



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

RENAN DO SOCORRO DOS SANTOS BORGES

DICIONÁRIOS ONOMASIOLÓGICOS NA SALA DE AULA

Belém-PA
2023

RENAN DO SOCORRO DOS SANTOS BORGES

DICIONÁRIOS ONOMASIOLOGICOS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, do Instituto
de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marilucia de Oliveira Cravo.

**Belém-PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B732d Borges, Renan do Socorro dos Santos.

Dicionários onomasiológicos na sala de aula /
Renan do Socorro dos Santos Borges. — 2023.
113 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Marilucia de Oliveira
Cravo Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional,
Belém, 2023.

1. Onomasiologia. 2. Dicionário
analógico/ideológico. 3. Dicionário de sinônimos. 4.
Metalexicografia Pedagógica. 5. Dicionário na sala de
aula. I. Título.

CDD 410.3

RENAN DO SOCORRO DOS SANTOS BORGES

DICIONÁRIOS ONOMASIOLOGICOS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, do Instituto de
Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras.

Belém, PA, 28 de abril de 2023.

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Professora e orientadora **Marilucia de Oliveira Cravo**, Dra. (Orientadora e Presidente)

Universidade Federal do Pará/ProfLetras

Prof. **Marcos André Dantas da Cunha**, Dr. (Membro interno)

Universidade Federal do Pará/ProfLetras

Prof. **Celiane Sousa Costa**, Dra. (Membro externo ao programa)

Universidade Federal do Oeste do Pará

Para as minhas pessoas especiais.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, por serem refúgio espiritual na vida e me protegerem sempre de todos os males.

À minha mãe Liduina Rosa e aos meus irmãos Luciane e Rafael por sempre me apoiarem na trajetória acadêmica e profissional. A Rosiane Moraes, mulher da minha vida que nunca deixou de acreditar em mim.

Aos amigos incentivadores e apoiadores de meu trabalho. Cada palavra recebida foi combustível para que esta caminhada fosse traçada.

Aos professores do ProfLetras/UFPB, pelos conhecimentos repassados nas disciplinas do curso. Agradeço especialmente a Marilucia, que aceitou orientar este trabalho e cuja experiência foi determinante para o resultado ora alcançado.

À Coordenação do ProfLetras, na pessoa da Secretária Cláudia Mancebo e do Coordenador Marcos André Dantas, por todo suporte durante a vigência do curso.

Ao CBC – EEEFM Cônego Batista Campos, pela experiência adquirida e por ser possível, como professor desta instituição escolar, estudar um mestrado profissional em Letras. Esta gratidão se estende aos colegas professores, principalmente os de língua portuguesa, e aos estudantes da turma de 8º ano que colaboraram com esta pesquisa. *In memoriam*, Profa. Betinha Furtado.

Aos colegas mestrandos do ProfLetras, pois possibilitaram uma experiência de convívio amistoso e afetuoso, apesar da distância e das aulas não presenciais. Não soltar a mão de ninguém é um lema virtuoso.

“A palavra é a pedra de toque da linguagem humana”
Maria Tereza Camargo Biderman (1998, p. 81)

RESUMO

O presente trabalho investiga a potencialidade dos dicionários onomasiológicos – dicionários analógicos e dicionários de sinônimos – no ensino de língua materna em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. Tem como pressuposto para o ensino a ideia de que os dicionários onomasiológicos são destinados à produção linguística (BALDINGER, 1966) e são uma classe que, apesar desta característica, não estão no escopo da escola básica nem nos programas de distribuição de materiais didáticos, como o PNLD-Dicionários. Isso porque os dicionários escolares, semasiológicos por natureza, cumprem tanto a função de recepção quanto a de produção (BUGUEÑO-MIRANDA; FARIAS, 2008, 2011). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar um contexto escolar quanto ao uso de dicionários semasiológicos e do potencial de dicionários onomasiológicos com o fito de produzir uma proposta de intervenção didática. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem quantitativa-qualitativa, com fins exploratórios e investigação de campo com levantamento de dados a partir da aplicação de questionários a docentes e discentes para a compreensão do contexto escolar e dos atores envolvidos no processo. Como resultado principal, produzimos uma proposição didática que leva em consideração os dados coletados com alunos e professores da EEEFM Cônego Batista Campos (Barcarena/Pará), segundo os quais o uso de dicionários na sala de aula é incipiente, tanto os dicionários escolares quanto os dicionários especiais. A fim de contribuir para a abordagem dos aspectos lexicais na aula de língua materna e instrumentalizar alunos e professores para o uso de dicionários é que se propõe o trabalho com os onomasiológicos – analógicos e de sinônimos – aliados à produção textual do tema Trabalho infantil na Amazônia, prevendo exercícios de leitura, produção e reescrita de textos poéticos.

Palavras-chave: Onomasiologia. Dicionário analógico/ideológico. Dicionário de sinônimos. Metalexicografia Pedagógica. Dicionário na sala de aula.

ABSTRACT

The present work investigates the potential of onomasiological dictionaries – analogical dictionaries and synonyms dictionaries – in the teaching of the mother tongue in classes of 8th grade of Elementary School. The present work investigates the potential of onomasiological dictionaries – analogical dictionaries and synonyms dictionaries – in the teaching of the mother tongue in classes of 8th grade of Elementary School. Its assumption for teaching is the idea that onomasiological dictionaries are intended for linguistic production (BALDINGER, 1966) and are a class that, despite this characteristic, are not within the scope of elementary school or in programs for the distribution of didactic materials, such as the PNLD-Dicionários. This is because school dictionaries, semasiological by nature, fulfill both the function of reception and production (BUGUEÑO-MIRANDA; FARIAS, 2008, 2011). In this sense, the aim of this work is to analyze a school context regarding the use of semasiological dictionaries and the potential of onomasiological dictionaries with the aim of producing a proposal for didactic intervention. For this, we developed a research with a quantitative-qualitative approach, with exploratory purposes and field investigation with data collection from the application of questionnaires to teachers and students to understand the school context and the actors involved in the process. As a main result, we produced a didactic proposition that takes into account the data collected from students and teachers at EEEFM Cônego Batista Campos (Barcarena/Pará), according to which the use of dictionaries in the classroom is incipient, both school dictionaries and special dictionaries. In order to contribute to the approach of the lexical aspects in the mother tongue class and to equip students and teachers for the use of dictionaries, it is proposed to work with onomasiological – analogues and synonyms – allied to the textual production of the topic Child labor in the Amazon, providing reading exercises, production and rewriting of poetic texts.

Keywords: Onomasiology. Analogical/ideological dictionary. Synonym dictionary. Pedagogical Metalexigraphy. Dictionary in the classroom.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA ILUSTRATIVO DA ESTRUTURA DICIONARÍSTICA	30
FIGURA 2 – PLANO DE CLASSIFICAÇÃO DAS IDEIAS DO DICIONÁRIO IDEOLÓGICO/ANALÓGICO	34
FIGURA 3 – QUADRO SINÓPTICO DE CATEGORIAS DO DICIONÁRIO IDEOLÓGICO/ANALÓGICO	35
FIGURA 4 – EXEMPLO DE VERBETE DO DICIONÁRIO ANALÓGICO	36
FIGURA 5 – EXEMPLO DE PÁGINA COM VERBETES DO DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS	37
FIGURA 6 – CLASSIFICAÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS	43
FIGURA 7 – CALDAS AULETE: MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA	47
FIGURA 8 – DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO	48
FIGURA 9 – IMAGEM DA ENTRADA DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS, EM BARCARENA-PA, APÓS A REFORMA	52
FIGURA 10 – CAPA DO DICIONÁRIO ANALÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA DE AZEVEDO (2018)	111
FIGURA 11 – CAPA DO DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS DE NASCENTES (2018[1957])	112

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INFORMANTES	55
GRÁFICO 2 – RESPOSTAS DE PROFESSORES SOBRE O USO DE DICIONÁRIOS.....	56
GRÁFICO 3 – RESPOSTAS SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A ALUNO COM DÚVIDA VOCABULAR	57
GRÁFICO 4 – RESPOSTAS SOBRE A FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES DO PROFESSOR SOBRE USO DE DICIONÁRIO, ENSINO E EXPLORAÇÃO DO GÊNERO.....	59
GRÁFICO 5 – ATRIBUIÇÃO DE IMPORTÂNCIA DO AUXÍLIO DO DICIONÁRIO EM RELAÇÃO A CADA TIPO DE ATIVIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA.....	60
GRÁFICO 6 – RESPOSTAS SOBRE POSSIBILIDADES DE DICIONÁRIOS ESPECIAIS NA ESCOLA	62
GRÁFICO 7 – COMPORTAMENTO DOS ALUNOS QUANDO TÊM DÚVIDA SOBRE O SIGNIFICADO DE ALGUMA PALAVRA.....	64
GRÁFICO 8 – RESPOSTAS SOBRE TIPO DE FERRAMENTA DE PESQUISA DOS ALUNOS	65
GRÁFICO 9 – PERGUNTA SE O PROFESSOR DIZ O QUE FAZER PARA SUBSTITUIR PALAVRAS REPETIDAS	66
GRÁFICO 10 – RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE AÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A QUE PALAVRA USAR.....	67
GRÁFICO 11 – PERGUNTA: CONHECE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS?	68
GRÁFICO 12 – PERGUNTA: VOCÊ CONHECE O DICIONÁRIO ANALÓGICO/IDEOLÓGICO?	69
GRÁFICO 13 – PERGUNTA: SABE PROCURAR UMA PALAVRA NO DICIONÁRIO COMUM/PADRÃO?	70
GRÁFICO 14 – RESPOSTAS SOBRE LEMBRANÇA DO NOME DO DICIONÁRIO CONSULTADO.....	72
GRÁFICO 15 – FREQUÊNCIA DO USO DE DICIONÁRIOS PELOS ALUNOS	73
GRÁFICO 16 – ATRIBUIÇÃO DE VALORES EM NÍVEIS PARA USO DE DICIONÁRIO EM DIFERENTES ATIVIDADES	74
GRÁFICO 17 – ÍNDICE DE DESEJO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM DICIONÁRIOS ESPECIAIS.....	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TIPOLOGIA DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS SEGUNDO BIDERMAN (1984A)	25
QUADRO 2 - COMPONENTES ESTRUTURAIS DE OBRAS DICIONARÍSTICAS	27
QUADRO 3 - TIPOLOGIA DE REPERTÓRIOS ONOMASIOLÓGICOS SEGUNDO BABINI (2006)	32
QUADRO 4 – PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE OBRAS NO PNLD-DICIONÁRIOS (2012)	46
QUADRO 5 – RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O MOMENTO EM QUE PRECISARAM CONSULTAR DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS	68
QUADRO 6 – RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O MOMENTO EM QUE PRECISARAM CONSULTAR DICIONÁRIO ANALÓGICO/IDEOLÓGICO	70
QUADRO 7 – RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE MOMENTO DE CONSULTA AO DICIONÁRIO	71
QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	81
QUADRO 9 – PLANO PEDAGÓGICO E PLANO TÉCNICO DA PROPOSTA DIDÁTICA	82
QUADRO 10 – CONHECENDO DICIONÁRIOS ESCOLARES E ESPECIAIS	84
QUADRO 11– ANÁLISE DE VERBETES DE DICIONÁRIOS ESPECIAIS	87
QUADRO 12– ANÁLISE SEMÂNTICA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES DE TEXTOS POÉTICOS	89
QUADRO 13– PRODUÇÃO COM AUXÍLIO DE DICIONÁRIOS – SELEÇÃO VOCABULAR EM TEXTOS POÉTICOS	92
QUADRO 14 – REESCRITA DE TEXTOS POÉTICOS, PRODUÇÃO FINAL E AVALIAÇÃO	95
QUADRO 15 – ACERVO DE DICIONÁRIOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR - EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cf.	Conferir
MEC	Ministério da Educação.
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA	21
1.1 SEMASIOLOGIA E ONOMASIOLOGIA	22
1.2 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS	24
1.3 ESTRUTURA DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS	27
1.4 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS ONOMASIOLÓGICOS	31
1.5 ESTRUTURA DO DICIONÁRIO ONOMASIOLÓGICO	33
2. LÉXICO E ENSINO	39
2.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA	39
2.2 DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS	43
2.2.1 Dicionários para aprendizes.....	44
2.2.2 Dicionários escolares.....	45
3. METODOLOGIA	50
3.1 TIPO DE PESQUISA	50
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	51
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3.4 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS	53
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1 OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	55
4.2 OS ALUNOS DA TURMA DE 8º ANO.....	63
5. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	77
5.1 JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA	77
5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	82
5.2.1 Aula 1 – Conhecendo dicionários escolares e especiais	84
5.2.2 Aula 2 – Análise de verbetes de dicionários especiais	87
5.2.3 Aula 3 – Análise semântica de palavras e expressões de textos poéticos.....	89
5.2.4 Aula 4 – Produção com auxílio de dicionários – seleção vocabular em textos poéticos.....	92
5.2.5 Aula 5 – Reescrita de textos poéticos, produção final e avaliação	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	103
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS	103
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS	105
APÊNDICE 3 – QUADRO DE DICIONÁRIOS DISPONÍVEIS NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS.....	110
ANEXOS	111
ANEXO 1 – CAPAS DOS DICIONÁRIOS USADOS COMO OPÇÃO DIDÁTICA	111

INTRODUÇÃO

As línguas são compostas de gramática e léxico.¹ Por muito tempo, a escola básica focou no componente gramatical, tendo as aulas de língua portuguesa se restringido ao ensino de gramática normativa. O componente lexical, por sua vez, antes marginalizado, foi mais notabilizado nos últimos anos e aparece relacionado ao ensino de língua materna². Nesse sentido, como elementos que compõem a língua, os estudos gramaticais e lexicais derivam produtos como gramáticas e dicionários, entretanto, diferente das gramáticas, por exemplo, “O dicionário [...] não ganha o mesmo prestígio nos meios escolares; pelo contrário, exerce um papel mais restrito.” (CENTURION; MORAES, 2013, p. 140), sobretudo em razão da tardia atenção dada.

Este trabalho de pesquisa na área de léxico e ensino é a continuidade na linha de pesquisa linguística-lexicográfica já desenvolvida por este autor durante a graduação em Letras-língua portuguesa no Campus Cametá da UFPA, quando foi bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa intitulado *Proposições de agrupamentos temáticos para um dicionário onomasiológico da língua Suruí-Aikewára*, orientado pelo Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes (UFPA), que também orientou a monografia de conclusão de curso intitulada *Reflexões sobre o tratamento lexicográfico a partir da Munduruku Word List, de Marjorie Crofts*, ambos trabalhos de pesquisa envolvendo teoria e prática lexicográfica de línguas indígenas brasileiras de base Tupi. A proposta de pensar uma pesquisa envolvendo lexicografia e ensino de língua materna aflorou após o curso de *Lexicografia aplicada ao ensino de língua portuguesa*, ministrado por esse mesmo professor no curso de Especialização em *Práticas de letramento e escrita para a educação básica*, também na UFPA Campus Cametá. Um pouco diferente da abordagem lexical, na monografia de conclusão de curso da pós-graduação, a temática foi enunciação e progressão de sentidos em textos narrativos curtos escritos por alunos da educação básica. A análise feita proporcionou teorizar e observar com mais precisão acerca do processo de escrita narrativa dos estudantes.

Após ingresso no ensino público estadual na cidade de Barcarena, foi perceptível, na prática, muitas das discussões feitas na pós-graduação, como o acervo de dicionários enviado pelo Ministério da Educação (MEC) às bibliotecas das escolas: alguns visivelmente sem marcas de uso, outro servindo de sustento para um monitor de computador na sala da direção. Foi nesse

¹ Numa simplificação grosseira, de viés basicamente estruturalista.

² Um bom exemplo disso é a publicação de obras relacionadas ao léxico e à lexicografia na sala de aula, como Antunes (2012), Carvalho e Bagno (2011) e Krieger (2012a e 2012b).

sentido que foi possível aliar o conhecimento técnico-científico desenvolvido nas pesquisas da graduação e da pós-graduação com os questionamentos que surgiram enquanto docente da educação básica, assim, possibilitando relacionar às possibilidades de uso de dicionários onomasiológicos em atividades para o ensino de língua materna, no âmbito de um programa de pós-graduação com foco no ensino, como o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

No âmbito do ProfLetras, algumas dissertações também abordaram o uso de dicionário escolares em atividades voltadas à abordagem do léxico no ensino fundamental. Sabino Luiz (2019) e Pinho (2018), por exemplo, são mestres egressos do ProfLetras que enveredaram em pesquisar e intervir no cotidiano da escola usando o dicionário escolar como ferramenta didática.³

Nesse sentido, tais pesquisas já abordaram o trabalho com dicionários escolares, e entendemos terem provado sua utilidade nas atividades de escrita propostas. Além do mais, uma série de pesquisas já foi e continua sendo feita no que diz respeito à prática de compilar dicionários pedagógicos e à crítica sobre seu (pouco) uso na escola básica. São textos sobre lexicografia (uma das Ciências do léxico) aplicada ao ensino de língua (materna e estrangeira), área de pesquisa a que se costumou chamar de Lexicografia Pedagógica. Tais trabalhos são comumente críticas e reflexões sobre o potencial do dicionário no ensino e têm se expandido no Brasil desde o início do século XXI. A maioria dos argumentos sustenta-se no fato de que os professores (sobretudo os de língua portuguesa) não são formados adequadamente para o trabalho com o dicionário, pois “Em nosso meio, os cursos de formação não têm tradição de oferecer conhecimentos a respeito de Lexicografia tanto teórica, quanto aplicada” (KRIEGER, 2012a, p. 170). Contudo, observamos que, apesar de todo esse esforço por parte de pesquisadores da área, os professores continuam sem serem formados na academia e no ambiente profissional para o trabalho com dicionários, já que a grade curricular continua a mesma na maioria dos cursos de graduação, por exemplo. Logo, há a necessidade de não apenas cobrar que o ensino superior em Letras aborde essa temática de alguma forma como também proporcionar formações específicas na própria escola para os professores.

Como vemos, o trabalho com dicionários enfrenta obstáculos por causa da pouca utilização por parte dos professores, que, se forem, não são os únicos culpados. Os cursos de

³ O trabalho de Pinho (2018) produziu um conjunto de atividades para serem aplicadas em contextos de ensino e aprendizagem de português por meio de obras lexicográficas, no caso os dicionários escolares, e verificou as possibilidades de uso desses dicionários no que diz respeito à instrução formal. Já a pesquisa de Sabino-Luiz (2019) constatou que o usuário devidamente treinado para uso de dicionário tem resultados positivos em sua aprendizagem, já que estudar léxico durante as aulas ajuda a desenvolver as capacidades linguísticas em língua materna e ultrapassar barreiras como as relativas à escrita.

Letras não dispõem de disciplinas específicas sobre as Ciências do Léxico, que são áreas mais discutidas em nível de pós-graduação em cursos de Mestrado e Doutorado. Não bastasse os cursos superiores de formação de professores deixarem de dar a atenção necessária, as escolas, as secretarias de educação municipais e estaduais não levam em consideração que este tipo de trabalho exige formação complementar (continuada e permanente) por se tratar de um material específico, por isso é que professores pouco fazem uso, mesmo sabendo da presença do dicionário. Com isso, surgiu a necessidade de trazer para discussão uma temática que as licenciaturas em Letras e as escolas têm negligenciado (Cf.: CENTURION; MORAES, 2013): a falta de sistematização do uso de dicionários escolares (semasiológicos), isso sem considerar os especiais (onomasiológicos), possibilitadores de maior encontro com a produção textual-discursiva do estudante, que enfatizamos nesta pesquisa.

Nesse contexto, para os fins desta dissertação, consideraremos que “o dicionário alfabético é um dicionário semasiológico (do grego *semasía* – ‘significado’); ele vai da forma, do lexema, ao significado. No onomasiológico (do grego *onomasía* – ‘termo’), o movimento é o oposto: parte-se de conceitos para encontrar signos” (WELKER, 2004, p. 47).

A respeito dos dicionários onomasiológicos, algumas questões são relevantes: i) a pouca literatura existente a respeito desse tipo de dicionário afirma ser ele indicado para atividades de escrita (principalmente os dicionários analógicos (ou ideológicos) e os de sinônimos); ii) não há dicionários onomasiológicos ‘escolares’;⁴ iii) por ser considerado dicionário de tipo especial, pouco está presente nas bibliotecas das escolas; iv) o Programa Nacional do Livro Didático-Dicionários (doravante PNLD-Dicionários) não apresenta em seu catálogo dicionários de orientação onomasiológica destinados à etapa dos anos finais do ensino fundamental. É por essas e outras razões que “não existe, de fato, uma ‘cultura’ do dicionário onomasiológico, de maneira que se trata, na verdade, de um tipo ainda relativamente desconhecido de instrumento lexicográfico” (BUGUEÑO-MIRANDA; FARIAS, 2011, p. 5).

É com este olhar crítico sobre o passado, atento ao presente e esperançoso sobre o futuro que partimos da ideia de que é possível fazer uso de dicionários de orientação onomasiológica com vistas a auxiliar alunos dos anos finais do ensino fundamental em atividades de escrita em língua materna, especificamente no que diz respeito ao trabalho com o vocabulário. Em razão da finalidade do dicionário onomasiológico e de sua especificidade como material que pode ser usado para fins escolares, elegemo-lo como nosso objeto de estudo.

⁴ Isto é, aqueles apropriados para uso na escola, orientados para cada ano e idade escolar e condizentes com os documentos orientadores do sistema de ensino.

Apesar desses dicionários de tipo especial ficarem à margem do ensino, não podemos desconsiderar sua utilidade pedagógica, uma vez que “toda produção lexicográfica oferece informações de natureza cognitiva e de funcionalidade pragmática que respondem a perguntas dos falantes de um idioma, já que sistematiza o registro do componente lexical e seus modos de funcionamento” (KRIEGER, 2012, p. 172). Nessa perspectiva, há que se considerar a relação entre a informação trazida pelo dicionário e seu aproveitamento para a atividade de escrita. Todo dicionário seria um material com potencial didático, já que serve a propósitos de auxiliar em atividades de leitura, escrita e análise linguística. Sobre dicionários onomasiológicos, Faulstich e Oliveira (2007, p. 8) defendem que

Embora os [dicionários] analógicos sejam obras com estrutura diferenciada dos dicionários comuns, nosso ponto de vista é o de que um professor pode utilizá-lo em sala de aula, quando os alunos forem produzir textos, para encontrar outros usos de uma palavra já conhecida, desvendar relações de forma e conteúdo entre palavras, tais como a sinonímia, antonímia, analogias.

Portanto, todo este trabalho sustenta-se na perspectiva de que uma ideia na mente do aluno pode se transformar em palavra, cuja rede de significados associados acompanha o raciocínio e o discurso. Nessa mesma perspectiva, para Antunes (2010),

convém destacar não o significado particular de cada palavra, mas *as relações de significado* que elas mantêm umas com as outras, o que supõe o cuidado de não considerá-las isoladamente. A sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, por exemplo, são textualmente relevantes porque criam uma rede de ligações entre um e outro ponto do texto. (p. 216, grifo da autora)

No campo da escrita, esta ferramenta tem bastante utilidade, já que a rede de palavras e suas relações constantes nos dicionários analógicos podem fornecer ao aluno-usuário ampla variedade vocabular, o que conseqüentemente eleva o nível não apenas de leitura mas também de escrita. Em suma, sobre a utilidade do dicionário analógico, já é possível perceber que eles correspondem a dicionários bastante específicos que têm utilidade na produção discursiva, pela sua organização onomasiológica (Cf. BUGUEÑO-MIRANDA; FARIAS, 2011, p. 4). A característica de ser útil à produção pode ser impulsionada a partir do trabalho com este tipo de dicionário em sala de aula, verificado o nível de ensino mais adequado para esta finalidade.

Diante dessas considerações, passamos a delimitar as questões-problema que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa e da proposta dela resultada. Em primeiro lugar, é válido ressaltar a frequência nas aulas de língua portuguesa de situações nas quais os alunos recorrem aos professores perguntando que palavra utilizar em contexto tal ou qual a palavra adequada para substituir uma visivelmente repetida quando estão produzindo um texto. O

entreve nesse contexto tem relação com a carência vocabular do aluno, pois parece haver em seu vocabulário limitados sinônimos ou hiperônimos, por exemplo, para substituir ou empregar a palavra. Ou ainda, a palavra existe apenas no léxico passivo⁵ do estudante, sendo pouco presente no uso. Diante disso, sabendo-se que a autonomia do aluno deve ser incentivada para proporcionar uma aprendizagem mais ativa, surge o questionamento: o aluno é autônomo na busca de resolução dos problemas vocabulares ou recorre sempre ao professor? Nesses casos, haveria um tipo de dicionário mais adequado para atender a essa necessidade? O professor estimula a consulta ao dicionário ou responde com a sugestão que acha melhor?

A partir dessas indagações, outras decorreram em razão da especificação da pesquisa. Há uso sistematizado de dicionário nas aulas de língua materna em atividades de escrita e leitura? Como é a instrumentalização dos professores para desenvolver atividades de leitura e escrita com auxílio de dicionários escolares e não escolares? As escolas/secretarias municipais e estaduais dão auxílio ou fazem formações para o professor para uso correto desse tipo de material didático nas escolas?

Essas observações se estendem em relação aos dicionários especiais colocados como opção didática deste trabalho. Há presença de dicionários de estrutura onomasiológica nas escolas brasileiras? Esses dicionários são usados em atividades de ensino? Há dicionários onomasiológicos escolares? A que nível escolar pode ser direcionado o dicionário especial de orientação onomasiológica? Para responder a essas indagações, foi preciso fazer levantamento *in loco* para verificação do contexto escolar tanto com os professores quanto com os alunos. As respostas dos inquéritos estão detalhadas e discutidas na seção de metodologia.

Para desenvolver esta pesquisa, definimos como objetivo geral a análise de um contexto escolar quanto ao uso de dicionários escolares semasiológicos e ao potencial dos dicionários onomasiológicos na sala de aula a fim de desenvolver uma proposta de intervenção didática. Nesse sentido, para alcançar nossa meta final, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a presença do dicionário nas aulas de língua materna;
- Verificar evidências do uso vantajoso do dicionário onomasiológico para a escrita dos alunos;

⁵ O léxico passivo é constituído pelas palavras que existem na mente, mas não são frequentemente usadas, em oposição ao léxico ativo, constituído pelas palavras efetivamente usadas nas comunicações pelos falantes.

- Definir estratégias de instrumentalização para a utilização de dicionários escolares e não escolares por parte dos professores de língua portuguesa.

Para isso, a metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, por compreendermos que o fim deste trabalho deve ser a implementação de uma proposta pedagógica a partir do contexto escolar, o que seria possível apenas a partir desta perspectiva metodológica. Além do mais, ninguém melhor do que o professor regente de classe para contribuir com as reflexões advindas da intervenção em sala de aula para se tornar um pesquisador da sua prática. Infelizmente, não foi possível, por algumas razões,⁶ completar o ciclo da pesquisa-ação (com implementação e avaliação da proposta de intervenção), porém, a proposição didática apresentada dá conta de um planejamento a partir dos dados coletados.

Acreditamos na hipótese de que o dicionário onomasiológico na escola fará com que alunos tenham acesso a um material acessório e desenvolvam com qualidade a produção de seus textos, com uso vocabular competente, já que é o tipo mais adequado para auxiliar nesse tipo de habilidade. Os alunos, instrumentalizados para o uso do dicionário com auxílio de professores bem orientados teórica e metodologicamente, verão mais possibilidades de unidades lexicais para serem usadas no seu texto, fazendo com que a repetição de palavras deixe de ser enfadonha, e a diversidade lexical impere nas suas produções, com uso tanto de dicionários analógicos quanto de dicionários de sinônimos, entre outros dicionários especiais. Assim, alunos bem orientados por professores instrumentalizados desenvolverão expertise na consulta ao dicionário, o que fará com que consigam resolver suas possíveis dificuldades de escolha vocabular adequada e precisa no exercício da escrita.

Por fim, pensamos haver necessidade de inserção e produção de dicionários escolares onomasiológicos analógicos e de sinônimos para uso na escola básica dada sua utilidade no trabalho com a escrita, além de sugestão de que sejam analisados com profundidade todos os aspectos que concorram para sua efetivação. Obviamente, a proposta lexicográfica de um dicionário dessa natureza deveria ter sua adequação aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, verificada sobretudo a viabilidade didática.

Este trabalho está organizado da seguinte forma, partindo da estrutura de trabalho prevista pela Coordenação Nacional do ProfLetras: O capítulo 1 trata das Considerações teóricas sobre lexicografia e metalexicografia, introduzindo discussão sobre a compreensão da

⁶ Em virtude de mudança de vínculo durante o curso de mestrado, não conseguimos aplicar a proposta no mesmo contexto escolar da pesquisa de campo. A segunda razão foi a possibilidade de desenvolver a dissertação sem a necessidade de implementação da proposta, com trabalhos de caráter apenas propositivo, como rege a Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor ProfLetras, de 31 de março de 2021.

semasiologia e da onomasiologia como métodos de análise e formas de descrição. Neste capítulo estão descritas as tipologias de obras dicionarísticas e as funções de cada uma, além da apresentação das estruturas do dicionário padrão da língua (semasiológico) e dos dicionários onomasiológicos.

O capítulo 2 aborda as relações entre os estudos do léxico e o ensino de língua. É aqui que definimos lexicografia pedagógica e suas implicações. Além disso, tratamos dos dicionários pedagógicos, objetos de estudo deste ramo lexicográfico e como eles estão dispostos tanto no mercado editorial quanto nas políticas públicas de ensino de língua materna.

O capítulo 3 é a descrição da metodologia de pesquisa adotada neste trabalho. Aqui são descritos os materiais e métodos e as etapas de obtenção dos dados, além do contexto escolar da pesquisa de campo e os sujeitos participantes.

O capítulo 4 apresenta o tratamento e a análise dos dados obtidos, com o detalhamento das respostas dos questionários aplicados aos professores e aos alunos na etapa de pesquisa de campo. Para isso, foi necessário sistematizar essas informações em gráficos e quadros para melhor exposição e compreensão dos dados.

O capítulo 5 é a proposta para intervir no contexto escolar, contendo a justificativa e a apresentação da proposta de intervenção propriamente dita. Nesta seção, cada uma das etapas da proposta é pormenorizadamente descrita, considerando todos os aspectos pertinentes numa proposição didática desta natureza.

1. LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA

Tradicionalmente, falar de lexicografia é falar de dicionários. Na literatura, este termo comporta ampla descrição de teorias, técnicas e abordagens, e é isso que será exposto neste capítulo.

Lexicografia é um ramo da linguística que se dedica à compilação de dicionários. Segundo Welker,

O termo *lexicografia* tem dois sentidos: numa acepção – na qual se usa também a expressão *lexicografia prática* – ele designa a “ciência”, “técnica”, “prática” ou mesmo “arte” de elaborar dicionários [...] para a outra acepção – a lexicografia teórica – emprega-se frequentemente, em línguas como o inglês, francês e alemão, o termo *metalexicografia*. (2004, p. 11, grifos do autor)

Incluem-se no escopo da ciência lexicográfica outras obras correlatas, como os glossários, os vocabulários e as listas de palavras. Com a quantidade de materiais lexicográficos produzidos ao longo da história, houve a necessidade de teorizar sobre as técnicas e métodos de descrição envolvidos na produção dessas obras, além de considerar sua estruturação interna. É aí que entra em cena outra designação chamada *Metalexicografia*. Para Welker, “A *metalexicografia* abrange: o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários [...] e ainda a tipologia” (WELKER, 2004, p. 11). Lexicografia, então, é grosso modo a prática de produzir obras lexicográficas (dicionários, glossários e vocabulários) e a *metalexicografia* é não apenas a teoria e a crítica sobre essa prática mas também as discussões e as reflexões que encobrem os usuários dos produtos dessa prática. Desse modo, o presente trabalho é uma pesquisa *metalexicográfica*, já que trata do uso de dicionários.

Outra definição de lexicografia que pode ser útil é a dada por Werner, partindo sobretudo do ponto de vista linguístico. De acordo com este autor, a lexicografia é “[...] todo domínio da descrição léxica que se concentre no estudo e na descrição dos monemas e sinmonemas individuais dos discursos individuais, dos discursos coletivos e dos sistemas linguísticos individuais e dos sistemas linguísticos coletivos”⁷ (WERNER, 1982, p. 93, tradução nossa).

A base da lexicografia é a lexicologia. Para Polguère (2018, p. 237), assim como as gramáticas são produtos que derivam de estudos gramaticais, os dicionários são produtos que

⁷ Tradução de [...] todo dominio de la descripción léxica que se concentre en el estudio y la descripción de los monemas y sinmonemas individuales de los discursos individuales, de los discursos colectivos y de los sistemas linguísticos individuales y de los sistemas linguísticos colectivos”

derivam de estudos lexicais, ou seja, da Lexicologia. Considerando que, de acordo com Polguère (2018, p. 100), “o *léxico* de uma língua é a entidade teórica que corresponde ao conjunto das *lexias* dessa língua”, compreendemos Lexicologia como “um ramo da Linguística que estuda as propriedades das unidades lexicais da língua, denominadas *lexias*” (POLGUÈRE, 2018, p. 49). Logo, sendo a lexicologia o estudo científico do *léxico*, à lexicografia corresponde a designação de lexicologia descritiva, (Cf. POLGUÈRE, 2018, p. 237), gerando dicionários.

Além dessas noções que são imprescindíveis a este trabalho, outras serão usadas para compor a terminologia empregada aqui e a partir da qual este estudo se baseia. Nessa perspectiva, cabe definir *lexia* ou *unidade lexical* como a unidade de análise do *léxico*, que pode abranger “um ‘lexema’ (isto é, um morfema lexical, uma palavra com significado próprio); um ‘gramema’ (morfema gramatical: artigo, pronome, advérbio, preposição); um ‘lexema’ e um ou mais ‘gramemas’” (WELKER, 2004, p. 19). Este último se assemelha à noção de locução (Cf. POLGUÈRE, 2018, p. 62).

Além disso, uma *lexia* pode ser simples ou composta. Em Welker (2004, p. 19), encontramos as *lexias* simples, itens com um radical, e as *lexias* compostas, as palavras com mais de um radical e as palavras geradas por derivação. Basicamente, no fazer lexicográfico, os dicionários apresentam estes dois tipos, porém, outros autores consideram ainda a existência de *lexias* complexas e *lexias* textuais (Cf. WELKER, 2004, p. 20).

1.1 SEMASIOLOGIA E ONOMASIOLOGIA

Semasiologia e onomasiologia constituem-se objetos de discussão em áreas como a lexicologia, a semântica lexical, a (meta)lexicografia e até mesmo a terminologia. Aqui apresentamos breve histórico do que se falou sobre esses dois métodos que estruturam o *léxico*, fazendo sempre um comparativo entre semasiologia e onomasiologia.

Baldinger (1966) apresenta a relação entre semasiologia e onomasiologia partindo das mudanças nos estudos linguísticos para um quadro estrutural na passagem do séc. XIX para o séc. XX, momento em que se primou pelo estudo da palavra sobre o som.

A semasiologia, é certo, considera a palavra isolada no desenvolvimento de sua significação, enquanto que a onomasiologia encara as designações de um conceito particular, vale dizer, uma multiplicidade de expressões que formam um conjunto. A onomasiologia implica pois, desde o começo, numa preocupação de ordem estrutural. (BALDINGER, 1966, p. 8)

Esses dois métodos, portanto, são evidenciados como exemplo de como a lexicologia historicamente estava se preocupando com a pesquisa das palavras, seja ela isolada, seja ela

como constituinte de um conjunto conceitual. Neste texto, vale dizer, Baldinger (1966) apresenta argumentos de autores contra a semasiologia, mas defende que isso não seria a morte desta ciência das significações. Ao contrário, a onomasiologia seria mais facilmente imposta, uma vez que, nesta exposição, o autor apresenta inclusive autores como Leo Weisgerber que teceram críticas sobre ambos os métodos, demonstrando que análises semasiológicas não trariam as respostas que só seriam conseguidas com o método onomasiológico.

Em boa parte do texto, Baldinger (1966) discute os valores significativos e as mudanças do sentido linguístico da unidade lexical ‘trabalho’ do francês antigo ao moderno a partir da designação dada por Emil Levy. Conclui o autor, após tecer considerações analíticas pelo método semasiológico e pelo onomasiológico, analisando ambas as estruturas da lexia ‘trabalho’, que a estrutura semasiológica e a estrutura onomasiológica de um signo linguístico têm em comum o fato de disporem de um centro lexical, ao redor do qual há significações – na estrutura semasiológica – e designações – na onomasiológica (cf. BALDINGER, 1966, p. 23). Segundo o autor, “as duas estruturas se entrecruzam sutilmente” (*idem*, p. 26).

Para Baldinger (1966, p. 30),

A onomasiologia visualiza os problemas sob o ângulo do que fala, daquele que deve escolher entre diferentes meios de expressão. A semasiologia focaliza os problemas sob o ângulo do que ouve, do interlocutor que deve determinar a significação da palavra que ele entende dentre todas as significações possíveis.

Com a premente necessidade de se construir uma forma de expor essas direções, por assim dizer, semânticas, Baldinger apresenta esquemas em forma de triângulos para representar a relação entre nome-sentido-coisa. Partindo do sentido da análise semântica – daquele que fala para os diferentes meios de expressão e daquele que ouve para a interpretação –, deveria haver dicionários para cada especificidade “um partindo da forma alfabética ou, melhor ainda, fonológica — e o outro partindo do conceito, portanto ideológico ou por ordem de matéria” (1966, p. 31), o que resultaria como maneira prática e aplicada dos resultados de uma investigação metodologicamente baseada na estrutura semasiológica (de significações) e onomasiológica (de designações).

Babini (2004, 2006) analisa a origem do termo onomasiologia e como esse uso avançou com a denominação de lexicologia comparada, isto é, o estudo da expressão da ideia em diferentes línguas. Além disso, discute os percursos semasiológico e onomasiológico com

base na discussão semântica de Bernard Pottier⁸, de orientação sobretudo discursiva. O modelo de Pottier considera o percurso onomasiológico aquele que parte da intenção de enunciar em direção ao enunciado, transformando elementos conceituais e mentais em signos linguísticos, enquanto o percurso semasiológico parte do próprio enunciado para a sua interpretação. Pensando dessa forma, e tendo onomasiologia e semasiologia como tipos de percurso, podemos entender como o funcionamento de um dicionário onomasiológico determina sua função primordial (encontrar signos linguísticos) e, por isso mesmo, tem sua razão de existir.

Já Faulstich e Oliveira (2007) procederam a uma análise preliminar sobre o status de método ou forma de descrição para a semasiologia e a onomasiologia numa abordagem lexicográfica. Após analisarem a funcionalidade do dicionário analógico e do padrão (como exemplos de uma e outra categoria), concluem que, apesar de serem tradicionalmente considerados métodos de análise (a exemplo de Baldinger (1966)), semasiologia e onomasiologia parecem mais formas de descrição a fim de organizar o léxico. Para as autoras, são sistemas que se entrecruzam, já que palavra e termo se relacionam com facilidade, sendo um dicionário terminológico um tipo de repertório que, dentro de seu sistema, organiza as palavras apoiando-se na semasiologia, ou seja, na significação possível para o domínio em que se insere. Isso corrobora a ideia de que “onomasiologia e semasiologia não são métodos precisos, mas formas de arranjar as palavras em verbetes” (FAULSTICH; OLIVEIRA, 2007, p. 10).

1.2 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS

Para este trabalho, é bastante útil focar nas obras dicionarísticas que existem até chegarmos aos dicionários que são o foco da análise.

O tipo mais comum de dicionário é o dicionário padrão ou dicionário geral de língua. Para Biderman, “Um dicionário padrão é um instrumento para orientar os seus consulentes sobre os significados e os usos das palavras e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com a maior precisão e propriedade possíveis, utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma.” (BIDERMAN, 1984b, p. 27). É a partir deste tipo de dicionário que surge outra obra muito comum na cultura brasileira, que são os minidicionários⁹, ou seja, volumes reduzidos de outro já amplamente consolidado.

⁸ Cf. POTTIER, Bernard. *Sémantique générale*. Paris: PUF, 1992.

⁹ O ‘minidicionário’ é uma clara redução do dicionário ‘padrão’ da língua. Além do mais, por algum tempo, tomou-se o minidicionário como sinônimo de dicionário escolar, por ser reduzido. Porém, verificou-se que, apesar dessa característica sintética, os minidicionários não tinham propostas lexicográficas adequadas ao ensino-aprendizagem

Os dicionários bilíngues são outra tipologia bastante frequente no Brasil e se caracterizam por apresentar formas correspondentes em outra língua. Existem, por exemplo, os dicionários português-inglês e inglês-português, que são bidirecionais, e os unidirecionais, com um sentido de tradução apenas. Ultimamente, é possível encontrar facilmente dicionários semibilíngues¹⁰ (cf. WELKER, 2004)

Outros dicionários mais específicos que existem são os dicionários históricos, os etimológicos, os diacrônicos¹¹, os de imagens¹², entre outros. Ou seja, a tipologia de obras lexicográficas é bastante abrangente, heterogênea e pode ser encontrada em diversos manuais de lexicografia. No caso do Brasil, o clássico artigo *A ciência da lexicografia*, publicado na Revista *Alfa* por Maria Tereza Camargo Biderman (1984a), traz uma divisão bastante esclarecedora a respeito da diversidade de dicionários que podem servir como exemplo de uma ou outra tipologia.

Quadro 1 - Tipologia de obras lexicográficas segundo Biderman (1984a)¹³

Tipologia	Obras
1. Dicionário padrão da língua	Dicionário da Língua Portuguesa, de Moraes; Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa; Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo; Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.
2. Dicionário ideológico ou analógico	O <i>Thesaurus</i> de Roget; <i>Diccionario Ideológico de la Lengua Española</i> , de Julio Casares; Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Idéias afins), de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo; <i>Roget's Thesaurus of English Words and Phrases Newed prepared by Susan Mc Lloyd</i> ; <i>Longman Lexicón of Contemporary English</i> .
3. Dicionário histórico	<i>Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe. au XVe. siècle</i> , de F. Godefroy; <i>Tentative Dictionary of Medieval Spanish</i> , de Boggs, Kasten, Kemiston & Richardson; <i>Dictionnaire de la langue française du seizième</i>

na escola, característica definidora de uma obra destinada a aprendizes. Os dicionários de bolso são outra nomenclatura dada a obras dicionarísticas reduzidas.

¹⁰ Constituem uma espécie de dicionários para aprendizagem de língua estrangeira cuja característica é inserir a palavra da língua-alvo num contexto de uso da língua-fonte, com o intuito de deixar mais claro ao aprendiz o exemplo do uso da palavra.

¹¹ Dicionários históricos, etimológicos e diacrônicos consideram, em perspectivas diferentes, uma abordagem temporal do léxico.

¹² Dicionários que partem das imagens a fim de definir as palavras. Um exemplo é a imagem do corpo humano como mote para definição das diversas partes do corpo, por exemplo.

¹³ As informações foram sistematizadas neste quadro para resumir o que consta no artigo de Biderman (1984a). Por isso, não entendemos ser necessário definir cada uma dessas quatro tipologias para demonstrar que um exemplar pode enquadrar-se numa ou noutra. São tipologias consolidadas no contexto em que a pesquisa foi feita, haja vista os exemplos mencionados.

	<i>siècle</i>, de Edmont Huguet; <i>Dictionnaire du français classique</i>, de Dubois, Lagaro & Lerord. <i>Diccionario crítico-etimológico de la lengua castellana</i>, de J. Corominas, A. Meillet & A. Ernout; <i>Dictionnaire étymologique de la langue latine</i>; <i>Romanisches Etymologisches Wörterbuch</i>, de W. Meyer-Lübke; <i>Französisches Etymologisches Wörterbuch</i>, de Wartbug & Baldinger; <i>Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa</i>, de J. P. Machado; <i>Oxford English Dictionary</i> (OED); <i>Trésor de la langue Française</i>; <i>Dictionnaire de la langue française du 19ème. et du 20ème. siècle</i>; <i>Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa</i>, de Antenor Nascentes; <i>Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa</i>, de Antônio Geraldo da Cunha.
4. Dicionário de tipo especial	Dicionário de Sinônimos e Locuções da Língua Portuguesa, de Agenor Costa; Dicionário de Verbos e Regimes, de Francisco Fernandes; Dicionário Gramatical do Português Contemporâneo, sob a coordenação do Prof. Francisco Borba; Dicionário de Linguística e Gramática, de J. Mattoso Câmara Jr. Dicionário de calão, de Albino Lapa; Dicionário do palavrão, de Mário Souto Maior; O calão - Dicionário da gíria portuguesa, de Eduardo Nobre; Dicionário da gíria brasileira, de Euclides Carneiro da Silva; Dicionário dos marginais, de Ariel Tacla; Novo dicionário da gíria brasileira, de Manuel Viotti; Dicionário Médico Ilustrado, de Blakiston.; Dicionário de Termos Médicos, de Pedro A. Pinto; Nomenclatura Dermatológica, de F. E. Rabello; Dicionário Farmacêutico, de Carmelino Scartezzini; Dicionário de Informática Inglês-Português; Dicionário Geográfico Brasileiro; Livro Verde das Plantas Medicinais e Industriais do Brasil, de Gilberto Luiz da Cruz; Dicionário dos Animais do Brasil, de Rodolpho Von Hering. <i>Dictionnaire Inverse de la Langue Française</i>, de A. Juilland; <i>Dictionnaire Inverse da la Langue Portugaise</i>; Dicionário Inverso Português; Dicionário Enciclopédico Salvai; Enciclopédia Mirador Internacional.

Fonte: Biderman (1984a, p. 11-16).

A autora apresenta as tipologias conforme elas podem ser sistematizadas a partir de características comuns. Não faz menção explícita à ordenação porque não é essa a finalidade, porém, podemos identificar alguns desses traços nas obras citadas. As quatro tipologias apresentadas no Quadro 1 são bastante amplas e reunidas de forma que tipos bastante diferentes façam parte de uma mesma tipologia, já que um dicionário histórico, um medieval e um etimológico têm características que os diferenciam. A classificação, no entanto, aponta o que há de mais específico e semelhante entre as quatro tipologias colocadas.

Apesar dessa divisão tipológica feita por Biderman (1984a), consideramos pertinente a distribuição de Welker (2004), segundo o qual existem somente dicionários gerais e

dicionários especiais: “O dicionário geral [...] se caracteriza por ser alfabético, sincrônico, da língua contemporânea, arrolando sobretudo os lexemas da língua comum. Desse modo, são considerados dicionários especiais os históricos, os diacrônicos, os onomasiológicos, etc.” (2004, p. 43). A partir disso, consideramos, para as finalidades teóricas e práticas deste trabalho, tomar os dicionários onomasiológicos (analógicos, de sinônimos, de expressões idiomáticas, etimológicos, etc.) como tipos especiais de obras lexicográficas.

1.3 ESTRUTURA DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS

Tradicionalmente, consideramos a ordenação de obras lexicográficas a partir de duas formas. Uma organização mais geral, à qual chamamos macroestrutura, e outra mais localizada, à qual designamos como microestrutura. Inclui-se, além disso, a noção de medioestrutura (ou referência cruzada, remissiva), presente na maioria dos dicionários bem organizados, que são produzidos com alto número de entradas.

Encontra-se em Hartmann e James (1998) a descrição de vários componentes estruturais do dicionário, além de outras noções, que apresentamos no quadro a seguir e que serão úteis para as análises empreendidas aqui:

Quadro 2 - Componentes estruturais de obras dicionarísticas

Componente estrutural	Definição
Macroestrutura	“A LISTA estrutural geral que permite ao compilador e ao usuário localizar informações em uma OBRA DE REFERÊNCIA. O formato mais comum nos dicionários ocidentais é a LISTA DE PALAVRAS alfabética (embora existam outras formas de ordenar os LEMAS ¹⁴ , por exemplo, tematicamente, cronologicamente ou por frequência), que constitui o componente central. Isso pode ser complementado por OUTSIDE MATTER na frente, no meio ou no verso do trabalho.” ¹⁵ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 91)
Microestrutura	“O desenho interno de uma UNIDADE DE REFERÊNCIA. Em contraste com a lista geral de palavras (MACROESTRUTURA), a microestrutura fornece informações detalhadas sobre o LEMA, com comentários sobre suas propriedades formais e semânticas (ortografia, pronúncia, gramática, definição, uso, etimologia). Se o lema tiver mais de um SENTIDO, a informação é dada para cada um deles (SUBLEMA). Os dicionários variam de acordo com a quantidade de informações que fornecem e como as apresenta no texto da ENTRADA.

¹⁴ Denominação para a palavra-entrada de cada verbete. Ver definição mais à frente.

¹⁵ Tradução do autor de “The overall LIST structure which allows the compiler and the user to locate information in a REFERENCE WORK. The most common format in Western dictionaries is the alphabetical WORD-LIST (although there are other ways of ordering the HEADWORDS, e.g. thematically, chronologically or by frequency), which constitutes the central component. This can be supplemented by OUTSIDE MATTER in the front, middle or back of the work.”

	Os usuários podem não ter habilidades de referência suficientes para seguir as complexidades da microestrutura e podem necessitar de orientação e/ou instrução explícita para encontrar e extrair os detalhes necessários.” ¹⁶ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 94)
Medioestrutura (estrutura de referências cruzadas) ¹⁷	“A rede de REFERÊNCIAS CRUZADAS que permite aos compiladores e utilizadores de uma obra de referência localizar material distribuído por diferentes partes componentes. Existem muitos tipos diferentes de referências cruzadas e dispositivos tipográficos para suportá-los (entre ou dentro das ENTRADAS, dentro ou fora da LISTA DE PALAVRAS, alfabética ou numérica, por letras ou pontuação etc.), e um quadro para seu estudo sistemático (‘medioestrutura’) ainda está para ser desenvolvido”. ¹⁸ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 32)
Megaestrutura	“A totalidade das partes componentes de uma obra de referência, incluindo a MACROESTRUTURA e o OUTSIDE MATTER”. ¹⁹ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 93)
Outside matter	“Um termo de cobertura para todos os componentes da MACROESTRUTURA de uma obra de referência que não fazem parte da LISTA DE PALAVRAS central. Uma <i>Outside matter</i> é geralmente subdividida em FRONT MATTER (como prefácio e guia do usuário), MIDDLE MATTER (como painéis e placas de ilustrações) e BACK MATTER (como listas de nomes e pesos e medidas)”. ²⁰ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 104)
Front matter	“Aqueles partes componentes da MACROESTRUTURA de um dicionário que precedem a seção central da LISTA DE PALAVRAS. Exemplos de tais ‘preliminares’ em dicionários gerais podem incluir: página de título, página de direitos autorais e impressão, agradecimentos e dedicatória, prefácio ou prólogo, índice, lista de contribuidores, lista de abreviaturas e/ou ilustrações usadas, chave de pronúncia, GUIA DO

¹⁶ Tradução do autor de “The internal design of a REFERENCE UNIT. In contrast to the overall word-list (MACROSTRUCTURE), the microstructure provides detailed information about the HEADWORD, with comments on its formal and semantic properties (spelling, pronunciation, grammar, definition, usage, etymology). If the headword has more than one SENSE, the information is given for each of these (SUBLEMMA). Dictionaries vary according to the amount of information they provide, and how they present it in the text of the ENTRY. Users may not have sufficient reference skills to follow the intricacies of the microstructure, and may need explicit guidance and/or instruction to find and extract the details required.”

¹⁷ É mais comum conhecer a medioestrutura como remissiva/remissão (Cf. WELKER, 2004). É a denominação para várias formas de direcionar o consulente a outras partes do dicionário. Um exemplo é quando se procura uma palavra com uma grafia antiga/menos comum e é direcionado para o verbete com a grafia mais conhecida, no qual está a definição de fato.

¹⁸ Tradução do autor de “The network of CROSS-REFERENCES which allows compilers and users of a reference work to locate material spread over different component parts. There are many different types of crossreferences and typographical devices to support them (between or inside ENTRIES, within or outside the WORD-LIST, alphabetical or numerical, by lettering or punctuation etc.), and a framework for their systematic study (‘mediostructure’) is still to be developed”. (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 32)

¹⁹ Tradução do autor de “The totality of the component parts of a reference work, including the MACROSTRUCTURE and the OUTSIDE MATTER” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 93). Em outras palavras, é a soma de todos os elementos de um dicionário. Cf. a ilustração da Figura 1.

²⁰ Tradução do autor de “A cover term for all those components of the MACROSTRUCTURE of a reference work which do not form part of the central WORD-LIST. Outside matter is usually subdivided into FRONT MATTER (such as preface and user’s guide), MIDDLE MATTER (such as panels and plates of illustrations) and BACK MATTER (such as lists of names and weights and measures)”. (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 104)

	USUÁRIO, notas sobre a natureza, história e estrutura da língua, gramática do dicionário.” ²¹ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 60)
<i>Middle matter</i>	“Aqueles componentes da MACROESTRUTURA de um dicionário que podem ser inseridos na seção de LISTA DE PALAVRAS central sem formar parte constituinte dela. Exemplos de dicionários gerais incluem placas de ilustrações, mapas ou diagramas, listas de termos gramaticais ou campos semânticos, informações enciclopédicas; em dicionários bilíngues bidirecionais, os exemplos incluem listas de frases ou expressões idiomáticas inseridas entre as duas partes. (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 94) ²²
<i>Back matter</i>	“Aqueles partes componentes da MACROESTRUTURA de um dicionário que estão localizadas entre a seção central da LISTA DE PALAVRAS e o final da obra. Exemplos de tais ‘suplementos’ em dicionários gerais podem incluir: nomes pessoais e de lugares; Pesos e medidas; categorias militares; elementos químicos; símbolos alfabéticos e numéricos; notação musical; citações e provérbios; índice.” ²³ (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 12)

Fonte: Hartmann e James (1998).

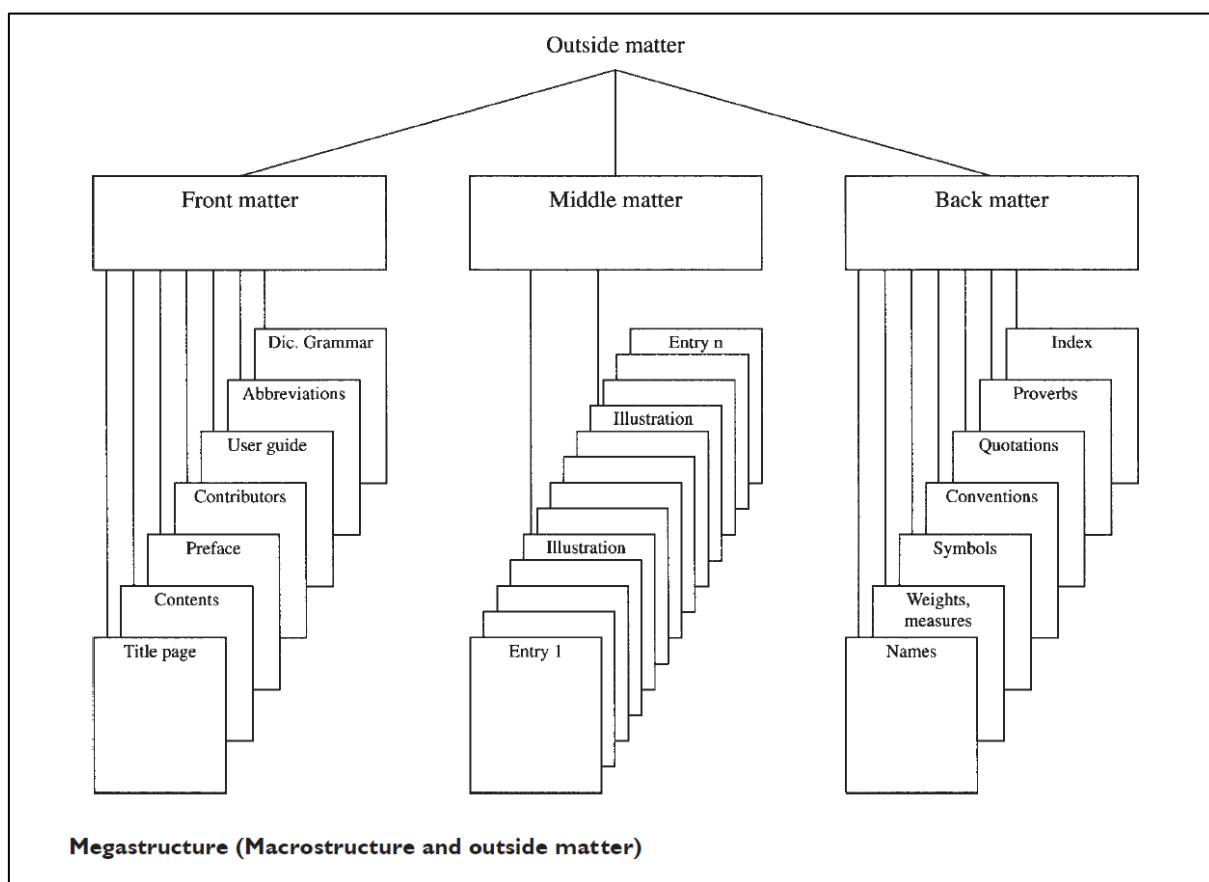
A disposição desses elementos na obra dicionarística está exemplificada na imagem a seguir:

²¹ Tradução do autor de “Those component parts of a dictionary’s MACROSTRUCTURE which precede the central WORD-LIST section. Examples of such ‘preliminaries’ in general dictionaries may include: title page, copyright page and imprint, acknowledgements and dedication, foreword or preface, table of contents, list of contributors, list of abbreviations and/or illustrations used, pronunciation key, USER’S GUIDE, notes on the nature, history and structure of the language, dictionary grammar.” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 60)

²² Tradução do autor de “Those components of a dictionary’s MACROSTRUCTURE which may be inserted into the central WORD-LIST section without forming a constituent part of it. Examples from general dictionaries include plates of illustrations, maps or diagrams, lists of grammatical terms or semantic fields, encyclopedic information; in two-way bilingual dictionaries examples include lists of phrases or idiomatic expressions inserted between the two parts.” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 94)

²³ Tradução do autor de “Those component parts of a dictionary’s MACROSTRUCTURE which are located between the central WORD-LIST section and the end of the work. Examples of such ‘subsidiaries’ in general dictionaries may include: personal and place names; weights and measures; military ranks; chemical elements; alphabetic and numerical symbols; musical notation; quotations and proverbs; index.” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 12)

Figura 1 – Esquema ilustrativo da estrutura dicionarística



Fonte: Hartmann e James (1998, p. 92).

Abordados os aspectos que organizam as informações no nível maior da estrutura dicionarística, passamos a verificar a organização de outro aspecto sobre o qual os lexicógrafos se debruçam: a microestrutura. A organização microestrutural é tão importante porque é nela que está o cerne da informação buscada pelo consulente da obra lexicográfica. É no verbete do dicionário que está o significado, a informação gramatical, a divisão silábica, a grafia e a acentuação correta, a regência de um verbo, além das informações etimológicas; por isso é muito visada.

A microestrutura de uma obra lexicográfica (ou entrada, verbete, artigo) “é a menor unidade autônoma de um dicionário, e pode ter uma fisionomia muito variada, desde poucas palavras sem subdivisões [...] até várias colunas com uma série de divisões e subdivisões”²⁴ (HAENSCH, 1982, p. 462). É nesta unidade autônoma que estão as informações de natureza

²⁴ Tradução do autor de: “es la más pequeña unidad autónoma de un diccionario, y puede tener una fisonomía muy variada, desde pocas palabras sin subdivisiones [...] hasta varias columnas con una serie de divisiones y subdivisiones”. (HAENSCH, 1982, p. 462)

linguística e cultural fornecidas a respeito da palavra-entrada do verbete, tecnicamente chamada de lema.

O lema é a parte enunciativa de um artigo, cujo objeto é a descrição e explicação do lema; no caso de combinações de outras palavras com o lema, também de outras unidades lexicais. O resto do artigo, ao separar o lema dele, corresponde à parte definidora, chamada também ‘corpo’ do artigo. Neste se oferecem, em uma ordenação que tem que ser rigorosamente uniforme, segundo o tipo de dicionário, várias informações sobre o lema (etimologia, pronúncia, grafia, indicações gramaticais, toda classe de avaliações e caracterizações); logo, geralmente ocorre no dicionário monolíngue a definição [...], levando em conta também as diferentes acepções que uma voz pode ter; ademais se indicam, em certos dicionários, o valor sintagmático e/ou paradigmático da voz cujo uso se descreve no artigo. (HAENSCH, 1982, p. 462)²⁵.

