



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ROSANE MARIA BOLZAN

**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR COMO MEDIADOR
DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Londrina
2012

ROSANE MARIA BOLZAN

**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR COMO MEDIADOR
DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem e Significação.

Orientadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Londrina
2012

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC**

Bolzan, Rosane Maria

O uso do dicionário escolar como mediador das práticas discursivas de alunos do ensino fundamental / Rosane Maria Bolzan - Florianópolis, SC, 2012.
501 f. ; 21cm

Orientadora: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Inclui referências

1. Linguística. 2. Metalexiconografia pedagógica. 3. dicionários escolares, produção textual. 4. práticas discursivas. 5. formação de professores. I. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri . II. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ROSANE MARIA BOLZAN

**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR COMO MEDIADOR DAS
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem e Significação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
UFSC – Florianópolis – SC

Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda
UFRGS – Porto Alegre – RS

Prof. Dr. Ronaldo Lima
UFSC – Florianópolis – SC

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Loredana Límoli
UEL – Londrina – PR

Londrina, 13 de dezembro de 2012

*Heloísa e ao Giordano por terem sido tão corajosos
e lutadores longe de mim;
aos meus pais (Oliva e José - in memorian) e às
minhas “tias-mães” (Justina e Amábile - in
memorian), com gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Os quatro anos de doutorado, simultaneamente, foram longos, pela dedicação empreendida e renúncias, e curtos, pelo trabalho árduo, enorme e complexo. Muitas pessoas diferentes passaram pela minha vida nesse tempo e, de cada uma procuro lembrar, nestas páginas, como uma marca positiva deixada nessa travessia.

Agradeço, primeiramente, ao Deus-Trino pela força e ânimo a cada dia empreendido ao longo do doutorado e pelas bênçãos na minha vida.

À minha família pelo suporte, carinho, aconchego e torcida em momentos de distância, saudade e solidão. Esta conquista pertence a vocês, também!

À minha orientadora, professora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, pela oportunidade de iniciar e terminar o doutorado, pelo convite para trabalhar com dicionários, pela aprendizagem durante as suas aulas e orientação, pelas leituras dos textos escritos e correções, pelo acolhimento em sua vida, pelo carinho e atenção ao longo dos quatro anos de curso. Agradeço muito, professora, pelo apoio e compreensão em momentos difíceis. Foi uma honra tê-la tido como orientadora: uma professora-pesquisadora dedicada, um exemplo a ser seguido como uma profissional empreendedora e carismática, que me conduziu à finalização do trabalho. Meu especial agradecimento, professora.

A Delamar José Volpato Dutra pelo incentivo ao trabalho de doutoramento, pelo tempo dedicado a ajudar-me durante as dificuldades, pela estada e acolhimento em Aberystwyth (Reino Unido) para que eu pudesse dedicar-me à pesquisa.

Às minhas amigas do coração: Glória, Mariliana e Arelis pela companhia que me fizeram, pelo acolhimento, pelo carinho, pelas palavras de ânimo e coragem, pelas orações, enfim, por todos os momentos agradáveis que juntas tivemos.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL) pela oportunidade ímpar de estudar em uma instituição pública e de qualidade.

À banca de qualificação da tese, composta pelos professores doutores Félix Bugueño Miranda (UFRGS), Loredana Límoli (UEL) e Elvira Lopes Nascimento (UEL), pela leitura do trabalho e pelas sugestões dadas.

À banca de defesa da tese, composta pelos professores doutores Félix Bugueño Miranda (UFRGS), Loredana Límoli (UEL), Elvira Lopes Nascimento (UEL) e Ronaldo Lima (UFSC), pela leitura do trabalho, discussão e pelas sugestões dadas.

Aos professores da UEL, especialmente às professoras Vanderci de Andrade Aguilera e Mariângela Peccioli Galli Joanilho, pelo acolhimento na UEL e pelas belas lições ensinadas.

Às professoras Esther Gomes de Oliveira (UEL) e Mariângela P. G. Joanilho (UEL) pelas contribuições durante os Sedatas de 2011 e 2012.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Rosely Fernandes Lopes, pela ajuda constante, pelo sorriso sempre presente, pela recepção carinhosa em todos os momentos e pelo exemplo de profissional dedicada e eficiente.

À professora Marilene dos Santos por me oportunizar a fazer a pesquisa com seus alunos. Meus mais sinceros agradecimentos por ser uma pessoa tão generosa e aberta ao diálogo.

À professora Maribel Faraco pela oportunidade que me ofereceu de observar suas aulas. Pela contribuição nesta pesquisa, meu muito obrigada.

Aos alunos das turmas dos quintos anos (01 e 02/2011), também autores destas páginas e personagens que atuaram em minha vida. Muito obrigada pela oportunidade de realizar minha pesquisa com vocês, pela aceitação de um profissional e trabalho diferentes, pelo carinho, por cada sorriso, pela atenção e dedicação ao trabalho com dicionários e com produções textuais, pelo esforço empreendido na elaboração de um dicionário da turma. Serão sempre lembrados como anjos que me conduziram à chegada desta longa jornada de estudos.

Aos alunos do quarto ano vespertino (02/2011) pelo acolhimento e oportunidade de trabalhar com vocês.

Ao Diretor Daniel Albuquerque, pelo acolhimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito, Garopaba/SC.

Aos professores da escola em que empreendi a minha pesquisa, pela recepção, atenção e lanches coletivos regados a boas conversas.

Ao secretário municipal de Garopaba e a João Pacheco de Souza pela ajuda durante o Curso de formação aos professores do município de Garopaba/SC.

Aos professores municipais e estaduais que participaram do Curso de formação sobre o uso de dicionários em sala de aula.

Às pessoas que me ajudaram em momentos decisivos da minha vida e que me acolheram: Cláudio e Larissa, Ana Maria (UEL), Otávio, Claci, Aylton, Mário, Edson, Frei Frigo, Vera, Cristina, Maria.

À companheira de doutorado inesquecível, Regiane Reis, por sua amizade e apoio incondicionais, pelas conversas inesquecíveis e pela solidariedade.

Ao Diretor do IF/SC (Campus São José), prof. Nicanor Cardoso, pela ajuda e apoio em minha liberação de atividades no IF/SC para desenvolver a pesquisa.

À professora Marilene Vilhena de Oliveira pela sua ajuda e atuação decisivas para que eu pudesse ser liberada de minhas atividades de docente para poder dedicar-me ao doutorado. Meu reconhecimento e agradecimento especiais.

Ao ex-Diretor do IF/SC, Campus São José, prof. Jorge Luiz Pereira, pelo apoio e ajuda durante meu pedido de liberação para o doutoramento.

À professora Divina Zacchi Pereira, companheira de trabalho, pelas ideias, pelo apoio e conversas sobre meu projeto inicial de pesquisa.

Aos colegas de trabalho e de área do IF/SC (Campus São José) pela ajuda empreendida durante o curso.

À funcionária do DRH - IF/SC (Campus São José), Elaine Bunn Platt, pela ajuda em tantos processos burocráticos e pelo atendimento humanizado.

Ao funcionário do IF/SC (Campus São José), Washigton Luís Rabelo, um verdadeiro amigo, pela grande ajuda na impressão dos exemplares da tese e de trabalhos do doutorado. Agradeço pela sua competência e exemplo de profissional público que abraça seu ofício com dedicação inigualável.

Aos funcionários da biblioteca do IF/SC(Campus São José) pela ajuda, apoio e amizade.

Ao IF Sul-Rio-Grandense pela obtenção da bolsa de estudos, especialmente ao Sr. Mário Leonardo Boéssio, Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento dos estudos.

Ao IF/SC (Campus São José), pela liberação para meus estudos, sem a qual não teria sido possível a conquista de hoje. Agradeço também pelo suporte material durante a pesquisa.

Aos funcionários da National Library of Wales (Aberystwyth – Reino Unido) pelos serviços de padrão e reputação internacionais e pela oportunidade de pesquisar em um acervo importantíssimo da humanidade.

À Nossa Senhora, ao Anjo da Guarda e ao Padre José de Anchieta pela proteção.

A meus irmãos (Silvio, Omilton, Danilo, Ivani e Maria Luiza) pelos telefonemas e conversas de apoio.

Aos meus fiéis companheiros Átima e Snubies (sempre lembrado).

Às pessoas anônimas que oraram e torceram por mim nesse tempo dedicado à pesquisa.

A todos vocês pertence esta tese, pois foi somente com a sua ajuda de cada um citado que cheguei a este dia da defesa. Eternamente grata a todos que passaram pela minha vida nestes quatro anos, inclusive aos que não foram citados, pois como escreveu João Cabral de melo Neto, “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos [...] para que a manhã se vá tecendo, entre todos os galos”.

NUNCA MAIS direi eu não posso, pois “tudo posso
naquele que me fortalece” (*FILIPENSES 4:13*).

BOLZAN, Rosane Maria. **O uso do dicionário escolar como mediador das práticas discursivas de alunos do ensino fundamental**. 2012. 501 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza empírica, de cunho qualitativo-interpretativo, além de configurar-se como colaborativa. Tem por objetivo geral apresentar o dicionário como instrumento didático-pedagógico, acentuando-lhe o caráter social e interativo nas produções textuais. Utilizaram-se pressupostos teóricos advindos de estudos da Lexicografia e da Metalexigrafia pedagógica, de autores como Hartmann e James (1998), Svensén (2009), Rey-Debove (1971, 1984, 1997), Lara (2004), Martínez de Sousa (2009) e Maldonado (2008), cujas abordagens reverberam no Brasil com Welker (2006, 2008, 2011), Krieger (2006, 2007, 2011), Biderman (1981, 2001, 2003), Borba (2003), Bugueño Miranda (2007), Pontes (2006, 2010), Rangel e Bagno (2006), Corrêa (2011), Coroa, (2011), entre outros estudiosos da área e da Linguística aplicada. Trata-se de um estudo que aborda três polos: dicionários escolares, professores e alunos. A pesquisa foi concretizada em dois momentos complementares: no primeiro, tendo o objetivo de mediar a prática pedagógica com o uso adequado de dicionários escolares como integrantes das práticas discursivas, promoveu-se um Curso de formação para professores que atuavam na rede municipal (Garopaba/SC) e no Ensino Fundamental. As respostas ao questionário aplicado aos docentes apontaram que os dicionários eram pouco ou nada utilizados como ferramentas de consulta em sala de aula e que eram ferramentas didáticas estranhas ao trabalho diário em sala de aula. No segundo momento, objetivou-se investigar os efeitos da mediação de dicionários escolares no incremento de produções textuais de alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental. Acompanharam-se duas turmas regidas por professores diferentes. Na turma de alunos em que o professor teve preparação sobre o uso de dicionários, interveio-se com um trabalho sobre o uso de dicionários escolares em produções textuais. Este grupo foi o Grupo de Experimentação (GE). O segundo grupo constituiu-se como o Grupo de Controle (GC), cujos alunos contribuíram com três coletas de textos. Fizeram-se duas coletas de dados no GE, durante um semestre letivo, a partir da atuação com dicionários selecionados pelo MEC dos Tipos 1, 2 e 3. Houve o trabalho de análise de produções textuais (narrativas) e reescritas do GE com critérios estabelecidos por Geraldi (1984). Os resultados da pesquisa apontaram que a maioria dos alunos que constituiu o GE melhorou seus textos em questões lexicais (aumento vocabular), gramaticais (expressões de progressão textual e linguagem padrão) e de estruturação narrativa (apresentação, clímax, desfecho e maior detalhamento dos elementos narrativos). O cotejo entre dois questionários aplicados aos alunos do GE, sobre conhecimentos dicionarísticos, revelou uma visão mais abrangente e interativa a respeito de obras lexicográficas. No GC, os alunos não avançaram em tais questões, apresentando as mesmas dificuldades do início ao fim do semestre letivo. Nesse sentido, este estudo (1) ressalta a importância de explorar os dicionários como elementos ativos nas produções textuais e (2) promove a formação de professores em Lexicografia para que a realidade da descoberta integral da língua viva das práticas discursivas se efetive com o uso dos dicionários escolares.

Palavras-chave: Metalexigrafia pedagógica. Dicionários escolares. Produção textual. Práticas discursivas. Formação de professores.

BOLZAN, Rosane Maria. **The use of dictionaries as a mediator of the discursive practices of elementary school students.** 2012. 501 f. Dissertation (PhD in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This is an empirical, qualitative-interpretive research, and also a collaborative one. It aims to introduce the dictionary as a didactic-pedagogic tool, accentuating its social and interactive character in textual writings. We used theoretical assumptions arising from studies of Lexicography and Pedagogical Metalexicography, from authors like Hartmann and James (1998), Svensen (2009), Rey-Debove (1971, 1984, 1997), Lara (2004), Martínez de Sousa (2009) and Maldonado (2008), whose approaches reverberate in Brazil with Welker (2006, 2008, 2011), Krieger (2006, 2007, 2011), Biderman (1981, 2001, 2003), Borba (2003), Bugueño Miranda (2007), Pontes (2006, 2010), Rangel and Bagno (2006), Correa (2011), Coroa (2011), among other scholars of the mentioned field and Applied Linguistics. It is a study about three dimensions: school dictionaries, teachers, and students. This is a study conducted in two complementary stages: first, was promoted a training course for elementary educator teachers who worked in the municipal schools of Garopaba / SC. This training course intended the goal to offer guiding lines for the pedagogical practice on the proper use of school dictionaries as part of the discursive practices. The answers to the questionnaire given to the teachers indicated that few or no dictionaries were used by them as research tools in the classrooms and that dictionaries were teaching tools almost strange in the daily work in classrooms. In a second moment, the aiming was to investigate the effects of the oriented use of school dictionaries in the increment of writing textual productions of the students of the fifth year of elementary school. An experiment was conducted with two classes headed by two different teachers. In the first class, called Experimentation Group (GE), the teacher had the above mentioned training course for use school dictionaries as teaching tool. The second group was established as the Control Group (CG), whose students contributed with three texts. In the GE there have been two collections of writing texts during one semester. The writings were accompanied with the proper use of dictionaries indicated by the Ministry of Education, Types 1, 2 and 3. The textual productions (narratives) and rewritten of the GE were analyzed according to criteria established by Geraldi (1984). The survey of the results showed that most students who constituted the GE improved their texts in lexical issues (increased vocabulary), grammar (expressions of textual progression and standard language), and narrative structure (introduction, climax, denouement, and better detailing of the narrative elements). The comparison between two questionnaires administered to students of GE revealed a more comprehensive and interactive approach about lexicographical works. By contrast, in GC the students have not progressed in such matters, and had the same problems from the beginning to end of the semester. Thus, this study (1) highlights the importance of exploring dictionaries as active elements in textual writings productions and (2) promotes the training of teachers in Lexicography aiming a complete discovery of the living language of the discursive practices with the use of school dictionaries.

Keywords: Pedagogical metalexicography. School dictionaries. Writing text production. Discursive practices. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

GE	Grupo de Experimentação
GC	Grupo de Controle
LP	LI - Língua Portuguesa - Língua Indígena
VLP	Vocabulário na Língua Brasileira
DPB	Dicionário Português – Brasileiro
LI-LP	Língua Indígena – Língua Portuguesa
DBP	Dicionário Português-Brasileiro
ABL	Academia Brasileira de Letras
PDBLP	Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa
DUP	Dicionário de usos do Português do Brasil
DGV	Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil
LP	Lexicografia pedagógica
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
DPLMs	Dicionários Pedagógicos de Língua Materna
DUs	Dicionários de uso
DIs	Dicionários Infantis
DESCs	Dicionários Escolares
DFC	<i>Dictionnaire du Français Contemporain</i>
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
L1	Língua 1
L2	Língua 2
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LLA	<i>Longman Language Activator</i> (2002)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Verbetes “amarrar”	31
Ilustração 2 –	“O verbo”	130
Ilustração 3 –	“O verbo”	131
Ilustração 4 –	“Desafio”	134
Ilustração 5 –	“Expressões”	135
Ilustração 6 –	Texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011).....	138
Ilustração 7 –	Texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011).....	200
Ilustração 8 –	“História de pescador” (04/06/2007).....	203
Ilustração 9 –	Texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011).....	210
Ilustração 10 –	“História de pescador” (04/06/2007).....	213
Ilustração 11 -	História em quadrinhos: aluno ‘25’ GC	340
Ilustração 12 -	História em quadrinhos: aluno “20” GC	344
Ilustração 13 -	Verbetes do Dicionário escolar do 5º. ano/2011	353

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Proposta de Hartmann e James (1998) para as ramificações da Lexicografia.....	62
Quadro 2 -	Processo de aquisição lexical	91
Quadro 3 –	Dados do GE.....	199
Quadro 4 –	Dados do GC	204
Quadro 5 –	Comparação das produções textuais do aluno “1”	220
Quadro 6 -	Comparação das produções textuais do aluno “1”	228
Quadro 7 -	Comparação das produções textuais do aluno “10”	233
Quadro 8 -	Comparação das produções textuais do aluno “10”	239
Quadro 9 -	Comparação das produções textuais do aluno “8”	243
Quadro 10 -	Comparação das produções textuais do aluno “8”	247
Quadro 11 -	Comparação das produções textuais do aluno “9”	250
Quadro 12 -	Comparação das produções textuais do aluno “9”	254
Quadro 13 -	Comparação das produções textuais do aluno “15”	260
Quadro 14 -	Comparação das produções textuais do aluno “15”	264
Quadro 15 -	Comparação das produções textuais do aluno “17”	268
Quadro 16 -	Comparação das produções textuais do aluno “17”	273
Quadro 17 -	Comparação entre o “antes” e o “depois” dos textos dos alunos do GE.....	275
Quadro 18 –	Idade e ano escolar do GE	285
Quadro 19 –	Quando conheceram um dicionário?	285
Quadro 20 -	Nome do dicionário que possuem	286
Quadro 21 –	Saber usar o dicionário	290
Quadro 22 -	Quem ensinou a usar o dicionário?	290
Quadro 23 –	Frequência no uso do dicionário.....	291
Quadro 24 –	Satisfação com dicionários	292
Quadro 25 –	Problemas nos dicionários	293
Quadro 26 –	Uso do dicionário	295
Quadro 27 –	Sugestões para os dicionários melhorarem.....	295
Quadro 28 -	O que trabalhar com o dicionário	297
Quadro 29 -	Dicionário como auxiliar na sua vida escolar e fora dela.....	298
Quadro 30 –	Auxílio dos dicionários.....	304

Quadro 31 –	O dicionário ajuda nos textos escritos?	308
Quadro 32 –	Problemas nos dicionários	315
Quadro 33 –	Qualidades nos dicionários	316
Quadro 34 –	Trabalho dos lexicógrafos hoje.....	321
Quadro 35 -	Aspectos desenvolvidos com as produções textuais	327
Quadro 36 -	Aspectos que ainda precisam desenvolver em produções textuais.....	331
Quadro 37 -	Grade de autoavaliação dos alunos.....	333

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Naturalidade dos alunos	195
Gráfico 02 –	Bairros onde residem os alunos	195
Gráfico 04 –	Renda familiar dos alunos	196
Gráfico 05 –	Profissão do pai	197
Gráfico 06 –	Profissão da mãe.....	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E CULTURAL	27
1.1 QUESTÕES IDEOLÓGICAS ASSOCIADOS AO DICIONÁRIO	33
1.2 O ENSINO DA NOMENCLATURA E O RESGATE DO USO DO DICIONÁRIO COM UMA NOVA VISÃO	38
1.3 PRINCIPAIS COMPONENTES DO DICIONÁRIO: SUA ESTRUTURA E TIPOLOGIA	45
1.4 PANORAMA ATUAL DO DICIONÁRIO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A HISTÓRIA DA LEXICOGRAFIA	53
1.5 A LEXICOGRAFIA BRASILEIRA E A METALEXICOGRAFIA: DAS ORIGENS TÍPICAS À CONTEMPORANEIDADE.....	60
1.6 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: “ESTADO DA ARTE”	68
2 O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA INTERATIVA AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E DO ENRIQUECIMENTO LEXICAL	84
2.1 ABORDAGENS PARA O ENSINO DO LÉXICO: ASPECTOS INTERNOS E EXTERNOS.....	105
3 AS OBRAS LEXICOGRÁFICAS NA PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: INTERAÇÃO NECESSÁRIA	113
3.1 AS FUNÇÕES DO LÉXICO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO E NA SUA INFORMATIVIDADE	119
3.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO NARRATIVO ABORDADO NA PRÁTICA COM O GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO	123
3.3 DIÁRIOS DAS AULAS SOBRE O USO SISTEMATIZADO DO DICIONÁRIO NO GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO (GE) E SOBRE AS OBSERVAÇÕES NO GRUPO DE CONTROLE (GC).AULAS MINISTRADAS NO GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO: DIÁRIO DA PESQUISADORA DO GE	127
3.3.1 Metodologia das Aulas Ministradas no Grupo de Controle: Diário da Pesquisadora Referente às Observações das Aulas de Produção Textual no GC	129

4	CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES SOBRE O USO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES EM SALA DE AULA	169
4.1	A ESCOLHA DO PROBLEMA, METODOLOGIA DO CURSO E CONTEÚDO.....	169
4.2	PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: O QUE PENSAM SOBRE O DICIONÁRIO E O QUE REVELA ESSA MANIFESTAÇÃO.....	171
4.3	O QUE OS PROFESSORES FAZEM COM O DICIONÁRIO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: VOCABULÁRIO, PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL, EXPECTATIVAS	176
4.4	AValiação DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA E RESULTADOS OBTIDOS	179
5	METODOLOGIA.....	183
5.1	HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	184
5.2	HISTÓRICO DO PROJETO E COMO FOI PROGRAMADO.....	186
5.3	A ESCOLHA DOS DICIONÁRIOS	191
5.4	INFORMAÇÕES REFERENTES AO MUNICÍPIO, À ESCOLA E À SUA CLIENTELA E OS PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS DO GE E DO GC.....	192
5.5	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS DO GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO (GE) E DO GRUPO DE CONTROLE (GC).....	204
6	ANÁLISE DOS DADOS	208
6.1	TRABALHO REALIZADO COM O GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	209
6.2	AValiação REALIZADA PELOS ALUNOS (GE) EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM O USO DE DICIONÁRIOS E ÀS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	284
6.2.1	Respostas dos Alunos do GE ao Primeiro Questionário Aplicado, Antes do Começo da Pesquisa, e a Análise dos Dados	285
6.2.2	Avaliação do Trabalho Realizado com “O Uso de Dicionários Escolares em Produções Textuais de Alunos do Ensino Fundamental”.....	300
6.2.3	Avaliação dos Alunos do GE Sobre Aspectos Apreendidos em Produção de Textos e Aspectos que Ainda Precisam Desenvolver	326
6.3	TRABALHO REALIZADO COM O GRUPO DE CONTROLE E A ANÁLISE DOS DADOS.....	337
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	346

REFERÊNCIAS	365
APÊNDICES	376
APÊNDICE A - A Lenda do milho	377
APÊNDICE B - Jornal	378
APÊNDICE C - O galo e a raposa	379
APÊNDICE D - Asa branca	380
APÊNDICE E - Retirantes	381
APÊNDICE F - Conversa de mãe e filha.....	382
ANEXOS	383
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos professores.....	384
ANEXO B – Questionário dirigido aos professores em formação	386
ANEXO C – Avaliação dos professores sobre o curso	388
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos pais dos alunos do GE	389
ANEXO E – Questionário dirigido aos alunos do GE.....	390
ANEXO F – Questionário de avaliação das aulas dirigido aos alunos do GE	391
ANEXO G – Amostragem de textos do GE	393
ANEXO H – Amostragem de textos do GC	499
ANEXO I – Amostragem do dicionário da turma do 5º. Ano	488

INTRODUÇÃO

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!
(Mário Quintana)

A história das ideias linguísticas relata que o dicionário esteve à margem das Ciências da linguagem. Ao longo do século passado, os intelectuais entenderam-no como alheio à ciência e tão somente como uma forma de arte. Ao longo da sua história, o dicionário veio acumulando “preconceitos”, como se não fizesse parte do conhecimento epistemológico das Ciências linguísticas.

Como produto da prática da Lexicografia, o dicionário continua a ter prestígio, o que pode ser verificado até pelas interrogações que as pessoas fazem sobre ele. Por exemplo: “Esta palavra está no dicionário?”, “O que consta no dicionário?”, “Procure esta palavra no dicionário!”, “Se não estiver no dicionário, não existe”. Por meio dessas e tantas outras indagações e afirmações sobre as obras lexicográficas, percebe-se como ele tem autoridade para reger o léxico de uma língua, seja na pronúncia, na escrita ou no significado. Até mesmo para resolver questões jurídicas, o dicionário tem a autoridade de desvelar termos desconhecidos e resolver questões de sentidos ambíguos. De acordo com Nunes (2007, p. 166), o dicionário é invisível aos linguistas, mas eficiente na representação imaginária da língua nacional e na aquisição de língua estrangeira; ele vive a contradição de não estar na ciência (nas dominantes), mas de estar na sociedade.

É fato que a prática lexicográfica tem sofrido mudanças nas últimas décadas e que o dicionário não deixou de ser produzido e de funcionar como instrumento linguístico. Com as novas tecnologias, as obras lexicográficas estão passando por técnicas diferentes de elaboração e formatação (dicionários em CDs, *online*), além dos já conhecidos dicionários impressos continuarem a circular no mercado editorial.

O dicionário é uma obra que não é apresentada para a quase totalidade das pessoas quando ainda frequentam o Ensino Fundamental e, muito menos, após ele, no Ensino Médio e níveis subsequentes. Pareceria normal uma obra com especificidades próprias (uso de siglas, palavras dispostas em colunas, em ordem alfabética, normalmente, com destaques e números) ser introduzida aos consulentes em uma etapa de vida em que o indivíduo é mais dependente e carente de informações vindas do professor, como no Ensino Fundamental. Apesar dessa necessidade, isso acontece excepcionalmente, quando acontece.

O dicionário faz parte da vida da escola, das pessoas em suas casas, mas com um uso precário e limitado. Em geral, os alunos têm dificuldade para compreender as informações de um dicionário e, muitas vezes, não encontram o que procuram nessa obra. Esse quadro se repete com os professores, pois, de modo geral, não receberam instruções durante a sua formação para usar esse tipo de obra em sala de aula. Como consequência, não têm condições de ensinar sobre sua organização e manuseio enquanto ferramenta útil e necessária no processo de ensino e de aprendizagem. Como exemplo bem próximo à realidade descrita, a pesquisadora, como tal, e como professora que é, também desconhecia o potencial do dicionário. Após um convite de sua orientadora para desenvolver um trabalho sobre dicionários, bem como após leituras em Lexicografia, uma nova visão a respeito dessa temática se configurou em suas possibilidades de pesquisa.

Algumas escolas contemplam, na lista de material escolar, o pedido de um dicionário, mas deixam para os pais a incumbência de escolher qualquer um, o que evidencia o desconhecimento dos tipos de obras que há no mercado, além do descaso com seu usuário e, de modo mais amplo, com a ciência lexicográfica.

A Lexicografia teórica, como subárea da Linguística aplicada, tem seu histórico relacionado com o léxico, importante componente da linguagem. O dicionário, fruto da Lexicografia prática, reúne o acervo lexical de uma sociedade e, com esse fato, a sua cultura, a valorização da língua como identidade nacional, a valorização dos indivíduos pelas várias possibilidades de linguagem e que podem ser contempladas nos dicionários de uso.

Para o senso comum, o dicionário isola palavras, o que pode lhe atribuir uma imagem de obra desatualizada. Nesta pesquisa, considera-se que os itens lexicais que constituem o dicionário se relacionam intrinsecamente com a sociedade: os itens lexicais, do social, vão para o dicionário, influenciando as pessoas com suas informações e são aplicados, novamente, nos contextos de uso. Muitos itens lexicais caem em desuso, o que não significa que não têm mais importância, pois continuam a representar a história de um povo, a sua identidade e estarão à disposição dos que procuram por informações e conhecimento.

Segundo Krieger (2007, p. 298), o dicionário tem uma função pedagógica inquestionável. Por essa razão, ele pode ser uma ferramenta a mais no desenvolvimento da leitura, da produção textual, da análise linguística e do conhecimento do vocabulário.

A origem desta pesquisa deu-se a partir de uma conversa com a pesquisadora e orientadora deste trabalho, Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Inicialmente, se havia pensado em fazer um estudo das interferências léxicas no português de imigrantes italianos em situação escolar de um município da serra gaúcha, que se chama

Protásio Alves. Chegou-se a coletar textos de alunos da segunda e quarta séries do Ensino Fundamental. Fez-se uma análise piloto desses textos e constatou-se que não havia interferências escritas em nenhuma das séries, o que mostrou que essa interferência estava, apenas, na língua oral das gerações mais antigas (avós e bisavôs dos alunos). Dessa forma, orientadora e orientanda entenderam que essa pesquisa não teria razão de ser.

Tomada a decisão de fazer um novo projeto de estudos, no campo da Lexicografia, pensou-se, inicialmente, em trabalhar com alunos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), instituição em que a pesquisadora trabalha. Em uma conversa com um dos responsáveis pelo projeto de formação de professores desse instituto, surgiu a ideia de a pesquisadora desenvolver seu projeto de doutorado junto aos docentes que trabalham no Ensino Fundamental, oportunizando que adaptasse sua pesquisa sobre o dicionário às aulas que daria para os professores municipais e, posteriormente, aos alunos do Ensino Fundamental. Essa ideia amadureceu com as orientações e decidiu-se começar a escrever o projeto sobre o uso de dicionários escolares em produções textuais, no Ensino Fundamental.

Foram feitas leituras a respeito do assunto da pesquisa, planejou-se o curso de formação aos professores que participariam do trabalho e programaram-se as questões burocráticas para efetivar o projeto de pesquisa.

A primeira parte do projeto se concretizou com um Curso de formação de professores municipais que atuavam no Ensino Fundamental. A segunda parte do projeto foi concretizada entre os meses de agosto e novembro de 2011, com duas turmas de uma escola municipal de Garopaba/SC.

Este estudo sobre o dicionário como ferramenta de consulta justifica-se tendo em vista os seguintes fatos:

1- segundo Welker (2008, p. 295-356), foram realizadas poucas pesquisas sobre o uso de dicionários escolares e com poucos informantes. Também foram feitos poucos estudos sobre o uso efetivo e o efeito do uso de tais obras, o que denota uma lacuna de pesquisas. É preciso esclarecer que os dicionários escolhidos para a pesquisa não constituem o genótipo lexicográfico chamado “dicionário de aprendizagem”, conhecido na tradição lexicográfica anglo-saxônica como “vocabulary buider” cujo genótipo dicionarístico cobre a ampliação do domínio vocabular (BUGUEÑO MIRANDA, 2012)¹. Nesta pesquisa, os dicionários selecionados são reduções de dicionários gerais da língua e que foram destinados às escolas brasileiras após critérios de seleção apontados pelo MEC. Ainda há uma indistinção

¹ Parecer que consta no exame de qualificação da doutoranda Rosane Maria Bolzan realizado pelo prof. Dr. Félix Bugueño Miranda em 09/10/2012, Londrina (PR).

terminológica na Lexicografia que não permite nomear os dicionários que circulam no mercado editorial como “escolares”, levando em consideração seu genótipo, citado anteriormente. É fato que os dicionários que fazem parte do acervo lexicográfico nacional possuem a caracterização de “escolares” com o objetivo de comercialização;

2- Welker (2006, p. 251) afirma que, nas poucas pesquisas feitas sobre o uso dos dicionários, os sujeitos não tiveram que escrever redações (textos), de modo que não há elementos para avaliar o efeito do uso de dicionários nas situações de produção escrita. O autor esclarece que: “Se um dicionário não fornece apenas definições, e sim também informações gramaticais (e outras), é porque ele está previsto não somente para a recepção como também para a produção de textos, pois para compreender textos não se precisa de tais informações” (WELKER, 2008, p. 329);

3- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996)² dão ênfase ao ensino da língua materna. Orientam que as propostas didáticas se organizem a partir do texto como unidade básica de trabalho, já que o domínio da língua, oral e escrita torna-se fundamental para a participação social efetiva do homem (PCNs, 1997, p. 15-21). Escrever é uma atividade que precisa ser vista como uma atividade útil para organizar as ideias. É uma atividade necessária para o entendimento da complexidade da vida numa sociedade organizada a partir da palavra escrita, quanto da complexidade do conhecimento que nela a palavra escrita processa, assim como uma atividade fundamental para o entendimento entre os homens;

4- grande parte dos alunos que concluem o Ensino Médio e ingressam nas universidades apresenta dificuldade para se expressar por escrito com propriedade vocabular, entre outros problemas.

Guedes (2009, p. 11) reflete que muitos fatores determinaram a tarefa difícil de ensinar a escrever no Brasil, entre os quais está uma história cultural de pelo menos trezentos anos que não favoreceu a impressão e livre circulação de livros; durante o período colonial, imperial e em boa parte do republicano, de acordo com o autor (2009), o Brasil foi um país de analfabetos e, hoje, no século XXI, ainda tem índices em torno de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos, sem contabilizar os analfabetos funcionais.

Nas escolas de Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior, tem-se discutido a questão da produção escrita nas aulas de língua portuguesa e de outras disciplinas. Essa discussão não avança muito e as lacunas dos textos dos alunos permanecem.

² Elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), atendendo ao artigo 9º. da Lei nº. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esta pesquisa pretende contribuir para minimizar o problema decorrente das carências do sistema educacional em relação à produção e à comunicação escrita, ou seja, uma postura que se volta à gramática pura e que se concentra no produto acabado: o texto. Com o uso de dicionários, o universo vocabular do aluno, como explica Coroa (2011, p. 71), poderá ser expandido e o trabalho de consulta à obra de forma sistematizada pode colaborar para que se vejam as produções textuais como um processo com “movimentos” de construção e reconstrução por meio da reescrita de significados que acompanham o desenvolvimento do nosso acervo lexical. Segundo Coroa (2011, p. 71-72) ao assimilar novos significados por meio de dicionário, o aluno aprenderá a conhecer melhor os processos significativos da linguagem e as implicações de suas escolhas linguísticas.

A formação de um aluno proficiente agrega ao conhecimento da língua o acompanhamento dos processos de aquisição, compreensão e uso de novas palavras, além da consciência sobre o funcionamento global da linguagem. A palavra escrita, como projeto para a construção de um entendimento, impõe esse movimento de escrita e reescrita, assumindo um ponto de vista processual, que se constitui pelo trabalho contínuo, organizando e reorganizando a compreensão do tema em questão, para construir e reconstruir o ponto de vista assumido;

5- os cursos de graduação, normalmente, não oferecem uma disciplina voltada à Lexicografia, ou seja, ainda não há uma preocupação com a preparação de futuros professores nessas áreas. Entende-se que é preciso fornecer informações na área de Lexicografia para os professores, para depois desenvolver um trabalho voltado aos alunos. Com essa visão, num primeiro momento, começou-se a pesquisa oferecendo um curso para professores do Ensino Fundamental sobre o uso de dicionários em sala de aula, para, em um segundo momento, trabalhar com os alunos de um professor que recebeu instruções a respeito do dicionário como gênero a ser explorado. Dessa forma, trabalharam-se polos diferentes: professores, alunos e dicionários como mediadores do ensino de produções textuais. O objetivo foi o de integrar esses polos, aproximando-os pelo uso do dicionário como ferramenta mediadora e pelas produções textuais.

