas com significados empregados de maneira diferente ao que era esperado por eles, de modo a perceber a abrangência dos verbetes e, conseqüentemente, das significações que uma palavra em uso pode abranger (APÊNDICE D); 4. apropriação da palavra CONSENTIMENTO que esteve em circulação na mídia, na ocasião da pesquisa, devido a um fato de grande repercussão nacional, contudo tal palavra era de desconhecimento dos alunos da turma em que foi aplicada a atividade (APÊNDICE E); e 5. produção de um dicionário (APÊNDICE G), nesta ocasião, optou-se por concluir com o fazer lexicográfico em sala de aula, tendo em vista que os discentes estavam envolvidos em um projeto interdisciplinar na escola *lócus* da aplicação das atividades, cujo tema era *Olimpíadas de 2016*.

3.4.1 Descrição das variáveis

Acerca das variáveis referentes ao perfil dos professores participantes, elencaram-se as seguintes:

Sexo: se masculino ou feminino;

Idade: termo relacionado à duração de anos de um indivíduo;

Universidade em que se formou: relacionado ao local onde se formou, se universidade pública (federal ou estadual) ou particular;

Tempo de graduado: refere-se ao tempo (em anos) em que concluiu a graduação.

Titulação mais alta: corresponde aos títulos acadêmicos obtidos;

Área de atuação: se literatura ou linguística aplicada;

Aperfeiçoamento: realização de cursos voltados para formação e o desenvolvimento de competências gerenciais estratégicas com ênfases em áreas do conhecimento específicas;

Carga horária semanal de trabalho: refere-se à quantidade de horas trabalhadas durante a semana;

Vínculo empregatício: se efetivo ou temporário;

Número de escolas em que trabalha: quantidade de escolas em que atua;

Tempo de atuação no ensino fundamental: refere-se ao tempo (em anos) em que atua no ensino fundamental;

Média de alunos por sala: corresponde à quantidade de alunos por sala.

As demais variáveis, as quais foram associadas, referem-se aos 39 itens do questionário aplicado (APÊNDICE A), caracterizado como autoavaliativo, dentre as quais, citam-se: Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas, Sou favorável ao uso do dicionário em sala de aula que possibilite aprendizagem significativa, Percebo o dicionário como uma tecnologia, Considero o dicionário um recurso didático ultrapassado, Considero importante o uso do dicionário em sala de aula, Seleciono dicionários para o uso em sala de aula, Identifico, avalio e seleciono dicionários para o uso em sala de aula, Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula, Tenho acesso a atividades prontas ou modelos de atividades que trabalhem com o uso do dicionário, Durante a graduação fui motivado(a) ao trabalho com o dicionário em sala de aula, Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação, Os livros didáticos com que trabalho apresentam seções voltadas para o uso do dicionário, Elaboro planos de aulas para utilização do dicionário, Elaboro atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário, Utilizo a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas, Seleciono site de dicionários on-line para o uso em sala de aula, Elaboro planos de aulas para utilização de dicionário on-line, Na escola que atuo há dicionários disponíveis em quantidade suficiente para o trabalho em

sala de aula, Os dicionários disponíveis na escola que atuo estão em bom estado de uso, Conheço os dicionários disponíveis pela escola que atuo (autores, modelos, ano de publicação, público-alvo a qual se destina etc.), Oriento os alunos para o manejo do dicionário impresso, Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário impresso, Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico, Escolho textos para atividades que requerem o uso do dicionário, Discuto com os alunos as informações contidas no dicionário, Discuto com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes, Discuto com os alunos os exemplos de uso contidos nos verbetes, Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários, Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhados(s), Utilizo o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora, Utilizo o dicionário para incluir/ampliar o vocabulário do aluno, Utilizo o dicionário nas aulas de produções textuais, Uso o dicionário para evitar repetições nas produções textuais, Uso o dicionário para trabalhar com sinônimos, Utilizo o dicionário para trabalhar com antônimos, Utilizo o dicionário para trabalhar categorias gramaticais, Utilizo o dicionário para trabalhar com hiperônimo, Utilizo o dicionário para trabalhar com hipônimo, Explico e exploro em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário.

3.5 Organização e análise dos dados

Os dados foram organizados em planilhas no programa *Excel*, versão 2010, cujos escores foram registrados e analisados pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 22.0. Posteriormente, foram apresentados em gráficos, figuras e tabelas.

Para tratamento dos dados, utilizou-se a Análise Multivariada, que dispõe de uma gama de técnicas que analisam simultaneamente as variáveis necessárias para interpretação do conjunto de dados para explicar os fenômenos selecionados (SILVA NETO; RAPOSO, 2010). No intuito de fazer uma análise estatística para descrever a correspondência entre as respostas dos entrevistados, utilizou-se a Análise de Correspondência Múltipla (ACM). O referido teste é uma técnica de análise exploratória, na qual sintetiza grande parte das informações que proporcionam as variáveis qualitativas em uma série de fatores quantitativos e

elucida graficamente como se correlacionam entre si algumas classes das variáveis (CLAUSEN, 1998).

Utilizou-se também o teste Qui-quadrado para normalizar os dados. Conforme Fávero, Belfiore e Figueira Júnior (2006), o teste Qui-quadrado padroniza os valores de frequências esperadas e forma a base para as associações entre as variáveis a partir das distâncias métricas qui-quadradas em um espaço dimensional.

A análise de correspondência múltipla proporciona, por meio de representação gráfica, as posições das categorias de cada variável no plano multidimensional, podendo ser interpretadas como associações (PEREIRA, 1999). Assim, buscaram-se associações entre as respostas dos entrevistados a partir dos dados plotados no gráfico. Para tanto, aplicou-se o teste Qui-quadrado para verificar quais variáveis apresentaram associações para compor o modelo da Associação de Correspondência a Múltipla (ACM). Constatou-se, através da tabulação cruzada no SPSS, indícios de associação entre as variáveis envolvidas, pois foi significativa a 5% em todos casos, possibilitando o uso da ANACOR múltipla.

Quanto às atividades aplicadas, os dados foram organizados de modo descritivo, a partir dos registros procedidos à ocasião das aulas ministradas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos professores participantes

A Tabela 1 apresenta o perfil dos professores participantes da pesquisa, para o total de 67 respondentes, em Frequência Absoluta (FA) e Frequência Relativa (FR-%), as quais elencaram-se as variáveis: sexo, idade, Universidade em que se formou, tempo de graduado, titulação mais alta, área de atuação, se possui outra graduação, se realizou algum curso de aperfeiçoamento, carga horária semanal, vínculo empregatício, número de escolas em que trabalha, nível de ensino, tempo de atuação no ensino fundamental e média de alunos por sala.

Tabela 1 - Perfil dos professores participantes

Variáveis	Categorias	Frequência Absoluta (FA)	Frequência Relativa (FR) %
Sexo	Masculino	10	14,9
	Feminino	57	85,1
	Total	67	100
Idade	Até 25 anos	6	9,0
	26 a 30 anos	12	17,9
	31 a 35 anos	13	19,4
	36 a 40 anos	14	20,9
	41 a 45 anos	11	16,4
	46 anos ou mais	11	16,4
	Total	67	100
Universidade em que se formou	Pública federal	29	43,3
	Pública estadual	28	41,8
	Particular	8	11,9
	Pública e particular	2	3,0
	Total	67	100
Tempo de graduado	1 a 5 anos	22	32,8
	6 a 10 anos	22	32,8
	11 a 15 anos	9	13,4
	15 a 20 anos	6	9,0
	21 anos ou mais	8	11,9
	Total	67	100
Titulação mais alta	Graduado	13	19,4
	Especialista	47	70,1
	Mestre	7	10,4
	Total	67	100
Área de atuação	Linguística aplicada	61	91,0
	Literatura	6	9,0
	Total	67	100
Possuem outra graduação	Sim	20	29,9
	Não	47	70,1
	Total	67	100
Aperfeiçoamento	Raramente	12	17,9
	Pelo menos 1 vez por ano	31	46,3
	Pelo menos 1 vez por semestre	11	16,4
	Pelo menos 1 vez por bimestre	6	9,0
	Total	67	100

Continua...

	Mais de 2 vezes por bimestre	7	10,4
	Total	67	100
Carga horária semanal de trabalho	20h a 30h	15	22,4
	31h a 40h	37	55,2
	41h a 50h	2	3,0
	51h a 60h	12	17,9
	Mais de 60h	1	1,5
	Total	67	100
Vínculo empregatício	Efetivo	64	95,5
	Temporário	3	4,5
	Total	67	100
Número de escolas em que trabalha	1	35	52,2
	2	26	38,8
	3	5	7,5
	4 ou mais	1	1,5
	Total	67	100
Nível de ensino	Apenas no ensino fundamental	19	28,4
	II	48	71,6
	Total	67	100
Tempo de atuação no ensino fundamental	De 1 a 5 anos	25	37,3
	De 6 a 10 anos	12	17,9
	De 11 a 15 anos	11	16,4
	De 15 a 20 anos	10	14,9
	21 anos ou mais	9	13,4
	Total	67	100
Média de alunos por sala	Até 15 Alunos	2	3,0
	Entre 16 e 25 Alunos	8	11,9
	Entre 26 e 35 Alunos	32	47,8
	Entre 36 e 45 Alunos	22	32,8
	Mais de 46 Alunos	3	4,5
	Total	67	100

Fonte: Dados da pesquisa

Ao descrever e analisar as variáveis, a maioria dos participantes do estudo era do sexo feminino (85,1%), com idades entre 36 e 40 anos, com formação em universidade pública federal (43,3%), sendo a especialização a titulação predominante (70,1%), atuantes principalmente na área de Linguística Aplicada (91,0%).

Os achados desta pesquisa corroboram com o perfil encontrado de investigação realizada em 2009 pelo Censo Escolar e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em que se verificou que as professoras são maioria entre os docentes da educação básica (81,6%), contudo, com variações expressivas dessa proporção entre as etapas de ensino. A proporção de mulheres é de 96,8% na educação infantil e, no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para 64,2% (ALVES; PINTO, 2011). Esse fenômeno já havia sido mencionado por Gatti e Barretto (2009) utilizando dados da PNAD 2006.

No que se refere à idade, 8% dos professores eram jovens com até 25 anos, 33,7% (o maior grupo) tinham de 26 a 35 anos; 32,8% encontravam-se na faixa etária de 36 a 45 anos; 20,1% tinham entre 46 e 55 anos e 5,4% possuíam mais de 55 anos. Os dados do PNAD indicam maior proporção de professores jovens nas etapas iniciais (51,2% até 35 anos) e de professores com mais idade no ensino médio (ALVES; PINTO, 2011).

Ademais, vale mencionar a maioria dos participantes era atuante em Linguística Aplicada (LA), em que se compreende como aquela voltada para o uso da linguagem em seu meio social, tendo como base a pragmática. Do mesmo modo, Fabrício (2008) coloca que atuar em LA é reconhecer que a linguagem é uma prática social, de que nossas práticas discursivas não são neutras, uma vez que envolvem escolhas ideológicas e políticas marcadas por relações de poder, e de que o processo de construção de sentidos coloca em jogo uma multiplicidade de sistemas semióticos.

Destaca-se, também, que os participantes, em maioria, participavam de aperfeiçoamento pelo menos uma vez ao ano (46,3%); com carga horária semanal predominante de 40h (55,2%); com tempo de atuação de 1 a 15 anos em sala de aula (71,6%). Em média, os participantes atuavam em duas escolas (38,8%), tendo em média 26 a 35 alunos por sala (47,8%).

Mediante os achados expostos na Tabela 1, no concernente à participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, é oportuno colocar que em meio a uma sociedade cada vez mais desenvolvida tecnologicamente, com tantas exigências a nível cultural e educativo, é imprescindível a contínua atualização do professor, seja na área de Lexicografia ou em qualquer outro campo de atuação. Do mesmo modo, Silva (2000) reitera a importância atribuída à formação ao longo da vida, em especial à formação contínua de professores, dada as características da sociedade pós-moderna que coloca novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais.

4.2 O dicionário e a prática em sala de aula

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de professores para o total de 67 respondentes, em Frequência Absoluta (FA) e Frequência Relativa (FR-%), quanto à categoria O dicionário e a prática em sala de aula, em que se elegeram 21 itens do questionário, os quais contemplavam as ações dos professores voltadas para o uso do dicionário.

Tabela 2 – Análise das respostas referentes ao dicionário e à prática em sala de aula

	Quase nunca		Às vezes		Frequentemente		Quase Sempre	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
1-Orientação dos alunos para o manejo do dicionário impresso	14	20,9	27	40,3	17	25,4	9	13,4
2- Os livros didáticos com que trabalho apresentam seções voltadas para o uso do dicionário	19	28,4	39	58,2	6	9,0	3	4,5
3- Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas	15	22,4	31	46,3	19	28,4	2	3,0
4-Utilizo a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas.	37	55,2	20	29,9	7	10,4	3	4,5
5-Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário impresso	14	20,9	27	40,3	17	25,4	9	13,4
6-Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico	36	53,7	21	31,3	8	11,9	2	3,0
7-Discuto com os alunos as informações contidas no dicionário	12	17,9	22	32,8	22	32,8	11	16,4
8-Discuto com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes	12	17,9	16	23,9	29	43,3	10	14,9
9-Discuto com os alunos os exemplos de uso contidos nos verbetes	12	17,9	16	23,9	30	44,8	9	13,4
10-Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários	20	29,9	27	40,3	14	20,9	6	9,0
11-Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhados(s)	26	38,8	22	32,8	11	16,4	8	11,9
12-Utilizo o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora	10	14,9	25	37,3	18	26,9	14	20,9
13-Utilizo o dicionário para incluir/ampliar o vocabulário do aluno	13	19,4	22	32,8	21	31,3	11	16,4
14-Utilizo o dicionário nas aulas de produções textuais	23	34,3	25	37,3	13	19,4	6	9,0
15-Uso o dicionário para evitar repetições nas produções textuais	19	28,4	25	37,3	18	26,9	5	7,5
16-Uso o dicionário para trabalhar com sinônimos	12	17,9	27	40,3	21	31,3	7	10,4
17-Utilizo o dicionário para trabalhar com antônimos	18	26,9	30	44,8	14	20,9	5	7,5
18-Utilizo o dicionário para trabalhar categorias gramaticais	36	53,7	24	35,8	6	9,0	1	1,5

19-Utilizo o dicionário para trabalhar com hiperônimo	33	49,3	27	40,3	5	7,5	2	3,0
20-Utilizo o dicionário para trabalhar com hipônimo	33	49,3	27	40,3	5	7,5	2	3,0
21-Explico e exploro em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário	36	53,7	22	32,8	7	10,4	2	3,0

Fonte: Dados da pesquisa

Acerca da relação dicionário e a prática em sala de aula, constatou-se que os participantes, às vezes (40,3%), orientavam os alunos para o manejo do dicionário impresso. Assim, sinaliza-se sobre a importância de orientar adequadamente o aluno no manuseio do dicionário, uma vez que é por meio dessa prática que o professor insere o aluno na vertente lexicográfica.

Do mesmo modo, Pontes e Santiago (2009) destacam que essa orientação perpassa pela formação do professor de língua em Lexicografia Pedagógica, pois a ele cabem várias tarefas, entre elas, manusear todos os tipos de dicionários, compará-los criticamente, assinalando as vantagens de uns e as insuficiências de outros, informar e guiar o aluno no oceano lexicográfico. De modo similar, Salvador (1984), já apontava que ensinar pressupõe uma boa formação teórico-metodológica na área para poder atingir um dos objetivos principais da didática de línguas, qual seja o de orientar adequadamente o aluno no manuseio do dicionário, cabendo inclusive a tarefa de programar esse ensino.

Destaca-se que o trabalho com o dicionário, quando não planejado e orientado, figura-se tão somente como preenchimento de demandas de exercícios. Assim, reitera-se que este trabalho seja problematizado junto com as diferentes concepções encontradas, bem como com os discursos que permeiam os verbetes.

Acerca do item referente aos livros didáticos com seções voltadas para o uso do dicionário, a maioria (58,2%) destacou que os livros utilizados às vezes aludiam ao uso do dicionário. Em consonância com este achado, destaca-se a pesquisa realizada por Moraes (2007), em que avaliou o Guia de Livros Didáticos de 2005, o qual constitui de 27 obras destinadas aos alunos de 5^a a 8^a série (atual 6 ao 9^o ano), constatando oito obras sem nenhuma alusão ao trabalho com o léxico e o uso do dicionário, 11 com alusão superficial e oito com abordagem a essa questão. Amorim (2003) também pesquisou a recorrência de questões voltadas para o léxico e o uso do dicionário em livros didáticos, no entanto priorizou a investigação voltada

para a escolha do professor sobre usar ou não as atividades propostas pelos livros didáticos, verificando que 91% dos participantes da pesquisa utilizavam atividades do livro didático com ênfase na interpretação de textos com o auxílio do dicionário.

Kleiman (1987), ainda na década de 1980, já expressava a preocupação com a abordagem lexical e o conseqüente uso dos dicionários nos livros didáticos, sinalizando a deficiência das abordagens, no sentido do vocabulário, em que se considerava apenas o efeito de uma propriedade da própria palavra, e não o resultado de um processo mais amplo e completo de compreensão, em que os sentidos possíveis de um vocábulo são determinados e até transformados pelo uso que se faz dele.

Diante desse contexto, reitera-se a urgência, já pontuada pela autora supracitada de que é preciso adotar práticas alternativas de exploração do vocabulário, de modo que haja harmonia entre vocabulário, léxico e processo de leitura, tendo em vista que estes três elementos devem estar articulados, para que o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua se torne eficaz para os envolvidos.

Portanto, vale destacar que essas práticas alternativas podem se voltar para os chamados empréstimos de língua, por meio do uso do dicionário, haja vista que estes, por descreverem o léxico de uma língua, precisam registrar também empréstimos usuais. Assim, apesar de se constatar polêmicas na sociedade a respeito da adoção ou não de unidades lexicais advindas de outras línguas, essas obras não podem negar ao aluno informações a propósito do uso de empréstimos, como *diet*, *light*, *sale* e *outdoor*, que são bem utilizados no cotidiano moderno (ALMEIDA; GOMES, 2012).

Almeida e Gomes (2012) acrescentam que além de empréstimos, regionalismos devem ser inseridos nos dicionários e explorados no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Pois, muitas vezes, apenas os itens lexicais empregados nas regiões mais ricas de um país são documentados, o que é lamentável, pois o aluno de espaços regionais menos abastados ou pobres fica privado de conhecer, sistematicamente, usos de itens léxicos que fazem parte do seu vocabulário, do da sua família, enfim do léxico da sua microssociedade.

Portanto, é necessário pesquisar se unidades como *aperrear*, *cutucar*, *dengo*, *leseira*, *retardo* e outras se acham inseridas nos variados dicionários escolares. Isso não significa que a obra deva incluir todos os regionalismos, pois

nenhum dicionário terá como inserir todos os itens léxicos de uma língua, mas também uma obra dessa natureza não pode ficar limitada, apenas, a documentar os elementos lexicais usados pelos grupos regionais mais prestigiados. Um dicionário escolar deve registrar locuções e expressões idiomáticas, a exemplo de *chorar de barriga cheia*, *dar com a língua nos dentes*, *estômago de avestruz*, *quebrar o galho*. E, por outro lado, esse tipo de obra não deve ter por escopo primeiro o registro de unidades léxicas obsoletas. Há, muitas vezes, a inclusão de vocábulos pouco usados e/ou em desuso, como *assaz*, *garatujar*, *jazer*, *lauto*, *macambúzio*, *ósculo*, *outrem*, *outrora*, *outrossim*, *volver*, em dicionários destinados a alunos do Ensino Fundamental (ALMEIDA; GOMES, 2012).

Utilizar o dicionário impresso e o eletrônico foram mencionados pelos professores participantes como *às vezes* (46,3%) e *quase nunca* (55,2%), respectivamente. Assim, reafirma-se mais uma vez o pouco uso ou a insuficiente exploração do dicionário, seja este impresso ou não, enquanto recurso didático que pode contribuir para aquisição/ampliação vocabular e ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante dessa constatação, reitera-se que o dicionário, enquanto recurso didático, e orientado para uma situação de uso e destinado a um determinado público, poderá potencializar a aquisição vocabular, a aprendizagem da leitura e da escrita, a análise e reflexão de uma língua, a exploração e crítica acerca do léxico e a (re)construção escolar do conhecimento da língua e da linguagem (RANGEL; BAGNO, 2006).

Sobre, especificamente, o uso de mídias digitais, em particular do dicionário eletrônico (Priberam), da enciclopédia livre Wikipédia, verificou-se nesta pesquisa que o uso ainda é bem mais insatisfatório, tendo em vista que a maioria dos participantes assinalou *quase nunca* na escala de autoavaliação utilizada. Tal achado apresenta-se como fator preocupante, tendo em vista que o aluno, e a sociedade como um todo, encontra-se cada vez mais inserido em um mundo tecnologicamente moderno, em que se necessitam de saberes lexicográficos e, sobretudo, digitais, para se firmar nesse novo cenário.

Cabe, também, colocar que esses saberes, lexicográficos e digitais, devem ser trabalhados pelo professor, pois, conforme Kleiman (2001), o ensino de língua materna deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades, que propiciem ao indivíduo competência para absorver e fazer uso das informações trazidas pelos

diversos gêneros de texto que circulam em nossa sociedade. Não somente textos impressos, como também os hipertextos, que estão cada vez mais presentes no contexto escolar (ARAÚJO, 2009).

Do mesmo modo, Dantas (2009) coloca que o papel fundamental dos professores de língua materna é favorecer o letramento e suas várias outras formas, como letramento digital, letramento crítico e letramento lexicográfico, com base nas semelhanças e diferenças existentes entre textos, de acordo com o meio em que são veiculados.

No concernente à prática em sala de aula com o uso do dicionário enquanto recurso didático, encontraram-se, também, os seguintes achados: a maioria, às vezes (32,8%), discutia com os alunos as informações contidas no dicionário; outros (43,3%) *frequentemente* discutiam com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes; 44,8% *frequentemente* debatiam com os alunos os exemplos de uso contidos nos verbetes.

Desta forma, verifica-se que a prática do professor quanto ao uso do dicionário em sala de aula se pauta na exploração dos sentidos apresentados nos verbetes e nos exemplos de usos nestes contidos, não destinando atenção a outros elementos do dicionário, como as páginas prefaciais, os guias, grupo de apêndices, os quais constam de textos informativos sobre alfabeto, história da escrita, ortografia etc., além dos aspectos estruturais. Pois, conforme Rangel e Bagno (2006), identificar, compreender e explorar as partes do dicionário é fundamental para a assimilação do gênero e, sobretudo, para possibilitar o aluno adentrar no mundo do vocabulário, do léxico e da lexicografia. Portanto, é imprescindível, além do trabalho com os verbetes, a abordagem aos aspectos estruturais desse recurso, como as palavras-guia, as dedeiras, a indicação de letra, as cores e outros recursos gráficos, estes últimos itens tão essenciais para compreensão do projeto lexicográfico e, por sua vez, do posicionamento adotado pelo lexicógrafo, pois os alunos também devem compreender os projetos lexicográficos a eles oferecidos.

Acerca do item *Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários*, predominou-se a colocação *quase nunca* (29,9%). Diante deste achado, salienta-se que além das questões aqui discutidas, é importante também que o professor de língua portuguesa explore não somente um dicionário, mas observe e discuta diferenças e semelhanças entre dicionários.

Rangel e Bagno (2006) destacam que o ensino-aprendizagem da consulta a dicionários diferentes, especialmente quando do mesmo tipo, dará ensejo a uma nova descoberta por parte do aluno, pois, mesmo que apresentem um número similar de verbetes, dois dicionários dificilmente apresentam a mesma nomenclatura, o seja, o mesmo conjunto de vocábulos.

Ademais de comparar as propostas lexicográficas, é preciso discutir o que consta em diferentes verbetes de um mesmo vocábulo, pois um pode completar o outro, haja vista que nem todo dicionário é completo por si só, além de trabalhar com as diferentes acepções presentes em um verbebo, cabendo, assim, explorar os aspectos polissêmico e polifônico em dicionários.

Diante dessa assertiva, é preciso considerar a possibilidade de desenvolver a proficiência leitora de alunos a partir do trabalho com verbetes, uma vez que é salutar criar estratégias para trabalhar/explorar a linguagem definitiva dos enunciados. Vale frisar que, muitas vezes, os alunos não compreendem as informações e acepções contidas nos verbetes.

No tocante a essa discussão e comparação, esta pesquisa revelou que 38,8% dos pesquisados *quase nunca* faziam uso da exploração desses aspectos. Acredita-se que tal fato possa ter relação com a prática de professores que privilegiam o uso do dicionário apenas para trabalhar com a ortografia de palavras. Corrobora-se, desta forma, com Morais (1998), quando coloca que uma das funções mais conhecidas dos dicionários é registrar a escrita ortográfica dos vocábulos, constituindo-se como obra de referência para este quesito. Logo, os dicionários em salas de aulas são usados com frequência para resolver dúvidas de grafia e auxiliar o ensino-aprendizagem de ortografia.

O uso de dicionários por parte dos professores respondentes esteve fundamentado, em maioria, no trabalho, às vezes, com os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora (37,3%); inclusão/ampliação do vocabulário do aluno (32,8%); nas aulas de produções textuais (37,3%); para evitar repetições nas produções (37,3%); uso de sinônimos (40,3%); e antônimos (44,8%).

Sobre a compreensão dos vocábulos desconhecidos, considera-se o uso do dicionário de grande valia para tal ação, no entanto, é preciso colocar a importância da construção de sentido, de modo a valorizar os indícios presentes no texto, para que o sentido de uma determinada palavra, por vez desconhecida, seja

apreendido, cabendo o uso do dicionário para confirmar ou não a acepção empregada.

Nation e Meara (2000) advogam que, entre as estratégias mais eficazes para auxiliar a encontrar o significado de palavras desconhecidas e a fixá-las na memória, a utilização dos indícios contextuais está entre a mais útil. No entanto, destacam que "para aprender a estratégia e utilizá-la corretamente, os leitores precisam conhecer entre 95-98% das palavras de um texto, ou seja, a palavra a ser aprendida deve estar embasada em contexto compreensível" (p. 44), ademais a maioria dos contextos fornece informação suficiente para que as palavras desconhecidas sejam compreendidas. Contudo, sabe-se que a inferência de palavras novas pelo contexto não é uma tarefa fácil para o aprendiz (NASSAJI, 2003).

Acerca deste aspecto, vale, também, destacar o papel do livro didático que, muitas vezes, apresenta-se como limitante, uma vez que expõe ao final do texto uma lista de palavras que podem ser de desconhecimento do aluno. Deste modo, retira-se do aluno a possibilidade de buscar as palavras e, conseqüentemente, o sentido. Diante disso, o professor deve estimular o aluno a destacar todas as palavras desconhecidas por ele, não deixando que este se limite apenas ao aduzido pelo livro didático. Ademais, buscar o sentido no próprio texto e depois comparar com as acepções do dicionário permite trabalhar com o papel desempenhado pela palavra em uso, isto é, suas diferentes funções possíveis.

Diante desse item, corrobora-se com Rangel e Magno (2006) quando colocam que uma das funções do dicionário é esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções) e precisar outros usos de uma palavra já conhecida. Assim, quando explorados vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno. Ademais, quando se trabalham com vocábulos desconhecidos, por conseguinte, é possível indicar os contextos mais típicos de uso destes e, deste modo, fomentar o trabalho com valores sociais e/ou afetivos associados a estes, podendo, também, neste caso, a abordagem ao caráter regional de uma palavra, promovendo, assim, a exploração da informação dialógica.

No entanto, o que se percebe na prática escolar é a utilização do dicionário somente para buscar sentidos/significados de palavras que não podem ser aferidas pelo contexto. Acerca dessa problemática, Xatara, Souza e Moraes

(2008) reiteram a resistência que existe por parte de professores e alunos no uso do dicionário que, ao invés de ser uma ferramenta de uso comum e frequente em todas as aulas, apenas é utilizado quando não se pode mais deduzir o significado de uma determinada palavra.

No tocante ao uso do dicionário como recurso didático para inclusão/ampliação do vocabulário do aluno, 32,8% dos participantes destacaram o item *quase nunca*. Apesar da aquisição lexical ser de fato social, acredita-se que depende dos contatos e das informações e, também, da escolarização (XATARA; SOUZA; MORAES, 2008). Isto é, compete também à escola possibilitar o desenvolvimento contínuo dessa habilidade, uma vez que esse processo não pode e nem deve ser interrompido, uma vez que o usuário-aluno ainda está construindo o seu acervo léxico que, por sua vez, é infinito.

Assim, destaca-se Biderman (2001):

Sendo o léxico um conjunto aberto que os indivíduos levam longos anos para adquirir, o falante não-adulto ainda está numa das etapas ascendentes de aquisição do vocabulário; a rigor, se considerarmos o léxico da língua na sua totalidade (o que constitui uma utopia), qualquer indivíduo, mesmo adulto, estará sempre aprendendo novos elementos léxicos, pois o tesouro vocabular da língua se expande continuamente (BIDERMAN, 2001, p. 138).

Logo, nessa construção processual e infinita, o professor também tem seu papel relevante, uma vez que o ensino sistemático do léxico pode otimizar o domínio ao menos do vocabulário básico, ou seja, das unidades léxicas de alta frequência na língua, o que certamente contribuirá para compreensão de textos de diferentes áreas (XATARA; SOUZA; MORAES, 2008).

As autoras supracitadas destacam que para a aquisição/ampliação lexical de alunos que estão concluindo o ensino fundamental são necessários:

- Apresentar o dicionário como um recurso e uma obra de referência;
- Oferecer subsídios para que os alunos e a própria escola escolham e adquiram um bom dicionário;
- Orientar a busca nos dicionários por sinônimos de palavras desconhecidas em um texto, com ênfase nas várias acepções contidas na maior parte dos verbetes e na observação dos exemplos, para se escolher o significado mais adequado para aquele determinado contexto;
- Ofertar ao alunado maior dimensão da capacidade oratória a ser conquistada como uma variante de seu restrito vocabulário utilizado na oralidade;

- Escolher textos diversificados e de diferentes épocas históricas para marcar o caráter dinâmico da língua, que se modifica com o tempo; e
- Explorar a terminologia de vários conceitos, mesmo gramaticais, a qual deveria ser anterior à exploração de seus comportamentos na língua.

Nas aulas de produções textuais, 37,3% pesquisados assinalaram que às vezes utilizavam o dicionário. Assim, destaca-se que o dicionário também deve ser um recurso explorado nesta modalidade, seja para verificação da ortografia ou na busca por palavras sinônimas, considerando, logicamente, o contexto de produção, isto é, o gênero textual a ser produzido pelo aluno, uma vez que determinados gêneros requerem diferentes vocabulários, por exemplo, as palavras utilizadas no gênero convite de casamento requerem maior rebuscamento, diferentemente do gênero piada.

Diante disso, salienta-se que uma das funções mais conhecidas dos dicionários é registrar a escrita ortográfica dos vocábulos, sendo, pois, uma obra de referência para as questões da área. Por isso, os dicionários, até hoje, são utilizados com frequência para sanar dúvidas de grafia e auxiliar no ensino-aprendizagem de ortografia (MORAIS, 1998).

Tal questão pode associar-se ao manuseio do dicionário, pois quando o aluno não é orientado eficazmente para tal ação, incorre, conseqüentemente, na não localização de uma determinada palavra, não podendo certificar-se sobre a ortografia adequada, conforme a norma da língua.

Destarte que o uso do dicionário nas aulas de produções textuais também pode ter papel relevante, pois, segundo Krieger (2004/2005), o dicionário tem uma função pedagógica relevante. Por essa razão, ele pode ser uma ferramenta a mais no desenvolvimento da leitura, da produção textual e da análise linguística.

Pesquisa realizada por Bolzan (2012), com alunos do 5º ano do ensino fundamental, com objetivo de investigar os efeitos do uso orientado de dicionários escolares no incremento de produções textuais de alunos, apontou que a maioria dos alunos (23) que constituíram o Grupo Experimental aumentou o vocabulário em textos reescritos, bem como melhorou na estruturação e no detalhamento dos elementos narrativos. Os textos reescritos com a intervenção dos dicionários resultaram mais detalhados e elaborados, por meio do uso do vocabulário estudado durante os processos de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/dicionários.

A pesquisa supracitada apresenta o dicionário como recurso didático para o processo de reescrita de textos, de modo a melhorar o vocabulário. É cediço que a reescrita textual fomenta no aluno a natureza crítica sobre seu próprio texto, de modo que à medida que reescreve, reconhece que o texto sempre pode ser melhorado. Acerca deste importante aspecto para a produção de textos, Dias da Costa, Menegolo e Menegolo (2005) reiteram que quanto mais o ato de escrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo texto pode ser modificado, e que não é um produto acabado. Deste modo, o aluno vai se apropriando da modalidade escrita.

Ademais, nas aulas de produções textuais, o dicionário pode ser utilizado para evitar repetições, a partir do momento em que se buscam por sinônimos e, também, por antônimos, pois o antônimo de uma palavra também nos faz buscar novos significados, novas palavras e novos sinônimos. Deste modo, o professor trabalha com a adequação do léxico ao texto que está sendo produzido.

Assim, tem-se a natureza polissêmica do dicionário. Portanto, corrobora-se, mais uma vez com Rangel e Bagno (2006), quando colocam que o dicionário tem o papel de desvendar relações de forma e conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.).

Dantas (2009), do mesmo modo, coloca que recorrer a sinônimos e antônimos seria uma forma de complementar o significado da palavra consultada. Tal complementação não deve ser restrita apenas à relação entre a palavra-entrada e os sinônimos e antônimos, deve-se complementar por meio de consulta a textos externos.

Ainda sobre a prática dos professores respondentes quanto ao uso do dicionário em sala de aula, parcela significativa pontuou o item *Quase nunca* para o trabalho com categorias gramaticais (53,7%); hiperônimo (49,3%); hipônimo (49,3%); e alusão e exploração em sala de aula dos elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário (53,7%).

Diante disso, salienta-se que no dicionário, são oferecidas ao usuário as seguintes informações: ordem alfabética, corpus do dicionário, categorial gramatical, registros de uso, definições, remissivas, sinônimos, exemplos, notas de uso etc. No entanto, a busca pela categoria gramatical de uma determinada palavra quase nunca acontece pelo aluno, tendo em vista que o professor de língua não fomenta esta prática.