Nos nomes portugueses, a unidade que funciona como lema é a forma masculina e singular, nos verbos é a forma canônica do infinitivo, por exemplo.

1.4 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS ONOMASIOLÓGICOS

O dicionário geral de língua é um dicionário semasiológico, assim como os dicionários alfabéticos mais comuns. Os dicionários onomasiológicos têm uma estrutura diferente, organizam os verbetes conforme o campo semântico. Tal diferença é significativa porque revela um direcionamento que vai do pensamento à palavra (no caso dos onomasiológicos) e das palavras ao conhecimento (nos semasiológicos) no nível da macroestrutura do dicionário. Essa característica já foi tratada na seção 1.1.

Os tipos mais comuns de dicionários onomasiológicos em circulação são os dicionários analógicos e os ideológicos. Há metalexícógrafos que consideram tipologias diferentes, mas há mais semelhanças que diferenças, conforme análise na seção seguinte, acerca da estrutura do dicionário onomasiológico.

Os dicionários de sinônimos são outro tipo, que se limitam a apresentar palavras com sentido semelhante para o consulente. A problemática desta tipologia está na discussão sobre

²⁵ Tradução do autor de: “El lema es la parte enunciativa de un artículo, cuyo objeto es la descripción y explicación del lema; en el caso de combinaciones de otras palabras con el lema, también de otras unidades léxicas. El resto del artículo, al separar el lema de él, corresponde a la parte definitoria, llamada también ‘cuerpo’ del artículo. En éste se ofrecen, en una ordenación que tiene que ser rigurosamente uniforme, según el tipo de diccionario, varias informaciones sobre el lema (etimología, pronunciación, grafía, indicaciones gramaticales, toda clase de evaluaciones y caracterizaciones); luego suele darse en el diccionario monolingüe la definición [...], teniendo en cuenta también las distintas acepciones que puede tener una voz; además, se indican, en ciertos diccionarios, el valor sintagmático y (o) paradigmático de la voz cuyo uso se describe en el artículo”. (HAENSCH, 1982, p. 462)

se existem sinônimos perfeitos e sobre quais palavras deveriam figurar como lema ou como equivalente dentro da parte definitiva.

Os dicionários de uma área específica (terminológicos), como um dicionário de linguística ou um dicionário de medicina, também são considerados repertórios onomasiológicos porque organizam as palavras de um campo semântico particular (os termos da linguística ou da medicina).

Babini (2006), a despeito da variada quantidade de repertórios ordenados onomasiologicamente, aborda 4 tipos, a saber: dicionários ideológicos, dicionários analógicos, dicionários terminológicos e dicionários onomasiológicos. Mesmo que apresentados separadamente, este autor esclarece que não apenas dicionário ideológico e dicionário analógico são tomados como o mesmo objeto, mas também o termo *thesaurus*²⁶ pode remeter à mesma tipologia (BABINI, 2006).

Quadro 3 - Tipologia de repertórios onomasiológicos segundo Babini (2006)²⁷

Tipologia	Obra
Dicionário ideológico	<i>Thesaurus</i> de Roget; Dicionário analógico da língua portuguesa, de Carlos Spitzer ²⁸ .
Dicionário analógico	<i>Dictionnaire analogique de la langue française</i> , de Prudence Boissière
Dicionário terminológico	<i>Dictionnaire de la machine-outil</i> , de Eugen Wüster
Dicionário onomasiológico²⁹	<i>Dictionnaire onomasiologique de l'ancien occitan</i> , de Kurt Baldinger, <i>Dictionnaire onomasiologique des langues romanes</i> , de Henri Vernay

Fonte: Babini (2006, p. 41)

²⁶ Além disso, o termo *thesaurus* se consolidou na tradição lexicográfica como sinônimo de um dicionário geral de língua com mais de 100.000 verbetes, como o Oxford para a língua inglesa e o Petit Robert para a língua francesa. Na língua portuguesa, dicionários que se aproximam deste critério são o Aurélio e o Houaiss — embora Biderman (2002) tenha afirmado que o status de tesouro lexical só pudesse ser alcançado se tivessem sido fundamentados em *corpora* informatizado com grande representatividade no português contemporâneo.

²⁷ Assim como no Quadro 1, neste não há definição de cada tipologia, apenas a sistematização da abordagem feita por Babini (2006).

²⁸ Cf. Babini (2003), que demonstra que o Dicionário analógico de Spitzer é inspirado no *Thesaurus* de Roget, porém contém certa originalidade. Análise semelhante faz Oliveira (2009) com o Dicionário analógico de Azevedo e com o *Diccionario ideológico* de J. Casares.

²⁹ Pode parecer estranho que haja uma classe de dicionários denominados ‘onomasiológicos’ dentro desta categoria, porém, nesta classificação, Babini (2006) levou em conta a denominação dada pelo autor.

A descrição tipológica de Babini (2006) apresenta variações em relação à proposta por Biderman (1984a, apresentada no Quadro 1), mas ambos usam como exemplos quase as mesmas obras. A caracterização de Babini é mais específica por se referir apenas aos repertórios onomasiológicos e proceder a análises que levam em conta tanto a nomenclatura dada pelos autores quanto a obra de referência para cada tipologia, a exemplo do *Thesaurus* de Roget para o dicionário ideológico e do *Dictionnaire analogique* de P. Boissière para o analógico.

1.5 ESTRUTURA DO DICIONÁRIO ONOMASIOLÓGICO

Os dois dicionários onomasiológicos estudados nesta pesquisa são o dicionário ideológico/analógico³⁰ e o dicionário de sinônimos³¹. Por isso, parece-nos coerente que dispensemos espaço para exposição das características de cada um desses tipos de repertórios onomasiológicos, que são, por conseguinte, dicionários especiais.

No que diz respeito inicialmente ao dicionário analógico/ideológico, Babini (2006) afirma que a diferença entre o dicionário ideológico e o dicionário analógico reside no fato de o segundo não dispor de um Plano de classificação das ideias nem de um Quadro sinóptico, pois seriam muito complexos ao usuário. A discussão sobre o dicionário analógico em Babini (2006) é com base na obra de referência de P. Boissière.

Portanto, em geral, a macroestrutura do dicionário ideológico/analógico contém o Plano de classificação das ideias, um Quadro sinóptico com classes de ideias, seguido da Parte analógica e, ao final, um índice com a lista de todas as palavras constantes no dicionário. É o que acontece, por exemplo, com o *Dicionário analógico* de Azevedo (2016).³²

O *Dicionário Analógico* de Carlos Spitzer (1962) contém um Plano de Classificação (6 grandes Classes), Seções secundárias (nomeadas com os conceitos que designam), dentro das quais está a Parte analógica com as entradas (a disposição real das analogias e das ideologias), dispondo ainda de um Índice ao final da obra. Nesse aspecto, o dicionário de Spitzer (1962) é semelhante ao de Azevedo (2016), semelhança que deriva consequentemente do *Thesaurus* de Roget, segundo Babini (2003).

³⁰ Mesmo que o quadro anterior de Babini (2006) tenha considerado o dicionário ideológico e o dicionário analógico duas tipologias diferentes, o objetivo de ambos é que se permita chegar a um significante lexical a partir de uma ideia mais geral (o conceito), e isso é possibilitado independente das suas sutis diferenças macroestruturais. Por isso, aqui optamos por enquadrá-los numa mesma tipologia.

³¹ O Quadro 3 não faz referência a dicionário de sinônimos, porém, por serem organizados segundo a lógica das palavras com sentidos semelhantes (sinonímia), são tomados como repertórios onomasiológicos.

³² Cf. Cruz (2023), segundo o qual o dicionário analógico de Azevedo, apesar da nomeação, apresenta características de dicionário ideológico.

O Plano de classificação das ideias é o nível maior de organização no dicionário analógico/ideológico. Caracteriza-se por apresentar as classes de conceitos mais abstratos, que são divididos ainda em categorias secundárias.

Figura 2 – Plano de classificação das ideias do dicionário ideológico/analógico³³

classificação das palavras		
Classes	Divisões	Números
I. RELAÇÕES ABSTRATAS	I. Existência	1 – 8
	II. Relação	9 – 24
	III. Quantidade	25 – 57
	IV. Ordem	58 – 83
	V. Número	84 – 105
	VI. Tempo	106 – 139
	VII. Mudança	140 – 152
	VIII. Causa	153 – 179
II. ESPAÇO	I. Em Geral	180 – 191
	II. Dimensões	192 – 239
	III. Forma	240 – 263
	IV. Movimento	264 – 315
III. MATÉRIA	I. Em geral	316 – 320
	II. Inorgânica	321 – 356a
	III. Orgânica	357 – 449
IV. ENTENDIMENTO	I. Formação das Ideias	450 – 515
	II. Comunicação das Ideias	516 – 599
V. VONTADE	I. Individual	600 – 736
	II. Com referência à Sociedade	737 – 819
VI. AFEIÇÕES	I. Em Geral	820 – 826
	II. Pessoais	827 – 887
	III. Simpáticas	888 – 921
	IV. Morais	922 – 975
	V. Religiosas	976 – 1000

Fonte: Azevedo (2016)

De acordo com este quadro classificatório, as primeiras palavras do dicionário ideológico/analógico são aquelas que dizem respeito às palavras que expressam relações abstratas de Existência, mas que só são apresentadas após o Quadro sinóptico de categorias. Esta relação de Existência, por exemplo, também é subdividida, configurando o segundo nível de classificação, sintetizado no Quadro sinóptico de categorias.

³³ Para evitar confusão, apesar do dicionário analógico não dispor, a rigor, do Plano de classificação nem do Quadro sinóptico, o dicionário de Azevedo (2016) tem características de ser ideológico. Isso também justifica nossa classificação como ideológico/analógico.

O quadro sinóptico, portanto, organiza cada uma das categorias de cada classe ordenadamente, constituindo, enfim, as entradas de cada verbete, ou seja, a Parte analógica em si.

Figura 3 – Quadro sinóptico de categorias do dicionário ideológico/analógico

quadro sinóptico de categorias			
Classe I. RELAÇÕES ABSTRATAS			
Divisão I. EXISTÊNCIA			
1*) Abstrata	1. Existência		2. Inexistência
2*) Concreta	3. Substancialidade		4. Insustancialidade
3*) Formal	5. Intrínsecabilidade		6. Extrínsecabilidade
4*) Modal	<i>Absoluta</i>		<i>Relativa</i>
	7. Estado		8. Circunstância
Divisão II. RELAÇÃO			
1*) Absoluta	9. Relação		10. Não relação
	11. Consanguinidade		
	12. Correlação		
	13. Identidade		14. Contraste
		15. Diferença	
2*) Contínua	16. Uniformidade		16a. Diversidade
3*) Parcial	17. Semelhança		18. Dessemelhança
	19. Imitação		20. Originalidade
		20a. Variedade	
	21. Cópia		22. Protótipo
4*) Relação geral	23. Acordo		24. Desacordo

Fonte: Azevedo (2016)

Do número 1 (Existência) ao 997 são apresentadas as entradas deste dicionário, numeradas por algarismo cardinal, constituindo a cabeça do verbete, o qual contém as palavras organizadas por relação de ideias, analogias, contrariedade, sinonímia, entre outras. É possível que as palavras no interior dos verbetes se repitam, já que podem constituir campos temáticos bastante diferentes, a depender de cada sentido que carrega, dada a polissemia inerente ao léxico da língua.

A Parte analógica corresponde à microestrutura do dicionário ideológico/analógico, diferindo do dicionário semasiológico por não definir as palavras, já que apenas as expõe segundo uma ordem planejada pelo compilador.

Figura 4 – Exemplo de verbete do dicionário analógico

685. Ócio 686. Esforço
▽ 685. Ócio, ocasião, lazer, vaga, sueto, descanso, repouso, folga, parança, sota, fuga, recreio, passatempo, vagar, tempo desocupado, <i>far-niente</i>, feriado; <i>otium cum dignitate</i>, descanso, lassidão, repouso, remancho, inação 681; preguiçeira, leseira, espreguiçadeira; horas de lazer/de ócio/de folga/de parança/de recreio; horas vagas/desafogadas/subsecivas; <i>falta de pressa</i>: lentidão, demora, morosidade, lerdeza, vagareza, pachorra, fleugma, delonga. V ter suas horas de ócio, folgar, mangonar; matar o tempo (<i>inação</i>) 681; ser (ocioso & <i>adj.</i>); desperdiçar o tempo em vagares, ser pachorrento, não medir o tempo, gozar o doce <i>far-niente</i>, furtar algumas horas ao trabalho, ter o seu tempo livre, dormir à sombra dos louros, repimpar-se, refestelar-se, repoltrear-se, repetenar-se, refocilar-se, descansar, repousar, veranear 687, preguiçar; dispor do seu tempo, recrear-se. Adj. vagaroso 275; ocioso, quieto, calmo, imperturbado, tranquilo, remansoso, pachorrento, moroso, tardo, tardego, tardinho, leso, tardinheiro; amasmado, desocupado, morrinha. Adv. à vontade, descansadamente, à perna solta.

Fonte: Azevedo (2016)

Todas as palavras que mantenham alguma relação com a cabeça do verbete são listadas separando-as também por categoria gramatical, incluindo-se expressões fraseológicas e latinas. Neste tipo de obra, as relações de sentido entre as palavras vão além dos sinônimos ou das palavras do mesmo campo lexical, pois o objetivo é que sejam agrupadas a partir de uma rede maior, como os antônimos, os hiperônimos, entre outras relações inclusive discursivas, que são possíveis de ocorrer. Verifique-se, por exemplo, que neste verbete de ‘ócio’,³⁴ palavras um tanto diferentes fazem parte deste grupo temático e compõem a formação e até mesmo a ampliação do sentido de ócio. São essas as designações possíveis selecionadas pelo autor que num e noutro contexto discursivo podem servir para a melhor expressão linguística, afinal, o conceito de ‘ócio’ como ‘descanso’, ‘falta de pressa’ ou ‘demora’ dependerá da intenção do enunciador, que entenderá qual unidade lexical melhor o designará. Essa relação semântica não é tão aparente e tão extensa no dicionário padrão e no escolar.

No dicionário de Azevedo (2016), todas as entradas são numeradas.³⁵ Isso ajuda o consulente a encontrar determinada ideia tanto a partir das palavras-guia nos cantos superiores

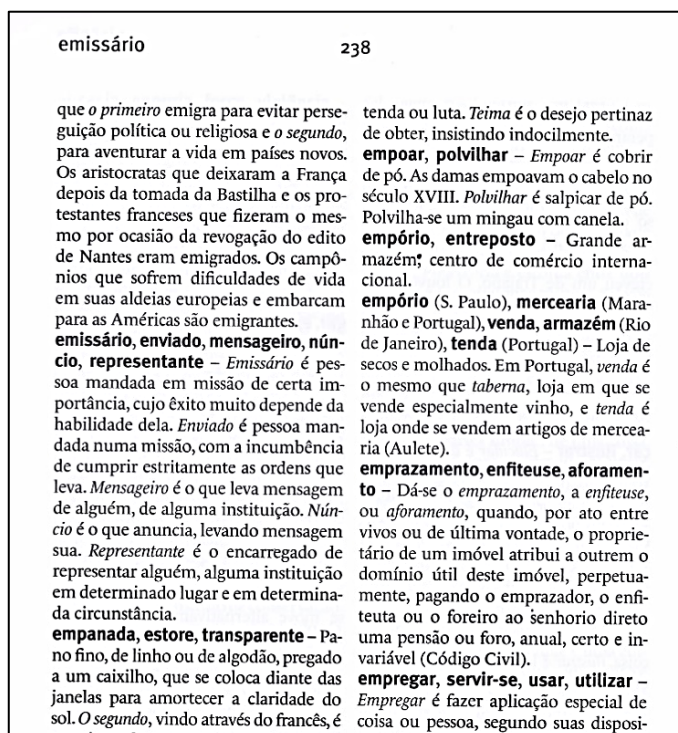
³⁴ O verbete ‘ócio’, de número 685, está dentro da classe de palavras que expressam vontade individual, de acordo com o Plano de classificação da Figura 2.

³⁵ Uma versão do Dicionário analógico de Azevedo foi publicada como *Thesaurus* essencial (AZEVEDO; GEIGER, 2014). Nesta, a organização é menos complexa que a obra que a derivou, arrolando apenas as entradas (que corresponde à parte analógica) em ordem alfabética, dispensando o que seria desnecessário, conforme a

das páginas quanto a partir do índice ao final da obra, além de um sistema de remissões para outras entradas conforme a numeração apresentada. É comum que esse tipo de obra contenha, além desses elementos, partes como prefácios, posfácios, guia do leitor, *etc*, que são úteis em quaisquer obras dicionarísticas, principalmente naquelas que podem parecer de complexa consulta.

Já sobre o dicionário de sinônimos, descrevemos a estrutura do dicionário de Nascentes (5ª edição), que não é muito diferente de um dicionário analógico, porém, sem o Plano de classificação das ideias e o Quadro sinóptico, preservando apenas a semelhança com a parte analógica. Mesmo assim, é uma obra que não dispensa as partes pré-textuais (*front matter*) e pós-textuais (*back matter*), por assim dizer, como o índice remissivo.

Figura 5 – Exemplo de página com verbetes do dicionário de sinônimos



Fonte: Nascentes (2018[1957])

Os verbetes de um dicionário de sinônimos como o de Nascentes (2018[1957]) tem como lemas unidades gramaticais e unidades lexicais; classes como substantivo, verbo, adjetivos e advérbios. Uma característica dessas entradas é a possibilidade de encontrar mais de uma palavra lematizada, o que pode corresponder à quantidade de sinônimos possíveis, definindo-os usando como estratégia a definição oracional. Ou seja, tomando como exemplos os lemas de um dos verbetes da Figura 5 (*emissário, enviado, mensageiro, núncio,*

proposta lexicográfica, como o Plano de classificação das ideias e os quadros sinópticos. Para esta dissertação, tal obra não foi considerada.

representante), o que se segue à entrada nada mais é que a informação de cada uma dessas para demonstrar a similaridade significativa entre elas: uma pessoa que se desloca para outro lugar a fim de cumprir determinada função. Os dicionários escolares e o dicionário padrão da língua, apesar de listarem palavras sinônimas e do mesmo campo semântico, não as definem como faz o dicionário de Nascentes. Essa diferença é crucial para o consulente do dicionário de sinônimos porque as palavras sinônimas têm suas diferenças específicas explicitadas em cada definição.³⁶

Em suma, enquanto o dicionário analógico lista várias palavras ou expressões na parte definitória, sem dizer o significado delas, o dicionário de sinônimos de Nascentes (2018[1957]) apresenta definições lexicográficas para um número pequeno de unidades lexicais, mesmo sendo breves e com objetivo apenas de determinar o sentido para diferenciar uma palavra da outra. Tais características particulares colocam essas obras lexicográficas como aliadas para o consulente do dicionário que deseja formas de se expressar que talvez não possam ser encontradas no dicionário padrão ou no escolar.

³⁶ Cf. a diferença entre ‘empoar’ e ‘polvilhar’ na Figura 5.

2. LÉXICO E ENSINO

Este capítulo foi pensado como espaço para expor as discussões presentes na literatura a respeito do ensino e da aprendizagem do léxico na educação básica, cuja produção científica tem sido cada vez mais presente.

O ensino do léxico pode ser discutido teórica e metodologicamente sob diversos vieses, do ponto de vista morfológico, semântico e discursivo. A discussão mais aproximada da que é feita neste trabalho é a semântica, sem que seja preciso desconsiderar as outras, já que o ponto central aqui é a verificação da potencialidade de um tipo de dicionário para ensino de vocabulário.

Logo, ao tratarmos de léxico e ensino podemos fazê-lo partindo do trabalho com as palavras, de atividades de leitura e produção oral e escrita, com foco nessas modalidades, ou fazendo uso de ferramentas que instrumentalizam o aprendizado de novas palavras, como os dicionários e vocabulários. A primeira está mais relacionada à Linguística textual e aos Estudos dos gêneros textuais-discursivos, enquanto a segunda relaciona-se com a chamada Lexicografia pedagógica.

2.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Uma definição suficiente de lexicografia pedagógica é a dada por Welker a partir da já existente divisão em lexicografia teórica e prática. Segundo este autor, “na lexicografia pedagógica prática, elaboram-se dicionários pedagógicos; na lexicografia pedagógica teórica (chamada por alguns de *metalexicografia pedagógica*) estudam-se os dicionários pedagógicos.” (WELKER, 2011, p. 104, grifo do autor).

A despeito dessa definição ampla de lexicografia pedagógica, Welker (2011, p. 105) restringe o escopo dessa disciplina quando exclui quaisquer dicionários que não as obras de referência por excelência, os ditos pedagógicos, tais quais os dicionários gerais comuns ou os de sinônimos e os analógicos, objetos deste trabalho. Para Welker,

os dicionários comuns — quer gerais quer especiais, como o *Aurélio* ou um dicionário de sinônimos ou técnico — não são dicionários pedagógicos, mesmo quando consultados por aprendizes, e quando se estudam tais dicionários (analisando seu conteúdo ou pesquisando seu uso) **não** se está no âmbito da lexicografia pedagógica. (2011, p. 105, grifos do autor)

Quanto aos dicionários analógicos, tipologias especiais de obras dicionarísticas, embora tenham função na expressão linguística, não há exemplar escolar³⁷; para aprendizes de língua estrangeira, existem em número reduzido³⁸. Não são, portanto, dicionários pedagógicos (para serem, deveriam passar por revisão e adequação a série, idade e sistema de ensino). Entretanto, o presente estudo, excluído, a princípio, da metalexicografia pedagógica nos termos de Welker (2011), pretende ser problematizador no sentido de que, se há finalidade prática para produção textual, um dos elementos da aula de língua portuguesa qualquer seja o nível, há **possibilidade** de experimentar e pesquisar tanto seu conteúdo quanto seu uso.

Na nossa hipótese, poderemos verificar não apenas a viabilidade ou não de tal espécie de dicionário para a sala de aula, a necessidade ou não de flexibilização de tais obras para o ensino, mas também e principalmente a etapa de ensino de língua para a qual ele pode ser adequado. Ou seja, o dicionário onomasiológico seria outra opção de material a ser didatizado e que poderia ficar à disposição de professores para uso nas atividades que focam o incremento da competência vocabular dos seus alunos, sabendo que o mais adequado à série e à idade do estudante é o dicionário escolar semasiológico, feito sob medida para o ensino (por isso é um dicionário pedagógico)³⁹, cujo uso deve ser estimulado.

É imprescindível observar, além disso, que utilizar dicionários especiais não precisa ser tratado como uma prioridade, isto é, como se eles fossem essenciais, mas compreender que são obras úteis ao serem aliadas ao dicionário escolar, que já cumpre a função de produção linguística parcialmente. O que ainda não é consenso é como usar obras que não foram feitas para uso na escola e podem se mostrar complexas ao usuário, dadas as particularidades que apresentam. Dessa forma, em princípio, o fim para o qual foi feito o dicionário define seu uso, mas não os exclui de serem usados em novos contextos e diferentes usuários.

Tão importante quanto o fato de existirem os dicionários pedagógicos é a finalidade da lexicografia pedagógica, que é “motivada pela consciência do potencial didático dos dicionários e, indissociavelmente, com a preocupação da adequação e da qualidade das obras

³⁷ Alguns dicionários do PNLD-Dicionários 2012 direcionados para alunos em fase de alfabetização são organizados por campo temático, mas não aos moldes de um dicionário analógico/ideológico ou de um dicionário de sinônimos.

³⁸ No que diz respeito a exemplar voltado especificamente para aprendizes de língua estrangeira, de acordo com Welker (2004, p. 223), o *Longman Language Activator* é um dos mais conhecidos dicionários onomasiológicos para aprendizes, mas seria semelhante aos *learner's dictionaries* semasiológicos, diferenciando-se destes pela sua macroestrutura temática.

³⁹ Bugueño-Miranda e Farias (2008, 2011) defendem a existência de dicionários mais adequados à função de produção linguística, os tais onomasiológicos, porém apresentam alguns motivos impeditivos ao uso. Diante de tais condições, analisam o dicionário semasiológico escolar como o tipo de obra que deve cumprir essa função na educação básica, embora seja uma função apenas parcial, secundária, já que a primeira é a compreensão.

usadas no ensino de línguas.” (KRIEGER, 2011, p. 103). Nesse sentido, a metalexicografia pedagógica tem tido papel essencial para fundamentar a produção de obras para uso nas escolas. Não podemos deixar de notar que a produção de dicionários escolares inicialmente se deu com a relativa redução dos dicionários gerais comuns para os minidicionários, o que escancarou o debate sobre a adequação das propostas lexicográficas das obras que seriam destinadas à escola⁴⁰. A mera redução da nomenclatura não constitui, por si só, a adequação ao meio escolar e à aprendizagem, sob pena de excluir informações importantes para a compreensão e o aprendizado lexical, sem contar com a implícita ideia preconceituosa de que os alunos do ensino fundamental ou médio não seriam capazes de apreender alguma acepção de uma palavra altamente polissêmica, por exemplo, ou de relações mais complexas no nível da palavra. Para Krieger (2011, p. 104), a lexicografia pedagógica é bem mais ampla que a adequação estrutural de uma obra:

Tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino é, pois, a grande motivação da lexicografia pedagógica, cujo objeto delinea-se, obrigatoriamente, à luz da relação dicionário e ensino de línguas. Em decorrência, a lexicografia pedagógica é um objeto de estudos com várias interfaces e que abarca, inclusive, a problemática da falta de formação dos professores para o conhecimento e o aproveitamento pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas. (KRIEGER, 2011, p. 104)

Não basta produzir obras adequadas ao ensino, estas devem ser aproveitadas e usadas por professores instrumentalizados para o trabalho com tal ferramenta. Ou seja, também é útil a lexicografia pedagógica quando produz reflexões voltadas aos professores de línguas, quando oferece materiais didáticos, planos de atividades e sobretudo críticas voltadas aos próprios dicionários e às práticas de ensino do léxico, atividades essas com o objetivo de desenvolver a competência lexical e a expertise no uso do dicionário. Diante disso, é uma área da ciência linguística aplicada que reflete sobre o próprio objeto dicionário, sua estrutura, com vistas a torná-lo cada vez mais adequado ao ensino, além de se preocupar com a formação de professores de línguas para desempenhar as atividades com esses materiais de acordo com as teorizações e metodologias adequadas a ele e a seu alunado.

Além do mais, classificar uma obra como adequada ao ensino implica dizer que se trata de um dicionário pedagógico, ou seja, aqueles destinados ao trabalho com aprendizes de língua. Essa tipologia de obra lexicográfica pedagógica nos retoma o fato de que não são todas

⁴⁰ No PNLD 2002, os dicionários visados foram os minidicionários, fazendo parte do conjunto de obras destinadas à escola, mesmo que não tivessem essa finalidade escolar (cf. RANGEL, 2012). Como o próprio título aponta, tratava-se de um dicionário geral com nomenclatura reduzida.

as obras dicionarísticas que podem ser usadas no ensino nem que representem a lexicografia pedagógica. No entanto, Krieger (2011) sustenta a amplitude da condição didática à tipologia ‘dicionário’:

Em princípio, todo e qualquer dicionário é didático, na medida em que traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura. E, como tal, ajuda o aluno a ler, a escrever, **a expressar-se bem**, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre as palavras, seus usos e sentidos, bem como sobre aspectos gramaticais e históricos. Em razão disso, e focalizando a língua materna, os dicionários auxiliam na alfabetização e no desenvolvimento da competência de leitura. [...] Sua essência o qualifica, portanto, como uma obra para ensinar. (KRIEGER, 2011, p. 110, grifo nosso)

Considera-se então que a produção absoluta de obras dicionarísticas seria ‘obra para ensinar’? Há controvérsias, pois não podemos afirmar que neste excerto Krieger tenha tido a pretensão de incluir o dicionário de sinônimos, o analógico, de expressões idiomáticas, de Machado de Assis, entre tantos outras obras terminológicas inclusive que correspondem à totalidade de obras nomeadas como ‘dicionário’. São, por excelência, obras lexicográficas e terminográficas classificadas genericamente como ‘dicionário’ que correspondem a tipologias muito diversas, porém destoando da característica didática, ou seja, daquilo que serve para ensinar algo da língua.

É nesse sentido que Welker discorda de Krieger ao afirmar que “os dicionários, em geral, não ensinam, eles **informam**, fornecem informações sobre itens lexicais” (2011, p. 112, grifo do autor). Ora, as informações podem ser fornecidas de forma bastante didática ou pouco didática, inclusive nos dicionários que se propõem a serem pedagógicos. É menos problemático dizer, portanto, que deve haver dicionários com conteúdos ensináveis, adequados ao aprendizado de cada nível escolar, conforme prega a doutrina lexicográfica pedagógica, mas que qualquer dicionário tenha essa pretensão é duvidoso. Os dicionários informam sobre a língua, e essa informação tradicionalmente é aproveitada no ensino e na aprendizagem da língua-cultura.

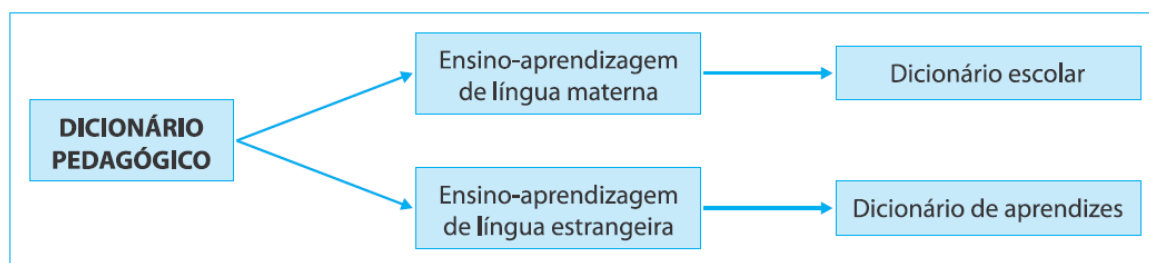
Nessa perspectiva, o objeto dicionário, seja ele de uso comum ou escolar, semasiológico ou onomasiológico, técnico ou de expressões idiomáticas, é sempre uma ferramenta que pode ser usada para o ensino de língua para a aprendizagem de um aspecto em particular da língua-cultura, e não ele próprio uma obra de ensino. Então, embora nem todo dicionário pretenda ensinar, a aprendizagem pode acontecer a partir dele.