Para a efetivação da pesquisa, determinaram-se objetivos: um geral e quatro específicos, elencados a seguir.

Objetivo geral:

- Estudar o dicionário como instrumento didático-pedagógico, acentuando-lhe o caráter social e interativo, contribuindo para ampliar sua visão sobre a língua em produções textuais.

Objetivos específicos:

- Intervir na prática do uso de dicionários escolares, levando o docente ao alargamento do conhecimento sobre essas obras como parte das práticas discursivas e do fazer linguístico da sociedade.
- Investigar os efeitos do uso orientado de dicionários no incremento de produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, em comparação com o efeito do uso de dicionários de forma aleatória.
- Propor o uso de dicionários como auxiliar na construção de processos significativos de produções textuais (escrita e reescrita).
- Possibilitar aos alunos a exploração de dicionários diferenciados, para que além de perceberem-nos com semelhanças e diferenças, os vejam como obras que promovem reflexão linguística.

Para dar conta dos objetivos propostos, foram utilizados pressupostos da Lexicografia e da Metalexicografia pedagógica e suas implicações no contexto educacional, defendendo-se o uso do dicionário como instrumento pedagógico que pode melhorar e implementar o vocabulário dos consulentes.

Descreveram-se os progressos identificados por meio da observação do vocabulário trabalhado e o seu emprego em produções textuais, como um processo. Nesse movimento, foram observadas as evidências e a contribuição deixada pelo dicionário, com palavras que entram na corrente de um texto para construí-lo e arquitetá-lo, a fim de garantir-lhe continuidade e unidade.

A estrutura física da tese ficou organizada em um volume. O tomo constitui-se pela introdução, pelo embasamento teórico, pela metodologia, pela análise dos dados, pela conclusão, pelas referências bibliográficas, pelos apêndices e pelos anexos. O volume contém capítulos, descritos sucintamente a seguir.

No primeiro capítulo, arguiu-se a respeito do papel do dicionário na sala de aula e na sociedade. Falou-se das ideologias que a sociedade impõe às obras lexicográficas, como aquela que divulga que uma obra é comprada para durar a vida inteira. Atribuiu-se ao dicionário uma função didático-pedagógica, caracterizando-o de uma forma singular por possuir uma macro e microestrutura, apresentando-se em colunas separadas por espaços, com uma divisão em vários tipos. Também contemplou-se a história da Lexicografia e sua divisão em uma parte prática e outra teórica, a Metalexicografia. Situou-se o dicionário com novas perspectivas de abordagem pelas políticas públicas, como objeto de avaliação do Ministério da Educação e Cultura e de importância nas escolas diante de tal fato. Contemplaram-se as

obras lexicográficas com uma função interativa com o social, que podem ser usadas em contextos que abordam a língua viva e em mudanças. Delimitaram-se e caracterizaram-se os tipos de dicionários envolvidos na pesquisa e fez-se o estado da arte das pesquisas em Lexicografia.

No segundo capítulo, formulou-se a questão: De que forma os dicionários podem se integrar ao trabalho de sala de aula para que tenham um papel ativo nas práticas discursivas e na ampliação lexical? Refletiu-se sobre o processo gradual envolvido na aquisição de um novo item lexical e abordou-se a questão sociocultural como influenciadora do processo, passando também pelos níveis formal e semântico do indivíduo. Descreveram-se diferenças entre o léxico mental e as obras lexicográficas. O dicionário foi abordado como um instrumento que pode incrementar o léxico mental dos indivíduos, por meio de um trabalho contínuo, bem orientado e com atividades diversificadas e lúdicas. Também salientou-se que o incremento vocabular pode se dar pela interação e influências diferentes, vindas de indivíduos, de textos diversos, bem como de obras lexicográficas.

No terceiro capítulo, formulou-se a questão: É possível realizar um trabalho concreto com obras lexicográficas em ambiente escolar, considerando a interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem (aluno, professor, dicionários) de produções textuais (narrativas) e de exploração de dicionários? Neste capítulo, abordou-se a possibilidade de trabalho com o dicionário com uma função mediadora para o incremento da produção textual (narrativas). Uniu-se a discussão teórica sobre possíveis funções dos dicionários em produções textuais com a prática realizada com a turma do GE e das observações do GC, descritas em um diário de pesquisa.

No quarto capítulo, descreveu-se o trabalho desenvolvido com professores do município de Garopaba/SC, o que constituiu a primeira parte empírica desta pesquisa e questionou-se sobre qual é a realidade do trabalho desenvolvido com dicionários nas escolas do município de Garopaba/SC, após o PNLD/Dicionários. Contemplou-se o perfil dos docentes envolvidos no Curso de formação de professores, o relatório das aulas e observações concernentes ao processo, bem como a descrição e análise dos questionários que os professores preencheram no primeiro dia de curso e das conversas formais e informais.

No quinto capítulo, descreveu-se a metodologia do trabalho, as hipóteses de pesquisa, o histórico do projeto, a escolha dos dicionários, os procedimentos da coleta de dados dos grupos GE e GC. Por último, apresentaram-se os procedimentos da análise dos textos dos dois grupos de alunos envolvidos na tese.

No sexto capítulo, analisaram-se as coletas de dados (textos e questionários) dos grupos de Experimentação e de Controle.

Por fim, apresentaram-se as conclusões da tese, fizeram-se reflexões a respeito das limitações da pesquisa, sugeriram-se novos objetos para pesquisas futuras e refletiu-se sobre a colaboração dada à área da Lexicografia. Seguiram-se as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

1 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E CULTURAL

É preciso conhecer as palavras para retirá-las de seu “estado de dicionário”, como escreveu Drummond, e fazê-las correr o mundo, de boca em boca, de mão em mão. Mas só é possível retirar alguma coisa de um lugar quando temos acesso a esse lugar – e o lugar aqui é o dicionário.
(Dicionários escolares: políticas, formas & usos. 2011)

Falar, escrever e fazer pesquisa sobre dicionários poderia ser interpretado como algo ultrapassado, já que, hoje em dia, tantas dúvidas sobre significados de palavras, teorias, tratados, léxico, qualquer tipo de informação, enfim, pode ser instantaneamente obtida consultando a “Internet”, que permite o acesso direto ao acervo original de textos em que as palavras são registradas. Entretanto, nem todas as pessoas têm acesso à tecnologia para resolver instantaneamente suas dúvidas sobre a língua, por isso em muitos momentos, o tradicional dicionário impresso pode ser uma solução ao alcance da maioria da população.

Essa obra denominada dicionário, lembrada no imaginário das pessoas como um livro grosso, pesado, incômodo para transportar, caiu no obscurecimento e no desuso. Conforme depoimento de pessoas leigas, também não é mais utilizada pela maioria da população. No entanto, os editores não pensam assim, pois são impressos muitos dicionários novos todos os anos. É inegável o grande crescimento editorial, cuja produção é direcionada, basicamente, à escola. Desse fato provém a necessidade e importância de estudos voltados tanto à análise crítica dessas obras produzidas, como também à necessidade de influenciar novas produções cada vez mais qualificadas.

Conforme depoimento de Humblé (2011, p. 9), considerado de maneira global:

[...] o Brasil ocupa em termos de dicionários uma situação peculiar. Se julgarmos pelos números de vendas e a quantidade de títulos publicados, os dicionários figuram entre os livros de maior sucesso no país. Com efeito, nas escolas e nas universidades, ter um dicionário é considerado hoje como uma coisa normal e corriqueira.

Nesta pesquisa, particulariza-se o universo de uma turma do 5º. ano do Ensino Fundamental que não tem acesso à tecnologia em sala de aula, o que explica o trabalho com dicionários impressos.

O objetivo deste capítulo é o de discutir a importância do dicionário no uso efetivo em sala de aula e buscar explorar a perspectiva de análise que pode ser atribuída a ele dentro do contexto social e das políticas governamentais, questionando:

- Qual é o papel do dicionário na sala de aula e na sociedade?

Hartmann e James (1998, p. IX) atentam para o fato de que os dicionários mais antigos, feitos na China e na Índia, consideravam o que era melhor e mais correto na linguagem. Esta perspectiva foi trazida para nossos dias e há uma opinião segundo a qual o dicionário, supostamente, representa a autoridade do significado lexical e de uso, estendida, inclusive, a processos litigiosos, em que significados e interpretações judiciais de palavras têm sido determinadas e elucidadas pela referência aos dicionários “padrão”.

Fontanillo Merino (1983, p. 8) postula que o dicionário é um elemento fundamental na comunicação, desde o momento em que melhora a competência léxica, a morfossintaxe, além de contribuir na definição e fixação dos usos da língua. Ainda assinala o seguinte:

Podemos, sem exagerar, afirmar que mesmo os maus dicionários podem ser instrumentos eficazes ao serviço dos protagonistas da comunicação humana, já que proporcionam dados que pertencendo ao patrimônio cultural comum, não se encontram no acervo de cada falante e, graças ao dicionário, podem estar ao alcance de qualquer indivíduo em qualquer momento (FONTANILLO MERINO, 1983, p. 8).³

Nesta perspectiva, o dicionário é um legado comum que integra e aproxima a diversidade humana. Similarmente, Lara (2004, p. 143) se expressa dizendo que o dicionário é um:

[...] depósito da memória social do léxico, instrumento de informação para as sociedades, instrumento de tradução e entendimento entre falantes de duas ou mais línguas, horizonte normativo dos falantes de uma língua e de seus diferentes dialetos, discurso culto, situado no caráter político e cultural do estado em que se encontra determinada comunidade linguística.

Com uma visão mais técnica, Martínez de Sousa (2009, p. 17) entende por dicionário a compilação das palavras, locuções e sintagmas de uma língua ou, dentro dela, as condições de uma ciência, técnica, arte, especialidade, geralmente dispostos em ordem

³ “Podemos, sin exagerar, afirmar que incluso los malos diccionarios pueden ser instrumentos eficaces al servicio de los protagonistas de la comunicación humana, ya que proporcionan datos que perteneciendo al patrimonio cultural común, no se hallan en el acervo de cada hablante y, gracias al diccionario, pueden estar al alcance de cualquier individuo en cualquier momento” (FONTANILLO MERINO, 1983, p. 8).

alfabética. Também se aplica esta palavra ao livro em que, ao lado das palavras de uma língua, geralmente colocadas em ordem alfabética, figuram seus equivalentes em um ou mais idiomas.

Welker (2011, p. 36) considera que o dicionário tem a função de indicar como se usam os itens lexicais (grafia, pronúncia, significado, etc), esclarecendo possibilidades e restrições de uso. Considera-o mais do que um repositório do saber, enfatizado por muitos autores. O dicionário se torna até mesmo “autoridade”.

Dependendo da postura assumida pelos diferentes autores na sua concepção de dicionário, surgirá uma obra que poderá gerar vários objetos de estudo, desde os mais tradicionais, que consideram o dicionário como uma autoridade, até os que o consideram um instrumento a serviço da cultura geral de todas as categorias sociais e que pode ser diferenciado, dependendo das necessidades de seus usuários.

Para Krieger (2007, p. 295; 2011, p. 134), o dicionário atingiu a instância de legitimação do léxico, fazendo as vezes de “cartório de registros” dos itens lexicais e salienta que, apesar disso, a sociedade o percebe de maneira errônea, ou seja, uma obra em que não há a aplicação de teorias e métodos científicos. Em outras palavras, não lhe atribui o *status* de ciência. Caracterizam-na, tão somente, como resultado de um saber-fazer pragmático. A autora (2011, p. 106) compreende que o dicionário é um texto, com regras próprias de organização, que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas. Atribui a ele a característica de ser pedagógico e com tipos diversos. Dessa forma, atualmente, os dicionários são produzidos em conformidade com as necessidades dos consulentes, o que lhes atribui categorias tipológicas distintas, resultando em diversidades internas. Embora não exista consenso entre os estudiosos que leve a uma definição única e muito menos sobre um papel específico do dicionário na sociedade, pesquisadores fazem um esforço para delimitar as características das obras, os objetivos e seu modo de intervir no social.

Sintetizam-se alguns aspectos a respeito de obras lexicográficas a partir de autores citados anteriormente: o dicionário é uma obra de consulta com características didáticas e práticas (pelo menos deveria ser), além de possuir um caráter peculiar na sua estrutura textual, qual seja, apresenta-se em ordem alfabética, normalmente, em colunas separadas por linhas ou por espaços em branco; há a presença de uma macro e de uma microestrutura, além da presença de palavras-guia. Trata-se de uma obra singular, que pode ser normativa e descritiva de uma língua, e que possui credibilidade entre a maioria dos consulentes. Isto porque ainda é vista como um padrão de linguagem a ser seguido pela sua história e pela sua presença constante em ambientes intelectuais, seja através de suporte

impresso ou eletrônico. Seu caráter, eminentemente prescritivo, está se modificando, a partir da emergência da sociedade e das novas abordagens sobre a linguagem. Essa obra está trilhando novos caminhos para continuar a fazer parte da linguagem viva e integradora dos seres humanos, como é o caso dos dicionários de uso. Sobre eles, Krieger (2007, p. 297) diz que “neste tipo de dicionário, não se trata mais de registrar o “melhor” da língua, mas a língua “concreta”.

A propagação de pesquisas sobre obras lexicográficas pode ser muito benéfica para que haja um redimensionamento sobre o que seja um dicionário e sobre o que ele deveria contemplar para ser aprimorado e atender às necessidades dos consulentes de todas as idades.

Os dicionários são produzidos com o propósito de satisfazer tanto às necessidades individuais (lexicografia utilitária), quanto às necessidades de comunidades específicas (nacional, política, científica), a fim de preservar informações para o futuro (lexicografia documental) (SVENSÉN, 2009, p. 1).

Consultar um item lexical em uma obra lexicográfica significa alargar o conhecimento da linguagem e ter a possibilidade de aplicar esse conhecimento em um texto, seja ele falado ou escrito. Quando isso acontece, o item lexical se expande em interação com o interlocutor, ou seja, este o retira do “isolamento” para aplicá-lo em um contexto de uso. A interação social se constitui dessa forma, entre o dicionário, o produtor de texto, o leitor, os quais têm funções integradoras nas práticas sociais (COROA, 2011, p. 69).

Isso posto, e diante da vasta heterogeneidade e possibilidades de uso do léxico de uma língua, o registro de informações nos dicionários torna-se um elemento auxiliar fundamental entre o homem e a língua. Considerando-se a diversidade de sentidos, destaca-se, por exemplo, o item lexical “amarrar”, escolhido aleatoriamente no *Dicionário Júnior da Língua portuguesa* (2005, p. 37), para ilustrar essa questão. Esse item foi apresentado pelo lexicógrafo com três significados:

1. Dar voltas com alguma coisa em torno de uma pessoa ou coisa para a prender: atar;
2. Fazer alguma coisa demorar, por sua ação;
3. Pop. Ligar-se fortemente a pessoa ou coisa: estar apaixonado.

Veja-se a seguir o verbete “amarrar”

Ilustração 1 - Verbetes “amarrar”

Amarrar v. 1. Dar voltas com alguma coisa em torno de uma pessoa ou coisa para a prender: atar - *A menina amarra os cabelos com uma fita.* 2. Fazer alguma coisa demorar, por sua ação - *É chato quando um parceiro fica amarrando o jogo.* **Amar-rar-se.** 3. Pop. Ligar-se fortemente a pessoa ou coisa: estar apaixonado - *O rapaz se amarra na namorada. / Vovô se amarra no jogo de damas.* > **Amarração** sf., **amarrado** am. // **Amarrar a cara.** Mostrar descontentamento por meio de expressão severa do rosto. Ant.: *desamarrar* (1). *A.mar.rar*

Fonte: Dicionário Júnior da Língua portuguesa (2005, p. 37)

O lexicógrafo apresentou exemplos de uso com cada um dos sentidos apontados, além de citar outras formas derivadas como “amarração” e “amarrado”. Também colocou a expressão “Amarrar a cara” e seu significado, além do antônimo “desamarrar” e a separação de sílabas: “a-mar-rar”.

Destaca-se a importância das obras lexicográficas para os usuários, os quais ampliam sua visão da língua e da linguagem quando os consultam, conforme o exemplo citado. Os lexicógrafos abordam o aspecto dinâmico da língua, tentando atingir o máximo de significados que uma palavra pode contemplar. Na definição 3, por exemplo, foi registrado o uso popular do vocábulo, o que possibilita ao usuário entrar em contato com vários níveis de linguagem. Essas tentativas de abordagens mais amplas passaram a ser contempladas nos dicionários mais modernos o que auxilia, também, no emprego adequado e contextualizado dos itens lexicais, possibilitando ao consulente o uso das palavras e de seus significados de forma integral.

Borba (2003, p. 16), em relação ao uso do dicionário como guia de uso e instrumento pedagógico, assinala que “esse fato se torna crucial quando se focaliza a interação social da linguagem, o que permite avaliar a importância da língua para qualquer comunidade”. Ao que concerne à função de interação social da linguagem, em que se coloca a língua como um instrumento que interage com dinamicidade com indivíduos de uma comunidade qualquer, inclui-se nesse movimento o acervo lexical dos diversos dicionários. Dessa forma, há que se considerar a dinamicidade tanto da língua, relativo ao processo de interação entre os sujeitos que mobilizam as ações relativas ao contexto, como do item lexical que varia de sentido, dependendo da necessidade do falante. Borba (2003) destaca que tanto pela dinâmica da língua e do léxico, um acervo de conceitos tem equilíbrio instável, não apenas por causa de pressões externas, mas ainda de transformações, migrações e

reacomodações internas. Com essa proposição, descreve o objetivo básico do dicionário de uso, qual seja:

[...] registrar a norma da comunidade, pautando-se pelo esforço contínuo em representar fielmente a práxis linguística dos falantes, procurando abarcar, quanto possível, os significados e usos correntes, reconhecendo os diversos matizes que caracterizam a variação (BORBA, 2003, p. 320).

Nesta pesquisa, entende-se o dicionário como obra didática porque objetiva um ensino instrutivo, eficiente e pedagógico, porque tem características as quais deveriam pretender levar em conta as necessidades linguísticas, as habilidades e, mesmo, as dificuldades dos aprendizes de língua.

Para o público escolar, o dicionário deveria se adequar às necessidades dos seus usuários, ou seja, ao perfil do consulente visado. Em relação a essa questão, Krieger (2011, p. 110) considera que:

[...] quatro componentes básicos devem ser rigorosamente observados: a seleção de entradas, o conjunto das informações do verbete, o nível de linguagem e a forma gráfica. Isto para que as informações lexicográficas sejam compreendidas e aproveitadas pelos usuários alunos. Isso corresponde a dizer que um dicionário que se pretende escolar não pode descurar da regra de ouro que é a de um adequado tratamento dos dados, perpassando todos os seus componentes.

Quanto à seleção das entradas, no caso das obras destinadas à escola, seleções são obrigatórias. Não obstante, no Brasil, na opinião de Krieger (2011, p. 111), ainda não se sabe de um princípio claro baseado na adequação da nominata da obra ao público visado, o que se pode justificar pela falta de pesquisas científicas lexicométricas ou de *corpus* relacionados a faixas de estudantes. É preciso destacar que muitas pesquisas em nível de mestrado e doutorado estão em andamento, por isso essa realidade já está se modificando. Dissertações, teses e publicações diversas sobre dicionários escolares, por exemplo, sugerem em sua argumentação que as entradas sejam selecionadas de acordo com os conteúdos escolares, considerando os interesses do público visado.⁴

Em relação ao nível da linguagem, é preciso ter o cuidado para simplificar a linguagem, mas não de modo que comprometa as informações. Isso também é pertinente em

⁴ Amorim (2003), Duran (2004), Damim (2005), Gomes (2007), Duran e Xatara (2007), Krieger (2007), Farias (2009).

relação a um uso muito científico da linguagem empregada, o que também causaria incompreensão ao consulente na apreensão do conceito (KRIEGER, 2011, p. 111).

Os recursos gráficos precisam ser atentados nos dicionários. Além de salientar a separação silábica ou a acentuação, devem ter desenhos e figuras, os quais auxiliam a estabelecer a referência de sentido recortada pelo item lexical. Um exemplo, para ilustrar, está na tentativa de definir morango como uma pequena fruta vermelha, o que poderia ser atribuído a qualquer outra fruta vermelha e pequena. Neste caso, a imagem da fruta seria mais indicada para a compreensão (KRIEGER, 2011, p. 111). Em se tratando de dicionários infantis e escolares, as imagens exercem um significado ímpar, eliminando possíveis dúvidas do consulente, por isso a necessidade de abordá-las nas obras.

Além disso, a forma gráfica cumpre um papel importante na delimitação das distintas informações dos verbetes, principalmente no que se refere às acepções de entradas polissêmicas. Um padrão gráfico nítido e regular, neste último caso, precisa ser estabelecido e observado, com uma enumeração para distinguir as acepções e o ponto e vírgula para marcar os sinônimos relacionados a cada uma das acepções (KRIEGER, 2011, p. 111-112). A organização gráfica de um dicionário, se for fácil de ser entendida, esclarecedora e completa (expressões de uso, diferentes acepções organizadas claramente), é uma “porta aberta” para atrair consulentes, por isso é uma característica que deve ser pensada cuidadosamente pelos lexicógrafos. Um dicionário que concretiza esses padrões qualitativos seria um dicionário verdadeiramente didático (KRIEGER, 2011, p. 112).

1.1 QUESTÕES IDEOLÓGICAS ASSOCIADOS AO DICIONÁRIO

No Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, também, no Ensino Superior, ouve-se falar da importância de se consultar dicionários para sanar dificuldades ou dúvidas. Ouve-se, também, que os dicionários são úteis e que é preciso consultá-los para se ter acesso a respostas na compreensão leitora, na produção escrita, entre outras possibilidades. Entretanto, não há quem não tenha vivido a angústia de perceber o potencial desse tipo de obra se dissipar no uso enfadonho, repetitivo e nada desafiador que se costuma fazer dele em sala de aula, quando seu uso restringe-se à procura esporádica de vocábulos desconhecidos ou a consultas de alguns poucos minutos, ou menos ainda, à busca pela confirmação da grafia de palavras. Nas palavras de Maldonado (2008, p. 10), há como reverter esse quadro:

Estamos convencidos de que o dicionário é a ferramenta perfeita para aprender o procedimento da consulta [...] defendemos que o uso do dicionário é muito mais que o manejo de um livro cujos conteúdos estão ordenados alfabeticamente; e porque propomos que o uso do dicionário pode supor para o aluno o descobrimento das estratégias adequadas não somente para resolver as dúvidas que se apresentam, mas, sobretudo, para adquirir consciência da necessidade de um uso responsável da língua⁵.

Partilha-se dessa opinião, considerando que o uso do dicionário em sala de aula pode se constituir como fonte de desenvolvimento integral do aluno. Para que o uso do dicionário possa ser eficaz em sala de aula, o primeiro passo é a escolha acertada dessa obra. Os pais costumam comprar um só dicionário para toda a vida escolar de seus filhos, supondo que servirá para sanar qualquer tipo de dúvida. Sobre isso, Maldonado (2008, p. 12) afirma que:

[...] deveria ser evidente também que os alunos do Primário têm necessidades diferentes dos alunos do Secundário e Bacharelado em relação à consulta do dicionário, e que, como os primeiros necessitam de um dicionário básico de iniciação, em seu processo de crescimento, o aluno deve trocar o dicionário quando a idade – e as *novas necesidades de consulta* forjadas a esta – assim o requerem⁶ [grifo da autora].

Assim, um estudante de Ensino Fundamental precisa ter um dicionário básico e os estudantes de Ensino Médio e Ensino Superior precisam de dicionários que ofereçam informações amplas. Um dicionário que tenha trinta anos, como é óbvio, estará defasado em relação ao vocabulário corrente de um dicionário surgido nos últimos anos. Por exemplo, em dicionários antigos não costuma se encontrar estrangeirismos como, por exemplo, *windsurf*, *jogging*, *deletar*, *site*, *delivery*, *web*, *wireless*, muito usados nos mais diversos meios de comunicação falados e escritos. Em relação a isso, um lexicógrafo, do século XVIII, chamado Samuel Johnson apontou no prefácio de seu *Dictionary of the English Language* (*apud* AITCHISON, 2003, p. 11): “Nenhum dicionário de uma língua viva pode ser

⁵ “Estamos convencidos de que el dicionário es la herramienta perfecta para aprender el procedimiento de la consulta [...] defendemos que el uso del dicionário es mucho más que el manejo de un libro cuyos contenidos están ordenados alfabéticamente; y porque propugnamos que el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no solo para resolver las dudas que se le presentan, sino sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua” (MALDONADO, 2008, p. 10).

⁶ “[...] debería resultar evidente también que los alumnos de Primaria tienen unas necesidades distintas a las de los alumnos de Secundaria y Bachillerato en lo relativo a la consulta del diccionario, y que, mientras los primeros necesitan un diccionario básico de iniciación, en su proceso de crecimiento el alumno debe cambiar de diccionario cuando la edad – y las *nuevas necesidades de consulta* aparejadas a ésta – así lo requieran” (MALDONADO, 2008, p. 12).

perfeito, pois enquanto ele está se apressando para publicação, algumas palavras estão brotando e algumas estão desaparecendo”.⁷

O tempo afeta os dicionários em sua missão de selecionar o léxico de cada época, o que remete para problemas que perturbam e desanimam os consulentes quando fazem suas consultas. Podem-se citar inúmeros vocábulos ininteligíveis que entram na vida dos consulentes, palavras que os alunos nunca ouviram ou viram escritas fora dos dicionários. Em relação a esse aspecto, Hartmann (2001, p. 4) assinala que os dicionários “ [...] vêm em muitas formas diferentes, e que eles não existem no vácuo, mas são produzidos e usados no contexto que pode variar consideravelmente através do espaço e ao longo do tempo”⁸, isto é, nem sempre um dicionário conterá o que se procura, dependendo da época em que foi produzido. Sobre essa questão, Maldonado (2008, p. 13) afirma que “Existem muitos dicionários diferentes. E todos são úteis, mas... somente se acudirmos a eles para buscar o que cada um deles pode nos oferecer. Dificilmente encontraremos em um mesmo dicionário solução a todas nossas dúvidas”.⁹

Dependendo de seus interesses, os consulentes necessitam de dicionários distintos. Existem diferentes tipos de dicionários que resultam de diferentes propostas lexicográficas, as quais dão respostas diversas para problemas também diversos. Hartmann e James (1998, p. IX) ratificam essa ideia:

Um dos principais avanços na lexicografia nos últimos anos foi o foco na perspectiva do usuário, ou seja, a compreensão de que os diferentes usuários têm razões diferentes para usar um dicionário e que o dicionário pode e deve responder a eles. Ao mesmo tempo em que os dicionários costumeiramente tentaram satisfazer todas as necessidades percebidas de uma classe ampla de usuários, houve pouca atenção às necessidades específicas de pequenos grupos ou de indivíduos ou ao fato de que usuários diferem em suas necessidades dependendo do contexto imediato do uso do dicionário.¹⁰

O professor deve instruir o aluno para que escolha o dicionário adequado para cada necessidade. Em relação a essa questão, a autora fala que:

⁷ “No dictionary of a living tongue can ever be perfect, since while it is hastening to publication, some words are budding, and some fading away” (apud AITCHISON, 2003, p. 11).

⁸ “[...] come in many different forms, and that they do not exist in a vacuum, but are produced and used in context which can vary considerably across space and over time” (HARTMANN, 2001, p. 4).

⁹ “Existem muchos diccionarios distintos. Y todos son útiles, pero...sólo si acudimos a ellos a buscar lo que cada uno de ellos nos puede ofrecer. Dificilmente encontraremos em um mismo diccionario solución a todas nuestras dudas” (MALDONADO, 2008, p. 13).

¹⁰ “One of the principal advances in lexicography in recent years has been the focus on the user perspective, that is the realization that different users have different reasons for using a dictionary, and that the dictionary can, and should respond to these. Whilst dictionaries have usually tried to satisfy the overall perceived needs of large classes of users, there has often been little attention to the specific needs of smaller groups or individuals, or to the fact that users differ in their needs depending on the immediate context of dictionary use” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. IX).

Cada dicionário [...] aplica uns critérios diferentes dentro de mesmas convenções, e esses critérios devem explicar-se nas páginas preliminares, a fim de que o usuário do dicionário saiba o que esperar. [...] poucas vezes, ao enfrentarmos pela primeira vez um dicionário, lemos com atenção – ou lemos, sequer – essa página! (MALDONADO, 2008, p. 14).¹¹

Os processos de elaboração de dicionários foram estabelecendo uma série de convenções que costumam ser aceitas, embora não sejam obrigatórias. Esses critérios devem aparecer, explicitamente, nas páginas iniciais de cada dicionário, embora, como ressaltam alguns pesquisadores, essas páginas iniciais costumam ser desprezadas pelos consulentes, levando a um aproveitamento abaixo do que os dicionários poderiam proporcionar. Isso pode ocorrer quando os usuários não encontram o que buscam, por não saber chegar às informações ou por não saber interpretar os signos e os símbolos contidos nas obras. De fato, esses sinais, se não forem entendidos, obstaculizam o livre fluir das informações contidas nas obras lexicográficas.

Há outro problema que diz respeito ao trabalho no cotidiano escolar com esse tipo de obra. Normalmente, os professores têm um programa de ensino a cumprir e têm dificuldades para incluir o dicionário como parte de suas atividades. Entretanto, se passarem a entender o dicionário como um material didático complementar, provavelmente, o incluirão em todas as atividades de sala de aula. Isso significa dizer que usarão o dicionário não apenas nas aulas de Língua portuguesa ou de Língua estrangeira, mas também nas aulas de História, de Geografia, de Sociologia, de Filosofia, de Matemática, de Química, de Física, de Biologia, entre outras disciplinas que baseiam seu trabalho no uso efetivo/aperfeiçoamento da linguagem. Maldonado (2008, p. 15) vê o uso do dicionário como algo que

[...] dá sempre seus frutos. E a razão é bem simples: quiçá seja verdade que nós, os professores de Língua e Literatura, somos os encarregados de iniciar o aluno na prática do uso do dicionário, provocando nele uma série de questões [...] que para todas elas há solução no dicionário. [...] será o próprio aluno que, de forma autônoma, irá ao dicionário para buscar resposta a essas perguntas [...] haveremos possibilitado que nossos alunos tenham concluído o processo de aprender, exercitar e automatizar a consulta, e estão preparados para transferi-la a outros contextos [...].¹²

¹¹ “Cada diccionario [...] aplica unos criterios distintos dentro de unas mismas convenciones, y estos criterios deben explicarse en las páginas preliminares, a fin de que el usuario del diccionario sepa a qué atenerse. [...] pocas veces, al enfrentarnos por primera vez a un diccionario, leemos con atención – o leemos, siquiera – esa página!” (MALDONADO, 2008, p. 14).

¹² “[...] da siempre sus frutos. Y la razón es bien sencilla: quizá sea verdad que nosotros, los profesores de Lengua y Literatura, somos los encargados de iniciar al alumno en la práctica del uso del diccionario, provocando en él una serie de cuestiones [...] que para todas ellas hay solución en el diccionario. [...] será el propio alumno el que, ya de forma autónoma, acuda al diccionario a buscar respuesta a esas preguntas [...] habremos posibilitado que nuestros alumnos hayan culminado el proceso de aprender, ejercitar y automatizar la consulta, y estén preparados para transferirla a otros contextos” (MALDONADO, 2008, p. 15).

A autonomia no uso do dicionário, no entanto, só pode ser conquistada quando se conseguir superar a visão de que os dicionários servem apenas para buscar o significado de palavras desconhecidas. Para superar a visão simplista do dicionário, é imprescindível entendê-lo e aprender a usá-lo.

Ilari (1985, p. 42) salienta que o professor pode auxiliar seus alunos no uso do dicionário de forma metódica, encontrando, desse modo, soluções para seus problemas. O manuseio sistemático do dicionário permite ao consulente novas descobertas sobre a própria língua, sobre como usá-la em diferentes situações, sobre as relações que as palavras podem estabelecer em determinados contextos.

A inexistência nas orientações curriculares oficiais de uma tradição escolar de uso sistemático de dicionários impediu que muitos professores, ainda que motivados, assumissem o desenvolvimento da proficiência em consulta a obras lexicográficas como um dos conteúdos necessários dos programas de ensino. Nos próprios PCNs, os dicionários não receberam um tratamento de valorização e trabalho, isto porque foram citados apenas como um apêndice do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que há um incentivo para a distribuição de obras lexicográficas com mais qualidade no país, escrevem-se parâmetros de orientação educacional que não contemplam a particularidade do gênero dicionário. De acordo com Bugueño Miranda e Farias (2008, p. 139), os PCNs não orientam sobre o tipo de registros que devem estar contidos na macroestrutura de um dicionário escolar para alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

A despeito do potencial do uso do dicionário em ambiente escolar e dos seus princípios, há ainda um problema grave a sanar para que a propagação do dicionário, de fato, aconteça: precisa-se investir mais em formação e treinamento de professores no manuseio e conscientização do conteúdo do dicionário. Assim, além da distribuição de dicionários realizada pelo MEC, é preciso enfrentar a situação de despreparo dos professores para o uso de dicionários nas salas de aula.

É preciso despertar a consciência sobre o dicionário, destacando sua importância e o potencial do seu uso, inclusive entre equipes governamentais que escrevem sobre parâmetros curriculares nacionais. Também é preciso que professores e estudantes vejam essa obra como um instrumento com o qual possam travar experiências profícuas em todo o processo de ensino.

1.2 O ENSINO DA NOMENCLATURA E O RESGATE DO USO DO DICIONÁRIO COM UMA NOVA VISÃO

Até o momento, discorreu-se a respeito do potencial do dicionário na formação integral do aluno no contexto de salas de aula e apresentaram-se autores empenhados em escrever a respeito de teorias e práticas com as obras lexicográficas. Não obstante, para que haja um melhor aproveitamento dos dicionários em sala de aula, é preciso considerar alguns fatos, os quais serão discutidos a seguir.

É preciso lembrar que o dicionário, durante muito tempo, foi marginalizado. No século XX, com o estruturalismo e o gerativismo, o dicionário foi considerado um objeto normativo que não representava a “língua”, fosse enquanto “sistema abstrato” fosse como produto de uma “capacidade mental inata” (NUNES, 2007, p. 166). Ele teve um papel restrito na epistemologia desse período. É difícil, por exemplo, encontrar a Lexicografia como parte de um Grupo de Trabalho (GT) em seminários ou congressos. Da mesma forma, em cursos de graduação, é raro encontrar alguma disciplina de Lexicografia ou de Metalexicografia.