Em pesquisa realizada por Moreira (2009), nenhum participante utilizava o dicionário para buscar as informações acerca da categoria gramatical e da etimologia da palavra. Do mesmo modo, Harvey & Yuill (1977) também constataram que os informantes de suas pesquisas procuravam bem mais o significado e a ortografia, destacando as funções mais conhecidas do dicionário, no entanto, não únicas.

Ruhstaller (2005), também, acrescenta que sobre as questões gramaticais, os usuários preferem recorrer às gramáticas ou aos livros específicos de sintaxe. Acredita-se que tal fato não aconteça devido à ausência de atividades no âmbito escolar voltadas para este fim, seja por falta de preparo do professor ou por desconhecer as demais funções e contribuições do dicionário enquanto recurso válido para o ensino/aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

4.3 O dicionário e o planejamento pedagógico

A Tabela 3 apresenta o quantitativo de professores para o total de 67 respondentes, em Frequência Absoluta (FA) e Frequência Relativa (FR-%), quanto à categoria O dicionário e o planejamento pedagógico, em que se elegeram nove itens do questionário, os quais contemplavam o planejamento pedagógico de professores voltado para o uso do dicionário.

Tabela 3 – Análise das respostas referentes ao dicionário e ao planejamento pedagógico

	Quase nunca		Às vezes		Frequentemente		Quase Sempre	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
1-Seleciono dicionários para o uso em sala de aula	16	23,9	30	44,8	13	19,4	8	11,9
2-Identifico, avalio e seleciono dicionários para o uso em sala de aula	23	34,3	27	40,3	9	13,4	8	11,9
3-Elaboro planos de aulas para utilização do dicionário	24	35,8	24	35,8	17	25,4	2	3,0
4-Elaboro atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário	14	20,9	31	46,3	17	25,4	5	7,5
5-Seleciono site de dicionários on-line para o uso em sala de aula	43	64,2	16	23,9	6	9,0	2	3,0
6-Elaboro planos de aulas para utilização de dicionário on-line	43	64,2	16	23,9	7	10,4	1	1,5
7-Escolho textos para atividades que requerem o uso do dicionário	14	20,9	28	41,8	18	26,9	7	10,4

8-Na escola que atuo há dicionários em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula	12	17,9	22	32,8	19	28,4	14	20,9
9-Os dicionários disponíveis na escola que atuo estão em bom estado de uso	16	23,9	27	40,3	16	23,9	8	11,9

Fonte: Dados da pesquisa

Ao categorizar o planejamento pedagógico voltado para o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa, obteve-se como resultado predominante que os professores participantes, às vezes, selecionavam dicionários para o uso em sala de aula (44,8%); identificavam, avaliavam e selecionavam dicionários para o uso em sala de aula (40,3%); elaboravam planos de aulas para utilização do dicionário (35,8%); elaboravam atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizavam o dicionário (46,3%); selecionavam sites de dicionários on-line para o uso em sala de aula (23,9); escolhiam textos para atividades que requeriam o uso do dicionário (41,0%); observavam quantidade suficiente de dicionário para o trabalho em sala de aula (32,8%); e reconheciam os dicionários disponíveis na escola como em bom estado de uso (40,3%).

Corroborar-se com Almeida e Gomes (2012) sobre a importância de selecionar o dicionário a ser indicado para os alunos, necessitando que o professor detenha de visão panorâmica acerca das obras existentes no mercado editorial, para, desta forma, realizar análise prévia de algumas. Esse exame pode ser procedido por amostragem e, depois de selecionado o dicionário, no devir do ano letivo, através do contato com a obra, deve-se reavaliá-la, para decidir se mantém ou não como referência. A escolha de um dicionário de boa qualidade é responsabilidade da professora, do professor e, também, dos alunos. Obviamente, os professores terão de adequar os critérios de avaliação, considerando a idade do seu grupo escolar e os objetivos de ensino para o ano (ALMEIDA; GOMES, 2012).

Logo, compete ao professor selecionar e avaliar os dicionários a serem trabalhados em sala. Pois, conforme Rangel e Bagno (2006), o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo a proficiência do aluno para a busca, o processamento e a compreensão de informações lexicográficas. Esse conhecimento contribuirá, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência leitora e o domínio da escrita padrão.

Rangel (2012) também aponta que o manuseio de diferentes dicionários, principalmente, quando se comparam o tratamento dado a um mesmo conjunto de

palavras, permite reconhecer o que os dicionários têm em comum e particular. Diante dessa assertiva, o autor cita, de modo a exemplificar, que há dicionários que contêm expressões idiomáticas e outros não.

Bolzan e Durão (2011), da mesma forma, destacam que o uso do dicionário em sala de aula pode se constituir como fonte de desenvolvimento integral do aluno. Contudo, para que esse manejo possa ser eficaz em sala de aula, o primeiro passo é a escolha acertada deste recurso. Por isso, a importância de selecionar, identificar e avaliar tal recurso, cabendo tal ação ao professor, uma vez que constitui o mediador das demais ações a ocorrerem em sala de aula.

Hartmann (2001) assinala que os dicionários não existem por si só, são produzidos e usados no contexto, podendo variar consideravelmente através do espaço e ao longo do tempo, ou seja, nem sempre um dicionário conterá o que se procura, exatamente porque a seleção de seus lemas é feita de acordo com a época em que foi produzido. Por isso, Maldonado (2008) lembra que existem muitos dicionários diferentes, sendo úteis somente quando empregados para buscar o que cada um pode oferecer. Dificilmente, encontram-se em um mesmo dicionário a solução a todas as dúvidas.

Outro ponto importante destacado nesta pesquisa refere-se à relevância do planejamento pedagógico, o qual constitui peça-chave do ensino eficaz, pois sem este os objetivos da aprendizagem perdem o sentido. Assim, corrobora-se com Moretto (2007), o qual destaca que o planejamento é fundamental na vida do homem, principalmente no contexto escolar. Contudo, percebe-se carência para o ato de planejar. Para o autor, este fato acontece porque o planejamento apenas passou a ser bem definido após a revolução comunista.

Reitera-se que a maioria dos participantes não elaborava planos e nem tampouco atividades voltadas para o uso do dicionário. Logo, ressalta-se a importância do trabalho com o dicionário em sala de aula, questão debatida ao longo deste trabalho, mas que a despeito do uso, é preciso que o professor antecipadamente planeje suas ações e as atividades a serem aplicadas, para que o trabalho com o dicionário não se torne enfadonho, limitado somente às funções já conhecidas, como consulta da ortografia, e sem atingir a objetivos de aprendizagem precisos e eficazes.

Portanto, sinaliza-se, mais uma vez, a importância de organizar as ações em sala de aula, pois o ato de planejar facilita o trabalho tanto do professor como do

aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações (MORETTO, 2007).

Por ora, reitera-se que o planejamento pedagógico e as atividades propostas pelo professor para o uso do dicionário no contexto escolar devem ponderar, conforme Pontes (2000, p. 53):

- Compreender que as palavras-entrada são dispostas na nomenclatura do dicionário, na maioria das vezes, em ordem alfabética.
- Levar o aluno a identificar as duas palavras que se localizam no alto de cada página de um dicionário, as quais ajudam a localizar rapidamente a palavra que se quer consultar, por isso chamadas palavra-guia.
- Compreender que o dicionário não assume um discurso neutro, logo é passível de crítica por parte do leitor ou consulente.
- Estar ciente de que as palavras-entrada de natureza polissêmica se constituem de várias acepções.
- Conhecer a estrutura básica de dicionário e suas potencialidades.

Ademais, assim como deve existir o planejamento para o trabalho com o dicionário impresso em sala de aula, devem-se organizar ações para a exploração do dicionário eletrônico no ambiente escolar, tendo em vista o crescimento de acesso a meios digitais, por alunos e professores, configurando-se como campo a ser explorado, pois há estratégias de consulta utilizadas por quem pesquisa em meio digital.

Sobre tal fato, vale citar pesquisa realizada por Dantas (2009) que analisou dois verbetes presentes no dicionário escolar e *Wikipédia*, enciclopédia livre na internet. A análise pautou-se nas remissivas, conceito fundamental em Lexicografia para composição de dicionários e enciclopédias. Tal investigação torna-se relevante, tendo em vista seu caráter prático, ademais considerou o gênero verbete em toda sua dimensão e explorou o hipertexto. Estes conteúdos configuram-se como fundamentais no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, trabalhar com remissões motivam o consulente/leitor a ir de um lugar a outro, cumprindo o papel, na maioria das vezes, de complementar uma informação que esteja incompleta. Além disso, as remissões podem vir a ser uma condição *sine qua non* para a compreensão da palavra-entrada, uma vez que alguns verbetes apresentam apenas a definição por sinonímia, remetendo o consulente obrigatoriamente por meio da sigla V. (ver), de uma palavra a outra constante da macroestrutura do dicionário.

Para Dantas (2009), essa dinâmica, de navegar de um lugar a outro, se estabelece também nos textos digitais, constituindo-se, na verdade, como uma das

principais características do hipertexto. No entanto, as remissões no gênero verbete de natureza hipertextual são feitas por meio de *links*, que geralmente aparecem destacados no hipertexto. Portanto, trabalhos como este podem ser desenvolvidos no âmbito escolar, aproximando o aluno do dicionário impresso e da mídia digital, de modo a promover habilidades de leitura e escrita, por meio do trabalho com gênero texto e o hipertexto.

Logo, planejar e selecionar textos ou vocábulos, dentro de contexto, para o trabalho em sala de aula são requisitos para o desenvolvimento eficaz do ensino-aprendizagem. Considerando tais questões, volta-se a informar que os participantes da pesquisa pouco planejavam e pouco selecionavam textos e atividades para o uso com dicionário, relação lógica, uma vez que não planejam, logo não selecionam. Sobre isto, consente-se sobre a importância de selecionar textos conforme a situação ou conteúdo escolar a ser trabalhado, uma vez que o texto se figura como objeto de ensino, e mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social) (WITTKE, 2012).

Acerca dos itens Conhecimento dos professores participantes sobre quantidade e qualidade dos dicionários na escola em que atuam, a maioria, assinalou às vezes. Diante desse fator, vale frisar as duas edições PNLD-Dicionários 2006 e 2012, ambas com intuito de oferecer aos docentes da rede pública subsídios sobre o trabalho com esse recurso, apontando as vantagens deste uso, a história dos dicionários, os tipos de dicionários disponibilizados pelo Ministério da Educação do Brasil às escolas da rede, além de exemplos de atividades a serem empregadas na prática escolar.

A despeito desse material, reitera-se que a maioria dos professores participantes, também atuantes na rede pública, assinalou desconhecer quantidade e qualidade dos dicionários oferecidos às escolas.

No tocante a esse item, o governo brasileiro, desde 2006, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribui às escolas públicas brasileiras livros didáticos para as séries do ensino fundamental. O Programa, além de distribuir livros didáticos, distribui, também, dicionários para alunos da rede pública. Depois de vários esforços para melhorar a qualidade da escolha desses dicionários e do seu uso na escola, o governo federal, em 2005, criou uma nova política de adoção de dicionários, de modo a diversificar o material para ser manuseado por escolares ao longo do ensino fundamental.

Em relação à distribuição de dicionários, o MEC acrescentou, então, uma taxonomia específica, que procurasse atender a diferentes usuários, das diferentes séries. Esse novo acervo proposto pelo MEC seria coletivo e de sala de aula que, segundo essa perspectiva, seria um instrumento eficaz para cada fase de leitura e escrita dos alunos e contribuiria de uma forma diferente para o processo de letramento e de alfabetização do aluno (BRASIL, 2008). O governo federal objetivou que a adequação do material em relação ao usuário tornasse o uso do dicionário nas escolas mais eficaz, qualificando os índices das avaliações nacionais dos estudantes brasileiros. Considerando que o MEC utiliza as avaliações do ensino no Brasil para compor os materiais didáticos oferecidos pelo governo, os dicionários deveriam conter, em tese, uma proposta lexicográfica adequada aos objetivos dos PCN (ANTONIOLI, 2011).

A seguir, apresenta-se o quadro de dicionários disponibilizados.

Quadro 1 – Dicionários disponíveis nas escolas públicas e suas características.

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: PNLD-Dicionário (2012, p. 19)

Conforme o Quadro 1, percebe-se a distribuição de dicionários de acordo com a etapa de ensino, sendo esta acoplada em quatro categorias, tendo a divisão características peculiares, as quais contemplaram quantidade e proposta lexicográfica.

4.4 Percepções dos professores sobre o uso do dicionário

A Tabela 4 apresenta o quantitativo de professores para o total de 67 respondentes, em Frequência Absoluta (FA) e Frequência Relativa (FR-%), quanto à categoria Percepções dos professores sobre o uso do dicionário, em que se elegeram cinco itens do questionário, os quais contemplavam percepções de professores acerca do uso do dicionário.

Tabela 4 – Análise das respostas referentes às percepções dos professores participantes sobre o uso do dicionário

	Quase nunca		Às vezes		Frequentemente		Quase sempre	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
1-Sou favorável ao uso do dicionário em sala de aula que possibilite aprendizagem significativa	4	6,0	17	25,4	35	52,2	11	16,4
2-Percebo o dicionário como uma tecnologia	7	10,4	22	32,8	29	43,3	9	13,4
3-Considero o dicionário um recurso didático ultrapassado	52	77,6	13	19,4	1	1,5	1	1,5
4-Considero importante o uso do dicionário em sala de aula	1	1,5	12	17,9	36	53,7	18	26,9
5-Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação	5	7,5	13	19,4	35	52,2	14	20,9

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante à percepção dos professores participantes da pesquisa sobre o uso do dicionário em sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, constatou-se que a maioria era *frequentemente* favorável ao uso (52,2%), percebia o dicionário como tecnologia (43,3%) e sua importância na prática escolar (53,7%), bem como a relevância de cursar a disciplina de Lexicografia durante a graduação (52,2%); e *quase nunca* o dicionário como recurso ultrapassado (77,6%).

Tal achado assemelha-se à pesquisa realizada em São José do Rio Preto, São Paulo, em escola pública da rede estadual e privada, cujo objetivo foi analisar diferentes materiais disponíveis no mercado editorial como dicionários escolares (de 1ª à 4ª série) e livros didáticos destinados a alunos do Ensino fundamental (5ª à 8ª série) recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, para construção de uma metodologia para o ensino do vocabulário, em que a maioria dos professores de português entrevistados acreditava que o dicionário seria

um instrumento fundamental para o enriquecimento do léxico, não apenas dos alunos do Ensino Fundamental, mas de todas as pessoas. Entretanto, não utilizavam nenhum dicionário como auxiliar desse processo de aprimoramento vocabular (MORAES, 2007).

Outra pesquisa realizada por Sousa (2015) também constatou que apesar de tantas discussões acerca da importância e das contribuições do dicionário quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, os alunos que conheciam e possuíam dicionário, não o utilizavam por não terem sido orientados; havia alunos que conheciam e tinham dicionário, mas utilizavam-no inadequadamente; havia alunos que desconheciam e/ou não possuíam dicionário.

As duas pesquisas aqui corroboradas, bem como o percentual considerável dos professores participantes que consideraram o dicionário como recurso importante, mas que não o utilizavam, alicerçam a preocupação acerca desse não uso, incitando investigação sobre os motivos para escassez dessa prática. Dentre os possíveis motivos, podem-se destacar: pouca ênfase ao ensino do vocábulo nos livros didáticos, uma vez que, de muitos professores, é requerido seguir a sequência desse material.

Sobre o tópico Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação, a maioria, assinalou *frequentemente*. Sobre isso, reiteram-se sobre a importância de cursar uma disciplina que aborde as teorias estruturais e funcionais do léxico, bem como a obra lexicográfica, os dicionários gerais e especializados, o ensino/aprendizagem do vocabulário, a terminologia como campo de trabalho sistemático, a terminologia e textos especializados, os aspectos gramaticais e semânticos do termo, a variação denominativa e temática, bem como as aplicações terminológicas.

Pois, quando o professor apresenta noções básicas de Lexicologia e de Lexicografia, este poderá trabalhar/explorar melhor o léxico e vocabulário, e, conseqüentemente, o uso do dicionário. Considera-se de suma importância levar para sala de aula o trabalho com a unidade léxica e a estruturação do léxico, lexema e lexia, lexias simples e complexas, neologismo, relações entre a Lexicologia e a Lexicografia, tipologia das obras lexicográficas, macroestrutura e microestrutura dos dicionários, os dicionários e suas funções.

4.5 Conhecimentos dos professores sobre o uso do dicionário

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de professores para o total de 67 respondentes, em Frequência Absoluta (FA) e Frequência Relativa (FR-%), quanto à categoria Conhecimentos dos professores sobre o uso do dicionário, em que se elegeram quatro itens do questionário, os quais contemplaram os conhecimentos de professores acerca do uso do dicionário.

Tabela 5 – Análise das respostas referentes ao conhecimento dos professores sobre o uso do dicionário

	Quase nunca		Às vezes		Frequentemente		Quase sempre	
	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%	FA	FR%
1-Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula	6	9,0	19	28,4	27	40,3	15	22,4
2-Tenho acesso a atividades prontas ou modelos de atividades que trabalhem com o uso do dicionário	24	35,8	22	32,8	16	23,9	5	7,5
3-Durante a graduação fui motivado ao trabalho com o dicionário em sala de aula	53	79,1	10	14,9	3	4,5	1	1,5
4-Conheço os dicionários disponíveis pela escola que atuo	9	13,4	22	32,8	21	31,3	15	22,4

Fonte: Dados da pesquisa

Acerca do item Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula, a maioria dos professores participantes (40,3%) assinalou *frequentemente*.

Diante de tal fato, aponta-se, mais uma vez, que o Ministério da Educação do Brasil lançou em 2006, com posterior atualização em 2012, material voltado para o uso do dicionário em sala de aula, nos ciclos 1 e 2, e em sua versão recente, incluiu-se o ensino médio, com as páginas finais constando de atividades para cada ciclo. Tal item mantém relação com Tenho acesso a atividades prontas ou modelos de atividades que trabalhem com o uso do dicionário, com predominância de 35,8% de professores que às vezes têm essa acessibilidade. Assim, reitera-se que conhecer e ter acesso constituem âmbitos distintos. O professor pode não conhecer atividades para este fim, mas ter acesso a material com atividades prontas poderá facilitar a prática em sala de aula, a exemplo, novamente, dos Manuais do MEC, elaborados por Bagno e Rangel (2006) e Rangel (2012).

Destaca-se que as atividades devem ser elaboradas seguindo um contínuo: ensinar ao aluno o que é e para que serve um dicionário; ensiná-lo a localizar um verbete no dicionário; e orientar o aluno a incorporar a palavra aprendida ao vocabulário, utilizando essa apreensão em contextos orais ou de produção escrita. Além disso, as atividades não podem ser reduzidas a meros exercícios de fixação para procurar palavras em dicionários, mas devem estar inseridas em um contexto, com demandas típicas da linguagem. Tais atividades devem ser produzidas e elaboradas na ocasião dos Estágios Supervisionados, uma vez que é neste momento que os alunos são incentivados ao preparo de atividades para compor a prática. Pois, o estágio deve funcionar também como uma instância de formação continuada, resultado de uma interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002).

O terceiro item da Tabela 5, Durante a graduação fui motivado ao trabalho com o dicionário em sala de aula, observou-se preponderância de 79,1% de professores que *quase nunca* foram incentivados a essa prática. Tal evidência pode justificar o fato do não uso em sala de aula, uma vez que quando não há incentivo, logo não há conhecimento, nem desejo de buscar por algo que por ora é desconhecido.

Vale destacar também o papel do professor como investigador, pois quando se buscam por outras pesquisas, atualizam-se em termos de conteúdos, novas práticas, novas abordagens.

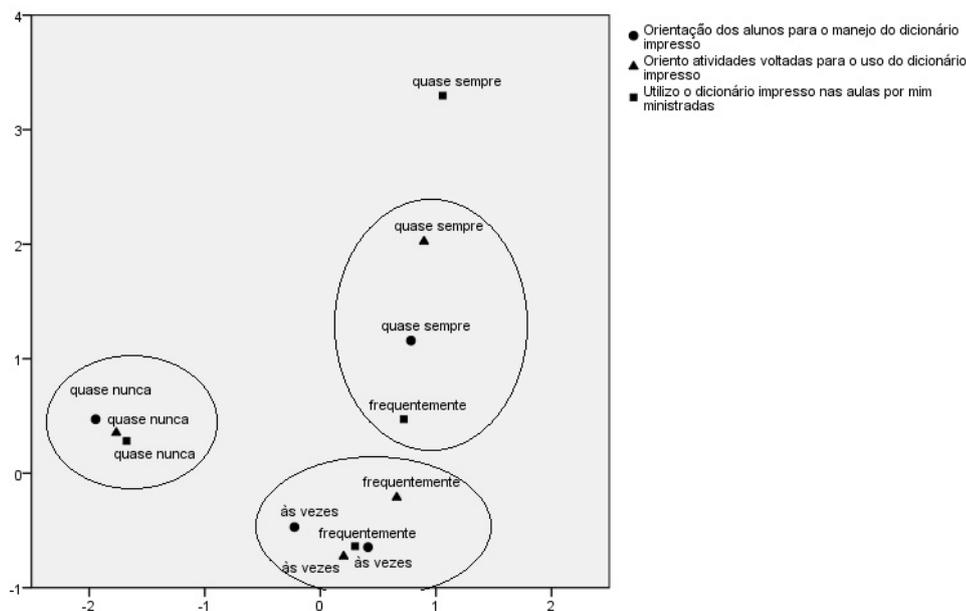
4.6 Análise de Correspondência Múltipla

Esta seção corresponde à análise gráfica dos aspectos que apresentam associação com uso do dicionário em sala de aula.

4.6.1 Utilização e orientação do uso do dicionário impresso

A Figura 1 demonstra que existe relação entre os itens Oriento os alunos para o manejo do dicionário impresso, Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário impresso e Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas.

Figura 1 - Utilização e orientação do uso do dicionário impresso



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, representado pela Figura 1, sugere que os professores participantes que *frequentemente* ou *às vezes* orientam seus alunos a utilizarem o dicionário impresso, *às vezes* utilizam o dicionário impresso em sala de aula e, *às vezes* ou *frequentemente*, orientam atividades voltadas para esta prática. E, ainda, constata-se que professores que *quase nunca* orientam atividades com dicionário impresso, *quase nunca* orientam os alunos, e também *quase nunca* utilizam o dicionário impresso. E ainda, *quase sempre*, a orientação voltada para atividades com dicionário impresso associa-se com a orientação, *quase sempre*, dos alunos para manejar o dicionário e com a utilização frequente do dicionário impresso nas aulas.

Tal associação parece lógica, no entanto, traz novamente à tona o não uso do dicionário impresso, seja em aulas planejadas para isso ou em aulas em que

o recurso didático em questão possa ser utilizado, como já posto aqui, a exemplo em aulas de produções de textos.

Em síntese e considerando tal associação, os professores respondentes, em maioria, não planejavam, não utilizavam e, logo, não orientavam. Assim, destaca-se a importância, novamente, do planejamento para uso, e uso ancorado na orientação, pois, mesmo que o aluno já esteja no segundo ciclo do ensino fundamental, é preciso revisar/trabalhar com o manejo desse recurso, atentando para os aspectos relevantes dessa ação, como as palavras-guia, as dedeiras, a indicação de letra, além das separatrizes e/ou cores, tendo em vista o compromisso do professor em trabalhar essa competência do aluno, pois somente com domínio desta, o aluno poderá conhecer e explorar os demais elementos oferecidos pelo dicionário, como o verbete, que contém informações voltadas para categoria gramatical, separações silábicas, abonações, exemplos de uso, remissivas etc.

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

Em pesquisa realizada por Antonioli (2011), constatou-se entre os participantes consenso de que o aluno, antes de usar o dicionário, deve primeiro compreender a lógica interna de organização da obra lexicográfica, a própria ordem alfabética, tanto das letras iniciais como das seguintes, o motivo de existir uma definição para a palavra, a razão pela qual a palavra não está grafada de acordo com a hipótese do aluno, entre outras.

Desse modo, o autor supracitado coloca sobre o pré-uso do dicionário como material de consulta, nas séries iniciais. Há inúmeras atividades mencionadas por professores com objetivo de proporcionar ao aluno o entendimento da lógica de organização alfabética do dicionário: manuseio de listas telefônicas, cartazes com a chamada dos alunos, jogos de organização de palavras, construção de pequenas listas de palavras com registros de novo vocabulário e/ou dificuldades ortográficas,

entre outras. Portanto, o dicionário acaba não se tornando, nessas séries, uma obra de consulta de definições, exatamente; torna-se mais um material pelo qual o aluno pode ter acesso à construção do conceito alfabético e da noção de ortografia, que será subsídio para o uso do dicionário - tal como ele é pensado - nas séries seguintes (ANTONIOLLI, 2011). Portanto, reitera-se que o pré-uso, isto é, o manuseio deve ser trabalhado pelo professor nas séries iniciais, revisado nas séries finais do ensino fundamental, de modo a explorar os demais elementos do dicionário.

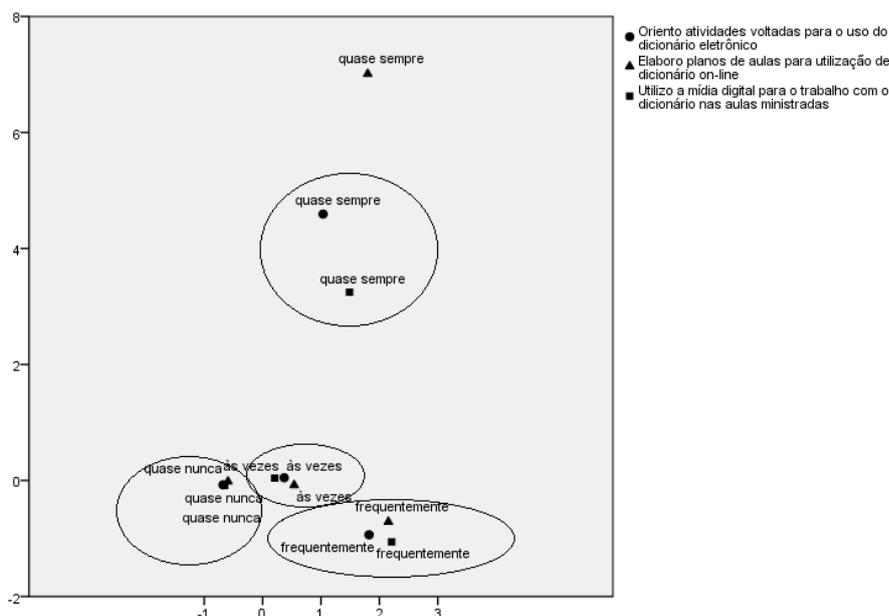
Consoante Pontes (2014), falar de dicionário ao aluno não é suficiente, é preciso também exercitar o uso do dicionário, mas sempre intermediado pelo professor. Portanto, na formação do professor, a preocupação deve ser em torno de pressupostos teóricos e estratégias pedagógicas, uma vez que os dicionários brasileiros são confusos em sua organização e em termos de metalíngua muito complexos. Por isso, a presença do professor é fundamental no processo de manuseio do dicionário.

Dolz e Schneuwly (2004) salientam que o dicionário para se tornar mediador de atividades, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização, pois conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever certas “coerções” que o condicionam, como sua estrutura de composição ou suas regras de conduta, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada prática de linguagem. Assim, quanto mais competente em dominar um gênero for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais. E isso não seria diferente em se tratando do dicionário.

4.6.2 Utilização e orientação do uso do dicionário digital

A Figura 2 destaca relação entre os itens Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico, Elaboro planos de aulas para utilização de dicionário *on-line* e Utilizo a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas.

Figura 2 - Utilização e orientação do uso do dicionário digital



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, representado pela Figura 2, sugere as seguintes associações fortes: (i) professores que *quase nunca* utilizam mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas, *quase nunca* elaboram planos de aulas para utilização de dicionário on-line e, também, *quase nunca* orientam atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico; (ii) professores que, *frequentemente*, utilizam a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas está associada à elaboração frequente de planos de aulas para utilização de dicionário on-line e à orientação frequente de atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico. Observa-se o mesmo comportamento para a ocorrência *às vezes*. O mapa ainda evidencia que *quase sempre* a orientação de atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico associa-se de modo fraco com a utilização, *quase sempre*, de mídia digital nas aulas, o que sugere a existência de poucos professores que ao mesmo tempo que orientam as atividades para o dicionário eletrônico também utilizam mídias digitais nas aulas.

Para Brito e Straub (2013), um dos fenômenos que mais impressiona nos dias de hoje é o avanço das mídias digitais que adentram nas escolas, de uma forma muito rápida. As mídias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano do aluno: em sua casa, nas práticas sociais e também na escola, a fim de facilitar as

práticas pedagógicas, exigindo do professor uma nova postura frente às novas tecnologias.

Diante desse contexto, Dantas (2009) também destaca a necessidade de esclarecer as especificidades presentes nas obras lexicográficas, tendo em vista que estas crescem em resposta à enorme gama de palavras e conceitos que a todo instante têm sido criados no mundo moderno, urgindo, deste modo, o aprimoramento de algumas tecnologias, dentre elas a informática. Pois, a *internet* propicia não apenas o estreitamento de fronteiras, como também a possibilidade de fazer pesquisas sobre assuntos, os mais diversos, em uma velocidade infinitamente maior do que aquela demandada em pesquisas em materiais impressos.

Diante do exposto, Kleiman (2001) têm chamado atenção para o fato de que o ensino de língua materna deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades que propiciem ao indivíduo competência para absorver e fazer uso das informações trazidas pelos diversos gêneros de texto que circulam em nossa sociedade. Não apenas textos impressos, mas também os hipertextos, que são cada vez mais uma realidade que a escola não pode deixar à margem, conforme alerta Araújo (2007). Ao contrário, talvez, o papel fundamental dos professores de língua materna seja favorecer o letramento e suas várias outras formas como letramento digital, letramento crítico, letramento lexicográfico etc., com base nas semelhanças e diferenças existentes entre textos, de acordo com o meio em que são veiculados.

Mediante tal conjuntura, Dantas (2009) realizou pesquisa sobre a mudança no meio em que o verbete é veiculado (impresso ou digital), a fim de verificar se altera radicalmente a forma como o usuário faz a pesquisa e se há alguma relação entre o conhecimento lexicográfico do consulente e sua habilidade com hipertextos, visando, pois, discutir essas questões com base em uma análise comparativa de dois verbetes, um em meio impresso, retirado do dicionário Miniaurélio Jr. (2005) e outro em meio digital, extraído da base de dados da Wikipédia, enciclopédia livre na internet. O propósito foi tentar estabelecer uma interface entre o que preceitua a metalexigrafia e as estratégias de consulta utilizadas por quem pesquisa em meio digital, a fim de relacionar letramento digital e letramento lexicográfico e demonstrar que este, ainda, é um tema ainda pouco explorado por pesquisadores do hipertexto e lexicógrafos.

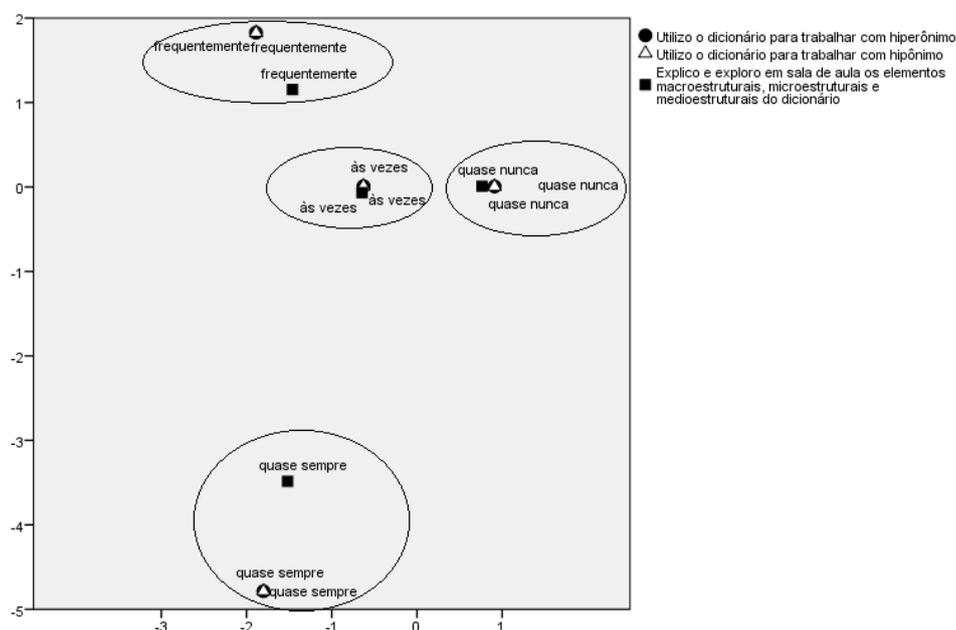
Assim, destaca-se mais uma vez o papel do professor em planejar e explorar as mídias digitais na prática escolar, tendo como opção o trabalho com

dicionários eletrônicos, uma vez que as mídias digitais estão cada vez mais presentes em nossas funções cotidianas, devendo a escola inteirar-se com as tecnologias de informação e comunicação. Hoje, vive-se na era da informação e estar-se-á conectado a essas mídias, logo, é necessário oferecer oportunidades a estudantes, de modo que se familiarizem com essa nova realidade, pois as novas tecnologias nem sempre estão acessíveis a todos.

4.6.3 Utilização do dicionário para abordar hiperônimo, hipônimo e elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais

A Figura 3 coloca em evidência a relação entre os itens Utilizo o dicionário para trabalhar com hiperônimo, Utilizo o dicionário para trabalhar com hipônimo e Explico e exploro em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário.

Figura 3 - Utilização do dicionário para abordar hiperônimo, hipônimo e elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A Figura 3 aponta as seguintes associações fortes: (i) professores que, *quase nunca*, utilizam o dicionário para trabalhar com hiperônimo, *quase nunca* utilizam o dicionário para trabalhar com hipônimo e, *quase nunca*, explicam e

exploram em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário; (ii) professores que, *frequentemente*, utilizam o dicionário para trabalhar com hiperônimo, *frequentemente*, utilizam o dicionário para trabalhar com hiperônimo e, *frequentemente*, explicam e exploram em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário. Observa-se o mesmo comportamento para as ocorrências *às vezes* e *quase sempre*.

Portanto, constata-se novamente que o uso do dicionário em sala de aula ainda está atrelado à busca por sinônimo, confirmação de ortografia e consulta de significado, sem exploração de outros elementos presentes na obra lexicográfica como todo, como os componentes macroestruturais, microestruturais e medioestruturais de dicionário escolares brasileiros.