2.2 DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS

Os dicionários pedagógicos são o elemento central de estudo da metalexicografia pedagógica e da prática lexicográfica pedagógica. Em geral, têm a característica e a finalidade de serem feitos sob medida para seu público visado, que necessita de material didático adequado à sua série e idade. Sua proposta lexicográfica orienta-se pelos documentos curriculares norteadores de cada país ou sistema de ensino e leva em consideração a usabilidade como auxiliar do livro didático.

Com a crescente pesquisa no âmbito da lexicografia pedagógica, muito se tem falado sobre os dicionários pedagógicos. Nessa perspectiva, essa tipologia de obra é classificada em pelo menos dois tipos com traços bastante consolidados, expostos no esquema a seguir:

Figura 6 – Classificação de dicionários pedagógicos



Fonte: Borba e Bugueño-Miranda (2019)

Grosso modo, qualquer dicionário pedagógico é um dicionário de aprendizes, seja de língua materna ou estrangeira. A separação destacada na Figura 6 prima pela tradição lexicográfica de língua inglesa sobretudo, a qual deu origem à lexicografia pedagógica com os dicionários de aprendizes de língua estrangeira (cf. do inglês *learner's dictionaries*). Com isso, a literatura corrente vem consolidando o ‘dicionário escolar’ como tipologia para ensino-aprendizagem de língua materna, enquanto o dicionário para aprendizes é visto como obra destinada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Apesar dessas características, na mesma ocasião, Borba e Bugueño-Miranda (2019) argumentam que os perfis de usuário⁴¹ nem sempre são contemplados na prática no que diz respeito à produção de dicionários escolares. O que acontece é que os dicionários pedagógicos não refletiriam as competências e as habilidades esperadas para cada etapa de ensino conforme constam nas propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em

⁴¹ São quatro os grupos de usuário de dicionário em contexto escolar brasileiro, a saber: estudantes do 1º ano, em processo de alfabetização; estudantes do 2º ao 5º ano, em fase de consolidação da escrita e do uso do dicionário; estudantes do 6º ao 9º ano, que dominem dicionário padrão de uso escolar e estudantes do ensino médio, que dominem um dicionário padrão. (Cf. BRASIL; RANGEL, 2012)

nível nacional, isso levando em consideração tanto os dicionários de língua materna quanto os de língua estrangeira. Esse atendimento teórico-prático a respeito da adequação de cada etapa escolar dos estudantes aconteceria na produção de livros didáticos, mas não na confecção dos dicionários pedagógicos. É por isso que, por fim, Borba e Bugueño-Miranda (2019, p. 143) questionam-se inclusive sobre a possibilidade de existir de fato uma Lexicografia Pedagógica.

Tal questionamento se efetiva uma vez que “os expoentes rotulados ‘dicionários pedagógicos’ não demonstram estarem atrelados nem minimamente a um programa de ensino, seja da língua materna, seja da língua estrangeira” (BORBA; BUGUEÑO-MIRANDA, 2019, p. 143). Logo, a consonância entre proposta curricular nacional, livro didático e dicionário deve estar especificadamente adequada segundo princípios de delimitação suficientemente rigorosos. Ou seja, parece haver necessidade de um trabalho mais estreito entre a produção de livros didáticos voltados a cada série/ano escolar e a de dicionários escolares (que também poderia ser por série/ano e não por ciclo/etapa, por exemplo). Não é nesse sentido, entretanto, que a maioria dos metalexicógrafos classifica tais obras como pedagógicas, senão pela já citada função e finalidade de ser usado no ensino de língua a partir da necessidade e do que é adequado aos aprendizes de acordo com sua série e idade. Tais obras são mais discutidas nas subseções a seguir.

2.2.1 Dicionários para aprendizes

Como já adiantado, trataremos nesta seção das obras destinadas a aprendizes de uma língua estrangeira. Mesmo que estejamos tratando de ensino de língua materna, os conceitos abordados em um e outro momento são com base em um mesmo princípio e ajudam a compreender como os perfis de usuário orientam a produção de dicionários pedagógicos.

De acordo com Welker, dicionários de aprendizes (Ing. *leaner's dictionaries*) “objetivam auxiliar o estudante de línguas estrangeiras não especificamente na aprendizagem do vocabulário e sim nas suas diversas atividades, especialmente na produção de textos” (WELKER, 2004, p. 216). São obras que podem ser naturalmente pedagógicas ou aquelas que foram utilizadas em contextos de aprendizagem. Como a lexicografia de aprendizes de língua inglesa é bastante difundida, cabe citar os dicionários de aprendizagem feitos no contexto desse idioma, como *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, *Longman Dictionary of Contemporary English*, *Collins COBUILD English Dictionary*, *Cambridge International Dictionary of English* e *MacMillan English Dictionary for Advanced Learners of American English* (Cf. WELKER, 2004). Esses são os mais famosos dicionários de aprendizes produzidos por grandes editoras

européias, tendo passado por vários processos de revisão, até mesmo gerando novas edições, inclusive com títulos ligeiramente modificados.

Esses dicionários caracterizavam-se por terem sido baseados em *corpora* eletrônicos, que forneceram, entre outras vantagens, a seleção de exemplos para compor as obras, quando não, a criação de exemplo a partir dos *corpora*. Outra característica desses dicionários de aprendizagem foi a incorporação da chamada definição oracional, segundo Welker (2004), mais expressiva no *Collins COBUILD*. Além do mais, tais obras continham indicações de pronúncia a partir do Alfabeto Fonético Internacional, ferramenta facilitadora de pronúncia para falantes não nativos. Em suma, considerando que a finalidade dos dicionários de aprendizes é fornecer competência lexical para produção oral e escrita em língua estrangeira, esses dicionários citados fornecem ainda informações sintáticas, como padrões verbais e colocações, por exemplo.

2.2.2 Dicionários escolares

Para abordagem dessa tipologia, uma breve contextualização da história lexicográfica se faz necessária, seguida do amplo contexto brasileiro desencadeado pela promoção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sob responsabilidade do governo federal brasileiro por meio do Ministério da Educação (MEC).

Os dicionários escolares são outra tipologia ligeiramente modificada dos dicionários de aprendizes porque se referem ao uso para estudantes de língua materna em contexto educacional. No caso brasileiro, destaca-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Dicionários (doravante PNLD-Dicionários).⁴²

Essa classe de dicionários no Brasil foi publicizada inicialmente a partir da redução das formas-padrão de dicionários gerais como minidicionários ou minidicionário escolar. Com a publicação dos editais do PNLD-Dicionários em 2002, 2006 e 2012, muitas editoras e equipes de editores-lexicógrafos de dicionários passaram a se adequar ao que se exigia para ser aprovado como dicionário escolar, assim, buscando fazer parte do conjunto de obras destinadas às escolas públicas brasileiras (Cf. RANGEL, 2011).

O PNLD 2012, mais recente de todos e que já está há 10 anos em vigência, teve critérios mais avançados em relação às escolhas feitas em 2006 e trouxe inovações em relação tanto aos elementos caracterizadores quanto aos perfis de usuários. Além disso, classes de

⁴² O PNLD fornece bem mais que livros didáticos, compondo um conjunto de obras consideradas adequadas para uso na escola, seja por professores ou estudantes, como livros paradidáticos, dicionários, obras literárias e até obras produzidas por estudantes.

dicionários de estudantes do ensino médio também passaram a fazer parte dos materiais a serem destinados aos alunos da escola. Nesse sentido, é oportuno apresentar os tipos de dicionários pretendidos no processo de avaliação (posteriormente aprovados) e os perfis de usuário visados.

Quadro 4 – Parâmetros de avaliação de obras no PNLD-Dicionários (2012)

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

Fonte: (BRASIL; RANGEL, 2012, p. 19)

A seguir, apresentamos dois dos dicionários enviados para os acervos das bibliotecas brasileiras que foram aprovados no PNLD-Dicionários (2012):

Figura 7 – Caldas Aulete: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa



Fonte: Própria

É possível notar no título da obra a tipologia ‘minidicionário’. Mesmo sendo um termo nem sempre considerado ideal para o contexto do ensino (pois espera-se adequação e não simplificação), a obra está classificada como Dicionário de tipo 3 por incluir-se na proposta lexicográfica adequada ao uso escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, o número de verbetes (29.431) está próximo do máximo permitido (35.000) para a etapa e o perfil de usuário, o que tende a dar mais opções de vocábulos para o estudante que consultar, mas nem por isso esta obra tem como título ou subtítulo o adjetivo ‘escolar’, senão ‘contemporâneo’. Entretanto, apenas uma análise da macro e da microestrutura poderia dar-nos dados para comentar sobre esta característica.

A obra a seguir, com a qualificação ‘conciso’ no título, tem características semelhantes às do anterior, porém destinada ao ensino médio.

Figura 8 – Dicionário Houaiss Conciso



Fonte: Própria

Este dicionário também tem organização de um dicionário padrão, mas com proposta lexicográfica de dicionário escolar. Tal qual o dicionário anterior, derivou de uma redução do Dicionário Houaiss de consulta geral, gerando a quantidade de entradas (41.243) bem próxima do mínimo permitido para a etapa e o perfil de usuário (entre 40.000 e 100.000), que pode ser inclusive de ensino técnico e profissionalizante.

Esta última característica é muito peculiar porque leva um dicionário escolar da etapa do ensino médio regular a listar entradas que pudessem ser úteis em níveis de ensino mais complexos, como o técnico e o profissionalizante. Isso, porém, levar-nos a pensar também que são obras que não podem destoar da característica escolar básica nem se distanciar deste nível de ensino.⁴³

Em geral, esses são dois exemplos de dicionários que, a partir de uma obra padrão de referência, fizeram adequações estruturais e linguísticas para atenderem às demandas tanto

⁴³ Isso porque o ensino técnico e profissionalizante pode exigir um vocabulário terminológico bastante diferente do que os dicionários escolares podem apresentar, já que atendem diversas áreas do conhecimento.

burocráticas do processo de seleção do PNLD quanto curriculares dos sistemas de ensino, para serem viáveis ao consulente estudante da educação básica. O último caso (Dicionários de tipo 4) pode ainda ser direcionado a outros níveis de ensino, a considerar o limite de 100.000 verbetes, característica de dicionários gerais de grande relevância.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da presente pesquisa. Para isso, é necessário especificarmos os procedimentos metodológicos adotados, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados, o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa na qual nos sustentamos é a pesquisa-ação, com fins principalmente exploratórios, de caráter qualitativo e quantitativo, considerando os dados analisados e a análise empreendida a partir deles. Esse tipo de procedimento metodológico de investigação e prática científica vem sendo difundido na área educacional há bastante tempo e tem tido campo fértil. No nosso caso, a pesquisa-ação foi a metodologia mais adequada por ter como uma de suas etapas a proposta de intervenção, instrumento adequado para responder às necessidades que a sala de aula poderia nos apresentar⁴⁴. É a partir da investigação da realidade do contexto escolar que verificamos a presença nas escolas de materiais didáticos como os dicionários escolares e o modo como são utilizados por professores e alunos. Diante disso, considerando que a pesquisa-ação inclui a reflexão, a ação e a intervenção, parece ser o percurso ideal para resgatar/inserir o trabalho sistematizado com o texto lexicográfico nas aulas de língua materna. É um tipo de pesquisa útil para alcançar os objetivos propostos, pois, conforme Thiollent (1986, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Por isso, é necessário compreender – a partir da experiência do contato com os sujeitos e o objeto – quais os problemas reais que os circundam para, somente após, refletir e pensar em como resolvê-los. Dessa forma, para contextualizar o ambiente escolar, foi preciso aplicar questionários aos professores de língua portuguesa da instituição – que lecionam indistintamente em turmas de Ensino fundamental e Ensino Médio, ambos na modalidade Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e aos estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Além disso, um breve levantamento na biblioteca da instituição escolar

⁴⁴ A intenção desde o início foi desenvolver uma proposição didática e sua aplicação, porém, infelizmente esta não foi possível, por algumas razões já apontadas na seção de introdução deste trabalho. Ou seja, o ciclo que completaria esta pesquisa-ação não se completou, com a participação mais efetiva dos sujeitos no processo durante a intervenção didática como seria ideal.

foi necessário para identificar quais obras lexicográficas pedagógicas e não pedagógicas fazem parte do acervo da instituição e que, por conseguinte, estão disponíveis para consulta da comunidade escolar e trabalho em sala ou na própria biblioteca com os estudantes.⁴⁵

Com os dados coletados, foi possível planejar estratégias de intervenção voltadas especificamente para a situação observada em colaboração inclusive com os sujeitos investigados (os professores, por exemplo). Não podemos elaborar qualquer proposta que seja sem considerar os sujeitos envolvidos no contexto nem tentar aplicar propostas que, mesmo funcionando em outros ambientes, possam não ser efetivas em tantos outros casos. Cada ambiente escolar funciona de modo singular e é por isso que existe a necessidade de aliar os aspectos teóricos e metodológicos de outras pesquisas e ações exitosas com a prática específica para tal local.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo para verificação diagnóstica acerca da possível necessidade de intervenção com dicionários pedagógicos e não pedagógicos se deu no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cônego Batista Campos” (EEEFM Cônego Batista Campos) no município de Barcarena-Pará, unidade de lotação do autor desta dissertação. Os dados expostos nesta seção foram conseguidos por meio de conversa com o atual gestor e verificação de documentos do arquivo da gestão.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cônego Batista Campos” tem fundação datada de 19 de setembro de 1965 como a primeira escola oficial de Barcarena. Como representante da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), é a Escola-Sede de Barcarena, sendo referência na prática escolar do município, vinculando 12 escolas as quais acompanha, apoia e divide recursos para desenvolvimento dos Projetos Educativos de âmbito municipal, estadual e federal. A escola conta com Conselho Escolar devidamente registrado nos órgãos competentes, o que garante à comunidade escolar a condição de receber recursos para aplicar no desenvolvimento de projetos e da gestão escolar.

Desde 2020, a então EEEFM Cônego Batista Campos passou a ofertar a etapa do ensino médio regular e EJA, mesmo com as condições estruturais em ruínas e o prédio com estrutura condenada pelo Corpo de Bombeiros. Em novembro de 2021, foi anunciada reforma para o prédio, entregue em julho de 2022.

⁴⁵ Cf. as obras encontradas na biblioteca da escola no Apêndice 3.

Figura 9 – Imagem da entrada da EEEFM Cônego Batista Campos, em Barcarena-PA, após a reforma



Fonte: Acervo do autor

No ano letivo 2022, a escola recebeu alunos do Ensino Fundamental Regular anos finais, das quais 11 turmas são de 6º ao 9º ano; Ensino Fundamental EJA anos finais, com 4 turmas de 3ª e 4ª etapa; Ensino Fundamental EJA anos iniciais, com 1 turma de 2ª etapa; Ensino Médio Regular, com oferta de 12 turmas de 1º ao 3º ano e Ensino Médio EJA, com 5 turmas de 1ª e 2ª etapas. Conta ainda com 4 turmas de Educação Especial, totalizando 1047 alunos matriculados com média de aproximadamente 30 alunos por turma.

São lotados na escola 48 Professores, dos quais 7 são de língua portuguesa (lecionando no ensino fundamental e no ensino médio regular e EJA), 3 Coordenadoras Pedagógicas, uma para cada turno e 23 servidores administrativos, apoio e vigias.⁴⁶

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os colaboradores desta pesquisa sobre dicionários onomasiológicos nas aulas de língua materna são os professores de língua portuguesa atuantes na própria EEEFM Cônego Batista Campos e os estudantes de uma turma de 8º ano da referida escola.

⁴⁶ Atuam como gestores eleitos o Prof. Airton da Silva Costa, diretor, e os professores Edgar de Jesus da Costa Melo e Geraldo Donizetti Cormino como vice-diretores.

No caso dos professores, foi preciso solicitar a colaboração de todos que lecionam português pelo fato de haver oscilação nos níveis de ensino, pois, dependendo da lotação anual⁴⁷, um professor atua no ensino fundamental e no ensino médio, em turmas de 8º ano no fundamental e de 3º ano no médio. Ou seja, dificilmente haverá apenas um docente responsável pelas turmas de 8º ano, por exemplo. Desse modo, professores que têm ou tiveram experiência com turmas de 8º ano do ensino fundamental poderiam colaborar dada suas experiências.

A colaboração dos estudantes da turma de 8º ano (turno manhã) foi necessária para sabermos sua relação com o dicionário, seu conhecimento e seu uso. Numa turma, o fato de ter resultados parecidos ou discrepantes pode dar indícios da prática escolar que têm ou tiveram. Por isso, o conjunto de alunos de uma turma já é suficiente tanto para demonstrar as características deles quanto para determinar a intervenção.

3.4 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

O principal instrumento de coleta de dados dos colaboradores foi o questionário, cuja vantagem inicial era a possibilidade de aplicação remota. As aplicações ocorreram no primeiro semestre de 2022 tanto para os professores quanto para os alunos.

O questionário aos professores (Apêndice 2) foi aplicado a 7 professores de língua portuguesa na EEEFM Cônego Batista Campos, cujas respostas ajudaram a construir nossa Proposta de intervenção. O Questionário está dividido em três partes, a primeira sobre o perfil do sujeito-professor (7 perguntas), a segunda sobre dicionários escolares nas aulas de língua portuguesa (12 perguntas) e a terceira sobre conhecimento e uso de dicionários especiais – de sinônimos e analógico –, inclusive no ensino (14 perguntas). Para acesso às informações fornecidas por esses colaboradores, um questionário eletrônico foi enviado via internet.

A opinião e o conhecimento dos alunos também servem para conhecer melhor o cotidiano escolar na relação com o dicionário e a exploração do significado das palavras. Foi para contextualizar essa relação que aplicamos, dessa vez presencialmente, um questionário com 19 perguntas a uma turma de 8º ano da EEEFM Cônego Batista Campos (Apêndice 1). No momento da aplicação, os estudantes foram orientados a responder de forma sincera, considerando o que lembrava da sua vida diária e escolar. Ao todo, 24 alunos presentes no dia da aplicação responderam ao questionário, que foi aplicado impresso, e depois incluídas as respostas em formulário eletrônico para sistematização.

⁴⁷ A abertura ou o fechamento de turmas por causa da evasão de alunos ou da grande demanda para determinado ano escolar determina quantas e quais turmas cada professor será responsável.

Quanto à natureza dos questionários utilizados, eles continham perguntas abertas e perguntas de avaliação de múltipla escolha. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 207), “a combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação [para organização dos dados]”. Além disso, dada a necessidade de distanciamento social no período da pandemia de Covid-19, o questionário mostrou-se o instrumento mais adequado, inclusive com a possibilidade de aplicação via internet.

Finalmente, os dados colhidos nos questionários foram sistematizados, analisados e interpretados com base no que já foi discutido nas seções teóricas precedentes. Cada achado dos questionários aplicados aos professores e aos alunos foi considerado na etapa de proposição didática.

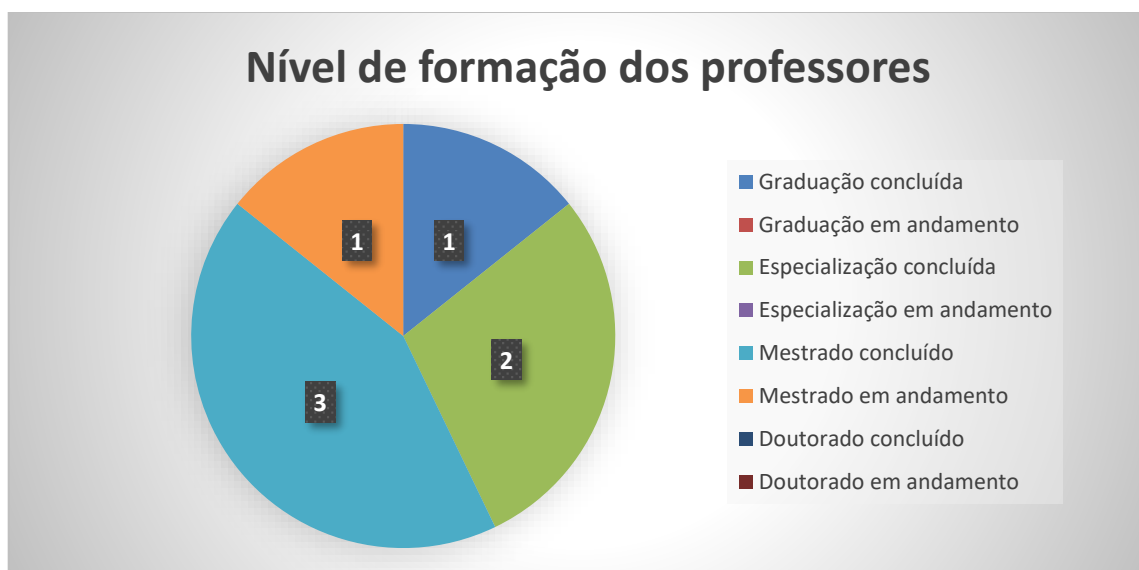
4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados extraídos dos questionários aplicados aos colaboradores desta pesquisa são expostos e analisados. Foi necessário sistematizá-los e organizá-los em gráficos e quadros para melhor apresentação.

4.1 OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A maioria dos professores (4) é do sexo feminino, eles têm idades que variam entre mais de 20 anos e mais de 50 anos, alguns formados na graduação em Língua Portuguesa desde os idos de 2002 e 2003. Nesse sentido, há dentre esses professores aqueles que atuam há pelo menos 10 anos e outra que já soma mais de 20 anos de atuação em sala de aula. Outro dado importante de citar é que, a despeito de terem esses 10 anos de tempo mínimo na docência, 5 deles responderam que não participaram de cursos de atualização recentemente, tendo somente os outros 2 professores cursos relacionados à inovação pedagógica e ao Novo Ensino Médio. Ou seja, a escola conta com profissionais de faixa etária e experiência diversificadas, aspectos que resvalam na formação dos docentes, como demonstrado no gráfico a seguir, que trata do nível de formação que apresentam:

Gráfico 1 – Nível de formação dos professores informantes



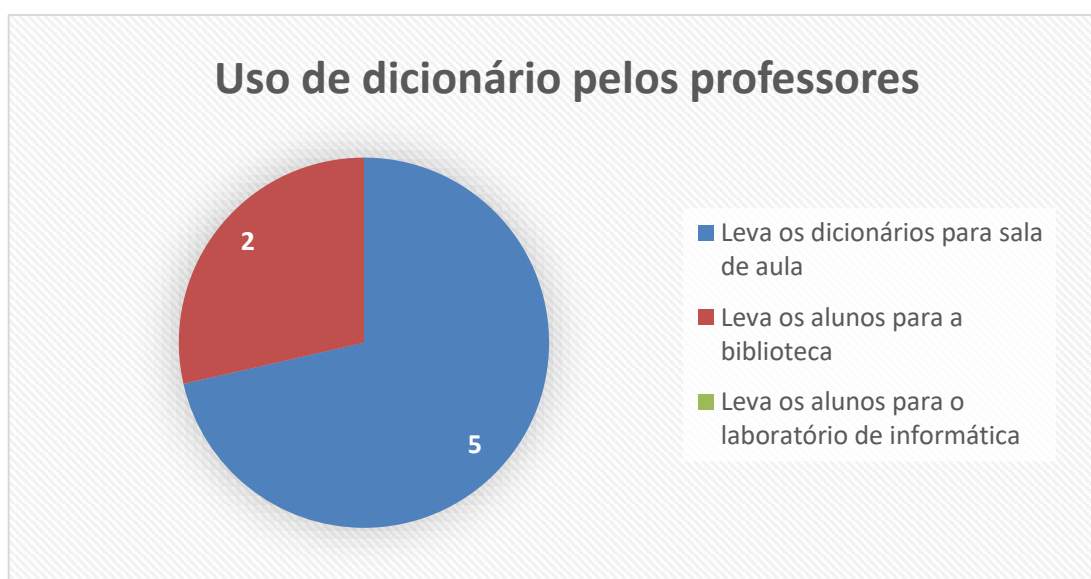
Fonte: Própria

Positivamente, é valoroso saber que a maioria dos professores tem pós-graduação relacionada à área de língua portuguesa, o que aponta para a preocupação do professor em se especializar em área própria ou afim para melhorar seu instrumental teórico com vistas ao melhor aprendizado de seus alunos.

Essa verificação do perfil dos docentes da escola nada mais é que a verificação dos aspectos que legitimam a atuação de cada um em sala de aula, mesmo cada um tendo conquistado, no seu tempo, seu espaço de trabalho na referida escola. Além do mais, a identificação da atualização na pós-graduação seja em forma de cursos de Formação continuada ou em cursos *lato e stricto sensu* é prevalente no sentido de proporcionar possibilidades para o desenvolvimento do próprio profissional ou da aprendizagem de cada um. Afinal, quanto mais qualificado está um profissional, melhores serão os resultados. Quando se fala de educação básica, isso deve ser um elemento a mais quando se tratar, por exemplo, de alcançar metas educacionais, cujos conhecimentos da língua são ampla e principalmente notabilizados, independentemente se a avaliação acontece a nível municipal, estadual, nacional ou internacional.

No que diz respeito ao uso de dicionários nas aulas de língua portuguesa, 5 dos 7 professores afirmam conhecer os dicionários presentes na biblioteca da escola. Em contrapartida usam poucas (3 professores) ou raras vezes (4 professores) nas suas aulas durante o ano letivo. Importante notar que não houve ocorrência de ‘muitas vezes’ nem de ‘nenhuma vez’ a respeito da frequência com que usa dicionários nas aulas durante o ano. A pouca ou rara frequência de uso dessas obras pode indicar, a princípio, a falta de método didático com esses materiais ou simplesmente a não necessidade de uso (a atividade feita não exigiu) ou ainda pode referir-se à dificuldade de manuseio, já que, para usá-los, seria preciso carregá-los para cada sala de aula, como induzem a pensar os dados do gráfico a seguir, feito a partir da pergunta sobre como os dicionários são usados:

Gráfico 2 – Respostas de professores sobre o uso de dicionários



Fonte: Própria

Percebemos que apenas duas opções foram marcadas como resposta para a abordagem do uso, ou ainda, do começo da necessidade do uso. A opção ‘Leva os alunos para o laboratório de informática’ não foi selecionada⁴⁸. Porém, é óbvio que cada professor sabe o mais indicado a fazer diante do contexto da aula ou da especificidade de seus alunos, que podem ter conhecimento de informática suficiente ou não para poderem fazer uso de laboratório de informática, podem ter à disposição um local desse tipo na sua escola ou não.

Além de tudo isso, considerando as respostas para ‘Leva os alunos para a biblioteca’, não se dispensa a possibilidade de que os estudantes podem não saber manusear para consultar os diferentes tipos e formatos de dicionários dos quais as bibliotecas escolares costumam dispor, sem contar o fato de que a biblioteca, antes da reforma do prédio escolar, não dispunha das melhores condições possíveis para uso⁴⁹, com poucas possibilidades de comportar todos os alunos de uma mesma turma.

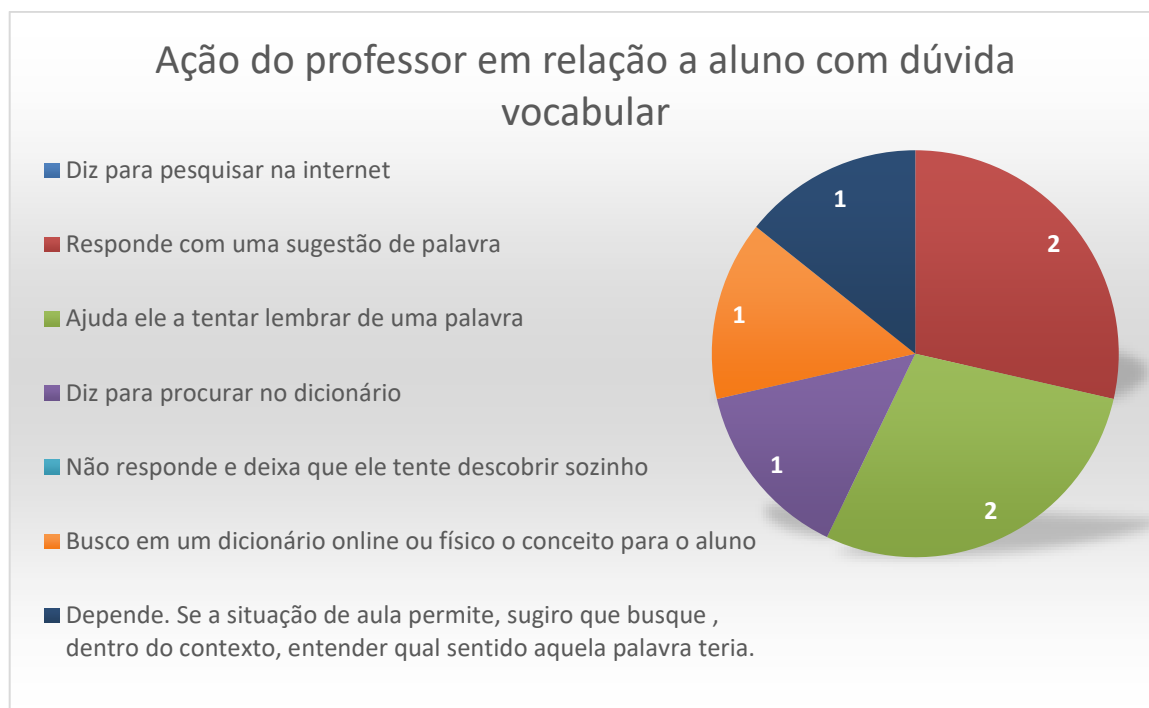
Tão importante quanto esses dados são as 5 marcações de professores que decidem levar os dicionários disponíveis para a sala de aula para que todos tenham à disposição e consultem durante as atividades desenvolvidas. Quanto mais estiver na sala de aula, melhor utilidade terá este instrumento didático para aqueles que dele necessitarem. A consulta recorrente possibilita melhor domínio da ferramenta e mais habilidade, sem contar que cada atividade ensinará o uso de um dicionário para uma finalidade diferente: como consultar sentidos, grafias, sílabas ou regências.

