

O Verbetes no Ensino de Língua Portuguesa

Elisa Battisti¹, Fabiele Stockmans De Nardi²,
Maria Helena Menegotto Pozenato³, Sandra Cristina Porsche⁴

¹ Departamento de Letras, Universidade de Caxias do Sul (UCS)

² Departamento de Letras, Universidade de Caxias do Sul (UCS)

³ Departamento de Letras, Universidade de Caxias do Sul (UCS)

⁴ Departamento de Letras, Universidade de Caxias do Sul (UCS)

ebattist@ucs.br, fabielestockmans@hotmail.com,

mhmipozen@ucs.br, scprosche@terra.com.br

Resumo. *Nomes de referência no meio acadêmico brasileiro têm discutido profundamente sobre os dicionários e sobre o fazer dicionarístico, carecendo haver investigações sobre o uso desse material na sala de aula, mais especificamente do verbete enquanto instrumento pedagógico para diversas tarefas que auxiliem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tanto na disciplina de língua portuguesa quanto em outras disciplinas. Uma pesquisa preliminar aponta que o uso do dicionário, quando feito, restringe-se basicamente à procura do significado das palavras e à verificação ortográfica. O pouco uso como ferramenta de aprendizagem deve-se à carência de conhecimentos dos docentes sobre a estruturação da obra dicionarística e dos verbetes que a constituem. Propomos uma atividade de leitura e outra de escrita em que o verbete de dicionário é parte integrante da tarefa. Para tanto, resgatamos conhecimentos do campo de estudos da lexicografia para servirem de base às atividades pedagógicas apresentadas, através de autores como Biderman (1993; 2008) e Krieger (2007), entre outros, e retomamos a classificação de tipos de dicionários disponibilizada pelo MEC.*

Abstract. *Important people in the Brazilian academic world have deeply discussed about dictionaries and about doing a dictionary, but we see there is a lack of investigation on how to use this material in the classroom, especially on how to use the entries of a dictionary as a pedagogical tool for reading and writing activities. A preliminary research points out that the use of a dictionary, when it happens, is basically restricted to discovering the meaning or the spelling of words. It is possible to think that the low use of a dictionary as a learning tool is due to the lack of knowledge on the structure of dictionaries and of their entries. We propose a reading and writing activity in which the entry of a dictionary is part of the task. To do so, we have reviewed lexicographic studies (Biderman [1993; 2008] and Krieger [2007]), among*

others) and the classifying list of dictionaries by the Ministry of Education and Culture Ministry of Brazil.

Palavras-Chave: dicionário; verbete; ensino; instrumento pedagógico.

1. Introdução

A discussão acerca dos dicionários, sua produção e utilização tem se restringido aos espaços acadêmicos, onde em geral tais investigações se centram essencialmente em questões relacionadas à estrutura e tipos de dicionários, em problemas e procedimentos na sua construção, na história da constituição dos léxicos, na análise de dicionários bilíngües e nos estudos de problemas de ordem social e ideológica presentes nas obras. Não são abundantes, no entanto, trabalhos que se dediquem a analisar a utilização do dicionário em sala de aula. Verifica-se, muitas vezes, um abandono do uso de dicionários ou mesmo uma dificuldade em definir espaços de trabalho em que esse material se faça presente de forma produtiva e interessante. Acredita-se, porém, que as atividades com dicionários nas salas de aula podem ser instigantes e produtivas, estimulando a autonomia do aluno por meio de pesquisa e de produção textual.

Há uma série de aspectos envolvidos na produção de um dicionário. O modo como se apresentam as definições, a escolha de exemplos e outros recursos que o compõem não são aleatórios e tampouco podem ser desconsiderados por quem o utiliza. É importante que o professor em seu período de formação, durante a Licenciatura, aprenda sobre isso. Conhecer o dicionário, suas características e seu alcance, o tipo de informações sobre a língua nele encontradas e como selecionar, entre essas informações, aquelas de interesse é o que o professor deverá desenvolver junto a seus alunos, não sem antes estar preparado para tanto.

Não é, no entanto, o estudo do dicionário ou do verbete como uma finalidade em si mesma o que pretendemos apresentar nesse texto, mas sim sua aplicabilidade como um recurso para a leitura e produção de textos. A proposta nasce de um grupo de estudos formado na Universidade de Caxias Sul, cujo objetivo é discutir formas de contribuir para a formação dos alunos dos cursos de licenciatura no que diz respeito ao uso do dicionário em sala de aula, propiciando ao licenciando conhecimentos que possam subsidiá-lo na sua futura prática docente, visto que não há, nem mesmo para os estudantes de Letras, orientações sobre as possibilidades de uso pedagógico dessa ferramenta. Esses subsídios são fornecidos nas aulas de Língua Portuguesa para Licenciaturas, disciplina ministrada em caráter obrigatório em todos os cursos de licenciatura da instituição.

Nesse trabalho partimos de conhecimentos acerca de como são construídos os verbetes, pois consideramos que esse tipo de saber permite fazer melhor uso do dicionário e explorar suas possibilidades - como encontrar sinônimos, antônimos, informações morfossintáticas, entre outras -, além de fazer-nos perceber como o verbete pode ser um excelente instrumento de aprendizagem.

Partimos de conhecimentos acerca de como são construídos os verbetes, pois consideramos que esse tipo de saber permite fazer melhor uso encontrar sinônimos, antônimos, informações morfossintáticas, entre outras, além de poder ser um excelente instrumento de aprendizagem. O que se pretende ressaltar, no entanto, é que o estudo do verbete não deve ser feito como mais uma atividade classificatória, mas como parte de

atividades cujas potencialidades são maiores, instigando o trabalho de pesquisa e a autonomia no processo de leitura.

Esse reconhecimento da importância do uso dos dicionários, no entanto, não se faz acompanhar por sua efetiva presença em sala de aula, ou, quando isso acontece, o dicionário aparece como uma ferramenta que é ofertada aos alunos, mas nem sempre explorada em toda sua potencialidade. Por isso entendemos que não basta distribuímos dicionários para alunos, os quais, muitas vezes, desconhecem a própria organização dessa obra. Daí a necessidade de pensarmos não só o espaço do dicionário na sala de aula, mas na preparação do professor para o trabalho com esse material, já que, na posição de orientador, cabe a ele auxiliar o aluno no trabalho de pesquisa, mostrando as regularidades que o dicionário apresenta e o tipo de informação que ele pode encontrar. Tal preparação faz com que o professor possa ocupar efetivamente a posição daquele que orienta e esclarece, por meio do auxílio ao aluno na apropriação dos recursos que um dicionário oferece e de ferramentas necessárias para que busque a construção da autonomia em leitura, seja ela em língua materna ou estrangeira. Esse é o caminho que, entendemos, pode nos levar, enquanto educadores, a construir espaços para o uso produtivo dessas obras em sala de aula. Além disso, conhecer os dicionários e o modo como são construídos é essencial para que possamos identificar as obras mais adequadas para os objetivos propostos e para a faixa etária de nossos alunos. Krieger (2007), muito apropriadamente, aponta o desconhecimento lexicográfico como a principal causa para os professores não se sentirem preparados para um trabalho mais sistemático de utilização do dicionário como recurso pedagógico, embora sejam, na opinião da autora, instrumentos importantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, além de contribuírem para ampliar os conhecimentos lingüísticos do indivíduo, constituindo-se, acima de tudo, excelentes subsídios das atividades didáticas. Assim, a autora defende a inserção dos estudos lexicográficos nos currículos de formação de professores.