Em defesa da prática da compreensão da linguagem dos dicionários e do seu uso, bem como propondo uma abordagem engajada discursivamente, porque participante de um contexto, Corrêa (2011, p. 158) opina que:

Há um nível metacognitivo do conhecimento exigido para esse tipo de consulta, que favorece quem consegue perceber a língua – que tão despreocupadamente usa no seu cotidiano - pelo prisma de uma rede de relações, ou seja, por suas estruturas gramaticais.
Ler um verbete de dicionário, tirá-lo do isolamento em que se encontra e colocá-lo a serviço da interpretação ou da produção de um texto envolve um exercício de abstração, de análise e inserção do texto na realidade.

Para isso acontecer, além de saber os sentidos da palavra, é preciso conhecer as diferenças de linguagem e de conhecimento entre leitor e autor, até encontrar a forma certa e o sentido exato. Sabendo entender a linguagem do dicionário, o consulente amplia seus conhecimentos sobre a língua. Por exemplo, ao procurar um sinônimo, o consulente se depara com a pronúncia da palavra, seus vários significados, seu contexto de uso, sua origem, além de sua nomenclatura gramatical.

Além do conhecimento procurado, o consulente de obras lexicográficas desenvolve sua capacidade de abstração e esse fator é fundamental quando se trabalha com os fatos da língua, inéditos a cada novo texto produzido. Quem consulta um dicionário e entende

o que está pesquisando, tem acesso a experiências que não são práticas diretamente, mas que o habilitam a ter capacidade de abstração, além de ampliar seu domínio conceitual. Relacionando essas habilidades com o uso do dicionário, o consulente adquirirá conhecimento sobre o item lexical procurado e tudo o que o envolve e com ele está relacionado. O conhecimento de quem procura um item lexical em uma obra lexicográfica se amplia, por exemplo, em relação a informações etimológicas e históricas, enciclopédicas, em relação a dúvidas sobre ortografia, sinônimos e antônimos. Além disso, o consulente pode conhecer as variantes regionais de uma palavra, conhecer os contextos mais típicos e os menos usuais de uso dessa palavra, saber como é pronunciada, qual é a sua sílaba tônica, como separá-la em sílabas, etc. Também poderá escolher a acepção de que necessita em determinado contexto, ter informações sobre o número da palavra, sobre a sua regência, além de saber quando usá-la (em situações de formalidade e de informalidade).

Conforme o tipo de dicionário consultado, o nível de aprofundamento e detalhamento das informações pode ser diferente. Em dicionários de uso geral, por exemplo, que contém um maior número de verbetes, normalmente estes recebem informações mais aprofundadas sobre a língua e sobre a nomenclatura. Uma criança de até 11 ou 12 anos, por exemplo, disporá de dicionários que contemplem uma proposta lexicográfica voltada a essa faixa etária e que utilizará uma linguagem menos formal e com definições mais simples, além de exemplos voltados para o mundo da criança. Em relação à nomenclatura, se restringirá ao mínimo possível para que a criança possa acompanhá-la, como separação silábica da palavra, destaque para a sílaba tônica, classe gramatical, plural, contextos de uso. Haverá ilustrações que auxiliam na definição da palavra, além de um projeto grafo-editorial especial com uso de cores chamativas, com tamanho de letra maior, com dedeiras, com anexos voltados aos interesses de estudo da série da criança e também com a utilização de personagens de histórias infantis para uma integração maior com a criança. Inclusive, pode-se encontrar nesses dicionários infantis o uso de provérbios, a descrição de brincadeiras, instruções para confeccionar pequenos brinquedos, o relato de curiosidades, trava-línguas, etc. Essas características, entre outras, são consideradas para a seleção de dicionários pelo MEC, desde 2006, as quais são destacadas brevemente, segundo o último edital lançado pelo governo em 01/2011 para o PNLD/Dicionários 2012¹³.

Todas as obras inscritas deverão conter uma descrição de sua proposta lexicográfica, explicitando, para o professor, as escolhas lexicográficas e editoriais que

¹³ Disponível em: Edital MEC 2012pnld_dicionarios_2012_edital.pdf. Acesso em: 18/10/2012.

consubstanciem sua destinação pedagógica. Nessa descrição, deverão estar contemplados, entre outros, os seguintes aspectos:

- o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina e, portanto, o tipo em que ela pretende se enquadrar;
- o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra;
- o critério de seleção de temas (tanto em caso de obras dos tipos 1 ou 2, quanto em obras dos demais tipos);
- os critérios adotados na estruturação do verbete;
- o número total de entradas e ilustrações;
- o tamanho e o tipo de fonte empregada.

Em relação ao público visado, os dicionários foram classificados de acordo com dois blocos de critérios, os principais e os complementares. Serão descritos, sinteticamente, apenas os principais:

1. representatividade e adequação do vocabulário selecionado: os dicionários deverão atender, em seus critérios de seleção vocabular, de um lado, a representatividade do conjunto de entradas, de outro lado, a sua adequação ao nível de ensino e à faixa etária do alunado visado. De acordo com o Edital 2011, os dicionários de tipo 1 e 2 devem organizar-se de forma a propiciar ao aprendiz um primeiro acesso ao “mundo das palavras” (o léxico), em diferentes dimensões gráficas das palavras e à explicação de seus sentidos, utilizando recursos diversos.

Especialmente nos dicionários de Tipo 1, a seleção lexical e a explicação dos sentidos dos vocábulos devem ser adequados a alunos em fase inicial de alfabetização. Os dicionários de Tipo 3 devem cobrir um conjunto mais diverso e mais complexo de palavras e para um maior número de esferas públicas da comunicação, com destaque para a mídia e as produções escritas destinadas ao público infanto-juvenil, como os cadernos ou seções próprias para crianças e jovens (em revistas e jornais de grande circulação), a literatura infanto-juvenil e os materiais didáticos voltados para o Ensino Fundamental. Já os dicionários de Tipo 4 devem contemplar toda a diversidade e complexidade do léxico no que diz respeito às esferas discursivas;

2. adequação da estrutura e da apresentação gráfica do verbete: os vocábulos selecionados devem organizar-se como verbetes, apresentando, portanto, uma cabeça (a palavra selecionada como entrada) e um enunciado (o conjunto de explicações relativas à entrada). No enunciado, a complexidade da organização interna, a linguagem empregada e a extensão total devem estar adequadas ao tipo de dicionário. Além disso, tanto a organização geral do verbete quanto a do enunciado devem estar evidenciadas por recursos notacionais e gráficos

apropriados. No caso dos dicionários de Tipo 1, a obra poderá organizar-se em campos temáticos ilustrados, — como “o corpo humano”, “a casa”, “a escola”, “a cidade”, “os animais domésticos”, “os alimentos” etc. Seja qual for o princípio adotado para a organização geral da obra, as ilustrações farão parte, obrigatoriamente, da explicação dos sentidos da palavra.

Nos dicionários dos Tipos 2 a 4, a organização dos verbetes será necessariamente a usual para obras do gênero, podendo-se incluir, o caso dos Tipos 2 e 3, quadros ilustrados consagrados a vocábulos de um mesmo campo temático de interesse escolar;

3. qualidade das definições (inclusive por imagens): as definições apresentadas para os vocábulos devem estar livres de erros. As ilustrações, quando utilizadas como parte obrigatória e indissociável das definições (dicionários de Tipo 1 e 2), devem ser pertinentes e corretas. Será observado também se as definições se fazem em linguagem acessível ao aluno visado. Nos dicionários de Tipo 3 e 4, as palavras empregadas nas definições devem constar também como entradas na obra;

4. grafia: os vocábulos deverão estar livres de erros ortográficos, isto é, de troca, falta ou excesso de diacríticos (como acentos e cedilha), de letras ou de qualquer outro fator que afaste a(s) grafia(s) consignada(s) pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa em sua mais recente edição;

5. contextualização: deverá ser observada a presença, para cada acepção, de exemplos ou abonações que auxiliem o aluno na compreensão dos empregos possíveis para dado vocábulo;

6. informação linguística: os dicionários de Tipo 3 e 4, devem contemplar, a cada entrada, ao menos a classe gramatical, propriedades morfosintáticas, as irregularidades na flexão, relações semânticas com outras palavras (sinonímia, antonímia, hiperonímia, coletivos etc.), dados relativos ao registro (formal / informal), ao estilo, ao caráter mais ou menos restrito do vocábulo etc. Informações complementares, que enriqueçam a descrição linguística dos vocábulos, também serão aferidas: separação silábica, etimologia, estrutura morfológica, indicação da pronúncia culta etc. Nos dicionários de Tipo 1 e 2, é obrigatória a indicação da separação silábica. As demais informações linguísticas, quando presentes, devem restringir-se ao essencial, em linguagem adequada ao alfabetizando;

7. aspecto material: a obra será avaliada quanto à qualidade da impressão, que deve ser livre de borrões, falhas, ou quaisquer problemas que dificultem ou impeçam a leitura. O papel deve permitir a leitura, sem dificuldade, de ambas as páginas de uma folha. O tamanho da fonte, o espaçamento e a diagramação deverão ser adequados ao tipo, favorecer a rápida localização

de informações na obra, na página e no verbete. A obra será também avaliada quanto a sua resistência ao manuseio;

8. qualidade e pertinência dos apêndices: devem ser pertinentes, tanto do ponto de vista do nível de ensino-aprendizado em jogo quanto do gênero dicionário.

A inserção dos dicionários em sala de aula é uma necessidade nesse espaço que se abre no planejamento de ensino dos professores. Eles estão nas escolas ou estão chegando nesses locais, há uma política pública amparando essa situação, entretanto faltam conscientização e disposição dos encarregados da educação nas escolas e do governo para essa mudança de perspectiva sobre o uso de obras lexicográficas. Essa situação passa, necessariamente, pelo investimento em formação de professores na área da Lexicografia, para que se chegue, de fato, até os alunos com um trabalho em sala de aula. No próprio edital, cita-se a figura do professor como avaliador da proposta lexicográfica, o que se torna incoerente se ele não possuir uma preparação mínima em Lexicografia.¹⁴ Este trabalho intentou demonstrar que isso é possível, iniciando com a formação de professores para o uso de dicionários em sala de aula, para que, de fato, as obras lexicográficas sejam utilizadas em seu amplo potencial com os alunos.

No que se refere à aprendizagem da nomenclatura para aproveitar melhor as informações dos dicionários, Corrêa (2011, p. 161), postula que:

O aluno deve ter os conceitos e o vocabulário para entender o que o dicionário informa. Usufruir plenamente de um gênero de texto, ler o seu conteúdo de forma produtiva, envolve a compreensão do que o texto representa e contém. O próprio dicionário dá o exemplo: ele existe para que as pessoas possam saber o significado das palavras. Como é possível sermos bons leitores de qualquer texto, inclusive de um dicionário escolar, se desconhecemos o sentido das palavras que esse texto contém?

Assim, parece evidente que quanto mais as obras lexicográficas forem exploradas e desveladas em suas particularidades como um gênero, mais se poderá usufruir de suas informações, as quais fazem parte das práticas discursivas. Pontes (2010, p. 217) comenta que:

Desse modo, quanto mais se conhece o dicionário, tanto mais se descobrem suas possibilidades em relação às informações enciclopédicas, ideológicas, culturais e linguísticas que seu texto pode revelar e ao que ele se presta, como ferramenta para ler e produzir textos.

¹⁴ Consulta realizada em Edital MEC 2012pnld_dicionarios_2012_edital.pdf, no Anexo II, segundo item que trata dos “Critérios de exclusão”. Acesso em 25/10/2012.

Outro aspecto sobre o qual é preciso discutir se refere ao nível de desenvolvimento infantil da criança em contato com obras lexicográficas. As editoras já se adaptaram aos preceitos estabelecidos pelo MEC em relação aos dicionários infantis, portanto, já estão sendo adaptados para as crianças. Esse passo foi dado, mas é preciso respeitar também o nível de maturidade cognitiva do aluno.

Há que se pensar que é preciso respeitar a fase de desenvolvimento das operações lógico-concretas das crianças, entre 7 e 11 anos, aproximadamente, porque conseguem aprender mais por métodos concretos. No entanto, isso não significa que não possam ser iniciadas em abstrações, até porque elas também estão desenvolvendo operações lógicas. O que se pode fazer, portanto, quando se trabalha com crianças e é preciso ensinar a linguagem do dicionário com sua metalinguagem, a fim de que se aproveite ao máximo as informações da obra lexicográfica?

O espaço para as obras lexicográficas precisa ser criado no planejamento anual da escola, senão em todas as disciplinas, pelo menos entre os professores de língua. Esse planejamento deveria abordar o grau de aprofundamento dos dicionários, iniciando com os do Tipo 1, observando o que eles abordam em termos gramaticais e começar a trabalhar o que significa a nomenclatura do dicionário com a faixa etária a que os dicionários são remetidos. Assim, sucessivamente com os dicionários dos Tipos 2 e 3, destinados a outras séries, iniciando por uma sondagem da nomenclatura abordada pelos mesmos dicionários, trabalhando-a paulatina e sistematicamente, enquanto se utilizam os dicionários.

É preciso ser dada a oportunidade ao aluno de desenvolver-se cognitivamente e linguisticamente, fazendo-o perceber que se pode aprender a pensar sobre as palavras que estão em um dicionário, escolhendo-as de acordo com o contexto. Neste fato reside a importância de se consultar obras lexicográficas, já que elas fazem parte do mundo e se integram aos discursos sociais.

A aversão ao ensino da metalinguagem parece ser maior, comparando-se a conhecimentos de outras áreas que não têm aplicação imediata. A famosa frase pronunciada quando um professor anuncia que abordará gramática na aula, “Para que serve?”, também pode ser formulada a outras disciplinas como matemática, ciências ou geografia. A gramática pode dar a sua contribuição cultural no ensino, além de auxiliar na formação de habilidades intelectuais, como qualquer outra área abstrata. É preciso, no entanto, ter cuidado com o tipo de direcionamento dado a ela em sala de aula.

Os professores, em meio a tantas críticas em relação às aulas de gramática, acabaram mais desolados do que nunca, isto porque se sentiram inseguros no modo como

atuavam e recebendo informações que não assimilaram suficientemente para dar aulas com base nelas. As tentativas de abordar o texto como unidade de ensino se transformou, muitas vezes, em pretexto para estudar gramática ou em tormento docente, pois este não sabia mais que caminho seguir. Os professores ficaram entre a condenação e a falta de orientação. De fato, eles repassaram aos alunos o que lhes ensinaram e o fizeram de forma descontextualizada e rotulada, como se a gramática fosse somente o estudo da nomenclatura. Neves (2002, p. 225-226) postula que a construção de textos com qualidade passa pela gramática e afirma que “[...] na produção linguística [...] desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma “gramática” organizatória” (grifo da autora).

Nesse raciocínio, pode fazer algum sentido para crianças e adolescentes perceber como se dá o tratamento funcional da gramática em práticas discursivas contextualizadas. Os “erros”, segundo a gramática padrão da língua, poderão ser vistos como um processo de aprendizagem. Isso significa dizer que serão a orientação dos professores para trabalharem justamente sobre as dificuldades dos alunos. Por exemplo, o estudo linguístico pode ser realizado utilizando as produções textuais dos alunos ou da linguagem em uso. Os alunos podem apropriar-se da escrita como busca de interlocução e de expressão pessoal, mas precisam, também, aprender a observar as convenções que regem a construção de textos. Pode-se ser pensante, ter originalidade e consciência ao se produzir um texto, ao mesmo tempo em que se usa a norma padrão escrita, como um meio comum de interação entre os indivíduos. Neves (2002, p. 226) ratifica esse raciocínio quando afirma que:

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra à gramática.

É preciso estudar a gramática que nos faz compor e entender textos orais e escritos; compreender a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam, mas como fazendo parte um sistema que prevê recursos linguísticos explorados indefinidamente nas interações.

Em decorrência desses esclarecimentos linguísticos que integram e articulam a gramática, o dicionário e o texto, novos processos mentais são acionados e a formalização dos conhecimentos da língua pode ocorrer finalmente. Esses esclarecimentos e

usos da linguagem em produções textuais fazem a diferença entre classificar a nomenclatura e aplicá-la no contexto discursivo, inclusive envolvendo materiais didáticos.

No caso dos dicionários selecionados pelo MEC, percebem-se mudanças no tratamento da linguagem para crianças, motivando-as com personagens do seu mundo infantil, com brincadeiras, com trava-línguas, com curiosidades, com papel colorido mais grosso e de melhor qualidade e com o uso de dedeiras para localizar rapidamente as letras do alfabeto. Conforme a faixa etária vai aumentando, o nível de abstração das obras lexicográficas vai ficando maior, por isso a necessidade de introduzir a metalinguagem por meio de um processo sistemático, sendo aprofundada de acordo com a série e a maturidade cognitiva das crianças, em textos especialmente escritos por elas.

O aluno, em contato com obras lexicográficas, percebe a existência de itens lexicais novos com suas diferentes acepções e carga gramatical, percebe seus usos distintos em situações também distintas. Essa prática ajuda-o a adquirir a capacidade de formar conceitos, adequar o vocabulário nas diferentes formas de uso, assimilar relações lógicas, observar e fazer pressuposições, além de generalizar, refletir e abstrair ideias.

Além disso, o aluno precisa obter conhecimentos gramaticais para acompanhar o grau de aprofundamento linguístico dos dicionários e a escola precisa se preparar para sistematizar esse conhecimento, o qual pode ser aprofundado de acordo com a série e a maturidade cognitiva das crianças.

1.3 PRINCIPAIS COMPONENTES DO DICIONÁRIO: SUA ESTRUTURA E TIPOLOGIA

Segundo Svensén (2009, p. 76), o dicionário contém, ao invés de textos com sentenças completas, grupos de palavras que informam sobre o léxico de uma língua, através de símbolos que têm um significado especial ou função determinada. Um dicionário pode ser introduzido por um prefácio e também por uma lista de conteúdos. O “guia do usuário” vem, geralmente, acompanhado por uma lista de abreviações e, em alguns casos, por uma lista de símbolos usados no dicionário (SVENSÉN, 2009, p. 77). Conforme o autor (2009, p. 77), alguns dicionários incluem, antes da lista de lemas, alguns pontos da gramática e também oferecem, no caso de dicionários técnicos, uma introdução. Depois da lista de lemas, pode haver um ou dois índices referindo-se à lista das fontes e, finalmente, apêndices que dão informações linguísticas ou enciclopédicas.

Uma das discussões acirradas envolvendo os dicionários diz respeito à dificuldade de homogeneizar os conceitos sobre as suas partes. Descrevem-se, a seguir,

algumas perspectivas de estudiosos da Lexicografia sobre que partes os dicionários apresentam e o que constitui cada uma delas.

Conforme o *Manual de técnica lexicográfica*, de Porto Dapena (2002, p. 135), todo dicionário é construído e organizado em torno de dois eixos fundamentais: uma macroestrutura, junto a uma microestrutura ou conjunto de informações. O conceito de macroestrutura corresponde a Rey-Debove (1984, p. 63) e assinala que o dicionário é um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos. Segundo essa autora, o dicionário é um texto duplamente estruturado em:

- a) uma sequência vertical de itens, ditos entradas, geralmente dispostos em ordem alfabética, sequência essa chamada nomenclatura;
- b) um programa de informação sobre essas entradas que constitui com elas os verbetes.

Os potenciais leitores de um dicionário qualquer buscam preciosos fragmentos de informação que, muitas vezes, constituem portas de entrada para estudos mais aprofundados. Essas valiosas informações buscadas são colocadas nas obras lexicográficas por intermédio de verbetes. Com o advento das novas tecnologias e com os diversos tipos de dicionários (*CDRom, online*), a tendência do verbete é aumentar suas informações, já que não há mais o problema de espaço como nos dicionários impressos, podendo se expandir, inclusive, em exemplos de uso, sinônimos e variação linguística.

O dicionário é uma obra de consulta e não um texto para ser lido do começo ao fim. Segundo Rey-Debove (1984, p. 64), a definição é a informação sobre o signo (seu significado) e sobre a coisa designada pelo signo (o que essa coisa é). Portanto, os dicionários falam de signos e de coisas. Bugueño Miranda (2007, p. 261) assinala que, a partir da proposta de conceitos de “macro e microestrutura explicitada por Rey-Debove (1971), a lexicografia ganhou duas importantíssimas ferramentas metodológicas que permitem aprimorar o produto dicionário”. Não obstante, o autor (2007) adverte que a proposta de Rey-Debove em relação à macroestrutura dá conta de um único aspecto possível daquilo que se refere a ela:

- Tal formulação [...] não permite responder satisfatoriamente às seguintes perguntas:
- Quantas unidades devem constituir o conjunto de entradas ordenadas?
 - Que tipo de unidades constituem ou podem constituir esse conjunto de entradas ordenadas?
 - Como dispor esse conjunto de entradas ordenadas?
 - Como resolver o problema da escolha entre formas mais legitimadas frente a outras menos legitimadas?

Bugueño Miranda (2007, p. 262) comenta que há falta de critérios integradores no conceito de macroestrutura.

Outros autores como Hausmann, Franz, Wiegand (1989), Werner (1997), Fuentes Morán (1995) descrevem o dicionário com as seguintes nomenclaturas: hiperestrutura (textos preliminares, guias de uso, apêndices gramaticais), macroestrutura (leitura vertical), microestrutura (leitura horizontal), iconoestrutura (imagens e ilustrações) e estruturas de acesso. Esses autores segmentam e nomeiam diferentemente o que Haensch (1982) chamou de estrutura geral da macroestrutura.

Seguindo o conceito de Martínez de Sousa (2009, p. 123), microestrutura é o conjunto de informações ordenadas que, no artigo lexicográfico, segue a entrada. A micro (informação que segue a macro) e a macroestrutura constituem o artigo lexicográfico, no qual se proporciona ao usuário toda a informação sobre a unidade léxica em função do tipo de dicionário de que se trata e da intenção do seu autor ao propor sua realização. Em síntese, na macroestrutura há uma leitura vertical e não é informativa e na microestrutura, uma leitura horizontal e informativa.

Hartmann e James (1998, p. XII-XIII) estabelecem o que contêm a macroestrutura e a microestrutura:

A macroestrutura é suplementada por materiais adjacentes como as partes introdutórias (por exemplo, prefácio, guia do usuário), os materiais intermediários (por exemplo, painéis, placas, ilustrações) e os materiais do fim (listas de nomes, de pesos, de medidas, de abreviações, etc.). Tudo isso pode ser chamado de megaestrutura. A microestrutura se refere ao formato de entrada, a como as informações sobre as palavras-chave são produzidas e apresentadas, bem como à adequação da estrutura do discurso de entrada, tendo em vista um usuário imaginado.¹⁵

Farias (2009, p. 57) propõe uma denominação diferenciada: macro, micro, medioestrutura e *outside matter* que se subdivide em *front*, *middle* e *back matter*. Segundo a autora, o *front matter* é formado pelas partes introdutórias do dicionário, o *middle matter* é constituído pelo material interpolado entre a microestrutura e o *back matter* corresponde aos apêndices localizados após as nomenclaturas principais. Bugueño Miranda e Farias (2008)

¹⁵ “The macrostructure is supplemented by outside matter such as the front matter (e.g. preface, user’s guide), middle matter (e.g. panels, plates, illustrations) and back matter (lists of names, weights and measures, abbreviations etc), the totally of which may be called the megastructure. The microstructure refers to the format of the entry, how information about the headword is provided and presented, and the appropriateness of the discourse structure of the entry for the benefit of the anticipated user” (HARTMANN e JAMES, 1998, p. XII-XIII).

definem a macro e a microestrutura, a medioestrutura e o *front matter* como “componentes canônicos da obra” (FARIAS, 2009, p. 238).

Alguns autores optaram por nomear a constituição da macroestrutura de forma genérica e sucinta, o que foi chamado por Campos Souto e Pérez Pascual (2003) de forma mais tradicional; conforme o autor, outros detalharam a constituição da macroestrutura, resultando em um entendimento multidimensional das suas partes. Vários autores citados, como Rey-Debove (1984), Wiegand (1989), Werner (1997), Fuentes Morán (1995), Campos Souto e Pérez Pascual (2003), referem-se à macroestrutura como uma leitura vertical do dicionário.

Neste trabalho, opta-se pela seguinte configuração: a macroestrutura abrange os textos iniciais (apresentação, guia de uso, abreviaturas, o dicionário de A a Z, as ilustrações e os apêndices). A microestrutura é formada pelos elementos dos verbetes (separação de sílabas, destaque para a sílaba tônica, definição da palavra, classe gramatical, sinônimos, antônimos, exemplos de uso, plural). É preciso ressaltar que nem todas as obras apresentam a composição elencada. A quase totalidade dos dicionários abordados nesta pesquisa dispõe das partes explicitadas, bem como muitas das obras mais recentes.

A classificação dos dicionários é algo difícil de padronizar rigidamente, haja vista o elevado número de tipos que surgem a cada dia. Assim, há diferentes formas de classificar a produção lexicográfica, e os critérios para isso são de diferentes ordens, pela falta de consenso entre os lexicógrafos. Destacam-se alguns autores e suas tentativas de discutir esses critérios classificatórios dos dicionários.

Rey-Debove (1984, p. 64) considerou três tipos de dicionários:

- 1- dicionário linguístico: oferece informações sobre os signos, sem a definição;
- 2- obra enciclopédica: oferece informações sobre as coisas, incluindo a definição; Sua nomenclatura é essencialmente nominal e inclui nomes próprios e ilustrações (com legenda nominal);
- 3- dicionário de língua: oferece informações sobre o conjunto de palavras de uma língua, incluindo a definição. Em sua nomenclatura, constam todas as classes de palavras (exceção aos nomes próprios) e também se indica a classe de palavra de cada entrada.

Esses três tipos de dicionários são subdivididos pelo autor (1984, p. 64) em dois grupos:

1. o dicionário geral que trata de todos os signos de uma determinada língua ou das coisas da civilização, como o dicionário etimológico, o de língua e a enciclopédia;
2. o dicionário especial só descreve um aspecto de uma ou da outra, como, por exemplo, o dicionário de sinônimos.

Embora esse autor tenha feito a divisão acima, também assinala que a oposição entre dicionário de língua e enciclopédia refere-se a uma abstração, pois os modelos reais já não se podem nem determinar do que falam.

Biderman (2001, p. 132) distingue o dicionário geral do padrão:

- a) o geral pode aproximar-se do ideal de descrever e documentar o léxico de uma língua, embora seja inatingível porque o léxico se modifica constantemente.
- b) o padrão registra uma parcela menor do léxico (entre 50.000 e 70.000 verbetes).

Zgusta (1971, p. 198-221) propõe tipos de dicionários e indica parâmetros de classificação dos mesmos. O autor postula a primeira classificação em dicionários enciclopédicos e linguísticos diacrônicos (históricos ou etimológicos) e sincrônicos. Os dicionários linguísticos também podem ser gerais ou seletivos (dialetos, gírias, imagens, sinônimos) e, finalmente, os dicionários monolíngues e bilingues também são classificados pelo autor.

Quanto aos critérios de classificação de dicionários, Zgusta (1971, p. 198-221) propõe o número de línguas (dicionário monolíngue e bilíngue), o propósito da obra (dicionário pedagógico) e o tamanho dos dicionários (dicionários grandes, médios, pequenos). Não obstante, o autor afirma que tais obras podem combinar diferentes propriedades, tendo, portanto, um caráter híbrido.

Haensch (1982, p. 95-187) elaborou a seguinte taxonomia de dicionários:

- a) *Tipologia de las obras lexicográficas desde el punto de vista de la lingüística teórica*:¹⁶ abarca diferentes tipos sob a perspectiva linguística;
- b) divide-se em dois subitens, quais sejam, critérios histórico-culturais e critérios práticos.

No primeiro subitem, há uma relação entre a evolução sócio-cultural e as denominações de dicionários; no segundo subitem, são apresentados pelo autor para classificar as obras lexicográficas:

¹⁶ “Tipologia das obras lexicográficas do ponto de vista da linguística teórica” (HAENSCH, 1982).

- a) formato e extensão: concernem as dimensões ao número de volumes, de páginas e de entradas;
- b) caráter linguístico, enciclopédico ou misto: o linguístico contempla os signos linguísticos; o enciclopédico versa sobre as coisas; o misto é um meio-termo entre os anteriores;
- c) refere-se a:
 - i) obras lexicográficas cuja descrição semântica do vocabulário baseia-se no sistema linguístico do autor ou de um conjunto deles;
 - ii) obras cuja descrição semântica provém da informação de *corpus*.
- d) o número de línguas: dicionários monolíngues oferecerão definições e informações adicionais do vocábulo; já os dicionários bilíngues e multilíngues oferecerão um equivalente em outra língua;
- e) seleção do léxico registrado e é apontado em quatro subitens:
 - i) vocabulário geral x parcial: os dicionários que fazem uma seleção representativa da língua em uso são chamados gerais; as obras que fazem uma seleção vocabular são os seletivos ou parciais. Essa delimitação pode ser diatópica (registro de dialetos, variantes regionais), diastrática (grupos sociais, socioletos), diatécnica (vocabulário técnico, de profissão), diafásica (eufemismo, ironia), diaintegrativa (integração de palavras e expressões de outra língua) e dianormativa (variantes contrárias à norma padrão);
 - ii) codificação exhaustiva x seletiva: O *thesaurus* ou tesouro seria uma obra exhaustiva;
 - iii) critério cronológico: os dicionários se dividem em diacrônicos e sincrônicos; os diacrônicos estudam a evolução do vocabulário através do tempo; os sincrônicos registram o vocabulário de um momento histórico;
 - iv) caráter prescritivo x descritivo: entre os dicionários prescritivos se encontram os acadêmicos, escolares, de dúvidas, de pronúncia. Os descritivos fazem uma descrição não purista do léxico, mas apresentam normatividade.
- f) ordenação do conjunto léxico: O dicionário semasiológico ordena o conjunto lexical por significantes; o dicionário onomasiológico organiza-se por conceitos, agrupados conforme associações entre os conteúdos e a língua;
- g) finalidades do dicionário que podem ir além do significado ou da equivalência de uma palavra, como os de abreviatura, os onomásticos, os de pronúncia, os paradigmáticos e os sintagmáticos;
- h) meios de divulgação: dicionários convencionais ou tradicionais (impressos em papel) e dicionários eletrônicos ou *on-line*, disponibilizados pela *Internet*.

Conforme Damim (2005, p. 55) e Silva (2007, p. 283) Haensch (1982) é um dos autores que apresentou bem como estabelecer critérios para uma tipologia coerente de dicionários e que conseguiu englobar a maior parte dos que existem (objetivos, fenomenológicos, linguísticos e funcionais). A proposta desse autor, entre as descritas, inclui a maioria das obras de referência que se conhece, o que evita a presença de critérios subjetivos.

Outro exemplo da gama de dicionários existentes é dada por Faulstich (1995, s/p) que elenca a seguinte tipologia de obras lexicográficas:

1. dicionário de língua: contém informações fonéticas, gramaticais e semânticas;
2. dicionário geral: descreve as unidades lexicais;
3. *tesauro*: dicionário de língua que descreve de maneira exaustiva as unidades de um *corpus* vasto;
4. dicionário especial: descreve unidades lexicais selecionadas por alguma de suas características;
5. dicionário enciclopédico: possui informações de natureza linguística (semântica, gramatical, fonética) e informações de natureza referencial;
6. dicionário ilustrado: contém verbetes com ilustrações;
7. dicionário histórico: descreve unidades lexicais de língua escrita, selecionadas em documentação histórica;
8. dicionário multilíngue: reúne unidades de duas ou mais línguas.
9. dicionário de tradução: as unidades são acompanhadas de equivalentes em uma ou mais línguas com informações de natureza semântica, gramatical e fonética;
10. dicionário terminológico: apresenta a terminologia de um ou de vários domínios.

Biderman (2001, p. 131-132) descreve quatro categorias em relação ao dicionário de língua:

1. dicionário infantil e/ou básico: 5.000 verbetes aproximadamente;
2. dicionário escolar e/ou médio: 10.000 – 12.000 verbetes, podendo totalizar até 30.000 verbetes;
3. dicionário padrão: tem uma média de 50.000 verbetes aproximadamente, podendo estender-se até 70.000 verbetes;
4. “Thesaurus”: entre 100.000, 200.000 ou 500.000 verbetes.

Porto Dapena (2002, p. 42-3) afirma que não há tipos puros de dicionários: um dicionário pode aglomerar características que façam com que possa ser classificado como pertencente a vários tipos, por isso propõe uma tipologia ideal ou teórica, não necessariamente

centrada nos dicionários reais, mas partindo de um conceito amplo de dicionário, como resultado do fazer lexicográfico (PORTO DAPENA, 2002, p. 43-76).

Bugueño Miranda (2004) sugere macroparâmetros que são delimitados em Damim (2005, p. 48-49), nomeados como fenomenológicos, linguísticos e de funcionalidade:

a) critérios fenomenológicos, ou seja, critérios subjetivos: o tamanho do dicionário é avaliado (altura e largura e não a profundidade). Há uma tendência que dita que quanto maiores forem os dicionários escolares, mais jovens são os seus usuários;

b) critérios linguísticos: baseados nas características das línguas e/ou de uma teoria da linguagem e utilizados para a caracterização dos dicionários: tipo de informação oferecida (linguística, enciclopédica ou mista); forma de acesso (semasiológico, onomasiológico); densidade da nomenclatura (quantidade de artigos léxicos); tipo de linguagem (adaptada ao público-alvo ou não); informações microestruturais (separação silábica, pronúncia, classe gramatical, exemplos, sinônimos, antônimos, definição, indicação de uso, remissões, diminutivos, aumentativos, flexões);

c) critérios de funcionalidade: relação entre o consulente e o uso que fará da obra, as suas necessidades linguísticas do usuário e seu estágio escolar; o emprego do dicionário em contextos e momentos distintos como sala de aula, em casa; a finalidade, a sua ajuda na aquisição de novas palavras e em informações gramaticais; a presença de ilustrações como essenciais ou como adicionais; o tamanho das letras, o tipo de papel, as cores empregadas.

Martínez de Sousa (2009, p. 48) acha difícil estabelecer critérios restritos para aspectos descritivos e normativos que compõem uma obra lexicográfica. Segundo ele, as misturas impõem dificuldades para classificar os dicionários por famílias ou grupos. O autor (2009, p. 52-3)¹⁷ faz uma tentativa de classificação, aplicando critérios sintagmáticos, paradigmáticos, terminológicos e enciclopédicos.

Hartmann e James (1998, p. VIII) pronunciam-se sobre esses diversos tipos de obras lexicográficas:

Estes tipos diferentes de dicionário se desenvolveram ao longo de um período considerável de tempo, em resposta a demandas linguísticas e culturais, e como um resultado de mudanças no uso e disponibilidade da mídia comunicativa¹⁸

¹⁷ Conferir em MARTÍNEZ DE SOUZA, J. (2009, p. 48-100), de forma mais completa, os numerosos tipos de dicionários.