Com foco na relação professor-aluno, diversas foram as respostas acerca do comportamento do professor quando um estudante relata dúvida sobre o significado de uma palavra. Nesse contexto, o gráfico a seguir é mais esclarecedor:

Gráfico 3 – Respostas sobre a ação do professor em relação a aluno com dúvida vocabular

⁴⁸ Este dado pode nos induzir a pensar que não é pelo computador ou pela ferramenta eletrônica/digital que os professores procuram trabalhar o vocabulário com os alunos. Porém, à época da aplicação do questionário, tinha sido inaugurada recentemente a escola com a inclusão de um laboratório de informática, espaço que não existia. A inclusão dessa opção no questionário teve como mote as opções de dicionários digitais *on-line* atualmente disponíveis.

⁴⁹ O espaço da biblioteca funcionava até mesmo como depósito de livros didáticos não utilizados ou que deveriam ser enviados para outra unidade escolar, deixando o local, que já era pequeno, ainda mais apertado.



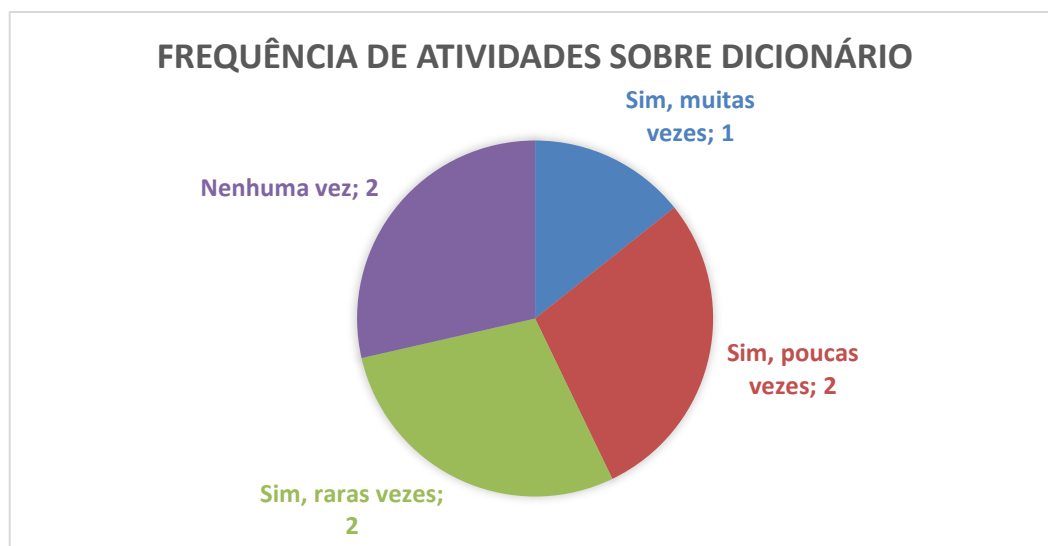
Fonte: Própria

As duas últimas respostas (laranja e azul-marinho) foram adicionadas pelos professores, já que tinham a opção de apresentar outras possibilidades de casos ou tratamentos que desenvolvem. São respostas que, juntamente com a opção ‘Diz para procurar no dicionário’, tiveram uma ocorrência cada. As opções restantes ‘Responde com uma sugestão de palavra’ e ‘Ajuda ele a tentar lembrar de uma palavra’ tiveram 2 marcações cada. Convém ressaltar que essas são duas das possibilidades que colocam mais o professor no centro da aprendizagem que o aluno, e revelam uma concepção de que, junto com a resposta ‘Busco em um dicionário online ou físico o conceito para o aluno’, quanto mais o professor ajudar, mais rápido será o processo de ensino-aprendizagem, tendo como consequência a finalização da atividade que estaria sendo feita.

Não houve marcações para as opções ‘Diz para pesquisar na internet’ e ‘Não responde e deixa que ele tente descobrir sozinho’. Essas duas, acrescidas da opção ‘Diz para procurar no dicionário’ e da resposta adicionada ‘Depende. Se a situação de aula permite, sugiro que busque, dentro do contexto, entender qual sentido aquela palavra teria.’, atribuem mais autonomia ao aluno e podem revelar a disposição para querer-saber do estudante, que, por si só, procura solucionar sua lacuna vocabular. Por mais que sejam apresentados em suporte diferente, a internet e o dicionário físico frequentemente apresentam as mesmas definições para as consultas, quando o estudante não consegue, por motivos diversos, deduzir/inferir sozinho o significado pelo contexto discursivo.

Interessante notar que, perguntados sobre atividade de exploração do gênero dicionário ou algum tipo de ensino para saber usá-lo, as respostas foram diversas. Para melhor visualização, foram sistematizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Respostas sobre a frequência de atividades do professor sobre uso de dicionário, ensino e exploração do gênero



Fonte: Própria

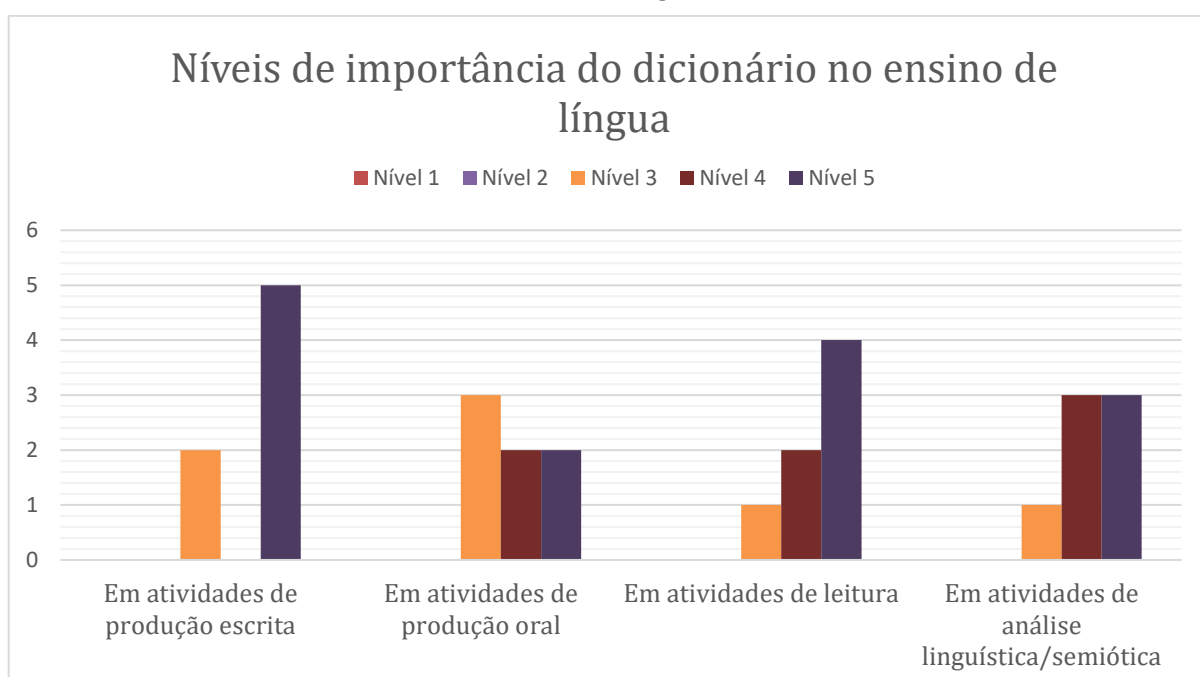
Apenas 1 dos 7 professores respondeu ter feito ‘muitas vezes’ algum tipo de atividade a respeito do gênero dicionário. Atividades desse tipo são totalmente apropriadas para a escola porque, a depender da idade e do ano escolar, os alunos poderão ter contato com espécies dicionarísticas mais específicas e maiores. É partindo do conhecimento e do uso das mais básicas formas de dicionários e a constância na consulta que os estudantes podem desenvolver o hábito e perceber no dicionário uma ferramenta útil ao seu aprendizado.

Dos outros 6 professores, a maioria dominante, 2 de cada dividiram-se entre ‘Poucas vezes’, ‘Raras vezes’ e ‘Nenhuma vez’ acerca da apresentação de aspectos do gênero dicionário para seus alunos, revelando que esses podem estar consultando obras lexicográficas (as feitas para estudantes ou não) de forma independente ou ainda sem compreender como abstrair o máximo de conhecimento que uma ferramenta desse tipo pode fornecer. Saber usar um dicionário escolar pode ser a chave para compreender palavras-chave para inferir aspectos bastante amplos em leituras, além de ser definidor da compreensão ou não da definição apresentada nos verbetes, já que os dicionários, apesar de seguirem uma ontologia semelhante, são diferentes entre si.

Sobre estudos e formação dos professores sobre o léxico e/ou a lexicografia, foi perguntado se se recordam de ter estudado acerca disso na graduação e/ou na pós-graduação. A

maioria, 5 professores, relatou que sim, enquanto os outros 2 não. Além disso, a respeito de formações específicas para desenvolver atividades de leitura e escrita com auxílio de dicionários escolares, nenhum professor afirmou ter participado de algo do tipo. Mesmo sem ter participado de formações específicas (pois são normalmente raras e mais restritas a eventos acadêmicos de Letras e/ou Linguística, ocasiões para as quais nem sempre o professor da educação básica dedica tempo), a maioria considerou o auxílio do dicionário como muito importante nas atividades de produção escrita, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Atribuição de importância do auxílio do dicionário em relação a cada tipo de atividade de ensino de língua⁵⁰



Fonte: Própria

Nesta pergunta, os professores deveriam considerar a importância do auxílio do dicionário numa escala de 1 ‘pouco importante’ a 5 ‘muito importante’. Todas as respostas oscilaram entre os níveis 3 a 5, que poderia ser, por extenso, de Regular a Excelente, considerando o nível 4 como Bom.⁵¹ As atividades de leitura e as atividades de análise linguística/semiótica tiveram também maiores índices de atribuição 4 e 5, porém, para as atividades de produção oral, o índice teve o nível 3 como mais selecionado em termos absolutos (3 respostas), tendo 2 respostas para os níveis 4 e 5 cada.

As atividades de produção oral não são tão frequentes quanto as de produção escrita nas aulas de português no Brasil. Ou seja, por que há pouca prática promovida pela escola, não

⁵⁰ Estas atividades estão divididas conforme a BNCC (2018).

⁵¹ Consideramos como critérios: 1- Insuficiente, 2- Ruim, 3- Regular, 4- Bom e 5- Excelente.

é de impressionar que não constituam atividades que possam ter algum auxílio de obras dicionarísticas escolares. Por isso, tais atividades não são percebidas pelos professores como solícitas ao uso do dicionário, embora possam ser usadas em muitos aspectos que se assemelham às necessidades de produção escrita, já que se vinculam.

Percebemos, a partir deste gráfico, que o dicionário é visto pelos docentes, em sua maioria absoluta, como importante no auxílio a várias atividades escolares, mas impressiona que sejam vistos ainda como objetos didáticos de auxílio ‘Regular’, para atividades de leitura e escrita, por exemplo. Esta espécie de obra na escola, se for utilizada com precisão e parcimônia, certamente se revelará ao professor e ao aluno como ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Sobre o processo de escolha dos dicionários escolares (que ocorreu em meados de 2012 nas escolas brasileiras), 6 não participaram, apenas 1 dos professores participou deste processo, tendo este docente selecionado as obras para a escola enfatizando os critérios com forte descrição microestrutural, como separação silábica, pronúncia, classe gramatical, variação, estrangeirismo, etc. É sabido também que, no processo de envio das obras dicionarísticas para as escolas, foi enviado um subsídio orientador (Cf. a obra organizada por Egon Rangel para o MEC)⁵² para auxiliar os professores no desenvolvimento das atividades com o dicionário. A respeito deste material, nenhum dos professores relata ter tido acesso a ele.

Sobre dicionários especiais, especificamente o dicionário analógico e o dicionário de sinônimos: todos os professores responderam conhecer o dicionário de sinônimos, já ter utilizado para algum tipo de consulta própria, mas apenas um dos informantes relata ter utilizado, mesmo que poucas vezes em suas aulas, para atividades de produção escrita. Perguntados sobre a disponibilidade desse tipo de dicionário na biblioteca da escola, 5 responderam ‘Não’ e 2 ‘Sim, mas não sei quantos’.

Já se tratando do dicionário analógico, dos 7 informantes, 4 responderam que ‘Não’ consultaram algum exemplar para uso próprio, 2 responderam que ‘talvez’ e apenas um respondeu ‘sim’. A partir disso, todos responderam nunca terem usado em alguma de suas aulas

⁵² *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL, RANGEL, 2012) já tinha sido publicado em 2006, mas foi revisado para acompanhar o PNLD-Dicionários (2012). Nesta publicação, além do esclarecimento sobre a lexicografia, os dicionários escolares e a forma como os utilizar, há várias atividades de conhecimento do gênero e de como aproveitá-los nas salas de aula, sem contar a explicitação dos critérios de aprovação das obras selecionadas e um glossário com a terminologia básica da lexicografia. Isso porque O PNLD-Dicionários conta com obras destinadas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujos professores são prioritariamente formados em pedagogia, área em que o estudo do dicionário e do léxico não é comum. Disponível para download em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 mar. 2023.

um dicionário analógico/ideológico. Além do mais, negaram que a biblioteca da escola disponha de exemplares desse tipo de dicionário.

Em relação a esses dicionários especiais, o questionário perguntava se seria viável a utilização na escola e qual série/ano seria mais adequado. O gráfico a seguir apresenta as respostas dadas pelos professores participantes:

Gráfico 6 – Respostas sobre possibilidades de dicionários especiais na escola



Fonte: Própria

Nenhum dos professores respondeu que utilizar um dicionário de sinônimos ou um dicionário analógico/ideológico na escola seria inviável. Mesmo assim, discordaram quanto à série/o ano escolar mais adequado. 3 respostas foi para uso viável no ensino médio, já para o fundamental, 1 para o 6º e 1 para o 8º ano, outros 2 para o 7º ano. Logo, para os professores, essas são obras dicionarísticas que podem sim fazer parte do cotidiano escolar, das bibliotecas e das salas de aula, e principalmente com uma certa rotina de consulta dos alunos para auxílio a algumas de suas atividades escolares, como atividades de produção textual. Por isso o manuseio costumeiro é tão necessário, a fim de exercitar as habilidades decorrentes desse uso.

Por fim, aos professores foi solicitado que cada um propusesse, na hipótese de atividade com esses dicionários, um tema para tomar como ponto de partida para uso na escola. As respostas foram variadas, como ‘bullying’, ‘cidadania’, ‘religiões de matrizes africanas na cultura brasileira’, ‘trabalho’... Também havia pergunta sobre qual gênero seria proposto para aliar o uso dos dicionários especiais e produção textual. Como respostas, houve, por exemplo, ‘Redação’, ‘Fábula’, ‘Texto teatral’ e ‘Poema’. Com tanta diversidade de gêneros e temáticas

sugeridas pelos informantes, foi possível refletir sobre quais poderiam compor a Proposta de intervenção apresentada nas seções seguintes deste trabalho.

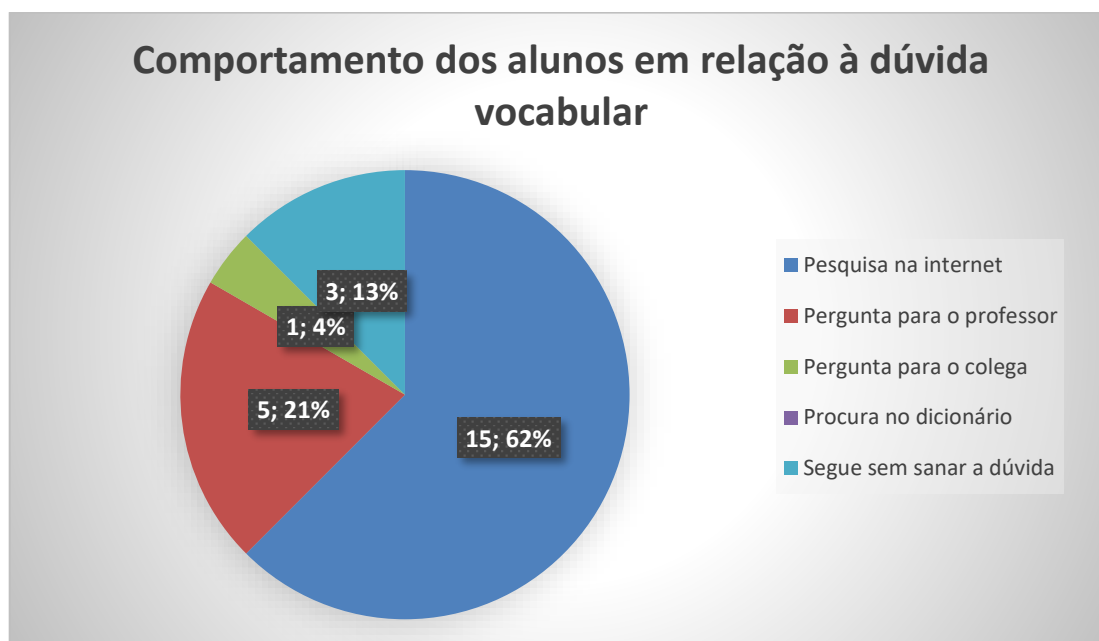
Diante do que foi observado nos resultados da aplicação do questionário aos docentes, identificamos que o material lexicográfico propriamente dito não tem presença expressiva no cotidiano dos professores. Ou seja, o dicionário escolar, principal ferramenta dicionarística destinada aos estudantes, é conhecido, porém subutilizado. Quando se faz utilizado, é por conveniência e experiência do professor, que pode aplicar o método que preferir, conforme observar no alunado as necessidades.

Muitas propostas há de atividades sistematizadas para uso e exploração do dicionário escolar nas atividades de língua materna, uma delas foi feita para ser distribuída gratuitamente para as escolas públicas brasileiras (o subsídio que acompanha o acervo dos dicionários). Porém, sem conhecimento da existência desse material, o professor deixa de ter acesso a atividades que poderiam ser úteis à comunidade escolar. Com isso, os alunos podem não perceber que o dicionário existe na escola, cujo manuseio pode-se mostrar de utilidade para tarefas de todas as disciplinas.

4.2 OS ALUNOS DA TURMA DE 8º ANO

Os dados serão apresentados a seguir da mesma forma que os resultados da aplicação do questionário aos professores, acrescidos em alguns momentos de informação percentual, já que o número de estudantes é bem superior à quantidade de colaboradores docentes. A primeira pergunta aos alunos tratava do seu comportamento quando tem dúvida sobre o significado de uma palavra. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 7 – Comportamento dos alunos quando têm dúvida sobre o significado de alguma palavra

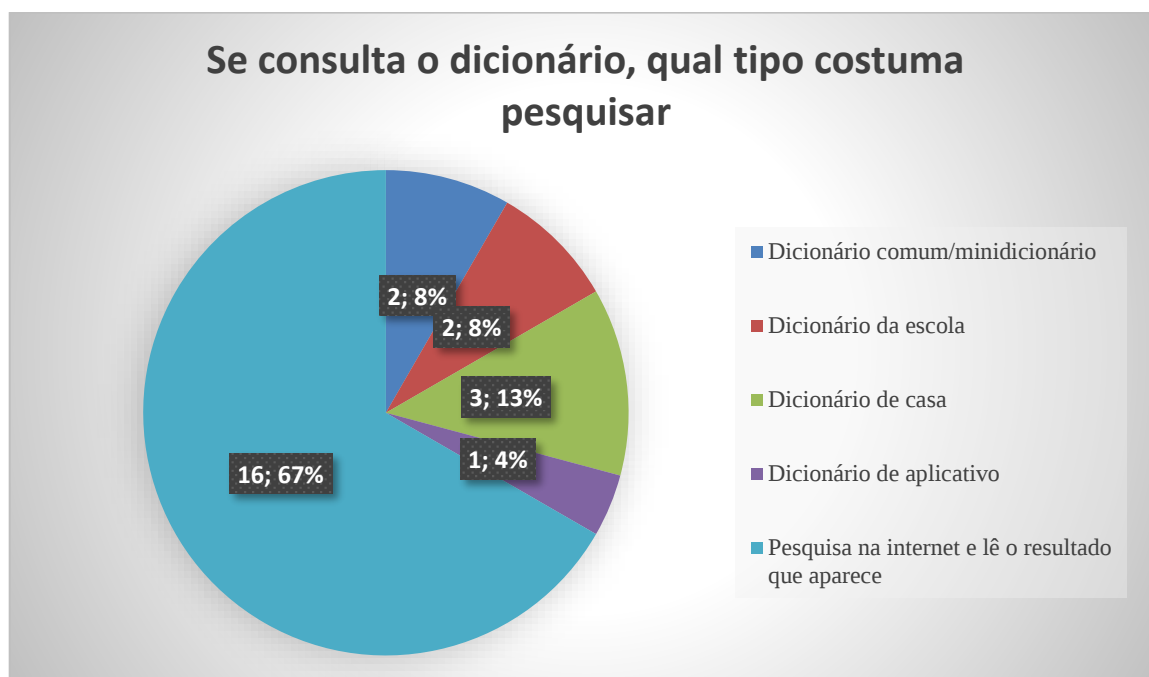


Fonte: Própria

A proeminência da ‘Pesquisa na internet’ e ‘Pergunta para o professor’ já é um dado inicial bastante interessante. Nesse sentido, a atitude da maioria dos alunos é sanar a dúvida em que se encontra, e os meios acessados para isso são principalmente a internet (62%), 15 alunos, e o professor (21%), 5 alunos, predominando, entre tais possibilidades, a solução digital. Interessante notar, ademais, que não houve nenhuma resposta para a opção ‘Procura no dicionário’, enquanto a opção ‘Pergunta para o colega’ recebeu uma marcação.

Como a opção do dicionário não é única, dada a variedade dessas obras, aos alunos foi perguntado qual tipo de dicionário costuma pesquisar, caso tivessem marcado essa opção. Mesmo assim, a partir dos dados já observados na primeira pergunta, os índices continuaram a favor da opção digital:

Gráfico 8 – Respostas sobre tipo de ferramenta de pesquisa dos alunos



Fonte: Própria

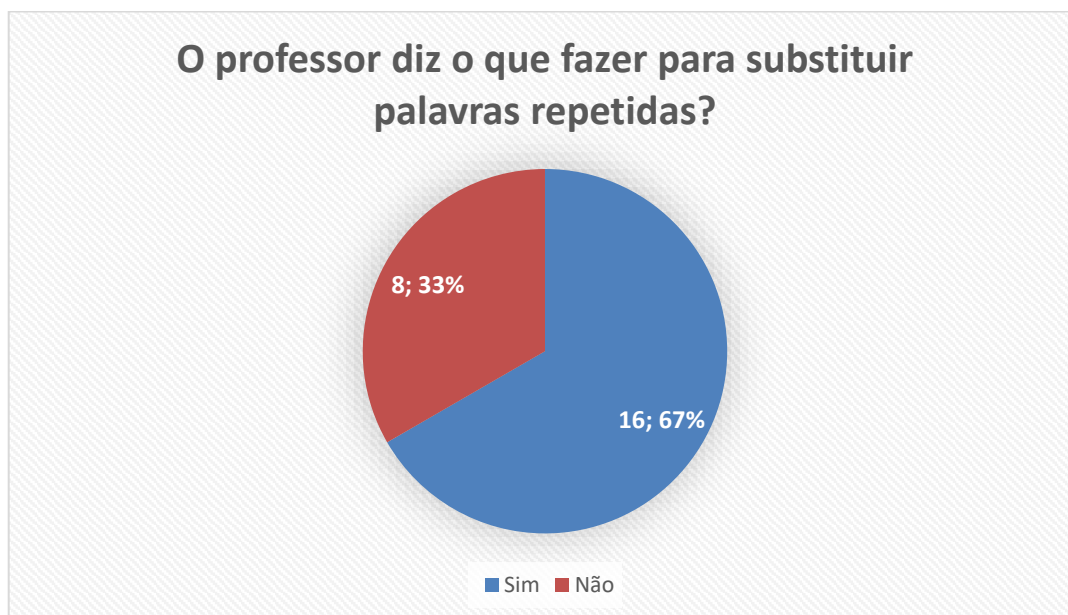
Diante desse quadro de predominância da opção pela consulta digital/eletrônica, 16 marcações ‘Pesquisa na internet...’ (67%), além da opção por ‘Dicionário de aplicativo’ que teve 1 marcação (4%), há que se considerar as outras opções selecionadas, pois elas consideram algum tipo de dicionário físico a manusear. Dos 24 estudantes, 7 respostas foram para essa modalidade dicionarística: 3 marcações para o ‘Dicionário de casa’ (13%), 2 para o ‘Dicionário comum/minidicionário’ (8%) e 2 para o ‘Dicionário da escola’ (8%). Isso indicia, pelo menos a princípio, que são materiais ainda lembrados pelos alunos diante das necessidades.

Normalmente, ‘Dicionário de casa’ e ‘Dicionário comum/minidicionário’ fazem referência a um mesmo objeto, pois a tipologia que está presente na maioria das residências dos estudantes é a de dicionários destinados ao grande público. Além disso, muitos minidicionários são também obras que antigamente já foram distribuídas pelas escolas públicas e podem fazer parte deste mesmo grupo para pessoas que não manuseiam essas tipologias indistintamente. Isto é, apesar dessas categorias e nomenclaturas estarem distribuídas em opções diferentes no nosso questionário – uma vez que há diferenças entre elas –, para as pessoas em geral (e também para estudantes), constituem uma mesma tipologia. Nessa mesma perspectiva, o ‘Dicionário da escola’ aqui pode fazer referência tanto aos dicionários escolares quanto àqueles dicionários comuns que estão presentes na maioria das bibliotecas escolares ou até nas casas, na forma padrão ou na reduzida.

Não podemos definir, a partir desses dados, quais referentes do universo dos dicionários existentes foram considerados pelos alunos nas suas respostas. O que sabemos é que, diante da profusão das opções digitais do mundo contemporâneo, o fato de haver consultas a dicionários impressos denota que alguns deles compreendem sua importância e utilidade ou os utilizam simplesmente em função de não disporem de acesso à internet.

Outro aspecto abordado nas perguntas ao aluno foi a relação entre ele e seu professor, considerando as situações de escrita ou leitura em que a compreensão do significado de uma palavra desconhecida fosse necessária. Nos gráficos a seguir, as repostas tratam da atuação do professor com alunos em momentos de auxílio a atividades escritas:

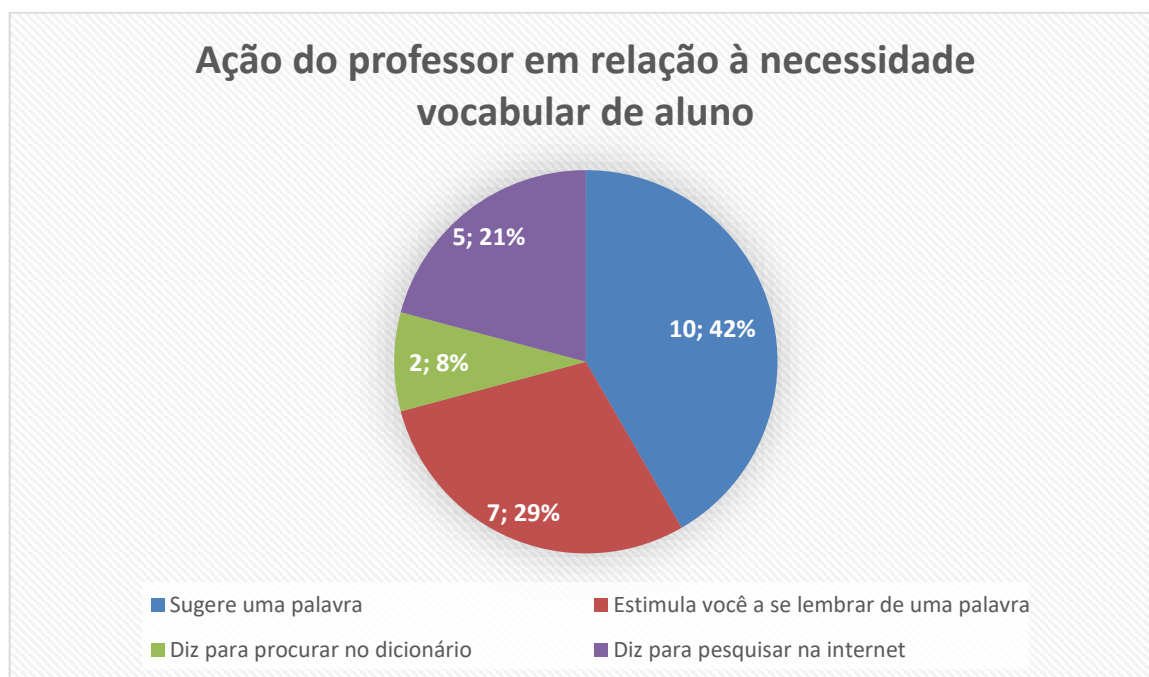
Gráfico 9 – Pergunta se o professor diz o que fazer para substituir palavras repetidas



Fonte: Própria

Conforme as respostas informadas pelos estudantes, é costumeiro que o professor atue para sanar as dúvidas vocabulares de seu alunado. Logo, a predominância de 16 ocorrências de ‘Sim’ (67%) para a indagação se o professor diz o que fazer para substituir palavras repetidas condiz com o que também se espera da figura docente, em muitos casos atuando a fim de instruir corretamente o aluno para a compreensão de sentido necessária ao contexto, quando convém. Mesmo assim, 8 alunos (33%) responderam que ‘Não’. Já o gráfico a seguir trata de qual a resposta específica do professor diante de situações como esta:

Gráfico 10 – Respostas dos alunos sobre ação do professor em relação a que palavra usar

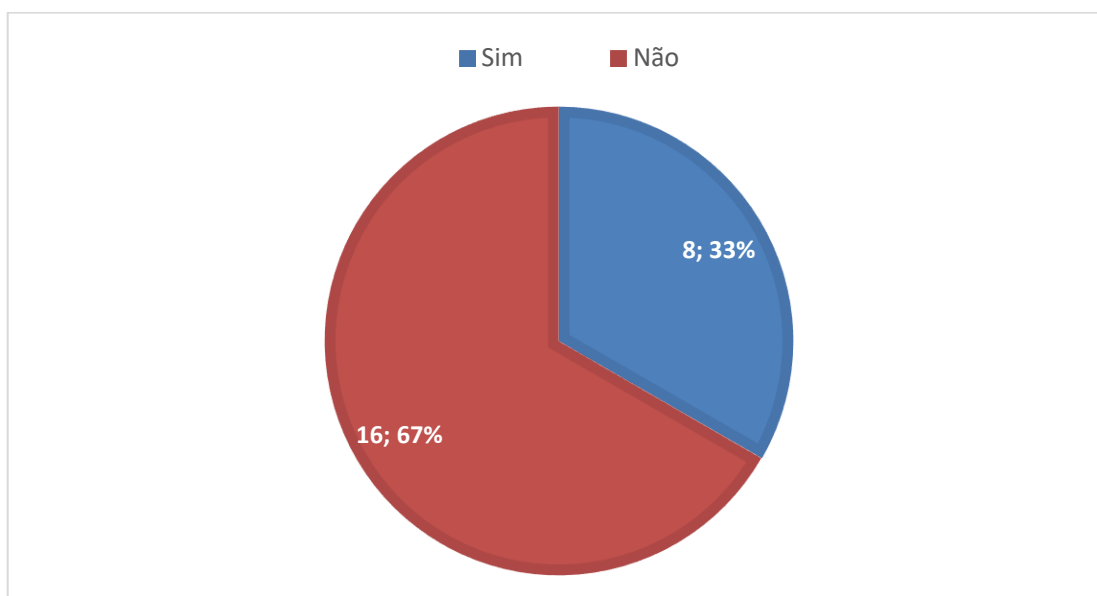


Fonte: Própria

A maioria dos alunos (10) respondeu que o professor ‘Sugere uma palavra’ nesses casos, somando-se aos que disseram que o docente ‘Estimula a se lembrar de uma palavra’ (7). Nesses dois casos, o papel do professor é definidor de como os alunos se comportarão diante do desafio de ter suas necessidades vocabulares solucionadas: tentando, por sua experiência leitora, imaginar o termo melhor para se expressar ou usar o vocábulo sugerido pelo docente. Além disso, as outras opções são sugestivas no sentido de que são úteis cada uma a seu modo, apesar de ambas terem o mesmo objetivo básico: encontrar palavras para a expressão das ideias.