2. O dicionário

Embora o Brasil não seja um país com grande tradição¹ em estudos lexicográficos, há alguns avanços notórios nos últimos anos, principalmente pelos estudos lexicográficos na Unesp de São Paulo, campus Araraquara, em que se encontra um corpus de 200 milhões de ocorrências do português brasileiro, número suficiente para permitir a estruturação de um dicionário geral de português (BIDERMAN, 2008, p.37). Outro centro de referência brasileira, hoje, em estudos lexicográficos está na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o projeto Terminológico Cone Sul – TERMISUL². As contribuições dos pesquisadores são de extrema importância para o campo lexicográfico, servindo de importante referência teórica para descrevermos a estrutura do dicionário e do verbete, de modo a subsidiarmos a proposta deste trabalho.

Para Krieger (1993, p.9) a definição costumeira de dicionário – conjunto de vocábulos de uma língua, dispostos alfabeticamente – expressa a etimologia do termo *dictionarium*, cujo sufixo significa depósito, indica o repositório das palavras. Lara (1989, p.55) aponta que “la definición, por último, es principio y fin del diccionario”.

¹ Para uma história da lexicografia brasileira, ver Krieger et. al. (2006) e para uma história do fazer lexicográfico mundial, Farias (2007).

² É possível conhecer mais dados sobre o projeto em questão na página *on-line* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: www.ufrgs.br.

Nesse sentido, os vocábulos listados mais suas acepções, juntamente com quaisquer outras informações a eles relacionadas, constituem artigos de dicionário, estruturados, segundo o autor, em três elementos (LARA, 1989, p. 51):

Entrada	Categoria	Definição
---------	-----------	-----------

Exemplo:

Dicionário – s. m. – obra que relaciona, em ordem alfabética, as palavras de uma língua ou de um conjunto de palavras, com informações sobre seu significado ou sua tradução em outra língua.

2.1. O verbete

O que chamamos aqui de verbete, coerente com outros registros na literatura (Houaiss, 2001; Dionisio, 2002), corresponde aos elementos Categoria e Definição da estrutura acima.

Biderman (1993) discorre que, no fazer de dicionários, a definição de um vocábulo é uma paráfrase desse vocábulo, a ele equivalente semanticamente. Nela se enumeram os mais importantes traços semânticos do vocábulo, aqueles que o distinguem dos demais. Conforme Miranda (2004/2005), a definição de um dicionário não deve ser exaustiva, mas sim suficiente, o que equivale a dizer que ela deve ser útil em vista do usuário.

2.2. O verbete nos tipos de dicionário de língua portuguesa

Como bem afirma Krieger (2007), a crença dos professores de que os dicionários se diferenciam somente pela quantidade de entradas e a falta de conceitos claros sobre a qualidade de um dicionário estão entre os fatores que impedem o aproveitamento do potencial didático do dicionário de língua no âmbito escolar. Apenas recentemente o governo brasileiro, através do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD)³, promoveu a avaliação de dicionários de língua portuguesa para o uso coletivo em sala de aula. Uma comissão de especialistas – lingüistas, lexicógrafos, professores de português e pedagogos – avaliou as obras e elaborou uma caracterização das mesmas conforme sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento ao longo das diferentes séries/anos do Ensino Fundamental. Essa caracterização, que classifica os dicionários em três tipos, pode ser considerada o primeiro conjunto de critérios oficiais a orientarem os docentes na escolha de dicionários para uso na escola.

Há dicionários cujas características atendem às necessidades de turmas em fase de alfabetização (1ª e 2ª séries, ou 1º ao 3º ano), classificados pelo PNLD como Tipo 1 e Tipo 2; e há dicionários adequados a turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita (3ª e 4ª séries, ou 4º e 5º anos), de Tipo 2 e Tipo 3.

Os dicionários do Tipo 1 possuem o mínimo de 1 000, o máximo de 3 000 verbetes, e uma proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário. Visam não apenas à aquisição e ampliação do vocabulário, mas à

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb>.

aprendizagem do manuseio do próprio dicionário. O *Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa* (Ed. Positivo Ltda.) e o *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado* (Ed. Nova Fronteira S.A.), por exemplo, são classificados como Tipo 1. Entre suas características estão a riqueza de exemplos, uma seleção de entradas do dicionário baseada na língua escrita e falada nas primeiras séries escolares, separação silábica, indicação de pronúncia, classificação gramatical, sinônimos e antônimos. A organização da obra e seu projeto gráfico são adequados para desenvolver a habilidade de consulta a um dicionário: há cores em lugar de dedeiras e encadernação que permita a obra ficar aberta, sobre a escrivaninha, durante a consulta. Um exemplo de verbete de dicionário do tipo 1 é o seguinte:



Figura 1. Verbetes de dicionário tipo 1.
(FERREIRA, 2007, p.114)

Nesse exemplo, nota-se que a entrada do verbete vem destacada em outra cor, a definição tem caráter explicativo e as abonações ganham destaque. Não há emprego de abreviações ou siglas, tampouco remissões. Os verbos são listados na forma infinitiva, e não há informações sobre sua flexão ou regência. A ilustração auxilia a compreensão do termo definido.

Os dicionários do Tipo 2 possuem o mínimo de 3 500, o máximo de 10 000 verbetes e uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita. Propõem-se a servir de referência acessível aos significados e usos das palavras para aqueles que começam a estudar e têm a língua como eixo de seu aprendizado. São dicionários de Tipo 2 o *Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo* (Ed. Nova Fronteira S.A.) e o *Dicionário Ilustrado de Português*, de Maria Tereza Biderman (Ed. Ática Ltda.), entre outros. Além de manterem o teor explicativo já verificado nos dicionários

de Tipo 1, caracterizam-se por contextualizarem o uso de uma certa palavra em uma dada acepção, fornecerem informações suplementares à definição, principalmente quando se trata de verbos cujos significados são apresentados conforme as diferentes regências; incluírem estrangeirismos, locuções e expressões idiomáticas, isso sem abrir mão de inúmeros exemplos. São muitas as ilustrações e cores diferenciadas fazem as vezes de dedeiras. Veja-se:

dormir dor:mir *vb.* 1 Quando você dorme, você em geral está com os olhos fechados, em pleno sono, isto é, sem atividade física ou mental voluntária. *int.*: Ela dorme tranqüilamente. *td.*: Ele dormia um sono profundo. 2 **figurado** Dizemos que uma pessoa dorme (no ponto) quando não presta atenção a algo, ou perde uma oportunidade. *int.*: Dormiu (no ponto) e perdeu o lugar na fila. [Conjug. quadro 3: dormir. *pres.*: durmo, dormes etc.]

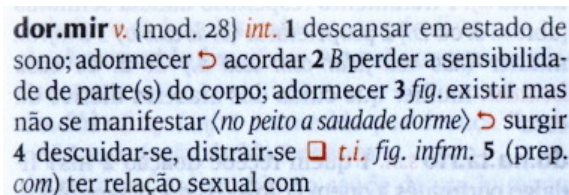


Figura 2. Verbetes de dicionário tipo 2.
(CALDAS AULETE, 2005, p.165)

A entrada do verbete está em destaque, em cor diferente e em negrito. Segue-se, além da divisão silábica, a indicação da posição da sílaba tônica, sublinhada. Fornece-se, por meio de abreviatura, a classe gramatical da entrada, e depois as definições. Notem-se, além das abonações, a indicação da transitividade verbal e o caráter figurado de uma das acepções. Por fim, há informações sobre conjugação verbal conforme paradigma apresentado nas páginas introdutórias da obra.