¹⁸ “These different types of dictionary have developed over a considerable period, in response to linguistic and cultural demands, and as a result of changes in the use and availability of communicative media” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. VIII).

Através do levantamento de diferentes tipologias de dicionários, percebe-se ora uma classificação que parte dos tipos de dicionários para delimitar suas características ora uma classificação que tem origem nos critérios dos dicionários para caracterizá-los, o que não desautoriza nenhuma delas. Levando em consideração o caráter fluido e dinâmico do léxico, as obras que tentam registrá-lo e organizá-lo são difíceis para nomear numa tipologia única.

O critério quantitativo, apesar de objetivo, não é suficiente para classificar uma obra lexicográfica, haja vista a forma diversa que é empregada pelos autores para a contagem dos verbetes. Alguns autores contam os lemas, outros os sublemas listados que não são definidos no artigo. Além disso, há línguas que, por suas características morfológicas, podem formar mais ou menos palavras geradoras de entrada em dicionários. Não obstante, o panorama existente de obras lexicográficas constitui-se similar e as contribuições sobre sua tipologia são importantes para a área da investigação e pesquisa lexicográficas. Pela breve exposição da classificação existente de dicionários, percebe-se que são muitas e estão em constante mudança, isto porque surgem novos tipos de acordo com o mercado editorial que tenta se adaptar e aperfeiçoar em função da venda de obras para vários segmentos sociais, como alunos de vários graus de ensino, profissionais diversos, técnicos especializados e exigências do MEC para o ensino, por exemplo.

1.4 PANORAMA ATUAL DO DICIONÁRIO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A HISTÓRIA DA LEXICOGRAFIA

Por quase duas décadas, os dicionários escolares de língua portuguesa estiveram ausentes das listas oficiais de materiais didáticos. Essa realidade mudou. O governo brasileiro tem-se preocupado com os resultados de alguns testes realizados a nível nacional e internacional, como a Prova Brasil¹⁹ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Project for International Student Assessment), o PISA.²⁰

¹⁹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (5º. e 9º. anos) do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Em 2007, o Ideb nacional (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi de 4,2 e 3,8 para o primeiro e segundo ciclos do Ensino fundamental, respectivamente. Disponível em: http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias_ilona_consosocial_23_04_10_boletim_pre_al_final_marco2010.pdf. Acesso em: 17/01/2012.

Um teste aplicado pelo MEC, em parceria com o Instituto Alfa e Beto em 2009, com o objetivo de avaliar o nível de escrita dos alunos do 2º. ao 5º. anos de 350 municípios de menor Ideb (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), em 25 estados da Federação, por meio do qual foram avaliados 338 mil alunos, teve como resultado o fato de que mais de 70% dos alunos avaliados foram considerados analfabetos, independentemente da série (86% analfabetos no 2º. ano, 75% no 3º., 61% no 4º. e 50% no 5º. ano). Esses dados alarmantes para a educação parecem ter chamado a atenção do governo em relação ao ensino da língua. Uma ação governamental já implementada, há algum tempo, foi a decisão de incluir as obras lexicográficas entre os materiais didáticos no contexto do planejamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2002. Com essa medida, o PNLD, além de retomar o valor pedagógico de gramáticas e dicionários, propondo remodelá-los o mais proximamente possível das situações e demandas do ensino-aprendizagem formal, também induziu à inclusão da consulta a dicionários como objeto de ensino-aprendizagem escolar. Em consequência disso, os dicionários receberam um valor nunca antes manifesto pelo governo brasileiro (RANGEL, 2011, p. 51).

Antes de 2001, não se dispunha de uma crítica lexicográfica sistemática no Brasil. A partir desse ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do PNLD, selecionou os dicionários a serem adotados nas escolas de todo o país. Com isso, o mercado de produção de dicionários se expandiu em quantidade e qualidade, já que as editoras supostamente foram se adequando aos parâmetros estabelecidos pelo MEC.

Na avaliação do MEC de 2001, 23 dicionários foram denominados escolares, dos quais, 11 minidicionários foram considerados impróprios por especialistas por serem incompletos. Em 2005, 51 dicionários foram considerados escolares (DAMIM, PERUZZO, 2006, p. 95).

Segundo a última divulgação do Ideb, em 2011, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 4ª. série (5º. ano) – tiveram 5,0 pontos. A meta do MEC era atingir 4,6, um índice que o país já havia atingido na avaliação de 2009. Do 6º. ao 9º. anos do Ensino Fundamental, a nota foi de 4,1 e a meta do MEC era de 3,9. No Ensino Médio a nota foi de 3,7 e a meta era esta mesma. Dados disponíveis em: g1.globo.com. Acesso em: 15/08/2012.

²⁰ Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da OCDE, que testa jovens de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências. Na edição de 2006, o Brasil se classificou em 49º lugar entre os 56 países participantes na prova de Leitura. Entre os países da América Latina, Chile, Uruguai e México tiveram melhor desempenho que o brasileiro, enquanto Colômbia e Argentina se saíram pior. Em Leitura, a maioria dos jovens brasileiros que fez o teste em 2006 foi classificada no nível mais baixo de proficiência (nível 1 ou abaixo). Ou seja, muitos deles não foram capazes, por exemplo, de localizar informações explícitas em um texto. Além disso, o Brasil tem poucos estudantes no nível mais avançado de proficiência no Pisa. Apenas 1% dos alunos brasileiros apresenta competências avançadas de Leitura. Disponível em: http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias_ilona_consocial_23_04_10_boletim_pre_al_final_marco2010.pdf. Acesso em: 17/01/2012.

Na avaliação do MEC de 2005, o MEC expandiu os critérios, dividindo os dicionários em três tipos:

1. o Tipo 1 apresenta de 1.000 a 3.000 artigos léxicos e visa à familiarização do aluno com o mundo dos dicionários;
2. o Tipo 2 tem entre 3.000 e 10.000 artigos e é dirigido àqueles alunos que já foram alfabetizados;
3. o Tipo 3 tem de 19.000 a 35.000 artigos e se volta para alunos das últimas séries do Ensino Fundamental.²¹

Segundo Rangel (2011, p. 52), os dicionários do Tipo 1 podem ser considerados obras essencialmente didático-pedagógicas, orientadas, entretanto, por princípios claramente lexicográficos; enquanto os dicionários de Tipo 3 são obras de caráter marcadamente lexicográfico, modalizadas por princípios didático-pedagógicos.

Até pouco tempo atrás, no Brasil, o dicionário era consultado por jovens e adultos. As crianças tinham dificuldade para consultar dicionários por causa do número de informações e porque elas eram complexas, obscuras e grandes. A classificação realizada pelo MEC representa um avanço, pois antes de 2001 não havia o reconhecimento dos diferentes tipos de usuários de dicionários escolares.

O processo avaliativo do MEC também colaborou para o avanço das pesquisas desenvolvidas no país por programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), que passaram a mostrar preocupação com a análise dos vários tipos de dicionários escolares que circulam no mercado e nas escolas brasileiras. Os diferentes tipos de dicionários refletem as distintas necessidades dos consulentes, o que dá ao dicionário uma longa sobrevida.

O papel da Lexicografia é multifacetado. Svénson (2009, p. 2) assinala que:

Governantes sempre precisaram da linguística e, conseqüentemente, do auxílio da lexicografia para as suas atividades diplomáticas. Essa necessidade é particularmente óbvia em países que alimentam aspirações coloniais ou que já adquiriram impérios coloniais. As atividades das organizações internacionais no presente momento, como a ONU e a União Europeia, têm demandas similares pela ajuda linguística. Governantes podem também achar necessário influenciar seus cidadãos ideologicamente, e, em tais casos, o aspecto linguístico e, conseqüentemente, os dicionários, serão de grande importância. Dicionários podem também ser de interesse para outros atores políticos além dos governantes, como aqueles engajados em promover esforços nacionalistas ou regionalistas.²²

²¹ Especificações sobre os tipos de dicionários classificados pelo MEC/2005 ver RANGEL, E. O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

²² “Governments have always needed linguistic and, hence, lexicography support for their diplomatic activities, and this need has been particularly obvious in countries cherishing colonial aspirations or having already

Com a globalização, criou-se uma maior demanda pelo trabalho lexicográfico, bem como de estudos sobre o uso da linguagem técnica. O incremento do turismo também criou uma demanda por dicionários como apoio para a comunicação em viagens ao exterior, o que tem ajudado a criação de novos dicionários.

Humblé (2011, p. 12) considera o dicionário:

[...] o documento que comprova seu direito de cidadania (do povo) entre as nações desenvolvidas. Quando se fala de uma língua ‘que nem tem dicionário’, seus falantes são relegados a uma classe secundária da humanidade. [...] o surgimento de dicionários monolíngues reflete a vontade brasileira de ocupar um posto no Conselho Permanente da ONU, entre outras aspirações políticas. Lexicografia também é diplomacia.

A inclusão dos dicionários na educação deixa transparecer questões políticas. Com esse resgate do patrimônio cultural tomando fôlego no Brasil, é necessário, também, que haja uma política linguística que valorize a língua nacional, por meio da produção ou, pelo menos, da adoção de um dicionário que funcione como obra de referência para a comunidade linguística. Essa obra não suprimiria outras paralelas já aceitas no mercado nacional nem seria uma política reducionista. É saudável no meio social e editorial a presença de vários tipos de obras, não obstante, Krieger (2011, p. 133) posiciona-se sobre essa ideia, advertindo que

[...] a voz oficial é necessária, o que pressupõe e requer um órgão competente para realizar ou acompanhar um fazer dicionarístico rigoroso, fundamentado em princípios teóricos e metodológicos da ciência lexicográfica. Assim, o órgão poderia conferir o selo institucional às informações linguísticas que os dicionários oferecem a seus consulentes.

O dicionário de língua sistematiza e legitima o léxico, assumindo um papel de autoridade que fixa padrões. Nas palavras de Krieger (2011, p. 134), o dicionário de língua:

[...] assume o papel de um código normativo que define um paradigma modelar dos usos e sentidos das palavras e expressões de um idioma. É, de fato, uma obra singular que também funciona como um espelho da memória social da língua, ao reunir o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade linguística. Permite assim que a sociedade reconheça-se a si mesma em suas palavras, em sua história e em sua cultura.

acquired full-fledged colonial empires. The activities of present-day international organizations, such as the United Nations and the European Union, make similar demands for linguistic aids. Governments may also find it necessary to influence their citizens ideologically, and in such cases the linguistic aspect, and consequently, dictionaries will be of great importance. Dictionaries may also be of interest to political actors other than governments, for instance those engaged in promoting nationalist or regionalist efforts [...]” (SVÉNSEN, 2009, p. 2).

Em países como a França e a Espanha, o governo coloca em obras dicionarísticas o “selo oficial” sob a responsabilidade de instituições de prestígio, como a academia de letras. Diferentemente do Brasil, onde se entregou toda a responsabilidade pela qualidade “oficial” das obras lexicográficas às editoras. Dificilmente se tem a marca oficial do MEC em dicionários, embora o quadro de valorização de obras dicionarísticas já tenha mudado, comparado a épocas em que apenas os minidicionários circulavam nas escolas e em que não havia um processo de seleção de dicionários suscitado pelo Governo Federal.

Em contraposição à realidade europeia, pelo menos a de muitos países, a Academia Brasileira de Letras ingressou muito tarde no mercado editorial com dicionários produzidos por ela. O propósito do seu fundador, Machado de Assis, era elaborar um dicionário do português, contudo, o *Dicionário da língua portuguesa*, elaborado por Antenor Nascentes foi editado só em 1961-1967 sob o registro da Academia Brasileira de Letras, embora essa publicação não tenha atingido o prestígio nacional nem a repercussão esperada pelos seus mentores.

Essa situação pode ser estendida para a realidade do uso dos dicionários nas escolas, ou seja, uma realidade atingida pela falta de valorização da própria língua pátria. Essa situação parece adormecer as mentes e, assim os dicionários não são explorados no “seu potencial de lições sobre a língua” (KRIEGER, 2011, p. 135). Para a autora, esse “vazio cultural”, pode ser preenchido e modificado com a criação de “um instituto lexicográfico do Brasil”.

Rangel (2011, p. 136) dá seu ponto de vista sobre a valorização de obras de referência, promulgando que:

[...] as obras de referência só serão mais valorizadas se houver uma preocupação social com o fomento à cultura e se esse fomento à cultura incluir uma espécie de “educação patrimonial”, à semelhança do que começa a se esboçar em relação ao patrimônio histórico.

No século XVII, após a invenção da imprensa, o conhecimento se disseminou através dos livros e publicações, o que auxiliou na procura por uma obra específica para determinada pesquisa (BURKE, 2003, p. 153). A obra de referência, conforme o autor, também ajudou nessa busca, especialmente no século XVIII. Quanto aos dicionários, prossegue o autor, raros em 1500, tiveram sua produção aumentada nos séculos XVII e XVIII e contemplaram também algumas línguas não europeias. Com o advento do dicionário, as consultas ficaram mais rápidas e direcionadas a necessidades específicas da linguagem. De

acordo com Burke (2003, p. 166), a ordenação alfabética surgiu apenas no século XI a qual foi substituindo a ordem temática. O autor pondera que isso suscitou uma revolução da leitura que significou passar de uma leitura gradativa, mais geral e intensiva, para uma leitura extensiva. O que Burke nomeia como leitura extensiva e independente, resultado da proliferação e dessacralização do livro, significa “o passar os olhos” em uma informação, “folhear” as páginas de uma obra de consulta.

Com o surgimento dos dicionários, foi inaugurada uma nova forma de ler que trouxe noções de língua e também os profissionais e especialistas em Linguística.

Casares Sánchez (1950, p. 11) atribui ao bom lexicógrafo algumas qualidades imprescindíveis:

[...] não se concebe um bom lexicógrafo que não esteja suficientemente versado na lexicografia do seu tempo, para poder aproveitar seus ensinamentos, mas sempre cabe considerar, de uma parte, ao puro investigador, que persegue princípios gerais, formula teorias e trata de deduzir leis para formar com elas um sistema e, de outra parte, ao técnico que, sem deixar de ter os pés no chão, só pretende compilar o repertório léxico de uma língua determinada. O lexicógrafo [...] não levará a mal que se recomende uma constante vigilância de sua pena para inibir o avanço de toda sorte de exhibições individuais, desde as que se refletem na maneira pessoal de expressar-se, no estilo, até as que denotam simpatia ou antipatias, tendências políticas, credos filosóficos, religiosos, etc. [...] será necessário cuidar para que as definições sejam verdadeiras em qualquer amplitude que se consultem.²³

Nessa linha de raciocínio, Rangel e Bagno (2006, p. 19 e 21) assim se pronunciam:

Na medida em que pretendem elaborar uma descrição plausível do léxico de uma língua – ou de uma parte dele – os dicionaristas, ao conceber e elaborar suas obras, devem atender não apenas às suas convicções teóricas mas também às principais demandas práticas do usuário às voltas com as palavras de sua língua. [...] o léxico será retratado de formas muito diversas num dicionário, em função da concepção de língua e de léxico que o dicionarista adota, de seu interesse maior ou menor pela língua atual ou pela “de todos os tempos”, por sua decisão de privilegiar ou não a norma culta, de favorecer ou não certa(s) variante(s) regional(is), de incluir ou não gírias, neologismos e empréstimos recentes etc.

²³ “[...] no se concibe un buen lexicógrafo que no esté suficientemente versado en la lexicología de su tiempo, para poder aprovechar sus enseñanzas; pero siempre cabrá considerar de una parte al puro investigador, que persigue principios generales, formula teorías y trata de deducir leyes para formar con ellas un sistema, y de otra parte al técnico que, sin dejar de pisar tierra, solo pretende compilar el repertorio léxico de una lengua determinada. El lexicógrafo [...] no tomará a mal que se le recomiende una constante vigilancia de su pluma para cerrar el paso a toda clase de exhibiciones individuales, desde las que se reflejan en la manera personal de expresarse, en el estilo, hasta las que denotan simpatías o antipatías, tendencias políticas, credos filosóficos, religiosos, etcétera [...] será necesario cuidar de que las definiciones sean verdaderas en cualquier amplitud que se consulten” (CASARES SÁNCHEZ, 1950, p. 11).

De acordo com Nunes (2007, p. 170), há a presença de um sujeito no dicionário, com sua história, seus desejos, seus projetos. Também há o sujeito-leitor imaginado pelo lexicógrafo na antecipação do discurso lexicográfico, bem como os sujeitos colocados nas definições, que configuram imagens da sociedade. Conforme o autor,

Compreender a posição do sujeito lexicógrafo [...] é fundamental para se conhecer o lugar do dicionário em uma sociedade. No Brasil, a imagem do sujeito autor de dicionário tem um lugar considerável (o Moraes, o Aurélio, o Houaiss), ao passo que o dicionário de academia não teve a mesma repercussão que em outros países, como a França e a Espanha. (NUNES, 2007, p. 170).

Porto Dapena (2002, p. 15) considera desalentador o ofício do lexicógrafo, pois não há conhecimento sobre onde começa e termina a sua missão, além de ser injustiçado pelo pouco que recebe e pelo muito que lhe exigem. Por um lado, como ainda explica esse autor, o lexicógrafo é subestimado em seu trabalho – árduo, complexo e inevitavelmente lento – já que o mantém, quase sempre, no anonimato ou o plagiam impunemente. Por outro lado, ele assume múltiplas funções, desde filósofo, lexicólogo, gramático, até dialetólogo, sociólogo e historiador, além de outras.

Normalmente, os dicionários são criticados por conterem definições fragmentadas dos itens lexicais, externas aos usuários da língua e ao contexto em que seriam aplicadas. As obras também recebem críticas referentes à organização lexicográfica complicada e à não utilização de uma linguagem adequada às diversas faixas-etárias dos consulentes, em geral, complexa e sem atrativos suficientes para os consulentes. De fato, esses problemas, amiúde, ocorriam e ocorrem. Não obstante, esse cenário hostil às obras lexicográficas já está se modificando. Destaca-se que o ato de definir um item lexical é ainda um ato de fala, cujo objetivo é demonstrar o ponto de vista de alguém que tenta persuadir o outro a adotar a sua definição e, conseqüentemente, a pensar como ele. A definição, portanto, tem por objetivo relacionar, apresentar e integrar o consulente a um contexto referencial.

Dependendo da proposta lexicográfica de cada autor de dicionário, pode-se optar por um vocabulário mais conhecido pelos consulentes, para esclarecer o sentido do verbete e, também, introduzir novas palavras para que o consulente aumente seu vocabulário.

Zgusta (1971, p. 15) reitera que a prática do lexicógrafo:

Não pode haver dúvida de que a lexicografia é uma esfera muito difícil da atividade linguística. Muitos lexicógrafos deram vazão a seus sentimentos a esse respeito. Quiçá, a mais pitoresca dessas opiniões baseada em uma longa experiência de um lexicógrafo seja aquela de J. J. Scaliger (séculos XVI-XVII), o qual afirma em bom latim que o pior criminoso não deveria nem ser executado nem sentenciado a trabalhos forçados, mas deveria ser condenado a compilar dicionários, porque todas as torturas estão incluídas neste trabalho.²⁴

Depois de retomar o papel do lexicógrafo e suas funções, surge a necessidade de retomar o conceito de Lexicografia e Metalexicografia.

1.5 A LEXICOGRAFIA BRASILEIRA E A METALEXICOGRAFIA: DAS ORIGENS TÍPICAS À CONTEMPORANEIDADE

Como gênero moderno, o dicionário surgiu no Renascimento, impulsionado pela corrente humanista que ansiava por substituir os antigos instrumentos didáticos do latim e da tradição medieval. A partir do surgimento da imprensa, o dicionário se disseminou com o propósito de auxiliar na aprendizagem das línguas clássicas e, mais tarde, das línguas modernas, favorecendo os intercâmbios culturais e comerciais entre os diversos povos europeus.

Tradicionalmente, a Lexicografia foi definida como “a arte ou a técnica de fazer dicionários”. Essa definição acabou descrevendo apenas sua orientação prática. A Lexicografia só alcançou seu estatuto de disciplina científica recentemente, mais especificamente, na segunda metade do século XX. A partir dessa época, a prática lexicográfica foi se aproximando dos avanços das Ciências Linguísticas e das novas tecnologias. Azorín Fernández (2003, p. 33) pronuncia-se sobre essas mudanças na Lexicografia:

Na atualidade, a lexicografia inclui também uma vertente teórica que veio para ampliar seu âmbito disciplinar, portanto se impõe, como tarefa preliminar, estreitar seus limites frente a outras disciplinas fechadas para determinar que parcela lhe pertence e que lugar ocupa dentro do complexo panorama em que hoje se dividem as ciências da linguagem.²⁵

²⁴ “There can be no doubt that lexicography is a very difficult sphere of linguistic activity. Many lexicographers have given vent to their feelings in this respect. Perhaps the most colourful of these opinions based on a lexicographer’s long experience is that of J. J. Scaliger (16th – 17th cent.) who says in fine Latin verses that the worst criminal should neither be executed nor sentenced to forced labour, but should be condemned to compile dictionaries, because all tortures are included in this work” (ZGUSTA, 1971, p. 15).

²⁵ “En la actualidad, la lexicografía incluye también una vertiente teórica que ha venido a ampliar su ámbito disciplinario, por lo que se impone, como tarea preliminar, acotar sus límites frente a otras disciplinas

Segundo Seabra (2011, p. 29), foi na Espanha, no prólogo escrito por Menéndez Pidal para o *Diccionario Vox*, dirigido por Gili Gaya (1945) e, também, na obra *Introducción a la lexicografía moderna* (1950), de Casares, que se abriram os caminhos para essa transformação. Esta nova realidade da Lexicografia se consolidou em um congresso realizado em 1960 na Universidade de Indiana (EUA), no qual se reuniram linguistas e lexicógrafos. Desde então, a prática lexicográfica foi-se aliando aos avanços dos estudos linguísticos. A finais do século XX, a Lexicografia já se dividia entre teórica e prática (MARTÍNEZ DE SOUSA, 2009, p. 239).

Porto Dapena (2002, p. 24) estrutura a Lexicografia teórica ou Metalexicografia em duas partes: uma de tipo descritivo, crítico e histórico que se ocupa do estudo dos dicionários existentes, e outra de caráter técnico ou metodológico que, por sua vez, pode ter caráter geral. Outros autores como Hartmann e James (1998, p. 85) especificam sua definição de Lexicografia:

Lexicografia

A atividade profissional e campo acadêmico que concernem a dicionários e outros trabalhos de referência. Ela tem duas divisões básicas: lexicografia prática, ou produção de dicionários, e teoria lexicográfica, ou pesquisa sobre dicionário. [grifos dos autores].²⁶

Hartmann e James (1998) postulam que a primeira forma é associada à publicação de livros comerciais e a última a estudos escolares como em disciplinas linguísticas, especialmente na Lexicologia. Entretanto, os autores ressaltam que é difícil manter fronteiras estritas entre as duas formas, embora estejam sendo feitas ligações por meio do treinamento profissional, sociedades, conferências e publicações.

A Lexicografia teórica envolve a pesquisa de dicionários, os quais são estudados em sua história, sua tipologia, sua crítica e seu uso. A Lexicografia prática contempla a produção de dicionários dirigida ao trabalho de campo, à descrição e à apresentação, como no seguinte esquema:

cercanas para determinar qué parcela le es propia y qué lugar ocupa dentro del complejo panorama en que hoy se escinden las ciencias del lenguaje” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 33).

²⁶ “Lexicography”

“The professional activity and academic field concerned with DICTIONARIES and other REFERENCE WORKS. It has two basic divisions: lexicographic practice, or DICTIONARY-MAKING, and lexicographic theory, or DICTIONARY RESEARCH” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 85).

Quadro 1 - Proposta de Hartmann e James (1998) para as ramificações da Lexicografia

Pesquisa de dicionários				Produção de dicionários		
TEORIA				PRÁTICA		
História	Tipologia	Crítica	Uso	Trabalho de Campo	Descrição	Apresentação
Aspectos da pesquisa de dicionários				Aspectos da Produção de dicionários		

Fonte: Hartmann e James (1998)

Outro postulado advém de Welker (2008, p. 13):

Em geral, a palavra *lexicografia* refere-se a duas atividades distintas, as quais obviamente, resultam em produtos diferentes. Essas duas subáreas costumam ser designadas pelos termos *lexicografia prática* e *lexicografia teórica*. Na lexicografia prática, a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são os dicionários. [...] Já na lexicografia teórica, cada vez mais chamada de *metalexicografia*, estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários, e os produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados [grifos do autor].

Welker também se manifesta a respeito da lexicografia como composta por duas áreas, sendo que uma prática e a outra teórica. Assim, na bibliografia existente na área, pode-se citar, ainda, Maldonado (2008, p. 13) que afirma que “A Lexicografia é a ciência que estuda os princípios teóricos necessários na elaboração dos dicionários, e é também essa técnica de elaboração”.²⁷ Nesta pesquisa, percorrem-se caminhos da Lexicografia no que concerne à sua parte teórica, chamada também de Metalexicografia sob a perspectiva do uso efetivo de dicionários em produções textuais.

Sobre o “estado da arte” da Lexicografia, Azorín Fernández (2003, p. 48) postula que sua tendência é a de ser multidisciplinar: começa pela realidade linguística e a traduz para o dicionário em forma de discurso didático-descritivo e acaba “desembocando” na linguagem primária através da influência que o dicionário exerce sobre o uso dos falantes. Mais do que apenas “estocar” itens lexicais, o dicionário se constitui como elemento de discurso social e cultural. Como indica Azorín Fernández (2003, p. 48), a Lexicografia se relaciona à Linguística de corpus, à Semântica, à Gramática, à Sociolinguística, à Análise do discurso e à Linguística aplicada.

Cabe, a seguir, um breve panorama da história da Lexicografia brasileira, já que dicionários brasileiros produzidos na contemporaneidade serão utilizados durante a pesquisa de campo relatada ao longo do trabalho.

²⁷ “La lexicografia es la ciencia que estudia los principios teóricos necesarios en la elaboración de los diccionarios, y es también esa técnica de elaboración” (MALDONADO, 2008, p. 13).

A Lexicografia brasileira teve sua origem com a expansão europeia, a partir da exploração e colonização do Novo Mundo. Nunes (2006, p. 50) relata que somente no final do século XVIII e início do século XIX, com o Movimento Romântico e a Independência, começaram os estudos sobre o português do Brasil. Conforme esse autor (2006, p. 51) os primeiros dicionários brasileiros são bilíngues português-tupi e foram elaborados por jesuítas nos séculos XVI-XVII. Antes disso, “houve uma produção de relatos de viajantes e missionários que pode ser considerada precursora das práticas lexicográficas”: palavras indígenas transcritas, comentadas, explicadas, dispostas em listas temáticas (NUNES, 2006, p. 51).

Quanto aos dicionários monolíngues, como explica Nunes (2006, p. 51), o de Antônio Moraes Silva, de 1789, marca um momento importante. Nunes (2006, p. 51) esclarece que se trata de uma obra elaborada em Portugal, mas que foi produzida por um brasileiro do Rio de Janeiro. O autor ainda explica que, na segunda metade do século XIX, começam a surgir os dicionários de complemento aos dicionários portugueses, bem como os de regionalismos, brasileirismos e termos técnicos.

Nunes (2006, p. 52) assinala que a produção lexicográfica brasileira difere da europeia porque surgiu de relatos e não de textos antigos como na Europa. Como explica o autor (2006, p. 52), esse fato é bastante peculiar e leva a outra relação com a alteridade linguística, pois é a língua indígena, tomada sincronicamente, que, formando par com o português (ou o francês, o alemão, conforme a língua do viajante), estabelece a conjunção de língua que serviria de base para uma Lexicografia local. Como esclarece Nunes (2006, p. 52), pela ausência da imprensa até o início do século XIX, os relatos só foram publicados na Europa e, portanto, foram pouco difundidos no Brasil. Os missionários organizavam domínios lexicais com base em diálogos. Assim, de acordo com o autor (2006, p. 53), o processo de dicionarização brasileiro pode ser visualizado nas seguintes etapas:

- a) transcrição alfabética de termos indígenas;
 - b) citações, comentários, traduções de termos indígenas, diálogos;
 - c) listas temáticas de palavras LI (língua indígena) - LP (língua portuguesa) e LP-LI;
 - d) dicionários bilíngues LP-LI;
 - e) dicionários bilíngues LI-LP;
 - f) dicionários monolíngues de LP no Brasil.
- Os três primeiros processos se referem aos relatos de viajantes e missionários e os outros aos dicionários.

Nunes (2006, p. 54) declara que viajantes de diversas procedências estiveram no Brasil no século XVI (portugueses, franceses, alemães) e deixaram relatos escritos; no século XVII, os holandeses. Por isso, como explica Nunes (2006, p. 54), os termos indígenas descritos variam muito quanto à ortografia. A formação inicial de um corpo lexicográfico, portanto, está marcada pela variação na escrita, pela dispersão das unidades lexicais e pelo contato multilíngue (NUNES, 2006, p. 54). Os comentários dos viajantes faziam referência à paisagem brasileira, aos animais, às plantas e à constatação da existência ou não de coisas, por isso, a organização lexical esteve relacionada com a geografia e a economia, com interesses de conquista e de comércio, envolvendo variados tipos discursivos, como narrações, descrições, traduções e diálogos (NUNES, 2006, p. 54).

As listas temáticas utilizadas nesse momento da colonização no Brasil, são listas LI-LP que, em sua maioria, descreviam elementos exóticos do Novo Mundo já nomeados pelos nativos. Alguns produziram listas LP-LP, como Cardim (1583), que relata a adaptação de animais trazidos por europeus que descreveu o que era um cavalo, uma galinha, uma vaca no território brasileiro (NUNES, 2006, p. 55).

A ordem LI-LP será substituída pela LP-LI, empregada nos primeiros dicionários missionários. Ela voltará, no entanto, no momento da inversão desses dicionários, no final do século XVIII, em que houve a introdução de termos indígenas nos dicionários monolíngues do português (NUNES, 2006, p. 55).

Os primeiros dicionários alfabéticos produzidos por missionários, de acordo com Nunes (2006, p. 55), foram bilingues LP-LI. Desde a sua chegada em 1549, conforme Nunes (2006, p. 55), os jesuítas estabeleceram uma orientação para os estudos de língua indígena no Brasil com fins catequéticos: gramática-dicionário-doutrina, O *Vocabulário na Língua Brasileira* (VLB), anônimo, circulou pelas missões e colégios jesuítas do Brasil na segunda metade do século XVI e nos séculos XVII e XVIII.

O VLB, como primeiro instrumento lexicográfico, traz a representação de uma unidade do espaço linguístico brasileiro: a “língua brasileira” (NUNES, 2006, p. 55). Segundo esse autor (2006, p. 56), este vocabulário foi elaborado para ensinar a língua indígena aos missionários a fim de converter os nativos. Outro dicionário importante da época colonial é o *Dicionário Português-Brasileiro* (DPB), publicado em Lisboa (1795) que, de acordo com Nunes (2006, p. 56), é um dicionário LP-LI. O corpo dos verbetes não contém comentários linguísticos, apenas uma sequência equivalente em LI e foi o primeiro dicionário LP-LI publicado (NUNES, 2006, p. 56).

A publicação do primeiro dicionário LI-LP, o *Dicionário da Língua tupi*, de Gonçalves Dias, segundo Nunes (2006, p. 56), ocorreu em 1854, em Leipzig. Alguns estudiosos brasileiros (Gonçalves Dias, Ferreira França, Prazeres do Maranhão) e estrangeiros (Martius, Platzman) fizeram compilações de dicionários dos jesuítas que estiveram no Brasil, acrescentando e suprimindo termos, atualizando o corpo dos verbetes, introduzindo comentários gramaticais, reduzindo os dicionários de caráter enciclopédico a glossários termo a termo (NUNES, 2006, p. 57).

Segundo Nunes (2006, p. 57), os dicionários bilingues começaram a ser publicados no Brasil na época Imperial. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi uma das instituições responsáveis por essas publicações, como explica Nunes (2006, p. 57). A política linguística se orientava para a construção de uma História do Brasil, que incluía uma história das línguas brasileiras. Com o movimento romântico, o tupi e as línguas gerais passaram a ser nomeadas de “línguas mortas”, explica Nunes (2006, p. 57).

Nunes (2006, p. 57) comenta que o primeiro dicionário monolíngue do português (1789) foi o *Dicionário da Língua Portuguesa*, elaborado pelo brasileiro A. de Moraes Silva e publicado em Lisboa. Esse dicionário teve muitas edições durante o século XIX e exerceu um papel importante na consolidação de uma língua oficial no Brasil, servindo de base para a elaboração de vários dicionários posteriores (NUNES, 2006, p. 58).

Conforme o mesmo autor (2006, p. 58), no final do século XIX, a produção de dicionários monolíngues se dividiu em dois percursos:

a) o primeiro veio de uma tradição portuguesa: dicionários gerais como o Moraes (1789), o Aulete (1881) e o Figueiredo (1899) passa a ter um número maior de brasileirismos, configurando a via da complementação ou enriquecimento da língua portuguesa;

b) o segundo caracterizou-se pela produção extensa de dicionários de brasileirismos. Esses dicionários do final do século XIX apontam para a vinda dos grandes dicionários brasileiros de língua portuguesa que apareceram durante o século XIX, após movimentos de independência nacional e da ideia de separatismo. Eles funcionaram como complemento dos dicionários portugueses e abordavam regionalismos, glossários apensos (anexos), até obras literárias e dicionários de termos técnicos. De acordo com Nunes (2006, p. 58), os grandes dicionários brasileiros de língua portuguesa somente apareceram em meados do século XX.

Conforme Biderman (2003, p. 57), o início da produção lexicográfica no Brasil se deu quando Machado de Assis programara a elaboração de um vocabulário de

brasileirismos desde a fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL). Em 1926-1927 a ABL reviu e imprimiu a primeira parte desse trabalho, mas o trabalho acabou não sendo publicado. Com isso, Laudelino Freire, como explica Biderman (2003, p. 57), propôs-se a elaborar um dicionário que representasse o Brasil em sua cultura, já que na época, os países europeus, como França e Itália, empreendiam esse tipo de obra. Dessa decisão, e com uma equipe de trabalho, o autor organizou o grande e *Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, publicado no Rio de Janeiro, de 1939 a 1944, organizado em cinco volumes e com a inclusão de muitas locuções e expressões, neologismos e termos técnicos.

Biderman (2003, p. 57-58) apontou alguns problemas da obra de Freire, como o de não ter cuidado com a inclusão de vocábulos não documentados da língua, além de ignorar o problema existente entre as duas variedades do português (Brasil e Portugal) nos domínios lexical, gramatical e sintático.