As perguntas seguintes foram a respeito dos dicionários especiais: dicionário de sinônimos e dicionário analógico/ideológico.

Gráfico 11 – Pergunta: conhece o dicionário de sinônimos?



Fonte: Própria

De acordo com esse gráfico, 16 alunos (67%) afirmam não conhecer o dicionário de sinônimos, os 8 restantes (33%) responderam ‘Sim’. Já quando foram perguntados se já o tinham utilizado alguma vez (para os que responderam ‘Sim’, obviamente), 19 (79%) responderam que ‘Não’, somente 5 (21%) marcaram a opção ‘Sim’. Além destas, havia outra pergunta para dizer em que momento foi preciso utilizar tal dicionário. Esta solicitava uma resposta escrita, mas, novamente, era direcionada apenas aos estudantes que afirmaram ter marcado ‘Sim’ nas duas perguntas anteriores. Apesar da não necessidade de todos responderem, obtivemos respostas como as apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 5 – Respostas dos alunos sobre o momento em que precisaram consultar dicionário de sinônimos

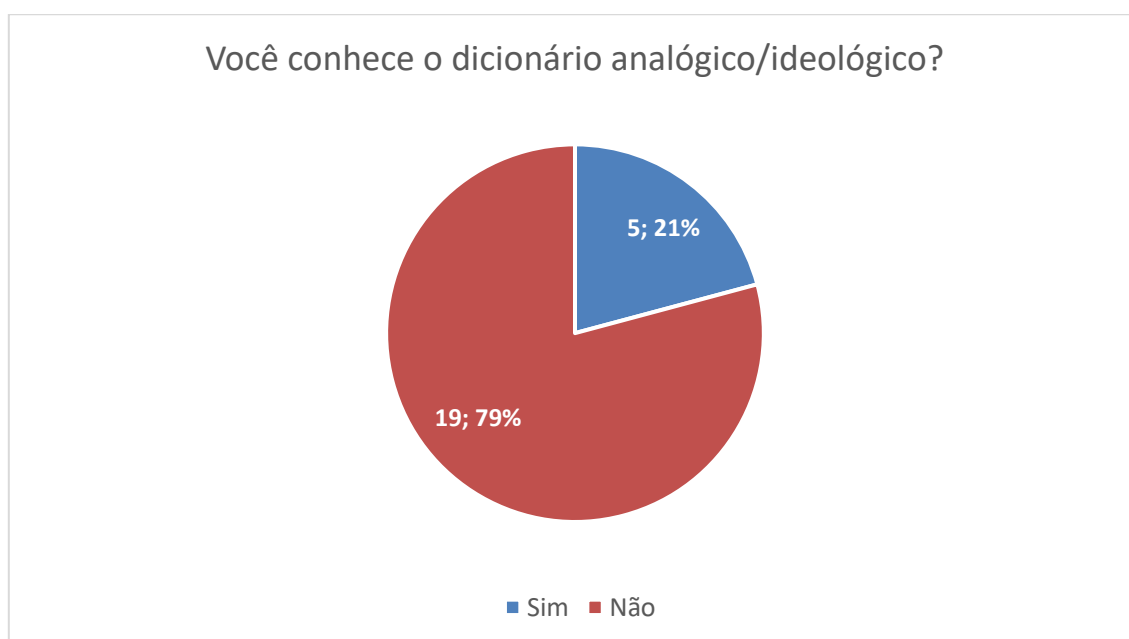
1	nem um/nenhum/nem um momento/nenhum momento
2	em um momento de achar a palavra/para pesquisa uma palavra/sim para saber o significado de uma palavra
3	não usei ainda/nunca utilizei/ainda não usei
4	na aula de portuguesa/nas atividade/na escola

Fonte: Própria

Ao lermos cada uma das respostas escritas pelos estudantes, perceberemos que a maioria é uma negativa em relação ao uso e outras generalizando o uso do dicionário (Cf. as respostas das linhas 2 e 4). Em geral, as respostas fornecem mais informações sobre o não uso

do que o uso propriamente dito. Por mais que esses dados indiquem certos momentos de consulta ao dicionário a partir de motivações diversas, elas estão relacionadas (inclusive foram agrupadas no quadro em razão dessa proximidade). As informações da linha 4 são mais genéricas que as da linha 2 porque apenas relatam uma situação mais geral, não especificando que espécie de atividade gerou a busca ao dicionário e qual a finalidade da busca. Assim, ao que parece, pudemos notar uma gradação que vai da aula de português à escola, que pode ser qualquer contexto além das aulas de língua materna. As respostas sobre o dicionário analógico/ideológico estão dispostas a seguir:

Gráfico 12 – Pergunta: você conhece o dicionário analógico/ideológico?



Fonte: Própria

Os 19 alunos que afirmaram ‘Não’ conhecer o dicionário analógico/ideológico formaram 79% dos informantes, já a minoria de 5 alunos corresponde a 21%, sendo os que responderam ‘Sim’, ou seja, conhecem tal tipologia. Aos que assinalaram esta resposta, perguntados se já o tinham utilizado em algum momento, 18 responderam ‘Não’ (75%) e 6 (25%) responderam que ‘Sim’. Da mesma forma que foram feitas as perguntas sobre o dicionário de sinônimos, foi feita para a tipologia analógica/ideológica (o momento em que foi consultado tal tipo de dicionário). As respostas escritas estão sistematizadas no quadro a seguir:

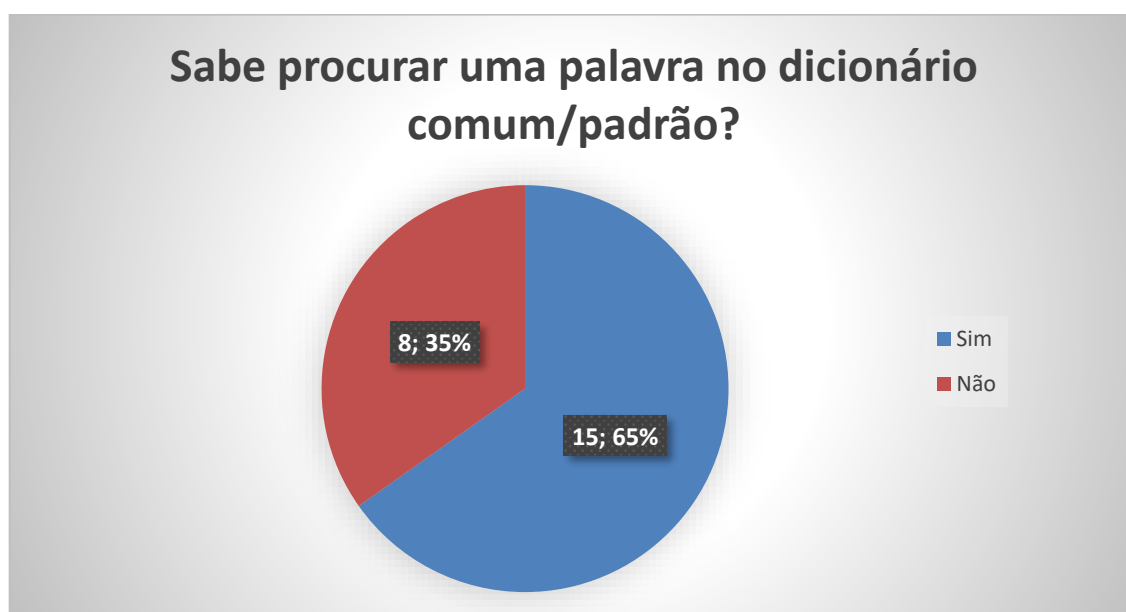
Quadro 6 – Respostas dos alunos sobre o momento em que precisaram consultar dicionário analógico/ideológico

1	nenhum/nem um/nem um momento/nem um momento algum/nenhuma vez
2	nunca utilizei/não utilizou/ainda não usei/eu ainda não precisei
3	sim/ontem/sim já
4	acho que não
5	para fazer um dever de casa

Fonte: Própria

Na mesma esteira das respostas fornecidas no outro momento, os estudantes, em sua maioria, negam o uso, mas fazem referências vagas de utilização, como ‘para fazer um dever de casa’, ‘ontem’ e ‘sim já’. Cabe lembrar que a pergunta em questão era direcionada apenas para os que responderam conhecer o dicionário analógico/ideológico. Logo, os demais estudantes responderam, pois parecem ter entendido que deveriam fazê-lo, mesmo que para isso a resposta pudesse ser a mesma da marcação feita nas duas perguntas imediatamente anteriores. A partir das respostas sobre os dicionários especiais já abordados, passou-se a indagar no questionário a relação com o dicionário padrão, de uso comum. Perguntados se sabem procurar uma palavra no dicionário comum/padrão, dos 24 informantes, 15 (62%) responderam ‘Sim’, 8 (34%) responderam ‘Não’:

Gráfico 13 – Pergunta: Sabe procurar uma palavra no dicionário comum/padrão?



Fonte: Própria

Em seguida, responderam em que momento precisaram utilizar um dicionário padrão. Como foi solicitado que escrevessem suas respostas, vamos apresentá-las novamente dispostas em quadro:

Quadro 7 – Respostas dos alunos sobre momento de consulta ao dicionário

1	Nenhum/nem um/nem um momento/momento nem um/nunca
2	não precisor/não usei/não lembro
3	para pesquisar uma palavra/quando eu não sabia uma palavra/em pesquisa/para saber o significado da palavra
4	quando a professora manda pesquisa no dicionário?/na aula de portuguesa/trabalho da escola/em um trabalho escolar
5	mês passado/todas as vezes que precisei

Fonte: Própria

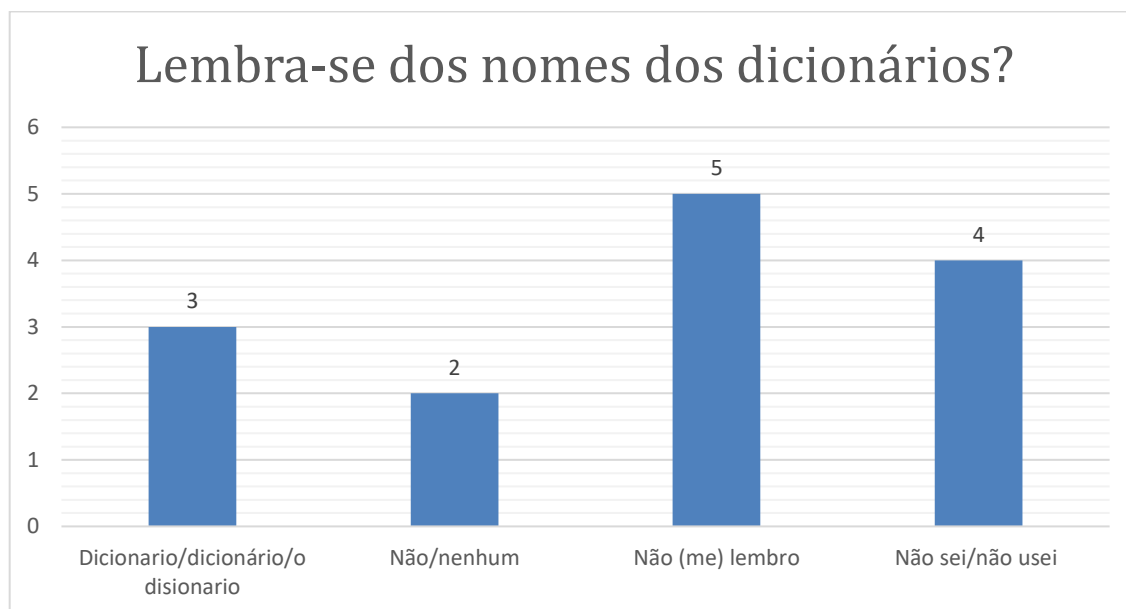
As respostas para essa pergunta têm o mesmo teor das outras duas sobre dicionário de sinônimos e dicionário analógico. Caracterizam-se pela generalidade e pelas motivações muito normais de consulta a obras desse tipo que já eram esperadas, como as respostas das linhas 3 e 4, que são, por sinal, bastante características do contexto escolar.

Em síntese, esta parte do questionário tratava do conhecimento das obras pelos estudantes e as respostas deles sobre as razões pelas quais consultaram as referidas obras. Isso porque cada tipologia atende a necessidades específicas e almejávamos saber se os usos tiveram relação com as finalidades para as quais as obras lexicográficas foram produzidas. Nessa perspectiva, por mais trivial que possa parecer uma resposta como ‘para saber o significado da palavra’, ela cumpre a proposta lexicográfica de um dicionário padrão da língua e daqueles produzidos sob uma estrutura semasiológica, diferentemente da proposta lexicográfica dos dicionários onomasiológicos, os quais podem ser utilizados na escola e em atividades de língua portuguesa, mas raramente cumprirão o objetivo de sanar uma dúvida vocabular.

Como vimos, apesar de alguns relatarem não conhecer os dicionários de sinônimos e o analógico/ideológico, responderam à questão justificativa da motivação da consulta. Logo, pode parecer contraditório que tenham entendido que os dicionários especiais tivessem mesma proposta e objetivo do dicionário escolar.

Perguntados se se lembravam de qual tinha sido o dicionário usado, 22 (92%) dos 24 alunos informantes afirmaram que ‘Sim’; apenas 2 (8%) responderam ‘Não’. Apesar da imensa maioria ter marcado a opção afirmativa, diante da pergunta posterior – que solicitava ao estudante escrever o nome do dicionário –, apresentaram as respostas do gráfico seguinte:

Gráfico 14 – Respostas sobre lembrança do nome do dicionário consultado



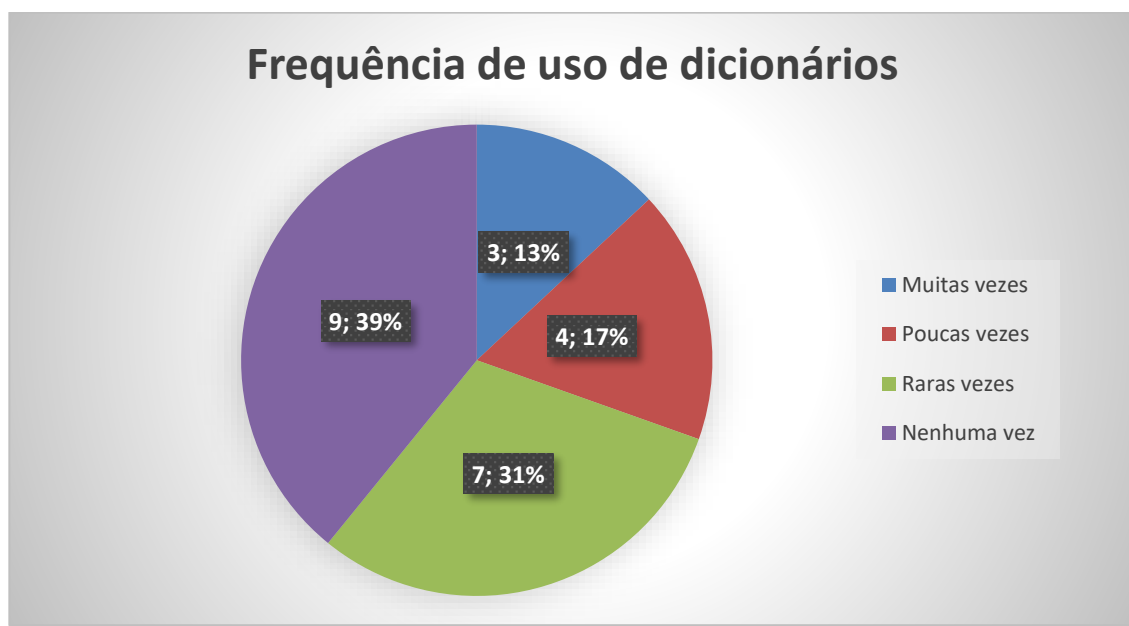
Fonte: Própria

Neste gráfico, percebemos que os estudantes que se lembraram do título do dicionário escreveram o título normalmente maior ‘Dicionário’ e mais genérico. Para os que não se lembraram, preocuparam-se em responder ‘Não’, ‘Não sei’ e ‘Não(me) lembro’, entre outros. Não foi possível observar respostas como ‘Dicionário Aurélio’, ‘Dicionário Houaiss’ ou ‘Soares Amora’, por exemplo, contudo, demonstraram que o título ‘Dicionário’ é bastante marcante quando se trata de obras lexicográficas. Assim, não foi possível verificarmos o real título por parte daqueles que diziam se lembrar dos nomes. Percebemos, dessa forma, uma contradição entre o fato de dizerem que se lembravam e a não identificação do título. Um indício adicional é pensarmos que, para o estudante, não faz diferença o nome do dicionário, senão basicamente a consulta a um livro legitimado que costuma oferecer as respostas de que precisa.

Para nós pesquisadores, entretanto, saber qual o dicionário usado dar-nos-ia condições de inferir quais as obras presentes nas bibliotecas que o estudante tem acesso ou nas suas próprias casas, além de verificarmos em que medida pode haver preferências por alguns títulos em detrimento de outros; sem contar com as obras que são largamente mais conhecidas na tradição lexicográfica brasileira.

Em geral, os alunos responderam a maioria das perguntas de respostas escritas, mesmo que elas só precisassem ser respondidas apenas por aqueles que tivessem marcado ‘Sim’. Ou seja, tentaram completar o questionário de alguma forma. Outras duas perguntas sobre o dicionário comum/padrão foram sobre frequência de consulta e utilidade para as atividades escolares.

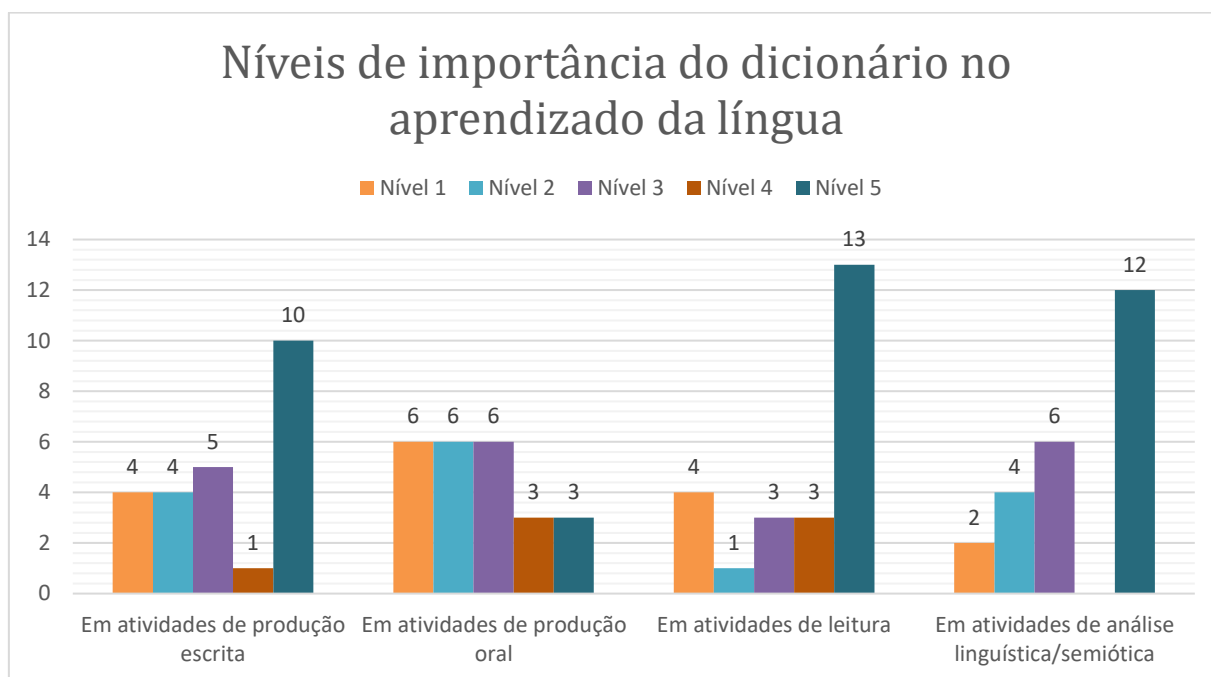
Gráfico 15 – Frequência do uso de dicionários pelos alunos



Fonte: Própria

23 alunos responderam essa pergunta, um deles deixou em branco. 9 alunos assinalaram a opção ‘Nenhuma vez’, 7 a opção ‘Raras vezes’, 4 a opção ‘Poucas vezes’ e 3 ‘Muitas vezes’. Tais dados sobre a frequência de uso confirmam o que os outros dados já tinham apontado: o dicionário, como material didático auxiliar para o aluno, é subutilizado. Já sobre a utilidade do dicionário para atividades escolares, para cada destas, foram solicitados a marcar de 1 a 5

Gráfico 16 – Atribuição de valores em níveis para uso de dicionário em diferentes atividades



Fonte: Própria

Nesta escala, o nível 1 deve ser considerado como ‘Pouco útil’ e o nível 5 como ‘Muito útil’. Dentro desse contexto, as respostas puderam ser organizadas em cada um dos tipos de atividades.⁵³ Apenas nas ‘Atividades de produção oral’ o nível 5 teve menor índice (inclusive nos dados dos professores.), em contrapartida, os discentes atribuíram maior valor para a utilidade de dicionário em atividades de produção escrita, de leitura e de análise linguística/semiótica, alcançando os maiores números absolutos nestas duas últimas. Se observarmos os índices dos valores atribuídos às atividades de produção oral, os níveis 1, 2 e 3 foram preponderantes. Além do mais, esses níveis mais baixos foram também expressivos para as atividades de produção escrita e de análise linguística/semiótica.

Ao final do questionário, foi solicitado aos alunos a marcação de ‘Sim’ ou ‘Não’ se gostariam de aprender a usar os dois tipos de dicionários especiais apresentados nas questões anteriores do questionário. Dos 24 alunos, 16 demonstraram desejo de aprender a usá-los, enquanto 8 não têm a mesma disposição⁵⁴. As outras duas perguntas foram se gostariam de ter

⁵³ Esses 4 tipos de atividades estão divididos conforme a BNCC (BRASIL, 2018). Para alguns estudantes que poderiam não compreender algumas dessas nomenclaturas, fizemos adaptações nos questionários aplicados a eles nas expressões, a saber: atividades de produção escrita, atividades de exposição oral, atividades de interpretação textual e atividades de análise gramatical, por ser terminologia mais próxima do tradicionalmente estudado.

⁵⁴ Até essa pergunta, não sabíamos se essa não disposição tinha relação com uma das tipologias sugeridas ou com as duas. O que não podemos inferir, nesse contexto, é a razão para tais respostas negativas, já que nessas perguntas o questionário não previa justificativas escritas.

uma experiência de atividade com dicionários analógicos/ideológicos e com o dicionário de sinônimos, cujas respostas foram agrupadas no gráfico que se segue.

Gráfico 17 – Índice de desejo de experiência didática com dicionários especiais



Fonte: Própria

A maioria desses alunos, ao que os dados indicam, têm desejo de se relacionar melhor com a ferramenta didática dicionário. É uma proporção de 67% ‘Sim’ para 33% ‘Não’ para o dicionário analógico/ideológico e de 62,5% ‘Sim’ para 37,5% ‘Não’ para o dicionário de sinônimos, considerando os números do gráfico acima. São possibilidades e experiências formativas que os estudantes, em grande parte, talvez nunca tenham tido e, por isso, veem como interessantes.

Diante desses resultados de professores e alunos, vimos que os dados demonstraram pouca busca ao dicionário, mesmo o semasiológico escolar, e o interesse em saber como seria usar tais instrumentos nas aulas de português.

Por parte dos professores alguns aspectos chamam a atenção para as formas de usar o dicionário e a relação com o alunado, cujos dados apontam para a prática majoritária de que os dicionários sejam levados para a sala de aula e para a possibilidade de o aluno tentar descobrir o significado das palavras pelo contexto ou lembrar-se de alguma unidade lexical para se expressar. Ou seja, duas práticas que, inferindo a partir das informações dos docentes, estimulam os alunos a serem mais independentes nas tarefas de leitura e escrita.

Os estudantes, por sua vez, forneceram informações que revelam a consulta não a dicionários físicos, mas a ferramentas digitais, por meio da pesquisa à internet, motivados por

necessidades que vão desde atividades da aula de português a tarefas escolares diversas. O hábito de pesquisa de palavras na escola parece estar mudando, portanto, para o uso cada vez menos físico. Talvez este esteja entre os motivos por que esse material é distante da realidade prática escolar de grande parte desses estudantes que informaram seus conhecimentos a esta pesquisa.

Em suma, interpretamos que ainda não parece haver um trabalho sistematizado com o dicionário escolar para ensino de língua materna, revelando que os estudantes carecem de certo letramento lexicográfico. O que importa para o futuro, mais que alguns dados negativos observados, é reconhecer cada aspecto da realidade escolar que motiva os usos de obras dicionarísticas informadas pelos docentes e pelos alunos. Por isso, reconhecemos a intencionalidade dos sujeitos, pretendendo atendê-los de forma que planejem as atividades com o intuito primordial de demonstrar a importância e a utilidade do dicionário para qualquer tipo de atividade.

5. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Com base na análise dos dados do questionário aplicado aos professores e aos alunos, nesta seção será apresentada a justificativa da proposta (na qual consideramos a temática a ser explorada na intervenção e a viabilidade de aplicação tanto teórica quanto prática), seguida da proposição didática propriamente dita. É possível perceber que existe a prevalente necessidade não apenas de uso de dicionários escolares durante as aulas de leitura e produção textual mas também de ampliar as possibilidades de trabalho do professor a partir de elementos formativos a respeito dos dicionários. Para isso, propomos uma intervenção que contemple, dentre suas atividades, a inserção do dicionário como ferramenta didática no apoio às atividades apontadas pela Base Nacional Comum Curricular: leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística/semiótica, considerando que os pressupostos teóricos e metodológicos de ensino e aprendizagem de língua materna elegeram o texto como foco do ensino de língua materna. Neste nosso caso, nos deteremos aos aspectos de leitura e produção escrita, por exemplo.

5.1 JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA

Os dados extraídos dos inquéritos feitos com professores e alunos por meio de questionários são os principais elementos basilares que justificam a proposição didática aqui apresentada.

A maioria dos professores apontou a possibilidade de uso de dicionários especiais no ensino fundamental (4 docentes), 6º, 7º e 8º ano mais prevalente que no ensino médio (3 docentes). Sem respostas para a opção ‘Não’, os professores compreendem que há alguma utilidade pedagógica nesses materiais e que a escola, desde o ensino fundamental, pode promover conhecimento e aprendizagem de uso, não limitando o ensino médio como a única etapa adequada a dicionários não comuns. Mesmo assim, tais profissionais ainda não desenvolvem mais do que poucas atividades com dicionários escolares, muito menos com os especiais, segundo as respostas dos inquéritos. Além do mais, os dados demonstraram que foi predominante a atribuição de 'muito útil' ao dicionário (padrão/comum/escolar) para atividades escolares, tanto pelos estudantes quanto pelos professores, notadamente para a produção escrita, a leitura e a análise linguística/semiótica. Tal contribuição também pode ser estendida aos dicionários especiais, o analógico e o de sinônimos que são onomasiológicos – isto é, com função precípua de produção. Por conseguinte, o ensino e a aprendizagem da produção linguística não apenas escrita como oral, conforme a perspectiva que este trabalho adota,

encontra nos dicionários especiais formas de realização além do que a escola básica tenderia a possibilitar.

Mais do que para atividades de produção escrita, um dicionário de sinônimos ou um dicionário analógico pode servir para uso em momentos que dispensem a substituição vocabular, mas contemplem cada uma das outras práticas de linguagem, como a análise linguística e sobretudo a leitura. Para isso, é preciso que se compreenda como se dá a organização desse tipo de material e em que momentos seu manuseio é necessário. Por isso, esta proposta não se limita apenas à produção.