Gomes (2007) constatou, ademais, que certos elementos apareciam em alguns dicionários, mas não em outros. Assim, nem todos os dicionários apresentavam, por exemplo, lista de abreviaturas, ou nota da editora, ou ainda painéis ilustrados. Havia, por conseguinte, no tocante à macroestrutura, elementos obrigatórios e opcionais. Os primeiros espelhavam uma compreensão coletiva do dicionário escolar brasileiro, enquanto os outros refletiam uma percepção, digamos, individual de um dicionário específico, atrelada ao modo de conceber a obra, a escolhas, que tanto podem ser do editor, quanto do organizador.

Gomes (2007) apurou que essas informações opcionais se distribuíam de modo não equitativo nos dicionários, uma vez que a opção de as inserir ou não se atrelava à proposta lexicográfica, que, por sua vez, devia ligar-se aos objetivos estabelecidos para cada ano de ensino, considerando, também, a relação do seu público-alvo, tanto com o gênero dicionário/verbete, quanto com a escrita. Afinal, os informes a respeito do léxico, apesar de importantes, apenas serão funcionais se forem manipulados por um público que já tenha maturidade para usá-los.

Os professores participantes que não trabalhavam com esses elementos, também não exploravam os hiperônimos e hiperônimos. Diante disto, reitera-se a necessidade de aulas de Língua Portuguesa voltadas para o estabelecimento de relações de sentido das palavras em um contexto; o entendimento de que algumas palavras fazem parte de um mesmo campo semântico; e ampliação do vocabulário por meio de leitura de textos. Destaca-se, portanto, o quão importante é que os alunos, ao lerem ou escreverem um texto tenham a noção geral de que o normal é que partamos de termos mais específicos (hipônimos) para os mais abrangentes

(hiperônimos). Por vezes, o caminho inverso pode tornar o texto menos claro. Para tanto, o professor poderá explorar exemplos de trechos ou textos que mostrem que há palavras que dão ideia do todo, do qual se originam várias partes ou ramificações.

Logo, é imprescindível levar para a prática escolar o estudo de hipônimos e hiperônimos, pois, conforme Koch (2005), o fator lexical constitui um dos cinco mecanismos de coesão, que engloba repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de termos genéricos e colocação. Pois, a relação de sentido tem como função primordial o encadeamento das informações de um texto, a constituição da unidade de sentido de uma ação de linguagem. Assim, a substituição lexical por meio dos sinônimos contribui para que se mantenha a continuidade temática, seja de um parágrafo específico, seja do texto como um todo, pois possibilita a formação dos nexos que marcam a sequência do texto. Para Antunes (2005, p.100), essa substituição repercute “no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do interlocutor pela forma como as coisas são ditas”.

A respeito da outra relação semântico-lexical que pode ser utilizada como recurso para realização do procedimento da substituição lexical, Antunes (2012) afirma que se consideram hiperônimos palavras gerais, superordenadas ou nomes mais genéricos, com os quais se nomeia uma classe de seres ou abarcam todos os membros de um grupo.

Para compreender tal definição, é preciso considerar que algumas palavras podem apresentar um sentido mais restrito, outras um sentido mais geral. Assim, a relação estabelecida entre uma palavra de sentido mais geral e outra de sentido mais específico constitui a hiperonímia, enquanto que a relação entre um termo de sentido mais específico e outro mais genérico constitui a hiponímia. Segundo Lyons (1979, p.483), esse tipo de relação de sentido entre termos possibilita-nos sermos mais “genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias”.

Assim, consideram-se hiperônimos os termos mais gerais/genéricos, porque sua significação pode abarcar nomes de outros elementos pertencentes à mesma classe, como por exemplo, *animal* pode ser considerado hiperônimo de *cobra*, *cavalo*, *coelho*, *cachorro*, *leão* e *baleia*, visto que todos esses elementos podem ser considerados pertencentes à classe dos animais. Consequentemente, *cobra*, *cavalo*, *coelho*, *cachorro*, *leão* e *baleia* são hipônimos de *animal*, pois, além

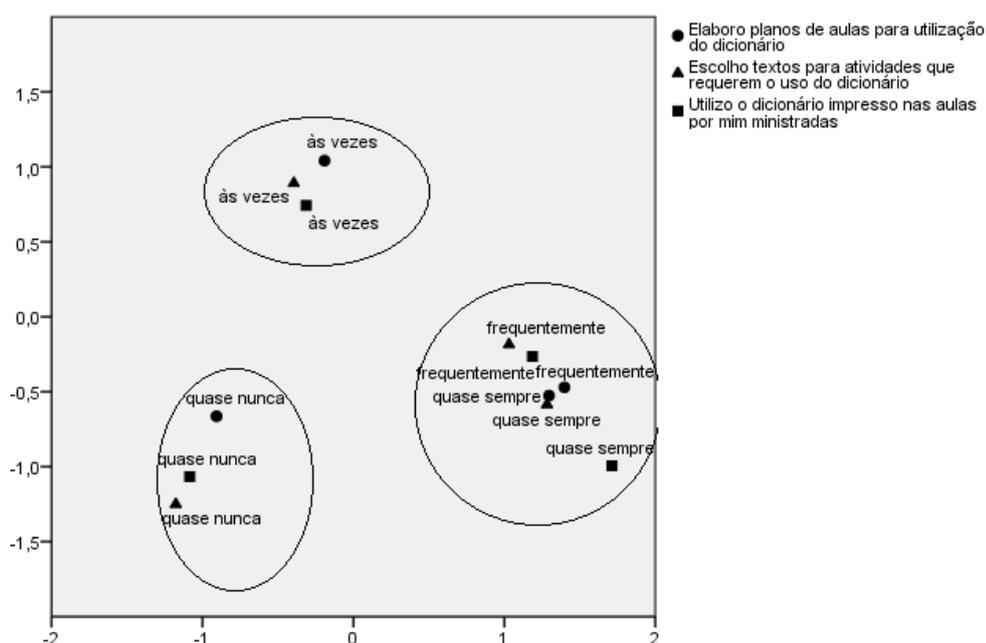
de conterem todos os traços caracterizadores da classe dos animais, têm propriedades que os distinguem uns dos outros. De acordo com Henriques (2011), tais relações semântico-lexicais são ferramentas coesivas importantes que nos auxiliam na construção do texto.

Diante disso, vale elucidar pesquisa realizada por Paiva (2009), sobre o uso e a função dos hipônimos e hiperônimos em redações de alunos das séries finais do ensino fundamental I, a qual concluiu que as aplicações genéricas e específicas podem tornar o texto mais coeso, cujo uso apropriado desses elementos pode contribuir para que alunos desenvolvam competências semânticas e sintáticas na construção de textos.

4.6.4 Uso do dicionário impresso, seleção de textos e elaboração de planos de aula

A Figura 4 aponta relação entre os itens Elaboro planos de aulas para utilização do dicionário, Escolho textos para atividades que requerem o uso do dicionário e Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas.

Figura 4 - Uso do dicionário impresso, seleção de textos e elaboração de planos de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A Figura 4 sugere a associação forte entre as ações utilização do dicionário impresso nas aulas, elaboração de planos de aulas para utilização do dicionário e escolha de textos para atividades que requerem o uso do dicionário, pois se podem observar as ações concentradas nas dimensões *frequentemente*, *às vezes*, *quase nunca* e *quase sempre*. Deste modo, os professores participantes que utilizam *quase sempre* o dicionário impresso, *quase sempre* elaboram planos de aulas direcionados e *quase sempre* escolhem textos que necessitem do dicionário, o mesmo ocorre para as outras dimensões.

Logo, constatou-se associação entre planos e uso de textos, ou seja, os professores que utilizavam o dicionário impresso, *frequentemente* planejavam e selecionavam textos para tais fins. Assim, reitera-se novamente a importância do ato de planejar e, conseqüentemente, de selecionar material.

No tocante ao planejamento, Villani e Pacca (1997) apontam que a importância da habilidade didática do professor está na capacidade de planejar o desenvolvimento das aulas, ou seja, de propor uma *sequência a priori* de atividades coerentes com a representação das capacidades dos estudantes e com as metas a serem atingidas; um dos pontos mais importantes dessa sequência é constituído pelas avaliações, produzidas seja para obter informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, seja para definir o conhecimento por eles adquirido. Este planejamento, que diz respeito a um conjunto significativo de aulas, deverá ser adaptado após cada uma delas, tendo presente as atividades efetivamente desenvolvidas e os resultados efetivamente alcançados.

O planejamento também deve incluir a seleção de material, isto é, de textos, atividades voltadas para determinadas situações. Acerca disso, Costa-Hübes (2010) coloca que em sala de aula devem ser criadas verdadeiras situações, de modo que a competência discursiva desejada no ato da produção oral e escrita seja requerida, tais situações devem refletir sobre o uso da língua, as quais poderão ser propiciadas por atividades que permitam ao aluno compreender o processo de constituição da língua na situação de interação em foco. Assim, quando surgirem questões como - Por que se escreveu de tal forma nesse texto? Qual o efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela situação de uso? Como organizar determinada ideia, tendo em vista o gênero selecionado? As respostas somente serão encontradas quando professor e aluno souberem refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso. Por isso, é tão

importante que o professor selecione adequadamente o material a ser trabalhado, incluindo os textos a serem explorados.

No concernente ao uso do dicionário, é imprescindível, também, além da escolha do texto, a seleção de dicionários, pois se o professor, por exemplo, pretende trabalhar com regionalismo, cabe-lhe selecionar textos para este fim, ademais de dicionários regionais.

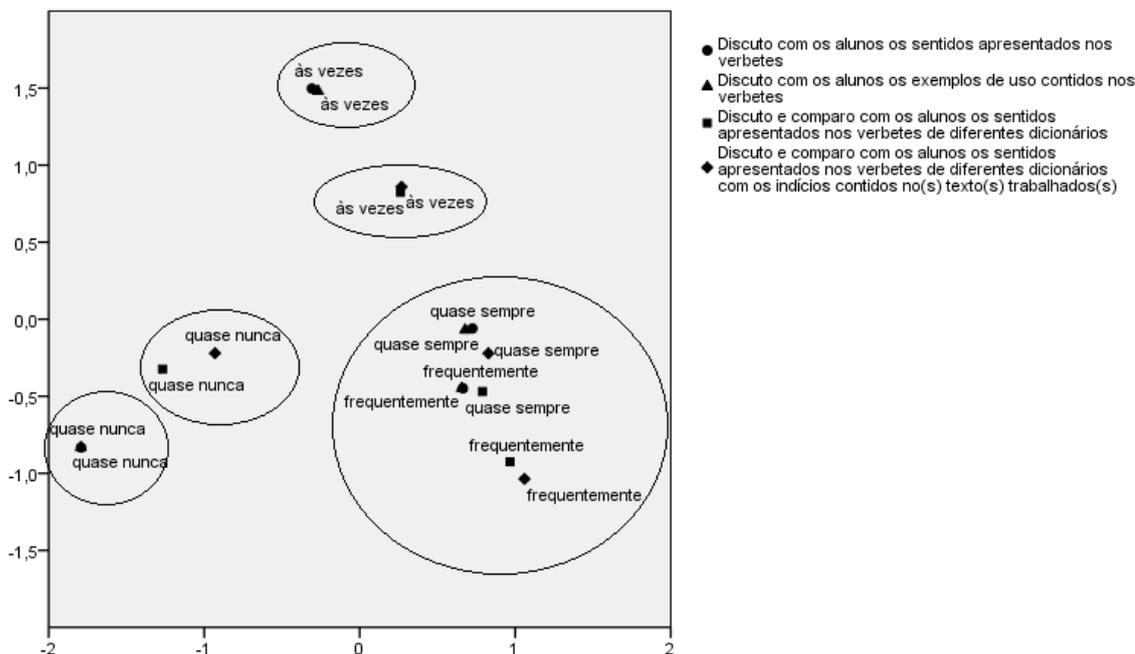
Portanto, o dicionário em sala de aula deve ser utilizado e orientado, pois, conforme Kleiman (2014), uso do dicionário é uma prática que será útil pela vida afora, mas ficar saltitando de página em página por minutos a fio, porque se desconhecem regras básicas sobre seu uso, torna a atividade morosa e cansativa. Neste contexto, ressalta-se que o professor deve se constituir um produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital (KLEIMAN, 2014). Corrobora-se, deste modo, com Bolzan e Durão (2011), quando destacam que professor desempenha papel fundamental na mediação entre dicionários e consulentes para expansão dos conhecimentos dos alunos.

Além disso, uma das metodologias de ensino que o professor deve dispor refere-se à produção de material adequado. As atividades devem ser pensadas para um grupo concreto de usuários ou um usuário em particular. Isto é, devem-se ter em conta as necessidades de cada aluno segundo sua idade, sua competência linguística e seu conhecimento dos dicionários (PONTES, 2014).

4.6.5 Uso de dicionários para abordar verbetes

A Figura 5 evidencia relação entre os itens Discuto com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes, Discuto com os alunos os exemplos de uso contidos, Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários e Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhado(s).

Figura 5 - Uso de dicionários para abordar verbetes



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Constata-se na Figura 5 associação forte entre os quatro aspectos em estudos nas dimensões *quase sempre* e *frequentemente*, ou seja, *quase sempre* ou *frequentemente* o uso de dicionário em sala de aula envolve discussões com os alunos sobre os sentidos apresentados nos verbetes e os exemplos de uso contidos nestes, além disso, nessas discussões, *frequentemente*, são estabelecidas comparações dos sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários e dos sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhados(s). Observa-se que o professor que usa dicionário, mas que, *quase nunca*, compara os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários, *quase nunca* compara os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhados(s). E, ainda, o mesmo ocorre com os fatores “discussões com os alunos sobre os sentidos apresentados nos verbetes” e “discussões sobre os exemplos de uso contidos nos verbetes”. Tal análise é similar para a dimensão *às vezes*.

Aqui se ressalta o quão importante é trabalhar com verbetes na prática escolar, os quais podem pertencer tanto a uma enciclopédia quanto a um dicionário comum da língua ou a um dicionário especializado. Conforme Rojo (2008), dentre os gêneros discursivos da divulgação científica didatizados na escola, estão, em

maioria, verbetes, artigos e reportagens. Tais gêneros são considerados pela autora como de extrema importância para o letramento escolar.

A autora supracitada procedeu à investigação sobre a apropriação desses gêneros no contexto escolar, dentre eles o verbete, constatando que, embora muito presentes nos livros e nas práticas discursivas escolares, os textos da divulgação científica, incluindo os verbetes, não são efetivamente abordados no ensino, e sua apropriação se faz por imersão, colocando especialmente problemas em relação às linguagens especializadas (ROJO, 2008).

Nessa pesquisa, a professora trabalhou com o papel que o verbete *solo*, presente no texto do livro didático, tinha no evento de letramento. A professora ensinou aos alunos um outro modo de falar, contrapondo léxico cotidiano e linguagem especializada (barro/argila, água que desce muito rápido/permeável). Por meio de revozeamentos constantes e de um *estilo docente de autoridade*, a professora levou seus alunos a verticalmente (re)construírem no diálogo de sala de aula o texto monologal do verbete (“O solo é formado de argila, areia, humo e calcário. O primeiro tipo de *solo* é o arenoso, que não é bom para o plantio, pois é seco e permeável, deixando a água passar com facilidade”). A professora também foi sensível às dificuldades com o vocabulário específico (linguagem especializada), buscando ajustá-lo e contrapô-lo ao vocabulário cotidiano dos alunos e exemplificar concretamente certos conceitos, como o de permeabilidade. Este estilo de aulas foi recorrente nas 57 aulas documentadas, especialmente naquelas mais voltadas para conteúdos (Gramática, História, Geografia e Ciências) e não para procedimentos (como ocorre nas aulas de leitura, produção de textos e cálculo, por exemplo, em Português e Matemática) (ROJO, 2008).

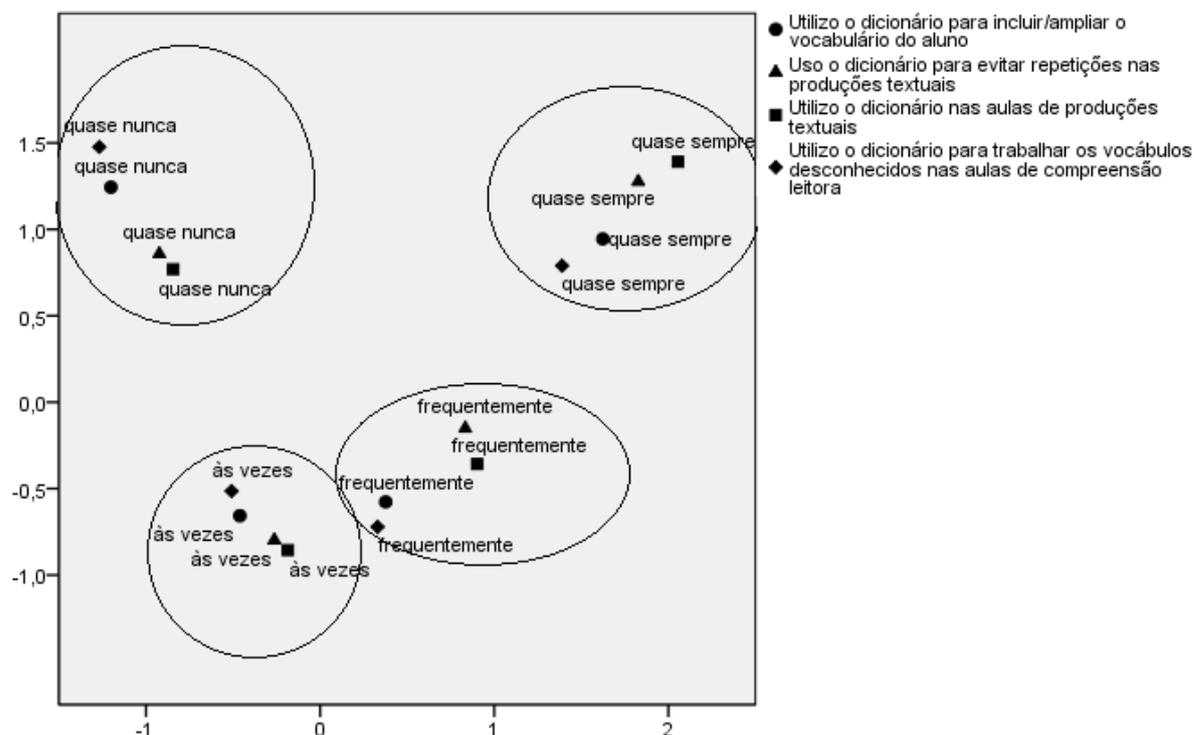
Tal investigação elucida sobre a possibilidade de contribuir para ampliação lexical de alunos por meio do trabalho de contraposição entre o léxico cotidiano e a linguagem especializada, explorando, assim, o gênero verbete presente nos dicionários e valorizando o léxico cotidiano do aluno. Além desse aspecto, é relevante também que o professor trabalhe com os indícios contextuais presentes nos textos, e contrapondo, assim como ocorreu na pesquisa supracitada, entre léxico cotidiano e linguagem especializada, as pistas do texto e as informações contidas nos verbetes. As discussões voltadas para exploração do que o texto tem a oferecer em termos de sentidos e a contribuição dos verbetes, de fato, poderão contribuir para a ampliação vocabular e semântica do alunado.

A associação também identificou que os professores que usavam o dicionário *quase nunca* comparavam os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários e os diferentes exemplos de uso contidos nestes. Deste modo, destaca-se mais uma vez a colocação de Rangel (2012) que salienta que o processo de ensino e aprendizagem da consulta a dicionários diferentes, especialmente do mesmo tipo, possibilitará uma nova descoberta por parte do aluno, pois ainda que apresentem um número bastante próximo de verbetes, dois dicionários de tamanhos semelhantes, dificilmente apresentam a mesma nomenclatura, ou seja, o mesmo conjunto de vocábulos. Deste modo, cabe, portanto, ao professor suscitar a reflexão entre os alunos sobre o porquê de, por exemplo, um dicionário A registrar palavras de baixo calão e B, não; porque um traz gírias, e o outro não; porque um apresenta regionalismos e outro não etc. Além disso, comparar elementos de diferentes dicionários possibilita o aluno conceber o texto dicionarístico passível de negociação, reconhecendo os dicionários não como textos com significados prontos, mas negociáveis de acordo com o contexto (COURA SOBRINHO, 2000).

4.6.6 Uso de dicionários para produções textuais e vocabulário do aluno

A Figura 6 realça a relação entre os itens Utilizo o dicionário para incluir/ampliar o vocabulário do aluno, Uso o dicionário para evitar repetições nas produções textuais, Utilizo o dicionário nas aulas de produções textuais e Utilizo o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora.

Figura 6 - Uso de dicionários para produções textuais e vocabulário do aluno



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, Figura 6, sugere forte associação entre as ações utilização do dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora, utilização do dicionário para incluir/ampliar o vocabulário do aluno, utilização do dicionário nas aulas de produções textuais e “uso do dicionário para evitar repetições nas produções textuais”, pois se podem observar as ações concentradas nas dimensões *frequentemente*, *às vezes*, *quase nunca* e *quase sempre*. Isto denota, de acordo com a amostra analisada, que o professor de português do fundamental II, ao utilizar o dicionário com intuito de abordar o vocabulário do aluno ou para produções textuais, desenvolve concomitante essas ações, de acordo com as dimensões. Por exemplo, o professor que *quase nunca* utiliza o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora, *quase nunca* desenvolverá as outras três ações, em contrapartida, o docente que *quase sempre* utiliza o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora, *quase sempre* implementa as outras ações.

As associações evidenciadas confirmam que o dicionário enquanto recurso didático pode ser utilizado também, conforme Rangel (2012):

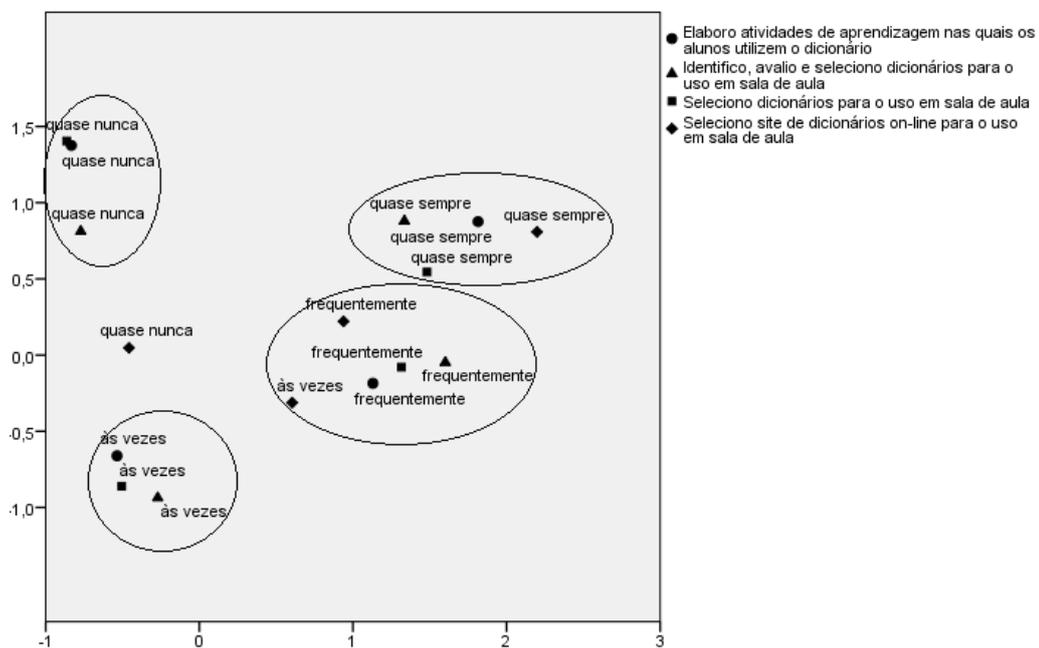
- Sanar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- Esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- Precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- Desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- Informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como *balão*);
- Indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; essa informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como *planta*, em biologia e em arquitetura;
- Fornecer informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfosintáticas (descrição gramatical);
- Indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- Assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- Descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;
- Prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso);
- Revelar a origem de um vocábulo (etimologia).

Logo, reconhecem-se as várias utilidades do dicionário, podendo estas serem estendidas para as produções de textos. No entanto, tal prática, muitas vezes, não é estimulada pelo professor. Sobre tal assertiva, cita-se pesquisa realizada por Moreira (2009), em que os pesquisados pouco usavam o dicionário em várias situações e momentos, inclusive na sala de aula em atividades de produção textual.

4.6.7 Planejando a aula com o dicionário

A Figura 7 ressalta a relação entre os itens Elabore atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário, Identifico, avalio e seleciono dicionários para o uso em sala de aula, Seleciono dicionários para o uso em sala de aula, Seleciono site de dicionários *on-line* para o uso em sala de aula.

Figura 7 - Planejando a aula com o dicionário



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A Figura 7 evidencia associação forte entre as ações seleção de dicionários para o uso em sala de aula, identificação, avaliação e seleção de dicionários para o uso em sala de aula, elaboração de atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário e seleção de site de dicionários on-line para o uso em sala de aula, neste caso, também há concentração das dimensões *frequentemente*, *às vezes*, *quase nunca* e *quase sempre*. Neste caso, tem-se, por exemplo, que o professor de português do fundamental II que, frequentemente, seleciona dicionários para o uso em sala de aula, frequentemente identifica, avalia e seleciona dicionários para o uso em sala de aula, frequentemente elabora atividades

de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário e, frequentemente ou às vezes, seleciona *sites* de dicionários on-line para o uso em sala de aula.

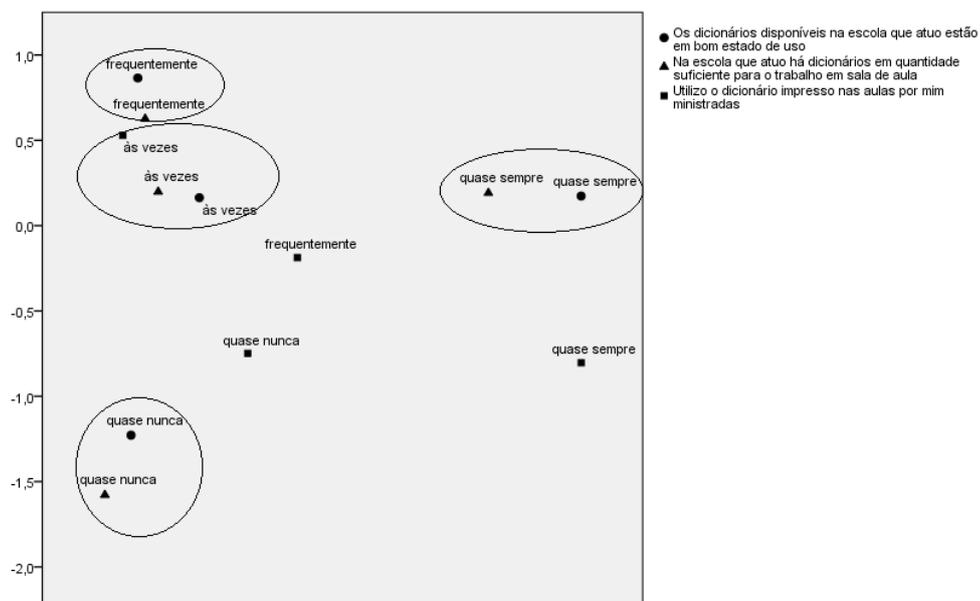
Sobre essa associação, vale elucidar as metodologias a serem adotadas pelo professor de língua descritas por Pontes (2014), as quais se voltam para o uso do dicionário em sala de aula:

- Mostrar como usar os dicionários;
- Formar o aluno para o uso do dicionário durante todo o período de aprendizagem;
- Produzir material adequado;
- Exercitar o uso do dicionário, sempre intermediado pelo professor;
- Reconhecer a função dos vários modos semióticos presentes na obra lexicográfica.

4.6.8 Uso do dicionário e a escola

A Figura 8 identifica a relação entre os itens Os dicionários disponíveis na escola que atuo estão em bom estado de uso, Na escola que atuo há dicionários em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula e Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas.

Figura 8 - Uso do dicionário e a escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, Figura 8, sugere que, *frequentemente*, escolas com dicionários em bom estado de uso, *frequentemente*, disponibilizam quantidade suficiente para o trabalho em sala, a mesma análise se estende para as demais dimensões. Observa-se que os professores que utilizam, às vezes, o dicionário, verificam que nas escolas em que trabalham, às vezes, os dicionários estão em quantidade suficiente e, às vezes, em bom estado.

Sobre essa questão, vale destacar as políticas públicas voltadas para o uso do dicionário escolar, pois, há, pelo menos, dez anos, o governo brasileiro, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribui às escolas públicas brasileiras livros didáticos para as séries do ensino fundamental. Esse Programa, além de distribuir livros didáticos, encaminha, também, dicionários para alunos da rede pública. Depois de vários esforços para melhorar a qualidade da escolha desses dicionários e do seu uso na escola, o governo federal, em 2005, criou uma nova política de adoção de dicionários, em que considerou a diversidade de material para ser manuseado pelos escolares ao longo do ensino fundamental (ANTONIOLI, 2011).

Em relação à distribuição de dicionários, o MEC acrescentou, então, uma taxonomia específica, que procurasse atender a diferentes usuários, de distintas séries. Esse novo acervo proposto pelo MEC seria coletivo e de sala de aula que, segundo essa perspectiva, seria um instrumento eficaz para cada fase de leitura e escrita dos alunos e contribuiria de uma forma diferente para o processo de letramento e de alfabetização do aluno (BRASIL, 2008).

Para Antonioli (2011), o governo federal objetivou que a adequação do material em relação ao seu usuário tornasse o uso do dicionário nas escolas mais eficaz, qualificando os índices das avaliações nacionais dos estudantes brasileiros. Considerando que o MEC utiliza as avaliações do ensino no Brasil para compor os materiais didáticos oferecidos pelo governo, os dicionários deveriam conter, em tese, uma proposta lexicográfica adequada aos objetivos dos PCN.

Conforme Bolzan e Durão (2011), o governo brasileiro tem-se preocupado com os resultados de alguns testes realizados no âmbito nacional e internacional, como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Project for International Student Assessment*), o PISA, teste aplicado pelo MEC, em parceria com o Instituto Alfa e Beto, em 2009, a fim de avaliar o nível de escrita de 338 mil alunos do 2º ao 5º anos de 350 municípios de menor Índice de

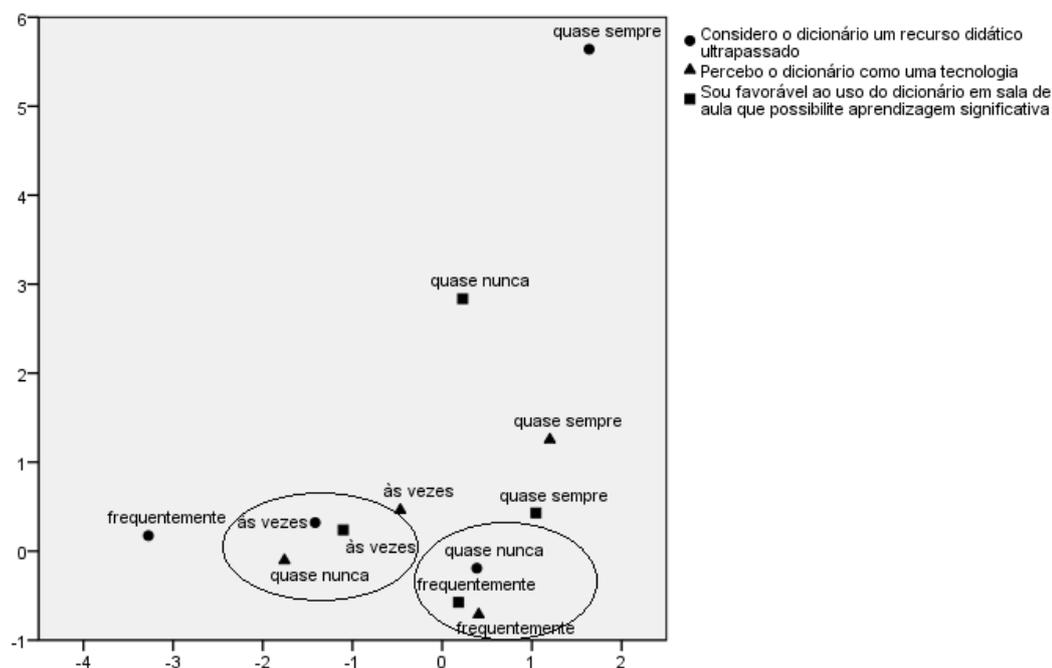
desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 25 estados da Federação, teve como resultado o fato de que mais de 70% dos alunos avaliados foram considerados analfabetos, independentemente da série na qual estavam matriculados (86% analfabetos no 2º ano, 75% no 3º, 61% no 4º e 50% no 5ºano). Esses dados alarmantes para educação parecem ter chamado a atenção do governo em relação ao ensino da língua nacional. Uma ação governamental já implementada há algum tempo foi a decisão de incluir as obras lexicográficas entre os materiais didáticos no contexto do planejamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2002. Com essa medida, o PNLD, além de retomar o valor pedagógico de gramáticas e dicionários, propôs remodelá-los da forma mais próxima possível das situações e demandas do ensino e aprendizagem formais, também induziu à inclusão da consulta a dicionários como objeto de ensino e aprendizagem escolar. Em consequência disso, os dicionários receberam valor nunca antes manifesto pelo governo brasileiro (CARVALHO; BAGNO, 2011).

Antes de 2001, não se dispunha de uma crítica lexicográfica sistemática no Brasil. A partir desse ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do PNLD, selecionou os dicionários a serem adotados nas escolas de todo o país. Com isso, o mercado de produção de dicionários se expandiu em quantidade e qualidade, já que as editoras, supostamente, foram se adequando aos parâmetros estabelecidos pelo MEC: na avaliação do MEC de 2001, 23 dicionários foram denominados escolares, dos quais 11 minidicionários foram considerados impróprios por especialistas por serem incompletos. Em 2005, 51 dicionários foram considerados escolares (DAMIM; PERUZZO, 2006).

4.6.9 Percepções sobre o uso do dicionário

A Figura 9 destaca a relação entre os itens Considero o dicionário um recurso didático ultrapassado, Percebo o dicionário como uma tecnologia e Sou favorável ao uso do dicionário em sala de aula que possibilite aprendizagem significativa.