Em 1940, a Academia ainda não havia produzido o seu dicionário, então Antenor Nascentes foi incumbido dessa missão, como informa Biderman (2003, p. 58). O modelo escolhido foi o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). Em 1943, o manuscrito de Nascentes só foi publicado em 1961-1967 (em cinco volumes e totalizando aproximadamente 100.000 verbetes). Essa demora comprometeu o seu êxito, além de resultar numa obra volumosa, de difícil manuseio para o consulente e cara. Biderman (2003, p. 58) critica a obra pela falta de abonações e pela presença de exemplos raros, no entanto reconhece, também, suas muitas qualidades.

Biderman (2003, p. 58) adverte que só em 1938 o português brasileiro passou a contar com um dicionário que registrou seu patrimônio lexical: o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (PDBLP), que apesar de reduzido, conforme Biderman (2003, p. 58), fez sucesso, tendo em vista o Brasil rural e atrasado da época. Em 1942, quando da terceira edição desse dicionário, surgiu a figura de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira como colaborador e redator, que passou a ser, a partir da sexta edição do PDBLP, seu principal editor, e nas sucessivas também. Com a ditadura militar, o PDBLP foi interrompido, após onze edições, quando a editora que o publicava, foi fechada. Essa lacuna na história da Lexicografia brasileira possibilitou a Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira publicar seu próprio dicionário em 1975.

As pesquisas no campo da Lexicografia aumentaram nas universidades e se transformaram em objeto de estudo de lexicógrafos como Biderman. Segundo ela, um dos problemas do dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1975, 1986, 1999) é a falta de fundamentação linguística e lexicológica (BIDERMAN, 2003, p. 59). Outros problemas são: identificação de

lexias complexas e nas subentradas dos verbetes, ambiguidades na ortografia conservadora e inconsistente, incoerência no uso do hífen, presença de palavras desaparecidas no uso da língua (“guisa” e “soslaio”) e falta de discriminação de homônimos (BIDERMAN 2003, p. 60).

Na edição de 1986 (FERREIRA, 1986), a nomenclatura passou a incluir neologismos, estrangeirismos, termos técnico-científicos, palavras desusadas e obsoletas, vocábulos literários raros, lusitanismos e regionalismos do Brasil, que Aurélio marcou como brasileirismos.

O dicionário *Houaiss* (2001) também recebeu críticas de Biderman (2003, p. 61): falta de indicação da teoria lexical, gramatical e linguística, pseudo-elementos de composição e nomenclatura com um número imenso de criações que não estão documentadas (“abrenunciar”, “açafatar”, “diluviar”, “feriar”...). Alguns desses problemas aconteceram porque o dicionarista recolheu sua nomenclatura de dicionários anteriores que careciam de rigor na seleção das palavras-entrada. Houaiss (2001) declarou em seu prefácio que sua obra incluiu regionalismos brasileiros e portugueses, bem como vocábulos regionais de todos os países de fala lusófona, o que constitui um exagero (BIDERMAN, 2003, p. 61). Apesar das inúmeras falhas nos dois dicionários citados, Biderman (2003, p. 62) considera que o *Aurélio* (FERREIRA, 1975, 1986, 1999), para o português no Brasil, é mais coerente e de melhor qualidade técnica que o Houaiss (2001).

Em 2002, surgiu o *Dicionário de usos do Português do Brasil* (DUP), organizado por Francisco S. Borba, o qual tem um formato que o aproxima dos dicionários gerais, tem a palavra “usos” no título e uma macroestrutura típica de dicionários de uso. Biderman (2003, p. 62) assinala que essa obra é baseada num *corpus* de língua escrita de mais de 70 milhões de palavras do português contemporâneo de 1950 a 1997, isto é um *corpus* representativo da variedade brasileira contemporânea, documentando cada significado e/ou uso da palavra-entrada com contextos recolhidos no *corpus* do português brasileiro (BIDERMAN, 2003, p. 62). Os diferentes usos categoriais são registrados como acepções distintas da mesma unidade léxica, o que não ajuda o consulente a localizar o vocábulo que procura. E também estão registradas como entradas, palavras cujo uso na língua da comunidade geral é questionável, o que num dicionário de usos torna esse fato incoerente.

Welker (2008, p. 355) também faz algumas críticas ao DUP, dizendo que foram deixadas de lado informações importantes como um número maior de marcas de uso. Assim mesmo, o autor considera o DUP um dicionário mais informativo que outros dicionários gerais brasileiros.

O Dicionário da Academia (2001) possui aproximadamente 70.000 entradas e descreve o léxico da língua portuguesa contemporânea dos séculos XIX e XX, destinando-se, portanto, a um público amplo. Biderman (2003, p. 64) assinala que a obra contém informações sobre outras variedades do português como a brasileira e de países lusófonos da África. A pesquisadora (2003, p. 64) diz tratar-se de uma obra descritiva e normalizadora no que tange à grafia, à fonética, à hifenização de compostas e ao problema do aportuguesamento de estrangeirismos. Com relação aos últimos, essa estudiosa diz que esse dicionário tem uma posição bem-establishada, coerente e fundamentada linguisticamente, porque o lema estrangeiro e o vocábulo equivalente aportuguesado tiveram dupla entrada (BIDERMAN, 2003, p. 65).

Para ela, inúmeros exemplos de verbetes evidenciam a impossibilidade de se fazer um dicionário único, válido para as diferentes normas do português. “A tarefa de cobrir todo o universo de língua portuguesa no mundo até o momento presente está longe de ser factível”. (BIDERMAN, 2003, p. 67). Na opinião da autora, o Dicionário da Academia (2001) é um dos melhores dicionários gerais do português contemporâneo por ter fundamentos científicos e ser coerente na sua estrutura e descrição do léxico e também por ter se baseado em um *corpus* de textos do português realmente produzido.

O resgate dos aspectos históricos da Lexicografia permite acompanhar sua evolução no quadro social, cultural e político das nações. Após esse panorama histórico sobre a Lexicografia, contemplar-se-á uma área que começa a ser discutida no Brasil: a Lexicografia pedagógica (ou Metalexicografia pedagógica).

1.6 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: “ESTADO DA ARTE”

Assim como a Lexicografia desencadeia várias discussões sobre seu (s) objeto(s) de estudo, também na área da Lexicografia pedagógica há falta de consenso entre seus estudiosos. Trata-se de um campo de estudo novo no Brasil, mas que vem crescendo, em parte, por causa da importância dada aos dicionários como instrumentos didático-pedagógicos na aprendizagem de línguas pelo Governo Federal. Krieger (2011, p. 103) diz que “seu foco reside no estudo das várias faces que constituem e envolvem os dicionários destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua”. Esse foco mostra que cresceu a consciência entre os intelectuais e entre os governantes sobre o potencial do dicionário no que se refere à recepção (leitura e escuta) e à produção de língua (escrita, fala).

Além disso, ocorre a preocupação de se produzirem obras compatíveis com as diferentes necessidades e faixas-etárias dos usuários e, conseqüentemente, com qualidade superior.

Neste trabalho, privilegia-se o termo Lexicografia pedagógica ou Metalexigrafia pedagógica. Hernández (1989, p. 8), há 23 anos, via como urgente a realização de estudos críticos e sérios para revisar os métodos usados na área da Lexicografia pedagógica, mas têm crescido as pesquisas em Lexicografia, tanto na parte prática, com a produção de diversos tipos de dicionários (monolíngues, bilíngues, mistos, técnicos, eletrônicos – CD e *online*), como na parte teórica, com críticas às produções para que se tornem mais adequadas ao público de usuários das obras. O comentário seguinte esclarece essa evolução positiva na área.

Molina García (2006, p. 14) afirma que a Lexicografia pedagógica nasceu no início do século XX com os avanços nos estudos do léxico, com as novas tendências didáticas no ensino de línguas e com os avanços tecnológicos, quando o dicionário começou a ser elaborado para atender às necessidades do consulente, de modo especial.

Gomes (2007, p. 76) conceituou Metalexigrafia escolar como a análise que visa a fornecer conceitos à Lexicografia escolar, gerando uma tradição de reflexão linguística sobre os dicionários escolares.

Hartmann e James (1998, p. 107) apresentam uma definição de dicionário pedagógico que contém uma definição indireta de Lexicografia pedagógica:

Dicionário pedagógico

Uma obra de referência especificamente desenhada para as necessidades didáticas dos professores e alunos de língua. Não ajuda uma distinção usualmente feita entre um dicionário para falantes nativos (dicionário escolar) e um para aprendizes não nativos (dicionário para aprendizes). [grifos dos autores].²⁸

Esses autores sugerem que os dois tipos de dicionários para falantes nativos (dicionários escolares) e não nativos (dicionários para aprendizes) fazem parte da Lexicografia pedagógica, a qual tem a preocupação com as necessidades dos professores no ensino de língua.

Esta pesquisa situa-se no foco da Lexicografia pedagógica por envolver dicionários que foram confeccionados para o ensino de línguas. Assim, o domínio da

²⁸ “Pedagogical dictionary”

“A REFERENCE WORK specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language. The distinction usually made between a dictionary for native speakers (SCHOOL DICTIONARY) and one for non-native learners (LEARNER’S DICTIONARY) is not helpful” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 107).

Lexicografia pedagógica pode incluir a crítica e a produção de dicionários com o propósito específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna, abrangendo, também, o estudo do uso de dicionários em situações reais de ensino-aprendizagem por parte de professores e alunos em ambientes informais e formais. Este último aspecto é tratado nesta pesquisa, por se considerar a sala de aula um ambiente formal de ensino de língua.

Quer-se observar se o uso orientado e sistematizado em atividades que promovem a produção de texto, melhora ou não (influencia ou não) o desempenho do usuário em questões ligadas à fixação e incremento de vocabulário, bem como em aspectos de estruturação textual (elementos do tipo de texto) e conteúdo (coesão e coerência, aspectos gramaticais).

Segundo Silva (2011, p. 132) alguns aspectos devem estar presentes nos dicionários pedagógicos, como a atualização constante, a metalinguagem simplificada, a apresentação da microestrutura precisa chamar a atenção (cores, ilustrações, explicações inteligíveis) e a nomenclatura precisa conter unidades léxicas adequadas ao nível de aprendizagem específico.

Para Duran e Xatara (2007, p. 212), as obras que se encaixam na categoria de Lexicografia pedagógica buscam simplificar as buscas dos consulentes, oferecem informações claras, alertam sobre enganos comuns, e informações sobre o uso.

Embora Hausmann (*apud* WELKER, 2008, p. 296) diga que os DIs são pouco discutidos, estabelece algumas características para os mesmos:

- a) os destinatários são crianças com menos de dez anos de idade;
- b) *layout* claro, sem economia de espaço, uso de letras grandes, uso de cores;
- c) lemas ilustrados e informações de coisas concretas, dentro de pequenas narrações;
- d) definições (dadas) registradas de maneira não convencional, mais analíticas e com linguagem mais simples e acessível ao mundo da criança.
- e) narrações substituem a microestrutura típica dos dicionários gerais.
- f) não há uso de abreviaturas;
- g) propõem-se tarefas (brincadeiras, cantigas, trava-línguas, provérbios, poemas) para ajudar na fixação;
- h) a macroestrutura não ultrapassa 5.000 lemas.

Com relação às obras infantis Houaiss, Villar (2011, p. 24) comenta que a macroestrutura é colhida em grande parte dos livros próprios dessa faixa etária e em manuais didáticos de todas as disciplinas estudadas pelas crianças e especifica que no caso dos léxicos semasiológicos infantis, as definições e a forma das palavras respondem a perguntas do tipo

“o que quer dizer?”, “o que é?”, “para que serve?”, “como funciona?”, “como é usado?”. Para alunos entre 6 e 8 anos, utiliza-se a técnica da definição frástica, de modo que os significados são construídos considerando a típica estrutura do pensamento infantil.

Krieger (2006, p. 235-252) destacou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que inovou na definição de uma tipologia de dicionários para a escola. Tal tipologia fundamenta-se na relação entre adequação da proposta lexicográfica de cada tipo de obra à fase de ensino/aprendizagem dos alunos. A proposição confirma o papel pedagógico do dicionário e contribui para propagar o conceito de Lexicografia didática no Brasil.

Landau (1984, p. 25) explica que até as primeiras décadas do século XX, qualquer dicionário pequeno era considerado adequado para seu uso na escola, mas suas características, conforme o autor, não preparavam a criança para utilizar os dicionários “de adultos” [grifo do autor].

Embora Haensch (1982, p. 95-187) não caracterize especificamente o dicionário escolar, ele considera que este deve ser econômico, normativo e não deve oferecer excesso de informações. Já Welker (2008, p. 302) adverte que os “verdadeiros” dicionários escolares (doravante DESCs) pedagógicos são os que são preparados especialmente para alunos do Ensino Fundamental ou Médio.

De acordo com Dohi (2001, p. 158) “Idealmente a discussão [isto é, a explicação] de qualquer palavra *x* deveria ser feita em palavras que o aluno que procura o significado de *x* conhece. [...] mas podemos tentar empregar, na discussão de qualquer palavra, apenas palavras que são, em geral, mais comuns e provavelmente mais conhecidas [...]”. Na opinião de Welker (2008, p. 303), é preciso redigir as definições ou explicações com muito cuidado, a fim de facilitar tanto a compreensão dos aprendizes de língua estrangeira (LE), quanto a dos nativos de uma língua.

Nesta pesquisa, demonstra-se o potencial dos dicionários para a produção textual de alunos, embora, é sabido, que muitas pesquisas que serão citadas a seguir, refiram-se à limitação dessas obras para atingir tais propósitos. Conforme os PCNs (1998, p. 59-63), o dicionário deveria dar conta de muitas questões em produção linguística, como:

- a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego;
- b) diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações;
- c) escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia;

- d) resolver problemas de concordância verbal e nominal;
- e) resolver problemas de regência verbal e nominal;
- f) resolver problemas de ortografia.

Apesar dessas “funções” atribuídas aos dicionários pelos PCNs, eles chegam ao destino final, às escolas e alunos, com muitos problemas seja em nível macro ou microestrutural. Há muitas críticas feitas por pesquisadores que colocam em dúvida se, de fato, os dicionários podem auxiliar em questões de produção textual.

De acordo com Bugueño Miranda e Farias (2011, p. 170), para a produção, seria necessário o auxílio do dicionário semasiológico, isto porque essa obra permite que o consulente encontre todas as informações que lhe permitem “calcular linguagem” no momento da produção (grifo dos autores). No entanto, os autores informam que, atualmente, o LLA (2002) é o único dicionário que representa um esforço por conciliar demandas de recepção e produção. Os autores esclarecem que:

essa obra, embora compartilhe traços com o dicionário escolar, já que ambos fazem parte do grupo dos “dicionários didáticos” [didaktische Wörterbücher] na classificação de Engelberg e Lemnitzer (2004: 21), apresenta um perfil de usuário completamente diferente. LLA (2002) é um learner’s dictionary para usuários que já possuem uma competência linguística apurada na L2 (neste caso, o inglês) (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011, p. 170).

Infelizmente, a realidade brasileira não nos permite ter acesso a esse tipo considerado “ideal” para os fins de recepção e produção textual. Além disso, não se está acostumado a manusear nem mesmo dicionários semasiológicos, portanto, estariam ainda mais fora da realidade, os onomasiológicos, tipo relativamente desconhecido como instrumento lexicográfico. Além disso, ocorre uma complexidade maior para se consultar o tipo de obra onomasiológica pois, segundo Bugueño Miranda e Farias (2011, p. 170),

[...] a própria natureza da onomasiologia, isto é, ir do significado (ou do conceito) às designações, implica um alto grau de domínio linguístico por parte do consulente, já que a designação aparece “nua”, sem nenhuma classe de segmentos informativos de apoio que sirvam para o cálculo no momento da produção (desde informações ortográficas até informações sobre a regência).

Por essas questões levantadas, adotaram-se, nesta pesquisa, dicionários que estão à disposição das escolas, ou deveriam, nomeados de escolares. Não se pretende com esta pesquisa buscar preencher todos os itens citados pelos PCNs em relação às obras lexicográficas. Tentou-se, ao longo do período da pesquisa, desafiar os alunos para que se

rendessem ao conhecimento das obras e para que usassem o maior número de informações possíveis que os dicionários disponibilizados permitissem, reconhecendo suas limitações em níveis macro e microestruturais.²⁹

Na sequência, tendo em vista os vários problemas levantados por pesquisadores na área da produção de obras lexicográficas destinadas às escolas e para demonstrar a consolidação desta área de pesquisa, resgatam-se, senão todos, pelo menos alguns estudos, obedecendo a uma cronologia ascendente

Welker (2008, p. 330-331) cita De Lucca (2001), que fez uma análise léxico-estatística de oito minidicionários: seis brasileiros e dois portugueses e que concluiu que os minidicionários não são suficientemente úteis para os alunos do Ensino Médio e que o Minidicionário Luft possui o melhor nível de resolução do conjunto dos itens lexicais dos dicionários brasileiros estudados.

Damim (2005, p. 46) afirmou que os dicionários, em sua análise, não conformam um conjunto homogêneo: 13 itens (total de 46) foram sempre constantes em todos os dicionários, a maioria dos dicionários escolares examinados não possui características que os diferenciem de outros tipos de obras lexicográficas.

Concernente a dicionários escolares, Krieger (2006, p. 236), afirma que:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo Ministério da Educação do Brasil [...] objetiva a escolha, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. [...] Desde 2001, o Programa passou a contemplar a lexicografia, selecionando e adquirindo dicionários para os alunos dessa etapa de ensino.

Damim e Peruzzo (2006) informaram que, na avaliação do MEC de 2001, de 23 minidicionários distribuídos a alunos de 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental, 11 foram considerados impróprios pela incompletude ou inadequação de verbetes. Nesse mesmo ano, as autoras (2006, p. 99) examinaram 50 dicionários escolares e os subdividiram em cinco tipos: “infantil”, “para iniciantes”, “padrão”, “mini” e “enciclopédico”. Descreve-se, na sequência, a caracterização sobre esses tipos de obra conforme as autoras:

A) Dicionário escolar infantil

²⁹ No capítulo referente à análise dos dados pode-se verificar os aspectos levantados pelos PCNs em relação aos dicionários, quando se estabelecem critérios de análise para as produções de texto dos alunos, fazendo a ressalva que não se pretendia que os dicionários sanassem todas as dificuldades dos alunos, até porque, é importante ressaltar, que nem todas as exigências do processo de aprendizagem podem ser supridas pelas obras lexicográficas, em função de sua própria natureza. Essas limitações citadas por especialistas da Lexicografia podem ser conferidas na seção sobre a avaliação do trabalho realizado com os dicionários, feita pelos alunos, no capítulo sobre análise dos dados.

Voltado a crianças pré-alfabetizadas ou em fase de alfabetização (alunos de Pré-escola: 1ª. e 2ª. séries), constitui uma ponte entre as palavras que a criança já conhece e as desconhecidas ou com as que está trabalhando, estabelecendo relações entre os objetos e seus nomes. Esse dicionário pode possuir uma orientação onomasiológica ou semasiológica. No primeiro caso, leva o consulente da ideia (campo de significação de família, animais, esportes, partes do corpo) à palavra; no segundo caso, o consulente é levado de uma palavra à ideia, usando ilustrações.

O dicionário é pictórico, por isso a ênfase é dada a nomes e verbos, mais facilmente representados. Quanto à forma, o dicionário infantil contém letras grandes, cores e papel grosso.

B) Dicionário escolar para iniciantes

Destina-se a crianças em fase de alfabetização e abrange uma faixa que vai da pré-escola à quarta série que ainda têm dificuldades com a escrita. Nesse dicionário, as definições são simplificadas. No geral, há separação silábica, exemplos e classe gramatical. A seleção da macroestrutura é linguística e o número de verbetes vai de 1.500 a 10.000, aproximadamente. A organização desse tipo de dicionário é semasiológica; figuras servem como apoio às definições. Possui letras grandes, papel resistente, uso de cores, além de ter uma forma grande, embora sem ser volumoso.

C) Dicionário escolar padrão

Suas informações microestruturais são bastante similares às oferecidas no dicionário geral. Costuma indicar a classe gramatical, as flexões, as palavras derivadas, as locuções, sinônimos, antônimos, pronúncia e conjugação verbal. O propósito pedagógico desse dicionário revela-se mediante a presença de ilustrações e informações para o aprendizado nos apêndices.

A ideia que se teve durante muito tempo era a de que os dicionários escolares seriam os minidicionários, por isso o nome Dicionário escolar padrão que faz oposição ao minidicionário. É organizado semasiologicamente e tem, em geral, entre 8.000 e 50.000 artigos léxicos. Em tamanho é menor do que os anteriores, mas é mais volumoso.

Esse dicionário é destinado a pessoas alfabetizadas que possuem algum domínio da terminologia gramatical. Nesse nível, os alunos usam dicionários para procurar significados e informações gramaticais para produção textual. Têm um número maior de

palavras que os dicionários anteriores e apresenta recursos gráficos, mas com menos figuras e menos cores.

D) Dicionário escolar mini

Esse tipo de dicionário tende a ser uma versão reduzida dos grandes dicionários gerais. Sua seleção macroestrutural é linguística, sua forma de acesso é semasiológica. Tem a aparência de um dicionário geral, com verbetes organizados em colunas; nesse dicionário há pouco uso de cores, as letras são pequenas, as figuras são poucas ou inexistentes; há redução na macro e na microestrutura, e dimensões menores.

Sua macroestrutura varia entre 8.000 a 50.000 artigos léxicos. Parece estar mais voltado para o público do Ensino Médio, estudantes universitários e profissionais, devido ao tipo de definições utilizadas, à linguagem mais rebuscada e à complexidade das informações. Pretende sanar necessidades similares as de um consultante de um dicionário geral. O minidicionário é prático de carregar e tenta abranger o máximo de informações no mínimo espaço.

E) Dicionário escolar enciclopédico

Um primeiro caso registrado por Damim e Peruzzo (2006), foi o de dicionários que apresentam uma parte enciclopédica independente da parte linguística. O segundo caso desse tipo inclui verbetes enciclopédicos em sua macroestrutura (nomes de organizações, símbolos químicos, nomes próprios, ao lado de verbetes linguísticos); um terceiro caso diz respeito a obras que apresentam uma seleção linguística, mas que dão um tratamento enciclopédico às definições; um quarto caso foi de dicionários que abriram espaço em sua macroestrutura, em forma de quadros, para adicionar informações enciclopédicas como complemento. Na parte linguística, esse dicionário apresenta as mesmas características do minidicionário.

Continua-se com a apresentação de estudos relacionados a dicionários no Brasil, prosseguindo com o ano de 2006.

Pontes (2006, p. 636-654) analisou sete DESC ou minidicionários brasileiros e descobriu vários mecanismos de explicação: reformulação textual, exemplos, explicações em série, classificação e tradução.

Farias (2006a) também examinou a microestrutura de várias obras brasileiras, e Farias (2006b) fez uma análise crítica dos “comentários semânticos”, constatando falhas; Krieger (2006) apresentou um resumo da parte lexicográfica do

PNLD/2006. A grande inovação desse PNLD foi a diferenciação de tipos de dicionários por nível de escolaridade dos usuários ou por nível de proficiência linguística.

Segundo Rangel e Bagno (2006, p. 33-34, 42-44, 48-49), o acervo A é voltado para alunos do ciclo inicial de alfabetização (dois ou três primeiros anos), envolvendo crianças de 6 a 8 anos, englobando dicionários de dois tipos: o primeiro (Tipo 1) é formado por obras pensadas para a fase inicial de letramento e alfabetização. Trazem de 1.000 a 3.000 palavras (em geral substantivos, verbos e adjetivos), selecionadas dentro de campos temáticos relacionados ao cotidiano infantil, como ambiente doméstico, escola, higiene e saúde, alimentos, divisões do tempo, brincadeiras, jogos. Os títulos que se enquadram nesse primeiro tipo são os seguintes:

1. *Meu Primeiro Livro de Palavras* - um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z;
2. *Descobrimos Novas Palavras* - Dicionário Infantil;
3. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*;
4. *Primeiros Passos* - Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa;
5. *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*;
6. *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado*;
7. *Aurelino*: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa.

Pela análise de Rangel e Bagno (2006), dois dicionários de outro tipo, que contêm um número maior e mais variado de palavras (entre 3.500 e 10.000) compõem esse mesmo acervo. Os autores também constataram que, para cada uma dessas palavras, há mais acepções, em média, do que nos dicionários anteriores. Ainda, para Rangel e Bagno (2006), mesmo planejados para as primeiras séries, esses dois dicionários supõem alunos já alfabetizados e capazes de ler autonomamente textos simples e curtos. São eles:

8. *Caldas Aulete*: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa: Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo;
9. *Dicionário Ilustrado de Português*.

O acervo “B” foi pensado para alunos das duas séries finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Conforme Rangel e Bagno (2006), seu objetivo é familiarizar o aluno com o gênero lexicográfico dos dicionários-padrão, ainda atendendo a compromissos didáticos. Visando a uma transição tranquila do aluno para o dicionário de uso geral, o Acervo “B” ainda inclui dois dicionários do segundo tipo:

1. *Saraiva Júnior*: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado;
2. *Moderno Dicionário Escolar*.

Pela análise de Rangel e Bagno (2006), a maioria dos dicionários do acervo “B” é de um terceiro tipo e tem, quase todos, características típicas de minidicionários de uso geral, registrando entre 19.000 e 35.000 palavras. Os autores explicam que as obras têm uma estrutura de verbete mais complexa que os demais dicionários de ambos os acervos, trazem um maior número de informações linguísticas sobre as palavras registradas, usam uma linguagem simples, mas impessoal, menos acessível para o aluno. São eles:

3. *Dicionário Escolar Língua Portuguesa*;
4. *Minidicionário Luft*;
5. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*;
6. *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*;
7. *Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*;
8. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*;
9. *Caldas Aulete - Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*.

Por suas características, todos podem ser utilizados, também, para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Por esse motivo, os títulos de três a nove compõem um terceiro acervo (acervo “C”), distribuído para as séries/anos finais. Com exceção do dicionário número cinco, elaborado para o uso autônomo de um aluno já leitor, os demais demandam a mediação do professor para ajudar o aluno a vencer a distância que ainda o separa do universo da lexicografia.

Em 2011, O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, fez saber aos editores que se encontrava aberto o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa adequados aos alunos da educação básica da rede pública. Foi lançado novo edital de convocação (Edital de convocação 01/2011 para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD que trouxe no edital a novidade de uma proposta de lançamento de um novo tipo de dicionários, o Tipo 4, que se destinaria do 1º até o 3º ano do Ensino Médio e que deve contemplar, no mínimo, 40.000 e, no máximo, 100.000 verbetes. A proposta lexicográfica é própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Farias (2006 a; 2006 b; 2006 c; 2007) explorou o tema sobre dicionários escolares e constatou que são obras que precisam ser usadas com restrições no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Heinrich (2007) analisou e comparou 13 dos 18 dicionários selecionados pelo MEC no âmbito do PNLD/2006 com o propósito de identificar as características de cada

obra. Os resultados da análise identificaram os recursos lexicográficos que podem se tornar úteis para o ensino da língua materna, considerando as necessidades de cada etapa da aprendizagem. Gomes (2007), em sua tese de doutorado, examinou seis dos dicionários citados pelo PNLD, dois de cada tipo, mencionando um defeito dessas obras, qual seja, sua configuração gráfica. Conclui também que há a necessidade de estabelecer princípios metalexográficos pertinentes, adequados aos objetivos do uso escolar do dicionário, que envolvam atividades de leitura e de escrita.

Bugueño Miranda e Farias (2008) constataram uma série de problemas em dicionários escolares analisados, como a ausência de uma definição rigorosa de traços que permitam caracterizar o dicionário escolar em oposição a outras obras.

Zavaglia (2011) traçou um perfil dos atuais Dicionários Infantis (DFs) de língua portuguesa publicados recentemente e em circulação no país. Para o estabelecimento desse delineamento, procedeu a investigações rigorosas nesses dicionários monolíngues com o escopo de levantar dados para proceder a uma análise detalhada da sua organização lexicográfica concernente à macroestrutura. Selecionados os dicionários a serem pesquisados, elaborou um *corpus* de pesquisa intitulado Cor_Dic_InfanA (uma base de dados formada a partir de dicionários infantis correspondentes ao Acervo A). Das pesquisas realizadas, deduziu que em DFs a recolha da nomenclatura é velada, incompreensível e inacessível, não apresentando regularidade, tampouco base teórica subjacente à sua organização.

Nesta pesquisa, entende-se que os dicionários escolhidos não são propriamente escolares enquanto representantes de uma gênese lexicográfica que constitui o dicionário de aprendizagem. Não obstante, pela avaliação das obras lexicográficas, realizada pelo MEC, desde 2006, acredita-se que é possível realizar um trabalho de valorização do dicionário em sala de aula, utilizando-o em produções textuais. Os dicionários utilizados no trabalho foram recomendados pelo PNLD/Dicionários, por isso justifica-se a escolha dessas obras, mesmo porque não há outras com mais credibilidade e são as que estão disponíveis no mercado editorial.

Em relação ao que se considera um bom dicionário, Hartmann e James (1998, p. 85) postulam que:

Não há até o momento padrões internacionais acordados sobre o que constitui um bom dicionário, mas a ingenuidade humana (e a tecnologia do computador) produz novos tipos de dicionários todos os dias, em oposição à experiência de várias tradições históricas, com a finalidade de satisfazer a necessidade insaciável das pessoas por acesso rápido à informação, tanto linguística quanto enciclopédica.³⁰

Pelo comentário dos autores, a tendência da produção lexicográfica tende a seguir o mercado consumidor afoito por informações novas a todo momento, inovando, adaptando-se à tecnologia.

A Lexicografia pedagógica, na tentativa de atender às necessidades de um público emergente e específico, lança mão de diversos recursos tecnológicos inovadores. Esse fato possibilitou o ingresso dos dicionários na mídia eletrônica. Conforme Duran (2008a, p. 85):

A capacidade quase infinita de armazenagem na mídia eletrônica destruiu o maior fator de restrição do trabalho lexicográfico: o espaço. No passado, para atender a limitações de espaço, foram criadas diversas soluções de economia: lematização, uso de abreviaturas, símbolos, referências cruzadas e até supressão de entradas, acepções e exemplos. Muitas dessas soluções consagraram-se e passaram a constituir a própria definição de dicionário. Uma vez abolida a causa motivadora dessas soluções, temos que repensar o sentido de mantê-las na prática lexicográfica.

Outra questão em relação à tecnologia que chegou aos dicionários, diz respeito a se considerar que pode haver uma tendência ao desaparecimento dos dicionários mais especializados em áreas ou os técnicos, porque os dicionários eletrônicos poderão absorver os itens lexicais que pertencem aos dicionários técnicos, o que levaria à compilação de itens lexicais de várias áreas em um único dicionário geral acessível pela mídia eletrônica, o que diminuiria ainda mais a importância dos dicionários impressos.

É preciso salientar que os dicionários impressos possuem particularidades diferentes dos eletrônicos. O dicionário impresso carrega consigo o suporte impresso. Já no dicionário eletrônico, outras condições são necessárias para se ter acesso às informações, como a disposição de eletricidade, o conhecimento para operar a máquina, a existência de um computador que tenha acesso à “Internet” ou a existência de um mecanismo que acesse o CD com o dicionário. Isto significa dizer que estes últimos não operam com sua própria mediação

³⁰ “There are as yet no internationally agreed standards of what constitutes a good dictionary, but human ingenuity (and computer technology) produces new types every day against the background of various historical traditions, to meet people’s insatiable need for rapid access to INFORMATION, linguistic as well as encyclopedic” (grifo dos autores) (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 85).

ou suporte, mas dependem de fatores como os citados para serem usuais. Pode-se traduzir como desvantagem em relação aos dicionários impressos que estão à disposição em vários setores da sociedade.

Damim e Peruzzo (2006, p. 93) reafirmam que no Brasil há uma grande variedade de obras classificadas como dicionários escolares, mas que não formam um grupo homogêneo. Esse fato, segundo as autoras, pode dificultar a escolha do tipo mais apropriado a um estudante específico. As autoras também explicam que para a avaliação de um dicionário escolar, deve-se levar em conta aspectos como a adequação da proposta do dicionário às necessidades do usuário, a linguagem utilizada e a presença ou não de exemplos e ilustrações.

Krieger (2006, p. 247), afirma que:

A concepção de uma lexicografia didática, como uma produção direcionada à escola é de extrema importância, sobretudo porque há uma tendência geral de identificar como escolar os dicionários tipo mini. [...] a compreensão do caráter escolar costuma estar associada mais às suas dimensões reduzidas do que à sua efetiva adequação ao ensino/aprendizagem da língua.

Nesta pesquisa, o princípio norteador da escolha de dicionários nomeados “escolares” deu-se levando em consideração parâmetros pedagógicos direcionados ao Ensino Fundamental. Os dicionários seriam mais adequados pedagogicamente a determinado nível de ensino-aprendizagem quanto melhor atendessem às suas demandas específicas e mais se aproximassem do perfil de seus alunos.

Como nenhum dos dicionários indicados pelo PNLD seria, realmente, um dicionário escolar, nesta tese atribui-se o nome de dicionário “escolar” àquelas obras que incluem recursos didáticos como ilustrações que ajudam no entendimento do significado descrito (embora não obrigatórias em todos os verbetes), letras maiores do que nos dicionários prototípicos, qualidade no papel para fácil manuseio (grosso e resistente), cores atrativas à criança, tamanho maior da obra para facilitar o manuseio, dedeiras coloridas para identificação da letra alfabética procurada, presença constante da ordem alfabética (dicionários semasiológicos), além da macroestrutura com guia ao usuário, proposta lexicográfica adequada às crianças, explicação das abreviaturas, anexos referentes ao grau de formação escolar, uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos e exemplos de uso.

Além desses itens, um dos que mais contribui para que esses dicionários escolares sejam obras didáticas é a presença de marcas linguísticas dirigidas explicitamente ao leitor, o qual se percebe em uma situação de interação com o texto. Esse caráter de interação e diálogo com o consulente revela-se pela presença de formas pessoais como “você”, “a gente”

(linguagem informal), “nós”, também pela utilização de pronomes possessivos como “seu” e “nosso”, aspectos esses imprescindíveis levando em consideração a idade de seus usuários que têm entre 9 e 11 anos. Esta utilização pronominal fará com que elas se sintam incluídas no enunciado, propiciando maior compreensão da informação buscada.

O usuário que se imagina utilizará essas obras a fim de consolidar seu aprendizado linguístico e buscará informações mais diretas, com exemplos, separação silábica, destaque para a sílaba tônica e classe gramatical. São obras, especialmente as do Tipo 1, que apresentam o consulente ao gênero dicionário, já que o aluno, presume-se, já conheça a progressão alfabética e seja capaz de compreender definições simples.

Em outras palavras, os dicionários selecionados para este estudo são, senão completamente, todavia mais adequados para o uso escolar, já que não há uma categoria específica de dicionário escolar disponível no país, haja vista a ampliação do quadro tipológico de obras destinadas ao uso escolar, acima detalhado.