Os dicionários do Tipo 3 possuem o mínimo de 19 000, o máximo de 35 000 verbetes, e sua proposta lexicográfica orienta-se pelas características de um dicionário padrão, porém é adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Objetivam fornecer definições concisas, claras e precisas a alunos do Ensino Fundamental, principalmente, mas obras de utilidade geral. O *Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (Ed. Positivo Ltda.), o *Minidicionário Luft* (Ed. Ática Ltda.) e o *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Ed. Moderna Ltda) são alguns dos dicionários desse tipo. É sua característica, além das definições, fornecer a indicação de separação silábica e de pronúncia, informações de natureza gramatical – classe, flexão, derivação, regência, concordância – e de usos de cada verbete; em suas páginas iniciais ou finais, há uma série de adendos, em que se

compilam os principais itens de uma gramática normativa e pode-se fornecer informações de caráter enciclopédico. Há algumas entradas com informações de caráter histórico, e poucas com abonações. A nomenclatura é em geral levantada de variadas fontes, predominantemente referenciais, e cobre locuções e estrangeirismos. Não há ilustrações nem dedeiras, e a obra não permanece aberta sobre a escrivinha durante a consulta (o que dificulta o manuseio por crianças). Um exemplo de verbete dessa tipologia de dicionário é o seguinte:



dor.mir v. {mod. 28} *int.* 1 descansar em estado de sono; adormecer ↷ acordar 2 B perder a sensibilidade de parte(s) do corpo; adormecer 3 *fig.* existir mas não se manifestar <no peito a saudade dorme> ↷ surgir 4 descuidar-se, distrair-se □ *t.i. fig. infm.* 5 (prep. com) ter relação sexual com

Figura 3. Verbetes de dicionário tipo 3.
(HOUAISS e VILLAR, 2008, p.262)

A entrada do verbete está destacada em negrito, e a divisão silábica é nela indicada. De forma abreviada, informam-se classe gramatical e transitividade verbal, e há indicação do paradigma verbal a ser seguido na conjugação conforme um dos adendos do dicionário. Com ícones introduzem-se antônimos do verbo em suas diferentes acepções e mudança de regência. Fornece-se uma abonação entre colchetes angulados. Registram-se usos de cada acepção por meio de abreviaturas: brasilianismo, emprego figurado e informal.

Damin (2005) realizou análise de seis obras avaliadas pelo MEC em 2001, buscando evidências de sua classificação como dicionários escolares. A autora verificou que esses dicionários não se distinguem de outras obras lexicográficas, devido a desigualdades nas características que os classificariam enquanto tal. Há mais similaridades do que diferenças entre dicionários escolares e dicionários de uso geral. Krieger (2007) afirma que é essa a razão que leva muitos a falar de dicionários de uso escolar ao invés de dicionário escolar. A mesma autora também aponta que os minidicionários são geralmente considerados escolares, embora sua designação se deva mais pela sua estrutura reduzida do que pela sua adequação para fins de ensino.

Quanto à estrutura do dicionário escolar, percebemos uma série de estudos voltados para questões envolvendo aspectos diversos da microestrutura do dicionário como o de Miranda (2004/2005), Miranda e Beneduzi (2004/2005) e Farias (2008). É importante ressaltar que esses autores se atêm ao estudo dos dicionários escolares, fornecendo, desse modo, subsídios que podem ser importantes aos professores no momento de selecionarem dicionários a serem indicados aos seus alunos.

A elaboração de um dicionário não é tarefa simples, vistas as complexidades envolvidas na vida do idioma que muda constantemente. É necessária uma teoria lexical que determine os critérios de seleção das entradas de acordo com o perfil do dicionário. Miranda (2004/2005) afirma haver consenso de que o ponto de partida para a elaboração de qualquer dicionário está no público ao qual se destina e no objetivo. Há questões de decisão que precisam ser tomadas, por exemplo, a inclusão de siglas, qual

considerar a forma canônica e qual considerar a variante, o tratamento aos estrangeirismos⁴. Segundo Isquierdo e Krieger (2004), delimitar as unidades léxicas dentro dos contextos discursivos e eleger os lemas que constituirão as entradas é uma tarefa que se mostra extremamente difícil.

Miranda (2004/2005) e Farias (2007) apontam para a necessidade de as informações nos dicionários serem discretas e discriminantes em seu estudo sobre dicionários monolíngües de português e em vários dicionários escolares: Miniaurélio, Michaelis Escolar, Minidicionário Houaiss, Minidicionário Luft e Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa. A informação é discreta quando ela é de prioridade e relevante para o consulente e discriminante quando a informação é de proveito para o consulente. Conforme os autores, é preciso respeitar esses princípios para que a obra lexicográfica seja de qualidade.

3. Uma pesquisa entre professores

Como os professores fazem uso dos dicionários ou instruem os alunos para sua utilização? Em uma pesquisa preliminar⁵ com 30 profissionais do ensino, levantamos alguns dados que nos possibilitaram verificar fatores relacionados à prática pedagógica com o uso de dicionário e à consulta desse material pelos próprios professores. As figuras 4 a 7, a seguir, referem-se ao perfil dos professores envolvidos na pesquisa, que responderam por escrito a um questionário⁶.

Primeiramente, referimo-nos ao tipo de escola em que lecionam os professores, conforme a figura 4. Pode-se perceber que grande parte dos entrevistados trabalha em escolas públicas, sejam municipais ou estaduais. Há, no entanto, um grupo de 27% dos entrevistados que não especificou o tipo de escola em que trabalha.

Outra particularidade é que 100% dos professores entrevistados são do sexo feminino.

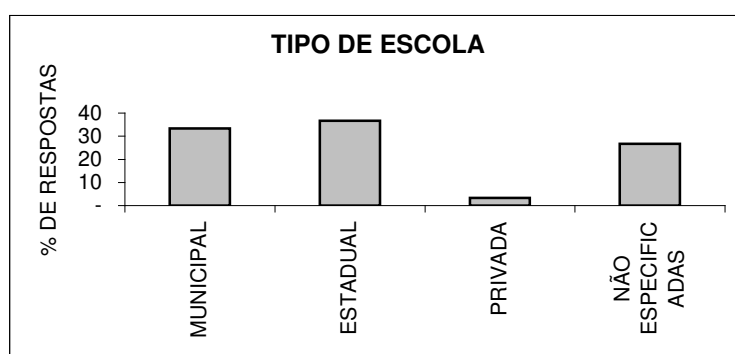


Figura 4. Tipo de escola em que lecionam os professores entrevistados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todos os professores que responderam ao nosso questionário concluíram a graduação. A figura 5 permite-nos avaliar que, em sua grande maioria, além de serem

⁴ Para uma análise da inserção dos estrangeirismos nos dois dicionários mais importantes do país, o Houaiss e o Aurélio, ver Prado (2005).

⁵ Levantamento realizado em Caxias do Sul – RS –, no mês de junho de 2008.

⁶ Diferenças nas totalizações das informações obtidas devem-se ao fato de os professores não terem fornecido resposta a algumas questões.

professores da rede pública de ensino, concluíram seus estudos de graduação entre 1980 e 1995.