No que diz respeito à relação de professores com os dicionários especiais elencados nesta proposta, há ainda forte demonstração da necessidade de inclusão na prática docente, pois, apesar de conhecerem este tipo de obra dicionarística e usarem inclusive para fins pessoais, os professores não desenvolvem mais do que raras atividades ou inserções para com essa classe de dicionários, o que significa que são obras ainda distantes da aula de língua portuguesa e da escola em geral.

Apenas com os dados dos questionários aplicados aos professores já poderíamos concordar com a necessidade de intervenção no ensino e aprendizagem da língua com uso de dicionários. Porém, os dados extraídos dos questionários aplicados aos alunos corroboram mais ainda uma intervenção que considere o uso qualificado de dicionários especiais no ensino de língua materna. As respostas dos alunos trazem dados novos que chamam a atenção e direcionam os rumos desta pesquisa para considerar estratégias focadas na instrução de vocabulário aos estudantes por meio da inclusão de formas digitais de acesso a dicionários, perspectiva não prevista nas fases anteriores à aplicação dos questionários.

A maioria dos alunos informantes respondeu não conhecer um dicionário de sinônimos e um dicionário analógico/ideológico. Em relação ao grau de utilidade do dicionário nas atividades, a produção escrita e a leitura foram as que mais tiveram atribuição de importância pelos alunos. Esses também responderam, já em minoria, que consultavam um dicionário padrão/comum/escolar em outro momento do questionário, quando indagados sobre a que tipo de dicionário recorriam em situação de dúvida vocabular. Em contraponto a esse dado, a solicitação sobre se gostariam de ter experiências didáticas com dicionários especiais foi animadora, uma vez que a maioria dos alunos respondeu que aceitariam tais intervenções.

Diante dessas informações, nos sentimos mais ainda instigados a desenvolver a proposição didática, pois pode ser esta uma oportunidade de mostrar a estudantes do interior da Amazônia que existem muitos materiais que foram produzidos para determinada finalidade

(produzir textos) e que tais sujeitos poderão acessá-los e desenvolver habilidades para seu manuseio – apesar de não fazerem parte do contexto escolar propriamente dito, como nas bibliotecas ou nas salas de aula com os professores.

A proposta pedagógica a ser implementada parte do pressuposto de que, dentro da discussão acerca de uma temática social, cultural ou científica, sejam abordados os objetos do conhecimento (assuntos escolares) do componente curricular ministrado pelo professor que faz a atividade. Como estamos tratando da aula de Português, a discussão sobre um tema deve partir da leitura e/ou da escuta de textos orais e escritos para posterior produção.

Nesse contexto, nesta proposta pedagógica, elegemos como tema o *Trabalho Infantil*, aliando os eixos temáticos de cidadania e trabalho, sugeridos pelos professores que responderam aos inquéritos. Alguns outros motivos nos levaram à escolha desta temática que é, por si só, um problema de ordem social no Brasil e se relaciona à idade dos estudantes (que são adolescentes de aproximadamente 14 anos). Uma delas é que o trabalho infantil é proibido no Brasil por lei (cf. o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), embora haja registros bastante atuais. Uma simples busca na *internet* sobre este assunto apontará dezenas de opções e informações bastante recentes e contínuas, ou seja, assunto que sempre foi destaque na mídia jornalística, mas que, mesmo assim, não se tem verificado diminuição nos números. Em contrapartida, a pandemia de covid-19, por exemplo, fez com que os números do trabalho infantil aumentassem, piorando a situação do problema que ainda não teve sua solução encontrada.

É um assunto que envolve vários setores e atores sociais de modo que, infelizmente, longe estamos de reverter esta situação. Ao tratarmos deste assunto, devemos envolver nas discussões elementos que vão desde a ordem financeira, jurídica, escolar até aspectos socioassistenciais. Isto é, o tema é complexo em sua natureza e sua solução depende do trabalho conjunto desses setores da sociedade. É com o objetivo de contribuir com a reflexão acerca desse problema, com a faixa etária de estudantes enquadrada em tal obstáculo, que a proposta aqui planejada pretende atuar. Com a língua portuguesa e a compreensão dos textos que circulam na sociedade podemos, com os alunos, chamar a atenção para uma temática que urge e não mais tem condições de aguardar.

Nesta proposta, utilizaremos o gênero textual poema, por estar entre um dos gêneros sugeridos pelos professores informantes, além de haver no contexto de produção deste gênero o aspecto da criatividade, aliada à capacidade de abordar temas sociais. Ou seja, para que alcance determinado efeito de sentido, o uso de algumas palavras no interior das estrofes pode

ser causador de atenção tanto pela forma escrita quanto pelo peso social que desempenhará. A escolha das palavras para estruturar os aspectos formais do poema é um exercício que acompanha os autores. É assim porque o tamanho das palavras, seu sentido e sua relação temática têm influência no ritmo ou na rima, por exemplo, correspondendo a um exercício nada trivial de composição textual-literária.

É nesse contexto que entra a ferramenta dicionário escolar (para auxílio precípuo em leitura e análise linguística) e, na singularidade de nossa proposta, o dicionário analógico/ideológico (de ideias afins) e o dicionário de sinônimos (ambos para auxílio principal em produção) a fim de ampliar as possibilidades lexicais, apontados na problematização. Para Baldinger (1985, apud BUGUEÑO-MIRANDA; FARIAS, 2011), ao precisar de obras lexicográficas para ler e produzir textos, o indivíduo necessitaria de dois tipos de dicionários: um semasiológico, que serviria para a recepção, outro de viés onomasiológico, para usar na produção linguística. Desde sua gênese, o dicionário ideológico/analógico carrega consigo a noção de ser ferramenta útil aos usuários que trabalham com a escrita literária, em sua criação poética ou narrativa, *etc.* Tanto é que o *Thesaurus* de Roget (um dos dicionários analógicos mais conhecidos) tem como subtítulo *Thesaurus de palavras e frases inglesas, classificadas e organizadas de modo a facilitar a expressão de ideias e auxiliar na composição literária*.⁵⁵

Em síntese, a proposta será organizada como uma sequência de oficinas destinadas a inserção destes dicionários nas atividades propostas para serem realizadas em sala de aula com uma turma de 8º ano, de modo que sejam percebidos como ferramentas importantes para o desenvolvimento delas, ou seja, as oficinas devem prever momentos e estratégias para uso do dicionário com vistas a viabilizar o uso deste gênero por professores de língua portuguesa da educação básica e estudantes dentro de seus contextos e necessidades.

A intervenção didática planejada neste projeto, como já afirmado, relaciona-se à reflexão de uma temática, a qual é a base para o trabalho de um gênero textual-discursivo. Dentro desse contexto é que a possível funcionalidade e a potencialidade do uso do dicionário analógico/ideológico e do dicionário de sinônimos serão verificadas, considerando os instrumentos avaliativos adequados. Nessa perspectiva, retextualizamos o tema geral da proposta pedagógica citado anteriormente para

Refletindo sobre o trabalho infantil na Amazônia por meio de poemas: atividades com dicionários

⁵⁵ Tradução livre de *Thesaurus of english words and phrases, classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition*.

Cada oficina-aula será planejada a partir de um plano de ensino básico, composto pelo Objeto do conhecimento, pelas Competências e Habilidades envolvidas (Cf. BNCC, BRASIL, 2018), pelos Objetivos de aprendizagem, pelos Procedimentos metodológicos, pelos Recursos didáticos e pela forma de Avaliação, sendo organizada num tempo previsto:

Quadro 8 – Organização temporal da proposição didática

Refletindo sobre o trabalho infantil na Amazônia por meio de poemas: atividades com dicionários	
Período	1 (um) mês
Encontros	5 (cinco)
Hora-aula	2h15min – 3 (três) horários de aula regular

Fonte: própria

Considerando que as turmas dos anos finais de ensino fundamental de língua portuguesa totalizam 6 horários por semana, normalmente divididos em dois blocos, estes horários não comprometeriam os assuntos regulares integrantes do currículo da turma porque estes podem ser desenvolvidos nos outros três horários da semana, sem deixar de considerar o fato de que são assuntos integrados e previstos para a etapa escolar em que a atividade deverá ser desenvolvida. É tempo suficientemente adequado para aplicar as oficinas sistematicamente bem, sem possíveis quebras de sequência por falta de tempo ou necessidade de aumentar o número de aplicações em sala. Isto é, a vantagem é que haverá tempo disponível e menos pressa para conclusão, a fim de que os alunos possam desenvolver sem pressa as atividades que lhes serão incumbidas.

5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Esta seção destina-se à exposição completa da Proposição pedagógica, apresentando cada oficina em forma de plano de ensino básico e autoexplicativo. Nossa intervenção organiza-se em Elaboração, Ação e Avaliação da proposta, considerando que o objeto de ensino são conteúdos procedimentais.⁵⁶

Quadro 9 – Plano pedagógico e Plano Técnico da Proposta didática

PLANO PEDAGÓGICO	
PÚBLICO-ALVO	8º ano (Anos finais do Ensino Fundamental)
CONTEXTUALIZAÇÃO	Atividades com dicionários especiais com vistas ao desenvolvimento da competência textual-discursiva, especificamente do componente lexical. Isso deve ser alcançado por meio do trabalho de escrita do gênero textual Poema a partir da abordagem de uma temática social.
NECESSIDADE PEDAGÓGICA	Foi verificada a necessidade do trabalho com o dicionário a partir da análise dos dados de campo: pouca frequência de trabalho com dicionários pelos professores; desconhecimento de dicionários especiais pelos alunos, aceite de sugestão de atividades de aprendizado de uso de dicionários especiais por parte dos alunos, sugestão dos professores acerca do trabalho com dicionários, aliado ao gênero poema, além da possibilidade da abordagem do tema Trabalho infantil na Amazônia.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADE/S A SEREM DESENVOLVIDAS	Reflexão sobre temática de ordem social. Conhecimento do gênero poema; Capacidade reflexiva/crítica na leitura de poemas; Produção de poemas, especialmente aqueles que protestam em relação a algum tema atual e/ou problemático. Uso de materiais para desenvolvimento escolar, como dicionários escolares e especiais. Aprimoramento da competência vocabular dos alunos. Habilidades BNCC: EF04LP03, EF05LP22, EF05LP25, EF67LP31, EF67LP36, EF67LP38, EF06LP03, EF06LP05, EF06LP12, EF07LP08, EF07LP09, EF07LP13, EF69LP07, EF69LP44, EF69LP51 e EF89LP36. ⁵⁷

⁵⁶ Cf. Zabala (1998)

⁵⁷ Cf. BNCC (BRASIL, 2018). A chave para leitura desses códigos alfanuméricos é a seguinte: a primeira sequência de letras corresponde à etapa de ensino (EF: Ensino Fundamental), seguida de sequência numérica correspondente à quantidade de anos que tem o nível de ensino (15 seria 1º ao 5º ou 69 do 6º ao 9º ano do ensino

OBJETOS DO CONHECIMENTO	Léxico e diversidade vocabular. Dicionários escolares. Dicionários especiais. Gênero Poema. Trabalho infantil.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Ler e produzir poemas. Refletir sobre a problemática do trabalho infantil Desenvolver o hábito de consulta a dicionários escolares e especiais. Utilizar dicionários especiais como auxílio à atividade linguística e à produção escrita.
FORMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Avaliação formativa, contínua. Aspectos a serem considerados: Produção textual escrita e <i>feedback</i> dos alunos sobre a experiência didática e o material didático. Autoavaliação. Observação dos procedimentos adotados por alunos e professor.
PLANO TÉCNICO	
TIPO DE ATIVIDADE	Atividades de leitura, análise linguística e produção escrita.
PROCEDIMENTOS	Instrumentalização para consulta a dicionários escolares e especiais. Análise de palavras no contexto dicionarístico e no contexto discursivo. Leitura e análise de textos selecionados sobre trabalho infantil no Brasil. Produção escrita de poemas sobre trabalho infantil. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.
RECURSOS	Material impresso, aula expositiva, exemplares de dicionários escolares e especiais. Computadores e/ou <i>notebooks</i> . <i>Tablets</i> e/ou <i>smartphones</i> .

Fonte: Própria

fundamental) ou o número do ano (04, por exemplo, 4º ano do ensino fundamental). A outra sequência de letras é referente ao componente curricular (LP para língua portuguesa) e por fim o número da habilidade dentro do conjunto de habilidades específicas previstas para um campo de atuação dentro de um componente curricular (01, dois algarismos). Logo, a habilidade (EF04LP03) lê-se como 'habilidade específica 03 do componente curricular língua portuguesa para o 4º ano do ensino fundamental'. O descritor de cada habilidade está detalhado em cada uma das aulas.

5.2.1 Aula 1 – Conhecendo dicionários escolares e especiais

Quadro 10 – Conhecendo dicionários escolares e especiais

Tempo previsto	3h/a (2h15min)
Objeto do conhecimento	Dicionários escolares e dicionários especiais, conhecimento e manuseio
Competências e Habilidades	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. (EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
Objetivos de aprendizagem	Geral: Desenvolver a expertise na consulta a dicionários, não apenas os escolares mas também os especiais.
	Específicos • Conhecer a estrutura de dicionários escolares e dicionários especiais; • Desenvolver estratégias de consulta a diversos tipos de dicionários; • Verificar a funcionalidade de cada tipo de dicionário para cada tipo de tarefa escolar; • Utilizar dicionários em vários momentos da vivência escolar e da vida.

Procedimentos metodológicos

A aula deve iniciar com as boas-vindas à turma, apresentação do professor e explicitação do Objeto do conhecimento em foco na aula. Em seguida, o esclarecimento dos Objetivos de aprendizagem será feito, a fim de que os estudantes saibam quais conhecimentos terão adquiridos ao final da aula. Além disso, o professor dialogará com os alunos sobre as formas de avaliação da aprendizagem e como os conhecimentos adquiridos nesta aula inicial serão importantes para a reflexão sobre a temática Trabalho infantil, discutida nesta proposta.

Para que os alunos consigam compreender como se organizam as obras dicionarísticas, haverá a exposição inicial dos dicionários escolares, que serão trazidos da biblioteca da escola para a sala de aula⁵⁸, obviamente selecionando as obras destinadas ao perfil de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Se possível, devem ser levados tantos exemplares quanto existirem no acervo da biblioteca, para que os alunos consigam folhear, ao mesmo tempo em que visualizam aspectos da estrutura organizacional do dicionário no projetor. Já os dicionários especiais serão trazidos do acervo pessoal do professor e também

⁵⁸ A aula pode ocorrer também no espaço da biblioteca, para imersão nos acervos, que vão além de dicionários escolares, mas contêm dicionários mais antigos, de outras edições do PNL D, destinadas a outros perfis de usuários, sem contar as coleções de enciclopédias clássicas.

serão apresentados com visualização no projetor, que pode incluir obras eletrônicas e disponíveis na *internet*.

A partir disso, serão explorados vários aspectos com base na comparação da forma de apresentação das informações linguísticas nos tipos de dicionários, como a macroestrutura (forma de disposição das palavras no dicionário, se alfabética, se temática), a microestrutura (organização do verbete), as palavras lematizadas (cabeças dos verbetes) além dos elementos pré-textuais e pós-textuais das obras dicionarísticas. Esse momento deve ser feito de forma não apenas expositiva mas dialogal, sempre interagindo e solicitando a participação dos alunos para quaisquer reflexões que possam contribuir.

A aula prosseguirá de forma dialogal com os alunos sobre as formas costumeiras de consulta a dicionários, pois, embora este tipo de trabalho em algumas ocasiões possa não ter existido na escola, não se exclui a possibilidade de os alunos dominarem a consulta a dicionários escolares com proficiência, sabendo-se que são materiais didáticos de domínio bastante previsíveis. A mesma asserção não podemos afirmar de dicionários especiais. Além de não serem conhecidos do grande público, têm formas de organização não simplesmente intuitivas e pouco padronizadas entre eles. Assim, percebemos a necessidade de proceder a pequenos exercícios de consulta a esses dicionários como forma de aflorar a competência já presente nos estudantes que dominam o uso dos outros tipos de dicionários. Esse momento se dará com a abordagem da seção de Apresentação ao leitor constante no próprio dicionário, esclarecendo sobre como consultá-lo. Mesmo assim, ao compreender a lógica de organização, cada estudante pode visualizar estratégias mais adequadas às suas necessidades.

O primeiro exercício propriamente dito será a solicitação de busca de uma palavra no dicionário escolar e a procura da mesma palavra no dicionário de sinônimos e no analógico. A sugestão inicial são as palavras ‘trabalho’, ‘infantil’, ‘direito’, ‘criança’, etc., que se relacionem à temática maior da proposta. Apenas com isso os alunos já perceberão que as formas de definição são diferentes. Sem entrar em detalhes, já que a exploração mais detalhada dos verbetes será na Aula 2, mas comentando aspectos mais simples, como o tipo de definição, as informações sintáticas, a cadeia de palavras relacionadas, entre outros elementos. No que diz respeito aos analógicos, junto com os alunos, verificaremos qual a função do Plano de classificação das ideias e das Seções secundárias no dicionário analógico, pois são seções mais ampliadoras de sentido, além das palavras que compõem o lema do dicionário de sinônimos. A conclusão encaminhadora deste exercício será a dedução de que os dicionários escolares, semasiológicos por excelência, são destinados precipuamente à recepção, a atividades de leitura e de análise linguística, em outras palavras; enquanto os dicionários analógicos/ideológicos e de sinônimos, portanto onomasiológicos, têm destinação precípua à produção linguística, funcionando para o encontro de palavras específicas quando há apenas ideias mais genéricas, isto é, podem funcionar para substituição lexical, diversidade vocabular, precisão vocabular, permanência e controle temático num texto, controle de rimas, etc.

Por fim, encaminharemos para o encerramento da primeira aula-oficina com a demonstração dos vários usos que têm os dicionários, sobremaneira no Campo Artístico-literário e no Campo de atuação na vida pública⁵⁹, por exemplo.⁶⁰ O objetivo é que os alunos

⁵⁹ Como trabalhamos com o gênero textual poema, ele se insere mais no campo artístico-literário. A escolha do campo de atuação na vida pública tem relação com a temática em questão na proposta, pois este campo trata em geral do debate de ideias que os jovens podem desenvolver acerca de questões de interesse público, de direitos humanos, entre outros correlatos. (Cf. BRASIL, 2018)

⁶⁰ A BNCC organiza as práticas de linguagem para os anos finais do ensino fundamental em campos de atuação, a saber: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública por considerar que as práticas devem partir de elementos significativos da vida social para comporem o conhecimento sistematizado e estudado pela escola. (Cf. BRASIL, 2018, p. 84)

compreendam a importância desse tipo de material dentro e fora do ambiente escolar e estimulem-se para as próximas aulas da experiência didática.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel, computador e projetor, dicionário escolar, dicionário analógico, dicionário de sinônimos, material impresso.

Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados de forma contínua e formativa, considerando aspectos qualitativos, como a participação, a interação e o interesse pela aula, bem como a produção dos exercícios solicitados, principalmente o alcance dos objetivos propostos.

5.2.2 Aula 2 – Análise de verbetes de dicionários especiais

Quadro 11– Análise de verbetes de dicionários especiais

Tempo previsto	3h/a (2h15min)
Objeto do conhecimento	Verbetes de dicionários especiais
Competências e Habilidades	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. (EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Objetivos de aprendizagem	Geral: Aprimorar a consulta a dicionários especiais por meio da análise dos verbetes. Específicos: • Identificar os padrões de exposição das entradas e da definição de dicionários especiais; • Analisar as palavras (lemas) que compõem a cabeça dos verbetes; • Refletir sobre a relação entre a palavra lematizada e as palavras contidas no interior dentro da definição dos verbetes; • Verificar a contribuição da apresentação do verbete lexicográfico para o aprimoramento da produção oral e escrita, além do desenvolvimento da leitura.

Procedimentos metodológicos

Esta aula iniciará com as boas-vindas de retorno à turma e a recapitulação do que foi falado na aula anterior, para assim poder avançar às atividades seguintes.

Num primeiro momento, devem ser distribuídos aos alunos textos com a reprodução de verbetes das mesmas palavras que foram solicitados a procurar na aula anterior: ‘trabalho’, ‘infantil’, ‘direito’, ‘criança’, etc., para tomar como ponto de partida para a leitura. No caderno, cada aluno deve escrever o que pensa sobre as palavras que estão no início do verbete, respondendo às seguintes perguntas: Por que você acha que elas foram selecionadas? O que aprendeu sobre essa palavra além do que você já sabia? A estrutura de definição dessa palavra tem semelhança com a definição das outras palavras consultadas? Você ficou curioso para saber mais sobre alguma das palavras apresentadas na definição?

Esse momento inicial servirá para os sujeitos refletirem sobre a funcionalidade das exposições onomasiológicas, as quais podem não ser muito esclarecedoras, principalmente se os estudantes não conhecerem os significados das palavras da definição. Mesmo assim, cada palavra presente no interior do verbete que o aluno conheça ou que passe a utilizar já será um ganho, uma vez que poderão ler textos e obter maior nível de compreensão, além de produzir

textos com mais proficiência em língua portuguesa. Deve-se lembrar aos alunos que o objetivo dessas espécies de dicionários não é dizer o que significam essas palavras, mas apresentar opções além das quais ele conhece ou domina, auxiliando-o na tarefa de produção. Ficará o estudante diante de um conjunto de palavras além do que seu repertório mental domina.

O exercício específico será estimular os estudantes a construírem um verbete da expressão ‘Trabalho infantil’, uma nos moldes do dicionário de sinônimos, outra seguindo a estrutura do dicionário analógico. Para tanto, uma etapa preliminar desse exercício é a solicitação de leitura de um texto fornecido pelo professor sobre essa mesma temática e, a partir de releitura, a solicitação para que sublinhem as palavras e as expressões que retomam a temática sobre trabalho infantil. Após a reflexão sobre os aspectos significativos contextuais e sociais do texto, a função social e os conhecimentos abordados, poderão construir um mapa conceitual com o que de principal o texto traz, selecionando núcleos vocabulares para a construção do verbete sobre o ‘Trabalho infantil’. Com esse exercício, os estudantes refletirão sobre como nesse tipo de verbete de dicionário a associação lexical pode ocorrer de formas variadas, possibilita conhecer muitas palavras e estabelecer a rede semântica entre elas.

Isso deve refletir no domínio lexical, aspecto que é determinante para a compreensão leitora. Por conseguinte, haverá reflexos no aprimoramento de produção, já que quanto maior o nível de compreensão leitora mais apto estará uma pessoa para quaisquer tarefas de produção, sejam elas orais ou escritas. Isto é, partindo do domínio da consulta e dos indícios de sentido que as palavras presentes nos verbetes dessas espécies de dicionários podem fornecer, haverá ganhos diferentes dos proporcionados por dicionários semasiológicos no que diz respeito à expressão discursiva.

Ao final da aula, para encaminhamento com os estudantes, deve ser feito um momento de discussão que contemple as várias possibilidades de apresentação de uma entrada desses tipos de dicionário, para que os alunos não sejam surpreendidos no momento de consulta e possam extrair o máximo de informações que precisarem e que forem possíveis de serem extraídas. Nesse caso, para ficar mais claro a eles, já que a quantidade de dicionários onomasiológicos poderá ser reduzida, deverá ser entregue material reproduzido dos próprios dicionários.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel, dicionário analógico e dicionário de sinônimos, material impresso.

Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados de forma contínua e formativa, considerando aspectos qualitativos, como a participação, a interação e o interesse pela aula, bem como a produção dos exercícios solicitados, principalmente o alcance dos objetivos propostos.

5.2.3 Aula 3 – Análise semântica de palavras e expressões de textos poéticos

Quadro 12– Análise semântica de palavras e expressões de textos poéticos

Tempo previsto	3h/a (2h15min)
Objeto do conhecimento	Campo temático, campo lexical e significação vocabular (sinonímia e antonímia, hiponímia e hiperonímia, homonímia e polissemia, metáfora e metonímia, etc.). Leitura e interpretação do texto poético.
Competências e Habilidades	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliteraões etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), graficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. (EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Objetivos de aprendizagem	Geral: Relacionar o sentido das palavras suas relações lexicais que concorrem para a construção dos sentidos do texto.

	Específicos: • Identificar os núcleos vocabulares do texto. • Verificar qual a contribuição do sentido das palavras para a compreensão global do texto. • Compreender os possíveis efeitos de sentido do texto a partir das escolhas lexicais simples e/ou complexas.
--	--

Procedimentos metodológicos

Nesta aula, vamos analisar os textos a partir da função das unidades lexicais e definir sua classificação semântica. Para isso, a aula iniciará com a recapitulação do que foi estudado na aula anterior, traçando comentários sobre a microestrutura dos dicionários especiais e as considerações dos alunos sobre as análises feitas na última aula. É nesse contexto que se insere o conteúdo da aula em questão, pois o artigo lexicográfico dos dicionários especiais compõe-se de palavras que circulam no mesmo campo lexical e temático do lema, sendo os sinônimos (principalmente no dicionário de sinônimos), os antônimos, os hipônimos e os heterônimos, além de termos correlatos e que configuram extensões de sentido metafóricas ou metonímicas (no caso do dicionário analógico).

As atividades iniciarão com a distribuição de textos aos alunos para leitura e compreensão, livremente, conforme suas estratégias próprias. Em seguida, o professor fará a leitura de um primeiro poema sobre ‘Trabalho infantil’, com análise coletiva e grifos das palavras que compõem os sentidos das estrofes e, por consequência, do texto como um todo. A partir disso, solicitará aos alunos que releiam, sublinhando palavras que concentram boa parte do sentido do trecho, à semelhança do que foi feito pelo professor. Isso servirá para que os estudantes consigam identificar todos os elementos que concorrem para a construção dos sentidos do texto, notadamente os núcleos lexicais.

Outro exercício é fazer a ligação das palavras que ocorrem no poema, pois normalmente pode acontecer de elas serem ligadas semanticamente. Após breve exposição do que são palavras hiperônimas, hipônimas, como são formados os campos lexicais e campos temáticos, os alunos perceberão como isso transparece nos textos em geral a partir da análise do poema. Trechos específicos dos textos também devem ser analisados com o intuito de verificar quais os jogos de sentido a partir de construções lexicais específicas, como arcaísmos, neologismos, internetês ou abreviaturas, tantas quantas forem as especificidades lexicais dos poemas. É pela análise do jogo de palavras que o autor constrói, com certa intencionalidade, o sentido na sua subjetividade e espera que seja percebido pelos leitores. Por isso, a compreensão do texto, no contexto literário por assim dizer, considera a expressão vocabular escolhida para fazer parte do poema. No âmbito literário, isso tem muito valor e configura análise da qual não podemos prescindir, em todos os níveis de leitura e de leitores.

A verificação da manutenção do conteúdo temático do texto, aspecto importante quando se trata de textos escritos, quaisquer sejam as tipologias, será feita com vistas a considerar tanto as unidades lexicais quanto as unidades gramaticais, cada uma veiculando seus sentidos próprios, além dos traços referenciais que podem certamente ocorrer. Todo esse exercício será feito a fim de que cada aluno chegue ao final desta aula com a compreensão de que o texto é composto de palavras e de palavras que ligam palavras. Ou seja, por mais trivial que possa parecer, cada vocábulo usado pelo autor de um texto tem uma intencionalidade. Quando analisamos discursos com conteúdos de temáticas caras à sociedade, como o trabalho infantil e os direitos humanos das crianças e adolescentes, isso pode se tornar mais evidente a partir da

seleção vocabular, não apenas pelo que transparece claramente, mas pelo que está contido nas construções lexicais ambíguas e polissêmicas.

Tudo isso deve ser considerado na análise do estudante-leitor, que reconstrói os sentidos do texto a partir de sua experiência linguística e escolar, já que a finalidade da aula não pode se restringir ao que está dado no texto do ponto de vista apenas do autor, mas ao que os interlocutores que interagem com o texto interpretam.

Com todos esses exercícios, será possível promover alunos leitores cada vez mais perspicazes, que analisam além do que apenas palavras colocadas lado a lado.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel, computador e projetor, dicionário escolar, dicionário analógico, dicionário de sinônimos, material impresso para leitura.

Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados de forma contínua e formativa, considerando aspectos qualitativos, como a participação, a interação e o interesse pela aula, bem como a produção dos exercícios solicitados, principalmente o alcance dos objetivos propostos.

5.2.4 Aula 4 – Produção com auxílio de dicionários – seleção vocabular em textos poéticos

Quadro 13– Produção com auxílio de dicionários – seleção vocabular em textos poéticos

Tempo previsto	3h/a (2h15min)
Objeto do conhecimento	Produção textual escrita com auxílio de dicionários especiais
Competências e Habilidades	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirias, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
Objetivos de aprendizagem	Aprimorar a competência escrita de textos poéticos, sobretudo a observação dos vocábulos. Específicos: • Promover a criatividade textual a partir do jogo de palavras e sentidos no texto. • Escrever poemas com criatividade e diversidade vocabular. • Usar dicionários e outros materiais didáticos e não didáticos com vistas ao desenvolvimento da competência textual e lexical.

Procedimentos metodológicos

Como as outras aulas, haverá a recapitulação das atividades desenvolvidas na aula anterior, sempre com o objetivo de evidenciar os conhecimentos adquiridos e as competências e habilidades aprimoradas. Para esta aula, devem ser levados para a sala de aula os exemplares dos dicionários especiais, os quais precisarão ser expostos e estar disponíveis para consulta dos alunos.

Depois, começar estimulando os alunos para o exercício principal, que é a produção de um texto poético, com o intuito de agir socialmente a partir do tema ‘Trabalho Infantil’. As formas de produção do poema devem ser escolhidas pelos alunos. Antes, porém, o professor deve fazer breve contextualização dos vários formatos em que um texto poético pode ocorrer, ou solicitar formatos mais fechados e conhecidos, como os sonetos ou os cordéis, por exemplo. Dentro desse contexto, é mister a abordagem de elementos como rimas, ritmo e sonoridade.

Para produzir o texto, o apoio temático será com base nos textos da aula anterior, já que os alunos já terão lido e analisado aspectos textuais e lexicais do fazer poético e podem ainda se inspirar neles. Outro apoio viável de ser utilizado são vídeos curtos, como trechos de filmes, de séries e/ou de documentários que tratem do foco temático.