Ainda não existem obras adequadas ao rótulo “dicionário escolar” disponíveis no mercado, mas as pesquisas estão avançando nesta área, por isso selecionaram-se obras entre as avaliadas pelo MEC. Outrossim, procurou-se adequar a escolha das obras pelo acervo existente nas escolas públicas, pelo menos uma parte delas, o que facilitaria o trabalho com os alunos em sala de aula, disponibilizando o maior número possível de obras lexicográficas para os usuários.

Neste capítulo, apresentaram-se questões ideológicas referidas aos dicionários, como: dicionários são para toda vida, são todos iguais, servem para a consulta da ortografia e da significação de palavras, tão somente.

Uma visão diferente promulgada nesta pesquisa passa pela conscientização que um dicionário contém informações variadas sobre uma língua e que podem beneficiar amplamente esses conhecimentos se os dicionários forem pesquisados de modo frequente. Também explicitou-se uma visão interativa de dicionários

Delimitou-se o dicionário como instrumento didático-pedagógico que interage com os consulentes e a sociedade. Discriminou-se sua singularidade por conter uma macro e uma microestrutura. Além disso, apresentou-se a sua importância como obra de referência da cultura e da língua como símbolo da identidade nacional. Salientou-se a importância da produção de diferentes obras lexicográficas, com propostas voltadas para usuários distintos e de acordo com suas necessidades.

Situou-se o dicionário nos contextos social e político, com a intervenção do PNLD, que reafirmou o valor cultural desse tipo de obra e lhe atribuiu importância legítima

como ferramenta pedagógica no ensino brasileiro. Também se refletiu sobre a importância dos dicionários na formação da identidade nacional e sobre a valorização crescente das obras.

Descreveu-se o estado da arte das pesquisas voltadas à Lexicografia pedagógica. Trata-se de uma área relativamente nova. Ela pode se dedicar ao exame dos dicionários de forma crítica, sugerindo modificações substanciais nos elementos que integram a obra, tentando contribuir para a produção de maior qualidade dos dicionários. Também pode destinar seu foco sobre um aspecto mais empírico, para descobrir os interesses dos usuários quando usam o dicionário para consultas, bem como estudar a aplicação, de fato, dos dicionários em sala de aula, quer seja na área da leitura ou da escrita. Pesquisas desse tipo quase não existem ou são raras. Esta se inclui na área da Lexicografia pedagógica e propõe o uso do dicionário de forma orientada e sistematizada em sala de aula, com o desenvolvimento de um trabalho que promova o incremento vocabular em produções textuais.

Também houve a apresentação dos dicionários selecionados pelo MEC em 2006, com suas características gerais e a justificativa pela sua escolha nesta pesquisa. Detalhou-se o que significa o uso de dicionários, bem como se justificou o que se entende por dicionários escolares nesta pesquisa.

Definiu-se o que é Lexicografia prática e Lexicografia teórica. À primeira cabe a produção de dicionários; à segunda cabe a crítica a essa produção. Ambas complementam-se, além de pertencerem a um campo multidisciplinar porque se relacionam à Linguística de corpus, à Semântica, à Gramática, à Sociolinguística, à Análise do discurso e à Linguística aplicada, conforme adverte Azorín Fernández (2003, p. 48).

Também foram apresentados dados históricos sobre a formação da Lexicografia no Brasil, além da descrição do trabalho do lexicógrafo. Situou-se a Lexicografia brasileira como resultado de relatos e não da compilação de textos antigos como na Europa, o que conduz a outra relação com a alteridade linguística: a língua indígena mesclou-se com o português, o francês e, ainda, com o alemão e com o holandês, estabelecendo a conjunção que serviria de base a uma Lexicografia local.

Respondendo a questão de pesquisa inicial deste capítulo: - Qual é o papel do dicionário na sala de aula e na sociedade?, nesta pesquisa, situa-se o dicionário como uma obra didático-pedagógica que pode auxiliar os consulentes no aprimoramento de sua produção linguística (oral ou escrita), de sua reflexão sobre o funcionamento da linguagem, oferecendo-lhes informações sistematizadas sobre as palavras, seus usos e sentidos, incluindo aspectos gramaticais e históricos. Os dicionários podem auxiliar na alfabetização, no desenvolvimento da leitura e da escrita, nos estudos descritivos da língua, o que os torna obras essenciais à

aprendizagem da língua materna e também de outras disciplinas curriculares. Isso implica muito mais do que apenas consultar um verbete de modo isolado, fazendo parecer que o dicionário contém um conhecimento ultrapassado e não aplicável nos usos da linguagem pela falta de atualização. Pela pesquisa em dicionários, os consulentes se integram ao saber cultural de uma sociedade, a qual está presente na obra, o que o influenciará e o levará a agir de alguma forma no social, seja em um discurso oral ou escrito, utilizando o seu acervo lexical conquistado pela consulta à obra lexicográfica. Dessa forma, o papel do dicionário também é o de integrar o conhecimento social ao acervo do consulente e vice-versa; ocorre um movimento dialético e contínuo entre as obras lexicográficas e o ambiente social e cultural, o que contribui para o enriquecimento dos discursos orais e escritos pelo uso da linguagem.

2 O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA INTERATIVA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E DO ENRIQUECIMENTO LEXICAL

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” (Autor desconhecido).

No capítulo anterior, discorreu-se sobre Lexicografia pedagógica. Também se apresentou uma retrospectiva das pesquisas lexicográficas no mundo e, de modo particular, das pesquisas empíricas, porque esta também é a natureza deste trabalho. Discriminaram-se os dicionários selecionados pelo MEC/2006, bem como descreveram-se suas características principais, atualizadas com o Edital 2011 para o PNLC/Dicionários 2012 e o porquê da escolha dos mesmos neste trabalho.

Este capítulo tem, inicialmente, o objetivo de discutir o processo interativo do dicionários na ampliação lexical. Há, também, posteriormente, a pretensão de refletir sobre as influências das obras lexicográficas para aprimorar o léxico dos indivíduos, demonstrado pelo enriquecimento lexical presente nos discursos escritos e orais. Dessa forma, cabe a seguinte questão de pesquisa:

- De que forma os dicionários podem se integrar ao trabalho de sala de aula para que tenham um papel ativo nas práticas discursivas e na ampliação lexical?

Muitas pesquisas empíricas e estudos teóricos têm sido realizados tendo em vista compreender o processo de aquisição de línguas pelas crianças. Esta temática, entretanto, continua a ser instigadora. Esta área é considerada heterogênea e multidisciplinar, envolvendo a Psicologia desenvolvimental, a Psicologia comportamental, a Psicologia cognitiva e a Linguística. Os problemas advindos da metodologia das teorias de aquisição têm conduzido a outras subáreas de pesquisa. Descrevem-se algumas delas:

- a) aquisição da língua materna (tanto “sem desvios” quanto “com desvios” - surdez, desvios articulatórios, problemas mentais, etc.), que se volta para a análise dos componentes da fonologia, semântica, da pragmática, da sintaxe e da morfologia, assim como de aspectos comunicativos, interativos e discursivos;
- b) aquisição de segundas línguas por crianças e adultos, e bilinguismo;
- c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relações entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita, etc.

Sem a pretensão de construir uma abordagem exaustiva com base na literatura na área, descrevem-se, brevemente, algumas perspectivas teóricas que podem sustentar uma argumentação favorável ao uso de obras lexicográficas como incremento

lexical em produções textuais, defendendo que a aquisição ou, pode-se também dizer, o enriquecimento do léxico e da escrita podem ser ampliados com a mediação dos dicionários. Faz-se uma ligação com a questão da produção de textos porque se propõe, aqui, um trabalho de escrita, de reescrita que envolve o sujeito que escreve com a intermediação dos dicionários, dos seus colegas e dos seus professores. Outrossim, procura-se destacar o papel do dicionário nesse processo de enriquecimento lexical, mostrando de que forma ele pode ser utilizado com esse fim.

De forma genérica, as teorias têm-se concentrado em discutir a gênese da expressão linguística, em um período de tempo que varia de 0 a 5 anos, porque nessa faixa etária ocorre um salto quantitativo e qualitativo significativo para o desenrolar de processos cognitivos. Segundo Nation e Waring (1997, p. 7), para o caso do inglês, a criança em idade escolar, aproximadamente com cinco anos de idade, tem um vocabulário em torno de 4.000 para 5.000 famílias de palavras. Já um universitário terá um vocabulário em torno de 20.000 famílias de palavras. Esses números não são precisos, por isso podem variar de acordo com cada indivíduo.

Conforme Rodrigues (1978, p. XXI a XXIII), em torno de 1950, Chomsky posicionou-se contra o Behaviorismo e contra o Estruturalismo, opondo-se a seu caráter excessivamente formal e distanciado da realidade social. Chomsky também rejeitou o conceito de língua como inventário sistemático, proposto por Saussure. Para o autor, a linguagem humana tem como propriedade geral o caráter aberto e a criatividade, quer dizer, o ser humano pode produzir e compreender um número infinito de frases, jamais ouvidas anteriormente, descrevendo esse ato criador como inconsciente e natural nas pessoas. As crianças são programadas com um conhecimento da gramática universal e verificariam as possibilidades da linguagem que está à sua disposição.

Chomsky associou-se à noção de inato, daí a ter desenvolvido uma teoria mentalista. Seu interesse foi tentar descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento linguístico, defendendo a existência de um mecanismo biológico de aquisição da língua. O conhecimento linguístico inato brota e adapta-se às diversas línguas e dialetos do mundo, aos quais a criança é exposta, independentemente de reforço, estímulo, condicionamento, treinamento, imitação ou história de vida.

Como resposta aos questionamentos suscitados pelo inatismo chomskiano e como alternativa ao cognitivismo construtivista piagetiano, surge Vygotsky (2001). Sua grande influência nos estudos de aquisição da linguagem começa efetivamente nos anos de 1970. Ele foi um dos representantes do sociocognitivismo e propõe que o desenvolvimento da

linguagem se origina no contexto histórico-cultural, quer dizer, através da interação entre os membros de uma comunidade linguística. Assim, a linguagem se desenvolve nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Tais estruturas construídas socialmente, “externamente”, sofreriam, com o tempo (mais ou menos por volta de 2 anos de idade), um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e internalizado.

Segundo esse autor, pessoas adultas influenciam as crianças no processo de aquisição da significação da linguagem e lhes permitem desenvolver sua capacidade sócio-comunicativa. Para Vygotsky (2001) portanto, o poderoso instrumento da linguagem é suscitado pelo que chama de internalização da ação e do diálogo. Dessa forma, passam a ser levados em conta fatores sociais, comunicativos e culturais para o desenvolvimento linguístico, considerados pré-requisitos nesse processo. Assim, se o homem tem uma predisposição biológica para o desenvolvimento da linguagem, essa só é possível em contato com outros homens nas relações e interações dentro do seu meio social. Conforme Vygotsky (2001), as apropriações de conhecimentos e da linguagem ocorrem interativamente, isto é, aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente e, ainda, pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se mutuamente.

Os trabalhos de inspiração vygotskyana entendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem, e não como aprendiz passivo e isolado. Esses trabalhos têm sido considerados parte do chamado “interacionismo social”, que não se esgota nos trabalhos vygotskyanos. Uma das vertentes do interacionismo social é a que se convencionou chamar de “sociointeracionismo”.

Propostas sociointeracionistas postulam que a linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito ativo de seu conhecimento. Assim, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias linguísticas não existem *a priori*, segmentados, conhecidos ou interpretados, mas se originam pela interação dialógica entre a criança e seu interlocutor. Esta interação vai proporcionar, ao mesmo tempo, a criação da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo, a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem sobre a qual a criança também atuará.

Enfocando o objeto desta pesquisa, pode-se dizer que os seres humanos possuem uma realidade que se integrará ao conhecimento elaborado nos dicionários, o que promoverá uma conexão entre os saberes. Adequando esses novos saberes, conforme sua

realidade, o consulente terá reelaborado seu pensamento para aplicá-lo em determinado contexto (em uma produção textual, por exemplo). Dessa forma, certo item lexical encontrado no dicionário será usado em um contexto e se integrará à realidade histórica e social dos indivíduos (COROA, 2011, p. 61-72). Estes terão recebido também influências do material pesquisado e poderão compreender melhor o mundo social, já que as palavras estão nele pelos múltiplos discursos, sejam orais ou escritos. Os itens lexicais acabam voltando aos dicionários, sendo explicitadas nos seus sentidos, mas não para serem isoladas, destituídas do social, pois em uma próxima consulta acabarão interagindo novamente com o sujeito e o processo de interlocução recomeçará.

Os seres humanos dão vida às palavras, usam-nas para as mais diversas necessidades e elas adquirem importância para a cultura social e histórica que precisam ser lembradas sempre em uma obra que as promova culturalmente. Elas aguardam, silenciosas, nas obras lexicográficas, com seus significados e funções, para se integrarem ao meio social por intermédio da consulta das pessoas e, assim, todo o processo de interação reinicia. Os itens lexicais existem para serem utilizados nos diferentes discursos que o ser humano constrói. Para constituírem diferentes discursos sociais, eles serão escolhidos de acordo com o contexto, de acordo com as necessidades dos sujeitos dos discursos. Dessa forma, ocorre uma seleção natural das palavras, levando em consideração as necessidades do ser consulente e do seu momento vivido.

Com relação a questões de ordem prática, há a necessidade de os professores de todas as áreas, alfabetizadores ou não, terapeutas e pedagogos que estão envolvidos na aquisição da linguagem infantil, conhecerem as teorias de aquisição da linguagem para que possam dar soluções compatíveis aos casos “normais” ou “anormais”. Esse conhecimento significa, por exemplo, melhorar os materiais didáticos para crianças de Ensino Fundamental, tornando-os mais adequados às suas necessidades e faixas etárias, bem como os materiais de pesquisa de outros níveis de ensino. O uso de dicionários, nesse meio comprometido com o enriquecimento lexical do aluno, é importante no desenvolvimento da linguagem da criança de forma mais integral e, conseqüentemente, no seu desempenho vocabular.

Existem etapas distintas na aquisição lexical que podem ser atendidas com a oferta de materiais adequados a elas. Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo, dicionários com cores e recursos diferentes como ilustrações e personagens infantis estimulam a criança, ajudam-na a compreender o significado das palavras quando há o uso de uma linguagem mais simplificada, enfim, auxiliam-na no entendimento global da obra e na

aprendizagem. Assim também os adolescentes necessitam de obras dicionarísticas com explicações gramaticais mais detalhadas e com léxico mais complexo, o que representa um desafio maior nesse período da formação cognitiva abstrata. Duarte (2011, p. 20) expressa que

[...] existem estruturas e processos linguísticos que só são adquiridos muito depois de as crianças iniciarem a escolaridade. A identificação desses processos e estruturas de aquisição tardia, bem como a da faixa etária em que se encontram estabilizados, fornece aos professores do ensino básico e secundário informação extremamente relevante sobre o tipo de *input* que devem proporcionar aos seus alunos e sobre aspectos da estrutura e funcionamento da língua que exigem um ensino que estimule a sua aquisição.

Observando as diferentes etapas de aquisição lexical dos alunos e tendo consciência disso, o professor pode inserir diferentes obras lexicográficas que atendam às suas necessidades distintas de crescimento cognitivo. Por meio do uso do dicionário em sala de aula, há um processo de crescimento dos consulentes, pois ocorre a influência da obra no momento em que ele passa a compreender a linguagem, os seus significados, antônimos, homônimos, os exemplos de uso que ampliam os seus horizontes linguísticos e o seu próprio mundo. Isso reflete em uma consciência maior sobre os vários níveis de linguagem que formam a nossa sociedade, bem como oportuniza ao consulente maior facilidade de expressão e de entendimento no momento da escrita, da interpretação e da leitura.

Com a compreensão de que um dicionário oferece muitas informações, os consulentes podem adaptar as suas descobertas de forma adequada nos contextos, usando as palavras em seus sentidos denotativo ou conotativo. Kleiman (1987, p. 47-81) expressa essa potencialidade do dicionário quando postula que:

Ao detectar a existência de novos vocábulos com toda a sua carga semântica e gramatical, em diferentes usos e estruturas, o estudante adquire também a capacidade de formar conceitos, assimilar relações lógicas, observar e prever fenômenos, generalizar ideias [...].

Nesse processo, a intervenção do professor é fundamental, pois poderá mostrar os caminhos a seguir para a descoberta dos diferentes tipos de dicionários e para que os alunos adquiram a habilidade para tal, desenvolvendo o gosto pela busca de palavras nos dicionários. Além disso, o contato entre os alunos e os textos dos dicionários repercute nos discursos sociais em diferentes contextos de uso. Os alunos podem conquistar a independência linguística por se tornarem pesquisadores ativos do dicionário configurado

para a sua etapa de desenvolvimento cognitivo e social. Em contato com obras lexicográficas, os alunos podem encontrar o que procuram, quando consultam obras adequadas, e também podem obter bem mais informações, ou seja, o conhecimento sobre a língua se torna mais abrangente, completo e enriquecedor.

É preciso aprender a pesquisar em dicionários, exercitando-se sistematicamente. Evidentemente, um dicionário não pode tirar todas as dúvidas. Dicionário, conhecimento de diferentes processos cognitivos por parte do professor, intervenção docente e interação social podem atuar positivamente no processo de enriquecimento lexical. Dessa forma, por uma ação conjunta de vários fatores combinados, a aquisição lexical se efetiva.

Quando vai para a escola, a criança já percorreu etapas no processo de elaboração de sua linguagem e está inserida em um contexto de língua de sua comunidade. A criança leva para o ambiente escolar esse percurso linguístico. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continuará a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da linguagem escrita e oral. De fato, a escola precisa proporcionar-lhe o acesso a outras “gramáticas” pertencentes a várias modalidades, entre as quais estão envolvidas as obras lexicográficas. É possível envolver essas obras no conhecimento investigado pela criança. O dicionário pode se integrar ao saber dos alunos e divulgar o seu saber em um contexto escrito ou oral, promovendo interação de conhecimentos.

Corrêa (1999, p. 345) afirma que, embora a aquisição lexical se dê mais durante os dois primeiros anos de vida, constitui um processo que pode se estender ao largo de toda a vida. O homem, em contato com o meio social, evolui, aprimorando as suas capacidades mentais e, nesse contínuo aperfeiçoamento, se inclui o campo lexical da sua linguagem. Corrêa (1999) esclarece que se trata de um processo diferente daquele que acontece na fonologia e na sintaxe, pois uma vez incorporados, esses esquemas parecem ser mais estáveis, já que há um número limitado de fonemas dentro de uma língua e uma ordem sintática estabelecida. Neste trabalho, portanto, aquisição significa um processo de aprimoramento do léxico, pelo ganho em “massa” léxica³¹ por parte do aluno e pela ampliação do seu domínio vocabular.

Para Biderman (2003, p. 53), “O léxico de uma língua natural registra o conhecimento do universo na forma de palavras. [...] o tesouro vocabular de um idioma constitui um conjunto de dimensões indeterminadas”. Segundo a autora, esse tesouro é valioso, pois o número total de palavras de uma língua pode atingir 500.000 vocábulos ou

³¹ Termo usado pelo prof. Dr. Félix Bugueño Miranda (componente da banca de qualificação de tese da doutoranda Rosane Maria Bolzan) no seu parecer que consta no item 4.3 em 09/10/2012.

mais e, pelo contínuo aperfeiçoamento do homem, novas palavras são criadas, desde as pessoas mais letradas até as menos, quer seja um cientista ou um falante comum.

Rey-Debove (1997, p. 25) define léxico como o conjunto de palavras de uma língua. Segundo a autora, nenhum falante domina completamente o léxico de sua língua: há variações quantitativas e qualitativas de um falante a outro, além de meios sociais e culturais distintos que influenciam nessa aquisição lexical. Para ilustrar essa ideia, a revista *Veja* (12/09/2007) publicou uma matéria sobre “A riqueza da língua” que se refere a um estudo feito por 39 empresas americanas, o qual mostrou que a chance de ascensão profissional está diretamente ligada ao vocabulário que a pessoa domina. Quanto maior o seu repertório, mais competência e segurança a pessoa terá para absorver novas ideias e falar em público. A reportagem divulgou que um chefe de setor sabe, aproximadamente, 5.000 palavras, um superintendente de 5.000 a 50.000 palavras, um executivo 50.000 palavras. A variação no número de palavras de uma pessoa para outra, depende, por exemplo, da sua profissão e do seu nível sócio-econômico, o que ratifica que há um processo contínuo envolvido na aquisição lexical do ser humano que passa por relações sociais e culturais.

Para Nation (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 795) como resultado de várias investigações sobre frequência, em inglês, italiano e espanhol, o vocabulário que os adultos utilizam na vida diária normalmente não excede 2.000 palavras. Justicia (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 795) também informa que o vocabulário que utilizam os adultos não excede as 2.000 palavras e o falante culto dispõe entre 4.000 e 5.000 palavras, mais o vocabulário de seu ofício.

Segundo Leiria (2001, p. 71) “o léxico mental é um repositório de conhecimento declarativo sobre as palavras da língua. Esse conhecimento se constitui de quatro tipos de propriedades relacionadas com o significado, a sintaxe, a morfologia e a fonologia”. Para Clark (1993, p. 1), “[...] o léxico é central na linguagem, e central na aquisição da linguagem. O léxico, como um resultado, oferece a única janela do processo de aquisição da linguagem como um todo”.³² Nessa perspectiva, o léxico é como um estoque de itens lexicais a serviço das necessidades dos falantes. Estes podem recuperar unidades de significação em suas interações sociais, isto significa dizer que os seres humanos fazem sua aquisição lexical através de um processo interativo, trocando experiências com outros seres, com o ambiente sociocultural que o circunda. Sobre a aquisição lexical, Selva (1999, p. 21) postula que:

³² “[...] The lexicon is central in language, and central in the acquisition of language. The lexicon, as a result, offers a unique window on the process of acquisition for language as a whole” (CLARK, 1993, p. 1).

A aquisição se produz quando os novos vocábulos são incorporados à rede concernente à forma dos vocábulos e às redes semânticas, quando os novos conhecimentos veiculados se fundem e se associam aos antigos, e isso precisamente ao nível semântico.³³

Com base em Selva (1999), o esquema a seguir, mostra como o processo da aquisição lexical se dá:

Quadro 2 – Processo de aquisição lexical

	Item lexical inédito	
Níveis formais ↓	↓ ↔↔↔↔↔↔↔↔↔↔	Níveis semânticos ↓
L→→→	Novo item lexical	←←←┐

Fonte: Selva (1999)

O esquema acima pode ser ampliado com o acréscimo de outro elemento à aquisição lexical em língua materna ou estrangeira, qual seja, o fator sociocultural. Assim tem-se a aquisição lexical como um processo lento e gradual em que estão envolvidos mecanismos cognitivos, além de mecanismos socioculturais que se manifestam em níveis semântico-formais, o que dá origem a um novo item lexical. O dicionário, nesse processo, passa a ser um mediador do conhecimento, para isso é preciso que ele comece a ser usado nas aulas, integrando várias disciplinas e conhecimentos.

Scholfield (1999) afirma que a aprendizagem de um novo item lexical e de seu significado necessita de retenção da informação na memória de longo prazo. Salienta que o uso do dicionário para resolver problemas lexicais durante a leitura auxilia nessa retenção. Esse uso, de forma frequente, pode auxiliar no processo de fixação de um novo item lexical porque, em contato com o dicionário, o consulente integra seus conhecimentos aos da obra, ao refletir sobre o que encontrou e ao adaptar aquele item lexical ou aquela explicação

³³ “La adquisición se produit lorsque les vocables nouveaux sont incorporés aux réseaux concernant la forme des vocables et aux réseaux sémantiques, lorsque les connaissances nouvelles véhiculées se fondent et s’associent aux anciennes, et cela principalement à un niveau sémantique” (SELVA, 1999, p. 21).

encontrada a um contexto de uso. Esse processo é interativo, ativo e reflexivo por envolver experiências do consulente, associadas ao conhecimento transmitido pelo item lexical e a sua inserção em um contexto.

Os dicionários tornam-se um material didático com uma função social porque é co-partícipe da aquisição de novas palavras do sujeito. A obra adquire, na visão de integração social, um papel ativo porque o sujeito usa o(s) item (ns) lexical (is) para dialogar com interlocutores. Estes poderão ler e compreender o que um sujeito produziu por intermédio de um conhecimento de mundo e daquele adquirido no dicionário. Explica-se, assim, esse processo de interação entre dicionário, sujeito e mundo sócio-cultural.

Kit (2003, p. 1) considera que, sem as palavras, não haveria sintaxe, semântica, frases e nem afirmações. Portanto, o léxico é uma parte fundamental para a existência de comunicação entre as pessoas. Através da assimilação e incorporação de itens lexicais ao que o indivíduo já tem como bagagem cultural, ele poderá ter relações com outros seres em vários níveis, podendo se comunicar e compreender as mensagens veiculadas por outras pessoas. Haverá, por meio desse processo, uma interlocução entre os seres humanos, tornando-os cúmplices de um saber adquirido de forma conjunta. A consciência de que as obras lexicográficas podem auxiliar nessa prática poderá ser consolidada com a sua introdução nas salas de aula, ambiente propício à aprendizagem da importância da aquisição lexical e do seu uso, em sintonia com o ambiente social.

Gómez Molina (2004, p. 491) refere-se à competência léxico-semântica como uma parte das competências do ser humano. Assim, competência não se refere somente a conhecimentos e destrezas, mas também à organização cognitiva e à forma em que se armazenam esses conhecimentos no léxico (redes associativas) e à sua acessibilidade (ativação, evocação e disponibilidade). Isto significa dizer que há uma rede de associações entre as diferentes competências, que umas são parte integrante de outras e que essa integração está a serviço da competência interativa-comunicativa abrangente das pessoas.

Marconi (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 496), ao estudar a estrutura da competência léxica, mostra que existem dois aspectos básicos relacionados com a divisão do trabalho linguístico:

- o referencial: pertinente pela aplicação das palavras ao mundo real: nomear, designar, responder perguntas, reconhecer objetos e ações.

- o inferencial: é a capacidade de lidar com uma rede de conexões entre palavras inferenciais semânticas, paráfrases, definições, sinônimos, etc. Consiste no conhecimento de proposições verdadeiras em que se usa uma determinada palavra. Para o

autor, essa capacidade de extrair inferências semânticas é essencial para a competência léxica e inferencial que pode ser enriquecida quando há reflexão sobre como se aprende uma palavra. Não obstante, esses dois aspectos da competência léxico-semântica não são pertinentes para todas as palavras do léxico de uma língua natural, mas se apoiam em diferentes tipos de informações e alguns segmentos do sistema semântico desempenham papéis diferentes em diferentes processos cognitivos (MARCONI, apud GÓMEZ MOLINA, 2004).

Binon e Verlinde (2000, p. 120) defendem que o conhecimento lexical perpassa distintos níveis de aprendizado, que são os seguintes:

- 1) o nível formal: reconhecer a palavra que se ouve numa conversação, saber pronunciá-la e escrevê-la corretamente;
- 2) o nível morfológico: saber identificar os prefixos, os sufixos, o sistema de derivação e de composição;
- 3) o nível sintático: apreender as diferentes construções e restrições sintáticas;
- 4) o nível semântico: compreender o(s) significado (s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso);
- 5) o nível da competência combinatória lexical: saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos, etc.

Esses níveis interagem, não se processam de forma isolada, nem tampouco passam pela consciência do falante, o qual emprega o sistema linguístico de forma adequada. Não se dão por saltos, mas uma palavra define bem esses momentos pelos quais as pessoas adquirem o léxico de uma língua: processo.

Ainda não há unanimidade entre os teóricos sobre o léxico mental, embora tenham ocorrido tentativas de defini-lo. Para Lahuerta e Pujol (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 494), a capacidade de relacionar formas com significados e utilizá-las adequadamente se denomina competência léxica, e ao lugar onde reside o conhecimento dessa competência se denomina léxico mental.

Para Luque Durán (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 494), o léxico é uma realidade mental paralela a outra realidade física que conhecemos como mundo. Ele distingue dois componentes no léxico: unidades (elementos que se cristalizaram como realidades peculiares, únicas e discretas) e redes (relações que mantêm entre si as unidades: substituição, oposição, como redes semânticas, semióticas, etc).

É uma tarefa difícil descobrir o mapa detalhado do armazenamento do léxico mental e de sua organização, bem como de que forma as palavras estão relacionadas umas nas outras. Fodor (1993, p. 80) utiliza uma imagem complexa e sofisticada para tentar explicar isso: “Suponha que o léxico mental seja uma espécie de gráfico conectado, com itens lexicais nos nós, com caminhos de um item a outro”.³⁴ Essa teoria é conhecida como rede de comunicações, isto é, *network*. Esta em relação ao léxico mental significa ‘um sistema interconectado’ (AITCHISON, 2003, p. 84).

Esse “jogo” de escolhas lexicais e organização mental das palavras, que os estudiosos se empenham em esclarecer, é complexo. Percebe-se que os autores citados se empenham em explicar que essa capacidade do ser humano para “mover” as “peças léxicas”, armazenadas no léxico mental, revela que está envolvido um sistema de buscas eficazes, como registros sensoriais de entrada (audição, visão, olfato, paladar) que se relacionam com a cognição, com a memória de curto prazo (de trabalho) e de longo prazo. Parece haver, portanto, uma troca entre fatores internos e externos ao indivíduo, numa associação constante entre novas e antigas unidades léxicas. É como se uma nova unidade léxica, para dar entrada no léxico mental do indivíduo, tivesse de se acomodar àquele espaço mental em que outras unidades estão posicionadas, numa intermitente comunicação entre o interior e o exterior, o que provoca um movimento constante e ativo da mente. O que constitui a aprendizagem de unidades léxicas, portanto, é a associação de novas informações às já existentes na memória de longo prazo (DURÃO, 2007, p. 66).

Nation (1990, p. 31) considera que existem muitos tipos de conhecimento da palavra para empregar, a depender de uma variedade ampla de situações da linguagem com as quais as pessoas se deparam. Esses tipos diferentes de conhecimento não são aprendidos, necessariamente, ao mesmo tempo. Para ser capaz de usar uma palavra no discurso oral, não é necessário vinculá-la ou ser capaz de soletrá-la. A pessoa conhecerá um significado da palavra antes de conhecer todas as suas formas derivadas. O conhecimento da palavra se dá de forma gradual. A aquisição do vocabulário deve ser incrementada, porque é claramente impossível dominar todo esse conhecimento de forma simultânea. Esse incremento poderá advir do trabalho escolar com obras lexicográficas variadas, por exemplo.

O mecanismo da aprendizagem do vocabulário ainda é algo misterioso, mas parece ser consensual entre os autores que as palavras não são instantaneamente adquiridas. Preferentemente, aprende-se após um longo período de exposição às palavras e de forma

³⁴ “Suppose the mental lexicon is a sort of connected graph, with lexical items at the nodes with paths from each item to the other” (FODOR, 1993, p. 80).

gradual. Essa incrementada natureza do mecanismo de aquisição vocabular se manifesta de várias maneiras. Podem-se reconhecer palavras quando são ouvidas ou lidas, mas não se consegue usá-las. Há vários estágios para se conhecer uma palavra.

O conhecimento receptivo, por exemplo, se configura na leitura ou na audição de uma palavra. A capacidade de produzir uma palavra por iniciativa própria, quando se fala ou se escreve, é considerado como conhecimento ativo ou produtivo. A suposição é a de que as pessoas aprendem palavras de forma passiva, primeiro, e depois adquirem o conhecimento de forma ativa ou produtiva.

Também pode ocorrer que se use uma palavra adequadamente na oralidade e não na escrita (SCHMITT, 2000, p. 5). As palavras podem ser exercitadas pelo uso do dicionário, basta que se descubra seu potencial para aprimorar o conhecimento das palavras em vários contextos e em seus graus diferentes de significação, bem como para incrementar o vocabulário dos alunos.

Aitchison (2003, p. 11) adverte que o falante não faz uma organização alfabética em sua mente a fim de estocar palavras na mente. Como exemplo cita-se que, em um caso de acidente, alguém relataria que a vítima teve o rosto dilacerado dessa forma:

a) O homem ficou completamente “desconfigurado”, ao invés de “desfigurado” (GOMES, 2007, p. 25).

O exemplo demonstra que a pessoa buscou no seu aparato lexical derivações semelhantes no seu campo semântico, para além de uma simples ordem alfabética. O autor ainda considera existir uma separação no léxico mental de nomes, verbos e adjetivos, enquanto os advérbios têm outro comportamento na mente e as preposições diferem entre si em conteúdo semântico, dependendo do contexto linguístico.

Outro exemplo pode ser descrito, no mesmo sentido, quando uma criança está procurando uma calçadeira para colocar seu sapato e pergunta:

b) “Onde está a sapateira?”, ao invés de “calçadeira”. Isto significa dizer que a criança sondou seu léxico mental para encontrar uma palavra derivada de sapato e logicamente encontrou “sapateira”, o que faz sentido também e não se trata apenas de dizer uma palavra em ordem alfabética. Além disso, a criança fez um raciocínio lógico-cognitivo pronunciando um vocábulo derivado de “sapato”.

Esses enganos revelam que a organização do léxico mental seja, provavelmente, mais complexa do que a de um dicionário. Isso significa dizer que a organização do “dicionário mental” do homem não se dá tão somente pela base de sons ou de soletramento ou, ainda, por meio de uma ordem alfabética.

Quanto ao conteúdo, um dicionário contém um número fixo de palavras que podem ser contadas, o que não é possível no léxico mental. As pessoas acrescentam novas palavras o tempo todo a esse léxico. Os humanos não acrescentam palavras novas ao que já sabem de tempos em tempos, mas a todo instante, quando criam novas palavras ou modificam o seu significado. No momento em que se está falando é possível inventar e recriar novos significados nas palavras.

Aitchison (2003, p. 11) opina que um dicionário não tem como se desviar do obsoleto, porque a língua está constantemente sendo modificada. Não obstante, pondera dizendo que é injusto julgar dessa forma os dicionários, já que, nas últimas décadas, eles têm diminuído o tempo entre as primeiras ocorrências da palavra e a publicação em um dicionário, devido ao desenvolvimento tecnológico. (AITCHISON, 2003, p. 12).

A maior diferença entre o dicionário e o léxico mental é que este último contém muito mais informações sobre cada entrada. Os dicionários são limitados porque é impraticável incluir todos os dados sobre cada palavra, o que não significa dizer que as pessoas conhecem tudo a respeito das palavras. Dito de outra forma: “O maior banco de dados do mundo de exemplos contextualizados é pequeno em comparação com a coleção de “nós” que temos no nosso subconsciente” (AYTO, 1980, p. 45).³⁵

Essa afirmação traz novamente a ideia dos “nós” acima referida, que contém itens lexicais. Exemplifica-se essa ideia com a palavra *morno*, que pertence a um “nó” do léxico mental e que pode ser encontrada em um dicionário com a definição: “pouco quente, tépido” (Dicionário *Michaelis*, UOL, 1988). Para se compreender completamente o significado da palavra procurada, precisa-se saber também o que está em seu entorno, ou seja, palavras relacionadas à temperatura (frio, quente, tépido). Esse tipo de informação parece fazer parte do léxico mental.