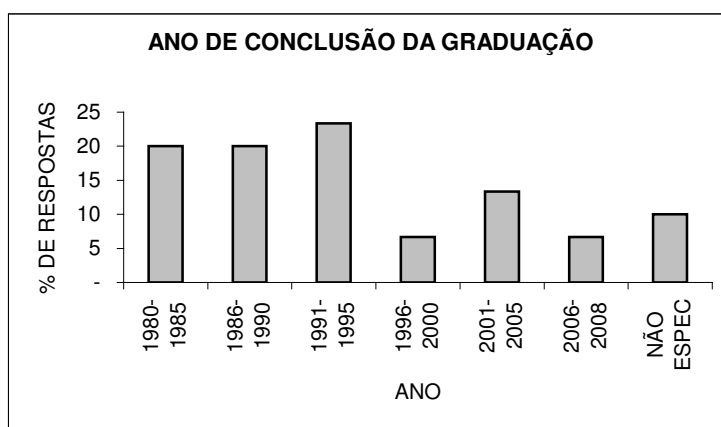


Figura 5. Ano em que os professores concluíram a graduação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao tempo de docência, alguns professores (10%) preferiram não especificá-lo, mas se pode perceber que os resultados mostrados na figura 6 são coerentes com o descrito na figura anterior. Assim como a graduação foi concluída, por grande parte dos professores, entre 28 e 13 anos atrás, o tempo de atividade docente que mais se sobressai corresponde à faixa de trabalho de 11 a 30 anos. Do mesmo modo, o segundo dado maior na figura 5 (14% concluintes da graduação no período 2001-2005) corresponde à segunda maior informação da figura 6, que mostra 23% dos entrevistados com 6 a 10 anos de docência.

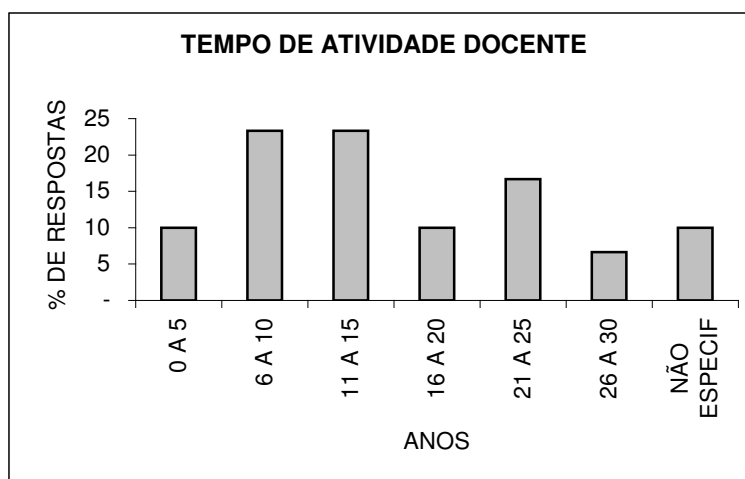


Figura 6. Tempo de atividade docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A figura 7 mostra a distribuição dos professores entrevistados de acordo com as disciplinas que informaram ministrar: língua portuguesa, história, religião, geografia, currículo por atividades, séries iniciais do ensino fundamental, literatura, ou nenhuma informada. A escolha dos entrevistados foi aleatória e deveu-se à facilidade de acesso a

esses profissionais. Percebe-se um grande número de professores de língua portuguesa (54%)⁷.

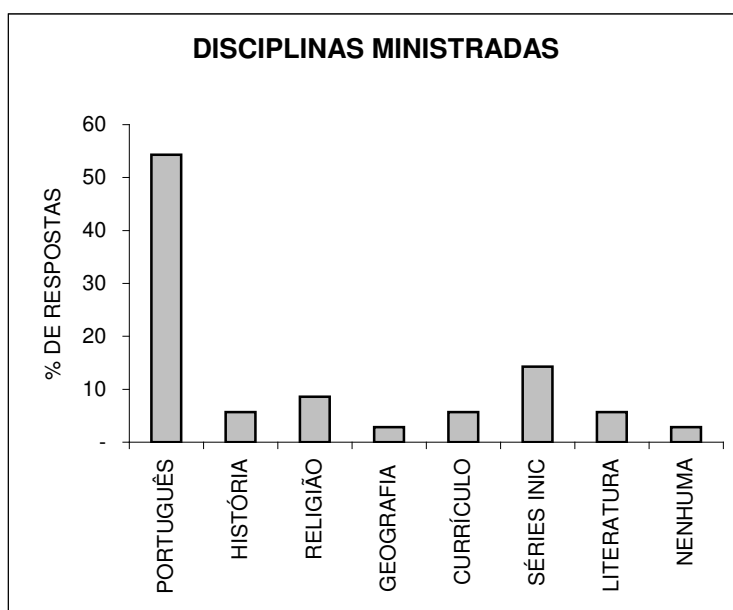


Figura 7. Disciplinas ministradas pelos professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda, a figura 8 traz informações sobre as séries em que trabalham os professores pesquisados, independentemente da disciplina, já mostrada na figura anterior. A maioria desses profissionais ficou concentrada nas séries 5^a a 8^a do Ensino Fundamental regular.

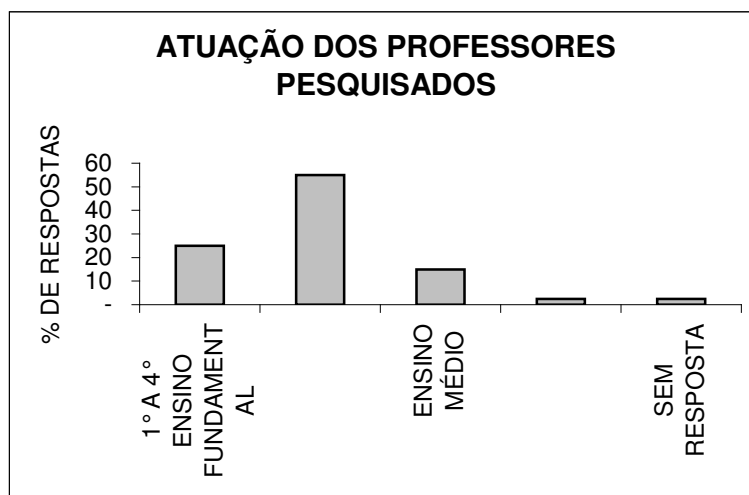


Figura 8. Séries em que atuam os professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁷ Salientamos que, como esta pesquisa foi uma prévia para verificarmos possibilidades de respostas às nossas indagações, é muito provável que uma seleção mais criteriosa de professores, principalmente em relação à sua distribuição quanto à disciplina que ministra, poderia ter trazido respostas diferentes ao trabalho.

O outro bloco de perguntas de nosso questionário diz respeito a características do professor em relação ao seu trabalho com dicionários em sala de aula. Inicialmente, perguntamos: você solicita que seus alunos utilizem o dicionário em sala de aula? A figura 9, a seguir, traz as respostas que obtivemos. Todos os professores solicitam e/ou estimulam, em diferentes graus, o uso do dicionário em sala de aula.

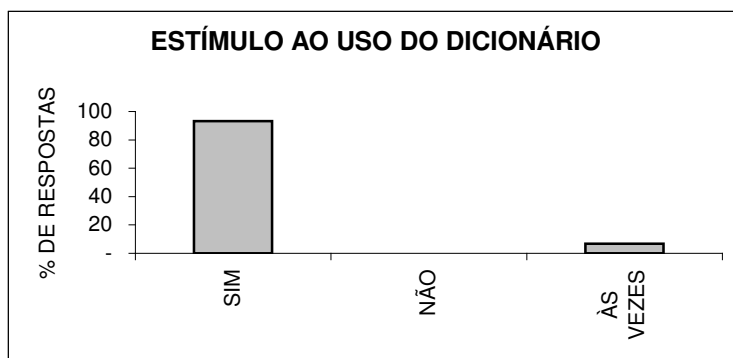


Figura 9. Estímulo dos professores para que os alunos usem o dicionário em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Preocupamo-nos em saber, também, quais são as obras escolhidas para esse tipo de atividade de que todos afirmam fazer uso em algum grau. Deixamos a possibilidade de resposta aberta, e obtivemos as mais variadas respostas, como se poderia esperar; além disso, praticamente todos os professores indicaram mais de um título nessa mesma resposta. O maior percentual recaiu sobre as obras “Dicionário Aurélio” e “Dicionário Luft”, que somam 49%, como se pode ver na figura 10.