Figura 9 - Percepções sobre o uso do dicionário



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Verifica-se na Figura 9 que os professores entrevistados que *quase nunca* consideravam o dicionário como uma tecnologia, às vezes eram favoráveis ao uso do dicionário em sala de aula que possibilitasse aprendizagem significativa e às vezes consideravam o dicionário um recurso didático ultrapassado. E, ainda, professores da amostra que *quase nunca* consideravam o dicionário ultrapassado, *frequentemente* percebiam o dicionário como uma tecnologia e, *frequentemente*, eram favoráveis ao uso do dicionário em sala de aula que possibilitasse aprendizagem significativa. Vale ressaltar que o mapa sugere que o aspecto considerar o dicionário como um recurso didático ultrapassado, na dimensão *quase sempre* não tem qualquer associação com os outros aspectos.

Sobre o conhecimento do professor acerca do uso do dicionário, Pontes (2014) realizou pesquisa com professores de língua sobre este recurso didático, constatando as seguintes crenças em torno do dicionário: 1. um dicionário é para toda a vida; 2. um dicionário serve para tudo; 3. o dicionário é único; 4. o dicionário que contém uma nomenclatura imensa é completo; 5. os dicionários são todos iguais; 6. o dicionário é uma obra objetiva e neutra; 7. o dicionário representa uma única norma; e 8. o dicionário indica competência intelectual de quem o lê.

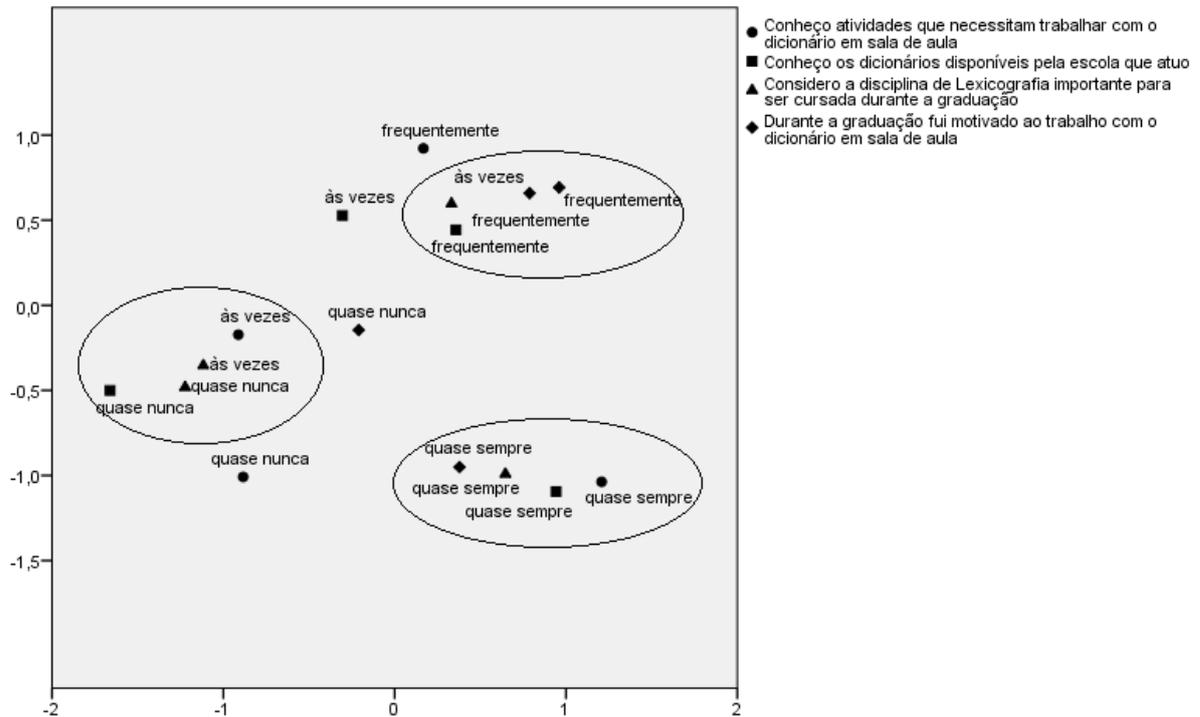
Logo, corrobora-se com Pontes (2014) quando elenca que o professor para utilizar eficazmente o dicionário como recurso didático precisa ter os mitos supracitados desmistificados, pois o dicionário:

1. reflete uma cultura que se move dinamicamente no tempo. Não há como conceber o dicionário como um produto acabado, fechado, insensível, por exemplo, as influências linguísticas entre os povos e sem considerar as novas experiências humanas;
2. os dicionários devem ter finalidade específica, frente à atual proliferação de dicionários gerais, polivalentes ou multifuncionais;
3. há vários tipos de dicionários, estruturados de formas diferentes, constituídos por informações que se diversificam para atender às necessidades do usuário conforme seus objetivos de consulta;
4. um dicionário ideal seria o que abarcasse o léxico total de uma língua, mas isso se tornaria inacessível e incômodo para o usuário. Por isso, impõe-se estabelecer divisões no léxico e no enfoque, com o que se justificam os diferentes tipos de dicionários;
5. os dicionários representam uma proposta lexicográfica específica, para adequar-se à compreensão do usuário visado;
6. no discurso do dicionário, necessariamente, outros discursos e outros textos tomam parte para que se construa significação;
7. o registro é condição para reconhecer a existência da palavra, e não a norma;
8. o professor tem afastado do aluno o dicionário e, ainda pior, faz este desacreditar de seu potencial e de sua importância como livro de texto e de consulta.

4.6.10 O uso do dicionário e o conhecimento do professor

A Figura 10 salienta a relação entre os itens Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula, Conheço os dicionários disponíveis na escola que atuo, Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação e Durante a graduação fui motivado ao trabalho com o dicionário em sala de aula.

Figura 10 - O uso do dicionário e o conhecimento do professor



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, Figura 10, mostra associação forte, na dimensão *quase sempre*, entre os fatores analisados. Assim, o professor que, *quase sempre*, considera a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação, *quase sempre*, conhece atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula, *quase sempre*, foi motivado na graduação ao trabalho com o dicionário em sala de aula e, *quase sempre*, conhece os dicionários disponíveis pela escola que atua. E, ainda, os professores que consideram, *frequentemente*, a disciplina de Lexicografia importante, *frequentemente*, conhecem os dicionários da escola em que atua e, *frequentemente* ou *às vezes* foi motivado na graduação a inserir o dicionário em sua prática. Existe, também associação entre considerar, *quase nunca*, a disciplina de Lexicografia importante; conhecer, *quase nunca*, os dicionários da escola de atuação e, conhecer, *às vezes* atividades que precisem trabalhar com dicionários. Deste modo, professores que *quase nunca* conhecem os dicionários da escola, *quase nunca* reconhecem a disciplina de Lexicografia importante e, *às vezes*, conhecem as atividades com dicionário.

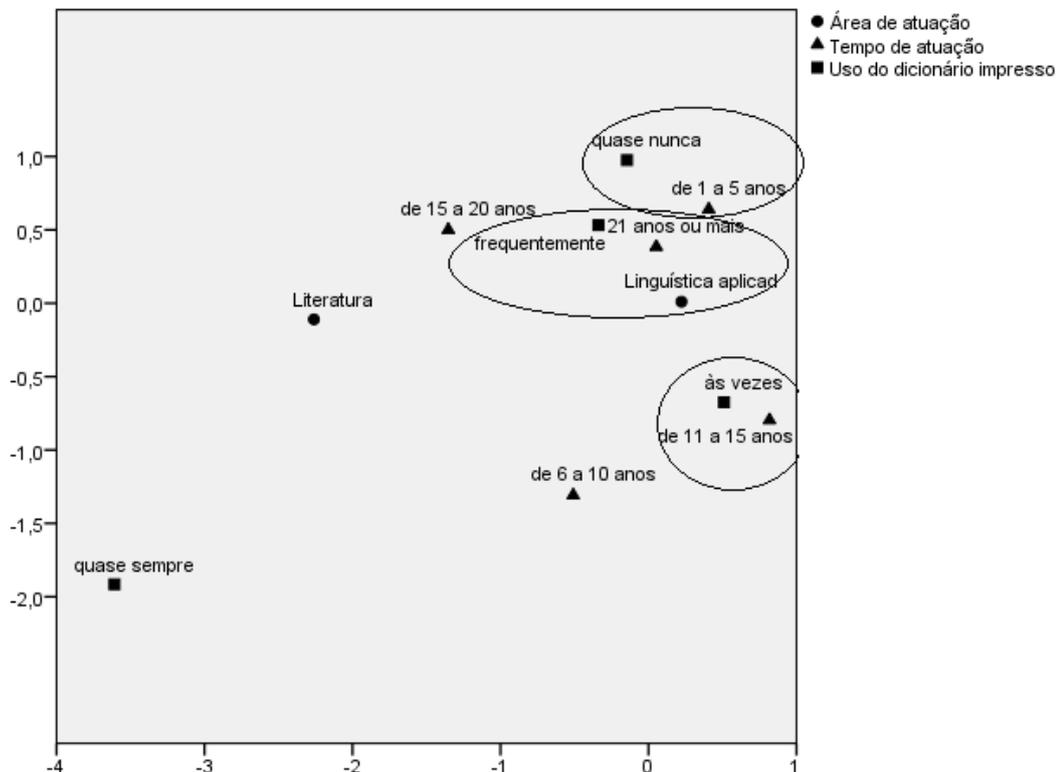
Assim, Salvador (1984) coloca a formação do professor em Lexicografia Pedagógica como instrumento muito importante, pois a ele cabem várias tarefas, entre elas, manusear os dicionários de todos os tipos, ilustrar e informar sobre eles, criticá-los, assinalar as vantagens e inconvenientes, guiar o aluno no oceano lexicográfico. Logo, ensinar pressupõe uma boa formação teórico-metodológica na área para poder atingir um dos objetivos principais da didática de línguas, qual seja o de orientar adequadamente o aluno no manuseio do dicionário, cabendo, inclusive, a tarefa de programar esse ensino (PONTES, 2014).

Pontes (2014) destaca que é preciso que o professor conheça de modo detalhado as informações sobre o dicionário para orientar bem o aluno em seu uso. Para tanto, é necessário incluir na grade dos cursos de formação de professor (Letras e Pedagogia) uma disciplina que discuta questões relativas aos conhecimentos que um professor de línguas deve saber e as metodologias de trabalho com o dicionário. Pois, é impossível ensinar o manejo de algo que não se conhece muito bem, o professor deve ponderar que a educação dos usuários do dicionário será prática e não teórica, do mesmo modo que o ensino produtivo que propõe como usar a língua e não falar sobre sua metalinguagem, simplesmente. Portanto, possuir uma sólida formação em Lexicografia, com destaque para o dicionário como instrumento, é essencial (HERNÁNDEZ, 1989).

4.6.11 Uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação

A Figura 11 demonstra relação forte entre os itens Área de atuação, Tempo de atuação e Uso do dicionário impresso.

Figura 11 - Uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O mapa perceptual, Figura 11, sugere que o uso do dicionário na dimensão *quase nunca* está associado ao tempo de docência de um a cinco anos, ou seja, os professores que *quase nunca* usam o dicionários tem de um a cinco anos de carreira. É sugerido, ainda, pela amostra que os professores que utilizam *frequentemente* o dicionário, tem 21 ou mais anos de tempo de docência e atuam na área de linguística aplicada. E os professores que têm de 11 a 15 anos de docência utilizam *às vezes* o dicionário em sua prática em sala de aula.

Em pesquisa semelhante, realizada por Bolzan e Durão (2011), sobre a formação dos professores que utilizam dicionário em suas práticas pedagógicas, encontrou-se que experiência na atuação como docentes variava entre 3 anos e meio a 25. A maioria dos professores tinha experiência significativa em sala de aula, ou seja, de 13 a 25 anos de magistério.

Logo, infere-se que professores com maior tempo de atuação tendem a utilizar mais dicionários como recurso didático em aula de línguas do que professores com pouco tempo de atuação. Tal fato pode ser justificado pela

propagação da Linguística de Texto, em que se privilegia o ensino voltado para diversidade de gêneros textuais, colocando em segundo plano o trabalho com instrumentos linguísticos, como a gramática e o dicionário escolar, uma vez que o ensino tradicional tinha como característica o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Neste contexto tradicional, as escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e dos conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. E o dicionário, nessa conjuntura, também se apresentava como recurso para o trabalho normativo da língua.

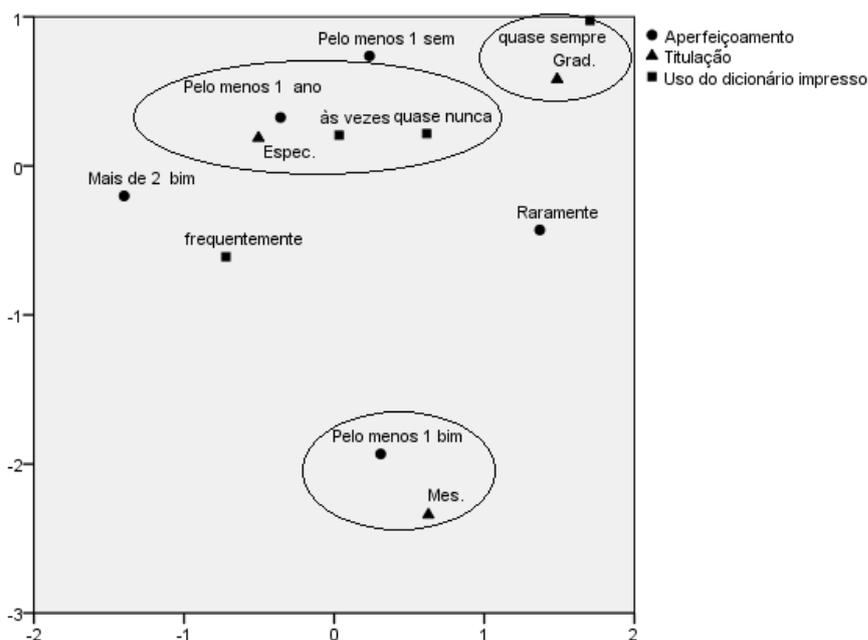
A mudança de paradigma no ensino se deve, em tese, aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pois um de seus textos centrais favorecem as inovações e mudanças no ensino de língua materna. Apesar de os PCNLP não se pretenderem diretrizes, mas orientações para a prática pedagógica no âmbito brasileiro, eles mantêm as características do gênero como proposta curricular de ensino de língua materna ao elegerem o professor de língua portuguesa como interlocutor direto e apontarem para necessidade de posicionamento claro a respeito das bases teóricas do ensino de língua na prática docente (SILVA, 2010).

Silva (2010) também acrescenta que, quanto ao tratamento de aspectos gramaticais, os PCNLP adotam a nomenclatura Análise Linguística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com essa designação, apontam para uma perspectiva de ensino diferente da tradicional, posto que afirmam categoricamente que a prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Esse distanciamento da prática tradicional, em que se privilegiava o ensino da gramática de modo isolado, sem considerar sua funcionalidade e o contexto de uso, gerou também o afastamento de práticas voltadas para o uso do dicionário em sala de aula.

4.6.12 Uso do dicionário impresso, aperfeiçoamento e titulação

A Figura 12 destaca fortemente a relação entre os itens Aperfeiçoamento, Titulação e Uso do dicionário impresso.

Figura 12 - Uso do dicionário impresso, aperfeiçoamento e titulação



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Pode-se inferir pela Figura 12 que professores graduados *quase sempre* usam o dicionário impresso em sala de aula; professores especialistas usam, *quase nunca* ou *às vezes*, o dicionário em sala de aula e participam pelo menos uma vez por ano de cursos de aperfeiçoamento; de acordo com a amostra, os professores mestres não estão associados ao uso do dicionário em sala de aula, e participam pelos menos uma vez ao bimestre de cursos de aperfeiçoamento.

Deste modo, ressalta-se a importância de o professor utilizar o dicionário na prática escolar, tendo em vista suas potencialidades, mas, para tal, é preciso apropriar-se de metodologias para tais fins.

Como coloca Damim (2005), no cenário brasileiro, a Lexicografia e a Metalexigrafia não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. Logo, isto é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar atividades didáticas mais

bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula. Assim, sugerem-se que além de disciplinas, sejam oferecidos cursos de aperfeiçoamentos voltados para esta prática, além de oficinas, laboratórios.

No tocante ao assunto em questão, retoma-se a colocação de Krieger (2012), a qual pontua que o professor não costuma estar instrumentalizado para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários. Pois, os cursos de formação não têm tradição de oferecer conhecimentos a respeito de Lexicografia tanto teórica, quanto aplicada.

Prado Aragonés (2001) também reitera que os docentes têm consciência da importância do aprendizado com o dicionário, contudo não sabem como fazê-lo de uma forma conveniente, pois embora as autoridades educativas recomendem, desde cedo, o uso de enciclopédias e dicionários para que o aluno busque informações e resolva dúvidas na compreensão dos textos, não oferecem orientações metodológicas de como proceder na prática em sala de aula.

Nessa direção, Bolzan e Durão (2011) elaboraram um curso de formação para professores do Ensino Fundamental, em Garopaba/SC, tendo em vista a lacuna que existe nesta área no âmbito nacional. Foram matriculados 24 professores, sendo ministrado por uma das pesquisadoras, foi presencial e totalizou 20 horas em dois dias consecutivos. O curso baseou-se no livro de Rangel e Bagno (2006), *Dicionários em sala de aula*, abordando os seguintes temas:

- Algumas maneiras de uso do dicionário em sala de aula;
- Reconhecendo o dicionário;
- Comparações de verbetes de dicionários distintos;
- Potencial do uso do dicionário em sala de aula – instrumento para uma formação integral do educando;
- Estratégias e atividades específicas para o uso de dicionários escolares;
- Criatividade na consulta e no emprego do conhecimento adquirido;
- Ludicidade;
- Estratégias de fixação de palavras novas (memória de longa duração);
- Desenvolvimento do léxico.

5 ATIVIDADES APLICADAS

Tendo em vista que a pesquisa ora apresentada está vinculada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - também, objetivou-se desenvolver uma pesquisa de natureza interpretativa que tivesse como foco de investigação um problema da realidade escolar, com propósito de contribuir para melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Deste modo, a intenção primeira da pesquisadora/autora foi oferecer a um grupo de professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II um curso de formação que partiria de um grupo focal, portanto outro método deveria ser empregado. Este público-alvo foi pensado uma vez que a pesquisa se focou na prática docente. Contudo, muitos empecilhos foram encontrados, dentre estes a greve de professores estaduais e a resistência, ainda, acentuada de professores atuantes em relação à pesquisa.

Diante disso, optou-se por aplicar atividades voltados para o uso do dicionário, considerando as nuances aqui discutidas. Ressalta-se que não foi propósito aplicar uma sequência didática para este fim, uma vez que se não determinou o gênero a ser trabalhado em sequência, mas atividades cujo dicionário pudesse ser utilizado enquanto recurso didático a mais, devendo seu uso ser também planejado, de acordo com a demanda e a perspectiva do professor.

As atividades aplicadas foram referentes a:

1. **predição lexical**, considerando que a predição textual pode ser abordada pelo professor a partir do título, fazendo o aluno se apropriar do léxico e, conseqüentemente, do texto, e neste momento, pode-se também fazer uso do dicionário para confirmar ou não aquilo que se deduz do título;

2. **comparações de informações em diferentes dicionários**, nesta ocasião, selecionou-se como assunto as figuras de linguagem, tendo em vista que muitas destas não integram o campo lexical dos alunos;

3. **exploração de um texto com palavras de conhecimento dos alunos**, mas com significados empregados de maneira diferente ao que era esperado por eles, de modo a perceber a abrangência dos verbetes e, conseqüentemente, das significações que uma palavra em uso pode abranger;

4. **apropriação da palavra CONSENTIMENTO** que esteve em circulação na mídia devido a um fato de grande repercussão nacional, contudo tal palavra era de desconhecimento dos alunos da turma em que foi aplicada a atividade. Neste

momento, foi trabalhado com um mesmo texto em linguagem verbal e não verbal, bem como com uma reportagem divulgada em rede nacional apontando as várias significações da palavra, com definições extraídas de dicionários impressos e eletrônicos e de opiniões de especialistas que utilizavam a palavra analisada em seus contextos de uso profissionais, como advogados e delegados;

5. **produção de um dicionário**, nesta ocasião, após realização de atividades anteriores voltadas para o uso do dicionário, percebeu-se que os alunos já se apropriavam deste recurso, sabendo manuseá-lo, interpretar abreviaturas e os demais elementos constituintes do verbete, assim, optou-se por concluir com o fazer lexicográfico em sala de aula, tendo em vista que os discentes estavam envolvidos em um projeto interdisciplinar na escola *lócus* da aplicação das atividades, cujo tema era *Olimpíadas de 2016*. Logo, juntamente com a turma, decidiu-se por produzir um dicionário de termos olímpicos, cujo título por eles criado foi *Olímpiada dos significados*.

A seguir, estão apresentadas as atividades aplicadas e as descrições destas, bem como os pontos considerados satisfatórios e aqueles que ainda necessitam de maiores trabalhos e estudos.

Ressalta-se que as atividades não se encerram com os exemplos aqui aduzidos, outras práticas poderiam ter sido exploradas, como atividades que envolvessem palavras parônimas e homônimas, como meio de ampliar o campo lexical dos discentes; ações voltadas para exploração do dicionário integrado ao texto, de modo a verificar que textos, como os literários, necessitam de maiores consultas a dicionário para otimizar a compreensão textual, entre outras que não foram possíveis de aplicações, em virtude de fatos próprios da realidade escolar, uma vez que em meio as atividades de pesquisa, dever-se-ia cumprir com os conteúdos peculiares do ano.

5.1 Predição lexical

A atividade foi realizada com uma turma de 8º ano, do ensino fundamental II, de uma escola pública, do município de Fortaleza-CE, em que atuava a pesquisadora/autora, na qualidade de professora de Língua Portuguesa. Na ocasião, o conteúdo a ser abordado, conforme o planejamento anual da disciplina, era Texto

Instrucional, assim optou-se por trabalhar com o gênero receita. Para tanto, seguiu-se o seguinte plano de ação:

Quadro 2 – Plano texto instrucional

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o texto instrucional; • Reconhecer os gêneros textuais que têm como propósito comunicativo a orientação; • Explorar, em especial, o gênero receita: estrutura, termos peculiares e função.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do título; • Uso do dicionário; • Formação de equipes; • Produção textual.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro-branco, dicionários, material xerocado.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 3h/a

A aula dividiu-se nos seguintes momentos:

1. Apresentação do conteúdo **texto instrucional**. Colocou-se a expressão aqui destacada no centro do quadro-branco, e perguntou-se aos alunos se as duas palavras eram de conhecimento deles, a maioria destacou o desconhecimento da palavra *Instrucional*, então decidiu-se por elencar hipóteses sobre o que a palavra em contexto isolado poderia significar, dentre as possibilidades de significações recorreu-se ao contexto de formação/composição de palavras, referindo-se à palavra primitiva e derivada, pois corrobora-se com Sbrogio (2008), o qual elucida que a língua portuguesa dispõe de diferentes processos de combinação de morfemas para formar novas palavras. Para compreender esses processos, retomou-se aos seguintes conceitos:

- Palavras primitivas: são aquelas que não derivam de outras palavras. Exemplos: dia, casa, flor
- Palavras derivadas: são aquelas que derivam de outras palavras. Exemplos: diário (de dia), casarão (de casa), floreira (de flor).

Após tal explanação, os alunos identificaram e explicitaram que a palavra *instrucional* era derivada de instruir, mas, de modo isolado, também não conseguiram abstrair a significação de tal palavra. Em seguida, distribuiu-lhes a receita intitulada Vaca Atolada⁷.

⁷ Atividade adaptada de Seide e Hintze (2015).

2. De posse da receita, a pesquisador/autora informou aos discentes que o texto que estavam em mãos era um texto com o propósito de instruir, assim como outros, como o manual e a bula de remédio. Neste momento, apenas um aluno se colocou sobre a possibilidade do que significaria a palavra analisada e afirmou: *Acho que é um texto que diz como fazer algo... acho que instruir significa como fazer algo.* Assim, investiu-se na colocação do aluno e, em seguida, pediu-se que os alunos pesquisassem nos dicionários pertencentes à escola e disponibilizado a todas as escolas públicas pelo Ministério da Educação, os quais a professora/autora já havia distribuído ao início da aula, a palavra instruir. Ressalta-se que na turma trabalhada não houve a necessidade de trabalhar no momento com o manuseio do recurso, e sim fazer uma pequena revisão de como ocorria a localização de palavras, uma vez que a grande maioria sabia como executar tal ação, pois no ano anterior, a professora já havia investido na prática do manuseio.

3. Auxiliou-se, minimamente, na pesquisa da palavra analisada, e quando todos os alunos a localizaram, perguntou-lhes como chamava o bloco de informações em que a palavra estava inserida, como se proferiu a palavra bloco, muitos a utilizaram e afirmaram que era *bloco de significados*. Assim, percebeu-se que, apesar de saber manusear, ainda não conheciam, de fato, a composição e nem a nomenclatura de um verbete. Neste momento, anotou-se o verbete no quadro-branco e explicitou-se a composição deste.

4. Após explicitação dos elementos composicionais, investiu-se nas significações, trabalhando com as sinonímias e os exemplos de uso, foi pedido a diferentes alunos para ler o que estava numerado no verbete, após a leitura e os comentários, os alunos compreenderam que a palavra analisada significava também orientar. Um aluno assim colocou: *Então, era só ter orientado melhor a gente desde o início...* Depois de compreender melhor o assunto geral que seria abordado, por meio da pré-leitura, a qual designamos aqui de predição lexical, seguiu-se para o trabalho com a receita que foi distribuída, pois já a reconheciam como um texto que objetivava orientá-los, que se tratava de uma receita culinária, com o passo a passo para o preparo, desde as quantidades do que seria utilizado até o modo de fazer.

5. Finalizado o momento de pré-leitura, passou-se para o trabalho com a receita selecionada: Vaca atolada⁸.

⁸ Disponível em: <http://www.receitastipicas.com/receitas/vaca-atolada-mineira.html>. Acesso em: 18 mai 2015.

Figura 13 – Receita selecionada para o trabalho em sala de aula

Esta receita vai pegar você

VACA ATOLADA

- 1 kg de costela de vaca;
- 2 cebolas picadas;
- 4 dentes de alho amassados;
- 5 tomates descascados, picados sem sementes;
- 1 colher (sopa) de vinagre;
- 1 colher (chá) de salsinha picada;
- 3 cebolinhas verdes picadas;
- 1 cubinho de caldo de carne;
- 2 colheres (sopa) de óleo;
- 1 kg de mandioca descascada e cortada em pedaços.

Misture as costelas com a cebola e o alho. Leve ao fogo com o óleo e frite até que dourem. Junte os tomates, o vinagre, a salsinha, a cebolinha e o cubinho de caldo de carne. Acrescente água suficiente para cobrir. Cozinhe: quando a carne estiver macia, adicione a mandioca e água suficiente para cozinhá-la. Pegue uma travessa grande e sirva em seguida!

Fonte: Nota 8

6. Nesta ocasião, depois de reconhecer o propósito do texto, trabalhou-se mais uma vez com a predição lexical, a começar pelo título da receita, instigando os alunos a deduzirem o que de fato seria uma vaca atolada no contexto de uso apresentado. Muitos utilizaram o sentido da palavra por ora analisada no seu sentido isolado, fora do contexto, no sentido de *inserida em lama*.

Mais uma vez voltamos à consulta ao dicionário para elencar os sinônimos dados a palavra atolar, e, assim, compreendeu-se que trataria de uma receita de uma vaca que estaria imersa em algo, isto é, mergulhada, que no caso não seria lama, e, informaram: *mergulhada em molho, enfiada em um creme, dentro de um creme...*

7. Seguido momento de pré-leitura, denominado por Seide e Hintze (2015), autores da atividade, iniciou-se a leitura propriamente dita, confirmando mais uma vez do que se tratava: uma receita culinária, que instruía como cozinhar e preparar uma carne bovina em um molho de mandioca.

Seguidamente, discutiu-se, também, sobre o porquê de o título ser Vaca Atolada e não Carne de Vaca, já que se tratava de uma receita culinária voltada para isto. Então, iniciou-se uma breve discussão sobre o contexto de uso e as variações linguísticas, uma vez que vaca atolada remeteria a uma receita peculiar de uma dada região, de modo a enaltecer o modo de falar desta e outras particularidades.

Pelo indício mandioca, debateu-se que poderia ser uma receita da região Sudeste do Brasil, uma vez que nesta ela é conhecida como mandioca e no Sul, como aipim. Nas regiões Norte e Nordeste, é chamada de macaxeira ou aipim. No Rio de Janeiro, é também chamada de aipim. No entanto, não se estendeu a esta discussão, tendo em vista o tempo de aula e o foco desta.

8. No momento final da aula, apresentou-se a organização estrutural da receita, bem a composição dos elementos. Destacou-se que as receitas culinárias em geral possuem partes fixas: ingredientes e modo de preparo, em que a primeira lista os alimentos/produtos que estabelecem a medida/quantidade do que será utilizado; a segunda parte narra e descreve o passo a passo do modo de fazer com o auxílio de verbos de comando (em geral no imperativo ou infinitivo que caracterizam o tipo textual injuntivo ou instrucional) e por meio de uma linguagem formal. Ademais, salientou-se que, como quase todo gênero textual, a receita culinária possui valor sociodiscursivo e sociocultural e, sobretudo, certo teor pragmático. Ou seja, existe para, de maneira geral, ser seguida e aplicada/executada na cozinha.

9. A fim de exercitar o assunto trabalhado, distribuiu-se atividade voltada para exploração do que foi abordado (APÊNDICE B). A aula foi finalizada com a correção da atividade. Como tarefa posterior, em ocasião ao dia dos pais, solicitou-se a produção textual de uma receita que abordasse o *tempero dos pais*, trabalhando assim com a retextualização. Tal aula não se encontra aqui descrita, tendo em vista que não se constituía foco deste estudo.

Pontos satisfatórios: foi possível exercitar a pré-leitura ou predição, palavra adotada neste estudo, a qual, conforme Seide e Hintze (2015), refere-se à apresentação inicial do texto, de modo a direcionar a atenção do aluno para os passos seguintes e ativar na memória conhecimentos necessários ao que se pretende ensinar. Além disso, percebeu-se bastante envolvimento da turma durante os debates, bem como a curiosidade dos discentes. Utilizou-se, também, o dicionário, não apenas como mera consulta, mas para confirmar algo que havia sido inferido.

Pontos que necessitam de aprimoramento: acredita-se que os contextos de uso deveriam e devem ser melhores explorados, de modo, também, a introduzir a utilização do dicionário nesta perspectiva. Ademais, como apontado, poderia ter elucidado e investido, também, nas variações linguísticas.

5.2 Comparações de informações em diferentes dicionários

A atividade foi desenvolvida com uma turma que não era de atuação da pesquisadora/autora, esta foi cedida por outra professora para aplicação da atividade de pesquisa. O público-alvo também era do ensino fundamental II, turma de 9º ano, de uma escola pública de Fortaleza-CE. O conteúdo selecionado fora figuras de linguagem, tendo em vista fazer parte do planejamento anual da disciplina. Ademais, considera-se que muitas destas não integram o campo lexical dos alunos. Para tanto, seguiu-se o seguinte plano de ação:

Quadro 3 – Plano dicionário e figuras de linguagem

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as figuras de linguagem; • Caracterizar as figuras de linguagem; • Reconhecer as figuras de linguagem em diferentes contextos de produção.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Uso do dicionário; • Fichas de registro; • Seminário.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Material xerocado, dicionários, jornais e revistas.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 8h/a

No primeiro momento, perguntou-se aos alunos da turma sobre o que conheciam a respeito das figuras de linguagem, muitos destacaram que já haviam estudo, mas que não lembravam. Em seguida, apresentou-se a proposta a ser trabalhada, que era de pesquisa e apresentação, em que pesquisariam os verbetes de algumas figuras e, em seguida, registrariam, para posteriormente apresentarem em seminário.

Os alunos aceitaram o desafio, uma vez que a realização de tal atividade seria parte da avaliação parcial de Língua Portuguesa. A atividade foi dividida da seguinte maneira:

Primeiro momento: a sala composta por 20 alunos foi dividida em duas partes, de modo a trabalhar com dois dicionários, com objetivo de possibilitar a troca de informações e, assim, estabelecer comparações. Logo, a primeira parte da sala (10 alunos) esteve de posse do dicionário intitulado *Mini Aurélio – o dicionário da língua portuguesa*, do autor Aurélio Buarque de Holanda, edição de 2010 (o qual será denominado adiante de Dicionário A); e os outros 10 alunos receberam o dicionário

Houaiss Conciso, do Instituto Antônio Houaiss, versão de 2011 (será denominado adiante de Dicionário B). A escolha por estes dois dicionários se deu pelo de fato de se serem os únicos disponibilizados na biblioteca da escola *lócus* da atividade. Feita a divisão da turma, a pedido dos próprios alunos, estes foram agrupados em duplas, de modo a facilitar o trabalho e permitir maior liberdade destes.

Segundo momento: os nomes das figuras de linguagem foram colocados dentro de uma caixa. As figuras elencadas são categorizadas pela gramática normativa prescritiva da língua em: 1. de palavras; 2. de pensamento; 3. de construção, totalizando 21 figuras, a saber: comparação, metáfora, catacrese, metonímia, perífrase (categoria 1); antítese, ironia, eufemismo, hipérbole, reticência, gradação, apóstrofe, prosopopeia, oximoro (categoria 2); iteração, anástrofe, elipse, zeugma, hipérbato, aliteração, assíndeto (categoria 3). Cada dupla retirou da caixa o nome de duas figuras, com objetivo de pesquisar, primeiramente, a definição destas nos dicionários distribuídos, a compreensão a partir dos significados extraídos e os exemplos de uso. A pesquisa deveria ser anotada em uma ficha de registro que foi distribuída juntamente com os dicionários (APÊNDICE C).