Seguindo com as ideias de Aitchison (2003), pode-se citar a diferença entre as palavras do dicionário e as do léxico mental. No primeiro, as informações aparecem de forma breve. Um pelicano, por exemplo, pode ser tratado apenas como “pássaro” ou “ave”, sem particularizar suas características, assim como, pardal, canário, flamingo, entre outros. Conforme explica o autor, no dicionário parece não haver espaço para comentar o uso das palavras e suas particularidades características, nem sua frequência de uso. Ao menos não havia, pois isto está modificando depois que o MEC legitimou o uso dos dicionários nas escolas por meio do PNLD/Dicionários (2006) e depois do evento tecnológico que atingiu os

³⁵ “The world’s largest data bank of examples in context is dwarfed by the collection we all carry around subconsciously in our heads.” (AYTO, 1980, p. 45).

dicionários (eletrônicos, *online*), o que permitiu expandir informaçãoe sobre os itens lexicais, sem haver a preocupação com o espaço, no caso dos dicionários impressos.

Aitchison (2003) segue explicando que nos dicionários aparecem dados sobre modelos sintáticos nos quais cada palavra pode se encaixar. Por exemplo, em dicionários, a palavra “turista”, por um lado, pode aparecer como um substantivo: “O turista apareceu em minha casa”. Por outro lado, em outro contexto, poderá ser um adjetivo: “Maria é turista”. Nem sempre os dicionários discriminam as possibilidades de emprego das classes gramaticais de uma palavra. Isto significa que “turista” pode aparecer em um dicionário somente como substantivo, não explicitando que também poderia ser um adjetivo, dependendo do contexto de uso. Esse contexto determinará se uma palavra será um verbo, um substantivo ou um adjetivo. Para o autor, os dicionários negligenciam, quase na totalidade deles, o modo de pronunciar uma palavra, não levando em consideração o contexto mais ou menos formal em que aquele item lexical pode ser abordado pelos falantes de uma língua.

Os comentários e os exemplos abordados tiveram a intenção de demonstrar a grandiosidade do léxico mental do homem em relação a uma obra lexicográfica produzida por ele. Cita-se um comentário de Aitchison (2003, p. 14) para resumir a comparação entre o léxico mental e o dicionário:

A relação entre um dicionário e o léxico mental humano pode ser como a relação entre um panfleto para turista de propaganda de um hotel na frente do mar e o próprio hotel. O panfleto para turista nos dá uma ideia parcial e diminuta de um lugar como ele era em algum ponto do passado, sem uma ideia real de como as diferentes partes do hotel se ajustam entre si para formar um todo, um lugar para viver. Analogamente, um dicionário nos dá uma visão do léxico mental falsamente pura, estática e incompleta³⁶.

As diferenças apontadas entre o léxico mental e o dicionário (livro) são complexas. Não se pode, apesar dos estudos feitos, tirar conclusões inquestionáveis sobre o léxico mental humano.

Aitchison (2003, p. 7) dá pelo menos duas razões para sustentar que o léxico mental é organizado em uma base sistematizada e não como um amontoado de palavras:

1: o número de palavras que um falante adulto, instruído e nativo do inglês sabe, e potencialmente pode usar, é improvável que seja menor que 50.000, podendo ser mais alto;

³⁶ “The relationship between a book dictionary and the humain mental lexicon may be somewhat like the link between a tourist pamphlet advertising a seaside resort and the resort itself. A tourist pamphlet gives us a small, partial glimpse of a place as it was at some point in the past, with no real idea of how the different parts of the resort fit together to form a whole, living town. Similarly, a book dictionary gives us a spuriously neat, static and incomplete view of the mental lexicon” (AITCHISON, 2003, p. 14).

2: as palavras são, provavelmente, bem organizadas na mente e podem ser localizadas em fração de segundos. Isso é ratificado por Selva (1999, p. 13) quando descarta as hipóteses de uma organização alfabética e ao acaso para a aquisição lexical, o que também foi proposto por Aitchison (2003), acima citado. Selva (1999) dá como exemplo o desempenho rápido de reconhecimento e de produção vocabular de algumas pessoas (uma fração de segundo em língua materna), após ouvirem um vocábulo, o que não poderia ser um processo aleatório. Kit (2003, p. 36) considera a existência de um mecanismo inato que estabelece a frequência de uso das palavras, os quais comporão o léxico do falante e seu arranjo mental. Assim, vão realizando uma seleção natural do seu vocabulário, por meio de tentativas de uso do léxico que envolvem erros e acertos.

Clark (1993, p. 4) postula que os itens lexicais são agrupados em conjuntos, tendo como forma principal uma entrada a qual agrupa as formas flexionadas. O autor assinala ainda que não é possível saber até que ponto a tipologia da língua afeta e determina como se tem acesso às palavras que estão na mente. Ao que se refere à representação do conhecimento linguístico, pode-se questionar em que consiste o léxico mental:

Com o que se parece o léxico mental? Como ele é organizado? Uma concepção é que ele consiste na audição de todas as formas e significados que os falantes conhecem. Eles consultam uma lista quando necessitam interpretar uma forma nova ou consolidada. Eles também consultam quando produzem uma forma nova ou consolidada (CLARK, 1993, p. 251)³⁷.

Nem toda novidade vocabular se estabelecerá no léxico mental, dependendo de vários fatores que passam pelo nível de interesse do sujeito, pela qualidade do *input*, pela interação com o vocábulo por meio do trabalho e da reflexão com o objetivo de fixar seu uso. Gomes (2007, p. 29) afirma que o agrupamento dos itens lexicais na mente segue critérios semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e pragmáticos e que a hierarquia deles é que costuma variar de acordo com a abordagem de aquisição lexical. Para Gómez Molina (2004, p. 508), se as unidades léxicas forem apresentadas de forma organizada (formal, funcional, conceitual) e contextualizada, além de oferecer facilidade ao aluno para relacioná-las com o léxico das redes associativas correspondentes em L1, L2-LE, favorece a fixação e a recuperação. Para esse autor, pode-se organizar o léxico mental por:

³⁷ “What does the mental lexicon look like? How is it organized? One view is that it consist of listening of all the forms and meaning speakers know. They consult a list when they need to interpret an established or novel form; they also consult one when they produce an established or novel form” (CLARK, 1993, p. 251).

- tópicos ou áreas temáticas: o professor tratará de diferentes categorias, como substantivos, adjetivos, verbos, expressões, entre outras;
- unidades léxicas implicadas em tarefas, atividades ou processos (realizar uma viagem, preparar a mesa, descobrir o esporte favorito da classe, etc.);
- palavra(s) chave do texto: observar e conhecer a rede léxico-semântica de que parte o texto através de diferentes associações;
- colocações: possibilita a recordação de itens agrupados.

O domínio do léxico depende de relações, de qualquer tipo, que o aprendiz é capaz de estabelecer entre uma unidade léxica nova e outras já conhecidas, usando-as em registros apropriados.

Como instrumento pedagógico, o dicionário escolar pode ser um meio de adquirir novos vocábulos pelo contato sistemático com as palavras que o aluno poderá ter, embora seu uso necessite de planejamento. Para isso, a linguagem do dicionário precisa ser conhecida, pois com a compreensão da metalinguagem do dicionário, os alunos poderão consultá-lo com maior propriedade.

Com a conquista do nível de linguagem padrão, a escrita deixaria de ser privilégio de poucos para se tornar mais democrática. Não se trata de prestigiar a linguagem padrão, mas de possibilitar seu conhecimento, conforme necessidades sociais e culturais. Aliás, o que tem acontecido entre linguistas é a supervalorização de outros tipos de linguagem em detrimento da gramatical, o que significa dar a esta um desprestígio social e cultural.

Há falta de consenso entre professores sobre o que é “léxico rico”. Clark (1993, p. 245) alerta para o fato de que compreensão e produção lexical não são fenômenos simétricos, visto que crianças podem compreender formas linguísticas antes de saber produzi-las. Por exemplo, uma criança, com menos de um ano de idade, compreende palavras que irá produzir daqui a alguns meses. De forma lógica, a compreensão deve preceder à produção. De fato, os falantes precisam mapear os significados relevantes, saber suas formas específicas e tê-las representadas na memória para acessá-las em ocasiões em que as ouçam ou leiam. Sem essas representações de formas e significados das palavras, os falantes não terão como saber que essas formas existem. Clark (1993, p. 246) assinala que a precedência da compreensão sobre a produção é, em si, importante para o processo de aquisição, permitindo que crianças trabalhem à vontade suas próprias produções e as aperfeiçoem sem ter de se basearem diretamente nos falantes adultos para terem exemplos das palavras-alvo.

Outro aspecto desta discussão, leva à consequência de que o vocabulário de produção oral, por exemplo, é mais reduzido que o vocabulário de compreensão, tanto para

adultos quanto para crianças. O sintoma dessa constatação é o mito do vocabulário pobre, que se baseia na “qualidade” do vocabulário registrado nas redações escolares. Para Clark (1993, p. 246), “A produção pode, portanto, revelar somente uma parte do quadro”.³⁸ De fato, em um ambiente escolar, se os professores somente considerarem a produção, está-se seriamente subestimando o que as crianças sabem, tanto em relação ao léxico quanto em relação à linguagem em geral.

As práticas linguísticas realizadas pelos professores no desenvolvimento da língua materna são problemáticas nas escolas brasileiras, porque teorias linguísticas como as da Sociolinguística, da Linguística aplicada, da Psicolinguística, entre outras, ainda são desconhecidas por grande parte dos professores ou, se conhecidas, não estão assimiladas para que uma nova ação em relação às variedades linguísticas se efetive.

Segundo Gomes (2007, p. 46), “os professores [...] mostram uma nítida preferência por atividades que envolvam a escrita, por serem mais facilmente registradas e avaliadas de forma objetiva”. A autora chegou a essa conclusão depois de aplicar um questionário para um grupo de professores do Distrito Federal, como parte de sua pesquisa. A pergunta dizia respeito a que tipo de atividades os professores aplicavam em sala para que os alunos incorporassem novas palavras ao seu vocabulário. O resultado maior foi 46% para leitura, seguido de 14% para o uso do dicionário, 12% para produção de textos e um empate de 8% para conversa informal e para jogos. Outro aspecto evidenciado na pesquisa de Gomes (2007, p. 47-48) diz respeito a uma questão formulada aos professores em sua pesquisa referente a acreditarem ou não nas expressões “léxico mais rico” ou “léxico mais pobre”. Segundo as respostas dos docentes, eles acreditam nessa riqueza lexical relacionada à interação com os membros da família, ao acesso à informação e à leitura. Consideram a linguagem das crianças, do seu meio social “deficiente” em relação ao vocabulário, em relação à norma escrita tão prestigiada e usada na escola. Dessa forma, o mito do vocabulário pobre e da “deficiência linguística” das crianças de baixa renda, sobretudo, se propaga e perdura, não obstante a ascensão da Linguística.

O preconceito contra as variedades linguísticas que se afastam da variedade de prestígio está, em geral, tão profundamente internalizado nos docentes que os impede de compreender adequadamente os problemas de linguagem com que as classes populares se defrontam na escola. É necessária, portanto, essa reflexão para que se compreendam melhor resultados de pesquisas como a citada acima e que se compreenda por que os alunos que

³⁸ “Production can therefore reveal only part of the picture” (CLARK, 1993, p. 246).

chegam às escolas falando a sua variedade linguística terão, em geral, dificuldades na escrita. As crianças se expressam melhor na oralidade, até que se calem pelo idealismo utópico que adota apenas a linguagem padrão inclusive na fala, como se isso fosse possível. Sobre essa questão, Preti (2003, p. 66) postula que:

Todo e qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o prestígio social dos vocábulos deve levar em conta não apenas o contexto histórico-social, que acompanha a vida das palavras, mas também o fator expectativa nas relações entre os falantes. E esse fator está ligado à atitude social em relação à língua, isto é, o que cada um espera que seu interlocutor realize durante a interação.

Essa atitude social pode ser interpretada como a adequação da linguagem que o falante coloca em prática, de acordo com o ambiente que frequenta. Por exemplo, um indivíduo sabe que foi escolhido para assumir um cargo de direção em uma empresa. Em seu discurso de posse, a expectativa é a de que empregue a linguagem padrão requerida nesse momento formal. Em seguida, em meio aos amigos, em um momento pessoal de descontração, poderá falar uma linguagem coloquial, mais laxa. Nosso interlocutor espera que saiba adequar a linguagem de acordo com as circunstâncias sociais requeridas, mais ou menos formais.

Ocorre uma tendência a querer separar a oralidade da escrita. Nesta pesquisa, defende-se que é possível trabalhar com uma visão interativa entre fala e escrita. Esse propósito se explica porque, em sala de aula, os alunos precisam de uma preparação oral para que se chegue a uma escrita mais consciente sobre o assunto tido como motivo de produção. Nessa perspectiva, a oralidade precisa ser prestigiada e trabalhada em sala de aula, bem como a escrita, já que ambas são importantes para um trabalho completo de estudo da língua.

A aquisição lexical é assegurada pela introdução da criança no universo eminentemente escolar das fábulas, contos, poemas, trava-línguas, provérbios, curiosidades, adivinhas, histórias em quadrinhos e brincadeiras com as palavras. Desse universo também participam os materiais didáticos como livros, gramáticas e dicionários. Gomes (2007, p. 51) postula que, além da aquisição do item lexical, *per si*, valores pragmáticos são agregados, exercitados e confirmados dentro de uma perspectiva social e discursiva, já que através do uso real da língua, de forma interativa, é que se pode legitimar se há adequação no emprego do léxico que traz consigo informações do mundo, de crenças e práticas sociais. Gomes (2007, p. 55) afirma que “Seguramente o dicionário favorece o conhecimento sobre a língua e a

linguagem, uma vez que suporta três elementos basilares para o conhecimento da língua: o léxico, a escrita, a leitura”.

Os procedimentos de ensino de vocabulário podem ser repensados a partir da fala, como ponto de partida para a interação lexical, textual e discursiva e como mecanismo de aquisição lexical. A metodologia de ensino do vocabulário pode ser repensada e norteadada a partir da fala para a interação lexical, textual, discursiva e partir para a escrita. Ambas modalidades constituem um processo importante de aquisição lexical ao qual se somam valores sociais, pragmáticos e discursivos.

Nas palavras de Biderman (2001, p. 179), o léxico “representa a memória de uma língua, num determinado tempo e espaço. [...] é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades”. Em uma tarefa qualquer em que seja necessária a identificação da língua como em um processador de texto para determinar o dicionário ortográfico a ser acionado, a maneira mais precisa e rápida para se descobrir que língua está sendo usada será pela identificação das palavras. Parece óbvio que língua não é só léxico, mas é o elemento que a caracteriza e que a distingue melhor. Apesar desse fato, o ensino do léxico tem sido estigmatizado de modo geral, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Partindo da suposição de que o estigma antes referido existe porque não se conhece o que foi feito e o que se pode fazer sobre o ensino do léxico, pretende-se elencar algumas alternativas de ensino através do uso do dicionário em sala de aula, bem como descrever estratégias a serem exploradas com essa obra e relacioná-las ao ensino da língua materna.

Segundo Leffa (2000, p. 4) “Constata-se [...] que na aprendizagem da língua estrangeira a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo. Por outro lado, na aprendizagem da língua materna, ele é muitas vezes o único aspecto onde, depois de certo estágio, o aluno ainda pode progredir.” Isso significa que depois que dominamos a fonologia de uma língua, sua sintaxe e morfologia, regras adquiridas normalmente até a adolescência, o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado e esse processo pode durar para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras.

O uso do dicionário na sala de aula está ligado à aquisição lexical. A leitura e a aquisição de conhecimentos são duas atividades cognitivas interligadas, por isso a consulta frequente, autônoma e voluntária ao dicionário pela criança deve ser uma atividade a ser

motivada e desenvolvida em sala de aula. Maley (1986, p. 3) enumera alguns aspectos da aquisição lexical:

- a) é um processo mais bifurcado do que linear: aprendem-se palavras de forma associativa e não mecânica;
- b) é um processo intensamente pessoal: cada um possui uma história de vida diferente que lhe permite reflexões, vibrações diferentes de acordo com as palavras, além de associações distintas;
- c) é um processo social e não solitário: como sujeitos que sofrem e transmitem influências, a ampliação da compreensão dos significados depende da interação social;
- d) é um processo intelectual, além de ser baseado na experiência e no esforço pessoal.

O ensino do léxico bem como o uso do dicionário tem muito em comum, pois ambos trabalham com a linguagem e o “patrimônio” lexical de uma língua está compilado na obra lexicográfica que tem o compromisso de se atualizar conforme o progresso da linguagem viva que é modificada pelo seu uso diário e constante. Esse aspecto é motivo de interesse, principalmente, no ensino.

De acordo com Gomes (2007, p. 56), há vários momentos em que se pode fazer uso do dicionário, tanto na oralidade quanto na escrita, no processo de codificação e decodificação desses níveis. Esses momentos diferentes suscitam necessidades distintas. Assim, quando um leitor está em contato com um texto (decodificação escrita), pode recorrer ao dicionário para procurar o significado de uma palavra desconhecida; quando alguém necessita escrever um texto (codificação escrita), pode procurar no dicionário a grafia de uma palavra; quando ouve determinada palavra e tem dúvida sobre a sua pronúncia (decodificação oral), pode sanar essa dúvida através do uso do dicionário, e assim quando se faz um discurso (codificação oral), o uso de sinônimos pode auxiliar na compreensão dos interlocutores.

Alvar Ezquerro (2003, p. 64) assim se pronuncia sobre a mesma questão:

[...] não basta ensinar a palavra, tem que ser fixada, e isso se faz mostrando-a em contextos, tanto gráficos [...] como linguísticos, para o que os dicionários didáticos, com a inclusão de numerosas amostras de emprego (exemplos, fundamentalmente) estão realizando um grande esforço, mas não podem ser o único instrumento na sala de aula.³⁹

³⁹ “[...] no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos, tanto gráficos [...] como lingüísticos, para lo cual los diccionarios didáticos, con la inclusión de numerosas muestras de empleo (ejemplos, fundamentalmente) están realizando un gran esfuerzo, pero no pueden ser el único instrumento en el aula [...]” (ALVAR EZQUERRA, 2003, p. 64).

O autor toca na questão do contexto. Morgan e Rinvoluceri (2004, p. 28) afirmam que o contexto em que uma palavra ou frase se encontra é importante para saber seu significado preciso, enfatizando que o material didático e a sua qualidade têm papel de destaque e provocam um efeito (bom ou ruim) no processo de aquisição lexical, podendo favorecer o processo de aprendizagem (MORGAN E RINVOLUCRI, 2004, p. 81).

Sobre a questão da palavra no contexto, Leffa (2000, p. 6) postula que não há, provavelmente, nenhum autor que acredite no significado da palavra fora do contexto de uso. O autor explica essa ideia dizendo que “A palavra não pode andar sozinha: ela só adquire significado no contexto em que é usada” (LEFFA, 2000, p. 7). Barbosa (2000, p. 1) também assume essa postura ratificando-a: “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”. Não obstante, Leffa adverte que a palavra não é uma “embalagem vazia”, desprovida de conteúdo, isto é, ela possui um conteúdo que é só dela e que não está colocado no texto previamente. Dá como exemplo, a palavra “pedra” dentro de uma frase como “Maria tem um coração de pedra”. A palavra “pedra” não fica totalmente submetida ao texto, pois traz um conteúdo nela e que lhe pertence que é sua dureza e insensibilidade. Dizer que “Maria tem um coração de mãe” é diferente da afirmação anterior; a palavra “mãe”, portanto, possui o seu conteúdo intrínseco de amabilidade e proteção, em contraste com o de pedra. Assim, a diferença entre os segmentos se deu apenas pela troca de uma palavra, o que significa dizer que a palavra assume o significado imposto pelo texto, mas também determina seu significado.

Leffa (2000, p. 7) ainda adverte que:

Na verdade, o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar.

Pode-se falar, também, sobre a questão da plurissignificação de uma palavra. Não basta apenas ver como uma palavra é escrita ou pronunciada no dicionário. É preciso fazer um levantamento dos seus possíveis significados no contexto de uso (oral, escrito), do seu emprego denotativo e conotativo, do seu comportamento morfossintático, das suas variações sociais e em que circunstâncias pode ser empregada (formal ou informalmente). Além disso, o processo de usá-la e reusá-la, fixando-a constantemente nos

discursos faz com que, provavelmente, faça parte do repertório linguístico das pessoas e da memória de longo prazo.

Outro ponto que o autor salienta diz respeito à exploração dos exemplos que os dicionários apresentam. Essa preocupação na lexicografia é muito marcada atualmente, pois é no contexto de uso que o aluno pode perceber o comportamento das possíveis acepções de uma palavra, explorando os vários aspectos citados acima. Conforme o autor, outros materiais didáticos também devem ser usados para a aprendizagem das palavras. A criatividade, a ludicidade, os jogos podem ser acrescidos e combinados a esse tratamento exploratório e didático da palavra, especialmente quando há um público infantil envolvido.

Duas ideias vitais de Ilari e Cunha Lima (2011, p. 27), para quem trabalha com o léxico e para quem tem no dicionário um de seus principais instrumentos de trabalho, referem que as palavras têm um sentido literal e que esse sentido pode variar de pessoa para pessoa, de tempo para tempo, de contexto para contexto, e está sempre sujeito a ajustes. Aparentemente, de acordo com os autores, podem significar ideias opostas, mas os autores questionam o que essas duas ideias têm a ver com o dicionário?

- Se a primeira fosse falsa, o dicionário não teria condições de existir, porque ele se justifica tentando formular os sentidos literais das palavras.

- Se a segunda fosse falsa, o dicionário seria completamente desnecessário tal como o conhecemos, porque uma de suas funções mais importantes tem sido precisamente estabilizar sentidos e usos.

Em relação à segunda ideia, está envolvida a questão da mudança linguística, que depende do tempo. Pode-se pensar nas gírias que se modificam com o passar dos anos: algumas entram em desuso e outras são criadas. Também pode acontecer que uma palavra tenha um sentido literal e que passe, com o tempo, a ter um sentido figurado.

Ainda, segundo Ilari e Cunha Lima (2011, p. 27), nossos dicionários monolíngues de hoje são obras de caráter basicamente normativo. A ideia de dicionários descritivos, baseados no uso, é recente e o usuário médio continua perguntando ao dicionário não como a língua é, mas como deveria ser.

2.1 ABORDAGENS PARA O ENSINO DO LÉXICO: ASPECTOS INTERNOS E EXTERNOS

Ilari e Cunha Lima (2011, p. 28) apontam os mecanismos que a criança, o adulto e o dicionarista mobilizam ao trabalhar com léxico, que são, entre outros, os seguintes:

- a) identificar uma expressão como um segmento que vale a pena distinguir dos segmentos vizinhos;
- b) reconhecer que esse segmento pode ser a realização de uma unidade linguística que se apresenta em formas diferentes, em outros momentos, devido, por exemplo, aos efeitos de flexão;
- c) atribuir à unidade em questão uma determinada significação;
- d) controlar os contextos – linguísticos e extralinguísticos – em que a unidade em questão está propensa a aparecer;
- e) saber dar exemplos de uso correto e incorreto.

Aprender/ensinar o léxico não significa apenas oferecer conhecimentos sobre palavras que interessam: significa adquirir mecanismos de organização, de estruturação, contribuindo para o arranjo mental, que segue muitas etapas, até que uma palavra seja usada dentro de um contexto.

Conforme Leffa (2000, p. 8), há o ensino com ênfase no material preparado e oferecido ao aluno, considerados aspectos externos que valorizam o *input*. Nesse aspecto, destacam-se os estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, Linguística de corpus e uma tipologia específica de exercícios. Dentro desses aspectos, um dos mais estudados, explica Leffa (2000, p. 8-9), refere-se à frequência da ocorrência de certas palavras nos textos orais e escritos. Leffa (2000, p. 9) comenta que a motivação para esses estudos voltados à frequência de ocorrência de palavras em um texto se dá pela constatação de que a maior parte do vocabulário de um texto é composta pelas palavras mais comuns da língua. O autor cita dois pesquisadores, Thorndike e Lorge (1921- 1944), os quais têm a preocupação de apresentar livros adequados às séries dos alunos, com vocabulário diferenciado e classificado por nível de dificuldade, sendo esse um dos critérios mais importantes.

O autor (2000, p. 12) demonstra a importância do estudo de frequência lexical no ensino de línguas e a importância indireta da terminologia na delimitação das áreas de conhecimento das diferentes ciências. Por exemplo, um texto sobre linguística conterá maior número de palavras relacionadas com essa ciência, como “língua, discurso, diversidade, linguagem, sujeito, comunicação, interlocutor,” entre outras pertencentes à área, enfatizando que as palavras mais frequentes na produção de um texto possibilitam um grau significativo no reconhecimento das mesmas por parte do leitor. Cita como exemplo um texto de 100 palavras; 71 estão entre as mais frequentes de todo o *corpus* (LEFFA, 2000, p. 14-15). Outra observação e constatação realizada pelo autor através de uma lista de palavras de um dicionário de português (Michaelis, 1998, p. 1218-1219) e um texto de 100 palavras, levaram-

no a uma conclusão, embora a amostra não represente a língua como um todo: no dicionário predominam palavras mais raras e no texto constam as mais frequentes.

Por um lado, há os aspectos externos no ensino do vocabulário; por outro, há os internos. Leffa (2000, p. 8) postula que o ensino com destaque ao que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário refere-se aos aspectos internos, os quais valorizam as estratégias e neles têm destaque, como exemplos, a profundidade de processamento e a necessidade de respeitar os estilos de aprendizagem. Conforme esse autor (2000, p. 15), para um ensino adequado do vocabulário há dois aspectos que precisam ser analisados: o primeiro refere-se ao conhecimento do significado de uma palavra; o segundo diz respeito à consciência da evolução desse conhecimento. Ele dá o seguinte exemplo: quando se é falante de uma língua, se é capaz de unir fonemas ou letras para formar palavras que constituirão um discurso social e que será utilizado para o convívio com outras pessoas que também possuem essa capacidade. Em outras palavras, pode-se tomar a palavra “mãe” e que, mesmo fora de contexto, se pode dizer que possui algumas particularidades como: é comum na língua portuguesa e que tem grande probabilidade de ocorrência, tanto na fala quanto na escrita, ao contrário, por exemplo de “pai-avô” com um uso menor; tem alta aceitação com a palavra zelosa (e esse aspecto é um dos mais complexos na aquisição do vocabulário falado ou escrito) tem limitações de registro (quando queremos xingar alguém); tem derivações como materno, maternal; é um substantivo feminino e não um verbo; possui além de um valor denotativo, outros valores conotativos. Esse tipo de conhecimento sintetiza o que Leffa chamou de consciência da evolução do significado de uma palavra, portanto, é vital quando se fala em aprendizagem lexical.

Henriksen (apud LEFFA, 2000, p. 16) propõe três dimensões para o desenvolvimento lexical que vai do conhecimento:

1. parcial das palavras ao preciso;
2. superficial ao conhecimento profundo;
3. receptivo ao produtivo.

A partir das dimensões de Henriksen, Leffa (2000, p. 17) propõe uma análise do processo de desenvolvimento lexical através de três dimensões simplificadas definidas como quantidade, profundidade e produtividade.

A dimensão da quantidade considera o desenvolvimento lexical ao longo de um contínuo de palavras conhecidas pelo aprendiz. A competência lexical de uma pessoa é medida pelo número de palavras que conhece. Assim, o primeiro ciclo de palavras da

competência comunicativa do falante pode iniciar com 1.000 palavras até 5.000 para a leitura de textos irrestritos na língua.

A dimensão da profundidade inicia pelo conhecimento superficial até aquele profundo da palavra, isto é, o aprendiz passa de um reconhecimento da sequência de letras formando uma palavra, até se tornar capaz de estabelecer relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos) e sintagmáticas (acompanhamento de palavras).

A dimensão da produtividade consiste na oposição entre conhecimento receptivo e conhecimento produtivo do léxico. Quando se ouve ou lê, normalmente se reconhece um número maior de palavras do que quando falamos ou escrevemos. Essas dimensões também interagem entre si e à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas já conhecidas se tornam mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso, também pode se tornar produtivo. Ocorre, portanto, uma reacomodação dessas dimensões, com o objetivo de aprofundar e conhecer o vocabulário.

O domínio de uma unidade léxica será maior quanto mais aspectos se conhecerem sobre ela, mas não se pode proporcionar toda essa informação cada vez que uma palavra aparece; o que se pode fazer é oferecer ao aluno esse conteúdo conceitual progressivamente, a fim de que se comece a armazenar o vocabulário através de significados e relações, possibilitando um avanço na aprendizagem da unidade léxica, passando pela compreensão, interpretação, utilização, retenção e fixação.

Considerando que a aprendizagem do vocabulário é um processo cumulativo e dinâmico, as unidades léxicas que se vão trabalhando em classe permitirão ao aprendiz um melhor domínio léxico (compreensão, uso e retenção). Outra questão importante é o número de exposições necessárias para que a nova unidade léxica se incorpore à competência comunicativa do aprendiz, ou seja, a repetição. A cifra varia em função da capacidade memorística do aluno, de sua motivação, do grau de dificuldade, da contextualização. As repetições distribuídas de tempos em tempos favorecem a consolidação do léxico.

Aprender o léxico é uma atividade que não acaba nunca. Não existe método algum que sirva para todas as situações de ensino-aprendizagem da língua materna, da segunda língua ou da língua estrangeira. Biderman (1981, p. 138) ratifica que o indivíduo faz, inexoravelmente, parte de um movimento contínuo de ampliação de seu vocabulário, postulando que:

[...] sendo o léxico um conjunto aberto que os indivíduos levam longos anos para adquirir (diversamente dos demais domínios da língua: o sistema fonológico, o morfossintático) o falante não-adulto ainda está numa das etapas ascendentes de aquisição do vocabulário; a rigor, se considerarmos o léxico da língua na sua totalidade (o que é uma utopia), qualquer indivíduo, mesmo o adulto, estará sempre aprendendo novos elementos léxicos.

É necessária uma conscientização maior das pessoas envolvidas com o ensino em relação ao lugar ocupado pelo léxico nas salas de aula, pois é por meio dele que os indivíduos podem ampliar o conhecimento e a visão do mundo do qual participam. Por intermédio dos dicionários, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com um acervo lexical que pode contribuir para o enriquecimento e o desenvolvimento do seu vocabulário. Uma aprendizagem profícua exige que o aluno, junto à informação que vá obtendo sobre as unidades léxicas, se entregue ao manejo progressivo de diferentes tipos de dicionários (bilingues, monolingues, sinônimos/antônimos, fraseológicos, etc).

Leffa (2000, p. 17) distingue entre aprendizagem incidental e intencional no desenvolvimento da competência lexical. A primeira é definida como aquisição natural, não planejada e a segunda como formal e planejada.

Na língua materna, o desenvolvimento lexical começa pela aprendizagem natural, através da oralidade e de forma contextualizada, ou seja, o aprendiz está interessado em construir um significado para o que ouve. Os elementos chave do enfoque natural é a ênfase na compreensão auditiva, a importância do vocabulário em todos os níveis, diminuindo a ênfase na correção estrutural, e tudo isso centrado no significado da linguagem.

Com a escolarização, inicia-se o processo de aprendizagem intencional do léxico, com esforço e consciência do aluno na aprendizagem de palavras novas. Mais tarde, quando o aluno já possui em torno de 3.000 a 5.000 palavras, tem início a aprendizagem não planejada, principalmente através da leitura e pela inferenciação (LAUFER, 1997).

Tanto na aprendizagem incidental quanto na intencional, a profundidade de processamento da palavra que está sendo adquirida é uma variável importante (LEFFA, 2000, p. 20). A probabilidade de uma palavra ser adquirida pelo aprendiz varia conforme o grau de exposição a ela, por isso é importante inserir o vocabulário aprendido nas experiências vividas pelos aprendizes, como: pronúncia, escrita e reescrita, uso do contexto, paráfrase, tradução, plurissignificação, sinônimos, antônimos, morfologia, entre outros.

Haverá uma seleção natural do vocabulário em estudo que se relaciona com os interesses dos aprendizes, o que pode ser considerado uma vantagem para a aprendizagem incidental. A partir desses interesses, o que também pode auxiliar na fixação vocabular é a

consulta a vários dicionários organizados a partir do homem e seu entorno, de sua organização sociocultural (dicionários temáticos, ideológicos, de frequências).

A aprendizagem do vocabulário pode se tornar mais significativa a partir da contextualização de palavras a qual pode se dar através de relações intratextuais (o significado da palavra desconhecida se dá pela inferência dentro do próprio texto) e através de relações intertextuais por meio das disciplinas do currículo escolar (LEFFA, 2000, p. 20). Neste segundo caso, as disciplinas do currículo do aluno podem representar o contexto ideal para o desenvolvimento do léxico o que poderia tornar a aprendizagem mais autêntica e comunicativa.

O estudo do vocabulário através do contexto mostra as acepções das palavras, suas restrições e particularidades, o que as listas de palavras descontextualizadas não conseguem fazer. Essa combinação de contextos (intra e intertextuais) envolve de tal forma o aluno cognitivamente que o leva a uma profundidade de aprendizagem.

Leffa (2000, p. 21) cita critérios de seleção vocabular que envolvem centralidade temática, conceitos críticos e frequência. Como exemplo, em ciências haverá um vocabulário em torno de nomes de animais e de suas características, dependendo da série do aluno e do plano de ensino respectivo. Em outra área, haverá a seleção de outras palavras que centralizam tematicamente a disciplina. Ainda ocorrem termos mais frequentes do que outros encontrados raramente pelo aluno e poderiam, portanto, receber prioridade no ensino do vocabulário.

A profundidade do processamento passa pelo estudo de um número menor de vocábulos, delimitados conforme a área de estudo e que envolvem aspectos críticos. Além disso, deve-se graduar (ampliar ou reduzir) a seleção lexical em função dos interesses e necessidades dos alunos, seja em relação aos conteúdos das disciplinas ou em relação ao mundo fora da escola. Por fim, os vocábulos precisam ser usados para que se integrem à memória de longo prazo.

O domínio do léxico não é algo fácil: é um processo contínuo que exige recursos cognitivos, afetivos, didáticos (dicionários). É imprescindível para o êxito da aquisição lexical a escolha de tarefas que capacitem o aluno a alcançar um vocabulário efetivo e suficiente segundo suas necessidades comunicativas, além da escolha de diversas estratégias de aprendizagem.