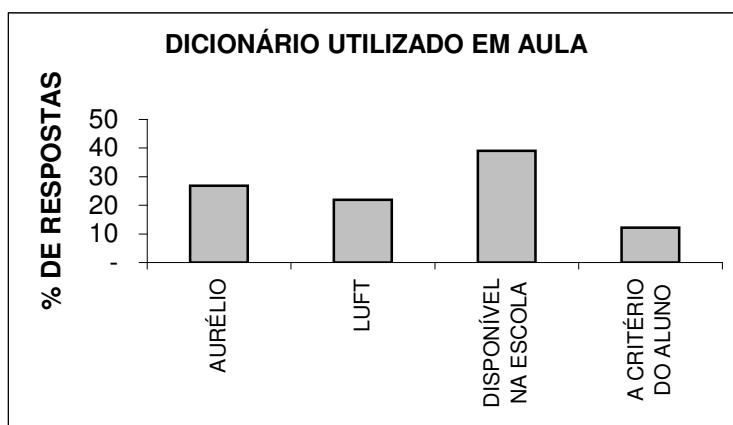


Figura 10. Dicionário solicitado pelos professores para uso em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O que se pôde verificar, quando perguntamos quais são os dicionários disponíveis na escola para a utilização pelos alunos, é que as escolas dispõem dos dicionários recomendados pelo MEC, que os professores reconhecem como os que o governo manda para a escola, além do Aurélio e do Luft como a maior quantidade de indicações nas respostas. Esses dados são mostrados na figura 11:

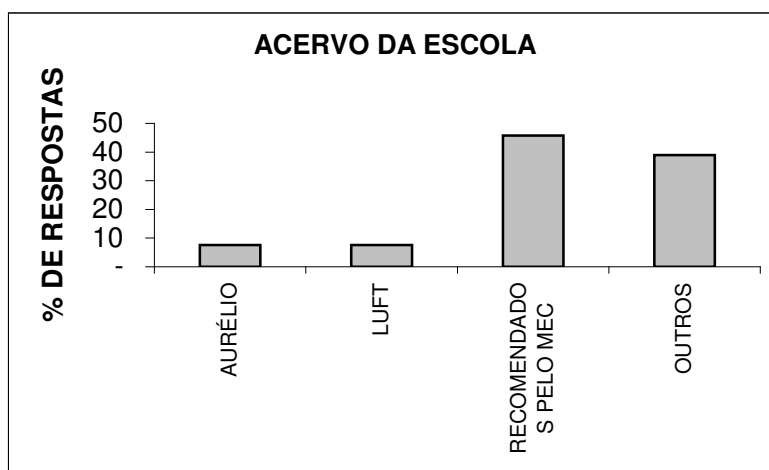


Figura 11. Dicionário disponível no acervo da escola para uso pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outra pergunta que fizemos, cujas respostas se apresentam na figura 12 a seguir, é: para que tipo de atividade você costuma solicitar o uso do dicionário? O foco dos dados refere-se a atividades de interpretação de textos e de trabalho com vocabulário (conceito, sinonímia, antonímia) durante a leitura.

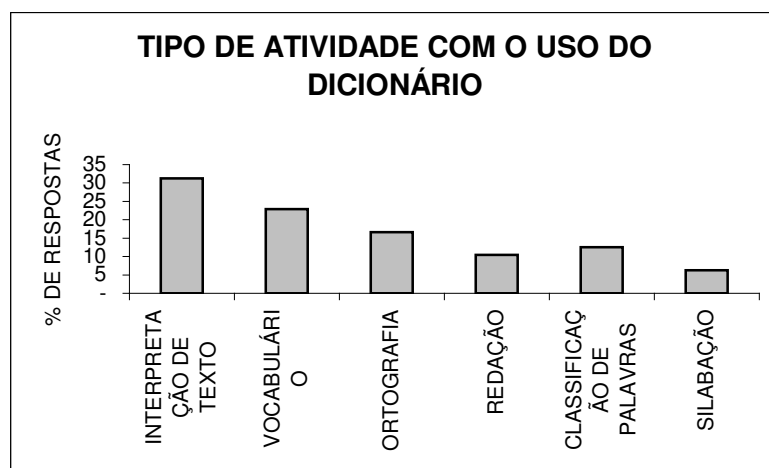


Figura 12. Tipo de atividade desenvolvida pelos professores para uso do dicionário em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Um último questionamento, nesse bloco, aos professores entrevistados fez referência à dificuldade dos alunos ao usarem o dicionário. A percepção dos profissionais quanto a esse assunto aponta que a grande maioria dos consultantes em idade escolar tem dificuldade quanto à localização das palavras na obra, o que refere ao conhecimento da ordem alfabética e, por consequência, da organização do dicionário. Despertou nossa atenção, também, o fato de 18% das respostas apontarem que os alunos não têm dificuldade alguma para utilizar o dicionário. São dois pontos extremos de resposta, como se pode ver na figura 13:

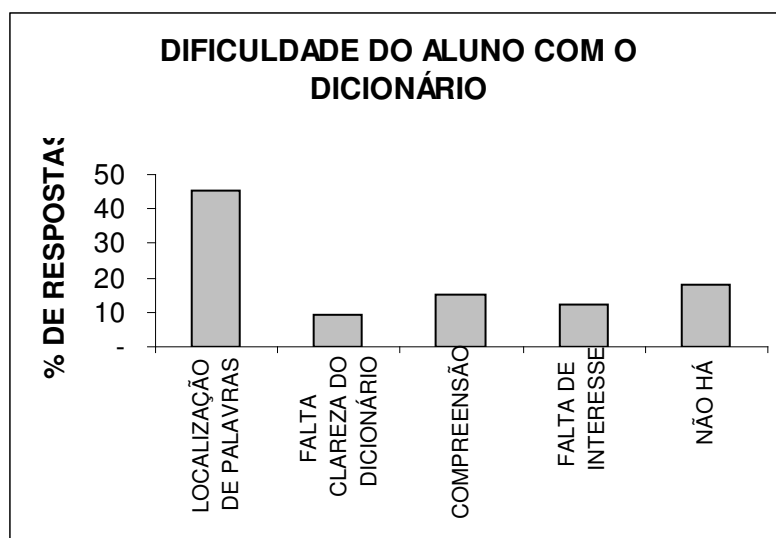


Figura 13. Tipo de dificuldade que os alunos apresentam para a utilização do dicionário.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A terceira e última parte de nossas perguntas fez referência ao professor enquanto consultante de dicionários. Nossa intenção era verificar se o discurso do profissional entrevistado apresentava correlação com a sua fala quanto à sua postura frente aos alunos e ao uso do dicionário em sala de aula. Algo que pudemos verificar com a nova seqüência de perguntas é que esses professores não têm, em geral, conhecimento dos critérios do MEC para a indicação de obras dicionarísticas para o trabalho nas escolas, conforme a figura 14. Nesse sentido, preocupou-nos o fato de, muito provavelmente, os professores não disporem, do mesmo modo, de critérios para a seleção das obras a indicar aos alunos.