Figura 14 - Ficha de registro

Figura	Dicionário 1	Dicionário 2	Síntese de sua Compreensão	Exemplos de uso

Fonte: Elaborado pela autora

Terceiro momento: este refere-se à pesquisa propriamente dita. Os alunos também já sabiam manusear os dicionários, e foram anotando as definições encontradas no primeiro dicionário que receberam, em seguida, quando finalizavam, trocavam com outra dupla e anotavam as definições do outro dicionário. Neste momento, percebeu-se bastante concentração, observou-se, também, comentário do tipo: *Neste não tem exemplo... Neste outro a definição é melhor... A palavra oximoro não tem em nenhum dos dois dicionários...Posso buscar na internet do celular?* Nesta ocasião, a professora/pesquisadora/autora teve que intervir colocando para os alunos que o dicionário registrava a língua em uso, pois este recurso deve ser ou tentar ser dinâmico como a língua, por isso algumas palavras em desuso deixam de figurar em alguns dicionários datados mais recentemente. A pesquisa por meio da internet do

celular foi permitida, pois se considera que tal aparelho quando usado a favor da aprendizagem, pode sim ser usado, desde que com direcionamento. Assim, no quadro-branco, orientaram-se como eles deveriam pesquisar, quais os endereços eletrônicos mais utilizados para pesquisa de significados, citando o *Priberam* e o *Wikipédia*. Assim, os discentes encontraram a palavra por eles desconhecida naquele momento e adequaram a ficha.

Quarto momento: após preenchimento das fichas de registro, os alunos foram orientados a buscarem exemplos reais, isto é, em textos, de modo a explicitar a compreensão dos diferentes modos de definir uma mesma palavra, e subsidiar, também, os exemplos de uso por eles registrados. Para isto, a pesquisadora/autora levou para sala de aula uma caixa com jornais e revistas, a qual foi cedida pela biblioteca da escola *lócus* da aplicação desta atividade de pesquisa. Em jornais e revistas, os alunos deveriam coletar exemplos das figuras de linguagem a qual estavam destinados a apresentar. A maioria conseguiu encontrar, no entanto, àqueles que não foram bem-sucedidos, sugeriu-se a buscar em livros de poemas ou de textos literários disponibilizados também na biblioteca da escola. Ressalte-se que tal espaço era de uso dos alunos, tendo em vista que a equipe de multimeios da escola estava sempre buscando estratégias para atrair os alunos a frequentarem o local. Então, a pesquisadora/autora os acompanhou até o local, e juntamente com a responsável pelo espaço, no turno da tarde, foi fornecido auxílio aos alunos. Após, tal ação, todas as duplas tinham exemplos de textos com as figuras de linguagem as quais estavam trabalhando.

Quinto momento: de posse dos registros e dos exemplos de uso em textos de circulação social (presentes em jornais e revistas) e em textos literários (poemas pesquisados), era chegado o momento para os alunos se prepararem para a apresentação que seria em formato de seminário. Nesta ocasião, foi preciso explanação acerca do gênero, colocando para os discentes o modo peculiar de apresentação, com destaque para os exemplos em cartazes ou no quadro-branco.

Destaca-se que o gênero seminário é amplamente difundido no meio escolar, e, sobretudo, acadêmico, tendo por objetivo possibilitar às pessoas que dele participa a oportunidade de apresentar os conhecimentos adquiridos mediante o estudo de um determinado tema. Neste sentido, torna-se essencial que os apresentadores adotem posturas condizentes com o contexto no qual se encontram inseridos, ponderando todos os aspectos requeridos pela situação comunicativa em

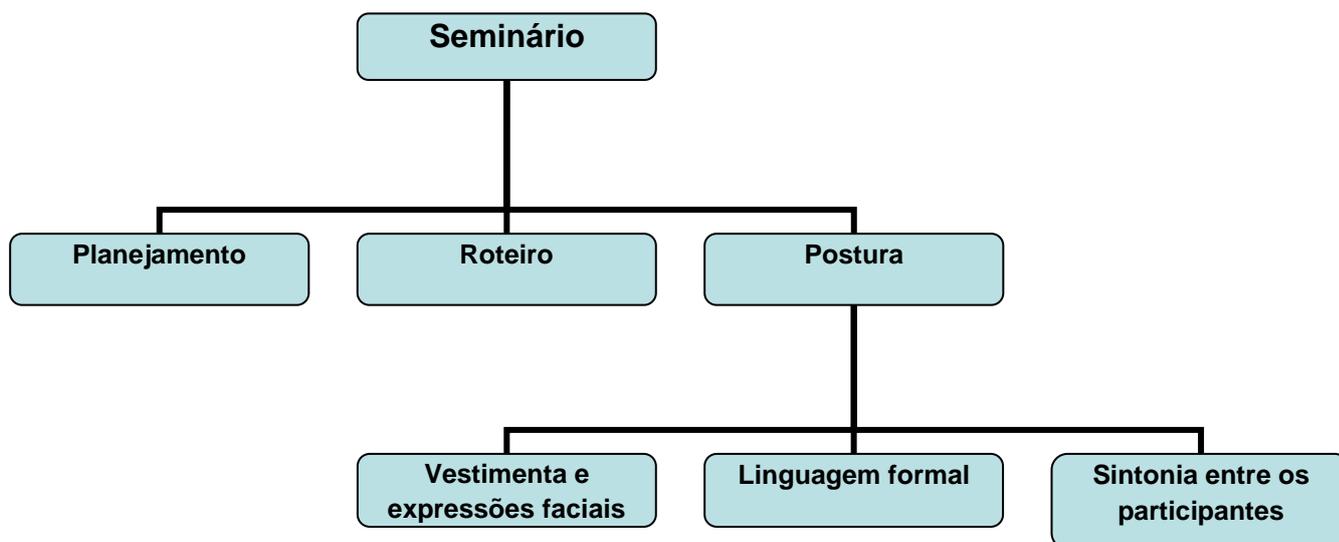
questão. Contudo, o que ocorre na realidade escolar é que aos alunos é requerida a apresentação em público, por professores de diferentes disciplinas, não somente de Língua Portuguesa, mas não há, em maioria, a preparação para tal execução.

Duarte (s/d) coloca que o primeiro passo para uma apresentação em público é o planejamento. O apresentador deve estar ciente de que o público-alvo espera domínio do conteúdo abordado. Para tanto, é preciso dominar as informações a serem transmitidas, sendo essas obtidas por meio de pesquisa muito bem preparada, através de livros, meio eletrônico, jornais, revistas, vídeos e outros materiais de suporte. Além disso, é preciso elaborar um esquema de apresentação, no sentido de pontuar aquelas informações mais importantes. O esquema se configura como um roteiro que guiará o apresentador. Assim, trabalhando a hipótese de que algumas das principais ideias podem ser esquecidas, entra em ação o roteiro previamente elaborado. Mas, isso não permite ao apresentador o direito de “ler” aquilo que anotou, salvo em se tratando de uma citação, proferida por outrem, haja vista que não há como proceder de forma diferente. Neste último ponto, vale frisar, que por falta de preparo, muitos alunos da educação básica se apresentam através da leitura de suas anotações, tornando a apresentação enfadonha.

Outro aspecto pontuado pela autora reside no fato de que os demais participantes precisam estar em sintonia com tudo aquilo que está sendo apresentado. Principalmente no ambiente escolar, o que mais se constata é a “distribuição de partes”, isto é, cada um fica com uma fala determinada – fato que corrobora tão somente para que o discurso se manifeste como truncado, denotando não haver entrosamento entre o grupo. Logo, é essencial que todos estejam bem preparados e dispostos a responder aos questionamentos do público.

Ademais, pontua como posturas fundamentais: vestimentas, gestos, entonações, expressões faciais, uso da linguagem, a qual deve ser formal, isenta de chavões, gírias, cacoetes ou quaisquer sinais que porventura possam contradizer com o momento. Destaca-se, também, o fator tempo, uma vez que se deve atender ao que é estabelecido. Em síntese, apresenta-se a figura:

Figura 15 – Elementos que devem compor um seminário



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, os alunos foram encaminhados para sala de vídeo para exposição do filme *Jobs*⁹. Após exibição do vídeo, abriu-se a discussão sobre o filme, e os elementos peculiares do gênero textual analisado, elucidando seus elementos. Em seguida, definiram-se as datas, em que as cinco duplas se apresentariam na aula seguinte.

Sexto momento: refere-se à apresentação, com objetivo de verificar a apreensão dos alunos quanto às acepções das figuras de linguagem as quais estavam responsáveis por pesquisar e apresentar, de modo que as definições encontradas fossem debatidas e as percepções sobre os dicionários fossem expostas. Nesta ocasião, constatou-se, de modo muito satisfatório, o empenho da maioria das duplas para apresentarem os resultados das pesquisas. Na ocasião da apresentação, a maioria das duplas destacou que o dicionário B era o mais completo do que o dicionário A, pois este apresentava acepções muito limitadas e que não suscitava a compreensão das palavras pesquisadas, e ainda que o dicionário eletrônico era bem mais completo. Eis algumas falas:

⁹ Ficha técnica e sinopse disponível em: <http://cinema10.com.br/filme/jobs>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Neste dicionário não tem nada...eu não entendo nada [em referência ao dicionário A] (Aluno A).

Eu achei esse aqui mais completo, porque têm mais informações, é mais detalhado [em referência ao dicionário A] (Aluno B).

Em nenhum tem a palavra oximoro... [em referência aos dicionários A e B] (Aluno A).

Professora, pensei que dicionário era tudo igual. Mas, há uns mais claros e outros mais complicados de entender... Por quê? (Aluno C).

No dicionário que tem lá em casa, tem é tudo, porque é bem grande, era do meu pai (Aluno D).

À medida que as apresentações aconteciam, a pesquisadora/autora suscitava o debate sobre as acepções e acerca do que continha em cada dicionário, e, ao final, era apresentado o exemplo de uso e outro de natureza real (referente às figuras de linguagem em textos).

A exposição foi extremamente satisfatória, tendo em vista a dedicação dos alunos e o alcance dos objetivos propostos. Assim, apresentam-se como:

Pontos satisfatórios: primeiramente, considerou-se o trabalho com a pesquisa, de modo a inserir o aluno no âmbito da investigação e da crítica, mostrando que nem tudo que se encontra, está pronto e acabado, passível apenas de aceitação por parte do leitor. Vale citar também que a atividade se configurou como exitosa, tendo em vista o número reduzido de alunos em sala, 20 apenas, em que estavam matriculados 31, mas devido à evasão escolar, em virtude da mudança da escola, uma vez que esta estava sediada em outro prédio por que o local onde estavam abrigados desde sua fundação havia sido demolido para construção de uma escola modelo. Além disso, salienta-se também o apoio inquestionável da equipe do multimeio da escola, sinalizando que quando há trabalho em conjunto, as possibilidades de êxito são maiores. E, o mais importante, a dedicação dos alunos em executar uma atividade de outra professora, estes não demonstraram indisciplina em nenhum momento da aplicação da atividade de pesquisa, o que motivou a pesquisadora/autora a cogitar com a professora efetiva da turma sobre o porquê de tal comportamento, uma vez que essa realidade diferente da maioria das escolas

públicas de ensino fundamental. A professora efetiva revelou que os alunos eram selecionados e que cada turma era acompanhada por um professor-diretor¹⁰.

Pontos limitantes: apesar de a atividade realizada ter sido satisfatoriamente executada, algumas limitações foram percebidas, como: dificuldade, no primeiro momento, para preenchimento da ficha, pois não havia o hábito de registro; e dificuldade para encontrar exemplos de figuras de linguagem em textos de circulação. Tais dificuldades devem motivar o professor a trabalhar ainda mais com o contexto de uso, e com a prática da escrita por meio de registros. Ademais, a insegurança para apresentação também esteve presente, uma vez que o gênero seminário, muitas vezes, é apenas requerido ao aluno sem o devido preparo.

5.3 Exploração de um texto com palavras de conhecimento dos alunos

A atividade ora apresentada foi realizada com uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, da rede pública estadual do Ceará, composta por 31 alunos, constituindo a turma de atuação da pesquisadora/autora.

Trata-se de uma atividade extraída e adaptada de um Manual da Secretaria de Educação do Ceará (2009), distribuída aos alunos de 9º ano, com objetivo de prepará-los para o ensino médio (CEARÁ, 2009).

O texto motivador da atividade intitula-se *Balada*, poema de Luiz Fernando Veríssimo.

Figura 16 – Poema Balada, de Luiz Fernando Veríssimo

<p>Esta é a balada do Surfista Dourado Que com a prancha emborcada e sentado no chão Ainda ontem, na praia, pensou desolado: A vida continua depois do verão...</p> <p>Este ano o seu pai já lançou um ultimato. Vai acabar esta sopa, este doce far-niente Vais ter que escolher, senão eu te mato: ou voltar a estudar ou pegar no batente.</p> <p>E diante deste futuro hediondo Ele teve uma ideia de engenheiro da NASA. Ora, pensou, o mundo ainda é redondo</p>
--

¹⁰ Projeto Professor Diretor de Turma é de origem brasileira, surgiu por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, em 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas (SEDUC-CE, 2016). Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: 20 set. 2016.

E há mais de um jeito de voltar para casa.
 E correu para o mar, e nadou para o Oriente
 E aos gritos de “Volta! Maluco! Pirado!
 Tens que vir pra Porto Alegre com a gente”!
 Respondeu “Chego lá, algum dia, e pelo outro lado!”

Fonte: CEARÁ (2009, p. 50)

Para tal ação, seguiu-se o seguinte plano:

Quadro 4 – Plano explorando um poema de Luiz Fernando Veríssimo

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar o poema; • Reconhecer os elementos estruturais do poema; • Aprender os significados de palavras do texto, conforme o contexto de uso.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Debate; • Uso do dicionário; • Atividade escrita.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro-branco, material xerocado, poemas e dicionários.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 3h/a

Iniciou-se a aula com a pré-leitura do título, a pergunta de partida foi: sobre o título, é possível descobrir o que vai ser tratado no texto? Os alunos de imediato responderam que se tratava de uma balada, de uma festa, não apresentaram nenhuma outra significação para a palavra analisada. Seguidamente, apresentou-se a imagem que acompanhava o título do poema, de modo a verificar se a figura poderia completar o título, na perspectiva de antecipar/representar o assunto a ser abordado no texto.

Figura 17 – Imagem que acompanha o Poema Balada, de Luiz Fernando Veríssimo



Fonte: CEARÁ (2009, p.50)

Apresentada a imagem, os alunos não conseguiram associá-la ao título. Então, decidiu-se por iniciar a leitura do texto em sua completude. Neste momento inicial, percebeu-se que os discentes detinham apenas de uma acepção acerca da palavra ora apresentada. A leitura foi iniciada em voz alta, de modo sequencial, por quatro alunos, cada aluno leu um verso, logo foram lidos quatro versos, composição do poema analisado.

Terminada a leitura, a cogitação foi a seguinte: por meio da leitura completa, do título e da imagem, foi possível compreender sobre o que trata o texto? Os alunos permaneceram ainda sem maiores compreensões. O silêncio tomou conta da sala. Novamente mais uma cogitação: o texto fala sobre o quê? Dentre as respostas, surgiram:

Ah, de um surfista que viaja pelo mundo (Aluno A).

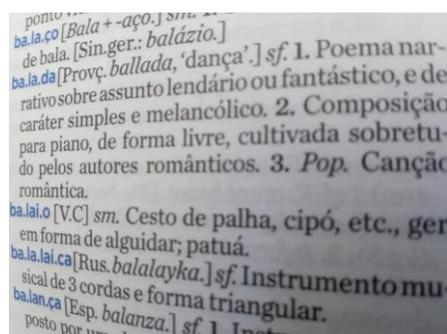
De um cara que não quer nada com a vida (Aluno B).

De um jovem que não gostava de estudar nem trabalhar, só surfar... (Aluno C).

Assim, a professora/pesquisadora procedeu a outro questionamento: qual a relação então dessa narrativa com o título? Novamente, percebeu-se que os alunos detinham o sentido de balada fixado, isto é, com acepção de festa. Neste momento, com os dicionários já distribuídos ao início da aula, solicitou-se que buscassem a palavra no dicionário. Após encontrarem a palavra, de modo coletivo, realizou-se a leitura do verbete. De pronto, constataram que as acepções apresentadas não condiziam com a que conheciam, e que esta, por eles utilizadas, não integrava o verbete em questão.

Veja o verbete extraído de um dos dicionários utilizados em sala:

Figura 18 – Verbetes balada



Fonte: FERREIRA (2010)

Após leitura do verbete, foi perguntado aos alunos qual o sentido mais adequado à palavra naquele contexto de uso apresentado. Mais uma vez, percebeu-se dificuldade dos alunos, pois muitos não conheciam as palavras que estavam presentes no verbete, como *épico*, as definições por completa, como *poema em estrofes que geralmente narra uma lenda popular ou uma tradição histórica*. Logo, percebeu-se a necessidade de intervenção, de modo que todas as acepções colocadas aos alunos fossem minuciosamente elucidadas. Foi um trabalho exaustivo que necessitou de muita exemplificação.

Quadro 5 – Síntese de acepções para melhor compreensão da palavra analisada

Acepções		Síntese para entendimento
1	Composição musical de caráter épico	<i>Música que destaca um personagem heroico.</i>
2	Composição instrumental sem forma definida	<i>Música instrumental, isto é, sem letras.</i>
3	Composição poética popular antiga, acompanhada ou não de música	<i>Poema popular antigo, com música ou não...como as cantigas de amor, em que o homem canta para seu amor como se fosse uma figura idealizada.</i>
4	Poema em estrofes que geralmente narra uma lenda popular ou tradição histórico	<i>Poema com características narrativas...como a lenda, que apresenta natureza fictícia.</i>
5	Dança executada ao som de música romântica	<i>Dança romântica.</i>
6	Canção sentimental, em ritmo lento, interpretada por cantores de música pop, acompanhada por conjuntos de instrumentos modernos, como guitarra, teclado etc.	<i>Como antigamente era utilizada, ir a uma balada, significava sair para dançar ao som de músicas românticas, estilo pop... o que contribui para a acepção que é dada atualmente.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Após a síntese apresentada de modo explicativo, os discentes reconheceram que a palavra analisada se referia, no contexto inserido, à acepção de número 6, tendo em vista o caráter narrativo do poema. Em seguida, perguntaram porque a palavra *balada* era apenas referida à festa, e porque esta acepção não constava nos dicionários. Neste momento, teve-se a oportunidade de colocar que os dicionários não são completos, e que a língua é dinâmica, devendo a existência desse dinamismo aos usuários da língua, pois surgem novas palavras ou novas acepções a palavras já existentes, como o caso apresentado. E, por isso, os dicionários devem ser sempre atualizados.

Seguidamente, solicitou-se aos alunos que indicassem outras palavras por eles desconhecidas, assim citaram: *desolado*, *ultimato*, *doce far niente*, *batente*, *hediondo*, bem como as palavras que eram conhecidas por eles, mas que no sentido apresentava outro sentido diferente ao que estavam acostumados a empregar. Assim, mencionaram somente a palavra *sopa*.

A respeito da expressão *doce far niente*, tentou-se ativar a memória dos alunos, de modo que utilizassem a palavra *sopa* como pista para compreensão da expressão. Mas, como se tratava de uma expressão distante do contexto dos alunos, não foi possível tal associação. Sendo necessário, neste caso, apresentar que se tratava de uma locução que não era de origem brasileira.

Neste momento, tornou-se importante destacar os empréstimos de outras línguas, que, muitas vezes, são utilizados por escritores para reafirmar aquilo que se deseja transmitir, como apontam Almeida e Gomes (2012), discutidos na fundamental teórica deste trabalho.

Quadro 6 – Exposição da expressão *Dolce longe niente*

<p>Italiano Etimologia Um velho ditado italiano. Frase <u>dolce longe niente</u> 1. <i>literalmente</i> significa " <u>doce</u> fazer <u>nada</u> "=" ociosidade Delicious ". Relaxamento indulgente pura preguiça e feliz, sendo deliciosamente ocioso.</p>
--

Fonte: CEARÁ (2009)

Sobre as palavras *desolado*, *ultimato*, *batente* e *hediondo*, utilizaram-se pistas do texto para compreensão do sentido, em seguida, recorreu-se ao dicionário para confirmação do sentido atribuído.

Quadro 7 – Palavras, pistas e sentidos

Palavras		Pistas	Sentidos atribuídos (alunos)	Sentidos no dicionário
1	Desolado	Prancha emborcada e sentado no chão	Pensativo	Triste
2	Ultimato	Pai lançou...vai acabar com a esta sopa	Ordem	Ordem
3	Batente	“Vais ter que escolher...ou volta a estudar ou pegar...”	Trabalho	-
4	Hediondo	“Vais ter que escolher, senão eu te mato...” Futuro...	Incerto, horrível	Horror

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Acerca da palavra sopa, recorreu-se à explicitação a respeito do sentido literal e do sentido figurativo, no caso em que, no texto, referia-se à vida sem muito esforço, o que foi percebido pelos alunos após as lidas do texto.

Por meio da pré-leitura, com base em palavras isoladas, embora inseridas em um contexto, o do próprio texto, foi possível perceber que as idas e vindas ao texto, a busca no dicionário e a ativação da memória possibilitaram a compreensão textual. Apesar das dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos, constatou-se que a interpretação textual foi acionada. E, assim, solicitou que apresentassem as características do protagonista da história. Assim, elencaram-se no quadro as seguintes, de modo que pudessem destacar as que pertenciam a este: ingenuidade, audácia, prudência, coragem, sonho, rebeldia, teimosia, responsabilidade, temeridade e ousadia. Neste momento, foi dado um tempo aos alunos para que, se necessário, buscassem as palavras que não conheciam no dicionário. A maioria necessitou buscar pelas palavras prudência e temeridade. Após o término das buscas, os alunos destacaram: audácia, coragem, sonho, rebeldia, teimosia, temeridade.

Após a leitura e interpretação do texto, os alunos exercitaram a atividade por meio escrito, conforme Apêndice D.

Acerca da aula, vale colocar os:

Pontos satisfatórios: novamente, destaca-se a importância da predição para ativação da memória dos alunos, desta vez, com destaque para uma palavra de conhecimento dos discentes. Partir do que conheciam para o que não conheciam gerou grandes debates, uma aula que se tornou cansativa, mas com resultados positivos, tendo em vista que a compreensão textual foi alcançada. Ademais, foi possível discutir sobre o funcionamento da língua, sua dinamicidade, o fazer

lexicográfico, além de contribuir para ampliação lexical dos alunos, tendo em vista que muitas palavras, como as de caracterização do personagem, não eram conhecidas e nem utilizadas por eles em seus contextos de uso.

Pontos limitantes: percebeu-se, ao início, muitas dificuldades de apreensões das acepções por parte dos alunos, o que fez com a aula planejada tomasse outros rumos, de modo que a atividade de escrita não foi executada coletivamente com os alunos. Acredita-se que mais tempo poderia ter sido atribuído a esta, tendo em vista a complexidade do texto, devendo, inclusive, exemplificar melhor, isto é, com exemplos mais reais das acepções encontradas nos dicionários sobre a palavra balada, como apresentando um exemplo de cantiga de amor e um vídeo com as baladas dos anos de 1980. Acredita-se que o recurso visual poderia ajudar a identificar melhor o significado de balada no poema analisado e a compreender as demais significações, possibilitando maiores discussões.

5.4 Apropriação da palavra CONSENTIMENTO

A sequência desta atividade foi realizada com uma turma de 8º ano, em agosto de 2016, após divulgação de um fato que se repercutiu nacionalmente e causou muita polêmica em toda sociedade brasileira: um estupro coletivo de uma menina de 16 anos. A ideia era discutir sobre o caso e, conseqüentemente, acerca da cultura do estupro, a qual foi levantada como tema pela sociedade na ocasião deste fato, além de debater acerca do consentimento quando se trata de sexo ou qualquer outra coisa, isto é, sobre o respeito à decisão do outro. A atividade partiu do seguinte plano de ação.

Quadro 8 – Plano para apropriação da palavra consentimento

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre o respeito à decisão do outro; • Discutir sobre a ideia de consentir; • Utilizar a palavra consentir em diferentes situações de comunicação.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Debate; • Leitura; • Análise.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Material xerocado, dicionário, vídeo.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 6h/a

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Para problematizar tal discussão, optou-se por partir de um vídeo que metaforiza o abuso sexual com uma xícara de chá. Contudo, na ocasião do agendamento, a sala de vídeo não estava disponível, assim decidiu-se por transformar o vídeo em uma tirinha (APÊNDICE E).

Figura 19 – Síntese da tirinha Xícara de chá



Fonte: adaptado do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ckUYhFrVJlc>. Acesso em: 20 jun. 2016

Como se observa, a tirinha era composta em quase totalidade pela linguagem não verbal, apresentando somente uma frase ao final: Consentimento é tudo. Então, partiu-se da leitura das imagens para compreensão da mensagem que se encontrava ao final do texto. Cogitou-se aos alunos se por meio das imagens e da frase ao final era possível inferir sobre o assunto tratado.

Neste **primeiro momento**, optou-se por trabalhar com oralidade e leitura, de modo que identificassem:

- a. Assunto tratado.
- b. Elementos que os fizessem deduzir o assunto do texto.
- c. Conhecimento do texto. Já viram nas redes sociais? Em algum programa de televisão?
- d. O assunto está ligado a algum contexto atual? Qual? O que pensa sobre?

Discutiu-se sobre as imagens, os alunos destacaram que havia café, bonequinhos, sinais de proibição, expressão de felicidade e de tristeza. Eles observaram, como citado, os elementos do texto, mas não conseguiram associar à frase ao final.

No **segundo momento**, trabalhou-se com a palavra:

- a. Qual a palavra que auxilia na compreensão do texto?
- b. O que significa a palavra CONSENTIMENTO?
- b. É possível encontrá-la no dicionário? Como? (Neste momento, o professor fez uso do dicionário que dispunha a escola)

d. Produza frases em que podemos utilizar a palavra apreendida (trabalhar contextos de uso).

Perguntou-lhes sobre o que significava a palavra consentimento. No momento, percebeu-se silêncio, então partiu-se novamente da composição da palavra: derivado e primitivo, questionando-lhes de que palavra provinha o vocábulo em análise, eles informaram que advinha de consentir, então cogitou-lhes: qual o significado de consentir, conforme o texto, isto é, as imagens apresentadas?

Novamente, nada apresentaram, então lhes perguntou se havia alguma relação entre a palavra analisada e o sinal de proibição, se a palavra e a imagem apresentavam a mesma ideia ou não. Alguns responderam que sim, era a mesma ideia, mas a maioria apontou que não, eram contrárias, mas não conseguiram explicar, verbalizar o entendimento. Assim, decidiu-se por apresentar a mesma tirinha, mas, agora, com sua composição original, isto é, com as falas.

Figura 20 - Síntese da tirinha Xícara de chá com linguagem verbal



Fonte: adaptado do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ckUYhFrVJlc>. Acesso em: 20 jun. 2016

Após a leitura da tirinha com a linguagem verbal expressa, debateu-se sobre o assunto tratado: o abuso sexual relacionando-o ao caso repercutido na época, o estupro coletivo. Após debate sobre o tema, novamente, voltou-se para a palavra consentimento, e, agora, as respostas foram:

Ah, consentimento é deixar alguma coisa... (Aluno A).

Não, consentimento é consentir...permitir, tipo isso...o contrário de proibir (Aluno B).

Consentir é deixar! (Aluno C).

Percebeu-se que os alunos conseguiram compreender a significação da palavra e associá-la ao texto, no entanto, pouco sabiam explicar e apresentar sinônimos para a explicação. Neste momento, solicitou-lhes a pesquisa da palavra consentir no dicionário, os quais foram distribuídos ao início da aula. Ao localizarem a palavra, informaram os seguintes sinônimos: *concordar, aceitar, autorizar, aprovar...* Assim, pediu-lhes que criassem frases oralmente utilizando a palavra consentimento ou seus sinônimos, requeriu-se que as frases tivessem relação com o contexto escolar, para que as criações não ficassem tão isoladas e sem contextos de uso. Dentre as frases, apresentaram:

A professora consentiu minha ida ao banheiro (Aluno A).

A diretora consentiu minha entrada na escola (Aluno A).

A colega permitiu que eu usasse sua borracha (Aluno C).

As frases foram simplórias, mas, a partir delas, observou-se que a compreensão da aceção foi apreendida.

Na aula seguinte, foi possível levá-los à sala de vídeo, em que se exibiu a tirinha em forma de vídeo¹¹ e apresentou-lhes mais informações sobre a palavra analisada.

No terceiro momento, intentou-se produzir textos cujos alunos pudessem opinar sobre o assunto até então debatido, pediu-lhes que tentassem utilizar a palavra apreendida nas aulas e seus sinônimos. Como o tempo transcorrido foi curto para exibição do vídeo e posterior debate, a produção ficou

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/edicoes/2016/06/05.html> Acesso em: 20 jul. 2016.

para que os alunos a realizassem em casa, e, em vista disso, a grande maioria não entregou a atividade de produção.

Dentre os pontos satisfatórios, podem-se destacar:

Pontos satisfatórios: foi possível promover o debate sobre um assunto de repercussão nacional, abordar valores, discutir sobre a cultura do estupro, suscitando, assim, a criticidade dos discentes. E, oportunamente, apreender as acepções da palavra consentimento e ampliar, de certo modo, o campo lexical dos alunos envolvidos.

Pontos limitantes: devido ao tempo, não foi possível verificar na escrita a incorporação da nova palavra ao repertório do aluno. As discussões foram positivas, percebeu-se, por meio destas, a inclusão da palavra analisada, mas não houve registro para tal atividade.

5.5 Produção de um dicionário

Trata-se de uma atividade adaptada¹² e desenvolvida com uma turma de 8º ano, de uma escola pública, da rede estadual do Ceará, sendo uma das ações realizadas na ocasião de Projeto Interdisciplinar da escola, cujo tema era *Olimpíadas de 2016*, em que todas as turmas do ensino fundamental II deveriam realizar ações sobre o assunto proposto.

Assim, como em aulas anteriores já havia se trabalhado com o manuseio do dicionário impresso, os elementos constituintes deste, bem como com os elementos integrantes do verbete, optou-se por explorar o fazer lexicográfico entre os alunos.

Desse modo, foi iniciada a discussão sobre as palavras que mais ouviam nas mídias referentes ao momento que estava sendo vivenciado, as Olimpíadas sediadas no Brasil, no ano de 2016. Os alunos citaram como as mais comuns: *atletas, bola, ciclismo*, entre várias. Então, sugeriram as seguintes cogitações: as palavras em circulação no momento eram de fato de conhecimento de todos os usuários da língua? As pessoas que não estavam inseridas nesse contexto esportivo saberiam informações mais abrangentes sobre essas palavras? Então, os alunos e a professora/pesquisadora compartilharam da ideia de produzir um dicionário de

¹² Disponível em www.misturadealegria.blogspot.com.br. Acesso em: 10 jun. 2016.

termos olímpicos. Para esta construção, também se questionou: a quem se destinará a obra a ser produzida? Assim, decidiu-se pelo próprio público escolar em que estavam inseridos.

Para tal, elaborou-se o seguinte plano de aula:

Quadro 9 – Projeto Dicionário Olímpico

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um dicionário com termos olímpicos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em equipes; • Pesquisa sobre os termos, seguindo a ordem alfabética de cada equipe; • Registro da pesquisa; • Construção dos verbetes.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; folha de ofício; canetas de diversas cores.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 8h/a

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Primeiro momento: A turma composta por 32 alunos foi dividida em oito grupos, contendo quatro alunos cada, ficando sete equipes com três letras, uma com quatro, para busca de palavras e construção dos respectivos verbetes. A letra Y não foi contemplada, tendo em vista que não foram encontradas palavras por ela iniciadas.

Segundo momento: A turma foi encaminhada ao Laboratório de Informática da escola *lócus* da atividade, objetivando pesquisar textos sobre o assunto e, nestes, palavras associadas. Após a exaustiva pesquisa de palavras, listamos todas em ordem alfabética e produzimos cartelas de letras com as respectivas palavras, para em momento seguinte iniciar a construção dos verbetes.