A ideia inicial é que o professor solicite a produção de um poema sobre ‘O trabalho infantil na região amazônica’. Para isso, um momento de planejamento da produção deve ocorrer, considerando a temática e o formato de poema escolhido. É essencial que o docente ressalte que os alunos poderão, a qualquer momento, apoiar-se nos dicionários especiais para terem opções de palavras para usar ou para definirem as estratégias que melhor desejarem. Isso ajudará a fazer com que o aluno tome posse do material de forma mais autônoma e o manuseie. É com o uso constante que poderão ter acesso às tantas potencialidades que uma obra desse tipo oferece.

Além disso, considerando a característica dos próprios alunos de pesquisar na internet significados de palavras, ou seja, recorrer a dicionários digitais/eletrônicos, verificada nos dados da pesquisa de campo,⁶¹ eles poderão usar essas ferramentas também para os dicionários especiais (pode ser que já utilizem, é claro). Uma sugestão é que, neste caso, os alunos sejam levados ao laboratório de informática, para consultarem livremente via internet, ou tenham o acesso a celular liberado para esta atividade. Para a opção de estudos digital, sugerimos como dicionário analógico/ideológico o *Analógico digital* (Lexikon Editora Digital)⁶² e o *Dicionário Criativo* (Clarice.AI.)⁶³; para o de sinônimos o *Dicionário de sinônimos online* (7Graus)⁶⁴, o qual dispõe inclusive da versão gratuita *Dicionário Sinônimos Offline*⁶⁵ (aplicativo para dispositivos móveis). Obviamente, o uso de ambos os suportes (físico e eletrônico) deve ser estimulado.

Uma opção também, para aqueles alunos que apresentarem algum tipo de dificuldade inicial com a produção textual, é sugerir que possam produzir o poema a partir de uma parte analógica do dicionário, isto é, de uma definição, podendo inclusive voltar-se aos verbetes

⁶¹ Cf. o Gráfico 8, em que 67% dos alunos responderam pesquisar na internet e ler o resultado que aparece quando perguntados sobre que tipo de dicionário consultam.

⁶² Disponível em <<https://www.aulete.com.br/analogico>>. Acesso em 29 nov. 2022.

⁶³ Disponível em <<https://dicionariocriativo.com.br/>>. Acesso em 29 nov. 2022. Este não é um dicionário analógico como os mais comuns, pois além da parte onomasiológica, por assim dizer, com seção de ‘palavras relacionadas’, ‘expressões relacionadas’ e até ‘citações’, apresenta uma definição para as palavras-entrada.

⁶⁴ Disponível em <<https://www.sinonimos.com.br/>>. Acesso em 29 nov. 2022.

⁶⁵ Disponível para download em <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cbncos.sinonimos>>. Acesso em 29 nov. 2022. Para além da opção ser para dispositivo móvel, a funcionalidade *offline* pode ser interessante para alunos que não dispuserem de acesso a internet sem fio.

analisados na aula anterior, por exemplo. Nesse contexto, o aluno será imerso numa rede lexical que pode aguçar sua criatividade.

Esse momento de produção precisa ser amplo, para que todos consigam despertar a sua competência textual e lexical, além de poderem fazer uso com mais liberdade das funções do dicionário, explorar mais palavras e redes lexicais, fazer substituições, etc.

Ao final da aula, todos devem entregar ao professor seu texto produzido, para ser avaliado e devolvido na próxima aula. O docente deve deixar claro que as produções serão devolvidas após a avaliação para que sejam aprimoradas durante a aula da semana seguinte.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel, computador e projetor, dicionário analógico, dicionário de sinônimos, material impresso.

Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados de forma contínua e formativa, considerando aspectos qualitativos, como a participação, a interação e o interesse pela aula, bem como a produção dos exercícios solicitados, principalmente o alcance dos objetivos propostos. Além disso, a autoavaliação será considerada.

No que diz respeito à avaliação do uso dos recursos didáticos e do comportamento vocabular dos alunos, a todo momento, o professor deve tomar notas sobre essas questões, se os alunos discutem significados, substituições lexicais, usos vocabulares, efeitos de sentido, entre outros aspectos que achar interessante o registro escrito.

5.2.5 Aula 5 – Reescrita de textos poéticos, produção final e avaliação

Quadro 14 – Reescrita de textos poéticos, produção final e avaliação

Tempo previsto	3h/a (2h15min)
Objeto do conhecimento	Produção textual escrita; revisão e reescrita de textos
Competências e Habilidades	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação — os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação —, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade (linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Objetivos de aprendizagem	Geral: Revisar e reescrever seus textos com vistas ao aprimoramento da expressão de ideias. Específicos: • Desenvolver a produção textual escrita, considerando o hábito de revisar seus textos. • Utilizar dicionários e outros materiais didáticos e não didáticos com vistas ao desenvolvimento de sua competência textual e lexical. • Avaliar os modos e as estratégias usadas na consulta aos dicionários especiais.

Procedimentos metodológicos

Nesta aula, vamos retomar a discussão temática sobre Trabalho infantil com vistas ao aprimoramento do texto produzido. Para isso, os textos já devem ter sido devolvidos aos alunos,

com a avaliação focada no desenvolvimento temático e no uso dos vocábulos. Em seguida, haverá a retextualização do mesmo texto para a redação final.

O primeiro exercício será a revisão linguística, atividade de análise linguística orientada para a olhar crítico das opções que o produtor do texto tem para o que efetivamente colocou no seu texto e as possibilidades que existem a partir da consulta à obra dicionarística. Isto contribuirá para que o aluno tire proveito da utilidade real da ferramenta lexicográfica, a qual deve servir de opção para os alunos, cujo repertório linguístico está em desenvolvimento, inclusive nesta aula. Desse modo, este momento da oficina é para revisar o produto e readequá-lo às possibilidades oferecidas pelas ferramentas auxiliares que podem não ter sido percebidas pelos estudantes no momento da produção anterior. É óbvio que o maior ou o menor domínio do manuseio da obra dicionarística pode afetar o aproveitamento do estudante em seu aprendizado.

Recomenda-se que o professor faça mais uma leitura orientada do texto junto com os estudantes, levantando questões sobre as relações lexicais postas nos textos, como as analogias e as sinônimas, ou seja, as possibilidades expressivas dele. Esse momento de revisão coletiva é sempre estimulador da participação de mais alunos da turma. Além do mais, os estudantes podem se reunir em grupos, ajudando-se reciprocamente nesta etapa de revisão e reescrita do poema.

Conforme a avaliação feita pelo professor e a análise verificada pelo estudante, o exercício de revisão-reescrita gerará a última produção. Isso porque, ao final de 5 oficinas orientadas, com os conhecimentos acerca do gênero já consolidados, a análise de elementos linguísticos necessários, o manuseio e o uso das obras dicionarísticas auxiliares, é momento de verificar finalmente a que nível de produção textual se chegou o alunado. Espera-se que o produto final seja o evidente aprimoramento do produto inicial, com evolução na construção textual, nos enunciados, na expressividade em geral do discurso poético, mas que, sobretudo, haja avanços no que diz respeito ao domínio de vocabulário.

A partir dessas práticas e do desenvolvimento dessas habilidades, mais textos serão produzidos pelos estudantes de modo que, progressivamente, menos dificuldades serão sentidas ao avançar de seus anos escolares, haja vista que naturalmente o conhecimento lexical aumenta ano após ano. A essência do texto é a palavra, e talvez esta seja uma das razões para que alguns estudantes sintam dificuldade em expor suas ideias nos textos.

Ao final desta aula, os alunos farão breve avaliação do andamento das atividades e o que pensam sobre os dicionários como ferramentas opcionais e as possibilidades desvendadas nas consultas a eles. Adicionada a esta avaliação geral, é necessário que os estudantes avaliem sua própria participação nas atividades, seu comportamento diante do dicionário e se este material o auxiliou de alguma forma na produção e na refacção do texto poético.

Recursos didáticos: Quadro branco e pincel, dicionário escolar, dicionário analógico, dicionário de sinônimos, material impresso.

Avaliação da aprendizagem: Os alunos serão avaliados de forma contínua e formativa, considerando aspectos qualitativos, como a participação, a interação e o interesse pela aula, bem como a produção dos exercícios solicitados, principalmente o alcance dos objetivos propostos. Além disso, a autoavaliação será considerada.

No que diz respeito à avaliação do uso dos recursos didáticos e do comportamento vocabular dos alunos, a todo momento, o professor deve tomar notas sobre essas questões, se os alunos discutem significados, substituições lexicais, usos vocabulares, efeitos de sentido, entre outros aspectos que achar interessante o registro escrito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma intervenção didática com dicionários especiais da classe onomasiológica desde o início não pareceu uma tarefa fácil, diante dos entraves teóricos que fomos encontrando no âmbito da Lexicografia pedagógica. A escola pública brasileira não tem nem mesmo a tradição de desenvolver atividades com dicionários escolares, por isso, tentar impulsionar a utilização de materiais que não estão na escola básica, como os onomasiológicos, tem sido desafiador. Nesse cenário, a intenção inicial de atividades com esses dicionários foi sempre instrumentalizar alunos e professores para o trabalho com outras obras além das mais conhecidas, por considerarmos que estudos e propostas sobre obras semasiológicas estão bastante consolidados e já foram amplamente discutidos inclusive no âmbito do ProfLetras.

Apesar de já sentirmos a necessidade de pensar essa ideia a partir das discussões teóricas sobre esta temática, foi necessário empreendermos pesquisa de campo para contextualização do *status* e das expectativas da própria comunidade escolar – docentes e discentes –, que atendeu ao chamado ao colaborar fornecendo informações indispensáveis ao desenvolvimento desta pesquisa.

Quanto aos dicionários trazidos como opção didática, mais do que para atividades de produção escrita, um dicionário de sinônimos ou um dicionário analógico/ideológico pode servir para uso em momentos que dispensem a substituição vocabular, mas contemplem cada uma das outras práticas de linguagem, como a análise linguística. Para isso, é preciso que se compreenda como se dá a organização desse tipo de material e em que momentos seu manuseio é necessário. Ou seja, mesmo sendo indicados primariamente para a produção, as atividades propostas previram sua utilidade em várias tarefas de recepção, sem dispensar a utilidade do trabalho com duas espécies de dicionários diferentes, como os semasiológicos e os onomasiológicos.

Além disso, tais usos se mostraram na proposta bastante coerentes com a produção do gênero textual poema, cuja constituição necessita, muitas vezes de vocábulos para estabelecer rimas, adequar o verso à métrica ou simplesmente manter o controle temático. São usos possíveis de serem alcançados com obras didáticas focadas no encontro do produtor com as palavras: os dicionários sinonímicos e os de ideias afins.

É indispensável, ainda, desenvolvermos com mais precisão o aspecto avaliativo de uma proposição didática como esta, considerando-a como um todo e cada aula em particular. Questões como a avaliação do quanto os alunos se relacionaram com os dicionários e como foram utilizados, o quanto foram úteis e as perspectivas futuras para utilização desse tipo de

material, facilidades, dificuldades e usabilidade dos materiais, diferenças entre um e outro, *etc.* deverão ser aprofundadas, por exemplo, numa continuidade desta pesquisa, incluindo, nesse quadro, a autoavaliação dos alunos. Isso será possível apenas com a elaboração de uma grade de avaliação que contemple toda a proposta didática sobre o uso de dicionários onomasiológicos na educação básica desde que, indispensavelmente, haja a aplicação da proposta.

A própria pandemia de covid-19 foi um entrave desde a pesquisa de campo para o levantamento dos dados deste trabalho, por falta de convivência escolar presencial durante o ano de 2021, bem como o fato da EEEFM Cônego Batista Campos ter passado por processo de reforma, o que intensificou mais a dificuldade de conviver por mais tempo com o contexto da pesquisa. Isso tudo refletiu para que não conseguíssemos, pela exiguidade do tempo para finalização da escrita desta dissertação, não somente aplicar e avaliar a proposta de intervenção como também refletir sobre os dados resultantes da intervenção didática, inclusive uma possível reaplicação da proposta. São etapas que, em momento posterior, podem ser exploradas a fim de fornecer mais detalhes sobre como se dá a relação dos estudantes com tais obras nas aulas de português.

Outras obras dicionarísticas onomasiológicas também podem entrar no bojo de pesquisas sobre tais tipologias no ensino de português. Um exemplo é o dicionário de expressões idiomáticas, cuja característica se aproxima das outras discutidas neste trabalho e pode ser explorado. Entretanto, entendemos que as atividades com esta tipologia não poderiam ser as mesmas planejadas para o dicionário analógico e o de sinônimos, demandando estudo mais específico.

Além do mais, por mais que não tenhamos nos aprofundado nos dicionários eletrônicos/digitais – pois não era a intenção principal deste trabalho –, é possível ampliar as atividades em ambiente digital, com exercícios até mesmo específicos para os dicionários *on-line*, considerando os hospedados em *sites* e os disponíveis em forma de aplicativos para dispositivos móveis (*Apps*). Por isso, achamos necessário incluir esta previsão na Aula 4 por entendermos que a vivência contemporânea – em que os estudantes já nasceram e estão imersos pela cibercultura –, urge por contemplar o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sob pena de deixá-los pouco motivados, caso haja a permanência de modelos tradicionais de ensino.

Em síntese, pudemos apresentar uma proposta que buscasse atender as necessidades observadas nas informações extraídas dos alunos e dos professores, que tentasse contemplar vários aspectos relativos ao uso de dicionários (saber manuseá-los, entender sua organização, o

momento em que a busca por uma palavra é necessária, a utilidade deles para cada tarefa) sem deixar de lado o aspecto mais motivador do ensino de língua materna: o aprendizado dos estudantes. Esperamos, com isso, ter elementos suficientes para fundamentar as potencialidades do dicionário onomasiológico para os estudantes, bem como caracterizar cada evidência das vantagens de usar esse tipo de obra dicionarística.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias afins/thesaurus. 3. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos; GEIGER, Paulo (Org). **Thesaurus essencial**: dicionário analógico. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- BABINI, Maurizio. Dicionário analógico do Padre Carlos Spitzer: uma versão do thesaurus de Roget? **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 12, 2003, p. 65-73. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- BABINI, Maurizio. Do conceito à palavra: os dicionários onomasiológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 38-41, Jun, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Mai 2021.
- BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiologia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 9, 1966. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 1-26, 1984a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário padrão da língua. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 27-43, 1984b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3677>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filol. Linguíst. port.**, n. 2, p. 81-118, 1998. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Análise de dois dicionários gerais do Português Brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. **Filol. Linguíst. port.**, n. 5, p. 85-116, 2002. DOI:<10.11606/issn.2176-9419.v0i5p85-116>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59701>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BORBA, Laura Campos de; BUGUEÑO-MIRANDA, Félix Valentín. Lexicografia pedagógica: existe? In: BUGUEÑO-MIRANDA, Félix Valentín; BORBA, Laura Campos de (orgs.) **Manual de (meta)lexicografia** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019, p. 140-144.
- CENTURION, Rejane; MORAES, Milena Borges de. Lexicografia e ensino: reflexões necessárias. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 131-153, 2013.

CRUZ, Thyago José da. Um estudo sobre a estruturação (macro e micro) e a caracterização de dicionários ideológicos. **Matraga**, v. 30, n. 58, p. 89-103, jan./abr., 2023.

HAENSCH, Günther. Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios In: HAENSCH, Günther et al.. **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madri: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K; JAMES, Gregory. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge; Taylor & Francis e-Library, 1998.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe (orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, jan-abr, 2012a.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012b.

BUGUEÑO-MIRANDA, Félix Valentin; FARIAS, Virginia Sita. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. **Polifonia**, Cuiabá: EDUFMT, n. 15, p. 1-14, 2008.

BUGUEÑO-MIRANDA, Félix Valentin; FARIAS, Virginia Sita. Demandas curriculares e lexicografia: os dicionários escolares são adequados para a produção textual?. **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011.

OLIVEIRA, Michelle Machado de. Thesaurus, dicionário analógico e dicionário ideológico. **Prolíngua**, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13432>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário de sinônimos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018 [1957].

PINHO, Nádia Maria dos Santos. **Dicionário de uso escolar na era do letramento digital**: a produção textual pelo viés da lexicografia pedagógica. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, 2018.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. Tradução Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (orgs.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011. (p. 37-60)

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

SPITZER, Carlos. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa. Publicado pelo Pe. Lidvino Santini. 2. ed. 8. reimp. Rio de Janeiro; Porto Alegre; São Paulo: Globo, 1962.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

WELKER, Herbert Andreas. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe (orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

WERNER, Reinhold. Léxico y teoría general del lenguaje. In: HAENSCH, Günter *et al.*. **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madri: Gredos, 1982.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS

QUESTIONÁRIO - ALUNOS

Prezado estudante, a resposta a esse questionário é de grande importância para entender a sua relação com o dicionário. Por isso, responda às perguntas com sinceridade e certeza.

1. Quando você tem dúvida sobre o que significa uma palavra, o que você faz?
 - a) Pesquisa na internet
 - b) Pergunta para o professor
 - c) Pergunta para o colega
 - d) Procura no dicionário
 - e) Segue sem tirar a dúvida
 - f) Outro: _____
2. Quando consulta um dicionário, qual tipo costuma pesquisar?
 - a) Dicionário comum/minidicionário
 - b) Dicionário da escola
 - c) Dicionário de casa
 - d) Dicionário de aplicativo
 - e) Pesquisa na internet e lê o resultado que aparece
3. Quando você pergunta para o professor sobre qual a melhor palavra para usar quando está escrevendo, o que ele responde?
 - a) Sugere uma palavra
 - b) Estimula você a se lembrar de uma palavra
 - c) Diz para procurar no dicionário
 - d) Diz para pesquisar na internet
 - e) Outro: _____
4. Quando o professor pede para escrever algum texto, ele diz como fazer para substituir palavras repetidas?
 - a) Sim
 - b) Não
5. Você conhece o dicionário de sinônimos?
 - a) Sim
 - b) Não
6. Se sim, já utilizou alguma vez?
 - a) Sim
 - b) Não
7. Se sim, em que momento foi preciso utilizar este dicionário?
R: _____
8. Você conhece o dicionário analógico/ideológico?
 - a) Sim
 - b) Não

9. Se sim, já utilizou alguma vez?

- a) Sim b) Não

10. Se sim, em que momento foi preciso utilizar este dicionário?

R: _____

11. Você sabe procurar uma palavra no dicionário comum/padrão?

- a) Sim
b) Não

12. Em que momentos você já precisou usar um dicionário?

R: _____

13. Você se lembra de qual foi o dicionário usado?

- a) Sim
b) Não

14. Se sim, escreva o nome dele

R: _____

15. Com que frequência você costuma consultar um dicionário?

- a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Raras vezes
d) Nenhuma vez

16. Numa escala de 1 a 5, o quanto você acha que um dicionário é útil?

- a) Em atividades de produção escrita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- b) Em atividades de exposição oral

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- c) Em atividades de interpretação textual

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- d) Em atividades de análise gramatical

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Você gostaria de ter uma experiência de atividade com o dicionário analógico/ideológico?

- a) Sim b) Não

18. Você gostaria de ter uma experiência de atividade com o dicionário de sinônimos?

- a) Sim b) Não

19. Você gostaria de aprender a usar esses tipos de dicionário?

- a) Sim b) Não

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS

Questionário a ser aplicado para professores no âmbito da pesquisa sobre as Possibilidades de uso de dicionários onomasiológicos em atividades de reescrita: um trabalho de lexicografia pedagógica, sob a responsabilidade de Renan Borges e orientação de Marilúcia Oliveira.

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1. Gênero

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Idade

- a) Entre 18 e 30 anos
- b) Entre 31 e 40 anos
- c) Entre 41 e 50 anos
- d) Mais de 50 anos

3. Nível de formação

- a) Graduação concluída
- b) Graduação em andamento
- c) Especialização concluída
- d) Especialização em andamento
- e) Mestrado concluído
- f) Mestrado em andamento
- g) Doutorado concluído
- h) Doutorado em andamento

4. Se a sua resposta à questão anterior apontou formação já concluída, especifique a área e o ano: _____

5. Tempo de atuação na docência

- a) Menos de 2 anos
- b) Entre 2 e 5 anos
- c) Entre 6 e 10 anos
- d) Entre 11 e 15 anos
- e) Entre 16 e 20 anos
- f) Mais de 20 anos

6. Você participou de algum curso de atualização recentemente?

- a) Sim
- b) Não

7. Se a resposta à questão anterior foi SIM, indique qual(is) foi(ram) o(s) curso(s) e a instituição formadora.

SOBRE O USO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

8. Você conhece os dicionários escolares presentes na biblioteca de sua escola?

- a) Sim
- b) Não

9. Com que frequência você usa dicionários nas suas aulas durante o ano letivo?

- a) Muitas vezes
- b) Poucas vezes
- c) Raras vezes
- d) Nenhuma vez

10. Como você usa os dicionários?

- a) Leva os dicionários para a sala de aula
- b) Leva os alunos para a biblioteca
- c) Leva os alunos para o laboratório de informática
- d) Outro: _____

11. Quando um aluno tem dúvida sobre o que significa uma palavra, o que você faz?

- a) Diz para pesquisar na internet
- b) Responde com uma sugestão de palavra
- c) Ajuda ele a tentar lembrar de uma palavra
- d) Diz para procurar no dicionário
- e) Não responde e deixa que ele tente descobrir sozinho
- f) Outro: _____

12. Você já fez alguma atividade sobre uso de dicionário, como explorar o gênero, conhecer a obra, ensinar a usá-lo?

- a) Sim, muitas vezes
- b) Sim, poucas vezes
- c) Sim, raras vezes
- d) Nenhuma vez

13. Durante sua formação em Letras, na graduação e/ou na pós-graduação, você se recorda de ter estudado sobre o léxico e/ou a lexicografia? Em qual disciplina?

- a) Sim
- b) Não

14. Você já fez alguma formação específica para desenvolver atividades de leitura e escrita com auxílio de dicionários escolares?

- a) Sim
- b) Não

15. Se sim, qual foi a instituição formadora?

- a) SEDUC
- b) SEMED
- c) A própria escola
- d) Universidade pública
- e) Universidade privada
- f) Outro:

16. Numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a 'pouco importante' e 5 a 'muito importante', o quão importante você considera o auxílio do dicionário na sala de aula?

Em atividades de produção escrita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Em atividades de produção oral

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Em atividades de leitura

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Em atividades de análise linguística/semiótica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. O último PNLD-Dicionários (2012) ofertou um conjunto de obras para as escolas. Você participou desta escolha?

- a) Sim
- b) Não

18. Se sim, com base em que critérios você fez a escolha da obra dicionarística para sua biblioteca?

19. Junto com os dicionários escolares, foi enviado às escolas públicas brasileiras um subsídio orientador para uso do dicionário em sala de aula, que conta com atividades próprias para dicionários de cada nível escolar. Você teve acesso a esse material?

- a) Sim
- b) Não

SOBRE DICIONÁRIOS ESPECIAIS

20. Você conhece um dicionário de sinônimos?

- a) Sim
- b) Não

21. Você já usou para uso próprio um dicionário de sinônimos?

- a) Sim
- b) Não

22. Você já usou em suas aulas dicionário de sinônimos?

- a) Sim, muitas vezes
- b) Sim, poucas vezes
- c) Sim, raras vezes
- d) Nenhuma vez

23. Em que tipos de atividades?

- a) Leitura
- b) Produção escrita
- c) Produção oral
- d) Análise linguística

24. Se a resposta à questão 22 foi SIM, faça um breve relato sobre essa experiência.

25. A biblioteca de sua escola dispõe de exemplares desse tipo de dicionário?

- a) Sim, 1
- b) Sim, 2
- c) Sim, 3 ou mais
- d) Sim, mas não sei quantos
- e) Não

26. Você já usou para uso próprio um dicionário analógico/ideológico?

- a) Sim
- b) Não

27. Você já usou em suas aulas dicionário analógico/ideológico?

- a) Sim, muitas vezes
- b) Sim, poucas vezes
- c) Sim, raras vezes
- d) Nenhuma vez

28. Em que tipos de atividades?

- a) Leitura
- b) Produção escrita
- c) Produção oral
- d) Análise linguística

29. Se a resposta à questão 27 foi SIM, faça um breve relato sobre essa experiência.

30. A biblioteca de sua escola dispõe de exemplares desse tipo de dicionário?

- a) Sim, 1
- b) Sim, 2
- c) Sim, 3 ou mais
- d) Sim, mas não sei quantos
- e) Não

31. Os dicionários analógicos e os de sinônimos não são dicionários escolares e nem estão nas bibliotecas das escolas. Para você, seria viável utilizar esses dicionários na escola? Se sim, qual seria a série/o ano mais adequado para usar esse tipo de dicionário?

- a) Sim, 6º ano
- b) Sim, 7º ano
- c) Sim, 8º ano
- d) Sim, 9º ano
- e) Sim, ensino médio
- f) Não

32. Na hipótese de uma atividade com esses dicionários, qual temática de ordem social, cultural, científica ou tecnológica você proporia para tomar como ponto de partida para o uso na escola?

33. Finalmente, na hipótese de uma atividade com esses dicionários, que gênero discursivo você proporia produzir com os alunos para aliar uso do dicionário e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais?

APÊNDICE 3 – QUADRO DE DICIONÁRIOS DISPONÍVEIS NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA EEEFM CÔNEGO BATISTA CAMPOS

Com base em nosso levantamento feito na Biblioteca escolar da EEEFM Cônego Batista Campos em Barcarena-PA na mesma data de aplicação do questionário aos alunos, foi possível constatar o acervo de dicionários presentes, agrupados no quadro a seguir:

Quadro 15 – Acervo de dicionários da biblioteca escolar - EEEFM Cônego Batista Campos

Dicionário	PNLD
Minidicionário Luft	PNLD-Dicionários 2006
Dicionário Gama Kury da língua portuguesa	PNLD-Dicionários 2006
Dicionário escolar Cegalla	PNLD-Dicionários 2006
Caldas Aulete: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa	PNLD-Dicionários 2012
Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa	PNLD-Dicionários 2012
Dicionário Houaiss Conciso	PNLD-Dicionários 2012
Grande dicionário enciclopédico escolar	Não faz parte do PNLD

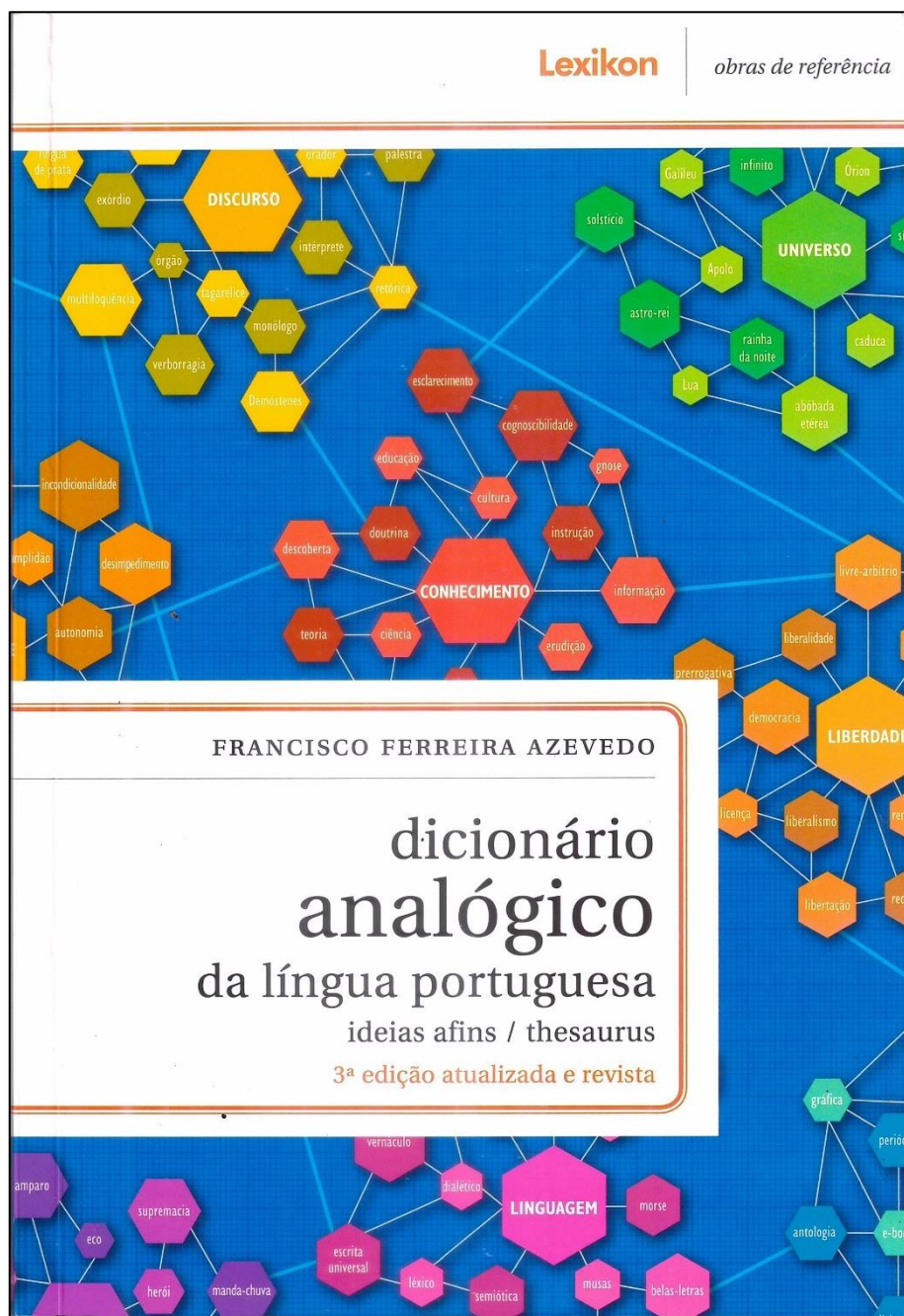
Fonte: Própria

As outras obras encontradas que se assemelham a dicionários foram enciclopédias conhecidas, como a Barsa, a Delta-Larousse e a Globo. Além disso, várias edições do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, o VOLP, foram encontradas.

ANEXOS

ANEXO 1 – CAPAS DOS DICIONÁRIOS USADOS COMO OPÇÃO DIDÁTICA

Figura 10 – Capa do Dicionário analógico da língua portuguesa de Azevedo (2018)



Fonte: Própria