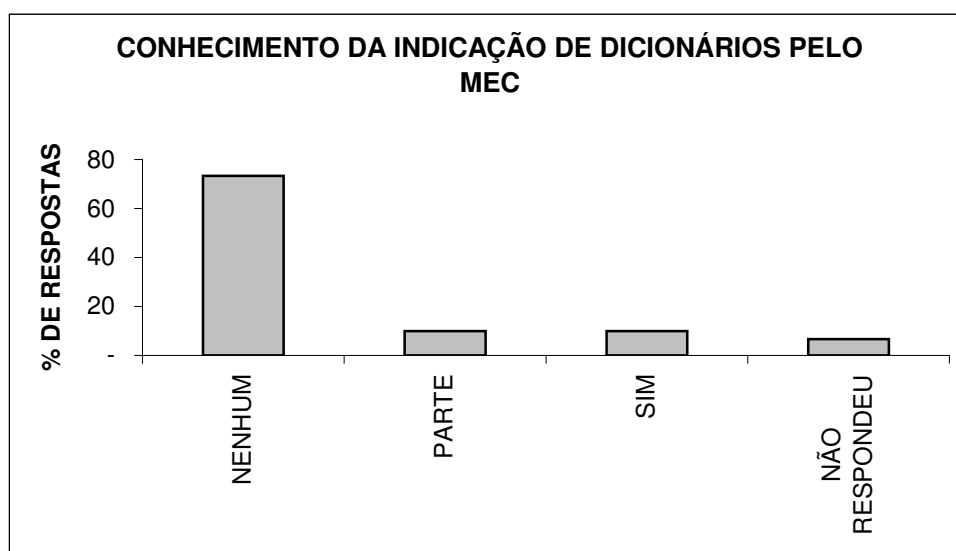


Figura 14. Conhecimento dos professores dos critérios do MEC para a indicação de dicionários para as escolas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda, pudemos verificar que esses mesmos professores, na sua maioria, não tiveram formação acadêmica para o uso pedagógico do dicionário. Essa lacuna

formativa pode, em parte, explicar o desconhecimento do trabalho do MEC para a avaliação e indicação de dicionários para o uso escolar. A figura 15 permite-nos perceber que quase 60% desses profissionais admitem a falta de conhecimento instrucional sobre o assunto, mas o valor pode aumentar, se considerarmos que os que colocam a escola como instrução provavelmente esqueceram de considerar que, nesse espaço, receberam instrução de uso do dicionário enquanto consultentes, não como profissionais do ensino. Há também professores que se puseram em dúvida quanto à sua formação, ao afirmarem que “achavam” que tinham recebido informações quanto ao uso pedagógico de obras dicionarísticas.

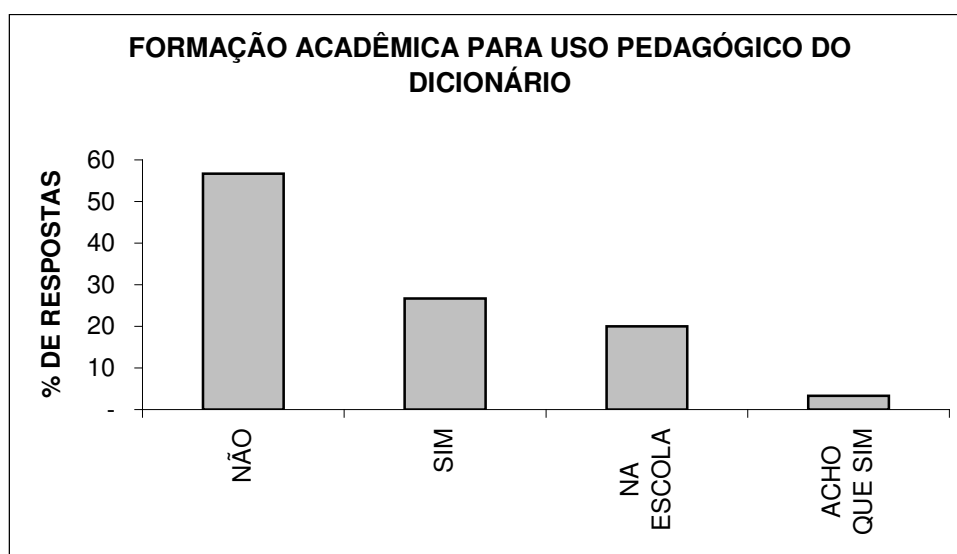


Figura 15. Formação acadêmica dos professores para o uso pedagógico dos dicionários.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao uso propriamente dito do dicionário, agora pensando o professor enquanto sujeito consultante da obra, esse é um aspecto que, de acordo com o ponto de vista dos entrevistados, não lhes traz dificuldades. A figura 16 apresenta a tabulação dos dados para as respostas a essa pergunta: praticamente a totalidade dos professores diz-se à vontade para usar o material, sem qualquer dificuldade. Apenas um professor (o que equivale a 6% do *corpus*) acusou dificuldades quanto ao reconhecimento das abreviaturas e quanto à estruturação “complicada” do dicionário. Essa resposta isolada nos levou a pensar que, se o professor está despreparado enquanto consultante, de igual forma não conseguirá orientar seus alunos para serem melhores usuários desse tipo de material de pesquisa.



Figura 16. Dificuldades dos professores para a consulta ao dicionário.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Perguntamos ainda quais os dicionários de que os professores dispunham para uso particular, ao que pudemos perceber, conforme a figura 17, que grande parte das respostas coincide com a indicação desses professores para o uso em sala de aula: o Aurélio e o Luft. Esse dado nos leva a pensar que, restringindo a indicação à obra que ele mesmo utiliza, o professor não leva em conta o fato básico de que existem diferentes obras para distintos consulentes.

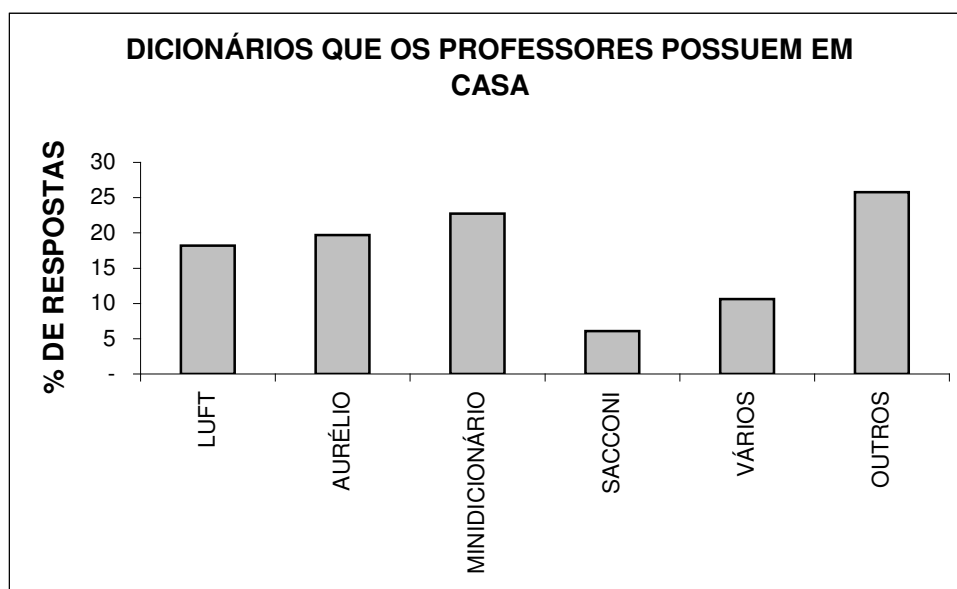


Figura 17. Obras de que os professores dispõem para a consulta particular.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A última de nossas perguntas aos entrevistados tinha por objetivo saber em quais situações o professor utilizava particularmente o dicionário. As respostas a esse questionamento estão apresentadas na figura 18. Percebemos que as situações de uso do

dicionário pelo professor são muito semelhantes ao que ele, depois, pedirá como tarefa aos alunos: o conhecimento de vocabulário e de ortografia.