Quadro 10 – Equipe 1 - Projeto Dicionário Olímpico¹³

A		B		C	
Atleta	América	Bicicleta	Braços	Ciclismo	Competição
Anéis	Alçada	Badminton	Barlavento	Canoagem	Conjunto
Arco	Alvo	Brasil	Bélgica	Capacete	Camisa
Atletismo	Atacante	Basquete	Balé	China	Colômbia
Altura	Argolas	Bocha	Barcos	Corrida	Comitê
Aquática	Apitos	Bastidor	Balestra	Campeonato	Cavalo
Adversários		Boxe	Bola	Copenhague	Chute
Artistas			Bandeira		Canoa

¹³ Fontes dos Quadros 10 ao 17: Elaborado pela autora (2016)

Quadro 11 – Equipe 2 - Projeto Dicionário Olímpico

D		E		F	
Disco	Decisão	Esgrima	Espada	Futebol	Fitas
Dinamarca	Diagonal	Esporte	Esteira	Flecha	Festa
Disputa	Dirigentes	Eslovênia	Estratégia	Fogo	Faixa
Duelo	Driblar	Esquiva	Estados	França	Fantástico
Distância	Domínio	Exercícios	Unidos	Folguedo	Foco
Determinação		Educação	Etiópia	Fiji	
Divertimento		Estádio	Equipe	Façanha	
			Estilo		

Quadro 12 – Equipe 3 - Projeto Dicionário Olímpico

G		H		I	
Goleiro	Giros	Hipismo	Harmonia	Impedimento	Itália
Ginásticas	Gritos	Higiene	Holanda	Irlanda	Intenção
Gandulas	Gramado	Homem	Hungria	Impacto	Inglaterra
Gestos	Grã-Bretânia	Horário	Hotéis	Igualdade	Instrumento
Guerreiros	Guatemala	Halterofilismo	Heróis	Indivíduos	Índia
Golfe	Galera	Humano	Honduras	Importância	Informação
	Grades	Handebol	Hong Kong	Infração	Inteligência
				Israel	Impávido

Quadro 13 – Equipe 4 - Projeto Dicionário Olímpico

J		K		L	
Judô	Jogador	Kimono	Karatê	Logomarca	Largada
Jóquei	Jovens	Kibon	Kung Fu	Luvax	Lutador
Japão	Juventude	Kosovo		Leque	Líquidos
Juiz	Jornalista	Kuwait		Luta	Lixeiras
Justiça	Jogada	Kiwi		Logomarca	Lançamento
Jamaica	Jeito	Karaokê		Levantamento	Lança
Jogo	Joelhada			Letônia	Lixo
	Jordânia				Lampejo

Quadro 14 – Equipe 5 - Projeto Dicionário Olímpico

M		N		O	
Mascote	Mulheres	Natação	Nomes	Olímpiadas	Obstáculos
Medalha	Machucados	Nova Zelândia	Nação	Oportunidades	Ordem
Maracanã	México	Nutricionista	Números	Otimismo	Oponente
Marcha	Mergulho	Níger	Nocaut	Olhares	Objetivos
Modalidades	Maratona	Nadadeiras	Nervosos	Orientações	Omã
Massagista	Modelo	Numeração	Navegação	Orgulhos	Olympikus
Malásia	Maiôs	Nado	Notícias		
Movimentos	Marrocos	Noruega			

Quadro 15 – Equipe 6 - Projeto Dicionário Olímpico

P		Q		R	
Pódio	Prova	Quadra	Quadra	Raquete	Rugby
Passê	Paixão	Queimar	Quarto	Rio	Rebate
Partida	Peso	Quênia	Queixas	Risada	Rítmica
Piruetas	Polônia	Quicar		Roupa	Remo
Polo aquático	Percurso	Queda		Rua	Refúgio
Piscina	Países			Risco	Reposição
	Paraolimpíadas			Regras	Repórter

Quadro 16 – Equipe 7 - Projeto Dicionário Olímpico

S		T		U	
Salto	Solo	Tiro	Times	Uniforme	Unisex
Sérvia	Síria	Tênis	Turista	União	Ucrânia
Serpentina	Satisfação	Triatlo	Trave	Urbana	Uganda
Subida	Símbolo	Tocha	Tom	Uzbequistão	Uruguai
Sincronizar	Sediados	Turquia	Trajeto	Urgência	Universo
Sudão do Sul	Segurança	Taekwondo	Técnica	Unheiro	
	Saúde	Treinador	Trilha		
	Sucesso				

Quadro 17 – Equipe 8 - Projeto Dicionário Olímpico¹⁴

V		W	X	Z
Veleiro	Velocidade	Wada	Xarás	Zagueiro
Voleibol	Velódromo	Wi-fi		Zelo
Virada	Venezuela	Webcam		Zoeira
Velejador	Valorizar	Walkman		Zelador
Ventania	Vento	Walkie-talkie		Zâmbia
Vela	Vietnã	Website		Zona
	Vestuário	Web		Zambuma
		Webmaster		Zika

Terceiro momento: De posse da lista de palavras, cada equipe iniciou a construção dos verbetes das respectivas palavras. Para tanto, os alunos recorreram ao conhecimento de mundo, a pesquisas na Internet, a investigações e comparações em diferentes dicionários, de modo a construir o verbete mais próximo ao público-alvo, no caso os alunos da escola *lócus* da atividade. Neste momento, os alunos e a professora/pesquisadora consideraram os usuários da futura obra lexicográfica. Salienta-se que os dicionários utilizados para comparação foram os distribuídos pelo Ministério da Educação a todas as escolas da rede pública estadual:

Vejamos exemplos de algumas construções:

¹⁴ Não foram encontradas palavras iniciadas pela letra Y

Após conclusão do trabalho, foi realizado um debate com os alunos, objetivando extrair as ideias deles sobre a importância da construção realizada. Dentre as falas, registraram-se as mais relevantes:

Construir um dicionário de termos olímpicos foi importante porque aprendi o significado de várias palavras que não conhecia (Aluno A).

Foi importante porque conheci outras palavras (Aluno A).

Foi legal porque a equipe toda participou (Aluno B).

Adorei...porque não fiz tarefa como as outras, fui ao laboratório, usei o dicionário e aprendi palavras novas... (Aluno C).

Gostei muito, até ficou na minha mente a palavra Uganda que nem sabia que existia (Aluno D).

Ah, foi muito importante, porque é sempre bom aprender palavras novas e se informar sobre as olimpíadas (Aluno E).

Aprendi mais sobre os esportes e também gostei de trabalhar em equipe (Aluno F).

Terminado o trabalho interdisciplinar, a versão produzida pelos alunos foi apresentada durante o encerramento do projeto escolar, denominada, pela escola *lócus* da atividade, de Festa da Família, cujo objetivo era apresentar os trabalhos realizados aos pais e comunidade, sortear cestas básicas e escolher a princesa e rainha da escola. Como todas as outras atividades, esta também apresenta pontos considerados positivos e outros limitantes.

Pontos positivos: Pode-se destacar como significativos o trabalho em equipe, a valorização da pesquisa em sites e nos dicionários impresso e eletrônico, além da leitura, e, principalmente, a oportunidade de os alunos se aproximarem do fazer lexicográfico, percebendo que tão ação não é tão simples, pois é preciso investigação e seleção. Estes se colocaram não somente como usuários da língua, mas como coparticipantes dela.

Pontos limitantes: Aponta-se mais uma vez o fator tempo para produção do dicionário, em que não foi possível oferecer maiores direcionamentos e importância aos elementos constituintes dos verbetes, embora tenha existido a revisão. Contudo, não foi possível explorar a construção das categorias gramaticais, das siglas e da separação silábica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das atividades voltadas para o uso do dicionário possibilitou perceber este recurso didático como de extrema relevância para a prática escolar, uma vez que se observou o aprimoramento dos alunos em termos de interpretação textual e ampliação do vocabulário, embora não se tenha, neste estudo, medido tais constatações em termos numéricos, tendo em vista que este não foi o foco deste estudo.

Ademais, foi possível confirmar a potencialidade do dicionário não como recurso único a ser explorado no contexto escolar, mas como um suporte a mais a ser utilizado, não somente no primeiro ciclo do ensino fundamental, podendo ser estendido ao ensino fundamental II e, sobretudo, ao ensino médio. Além disso, as atividades aplicadas não focaram somente nas palavras isoladas, com a busca de significados de palavras desconhecidas e no manuseio do dicionário impresso, como indicam grande parte dos livros didáticos e atividades presentes em manuais educacionais voltados para professores.

As ações realizadas oportunizaram a compreensão textual por meio da pré-leitura; a criticidade através das comparações entre acepções de dicionários distintos; a interpretação textual partindo das palavras de conhecimento e sentidos comuns, de modo a reconhecer que as palavras podem apresentar outras acepções a depender do contexto discursivo; a ampliação vocabular, por meio da apropriação de uma palavra que não integrava o contexto de uso dos alunos, mas que se encontrava em evidência no meio social; e a atividade de lexicógrafo por parte dos alunos, de modo a perceberem a dinamicidade da língua e as nuances desse universo, uma vez que o contexto de produção e de uso do dicionário tem como atores: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz (o aluno).

Desse modo, diante das realizações das atividades, confirmou-se a funcionalidade do dicionário para o letramento, o que já é de fato explorado em livros didáticos e em aulas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino fundamental, uma vez que já se percebem o trabalho com o dicionário para identificação do alfabeto, sua ordenação e silabação; o desenvolvimento da competência de leitura, o que foi percebido através da pré-leitura e da leitura do texto partindo dos significados de palavras já conhecidas para outras significações, mudanças que foram decorrentes devido ao contexto discursivo; e a descrição da língua, em que foi

possível explorar o dicionário em estudos que envolveram constituição heterogênea do léxico: termos técnico-científicos, áreas de especialidade; informações sobre as classes gramaticais.

Em face das descrições de atividades apresentadas, cabe a professores, e principalmente ao Ministério da Educação, fornecer maiores atenções ao uso do recurso didático ora defendido, não somente com a distribuição de dicionários, o que se considera também de grande valia, mas com manuais que apresentem atividades que perpassem pelo manuseio do dicionário impresso e uso isolado da palavra, mas que direcionem para práticas que aprimorem a competência leitora e a produção de textos e que possibilitem o aluno compreender a descrição da língua, não como estática, mas em sua dinamicidade. Deste modo, reafirma-se que o dicionário constitui um elemento didático a mais que possibilita o engrandecimento do aluno enquanto aprendiz e usuário da língua materna.

Ademais, o estudo ora apresentado objetivou, em linhas gerais, verificar o uso ou não de dicionários de língua materna como recurso didático por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, como meio de potencializar habilidades de leitura, escrita e ampliação do domínio vocabular de alunos. Para tanto, partiu-se de um formulário previamente elaborado para a pesquisa, contendo variáveis relacionadas ao perfil dos pesquisados e questões de autoavaliação, do tipo escala, com 39 itens, com formato de resposta do tipo Likert, com quatro possibilidades de respostas: Quase nunca (1); Às vezes (2); Frequentemente (3); Quase Sempre (4), o qual foi disponibilizado em meio eletrônico, através do *Google Drive*. Neste caso, constatou-se em completude, que os professores participantes, embora tenham se reconhecido como favoráveis ao uso, pouco utilizavam o recurso ora analisado nesta pesquisa.

Especificamente, esta investigação intentou comparar as variáveis do estudo, as quais se encontram na escala composta pelos 39 itens, com o perfil dos professores. Acerca do perfil dos participantes, a maioria era do sexo feminino (85,1%), com idades entre 25 e 40 anos, com formação em universidade pública federal, sendo a especialização a titulação predominante (70,1%), atuantes principalmente na área de Linguística Aplicada (91,0%). Além disso, constatou-se associação forte entre uso do dicionário impresso, tempo de docência em sala de aula e área de atuação; e uso do dicionário e conhecimento do professor.

A pesquisa também apresentou como propósito analisar a associação entre as variáveis do estudo, deste modo os demais itens do questionário, aqueles não referentes ao perfil, foram categorizados em: O dicionário e a prática em sala de aula, em que se verificou que os participantes às vezes (40,3%) orientavam os alunos para o manejo do dicionário impresso; O dicionário e o planejamento pedagógico, em que se encontrou que os professores participantes, às vezes, selecionavam dicionários para a prática em sala de aula (44,8%); Percepções dos professores sobre a utilização do recurso em questão, obtendo que a maioria era às vezes favorável ao uso (52,2%), percebia o dicionário como tecnologia (32,8%) e *quase sempre* sua importância na prática escolar (53,7%), bem como a relevância de cursar a disciplina de Lexicografia durante a graduação (52,2%); no último item, Conhecimentos dos professores sobre esse uso, a maioria assinalou que às vezes necessitava trabalhar com o dicionário em sala de aula (40,3%).

Logo, concluiu-se que os professores participantes da pesquisa às vezes utilizavam o dicionário como recurso didático, no entanto eram favoráveis a essa prática e o reconheciam como tecnologia e/ou recurso didático.

Outra finalidade do estudo ora aduzido foi apresentar modelos de atividades aplicadas que envolvessem o uso de dicionários via produção de sentidos e ampliação do domínio lexical em diferentes situações. Nesta ocasião, foi possível aplicar atividades que destacaram a compreensão textual por meio da predição; a análise, de modo a desenvolver a criticidade através das comparações entre acepções de dicionários distintos; a interpretação textual partindo das palavras de conhecimento e sentidos comuns, de modo a reconhecer que as palavras podem apresentar outras acepções a depender do contexto discursivo; a ampliação vocabular, por meio da apropriação de palavra que não integrava o contexto de uso dos alunos, mas que se encontrava em circulação no meio social, em determinado momento; e a atividade de dicionarista por parte dos alunos, de modo a assumirem um outro papel no contexto de produção de um dicionário, o de lexicógrafo e, ao mesmo tempo, de aprendiz da língua em sua dinamicidade.

Assim, diante dos resultados apresentados e das discussões aqui levantadas, sugere-se que maiores incentivos sejam promovidos, como cursos de formação destinados a professores do ensino fundamental II e materiais didáticos para este fim, de modo a estimular a prática voltada para utilização de dicionários em aulas de Língua Portuguesa, notadamente no Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; GOMES, P. Lexicografia e ensino: em busca de um uso reflexivo do dicionário em sala de aula. In: LOBO, T. et al. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 699-716.
- ALVAR EZQUERRA, M. **Lexicografía descriptiva**. Barcelona: Biblograf, 1993.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, p. 606-639, 2011.
- AMORIM, K.V. **O dicionário**: do livro didático à sala de aula. 2003. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- AMRITAVALLI, R. Dictionaries are Unpredictable. **ELT Journal**, v.53, n.4, p.262-269, 1999.
- ANTONIOLI, J. Reflexões sobre as políticas de dicionários do governo Brasileiro para alunos de alfabetização. **Educ Soc.**, v. 32, n. 115, p. 549-563, 2011.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo Parábola Editorial, 2012.
- ARAÚJO, J.C. (Org.). **Letramentos na web**: gênero, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- AZORÍN-FERNÁNDEZ, D. **La lexicografía y sus contornos disciplinares**. Madrid: Liceus, 2006 [tradução livre da autora].
- BAGNO, M. Dicionários, variação linguística & ensino. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Orgs.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p.119-140.
- BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2002.
- BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. What is Lexicography? **Lexikos**, nº 22, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lexical e linguística computacional**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOLZAN, R.M. O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Extensão UFSC**, v. 9, n. 14, p. 20-31, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n14p20/24257>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____; DURÃO, A.B.A.B. O trabalho com dicionários em sala de aula: relato de uma contribuição para a formação docente em lexicografia. **Revista Moara**, n.36, p. 181-186, 2011.

BOSQUE, I. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba**, [S.l.], v. 9, p. 105-123, 1982.

BRANCO, N. L. Circulação de saberes nos dicionários: relações entre o sujeito gaúcho e o hispano-americano. In: **Anais... V SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. O acontecimento do discurso: filiações e rupturas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena [Internet]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 set. 2015.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação dos dicionários** [Internet]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=817&Itemid=863>> Acesso em: 25 set. 2015.

BRESSANIN, J. A. **Uma análise discursiva de dicionários** [Internet]. 2009. Disponível em: http://www.unemat.br/caceres/letras/docs/docente/joelma_bressanin_analise_dicionarios.pdf Acesso em: 20 out. 2015.

BRITO, A. F.; STRAUB, S. L. W. As mídias digitais e a prática pedagógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.4, n.1, p. 12 - 20, 2013.

CAMPOS SOUTO, M.; PÉREZ PASCUAL, J. I. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003.

CARVALHO, J. G. H. **Teoria da linguagem**. Coimbra: Coimbra Editora, 1983.

CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Preparação para o ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma** [Internet]. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: 20 set. 2016.

CHARLIER, F. D. **Bases de análise linguística**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

CLAUSEN, S.E. **Applied correspondence analysis: an introduction**. Quantitative Applications in the Social Sciences. Thousand Oaks, Sage University Papers Series, 1998.

CONCEIÇÃO, M.P. A influência da tarefa proposta e a retenção de itens lexicais na utilização da estratégia uso do dicionário. **Estudos Linguísticos**, v.7, p.131-142, 2004.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA-HUBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato histórico". **Ling. (dis)curso (Impr.)**, v. 10, n. 1, p. 181-205, 2010.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.) **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 73-79.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIM, C. P.; PERUZZO M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA C.; HUMBLÉ P. (Org.) **Cadernos de tradução**. Tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, v. 18, p. 93-113, 2006.

DANTAS, H. O. Wikipédia e dicionário escolar: links entre o letramento digital e letramento lexicográfico. In: ARAÚJO, J.C. (Org.) **Letramentos na web**: gênero, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 210-234.

DARGEL, A. P. T. P. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa**: da realidade a um modelo didático. 2011. Tese (Doutorado) - Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

DIAS DA COSTA, E.; MENEGOLO W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência Cogn.**, v. 4, p. 73-79, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, V.M.N. **Seminário** [Internet]. Disponível em: <http://portugues.uol.com.br/redacao/seminario.html> Acesso em: 20 jun. 2016.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie: lê dictionnaire**. Paris: Larousse, 1971 [tradução livre da autora].

ESTRELA, E.; PINTO-COREIA, J. D. **Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social**. 4. Ed. Lisboa: Notícias Editorial, 1999.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 45-65.

FARIA, T.M. **A lexicografia pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira**: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

FÁVERO, L. P. L; BELFIORE, P. P; FIGUEIRA JUNIOR, M. F. Utilização da Anacor para a identificação de meios de pagamento em populações de média e baixa renda. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 11, São Paulo, 2006. **Anais** eletrônicos. São Paulo, 2006. 1 CD-ROM.

FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. **Problemas de lexicografía actual**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1974.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio** – o dicionário da língua portuguesa. Paraná: Positivo, 2010.

FIORIN, J. L. Dicionario, cortesía lingüística y norma social. In: BRAVO & BRIZ. **Pragmática socio-cultural**: estudio sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel, 2004.

FLASKERUD, J. H. Is the Likert scale format culturally biased? **Nurs Res.**, v.37, n.3, p.185-186, 1988.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GELPÍ ARROYO, C. **La Lexicografía**. Barcelona: Grupo Santillana de Editores, S.A, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P. V. N. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, 2007.

GONÇALVES, S.C.P. **Estudo de dicionários escolares e proposta de elaboração de dicionário temático infantil de Língua Português**. 380f. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2013.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HAENSCH, G. *et al.* **La lexicografía: de la linguística teorica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gregos, 1982.

HARTMANN, R.R.K. **Teaching and Researching Lexicography**. Essex: Longman, 2001.

HARVEY, K.; YULL, D. A Study of the Use of a Monolingual Pedagogical Dictionary by Learners of English Engaged in Writing. **Applied Linguistics**, 18/3, p. 253-278, 1977.

HENRIQUES, C.C. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española**.Tubigen: Niemeyer,1989.

HULSTIJN, J.H.; ATKINS, B.T.S. Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion. In: ATKINS, B.T.S (Ed.). **Using Dictionaries**. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators. Tübingen: Niemeyer, 1998. p.7-19.

HUMBLÉ, P.R.M; RENÉ, M. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HUMBLÉ, P.R.M. O discurso do dicionário. In: COULTHARD, C. R. C.; CABRAL, L. S. (Org.). **Desevendando discursos: Conceitos básicos**: Editora da UFSC, 2008, p. 318-344.

HWANG, A. D. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In. HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (Orgs.). **Linguagens em interação III: estudos do léxico**. Maringá: Clichetec, 2010, p. 33-45.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

KLEIMAN, A. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9 p. 47-81, 1987.

_____. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v.9, n. 2, p. 78-97, 2014.

KOCH, I. V. K. **O Texto e Construção de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

KRIEGER, M. G. Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C.S. (Org). **Questões de Linguística**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 70-87.

_____. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, v. 41, n. 1, p. 169-180, 2012.

_____. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura Frederico Westphalen**, v. 6/7, n. 10/11. p. 101-112, 2004/2005.

_____.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Questões de Lexicografia pedagógica. In: HUMBLÉ, P.; RENÉ, M. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

_____.; WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA C. R.; HUMBLÉ, P. R. (Orgs.). **Dicionário na teoria e na prática**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

LARA, L. F. Sociolinguística del Diccionario del Español de México. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 96, 1992. p. 19-34.

LEHMANN, A.; MARTIN-BERTHET, F. **Introduction à la Lexicologie – Sémantique et Morphologie**. 2. Ed. Paris: Armand Colin, 1998. [tradução livre da autora]

LOBIONDO-WOOD G, H. J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

LYONS, J. Semântica. Princípios gerais. In: _____. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979. p.425-469.

MALDONADO, C. **El uso del diccionario en el aula**. 2. ed. Madrid: Arco/Libros, 2008.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseologia bilíngue**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006 [tradução livre da autora].

MORAES, A. C. **A utilização de dicionários de língua portuguesa em salas de aula do ensino fundamental**. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: Ensinar e Aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, G.L. **O uso do dicionário monolíngue na sala de aula**: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/LE. 2009. 229f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNDIAMBO, Q. **Da lexicologia e lexicografia de aprendizagem ao ensino da língua portuguesa no II Ciclo do Ensino Secundário**: 10^a, 11^a, 12^a e 13^a CLASSES NA E.F.P. – Escola de Formação de Professores “Cor Mariae” do Uije (Angola). 276f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística – Especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia) – Universidade Nova de Lisboa, Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, 2013.

NASSAJI, H. L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. **Tesol Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 645-670, 2003.

NATION, P; MEARA, P. Vocabulary. In: SCHMITT, N. (Ed.). **An introduction to applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 35-54.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes Editores: São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

_____. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: ORLANDI, E. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001, p. 101-109.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas, construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. MT: UNEMAT Editora, 2001.

_____. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAIVA, J. **A construção de relações de sentido no processo de utilização de hipônimos e hiperônimos por alunos do ensino fundamental** [Internet]. 2009. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1503119>. Acesso em: 25 set. 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PEREIRA, J.C.R. **Análise de dados qualitativos**. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PETRI, V. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PONTES, A. L. Dicionário e leitura. In: **Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase – Português**. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste/Fundação Demócrito Rocha/Governo do Estado do Ceará, 2000, p. 54-64.

_____. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. O dicionário escolar como ferramenta pedagógica. In: VIDAL, R. M. B.; BERNARDINO, R. A. S.; PONTES, A. L. (Orgs.). **Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 12-25.

_____.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123.

PORTO DAPENA, J. A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

POTTIER, B. **Linguística moderna y Filología Hispánica**. Vers. esp. de Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos, 1968.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. In: AYALA CASTRO, M. (Org.). **Diccionarios y enseñanza**. Alcalá, Universidad de Alcalá, 2001. p. 205-226.

QUIVUNA, M. **Lexicologia aplicada ao ensino do léxico em português língua não materna estudo de caso: escola do 2º ciclo da cidade do Wizi**. 297f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística – Especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia) – Universidade Nova de Lisboa, Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, 2013.

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

RANGEL, E. O; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

REY, A. **De l'artisanat des dictionnaires à une science du mot**. Images et modèles. Paris: Armand Colin, 2008 [tradução livre da autora].

RODRIGUES, N. R. L.; PETRI, V. O funcionamento de dicionários no ensino de Língua Portuguesa. In: PETRI, V. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. p. 27-38.

ROJO, R. 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, 2008.

RUHSTALLER, S. **Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe e bilingüe** [Internet]. 2005. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0084.pdf. Citado 20 abr 2016.

SALVADOR, G. **Semántica y Lexicología del español**. Madrid: Paraninfo, 1984.

SAPATERRA, A. P. **A busca do saber linguístico nas primeiras escolas femininas católicas da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SBROGIO, P. C. **Formação de palavras**: Derivação, composição e seus tipos [Internet]. 2008. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/formacao-de-palavras-derivacao-composicao-e-seus-tipos.htm> Acesso em: 20 jun. 2016.

SCHIFFMAN, L.; KANUK, L. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: LTC Editora, 2000.

SCHOLFIELD, P. Dictionary use in reception. **International Journal of Lexicography**, v.12, n.1, p.13-34, 1999.

SEABRA, M. C. T. C.; WELKER, H. A. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, C.; BEVILACQUA C. R.; HUMBLÉ, P. R. (Orgs.). **Dicionário na teoria e na prática**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 29-37.

SEIDE, M. S.; HINTZE, A.C. O ensino do léxico na disciplina de Português – língua materna, no ensino fundamental brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.18, n.2, p. 403-424, 2015.

SILVA NETO, P.V. RAPOSO, M. C. F. Análise de agrupamentos usada como auxiliar na interpretação dos resultados da análise de correspondência múltipla: um exemplo prático. Resumo Expandido. **Anais ... 19º SINAPE**. São Paulo, 2010.

SILVA NETO, S. **História da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.

SILVA, A.M.C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 89-109, 2000.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 151-162.

SILVA, N. I. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Rev Bras Linguist Apl.**, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SIVERIS, D.; PETRI, V. O dicionário e a sala de aula: possíveis relações. In: PETRI, V. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. p. 39-50.

SPINASSÉ, K. P. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão Como Língua Estrangeira por Crianças bilíngues. **Pandaemonium germanicum**, v.10, p.339-362, 2006.

SOUSA, A.M. **O uso do dicionário em sala de aula** [Internet]. Disponível em: http://www.filologia.org.br/iiijnflp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf. Acesso em: 25 set. 2015.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

STRELA, E.; PINTO-COREIA, J. D. **Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social**. 4ª ed. Lisboa: Notícias Editorial, 1999.

TREVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire en classe de Langue**. Paris: Autoformation, 1996 [tradução livre da autora].

VÁZQUEZ, I. **O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas** [Internet]. 2010. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398954.pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

VICENTE, J. L. O papel do dicionário na formação da identidade dos sujeitos alunos. In: **Anais...V Jornada de Produção Científica das Universidades Católicas do Centro-Oeste**, Universidade Católica de Brasília, de 03 a 05 de Outubro de 2001.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Rev Fac Educ. [Internet]**, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100011. Acesso em: 25 set. 2015.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. Lexicografia Pedagógica: Definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p.9-45.

WIEGAND, H. E. Altes und Neues zur Makros-truktur alphabetischer Printwörterbücher. In: _____. **Wörterbücher in der Diskussion III. Vorträge audem Heidelberger Lexikographischen Kolloquium III**. Tübingen, 1998. p. 348-372 [tradução livre da autora].

_____. Was ist eigentlich ein Lemma? Ein Beitrag zur Theorie der lexikographischen Sprachbeherrschung. In: WIEGAND, H. E. (Hrsg.). **Studien zur neuhoch-deutschen Lexikographie III**. Zürich – New York – Hildesheim, 1983. p. 401- 474. [tradução livre da autora].

WITTKE, C. I. O trabalho com o gênero textual no ensino de língua. In: _____. (Org.). **Gêneros Textuais**: Perspectivas teóricas e práticas. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012, p.14-32.

XATARA, C.M.; SOUZA, V.C.; MORAES, A.C. A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. **Caderno Seminal Digital**, Ano 14, n. 10, v.10, p. 19-28, 2008.

ZAVAGLI, C. **Tratamento do léxico da língua geral** [Internet]. Disponível em: http://www.claudiazavaglia.com/Lexicografia_2011_files/lexicografia_slides_4.pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (QUESTIONÁRIO APLICADO)**PERFIL**

Sexo: () M () F

Tipo de universidade que se formou: () pública federal () pública estadual () particular
() pública e particular

Tempo de formação: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 15 a 20 anos
() 21 ou mais

Maior titulação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor

Possui outra graduação: () Sim () Não

Costuma fazer cursos de aperfeiçoamento: () raramente () pelo menos 1 vez por ano
() pelo menos 1 vez por semestre () pelo menos 1 vez por bimestre () mais de duas vezes
por bimestre

Idade: () até 25 anos () de 26 a 30 anos () de 31 a 35 anos () de 36 a 40 anos () de 41 a
45 anos () 46 anos ou mais

Carga horária semanal: () 20h () 40h () 60h () outra

Vínculo empregatício: () efetivo () temporário

Quantas escolas trabalha: () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais

Atua apenas no: () ensino fundamental II () ensino fundamental II e médio () ensino
fundamental I () ensino fundamental I e médio

Tempo de atuação no ensino fundamental II: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15
anos () 15 a 20 anos () 21 ou mais

Média de alunos por sala: () 15 () 16-25 () 26-35 () 36-45 () Mais de 46

Área do conhecimento que atua: () Linguística Aplicada () Literatura

QUESTIONÁRIO

1 = Quase Nunca	3 = Frequentemente
2 = Às vezes	4 = Quase Sempre

1	Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas	1	2	3	4
2	Sou favorável ao uso do dicionário em sala de aula que possibilite aprendizagem significativa	1	2	3	4
3	Percebo o dicionário como uma tecnologia	1	2	3	4
4	Considero o dicionário um recurso didático ultrapassado	1	2	3	4
5	Considero importante o uso do dicionário em sala de aula	1	2	3	4
6	Seleciono dicionários para o uso em sala de aula	1	2	3	4
7	Identifico, avalio e seleciono dicionários para o uso em sala de aula	1	2	3	4
8	Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula	1	2	3	4
9	Tenho acesso a atividades prontas ou modelos de atividades que trabalhem com o uso do dicionário	1	2	3	4
10	Durante a graduação fui motivado(a) ao trabalho com o dicionário em sala de aula	1	2	3	4
11	Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação	1	2	3	4
12	Os livros didáticos com que trabalho apresentam seções voltadas para o uso do dicionário	1	2	3	4
13	Elaboro planos de aulas para utilização do dicionário	1	2	3	4
14	Elaboro atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário	1	2	3	4
15	Utilizo a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas.	1	2	3	4
16	Seleciono site de dicionários on-line para o uso em sala de aula	1	2	3	4
17	Elaboro planos de aulas para utilização de dicionário on-line	1	2	3	4
18	Na escola que atuo há dicionários disponíveis em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula	1	2	3	4
19	Os dicionários disponíveis na escola que atuo estão em bom estado de uso	1	2	3	4
20	Conheço os dicionários disponíveis pela escola que atuo (autores, modelos, ano de publicação, público-alvo a qual se destina etc.)	1	2	3	4
21	Oriento os alunos para o manejo do dicionário impresso	1	2	3	4
22	Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário impresso	1	2	3	4
23	Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico	1	2	3	4
24	Escolho textos para atividades que requerem o uso do dicionário	1	2	3	4

25	Discuto com os alunos as informações contidas no dicionário	1	2	3	4
26	Discuto com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes	1	2	3	4
27	Discuto com os alunos os exemplos de uso contidos nos verbetes	1	2	3	4
28	Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários	1	2	3	4
29	Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os indícios contidos no(s) texto(s) trabalhado(s)	1	2	3	4
30	Utilizo o dicionário para trabalhar os vocábulos desconhecidos nas aulas de compreensão leitora	1	2	3	4
31	Utilizo o dicionário para incluir/ampliar o vocabulário do aluno	1	2	3	4
32	Utilizo o dicionário nas aulas de produções textuais	1	2	3	4
33	Uso o dicionário para evitar repetições nas produções textuais	1	2	3	4
34	Uso o dicionário para trabalhar com sinônimos	1	2	3	4
35	Utilizo o dicionário para trabalhar com antônimos	1	2	3	4
36	Utilizo o dicionário para trabalhar categorias gramaticais	1	2	3	4
37	Utilizo o dicionário para trabalhar com hiperônimo	1	2	3	4
38	Utilizo o dicionário para trabalhar com hipônimo	1	2	3	4
39	Explico e exploro em sala de aula os elementos macroestruturais, microestruturais e medioestruturais do dicionário	1	2	3	4

D S T Q S S

11 08 2016

Atividade

1- Explique o título da receita? "Vaca atolada"

É uma receita que envolve carne de vaca.

2- Preencha o quadro

PALAVRA	VERBETE	SUA COMPREENÇÃO
ATOLAR	Não conseguir sair de alguma coisa, etc. "atolado".	ficar preso em algo.

3- Há na receita alguma palavra que não entendeu por meio da leitura? qual? caso haja, busque no dicionário o seu significado. Não, todas são de conhecimento para mim.

4- Como é dividida a receita? explique essa divisão. Em duas partes; modo de fazer e ingredientes.

5- Retire do modo de fazer os verbos e busque seus significados no dicionário.

MISTURAR: envolver-se, desordenar.

LEVAR: carregar "levar algo a alguém" etc...

FRITA:

JUNTAR: pôr lado a lado, unir.



ACRESCENTAR

6- COBRIR: "COBRIR DE PEIGOS", "COBRIR O CARRO" e ETC...

COZINHAR: fazer comida "cozinhar um fogo brando"

6- O que você entende pela expressão "água suficiente"
a quantidade certa de água utilizada na
receita.

7- Quais ingredientes devem ser feitos?

cebolas picadas, dente de alho amassado, tomates
dessecados picados sem sementes.

8- Por que não colocar a mandioca inteira?

Por que a receita determina que a mandioca
seja picada.

9- Sobre o verbo pegar presente no início do tex-
to substitua-as nas frases abaixo por uma pala-
vra equivalente.

a) pegou o lapis e anotou no caderno
tomou o lapis e anotou no caderno

b) Ele pegou logo no sono

Ele caiu logo no sono

c) Esse apelido não pegou

Esse apelido não ficou

d) Já pensou se seu pai pegou a gente?

Já pensou se seu pai vêem a gente?



D S T Q Q S S



f) Se você não se cuidar a gripe vai pegar
 Se você não se cuidar a gripe vai pegar você.
 Pegava no trabalho às seis horas, e largava às
 10 horas.

Entrava no trabalho às seis horas, e largava
 as 10 horas.

g) Meu carro é a álcool no frio, ele não pega.
 Meu carro é a álcool no frio ele não funciona.

h) Ainda bem que peguei você em essa hora.
 Ainda bem que achei você em essa hora.

10- Produza uma receita para se obter uma
 boa amizade, um bom namoro, uma boa apro-
 vação na Escola. Escolha um desses termos
 Não esqueça dos ingredientes e de modo de fazer.

RECEITA: UMA BOA AMIZADE

INGREDIENTES:

sinceridade

confiança

paixão

amizade

MODO DE FAZER:

Junte a sinceridade, a confiança; a paixão e
 amizade, logo depois adicione a amizade e
 espere tudo se unir, depois sirva.



MÁXIMA
 ESCOLAS



ACRESCENTAR

R-COBRIR: "COBRIR DE BRIGOS", "COBRIR O CARRO", E ETC...
 COZINHAR: fazer comida "cozinhar um fogo brando"

6- O que você entende pela expressão "água suficiente"
 a quantidade certa de água utilizada na receita.

7- Quais ingredientes devem ser fritos?
 cebolas picadas, dentes de alho amassados, tomates desidratados picados sem sementes.

8- Por que não colocar a mandioca inteira?

Por que a receita determina que a mandioca seja picada.

9- Sobre o verbo pegar presente no início do texto substitua-as nas frases abaixo por uma palavra equivalente.

a) pegou o lapis e anotou no caderno
 tomou o lapis e anotou no caderno

b) Ele pegou logo no sono
 Ele caiu logo no sono

c) Esse apelido não pegou
 Esse apelido não ficou

d) Já pensou se seu pai pegou a gente?
 Já pensou se seu pai viu a gente?



APÊNDICE C - ATIVIDADE 2 (COMPARAÇÕES DE INFORMAÇÕES EM DIFERENTES DICIONÁRIOS)

Figura	Definição dicionário 1	Definição dicionário 2	Definição pessoal	Exemplos de uso
Metáfora	recurso linguístico que consiste na troca parcial do sentido próprio de uma palavra a um outro significado, através de uma implicação.	Tipo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança.	Comparamos algo com alguém sem usar a junção "como".	William é um diamante
Plonasmo	emprego de uma ou várias palavras que repetem uma ideia já contida em palavras.	Redundância de termos, que em certos casos é legítima, por conferir à expressão mais vigor ou clareza.	Atan atitudes aliás.	Pé da mesa, asa da xícara subir pra cima deser para baixo
Comparações	uso ao efeito de comparar.	Estabelecem confronto entre, confrontam e rivalizam.	Até de comparamos algo ou as pessoas usando a junção "como".	Pela asmo uma primeira.
Catacum	emprego de palavra sem sentido figurado.	Aplicação de um termo já existente por falto outro próprio.	ligar um elipse a um nervio	Pé da mesa, asa da xícara

Figura	Definição dicionário 1	Definição dicionário 2	Definição pessoal	Exemplos de uso
<u>Antítese</u> <u>Contratética</u>	1. idéia que é o oposto de uma outra idéia; contradição 2. figura de retórica que opõe dois ideios ou pontos de vista de sentido contrário [ETIM: gr. antithesis, 'oposição']	Figura (9) pela qual se salienta a oposição entre 2 palavras ou ideios. [Ex: "Era o porvir em frente do passado" (Costa Alves)]. 2. V. oposto (9). 3. fig. retórica opõe ou contradiz.	É uma idéia diferente ou contrária da outra que tem o oposto	"Tristeza não tem fim, felicidade sim".
<u>Hiperbole</u>	1. GRAM. realce expressivo que resulta do exagero de um significado (p. ex. morrer de rir); exagerado 2. GEOM. curva geométrica cuja diferença das distâncias de cada um dos seus pontos a dois pontos fixos é constante	Curva plana e aberta, que reúne os pontos de um plano cujas distâncias a 2 pontos fixos desse plano têm diferença constante. 2. Eling. modo de se exprimir exagerado ou desmesurado	Curva diferenciada envolvendo pontos fixos com diferentes constantes	"pela lente da amor vejo tudo crescer vejo a vida mil vezes melhor".
<u>Paradoxo</u>	1. proposição ou opinião contrária ao comum 2. oposto lógico ou nexo; contradição [ETIM: gr. paradoxos, 'estranho, bizarro, extraordinário; pelo lat. paradoxon, 'id.'].]	conceito que é ou parece contrário ao senso comum. 2. fal. afirmação que vai de encontro a si mesma ou pressupõe o que se impõe, não como inconciliáveis os pensamentos	opiniões ou conceitos contraditórios diferentes um do outro	"tudo é o nada".
<u>Comparação</u>	[Pl. -ões] n. f. ato ou efeito de comparar, talizar, confrontar [ETIM: lat. comparatio, 'id.'].]	Estabelecer confronto entre; confrontar; talizar. p. 2. Igualar-se, rivalizar	modo de comparar palavras que tenham a mesma expressão ou ações ou elementos	"Ele é um onço. Ela uma flor". "Os nuvens são como algodões".

Figura	Definição dicionário 1	Definição dicionário 2	Definição pessoal	Exemplos de uso
<u>PERÍFRASE</u>	[LAT. PERIPHRASE] sf. v. circunlocução. s. pe-ri-fras-ti-co adj.	SF. CIRCUNLOCUÇÃO [ETIM: GR. PERIPHRAISIS, 'circunlocução', PERIPHRASE PELO LAT. PERIPHRAISIS, 'id.'].]		"ADMIRO A OBRA DO POETA DOS ESCRAVOS"
<u>ANTÍTESE</u>	[LAT. ANTITHESIS] sf. 1-ELING. FIGURA PELA QUAL SE SALIENTA A IDÉIA. 2. V. OPOSTO. 3. LOG. CONTRADIÇÃO OU CONTRADIÇÃO ENTRE PROPOSIÇÃO.	SF. 1- IDÉIA QUE É OPOSTO DE UMA OUTRA IDÉIA. CONTRADIÇÃO. 2- FIGURA DE RETÓRICA QUE OPOE DUAS IDÉIAS OU PALAVRAS DE SENTIDO CONTRÁRIO [ETIM: GR. ANTITHESIS, 'id.'].]	O contrário de A CENA	"TRISTEZA NÃO TEM FIM, FELICIDADE, SIM."
<u>EUFEMISMO</u>	[GR. EUPHEMISMOS, 'suavidade'] ato de suavizar a expressão ou uma ideia substituindo a palavra apropriada por outra mais cortês ou suave. 2. palavra usada para suavizar a expressão ou uma ideia substituindo a palavra apropriada por outra mais cortês ou suave. 2. palavra usada para suavizar a expressão ou uma ideia substituindo a palavra apropriada por outra mais cortês ou suave.	SIM. GRAM. EXPRESSÃO QUE SUAVIZA UMA IDEIA DEGRADADA, OFENSIVA OU INDECENTE [ETIM: GR. EU. EUPHEMISMOS, 'id.'].]	CHUVA GENTIL COM CLASSE.	"VOCE É DESPREZADA DE BELEZA".
<u>HIPOERBOLE</u>	[LAT. HIPERBOLE] sf. 1- GEOM. CURVA PLANA E ABERTA, QUE REÚNE OS PONTOS DE UM PLANO CUJAS DISTÂNCIAS A 2 PONTOS FIXOS DESSE PLANO TEM DIFERENÇA CONSTANTE. 2- E-LING. MODO DE SE EXPRESSIONAR EXAGERADO OU DIMINUIÇÃO CERTA DE FATOS DE MANEIRA EXCESSO.	SF. GRAM. REALCE EXPRESSIVO QUE RESULTA DO EXAGERO DE UM SIGNIFICADO (P. EX. MORRER DE RIR). EXAGERAÇÃO 2. GEOM. CURVA GEOMÉTRICA CUJA DIFERENÇA DAS DISTÂNCIAS DE CADA UM DOS SEUS PONTOS FIOS É CONSTANTE [ETIM: GR. HIPERBOLE, 'id.'].]	EXAGERO	EX: 1º MORRER DE RIR 2º ESTOU MORRENDO DE FOME.

APÊNDICE D - ATIVIDADE 3 (EXPLORAÇÃO DE UM TEXTO COM PALAVRAS DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS)

1. SEM O AUXÍLIO DO DICIONÁRIO, APRESENTE, DE ACORDO COM A LEITURA DO TEXTO, OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ DESTACOU.

ULTIMATO: DAR ORDEM

EMBOREADA: VIRAR DE CABEÇA PARA BAIXO

FAR NIENTE: ALEGRIA

HEDIUNDO: LONGO.

2. AGORA, COM O AUXÍLIO DO DICIONÁRIO, ANOTE OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ DESTACOU.

ULTIMATO: EXIGÊNCIA FINAL FEITA POR UMA PESSOA.

EMBOREADA: VIRAR DE BARRA (VASIHA, CANOA, ETC.)

FAR NIENTE: FAZER NIENTE

HEDIUNDO: QUE CAUSA HORROR.

3. OS SIGNIFICADOS QUE VOCÊ CRIOU PARA AS PALAVRAS DA 1ª QUESTÃO SE ASSEMELHARAM AS QUE VOCÊ ENCONTROU NO DICIONÁRIO.

NÃO. PORQUE PENSEI EM COISAS TOTALMENTE DIFERENTES SOBRE OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS.

4. SOBRE A PALAVRA BALADA, NO DICIONÁRIO, ENCONTRAMOS:

BALADA - SUBSTANTIVO FEMININO

1. COMPOSIÇÃO MUSICAL DE CARÁTER ÉPICO

2. COMPOSIÇÃO INSTRUMENTAL SEM FORMA DEFINIDA.

3. COMPOSIÇÃO POÉTICA POPULAR ANTIGA, ACOMPANHADA OU NÃO DE MÚSICA.

4. POEMA EM ESTROFES QUE GERALMENTE NARRA UMA LENDA POPULAR OU UMA TRADIÇÃO HISTÓRICA.

2/07/14

5. CANÇÃO SENTIMENTAL, EM RITMO LENTO, INTERPRETADA POR CANTORES DE MÚSICA POP.

A. QUAL DESESSE SENTIDOS PODE SER ATRIBUÍDO AO TERMO BALADA NO TEXTO LIDO?

4. POEMA EM ESTROFES QUE GERALMENTE NARRA UMA LENDA POPULAR OU UMA TRADIÇÃO HISTÓRICA.

5. QUAL O SIGNIFICADO QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS ATRIBUEM A PALAVRA BALADA? CONTRA UMA FRASE UTILIZANDO ESSA PALAVRA NO SENTIDO POR VOCÊ EMPREGADO.

6. A BALADA DE ONTEM À NOITE, FOI UMA DIVERSÃO.

6. NA PRIMEIRA ESTROFE, O SURFISTA DOURADO É RETRATADO NUMA ATITUDE ATIVA OU PASSIVA? QUAIS AS EXPRESSÕES DO TEXTO PODEM JUSTIFICAR SUA RESPOSTA?

PASSIVO. SENTADO, DESOLADO.

7. NA SEGUNDA ESTROFE DO POEMA, O AUTOR FALA DO "ULTIMATO"

A. QUE PALAVRAS DISSE O PAI DO GAROTO AO LHE DAR ESSE ULTIMATO? "VAI TER QUE ESCOLHER, SEQUÃO EU TE MATO OU VOLTAR A ESTUDAR OU TRABALHAR NO BATELÔ!"

B. UM "FUTURO HEDIONDO" É UM FUTURO BOM OU RUIM? O QUE É CONSIDERADO PELO SURFISTA COMO UM FUTURO HEDIONDO?

RUIM. PARA O SURFISTA, É RUIM.

9. PELO MODO DE FALAR DAS PERSONAGENS, VOCÊ DEVE TER PERCEBIDO QUE ELAS NÃO SÃO NATURAIS DE NOSSA REGIÃO. REESCREVA O DIÁLOGO ENTRE PAI E FILHO COMO SE ELAS FOSSEM CEARENSES.

"ESTE ANO O SEU PAI JÁ LANÇOU ORDEM
VAI ACABAR ESTA MOLESA, ESTE BEM-BOM

"VAI TER QUE ESCOLHER, SE NÃO EU TE DOU UMA PISA"
OU VOLTAR A ESTUDAR OU PEGAR PESADA.

10. VOCÊ SE CONSIDERA UM "SURFISTA DOURADO"? APRESENTE ^{DE} VANTAGENS DE SER UM SURFISTINHA DOURADO.

AS VEZES. QUE AS VEZES FICA DE BOA, SEM FAZER NADA.

data

S T O O S S D

Atividade

Em: 11.10.16

1. Sem o auxílio do dicionário, apresente, de acordo com a leitura do texto, os significados das palavras destacadas que você destacou.

Desolado: Isolado

Ultimato: Ordem

Faz niente: Diverção

Mediando: Longo.

2. Agora, com o auxílio do dicionário, anote os significados das palavras que você destacou.

Desolar: 1. + 1. Despevar 2. Destruir 3. Conterman, aglim.

Ultimato: S.m. 1. Condição última, finais que se apresentam a outrem.

Mediando: Repugnante 2. Sordido deprimido.

3. Os significados que você criou para as palavras da 1ª questão se assemelham às que você encontrou no dicionário.

Não. Por que não tem o mesmo sentido.

4. Sobre a palavra balada, no dicionário, encontramos:

Balada - substantivo feminino

1 Composição musical de caráter épico

2 Composição instrumental sem forma definida

3 Composição política popular antiga, acompanhada ou não de música

4 Poema em estrofes que geralmente narra uma lenda popular ou uma tradição histórica

5 Canção sentimente, em ritmo, interpretada por cantores de música pop.

a) Qual desses sentidos pode ser atribuído ao termo Balada no texto lido?

Poema em estrofes que geralmente narra uma lenda popular ou uma tradição histórica

5 Qual o significado que você e seus colegas atribuem a palavra Balada? Construa uma frase utilizando essa palavra no sentido por você empregado.

Festa.

Hoje é dia de festa.

6. Na primeira estrofe, o Minjista Dourado é retratado numa atitude ativa ou passiva? Quais as expressões do texto podem justificar sua resposta?

Passiva. Sentado, Desolado.

7 Na segunda estrofe do poema, o autor fala do "ultimato"

a) Que palavras disse o pai do gnomos ao lhe dar esse ultimato?

Qui tem que escolher, senão eu te mato ou

data

S T Q Q S S D

voltam a estudar ou pegam no "talento"

8. Um "futuro hediondo" é um futuro bom ou ruim?
 O que é considerado pelo surujista como um futuro ~~hediondo~~ ^{hediondo}?

Ruim. Um futuro bom

9. Pelo modo de falar das personagens, você deve ter percebido que elas não são nativas de nossa região. Reescreva o diálogo entre pai e filho como se eles fossem caranzenos.

Sim. Esse ano seu pai já deu a ordem vai acabar com essa moleza e essa vida fácil vai ter que escolher sendo eu te mato dou voltar aos estudos ou vai ter que pegar no pesado

10. Você se considera um surujista danado? A presente vantagens e desvantagens de ser um surujista danado.

Sim. Pais vive na moleza da vida e não querem fazer nada. é uma vida de rainha. Meus pais se reclamam

Poor: Likh.

APÊNDICE E - ATIVIDADE 4 (APROPRIAÇÃO DA PALAVRA CONSENTIMENTO – TIRINHAS COMPLETAS)

- Tirinha com predominância da linguagem não verbal





Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom
						chá chá

seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom
						chá chá

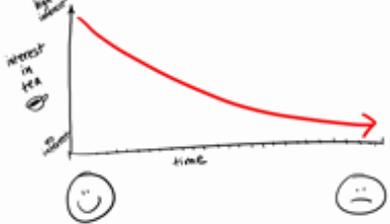


CONSENTIMENTO
É TUDO.



- Tirinha com predominância da linguagem verbal

	 <p>preparando uma xícara de chá para alguém.</p>	<p>Você diz:</p>  <p>"Ei, você gostaria de uma xícara de chá?"</p>
<p>E a pessoa diz:</p>  <p>"Oh meu Deus, SIM, eu adoraria uma xícara de chá! Obrigado!"</p>	 <p>então você sabe que ela quer uma xícara de chá. Se você diz:</p>	 <p>"Ei, você gostaria de uma xícara de chá?"</p>
<p>E respondem:</p>  <p>"Humm, eu não tenho certeza ...".</p>	 <p>então você pode preparar uma xícara de chá, ou não</p>	 <p>mas esteja ciente de que ela pode não beber, e se ela não beber, então,</p>
 <p>e esta é a parte mais importante</p>	 <p>Não a force a beber. Só porque você fez o chá não significa que você tem direito a fazer a pessoa beber.</p>	<p>E se te dizem</p>  <p>"Não, obrigado"</p>
 <p>Então não faça chá. De forma alguma. Apenas não prepare,</p>	 <p>não force-a a beber chá, não se irrite com ela por não querer chá.</p>	<p>Ela só não quer chá, ok?</p> 

<p>Ela pode dizer: "Sim, por favor, é muita gentileza sua"</p> 	<p>E, em seguida, quando o chá chega, ela não quer o chá.</p> 	<p>Claro, isso é meio chato porque você teve todo o esforço de fazer o chá, mas ela permanece sob nenhuma obrigação de beber o chá.</p> 
<p>A pessoa queria chá, agora ela não quer.</p> 	<p>Algumas pessoas mudam de opinião no tempo que leva para ferver a água, preparar o chá e adicionar leite.</p> 	<p>E tudo bem as pessoas mudarem de ideia, e mesmo assim você não tem direito de forçá-las a beber.</p> 
<p>E se ela está inconsciente, não force-a a tomar chá.</p>  <p>Pessoas inconscientes não querem chá.</p>	<p>Porque estão inconscientes.</p> 	<p>Ok, talvez ela estivesse consciente quando você perguntou se ela queria chá, e ela disse sim.</p> 
 <p>mas no tempo que você levou para ferver a água, preparar o chá e adicionar o leite ela ficou inconsciente.</p>	 <p>Apenas deixe o chá de lado.</p>	 <p>Certifique-se que a pessoa inconsciente está segura, e está é a parte importante de novo</p>
 <p>Não a faça beber o chá.</p>	<p>THEN</p>  <p>Ela disse sim antes, claro, mas pessoas inconscientes não querem chá.</p>	 <p>Se alguém disse sim para o chá, começou a bebê-lo, e desmaiou antes de termina-lo,</p>



não continue a esofoca-lo garganta abaixo.

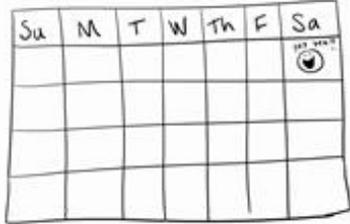


Jogue fora o chá e se certifique que ela está segura.



Porque pessoas inconscientes não querem chá. Acredite em mim.

Se alguém disse "sim" ao chá em sua casa no último sábado,



isso não significa que ela quer chá de você o tempo todo.



Eles não querem que você apareça inesperadamente



na casa deles, prepare chá e force-os a beber



"MAS VOCÊ QUERIA CHÁ NA ÚLTIMA SEMANA "

ou ao acordar encontrá-lo derramando chá pela sua garganta



"MAS VOCÊ QUIS CHÁ NA NOITE PASSADA!"

Se você compreende quão ridículo é forçar as pessoas



a tomar chá quando elas não querem chá,

e é capaz de entender quando as pessoas não querem chá,



Então quão difícil é entender isso quando se trata de sexo?



É A MESMA COISA COM SEXO.

CONSENTIMENTO É TUDO.



APÊNDICE F - ATIVIDADE 4 (APROPRIAÇÃO DA PALAVRA CONSENTIMENTO)

Português
Em 16.08.16
Atividade

1º Com base na tirinha responda:

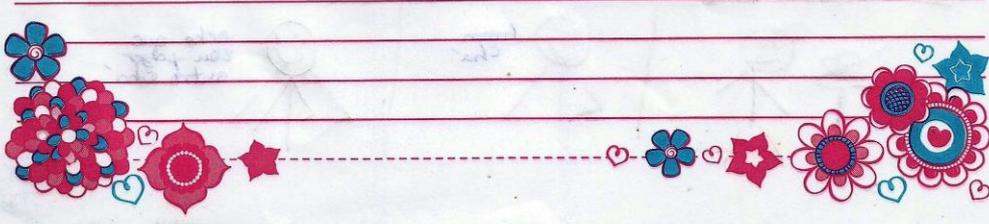
a) Para você qual o assunto tratado? Justifique.
Chá, porque em todas as imagens tem alguma xícara e o personagem está bebendo ou querendo.

b) Qual a única expressão totalmente verbal presente na tirinha?
Consentimento e tudo.

c) De acordo com a tirinha e seu conhecimento de mundo o que significa a palavra CONSENTIMENTO? Ela é derivada de qual verbo?
Autorização que se dá a alguém. Derivada de consentir.

d) Pesquise no dicionário o significado da palavra da qual estão anterior ou de sua palavra primitiva. Em seguida compare com o seu conhecimento sobre a palavra.

Dicionário	Significado Atribuído
Autorização ou permissão que se dá a alguém.	Consentimento - Ação ou resultado de consentir.

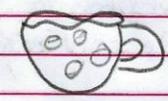


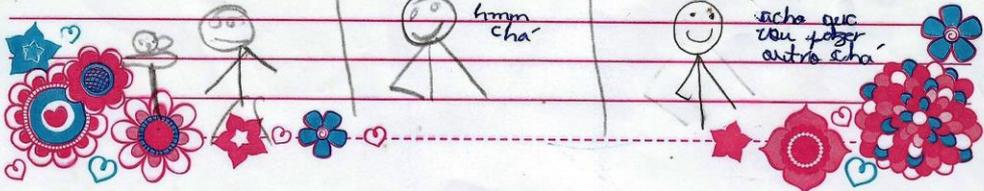


1º Apresente uma frase criada por você com a palavra consentimento

Você tem meu consentimento para tirar a tarde

2º Ligue as imagens e as palavras da história pro postar



1. Agora você está com a tirinha completa, então responda:

a) Qual o assunto tratado?

Não poder obrigari a pessoa a nada.

b) O que o cara representa?

Uma situação ou algo que alguém pode aceitar ou não.

c) Explique o que significa o símbolo O e relacione com a última expressão: contentimento é tudo!

Significa algo mal feito, é está relacionado a o fato de que não se pode desgarir ninguém.

2. O assunto da tirinha diz respeito a qual assunto discutido nos meios de comunicação?

O estupro coletivo que aconteceu no Rio de Janeiro.

3. O que você pensa sobre o fato? expresse a sua opinião sobre o assunto.

Acho uma coisa horrível. Forçar alguém a fazer qualquer coisa, em alguns casos já é um crime, imagine um crime como esse.

4. Produza um texto em prosa (composto por parágrafos) com at e o assunto da

18.08.2018

1. Qual a natureza jurídica da atividade? -

2. Que agente precisa de consentimentos para várias coisas.

3. O que se deve representar? - REPRESENTA QUE SO' PORQUE VOCE' FEZ -

4. O visitante não é obrigado a obedecer? -

5. Explique as consequências da não obediência - O E RESISTENTE SEM A ÚLTIMA EXPRESSÃO: CONSENTIMENTO É TUDO!

6. Você não pode obrigar ninguém a nada porque, CONSENTIMENTO É TUDO

7. O visitante da atividade não pode ser obrigado a fazer nada? -

8. FALTA A RESPEITO DO RESTAURANTE COLETIVO. O QUE É

9. O que você precisa saber de direito? - Represente de uma supunção jurídica de

NÃO CONCORDO PORQUE AS PESSOAS SÃO LIVRES E NÃO DEVEMOS FORÇÁ-LAS A NADA.

49.02.16



Português

01. Agora vou trabalhar com o a tirinha completa, então responde.

a) Qual o assunto tratado?
Sobre o casamento sexual.

b) O que o dia representa?
Dia forçado

c) Explique o que significa o símbolo e a relação com a última expressão conscientemente e tudo. Proibido sexo mesmo com casamento ou companheiro

02. O assunto da tirinha diz respeito a qual assunto divulgado nos meios de comunicação?
O estupro coletivo ocorrido no rio de janeiro

03. O que você pensa sobre os fatos? apresente a sua opinião sobre o assunto.

A minha opinião sobre esse assunto, nunca me a favor dessa atitude, não o companheiro e não o ligar e pra respeito a atitude do governo

04. Produza um título em prosa com plto por para para grafos? com os fatos do assunto da tirinha utilize no título as palavras chave



07. Com base na lixinha, responda

a) Para você, qual os assuntos tratados? Justifique. R: Écho, porquissso fala e chi.

b) Qual a unica expressão totalmente verbal?
R: Consentimento e tudo

c) De acordo com a lixinha e seu conhecimento do mundo, o que significa a palavra Consentimento? Ela é derivada de qual verbo?

R: É a ~~em~~ pessoa que tem o consentimento de alguma coisa, Ela é derivada da palavra consente

d) Pesquise no dicionário o significado de palavra da questão anterior ou de sua palavra primitiva em seguida, com pre com o seu conhecimento sobre a palavra

Dicionário	Significado
Ato ou efeito de consentir, aprovar, tolerância, que não omece ou cui quem tem o consentimento do chefe	atribuição consentimento consentimento de alguma coisa É o ato de aceitar



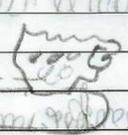
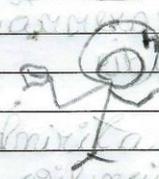
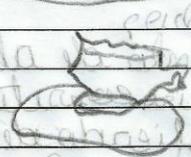
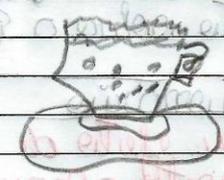
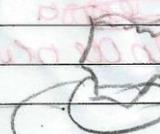
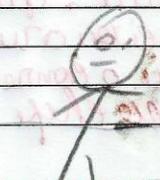
18.02.16

25.11.15

1) Apresente uma frase criada por você com a palavra **comprometimento**

R: **Comprometimento** é uma palavra

2) escreva com as imagens. Crie as falas de histórias propostas

tilibra



APÊNDICE G - ATIVIDADE 5 (PRODUÇÃO DE UM DICIONÁRIO - ALGUNS EXEMPLOS)

KIBON = É usado para definir que algo que aconteceu que foi bom.

KOSOVO = Kosovo ou cosovo, é o nome de um território disputado na península balcânica.

KUWAIT = RELATIVO AO KUWAIT PEQUENO PAIS DO ORIENTE MÉDIO
 O TERRITÓRIO KUWAITIANO LOCALIZA-SE NA PENINSULA ARABICA, A CAPITAL DO PAIS É KUWAIT.

KIWI = fruta, ~~é~~ também um pássaro encontrado na nova Zelândia.

KARAOKÊ = CARAOQUE é aparelho eletrônico inventado no Japão com finalidade de ajudar as pessoas a cantar.

KAISER = COM INICIAL MAIÚSC EM ALEMÃO DESIGNAÇÃO DE IMPERADOR NA ALEMANHA.

KIMONO = Vestuário para lutas de artes marciais.

KARATÊ = CARATÊ é uma arte marcial, praticada inicialmente no Japão onde o corpo e a mente devem estar em harmonia.

KUNG FU = CHIN ARTE MARCIAL DA ANTIGA CHINA, QUE SE ENFOCA EM TÉCNICAS PARA COMBATE E DEFESA PESSOAL E QUE GEROU DIVERSAS MODALIDADES DE LUTAS.

flechta: herir de vistor com uma flecha
(um alus). É herir de maior e uma pessoa
de os seus sentimentos.

football: esporte praticado entre duas equipes
de onze jogadores que tentam fazer com
que uma bola entre no gol do adversário,
sem tocar com as mãos. O futebol é o melhor
jogo praticado sobre um tabuleiro, em que
deves passar mais jogadores, jogadores, jogadores que
representam os jogadores, e suas ações.

foyer: em uma planta, protege todo o traseiro
do epe, os dois galhos, é que é geralmente usado
para e abrigado no sentido horizontal; no folheto
da planta são dois 2 em um livro, em uma
construção ou em um caso impresso, e há uma
depois outros jogadores que os jogadores, não se
deixam de ser o que está escrito no livro.
de flechas são evidentes, e em uma construção
de, em uma arma curta, com um, e folha.

fabuloso: Relativo a fábula: imaginário (a seriedade em
ser fabuloso, a verdade em ser, a verdade sobre, que com os
contos, a mais imagináveis, e a sua influência, a influência
nao, em compulsores e fabuloso) fábula fabuloso fábula fabuloso.

fair play: (jogos limpos).....

fronzo: idioma oficial da fronteira e de regiões ocidentais
parís (o francês, também é falado no Canadá, no sul
e na Bélgica, além de outras partes)

folgado: (fol. que do) (in) sin. equívoco: (isto folgado i algar)

W

walkman [uogui-Toqui] (ing) s.m. (elettron) aparelho de pequena dimensão, dotados de ouvido para escutar radio, fitas e cds.

web (uéb) SF ingl inform red mundial de computadores que constitui um sistema de documentos (arquivos de texto, vídeos, imagens etc.) em hipermedia, interligados e executados na internet, que podem ser acessados pelo usuário por meio de um navegador

webcam (ueboam) [ingles] subst. fem. Tecnologia

camera para Transmissão de imagens pela internet

webmaster (ueb) (ingl.) s. 2g editor ou administrador de um site na internet

website

whatsapp

C

Ciclismo: SUBSTANTIVO MASC. 1 A ARTE DE ANDAR DE BICICLETA 2 (ESPORTES) 0 ESPORTE DAS CORRIDAS DE BICICLETA.

CANOAGEM: ~~SUBST. FEM. PEDRA QUE FOI TRADUZIDA,~~
~~APARELHADA, USADA EM CONSTRUÇÃO: (CABELO PRETO)~~
SUB. FEM. ESPORTES ATIVIDADES NAUTICAS PRATICADA EM CANOA.

CAPACETE SUBST. MASC. ARMADURA DE COPA OVA, PARA A CABEÇA.

CHINA SUBST. 2 GÊNERO POPULAR CHINÊS (3).

COR-RIDA SUBST. FEM. 1 ATO DE CORRER, OU O RESULTADO DESTA ATO

COPENHAGUE FAZ PARTE DAS OLÍMPIADAS.

COMPETIÇÃO SUBST. FEM 1. AÇÃO DE COMPETIR OU RESULTADO DESTA AÇÃO 2. (TORNEIO).

CONJUNTO ADJ. 1. JUNTO SIMULTANEAMENTE.
SUBST. MASC. 2 REUNIÃO DAS PARTES DE UM TODO 3 EQUIPE. GRUPO.

CAMI-SA SUB. FEM. 1. PEÇA DO VESTUÁRIO MASCULINO, USADA GERALMENTE POR CIMA DA PELE QUE VAI DO PESCOÇO AS COXAS.

COLÔMBIA SUB-FEM. 1. PAÍS.

COMITÊ: SUB. MASC. COMISSÃO (3)

CAVALO SUB. MASC. ANIMAL MAMÍFERO.

CHUTE: (BRAS) 1. AÇÃO DE CHUTAR, 2 NO JOGO DE FUTEBOL, PONTAPÉ NA BOLA 3. PONTAPÉ EM QUALQUER COISA OU NUMA PESSOA.

MASCOTE - Pessoa, animal ou coisa a que se atribui o dom de dar sorte de trazer felicidade

MARACANÃ - Semelhante a um pequeno ororo

marcho: ato de marchar ou resultado desse ato

machucado: adj. 1. que se machucou. sm. 2. Efeito de se machucar, ou a parte que ficou aborrida ou danificada. 3. Restr. contusão berimento: machucado no 4. P. ext. qualquer berimento sem gravidade

malásio: adj. sm. malaio (162).

malaio: adj. 1. Da, ou pertencente ou relativo a Malásia (País insular da Ásia). sm. 2. o natural ou habitante da Ásia (malásio) (aquele homem é malaio)

maratona - SF. h. corrida a pé, de longo percurso
SO. 2. Competição esportiva, intelectual etc.
ex. (me escrevi na maratona)

maio: sm. Traje que molda o corpo, feito em geral em tecido elástico e usado pra banho de mar elástico ginástica etc.

massagista: S2g. pessoa que faz massagem por profissão.

modalidade: SF. 1. modo de ser peculiar a cada indivíduo; modo de existir. 2. forma ou características de uma coisa, ato, pensamento, organização etc.

movimentos: SM. 1. ato ou processo de mover-se) 2. determinado modo de se mover-se) 3. animação agitação.

modelo: 1. aquilo que serve de referência ou que é dado para ser produzido. 2. representação de pequena escala de algo que vai se reproduzir em grande.

mulher: SF. 1. ser humano do sexo feminino. 2. esse mesmo ser após a puberdade. 3. esposa

SF

mexico: 1. mexicano (americano do norte) 2. natural desse país
marroquino: adj. 1. de marrocos (african) 2. natural ou habitante desse país

Oportunidade = s.f. Ocasão ou circunstância oportuna, favorável à realização de algo; chance.

O orgulho = s.m. 1. Alto conceito de si mesmo; soberba. 2. Ufanía, satisfação; desvanecimento. → **Orgulhoso** [o] adj.

Ordem = s.f. 2. Arranjo boa disposição 3. Disciplina. 6. mandado determinação

Objetivo = s.m. 1. O que se pretende conseguir ao se realizar uma ação, alvo, meta, finalidade. adj.

Obstáculo = s.m. 1. O que impede ou dificulta um ato, um movimento ou progresso de algo.

Olhar = 1. Fixar os olhos em; mirar 2. Estar voltado para ou em frente de 4. Tomar conta cuidar.

Orientação = s.f. 1. Ação ou efeito de orientar (-se).

Olimpíada = s.f. 1. Espaço de quatro anos entre realizações consecutivas de jogos olímpicos

Oponente = adj. e s. 2 gen

Esportes: (Esport) s.m. 1. Atividade, gen. de recreação competitiva, que envolve exercícios físicos: O futebol é o esporte mais popular no Brasil. 2. De modo informal (nosso esporte). 3. Por extensão, que visa a qualquer ou numeração.

Exercícios: Não ou resultado de exercício: 1. Exercício da propriedade. 2. Atividade física: Caminhada é um ótimo exercício. 3. Treinamento regular.

Educação: SF. 1. ação de educar ou a educação é um dever de família e da escola. 2. comportamento que studia os aspectos da sociedade: civildade, moralidade, autoridade - os funcionários daquela escola têm um educação. (Exemplo)

Estádios: s.m. campo de jogos esportivos - Foi no estádio um o jogo. (Estádio)

Espada: SF. Arma branca com um punho e uma lâmina comprida e pontuda - os soldados antigos lutavam com espadas. Aunm: espadação. Dm: espadim. (Es. pa. da)

Estuiva: feição de palha amarrada ou de outro material. (es-tui-va)

Exatidão: SF. 1. Atitude de planejar a execução nos momentos de guerra. 2. Uso dos números ou letras para conseguir alguma coisa: estatística. (ex-ta-tu-dão)

URUGUAI=

Relativo ao uruguaí país da América do Sul. A capital uruguaiana é a língua oficial dos uruguaianos e a pampa.

UNIVERSO=

Os múltiplos vêm com inicial maiúscula e conjuntos de letras o que nelas exist: todas as coisas que existem.



UNIFORME

UNIFORME=

Que em conjunto com outros do mesmo tipo, mantém a forma, padrão, valor etc. regular; homogêneo. A escola conseguiu manter um padrão de botões e botões uniformes, enrolados todos de mesmo tamanho.

UNIÃO=

Até ao resultado de unir. Ao combinar elementos diferentes a união de queijo com geleia resulta em um iguaria conhecido como "queijo e geleia".

URBANA=

Relativo a, que pertence ou é próprio de, por oposição a rural. população urbana; centro urbano; transporte urbano: metrô.

UZBEQUISTÃO=

Relativo ao Uzbequistão, país que fez parte da ex-união soviética. A capital uzbeque é Tashkent, que é natural do Uzbequistão.

URGENCIA=

necessidade imediata. pressa. A festa junina de colégio será nos 50 dias e hoje, quinta-feira ainda não tempre. melhor não se para a quadrilha.

UNHEIRO=

é o nome popular da paronyquia, uma inflamação no redor da unha que ocorre na sua formação natural, fazendo com que a unha cresça de forma anormal e com alterações na sua superfície.

UTENSÍLIO=

Qualquer objeto de trabalho ou de uso do membro. Tintas, pincéis e paletas são utensílios de pintura, talhadas, pratos e panelas são utensílios de cozinha.

UNISEX=

Num que pode ser usado tanto por homens quanto por mulheres. tênis unisex; jaqueta unisex.

UCRÂNIA=

Relativo à Ucrânia, país localizado na Europa. A capital ucraniana é a Kiev. Quem é natural da Ucrânia a Ucrânia tem língua.