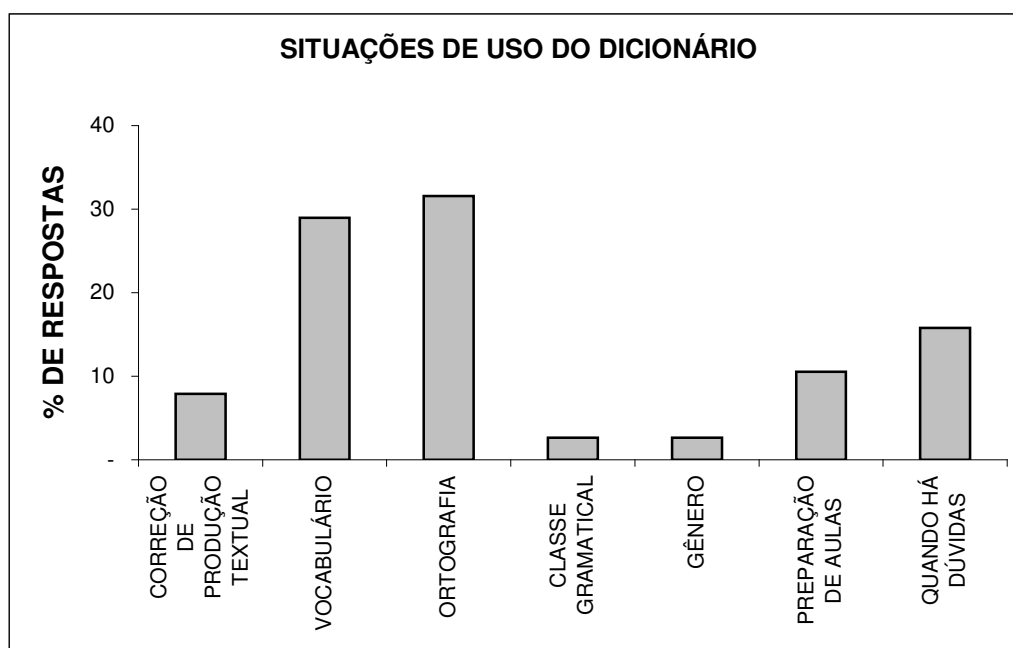


Figura 18. Situações em que os professores usam o dicionário.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tendo em vista essas descobertas junto aos professores na rede de ensino e pensando no que tais profissionais deveriam dispor de conhecimento para o uso pedagógico do dicionário (e do verbete enquanto sua constituição fundamental), propusemo-nos a desenvolver atividades formativas para alunos de licenciatura nos cursos oferecidos pela Universidade de Caxias do Sul. Duas dessas atividades são apresentadas a seguir.

4. Duas propostas de atividade

Se os conhecimentos que apresentamos acima são fundamentais para aquele que se ocupa da produção de dicionários, uma visão, ainda que parcial, do processo de construção dessas obras pode auxiliar o professor em seu trabalho, já que tal conhecimento pode lhe ofertar ferramentas tanto para a seleção do material mais adequado para o grupo de alunos com que trabalha quanto aquelas necessárias para explorar os verbetes em toda sua potencialidade. Por isso insistimos que falar sobre o lugar do dicionário em sala de aula, como um elemento do processo de leitura, leva-nos, como vimos anteriormente, à necessidade de conhecer o gênero para explorar as suas potencialidades. Trabalhar diferentes atividades de conceituação envolvidas na elaboração de um verbete é uma forma de construirmos um caminho que leve o aluno a se mover entre os textos, e os termos que os compõem e os verbetes que lhe são apresentados como instrumentos de leitura. Pensando nesse caminho, ou melhor, nos múltiplos caminhos por meio dos quais podemos estabelecer esse trânsito foi que esboçamos algumas propostas de trabalho com os verbetes em atividades de leitura e produção textual. Antes de partirmos para a descrição das atividades, entretanto, é necessário lembrar que elas são apenas exemplos do que se pode fazer a partir de um

estudo do verbete em sala de aula, devendo ser, toda e qualquer atividade, adaptada às necessidades e aos objetivos do grupo com que trabalhamos.

4.1. Do verbete à produção textual

Uma das possibilidades que temos ao trabalhar com a análise de verbetes é partir da comparação de definições para a produção de um gênero textual. A proposta que elaboramos visa a mostrar aos licenciandos como o uso de dicionários pode subsidiar a produção de fábulas. Sugere-se partir de uma análise dos conhecimentos prévios do aluno sobre esse gênero em comparação com as informações encontradas em dicionários.

Para a realização da atividade, orienta-se o licenciando a questionar, por exemplo, o que o aluno entende por fábula, se conhece algum texto do gênero, se pode contar uma fábula para a turma ou mesmo o que esperaria encontrar em um dicionário ao buscar a definição do termo fábula. Esse passo inicial deve ser complementado por uma pesquisa, em diferentes dicionários. Cada aluno, ou grupo, seleciona um dicionário e vai buscar nele a definição de fábula que lhe é ofertada. O objetivo é que, uma vez selecionado o verbete, o aluno seja capaz de analisar as informações nele contidas, levando o estudante a pensar, por exemplo, que acepções do termo fábula encontramos nesses verbetes; a que público-alvo se destina cada um dos verbetes; se o verbete está adequado às necessidades desse público-alvo e o que há de lacunar nas definições analisadas, entre outros elementos que interessem ao professor.

Nesse momento o objetivo não é classificatório, ou seja, o licenciando não deve pretender que o aluno nomeie o tipo de definição que está sendo utilizada nessa obra, mas que, compreendendo suas características, depreenda sentido e abrangência de tal verbete, sendo capaz de verificar as diferenças existentes entre as obras consultadas, instrumentalizando-se para selecionar, entre todas as informações encontradas, aquelas que lhe serão úteis para a atividade a ser realizada. Uma vez analisados os verbetes, a sugestão é compartilhar com a turma os conhecimentos adquiridos e mapear aquelas informações consideradas essenciais para a construção do conhecimento acerca do gênero fábula.

Em seguida o grupo pode ser levado a ler fábulas de épocas e autores diferentes, analisando o modo como são construídas essas obras e que recorrências encontramos nos textos estudados. Nesse momento se pode, então, retomar as definições encontradas e propor que os alunos produzam a sua própria definição de fábula, sempre levando em conta os objetivos estabelecidos para a atividade. Nesse caso, nosso principal objetivo era produzir uma definição de fábula que pudesse auxiliar alunos a produzir fábulas, sendo, portanto, essencial que em sua definição constassem informações esclarecedoras acerca do modo como se constitui esse gênero textual, sua estrutura e função.

4.2. O verbete no processo de leitura

Uma outra possibilidade é trabalharmos o verbete como parte do processo de leitura com o intuito de levar o aluno a pensar não sobre a fixidez dos sentidos, mas sobre seu caráter movente. Pode-se fazer isso por meio de uma atividade muito simples, como a seleção de textos nos quais possamos encontrar termos que sofreram mudanças de sentido em vista de: (1) terem migrado de uma área de conhecimento para outra (ou de

uma teoria para outra) ou (2) estarem sendo usados em períodos históricos distintos, entre outras situações⁸.

Uma vez selecionados os textos a serem trabalhados, sugere-se a organização de uma atividade de leitura que leve os alunos a analisar e discutir os textos em questão em toda a sua amplitude, destacando-se, em seguida, a questão vocabular a ser analisada. Os termos destacados, que devem aparecer nos diferentes textos ou fragmentos de texto, passam a ser, então, o objeto da pesquisa. Cada definição será analisada em separado, com vistas a que o aluno verifique a adequação dos sentidos indicados pelo verbete lido à situação de uso do termo no texto estudado e, em seguida, comparem-se os verbetes entre si, com o objetivo de levar os alunos a identificar recorrências e diferenças entre as obras consultadas, de modo que possa retornar ao seu texto e produzir a definição mais adequada ao uso do termo na obra lida.

Além disso, visa-se a instaurar entre os alunos uma discussão acerca de como um mesmo termo pode assumir diferentes sentidos, ou, ao menos, conotações diversas, de acordo com as condições de produção, seja do texto que se lê ou mesmo da própria leitura. Assim, auxiliamos o aluno não só a ver o dicionário como um importante *instrumento de leitura* e a sala de aula como um espaço de pesquisa e análise, mas também podemos levá-lo a perceber e ser capaz de refletir sobre a natureza lacunar dos sentidos e sobre o papel das condições de produção de um discurso para a direção de sentidos que nele encontraremos.

5. Conclusão

Embora de forma ainda tímida, nosso grupo de estudos procurou subsidiar os alunos do curso de licenciatura com conhecimentos sobre o dicionário e sua estrutura, através das propostas de leitura e escrita apresentadas. Consideramos necessário o licenciando dispor desse tipo de orientação em seu curso superior, para que possa, futuramente, fazer uso pedagógico do dicionário em sala de aula nas diversas disciplinas escolares.

Entendemos que esse tipo de trabalho pode nos levar, enquanto educadores, a construir espaços para o uso produtivo dessas obras em sala de aula. Defendemos, assim como Krieger (2007), a inserção dos estudos lexicográficos nos currículos de formação de professores. Investigações dessa natureza já são amplas no Brasil, mas ainda não fizeram seu caminho para a sala de aula, apesar de alguns progressos como a instituição do programa de avaliação dos dicionários de uso escolar pelo MEC através do PNLD.

Tendo em vista que o dicionário está profundamente vinculado aos momentos históricos e à realidade social de um povo, sendo, desse modo, um produto cultural, levar o estudante a conhecer melhor esse “depósito do tesouro da língua” também é tarefa de um valor educacional ímpar na formação de cidadãos mais capacitados e críticos. É necessário continuar as discussões acerca do potencial pedagógico do dicionário, mas já se reitera a importância de rever práticas pedagógicas, principalmente as que formam os futuros docentes.

Não podemos mais entender a escola e a universidade como espaços distantes, tampouco deixar que se perpetue a idéia de que o conhecimento teórico e a prática de sala de aula podem permanecer distanciados. Por isso, nesse trabalho, pensamos a

⁸ Termos como *humanismo*, *semitismo*, *resiliência*, entre outros, exemplificam as possibilidades que temos nessa direção.

instrumentalização do aluno de licenciatura não como um processo de desenvolver tarefas de leitura, mas procurando mostrar como o conhecimento teórico é fundamental para subsidiar práticas de sala de aula em que o professor seja capaz de determinar seus objetivos e selecionar os recursos mais adequados para alcançá-los.

Por isso insistimos na importância desse trânsito entre o conhecimento teórico e a atividade com o dicionário, porque é justamente o primeiro que vai dar ao professor a liberdade de construir as propostas mais adequadas para os seus propósitos, porque dispõe do conhecimento necessário tanto para desenvolver seus projetos quanto para orientar o aluno na execução das atividades. Além disso, alimentando o trabalho de pesquisa nas salas de aula dos cursos de licenciatura abrimos caminho para que essa prática seja levada também para a sala de aula do ensino fundamental e médio, e embora as propostas sejam apenas um exemplo e uma pequena parcela do que se possa fazer em termos de pesquisa em sala de aula, o dicionário pode ser sim a semente de um trabalho de pesquisa que leve à autonomia no processo de leitura, ajudando-nos na tarefa de colocar o leitor na posição de um interlocutor efetivo dos textos com que trabalha e dos materiais que manipula.

Parece-nos que cabe, ainda, uma palavra sobre um certo desprestígio do trabalho com o léxico nas salas de aula, que talvez se explique por uma necessidade de desvincular o processo de leitura à simples decodificação, como se trabalhar com questões lexicais em atividades de leitura e produção textual implicasse reduzir a potencialidade desse trabalho. Entendemos que se possa fazer justamente o contrário, ou seja, fazer do estudo do léxico um caminho interessante para se pensar na vida e no peso das palavras e, conseqüentemente, no lugar que ocupam nos processos de leitura e produção textual.

Calvino (1990), em *Seis propostas para o próximo milênio*, trabalha com o que ele chama de qualidades do texto e da vida, entre as quais está a exatidão. Para o escritor, há uma tendência, em nosso mundo atual, de que a linguagem seja sempre usada de forma aproximativa, traduzindo, talvez, um descaso, um desleixo com o próprio dizer, como se esquecêssemos que pela escritura criamos organização e precisão, ou, como já havia declarado Bakhtin, é o enunciado que organiza o pensamento.

Isso não quer dizer, segundo Calvino (1990), que devemos nos livrar do vago, do impreciso, porque também neles está o espaço da imaginação, mas que precisamos buscar cada vez mais o exercício da exatidão, até mesmo como uma forma de estabelecer um espaço de indeterminação e de criação do novo. Buscar a palavra exata, a justa expressão, mesmo reconhecendo a sua impossibilidade, é, portanto, aproximar a palavra de um exercício necessário a todos nós de darmos conta do aspecto sensível das coisas. Buscar a palavra exata é tentar se aproximar das coisas, já que, como diz Calvino (1990, p. 91), *a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva mas na série de aproximações para atingi-la*.

Pensar nas palavras do Calvino (1990) leva-nos a afirmar que um trabalho com a palavra que considere sua vida, sua história, suas máscaras e o modo como ela vai se ressignificando com o tempo (ou as mudanças de tempo) é um exercício fundamental para o falante de uma língua, porque o coloca diante do trabalho, por vezes árduo, mas certamente instigante, que toda escritura implica.

6. Referências bibliográficas

BIDERMAN, Maria Teresa. A definição lexicográfica. In: MACIEL, Anna Maria Becker (org.). *Cadernos do IL*, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 23-44.

_____. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e cultura*. v. 58, n.2, São Paulo, Abr.-Jun., 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 24 ago. 2008.

CALDAS AULETE. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAMIN, Cristina Pimentel. Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar. Porto Alegre: UFRGS. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DIONISIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 125-137.

FARIAS, E.M. Peixoto. Uma breve história do fazer lexicográfico. *Revista Trama*, v.3, n.5, 1º sem. 2007. p.89-98

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 101-122, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

_____. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. *Alfa*, São Paulo, v. 50. n.2, p.173-187, 2006.

_____. A obra e o fazer dicionarísticos. In: MACIEL, Anna Maria Becker (org.). *Cadernos do IL*, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 9-16.

LARA, Ignacio Ahumada. Dicionario e informatica. III Seminario Lexicografía Hipánica Jaen. Universidad de Jaen, 26 a 28 de novembro, 1989.

LAROUSSE Cultural. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

MIRANDA, F. B. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua e Literatura*. v. 6-7, n.10-11, p.17-31, Frederico Wesphalen, 2004/2005.

MIRANDA, F.B. BENEDUZI, R. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. *Revista Língua e Literatura*. v. 6-7, n.10-11, p.17-31, Frederico Wesphalen, 2004/2005.

_____. Análise de dois dicionários do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M da G.(orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. v. 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. *Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas*.

MIRANDA, F.B.; FARIAS, V.S. *Informações discretas e discriminantes no artigo léxico*. Disponível em: <http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos18/felix.pdf>. Acesso em 24 ago. 2008.

PRADO, D. de F. Uma análise da inserção de empréstimos lingüísticos oriundos da língua inglesa em dois dicionários gerais do português: o Aurélio e o Houaiss. *Práxis*, Itumboiara, n.6, jan./jun. 2005, p.19-25.