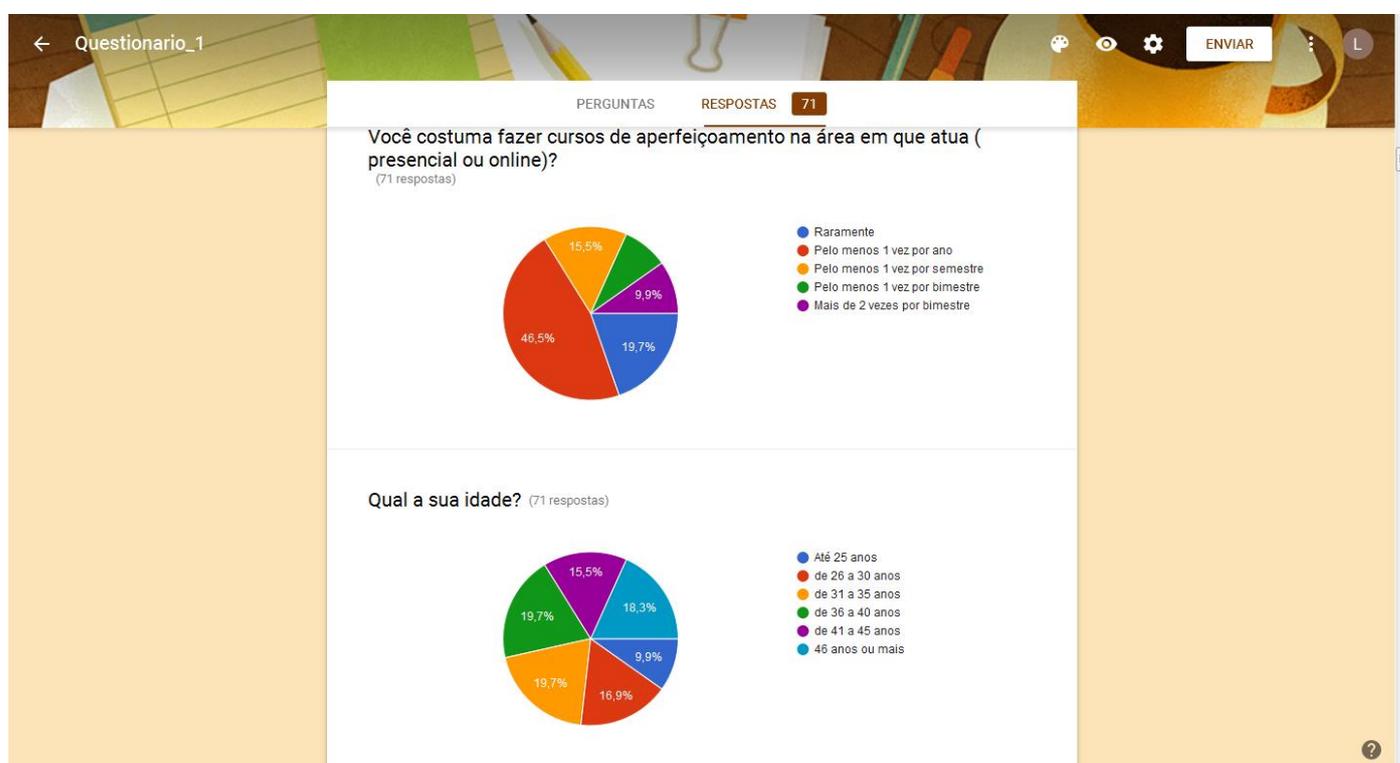
UGANDA=

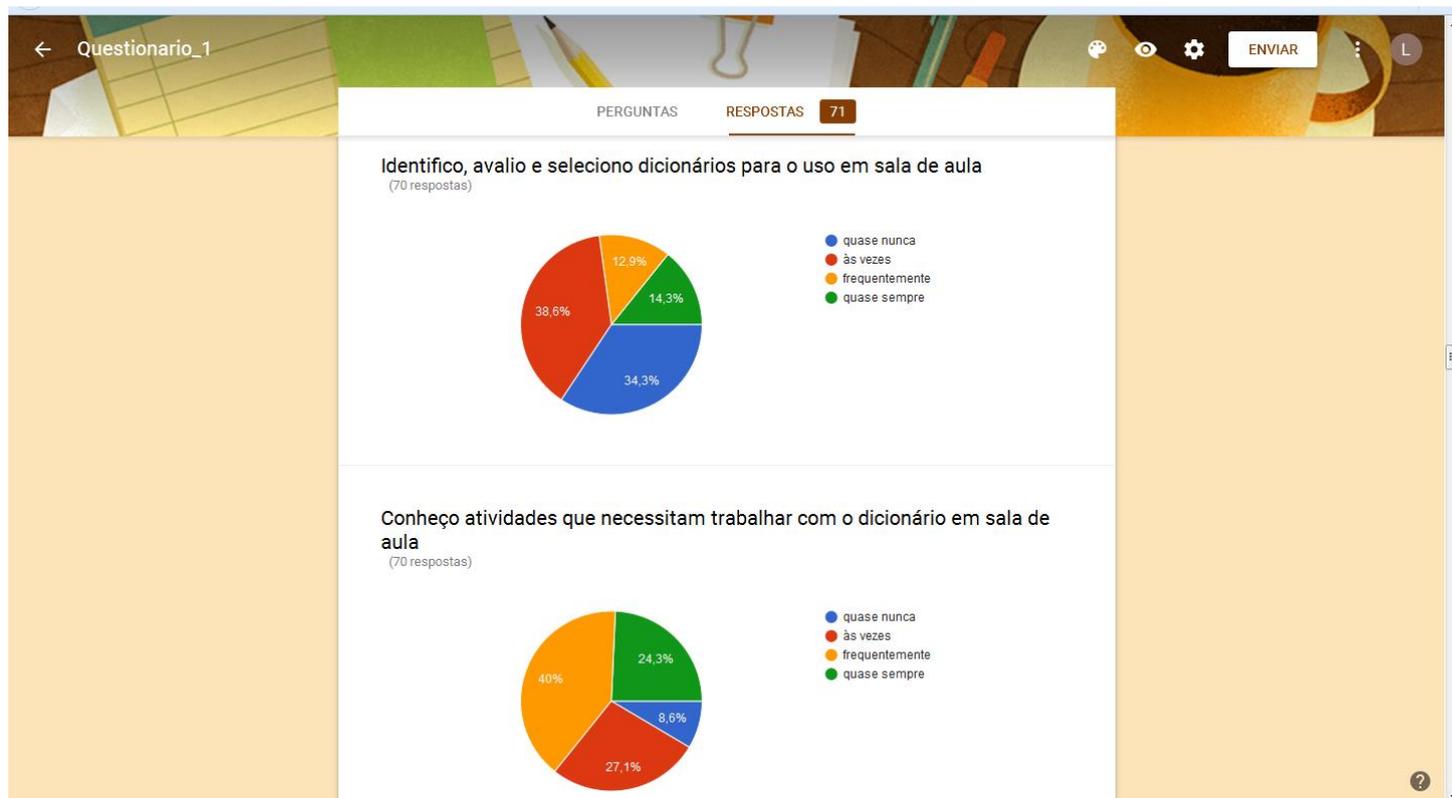
é o segundo país sem litoral mais populoso no continente. A parte sul do país inclui uma parcela substancial do lago Vitória, compartilhado com Quênia e Tanzânia.

ANEXO A – GRÁFICOS GERADOS PELO GOOGLE DOCS

- Perfil



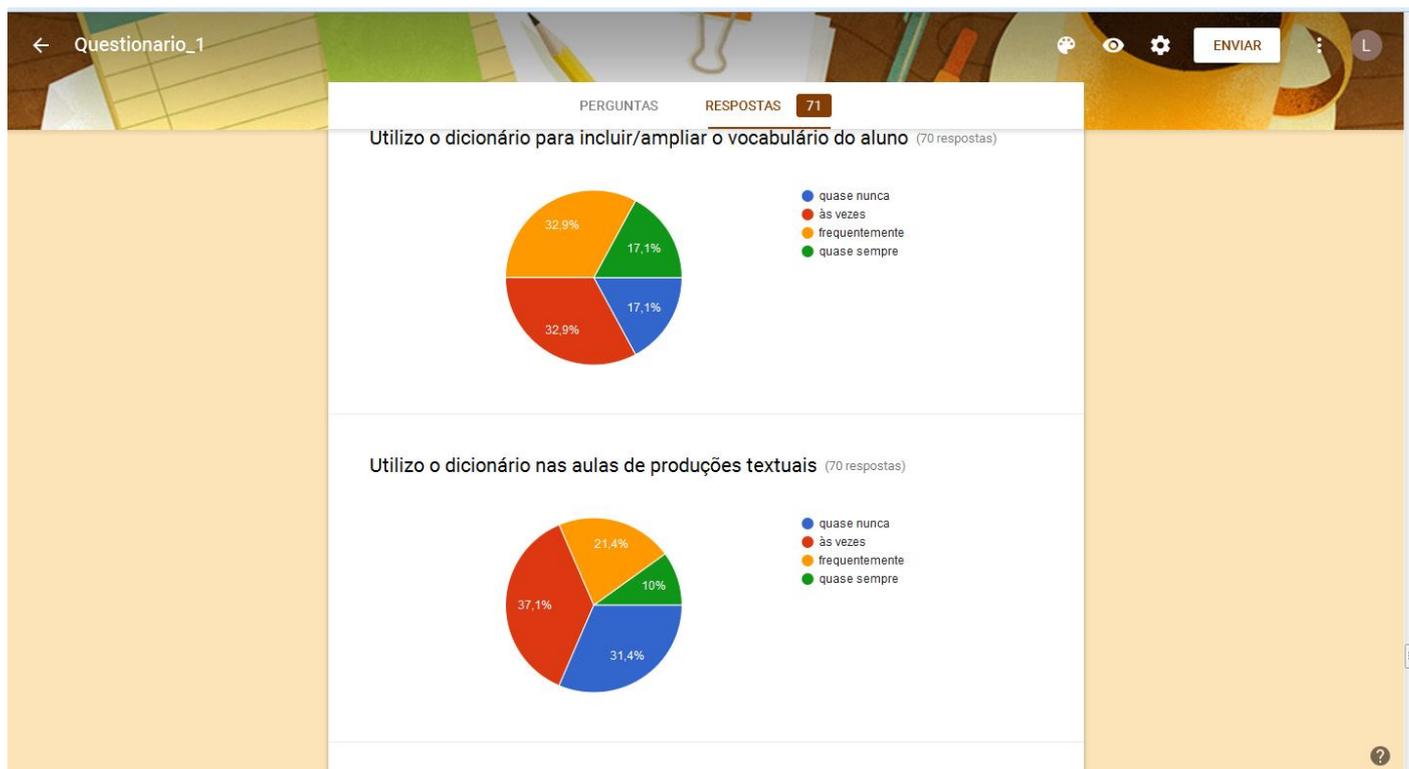


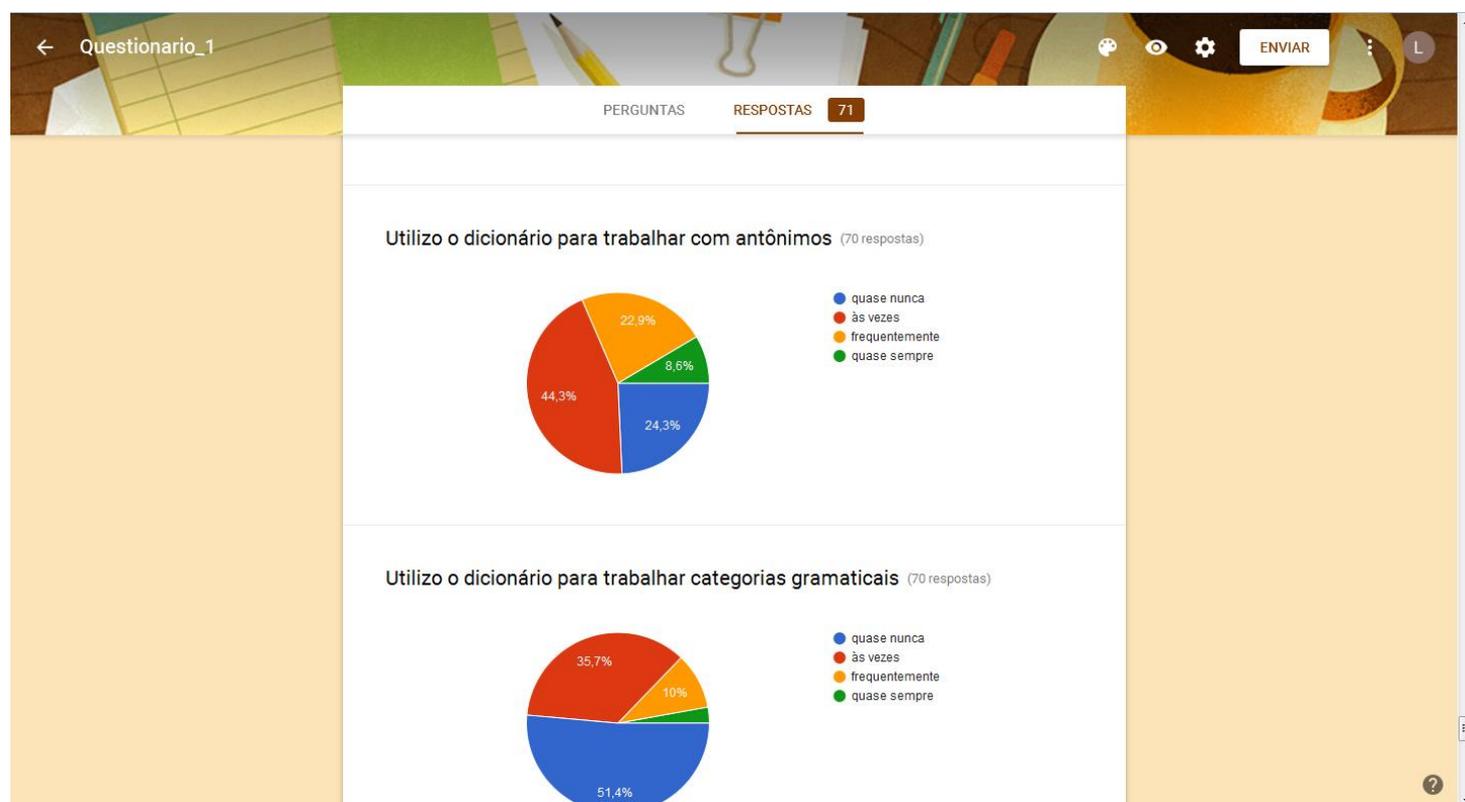


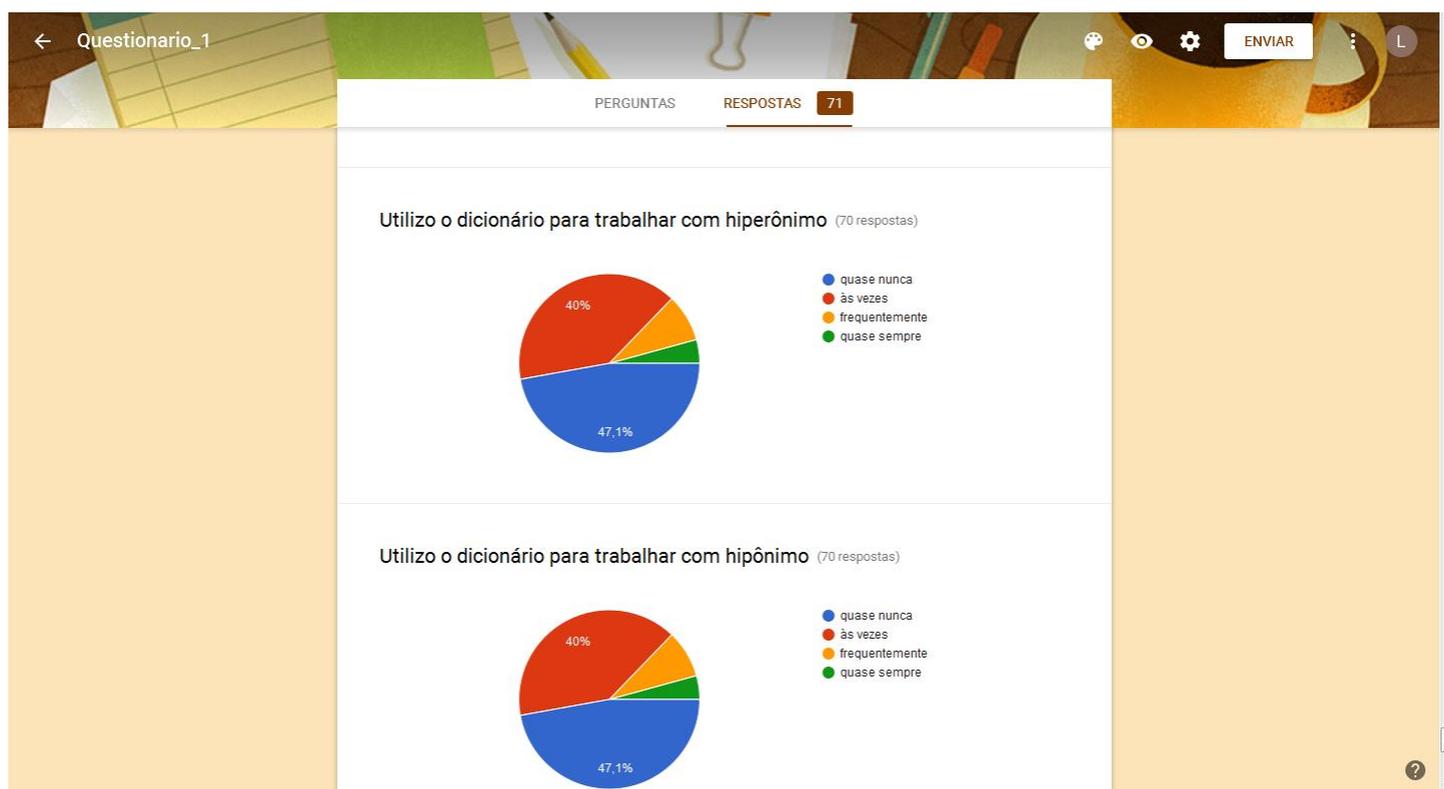
- Questionário











ANEXO B – PLANILHA DOS RESULTADOS GERADOS PELO GOOGLE DOCS

	Qual o seu sexo?	Tipo de Universidade em que se formou?	Há quanto tempo você terminou a graduação?	Qual é a sua titulação mais alta?	Você atua predominantemente na área de?	Você possui outra graduação?	Você costuma fazer cursos de aperfeiçoamento na área em que atua (presencial ou online)?	Qual a sua idade?	Qual a sua carga horária semanal?
1	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Sim	Raramente	de 31 a 35 anos	48
2	Masculino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Mais de 2 vezes por bimestre	de 26 a 30 anos	40 h
3	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 36 a 40 anos	40 h
4	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
5	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 26 a 30 anos	40 h
6	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	40 h
7	Feminino	Pública Federal	21 anos ou mais	Especialista	Literatura	Não	Raramente	46 anos ou mais	40 h
8	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 36 a 40 anos	40 h
9	Masculino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	20 h
10	Masculino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Mais de 2 vezes por bimestre	Até 25 anos	40 h
11	Feminino	Pública Federal	de 11 a 15 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 41 a 45 anos	40 h
12	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 26 a 30 anos	40 h
13	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Raramente	Até 25 anos	60 h
14	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Especialista	Literatura	Não	Raramente	Até 25 anos	40 h
15	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por semestre	de 31 a 35 anos	40 h
16	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Mestre	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 26 a 30 anos	40 h
17	Feminino	Pública Federal	21 anos ou mais	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	45h.
18	Feminino	Pública Estadual	21 anos ou mais	Mestre	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por bimestre	46 anos ou mais	40 h
19	Feminino	Pública Federal	21 anos ou mais	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	40 h
20	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 26 a 30 anos	20 h
21	Masculino	Particular	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	40 h
22	Masculino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
23	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Mais de 2 vezes por bimestre	de 31 a 35 anos	40 h
24	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Mestre	Literatura	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
25	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
26	Feminino	Pública Estadual	21 anos ou mais	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
27	Feminino	Pública e Particular	de 1 a 5 anos	Especialista	Literatura	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
28	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 26 a 30 anos	40 h
29	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Mais de 2 vezes por bimestre	de 36 a 40 anos	60 h
30	Masculino	Pública Estadual	21 anos ou mais	Especialista	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 41 a 45 anos	60 h
31	Feminino	Pública Federal	21 anos ou mais	Mestre	Literatura	Não	Pelo menos 1 vez por bimestre	46 anos ou mais	26
32	Feminino	Pública e Particular	de 11 a 15 anos	Especialista	Literatura	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
33	Feminino	Particular	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Mais de 2 vezes por bimestre	Até 25 anos	40 h
34	Feminino	Particular	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 31 a 35 anos	30h
35	Feminino	Particular	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	40 h
36	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	Até 25 anos	20 h
37	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Mais de 2 vezes por bimestre	de 31 a 35 anos	40 h
38	Masculino	Particular	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	60 h
39	Masculino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Mestre	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	60 h
40	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
41	Feminino	Pública Estadual	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Mais de 2 vezes por bimestre	de 36 a 40 anos	20 h
42	Feminino	Pública Federal	de 11 a 15 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	60 h
43	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Mestre	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 26 a 30 anos	30h
44	Feminino	Pública Federal	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Mais de 2 vezes por bimestre	46 anos ou mais	60 h
45	Feminino	Particular	21 anos ou mais	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
46	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	46 anos ou mais	40 h
47	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por bimestre	de 31 a 35 anos	30 h
48	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 26 a 30 anos	40 h
49	Feminino	Pública Federal	de 15 a 20 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 41 a 45 anos	20 h
50	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	60 h
51	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
52	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por bimestre	de 26 a 30 anos	40 h
53	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	20 h
54	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	20 h
55	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 36 a 40 anos	60 h
56	Feminino	Pública Federal	de 15 a 20 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por bimestre	de 41 a 45 anos	60 h
57	Feminino	Pública Estadual	de 15 a 20 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por semestre	de 41 a 45 anos	60 h
58	Feminino	Pública Federal	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 31 a 35 anos	40 h
59	Masculino	Pública Estadual	de 15 a 20 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	40 h
60	Feminino	Particular	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por bimestre	de 31 a 35 anos	20 h
61	Feminino	Pública Estadual	de 15 a 20 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	30
62	Feminino	Pública Federal	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 36 a 40 anos	40 h
63	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por ano	de 26 a 30 anos	20 h
64	Feminino	Particular	de 11 a 15 anos	Especialista	Linguística aplicada	Sim	Pelo menos 1 vez por semestre	de 36 a 40 anos	65 horas /aulas
65	Feminino	Pública Federal	de 6 a 10 anos	Mestre	Linguística aplicada	Não	Raramente	de 36 a 40 anos	20 h
66	Feminino	Pública Estadual	de 6 a 10 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 26 a 30 anos	60 h
67	Feminino	Pública Estadual	de 15 a 20 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 41 a 45 anos	40 h
68	Masculino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Graduado	Linguística aplicada	Não	Raramente	Até 25 anos	20 h
69	Masculino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por ano	de 26 a 30 anos	40 h
70	Feminino	Particular	de 6 a 10 anos	Especialista	Literatura	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	de 31 a 35 anos	40 h
71	Feminino	Pública Estadual	de 1 a 5 anos	Especialista	Linguística aplicada	Não	Pelo menos 1 vez por semestre	Até 25 anos	40 h

	Seu vínculo empregatício é	Em quantas escolas você trabalha?	Série em que atua	Há quanto tempo você atua no ensino fundamental?	Qual a média de alunos por sala em que você leciona	Utilizo o dicionário impresso nas aulas por mim ministradas	Sou favorável ao uso do dicionário em sala de aula que possibilite aprendizagem significativa	Percebo o dicionário como uma tecnologia	Considero o dicionário um recurso didático ultrapassado
1	efetivo	2	no ensino fundamental e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
2	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	até 15 alunos	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase nunca
3	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
4	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca
5	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes
6	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 15 a 20 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
7	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	21 anos ou mais	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
8	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes
9	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 6 a 10 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	quase sempre	frequentemente	quase nunca
10	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase nunca
11	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	quase nunca	às vezes
12	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes
13	temporário	1	(6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
14	temporário	3	no ensino fundamental I e médio	de 1 a 5 anos	entre 16 e 25 alunos	às vezes	quase sempre	às vezes	quase nunca
15	efetivo	2	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca
16	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
17	efetivo	2	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	21 anos ou mais	até 15 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
18	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 36 e 45 alunos	às vezes	quase sempre	frequentemente	quase nunca
19	efetivo	3	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 26 e 35 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
20	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
21	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 11 a 15 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	frequentemente	quase sempre	quase nunca
22	efetivo	1	apenas no ensino médio	de 11 a 15 anos	entre 16 e 25 alunos	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca
23	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	mais de 46 alunos	quase nunca	quase sempre	frequentemente	quase nunca
24	temporário	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca
25	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 16 e 25 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
26	efetivo	2	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 15 a 20 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
27	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 36 e 45 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
28	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 16 e 25 alunos	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca
29	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 36 e 45 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
30	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	frequentemente	frequentemente	quase nunca
31	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca
32	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 36 e 45 alunos	quase sempre	frequentemente	às vezes	às vezes
33	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
34	efetivo	3	no ensino fundamental I e médio	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
35	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 16 e 25 alunos	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase nunca
36	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes
37	efetivo	1	apenas no ensino médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase nunca
38	efetivo	3	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	quase nunca	às vezes
39	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca
40	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
41	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	quase sempre	às vezes	quase nunca
42	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes
43	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	às vezes	quase nunca
44	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 16 e 25 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
45	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	21 anos ou mais	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
46	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
47	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
48	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
49	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 11 a 15 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
50	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca
51	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 16 e 25 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
52	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase sempre
53	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
54	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 6 a 10 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca
55	efetivo	3	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	quase sempre	quase nunca
56	efetivo	3	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
57	efetivo	2	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 11 a 15 anos	entre 26 e 35 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
58	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
59	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	21 anos ou mais	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	às vezes	frequentemente	quase nunca
60	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	quase sempre	às vezes	quase nunca
61	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
62	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
63	efetivo	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 6 a 10 anos	entre 26 e 35 alunos	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase nunca
64	efetivo	3	no ensino fundamental II e médio	de 11 a 15 anos	entre 16 e 25 alunos	frequentemente	quase sempre	às vezes	quase nunca
65	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	mais de 46 alunos	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
66	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 36 e 45 alunos	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca
67	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 15 a 20 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	às vezes	quase nunca	frequentemente
68	temporário	1	apenas no ensino fundamental II (6a a 9a séries)	de 1 a 5 anos	entre 16 e 25 alunos	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
69	efetivo	2	no ensino fundamental II e médio	de 1 a 5 anos	entre 26 e 35 alunos	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca
70	efetivo	4 ou mais escolas	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	entre 16 e 25 alunos	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes
71	efetivo	1	no ensino fundamental II e médio	de 6 a 10 anos	mais de 46 alunos	às vezes	às vezes	quase sempre	quase nunca

	Considero importante o uso do dicionário em sala de aula	Seleciono dicionários para o uso em sala de aula	Identifico, avalio e seleciono dicionários para o uso em sala de aula	Conheço atividades que necessitam trabalhar com o dicionário em sala de aula	Tenho acesso a atividades prontas ou modelos de atividades que trabalhem com o uso do dicionário	Durante a graduação fui motivado ao trabalho com o dicionário em sala de aula	Considero a disciplina de Lexicografia importante para ser cursada durante a graduação	Os livros didáticos com que trabalho apresentam seções voltadas para o uso do dicionário	Elaboro planos de aulas para utilização do dicionário
1	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca
2	quase sempre	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca	quase sempre	às vezes	frequentemente
3	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
4	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase nunca	às vezes
5	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase nunca	quase nunca
6	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase nunca	frequentemente
7	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes
8	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase nunca	quase nunca
9	quase sempre	quase sempre	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente
10	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	quase sempre	às vezes	quase nunca
11	frequentemente	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase nunca	às vezes
12	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente	quase nunca
13	quase sempre	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
14	quase sempre	às vezes	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes
15	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente
16	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes
17	quase sempre	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes
18	frequentemente	às vezes	às vezes	quase sempre	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
19	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca
20	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca
21	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase sempre	quase nunca
22	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase nunca	quase sempre	às vezes	quase sempre
23	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
24	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente
25	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	quase sempre
26	quase sempre	frequentemente	frequentemente	quase sempre	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase sempre	às vezes
27	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase nunca	frequentemente
28	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente
29	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente
30	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
31	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca
32	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase sempre
33	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase sempre	às vezes	quase nunca	quase sempre	às vezes	frequentemente
34	quase sempre	às vezes	quase nunca	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase sempre	às vezes	quase nunca
35	quase nunca	quase sempre	quase sempre	frequentemente	frequentemente	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente
36	frequentemente	às vezes	às vezes	quase sempre	frequentemente	quase nunca	frequentemente	quase nunca	às vezes
37	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre
38	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca
39	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes
40	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
41	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre	frequentemente	às vezes	quase nunca
42	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
43	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes
44	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente
45	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
46	frequentemente	quase nunca	quase sempre	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
47	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente
48	frequentemente	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca
49	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
50	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase nunca	às vezes
51	quase sempre	às vezes	quase nunca	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes
52	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca
53	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente
54	frequentemente	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
55	frequentemente	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes
56	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
57	frequentemente	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca
58	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes
59	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes
60	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
61	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes
62	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca
63	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre	às vezes	quase sempre	quase sempre	às vezes
64	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase sempre	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente
65	frequentemente	frequentemente	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	frequentemente
66	quase sempre	às vezes	às vezes	quase sempre	frequentemente	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes
67	quase sempre	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase nunca
68	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	às vezes
69	quase sempre	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
70	quase sempre	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
71	quase sempre	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes

	Elaboro atividades de aprendizagem nas quais os alunos utilizem o dicionário	Utilizo a mídia digital para o trabalho com o dicionário nas aulas ministradas. Ex.: wikipédia, Houaiss eletrônico etc	Seleciono site de dicionários on-line para o uso em sala de aula	Elaboro planos de aulas para utilização de dicionário on-line	Na escola que atuo há dicionários disponíveis em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula	Os dicionários disponíveis na escola que atuo estão em bom estado de uso	Conheço os dicionários disponíveis pela escola que atuo (autores, modelos, ano de publicação, público-alvo a qual se destina etc.)	Oriento os alunos para o manejo do dicionário impresso
1	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes
2	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente
3	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase sempre	frequentemente	às vezes	às vezes
4	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
5	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
6	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase sempre	quase sempre
7	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente
8	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	frequentemente	às vezes
9	frequentemente	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente
10	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	quase sempre	quase sempre
11	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	às vezes	frequentemente
12	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes	quase nunca
13	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca	frequentemente
14	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase sempre	quase nunca	frequentemente
15	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente
16	frequentemente	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes
17	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre	às vezes	quase sempre	quase sempre
18	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
19	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente
20	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes
21	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	às vezes	quase sempre
22	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase sempre
23	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca
24	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
25	quase sempre	quase sempre	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre
26	quase sempre	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre
27	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase sempre
28	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre
29	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente
30	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
31	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
32	quase sempre	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase sempre	quase sempre
33	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase sempre
34	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre
35	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente
36	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase sempre	quase sempre	frequentemente	às vezes
37	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente
38	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
39	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente
40	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes	quase nunca
41	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes
42	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	frequentemente
43	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente
44	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente
45	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
46	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente	quase nunca
47	frequentemente	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase sempre	às vezes	quase sempre	quase sempre
48	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes
49	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	quase nunca	às vezes	às vezes
50	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes
51	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre
52	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
53	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente
54	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente
55	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
56	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente
57	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente
58	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes	às vezes	frequentemente
59	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca
60	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase sempre	frequentemente	frequentemente
61	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase sempre
62	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase sempre	às vezes	às vezes
63	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente
64	frequentemente	às vezes	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase sempre
65	frequentemente	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	às vezes	frequentemente	frequentemente
66	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	frequentemente	quase sempre	frequentemente
67	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
68	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	frequentemente	às vezes	quase sempre
69	quase nunca	quase nunca	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca
70	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase sempre	frequentemente	quase nunca	quase nunca
71	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase sempre	quase sempre

	Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário impresso	Oriento atividades voltadas para o uso do dicionário eletrônico	Escolho textos para atividades que requerem o uso do dicionário	Discuto com os alunos as informações contidas no dicionário	Discuto com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes	Discuto com os alunos os exemplos de uso contidos nos verbetes	Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários	Discuto e comparo com os alunos os sentidos apresentados nos verbetes de diferentes dicionários com os índices contidos no(s) texto(s) trabalhado(s)
1	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
2	frequentemente	às vezes	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase sempre
3	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
4	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
5	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
6	quase sempre	quase nunca	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase sempre	quase sempre
7	às vezes	quase nunca	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase nunca
8	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
9	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
10	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre
11	às vezes	quase nunca	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
12	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
13	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
14	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	às vezes
15	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
16	quase sempre	às vezes	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
17	frequentemente	frequentemente	às vezes	quase sempre	quase sempre	frequentemente	às vezes	quase nunca
18	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase sempre
19	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	quase sempre	às vezes	frequentemente
20	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
21	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase nunca
22	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre
23	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
24	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
25	quase sempre	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	às vezes
26	frequentemente	quase nunca	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca
27	quase sempre	quase nunca	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente
28	quase sempre	frequentemente	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente
29	frequentemente	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
30	às vezes	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
31	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
32	quase sempre	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre
33	quase sempre	quase sempre	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
34	quase sempre	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
35	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
36	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase sempre
37	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
38	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes
39	às vezes	quase nunca	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes
40	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	às vezes
41	às vezes	quase nunca	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	às vezes
42	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
43	frequentemente	quase nunca	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
44	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
45	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
46	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
47	quase sempre	quase nunca	quase sempre	quase sempre	quase sempre	frequentemente	às vezes	quase sempre
48	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase nunca
49	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
50	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
51	quase sempre	quase nunca	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca	quase nunca
52	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
53	frequentemente	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
54	às vezes	quase nunca	quase nunca	às vezes	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
55	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente
56	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes
57	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
58	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes
59	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes
60	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
61	às vezes	quase nunca	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
62	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	às vezes	às vezes	quase nunca
63	às vezes	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase nunca
64	frequentemente	quase nunca	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	às vezes	às vezes
65	frequentemente	quase nunca	frequentemente	frequentemente	frequentemente	quase sempre	quase sempre	quase sempre
66	às vezes	às vezes	às vezes	frequentemente	frequentemente	frequentemente	às vezes	às vezes
67	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
68	frequentemente	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca	quase nunca
69	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca
70	quase nunca	quase nunca	quase nunca	quase nunca	às vezes	às vezes	às vezes	quase nunca
71	às vezes	às vezes	às vezes	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase sempre	quase nunca