A aprendizagem do vocabulário passa pelos sentidos: há um processo de visualização, de compreensão auditiva, de leitura, de oralidade e de escrita envolvidos nesse percurso. As habilidades receptivas (ouvir, ler) também são prioritárias e deveriam ser mais

exploradas nos primeiros níveis escolares, sem deixar de abordar as produtivas (falar, escrever) desde o início da aprendizagem.

Para apresentar os significados de novos vocábulos, o professor dispõe de diferentes procedimentos: técnicas visuais (fotografias, desenhos, cartazes, mímica, objetos, associogramas, etc.), técnicas verbais (“chuva” de ideias, paráfrases, definições, contextualização em textos, sinônimos, etc.), o contexto, o dicionário, a ajuda de colegas de classe ou do próprio professor, etc. Trata-se, portanto de um processo que envolve uma integração entre as pessoas ao redor e os materiais disponíveis.

Diferentes tipos de exercícios são necessários, sejam com caráter lúdico (jogo da memória, letras desordenadas de palavras, descrição de imagens), sejam de caráter linguístico (o aluno precisa inferir o significado pelo contexto, combinação de elementos, definições, uso de dicionários) sejam, ainda, de caráter associativo (associar imagem-palavra, significante-significado). Técnicas memorísticas variadas e estratégias cognitivas podem auxiliar nesse processo, estabelecendo relações mentais (agrupar palavras segundo critérios enciclopédicos, semânticos, linguísticos), criando associações entre a palavra nova e os conhecimentos prévios, realizando mapas mentais.

Há vários fatores envolvidos para que uma atividade voltada ao uso do dicionário no incremento do vocabulário possa dar certo, como por exemplo, a preparação do professor na área, bem como a disposição do mesmo para que se faça um trabalho diferenciado envolvendo o léxico. Além disso, é preciso que haja recursos (dicionários) em número suficiente para desenvolver um trabalho em pequenos grupos. Os alunos, precisam ser mobilizados para participarem ativamente do processo, com interesse e empenho.

Um trabalho diferenciado também pressupõe uma avaliação diferenciada. Esta pode ser realizada por meio do processo de ensino e aquisição do léxico, por exemplo, em produções textuais, pela comparação das várias versões de textos produzidas pelos alunos, cotejando-se o vocabulário mais usual com o menos frequente, se houve o uso do vocabulário estudado ou não, se ele já está fixado ou precisa ser mais trabalhado.

Os possíveis erros gramaticais, de forma ou conteúdo em produções textuais apontarão para o que precisa ser modificado no processo didático empregado em sala de aula, bem como para o que precisa ser mais refletido, fixado ou colocado em prática. O que pode funcionar em uma turma, pode não surtir um bom resultado em outra, em relação à aquisição lexical. É preciso que se reflita sobre as próprias estratégias de ensino, sobre o que pode ser modificado, também em relação aos alunos.

Neste capítulo, refletiu-se sobre o processo gradual envolvido na aquisição de um novo item lexical e abordou-se a questão sociocultural como influenciadora do processo, passando também pelos níveis formal e semântico do indivíduo. Descreveram-se diferenças entre o léxico mental e as obras lexicográficas, observando que não podem ser comparados simplesmente, mas percebidos com funções diferentes, porém complementares. O dicionário foi abordado como um instrumento que pode incrementar o léxico mental dos indivíduos, por meio de um trabalho contínuo e bem orientado. Atividades didáticas diversificadas são necessárias em se tratando do enriquecimento do vocabulário. Apenas foram citadas algumas, porque a abordagem mais detalhada será contemplada no capítulo sobre os diários das aulas das atividade com o uso de dicionários, no próximo capítulo.

Resgatando a questão de pesquisa inicial deste capítulo: - De que forma os dicionários podem se integrar ao trabalho de sala de aula para que tenham um papel ativo nas práticas discursivas e na ampliação lexical? -, pode-se dizer que por meio de sua interação nas práticas em sala de aula, sendo incluído no planejamento escolar e valorizado pelo seu potencial de descobertas sobre a língua. O dicionário pode ser um meio de enriquecer o léxico mental dos indivíduos pelo contato frequente com as palavras, seja por abordagens internas (motivação, interesse, estilos pessoais de aprendizagem) e externas (materiais didáticos, interação social), seja também pela quantidade, profundidade e produtividade propostas por Leffa (2000). Aprender o léxico é uma atividade que não acaba nunca, por isso o dicionário cumpre um papel decisivo nessa ação ativa de descobrir as palavras em seus vários sentidos, dependendo do contexto em que são inseridas. Ocorre um trabalho interativo entre itens lexicais e consulentes: quando estes entram em contato com o dicionário há uma interlocução entre ambos pelas influências recíprocas do saber. Cada um possui o seu conhecimento e nessa interlocução a sociedade é que ganha, pois se enriquece com o saber dicionarizado e este também se amplia pelo contato social. Trata-se de influências mútuas e que convivem naturalmente, sem que as pessoas tomem consciência do processo. Assim novas obras podem ser produzidas pela dinâmica social e renovada da linguagem.

Tendo como objeto de estudo o uso dos dicionários escolares em produções textuais do Ensino Fundamental, é preciso explicitar o referencial teórico acerca da produção textual, bem como do papel significativo de interação da linguagem do dicionário nessa produção textual, o que será tratado no próximo capítulo.

3 AS OBRAS LEXICOGRAFICAS NA PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: INTERAÇÃO NECESSÁRIA

Escrever é outro modo de falar.
Ler é outro modo de ouvir.
(BAGNO Marcos. *O espelho dos nomes*)

No capítulo anterior, explicitou-se a complexidade do léxico mental e suas diferenças em relação às obras lexicográficas. Também salientou-se que os dicionários podem contribuir para o incremento desse léxico e que o conhecimento lexical tem diferentes níveis de aprendizado, desde o formal, morfológico, sintático, até o semântico e nível de competência combinatória lexical. A aquisição lexical, ou seja, o incremento vocabular, pode ser implementada pela interação e influência recíproca entre as pessoas, entre a sociedade, entre os textos de diferentes tipos, bem como entre os dicionários diversificados.

Neste capítulo, aborda-se a questão da produção textual, além de se explicitarem as possíveis funções dos dicionários nesse processo. Nesta discussão, uniu-se a discussão teórica sobre possíveis funções dos dicionários em produções textuais com a prática realizada com o Grupo de Experimentação (GE) e as observações ao Grupo de Controle, com o objetivo de demonstrar que há a possibilidade de incluir diferentes obras lexicográficas no trabalho hodierno da sala de aula. Cabe a seguinte questão de pesquisa neste capítulo: - É possível realizar um trabalho concreto com obras lexicográficas em ambiente escolar, considerando a interação entre os envolvidos (aluno, professor, dicionários) no processo de aprendizagem de produções textuais (narrativas) e de exploração de dicionários?

A tarefa de produzir textos é difícil de ser executada em nossas escolas por inúmeros fatores, dentre os quais, citam-se a falta de condições adequadas de ensino (espaço, recursos), o número excessivo de alunos por professor, a falta de preparação dos docentes para trabalharem com o ensino da produção textual, o desestímulo à carreira do magistério provocado pelos baixos salários, além de uma carga excessiva de trabalho. Além disso, conforme Faraco (2009, p. 11), o histórico cultural do Brasil não favoreceu, nos primeiros trezentos anos, a impressão e a livre circulação de livros, nem a alfabetização do povo brasileiro, permanecendo, até nos dias atuais, com uma alta porcentagem de analfabetos de 13,6% entre a população de 15 ou mais anos (FERRARO, 2002, p. 34).

Conforme Zaccur (1999, p. 26), nas últimas décadas, ocorreram muitas reformulações na disciplina de Língua Portuguesa. As volumosas antologias saíram de cena e

a leitura oral obrigatória cedeu espaço às leituras silenciosas e, a seguir, escolarizou-se a prática da leitura extra-classe. As análises morfológicas e sintáticas perderam espaço para exercícios estruturais que também vêm sendo substituídos por outros. Por fim, os livros didáticos passaram a reinar nas salas de aula. Nos anos 80, uma reviravolta vem dando ênfase à leitura e à produção textual, redimensionando o estudo da língua a partir da linguagem. No entanto, persistem entre os alunos a falta de prazer pela leitura, a resistência em escrever, o sentimento de incompatibilidade com a própria língua, a “decoreba” de regras gramaticais e o medo de errar.

Na tendência de mudar, a mais recente na pedagogia não aponta para o gênero “redação escolar”, mas para a produção de texto. Optou-se, nesta pesquisa, por considerar uma concepção de linguagem como um lugar de interação humana em que o falante age sobre o ouvinte ou em que o escritor age sobre seu leitor e vice-versa, constituindo-se compromissos, vínculos e relações sociais. Esses autores de textos têm a oportunidade de atuar como sujeitos de sua produção, interferindo com ideias, dando sugestões, fazendo críticas, tornando-se partícipes do processo de aprendizagem da fala e da escrita.

Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, mas alguém que é capaz de coparticipar de seu texto, pelo seu interesse de lê-lo e de dar sugestões para que a produção fique melhor compreendida. Neste trabalho, a produção de textos é um processo interativo em que estão envolvidos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-texto, aluno-dicionários, aluno-sociedade e vice-versa, os quais formalizam uma corrente de escritores-leitores e o exercício construtor da crítica, da autocritica e da responsabilidade com a própria escrita. Soares (1999, p. 62) expressa que a produção textual é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto:

o quê se tem a dizer (qual é o assunto, o tema?), para que se quer dizer (qual é a função do texto?), a quem se pretende dizer (quem é o leitor ao qual se destina o texto?), em que situação se diz (quais são as relações entre quem escreve e quem lê? – quais são as expectativas contextuais?) – todos esses fatores conduzem ao uso de uma certa variedade de língua, um certo registro, um “como” dizer [grifo da autora].

Na parte empírica desta pesquisa, foram consideradas as questões descritas por Soares (1999), quando as temáticas sobre as quais as crianças escreveram partiram do seu interesse e da sua realidade sócio-cultural, qual seja, discutir sobre o processo artesanal dos

engenhos e sua situação atual, bem como conhecer mais sobre o trabalho dos pescadores da região, incluindo suas histórias que constituem a cultura local.

A função dos textos dos alunos foi a de apresentar à comunidade o processo de sua produção textual, pelas amostras de vários textos escritos durante o semestre, bem como a de promover uma interação com a comunidade na qual vivem. Esta ficaria mais ciente do trabalho desenvolvido pelos seus cidadãos e também poderia opinar sobre as amostras de textos. Outrossim, pela confecção de um dicionário escolar puderam vivenciar o árduo trabalho dos lexicógrafos, ao mesmo tempo, que adquiriam mais consciência sobre o potencial das obras. Essas atividades propiciaram a divulgação de suas descobertas e estudos para a comunidade escolar e social durante a amostra anual dos trabalhos realizados nas escolas municipais de Garopaba (ver item 3.3).

Conversou-se com as crianças a respeito dos destinatários de suas produções, ou seja, os professores, os colegas e a comunidade, por isso os pequenos escritores sabiam quem eram seus interlocutores e com quem interagiriam. Também se pensou na possibilidade de publicar pelo menos um texto, o que não aconteceu porque não houve tempo hábil para isso, já que a escola promovia muitas atividades extraclasse que tomaram o tempo que poderia ser dedicado ao objetivo da publicação de um texto.

Optou-se pelo trabalho com a linguagem padrão na produção dos alunos, considerando que já dominam uma variedade linguística e, com isso, a escola pode oferecer-lhes outra, mais solicitada socialmente, em momentos formais. Essa postura não inviabiliza a oportunidade de os alunos se expressarem em uma variedade informal. É preciso considerar que, dependendo das circunstâncias, mais ou menos formais, podem-se usar diferentes registros linguísticos.

Outra questão a ser esclarecida neste trabalho diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de construção de textos. Há posturas pedagógicas que acreditam que erros, conforme a gramática padrão, devem ser corrigidos com a aplicação de exercícios de treino em nomenclaturas, de repetição e de cópias. Neste trabalho, os erros são considerados indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das necessidades de trabalho com os dicionários para cooperarem em um processo amplo de conhecimento da língua, quando usados de modo frequente.

A formação dos professores também precisa ser diferenciada. Para definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais da criança, o professor precisa ter compreendido e assumido uma concepção de língua como discurso, de língua escrita como atividade enunciativa, precisa ter clara noção do que é texto,

textualidade, coerência, coesão, informatividade, relações entre autor-leitor, autor-texto, leitor-texto e nessa interlocução, pensar a produção escrita e oral sob diferentes ângulos. O docente também precisa dominar as características e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito e as exigências de diferentes portadores da escrita (SOARES, 1999, p. 69).

O professor assume um papel fundamental na orientação do processo de apropriação da escrita pela criança, conduzindo-a da exploração livre dos recursos de representação dos sons da fala à ortografia imposta como regulamentação e ao uso dos símbolos. Além disso, leva a criança a conhecer e a respeitar, no uso da escrita para a interlocução e a expressão pessoal, as convenções que regem a construção de textos, nos diferentes gêneros da escrita. Os dicionários podem ter um papel atuante no aspecto de valorização da linguagem formal na constituição dos textos, conduzindo os alunos à reflexão sobre o tipo de registro que é mais usado nas obras lexicográficas, além de levá-los ao discernimento de quando usar um ou outro registro linguístico. Além disso, a consulta a dicionários proporciona uma dimensão de língua mais completa, fazendo com que o consulente perceba as várias nuances das palavras que formam textos.

São muitas as lacunas em formação de professores, por isso a experiência desta pesquisa em participar com uma parcela no investimento em formação lexicográfica dos professores (ver cap. 4), o que também é imprescindível, bem como possível, no universo urgentíssimo do trabalho com a linguagem.

Admitindo que um texto seja produzido por meio de um processo contínuo de relações, como um diálogo permanente com outros textos, com o professor e com os colegas, também a sua circulação é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula. Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores (colegas e professores) manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças que serão retomadas pelo autor no ato de reescrita. Dessa forma, permite-se operar sobre o material linguístico, fazendo reflexões, levantando hipóteses e questionamentos por intermédio do processo de interlocução/interação, no qual professor-aluno se instituem como coautores do texto.

Depois que um texto foi reescrito, ele poderá sofrer uma, duas leituras e, se necessário, outra(s) reescrita(s). É nesse movimento alternado de escrita/leitura/reescrita/releitura, que o aluno vai se apropriando dos mecanismos da língua, optando por este ou aquele recurso expressivo e excluindo outros, selecionando as estratégias mais eficazes para dizer o que quer dizer e na forma que escolheu. Produzir textos não pode ser visto, tampouco, como um ato que se centra no produto acabado, com o propósito de

apenas corrigir problemas gramaticais, mas sim como um processo contínuo de aperfeiçoamento, de esforço pessoal, de escritas e reescritas, de consultas a materiais didáticos como ferramentas auxiliares. Nesse esforço, a produção de textos poderá se tornar mais aperfeiçoada e poderá cumprir seu propósito de divulgação de conhecimentos, de leituras, de interpretações diversas, enfim, de trabalho contínuo de construção da escrita.

O trabalho descrito não é nada fácil quando nos deparamos com uma realidade educacional mais centrada em princípios individuais e estáticos do que naqueles conjuntos, participativos e reflexivos. Portanto, cabe pensar, neste momento, sobre o que é necessário para que a escrita se constitua como um processo de trabalho?

Escrever é um trabalho que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto e em sua concentração. O ponto de partida do ato de escrever são as experiências, ou seja, os dados coletados nas diversas fontes, os trabalhos de pesquisa de campo e de leituras, que aparecem em forma de registros e que poderão servir para os professores verificarem se os conteúdos estudados foram assimilados ou não, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de transmitir os próprios pontos de vista. É indispensável que os alunos escrevam sobre os fatos vivenciados porque há possibilidades de aparecerem no texto as contradições entre os interesses da classe ou as contradições entre o que vivem e o que almejam. Também devem ter contato com diversas fontes de informações, como depoimentos, textos de ficção, textos científicos, com a finalidade de ampliar relações entre casos particulares e a conjuntura social a que tais fatos se associam.

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento. É preciso que os professores percebam que os alunos têm vivências anteriores a da escola e nelas está incluída a sua linguagem com a qual manifestam o seu mundo e seu ser, por isso a necessidade de levá-las em consideração no início do processo da escrita. De fato, com esse trabalho, o aluno fica ciente de que é um usuário da língua escrita, porque a todo o momento terá de rever a própria produção, fazer novas versões do que escreveu, e acabará incorporando outras possibilidades que a língua oferece de se transmitir a mesma mensagem, aproximando-se, pois, da variedade padrão. Para um trabalho de tal envergadura é imprescindível que os professores recebam uma boa formação, a fim de que estejam preparados para trabalhar com as variedades linguísticas dos alunos, com as diversidades de informações e de linguagens. Além disso, sabendo fazer uso dos diversos materiais didáticos, dentre os quais os diferentes tipos de dicionários, os professores poderão encontrar ajuda para, de fato, modificarem a história do trabalho com linguagem em sala de aula.

Nessa proposta, os textos dos alunos fornecem os conteúdos que serão estudados. O professor seleciona os problemas detectados nas produções e os apresenta à turma para serem trabalhados a fim de que os alunos façam avanços na aprendizagem. Assim, ocorre um planejamento de uso da língua, articulada por sujeitos em interação, tidos como elementos ativos no processo constitutivo de linguagem, que têm a capacidade de refletir sobre suas ações escritas por meio da reescrita. Na concepção descrita, o texto nunca é visto como um produto acabado. Ao contrário, ele se oferece para um trabalho permanente que o tornará um objeto de reflexão e aprimoramento.

Os dicionários passam a fazer parte da reescrita de textos como uma ferramenta didático-pedagógica que pode aperfeiçoar as versões de textos e auxiliar nesse processo de descobertas da língua. De modo mais específico, de acordo com um dos objetivos deste trabalho, a intervenção do dicionário na reescrita de produções textuais representa um elemento de integração social e discursiva para se trabalhar com os produtores de textos.

O texto do aluno durante a reescrita deve ser abordado com uma projeção positiva. Assim, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações e que não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas para atender apenas à gramática pela gramática. À medida que os alunos conseguem desenvolver seus textos, passamos a nos preocupar com aspectos formais como a correção gramatical, a qualidade do manuscrito, a ordenação gráfica, a letra, a paragrafação, entre outros aspectos de “higienização” do texto, expressão forjada por Jesus (2001, p. 102). Nesse sentido, a gramática é um dos elementos envolvidos na escrita de textos, há muitos outros como o léxico, a leitura de mundo do autor, as influências sociais e culturais, a textualidade, a intertextualidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a coesão e a coerência, entre outros.

A dinâmica escrita/leitura é fundamental para melhorar o texto do aluno. A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem. Esses passos constituem uma necessidade para que a produção textual se efetive como um processo pensado, refletido e de construção cognitiva e social.

Em relação a esta pesquisa, a intervenção do dicionário nas reescritas dos textos cumpre um papel reflexivo e integrador com o sujeito autor e leitor do texto, ajustando-se às suas necessidades nas produções escritas, com a função de torná-las mais adequadas à

leitura e compreensão dos leitores. As obras lexicográficas, nesta visão, fazem parte desse processo ativo de descobertas linguísticas.

3.1 AS FUNÇÕES DO LÉXICO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO E NA SUA INFORMATIVIDADE

Uma história escrita ou contada precisa deixar claro o motivo pelo qual está sendo dita. Também precisa apresentar ao interlocutor uma boa razão para que ele se dê ao trabalho de lê-la ou ouvi-la. Esse pressuposto é que determina a importância do discurso, seu grau de pertinência para que alguém coopere ativamente, lendo ou ouvindo.

O léxico, por exemplo, é considerado isoladamente em glossários para estudos de textos, em listas, ditados, como se fosse composto de palavras soltas sem contextualização e expressividade. A proposta de consultar diferentes dicionários tem o objetivo de proporcionar a descoberta de mais horizontes para o uso das palavras, fazendo com que os consulentes busquem as palavras mais adequadas para serem empregados em seus textos. Nesse sentido, as obras lexicográficas beneficiam a exploração de novos itens lexicais, o que alarga a capacidade de expressão oral e escrita e amplia o léxico mental.

As palavras existem para entrar na feitura do texto, para construí-lo e significar juntamente com a companhia de outras. Elas precisam ser vistas não apenas na perspectiva de itens que têm um significado, mas também como itens que asseguram a continuidade e a unidade do texto. Assim, dependendo do lugar que as palavras assumem em um contexto, podem modificar sua significação e, por meio delas, podem-se arquitetar as características de um texto. Por essa ótica, os itens lexicais assumem uma dimensão muito maior de significação no contexto do ensino de produções textuais.

Ao que concerne à ampliação do nosso repertório de informações, consultas às obras lexicográficas podem ajudar no que tange a conhecer novas palavras e à sua dimensão de significados nos contextos diversos. Além disso, com o uso do dicionário e do seu acervo lexical, pode-se refletir sobre vários itens da língua, bem como desenvolver e exercitar o raciocínio e a abstração. Aprende-se com o dicionário a forma como seu acervo é reportado a um contexto e consolidado nas práticas da linguagem. É uma forma de ver o dicionário com uma função interativa das práticas sociais, como, por exemplo, na construção de textos, sejam orais ou escritos.

Na visão simplista e generalizada de que os dicionários ostentam o passado, que não são atualizados e que, portanto, não representam a língua viva, ocorre uma tendência a ignorar ou a remover objetos ou, simplesmente, descartá-los do uso na sociedade. Muitas

vezes, as mudanças não se ligam à destruição do que já é conhecido, até porque existem objetos que não podem ser eliminados. As mudanças de perspectivas, em relação ao dicionário, implicam em um olhar sob outro ângulo. Portanto, acaba sendo um novo olhar proposto ao dicionário, qual seja, como uma obra de nossa identidade cultural, com uma dimensão política, histórica, acentuando-lhe o caráter social e interativo, o que amplia enormemente a visão sobre ele. Afinal, várias concepções de linguagem já existiram, várias concepções de texto e reescrita, por que não de dicionários? As mudanças existem e nem por isso ocorre o abandono total de ideias originais, elas são recriadas, reinventadas e são ajustadas às tendências sociais, culturais do momento histórico da humanidade, de acordo com suas necessidades.

A obra lexicográfica pode fortalecer e despertar o analista da linguagem que existe, intuitivamente, em cada pessoa. Deixou-se, praticamente, de ver o lado relevante do dicionário porque houve um único direcionamento histórico para vê-lo, qual seja, como antiquado, pesado, incômodo, além de desatualizado. Com este ângulo analítico, ocorre a tendência a se pensar que dicionários são todos iguais e acabam sendo conhecidos apenas na sua superficialidade. O acervo lexical que os dicionários contêm precisa ser visto, portanto, contextualmente, definido pelas circunstâncias, atentando para seus usos já feitos e àqueles que ainda são passíveis de serem feitos numa sociedade em mudanças.

O dicionário tem sempre informações a oferecer a quem o procura, quer seja para saber como se escreve uma palavra, o que significa ou como se pronuncia, quer seja para saber a sua classe gramatical, a sua regência, o seu contexto de uso, se há sinônimos para ela, como se faz seu plural, entre várias outras informações. Assim, o dicionário, de forma geral, tem sido considerado uma fonte segura e confiável para se sanar dúvidas e consultar não como a língua é, mas como ela deve ser, considerando a norma padrão instituída pelas gramáticas publicadas ou historicamente legitimadas.

As obras lexicográficas gozam de respeitabilidade social, confiabilidade, de tal forma que, normalmente, as pessoas procuram se informar se existe determinada palavra, consultando um dicionário ou questionando: “Esta palavra está no dicionário?”. Deste fato, pode-se dizer que o dicionário possui um valor simbólico altamente valorizado em nossa sociedade: o poder representado pelo conhecimento.

O dicionário, pela sua história e origem, tem um poder incontestável de conhecimento e, portanto, de autoridade sobre o léxico de uma língua. Tanto que, na realidade, quando alguém procura em um dicionário como dirimir determinada dúvida, quase sempre sai satisfeita, pela credibilidade e autoridade que porta uma obra lexicográfica.

Outro ponto que se discute neste trabalho diz respeito a uma visão sobre o dicionário de representar nomes de coisas no mundo, como se houvesse uma correspondência direta entre eles. Para uma perspectiva descrita acima em que a linguagem assume um trabalho interativo e social, o dicionário não pode mais ter essa única imagem de um acervo de nomes para “coisas” do mundo, até porque não há uma correspondência direta entre linguagem e mundo. Como trabalho social, os significados da linguagem vão se constituindo por contextos de uso, situadamente. Na visão de dicionário defendida neste trabalho, a dimensão desta obra é muito mais abrangente. Ao dicionário é atribuída uma função de “intermediação simbólica na construção dos significados linguísticos” (COROA, 2011, p. 62) em vários níveis como o ortográfico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo. Para essa autora (COROA, 2011, p. 63), o dicionário é:

[...] um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos. Assim os sujeitos não apenas “dizem” o mundo, mas também o “instauram” por meio do discurso. Como diferentes usos linguísticos marcam diferentes relações sociais, o dicionário também apresenta possibilidades discursivas que se inserem nas brechas significativas dessa indeterminação da linguagem – apesar da estabilidade que historicamente traz para a língua [grifo da autora].

Com essa visão mais abrangente do dicionário, discute-se, a seguir, o seu uso nas práticas de sala de aula.

Propôs-se o uso de dicionários escolares em produções textuais (escrita e reescrita) como auxiliar na construção de processos significativos de interação da linguagem, que norteiam o desenvolvimento do acervo lexical. Isso implica tratar o dicionário diferentemente da visão mecânica de corresponder uma lista de verbetes de um dicionário a objetos do mundo. As obras lexicográficas, segundo essa visão, fazem parte das práticas pedagógicas inseridas em um discurso. E nessa perspectiva, Coroa (2011, p. 67) postula que:

[...] como integrante de práticas discursivas, o dicionário constitui-se em produtivo instrumento do fazer linguístico: é mais um dos elementos simbólicos de que cidadãos leitores e produtores de textos dispõem para construir, e reconstruir, redes de significações e constituir sujeitos. Nada mais lógico do que fazer sua utilização em sala de aula corresponder à sua função nas práticas discursivas.

Na prática em sala de aula, por exemplo, quando o aluno produz um texto e tenta “encontrar a palavra certa”, que se encaixe em um contexto, ele está se situando, bem como a seu interlocutor, num lugar específico, que repercute em situações discursivas, sociais

e ideológicas. Uma consulta ao dicionário não se dá fora de um contexto, mas em uma situação de interação linguística. É no texto com seu entorno que se constitui o sentido para o item lexical pesquisado: “[...] escolher uma das acepções listadas num verbete é fazer escolhas morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas, discursivas, ideológicas. É ocupar um lugar específico na rede de significações que determinado texto tece” (COROA, 2011, p. 69).

Ter um olhar diferente para o dicionário passa necessariamente por vê-lo como elemento ativo no mundo da linguagem. O sujeito que faz uma consulta ao dicionário tem um conhecimento de mundo que se integrará àquela informação buscada no dicionário. O sujeito reflete, faz uma interpretação sobre o significado em suas várias dimensões, busca adaptá-lo a um contexto. Assim, o foco do processo ensino-aprendizagem assume um novo significado, qual seja, passa de uma simples consulta ao código linguístico para as funções linguísticas, da estrutura da língua para os sujeitos que se integram à sociedade. Nesse processo simbiótico entre dicionário, sujeito e mundo, a obra passa de uma visão restrita de referência do mundo, para uma dimensão ampla de participante ativa da realidade linguística.

A consulta ao dicionário oportuniza ao professor contemplar questões gramaticais contextualizadas a partir do texto e pelos discursos nas práticas em sala de aula. Por exemplo, em uma busca a um verbo no dicionário, é preciso explicitar ao consulente que os verbos são arrolados no infinitivo e que os substantivos encontram-se no masculino e singular. São reflexões que envolvem processos cognitivos, linguísticos e sociais pela extensão da discussão, sempre interada à realidade e reflexão linguística. Outro exercício reflexivo pode ser realizado com os alunos quando se estudam as diferenças e semelhanças entre os dicionários, tanto na macro quanto na microestrutura, arroladas no capítulo 1, item 1.3 deste trabalho.

As tentativas de interpretação dos registros que estão nos dicionários devem ser desenvolvidas, assim como as de consulta e reflexão sobre o conhecimento simbólico da linguagem na formação do aluno. Dessa forma, ocorre uma busca pela integração e pela coerência entre os itens lexicais e o mundo linguístico do qual fazem parte os conhecimentos do sujeito-consulente. Nesta proposta, os conhecimentos gramaticais não se reduzem à nomenclatura, mas conduzem à reflexão linguística e à articulação entre gramática, dicionário (com função discursiva) e texto.

A função do dicionário é a de se integrar ao processo histórico de uma sociedade, oferecendo as informações adequadas a contextos específicos, além de integrar-se aos conhecimentos dos sujeitos que buscam informações nas obras lexicográficas, de acordo

com uma situação determinada. O dicionário, segundo esta visão, é um instrumento produtivo do fazer linguístico de leitores e produtores de textos que constroem redes de significações e também se constituem como sujeitos atuantes pela abstração de pensamento, logicidade e reflexão em torno da língua.

O gênero textual escolhido para ser trabalhado em sala de aula por crianças também precisa ser pensado. Por isso abre-se um tópico para essa discussão, após a arguição sobre a integração possível dos textos com os dicionários.

3.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO NARRATIVO ABORDADO NA PRÁTICA COM O GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO

A criança é introduzida em narrativas muito cedo. O contexto familiar é o primeiro lugar, em geral, em que as narrativas são contadas de forma oral, primeiro, e, após a aquisição da escrita pela criança, ela mesma começa a lê-las. A mãe, geralmente, é a contadora de histórias e, mais tarde, quando a criança ingressa na escola, o professor assume essa função. Quando a criança é introduzida no mundo da leitura e da escrita, ela pode continuar sua trajetória de descobertas narrativas.

A questão que se introduz é sobre o que a criança tem de adquirir em termos de discurso narrativo? Em outras palavras, quais são as características do discurso narrativo, tais que nos digam que aquela produção específica da criança possa ser classificada como “narrativa”?

Scarpa (1992, p. 62) assinala que há uma literatura mais ou menos consensual sobre o assunto que o discurso narrativo caracteriza-se por:

- a) recapitulação ou evocação de experiências passadas, de modo que elas correspondam aos eventos originais na mesma ordem temporal, para o caso de relatos pessoais;
- b) concatenação temporal de eventos, como: aí, depois, então;
- c) verbos flexionados no passado (ou tempo funcionalmente equivalente, como, por exemplo, o presente histórico), que reflitam um acontecimento importante que caracteriza o ato de narrar, a chamada “singularidade do narrado”, isto é, o novo, o insólito, o acontecimento singular digno de ser narrado;
- d) um princípio de gramática de texto ou textualidade, conferida pelas noções de coerência e coesão textual. Segundo o autor, tais características não são privativas das narrativas, mas são comuns a qualquer texto, escrito ou oral.

O desafio é muito grande, especialmente quando se têm que passar de uma linguagem coloquial, familiar, para a linguagem padrão, especialmente no trato escrito. Também ocorrem desafios psicolinguísticos neste caminho da aprendizagem e autonomia de narrar, tais como os referenciados por Scarpa (1992, p. 63):

- afastamento do “aqui e agora” – contar ou evocar alguma coisa significa sair do tempo que se vive, do “aqui e agora” e ir para outro, para o “lá” e “então”; tal processo também é chamado de “descentração”;
- domínio da categoria de tempo para poder empreender a sucessão temporal dos eventos;
- domínio de regras formais da língua para instrumentalizar a capacidade de narrar,
- internalizar os papéis dialógicos, coordenando e revertendo o “eu” e o “tu”, para poder desempenhar o papel de narrador.

O autor (1992, p. 63) postula que as primeiras experiências dos discursos narrativos surgem em situações de jogos ou brincadeiras entre adultos e crianças. A figura da mãe surge quase sempre como a primeira narradora, contando histórias com um livro de gravuras, fazendo gestos imaginativos, expressões faciais, gestos com as mãos e com os braços, com o corpo todo e usando vozes diferentes para imitar personagens diversos.

Os pontos que se destacam nesta espécie de jogo e diversão são marcados prosodicamente, isto é, pelo ritmo e por uma entonação típica de narrar, reconhecível por uma comunidade de fala, pois se sabe que há ritmos e entonações apropriados para os vários discursos. Por exemplo, sabe-se, pela prática de pistas prosódicas, quando se trata de um discurso político, de uma oração, de uma narrativa, de um bate-papo. A criança, como observadora e aprendiz dos adultos, aprende a realizar entonações, revertendo o papel de contar histórias: ela passa a assumir o papel de contar e faz suas tentativas de exercer o papel de narrador. Não são histórias, propriamente, o que ela produz; são descrições sucessivas, nomeações de figuras do livro ilustrado ou de sequências de sílabas, ainda podem ser ditas palavras ininteligíveis, sem concatenação lógico/temporal de eventos, nem recuperação do vivido (ou ouvido) antes, nem singularidade do narrado. O que a criança consegue expressar, ao contar histórias, é uma unidade e um sentido conferidos pela situação de jogo e pela interpretação do adulto que imprimem sentido. Dessa forma, revela-se, em situação lúdica, o início do processo de aprender a narrar. Esse processo envolve não só o domínio de regras formais de textos narrativos, como também a aquisição da autonomia de narrar, isto é, da constituição da criança como sujeito narrador (SCARPA, 1992, p. 63).

Perroni (1983) estuda as várias fases pelas quais passam duas crianças na faixa etária de dois a cinco anos, com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, aqui sintetizadas em linhas gerais:

1. - A criança ainda não consegue elaborar textos que possam ser adequadamente classificados como narrativas. Trata-se das primeiras tentativas de narrar da criança que são chamadas de protonarrativas. Nesta fase, segundo a autora no “jogo de contar” [...] a criança depende de outro. “[...] são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas” (PERRONI, 1983, p. 195-196);
2. - A criança, na faixa dos três aos quatro anos, mais ou menos, utiliza-se de recursos em sua técnica primitiva de construir narrativas. A estratégia básica é preencher arcabouços narrativos com certos mecanismos, como colagens “incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos, de histórias conhecidas” (PERRONI, 1983, p. 96).

O autor (1983, p. 98) aponta outra estratégia de preenchimento da criança que é o apoio no contexto: “a criança insere nas narrativas experiências vividas na situação imediata de interação linguística ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados”;

3. - a criança luta por se constituir em sujeito narrador ou exercer autonomia narrativa. Também há mudança nos papéis dos interlocutores na interação verbal. Nesta fase, a criança assume “um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção das narrativas e, conseqüentemente, constitui o adulto como interlocutor entre tantos outros, em situações que tendem a ser simétricas” (PERRONI, 1983, p. 122).

Percebe-se, pelo exposto, quão importante é a situação inicial de jogo como propiciador do trabalho partilhado e na origem da construção da capacidade narrativa. Neste trabalho, cita-se de forma limitada a pesquisa de Perroni (1983), pois não se pretende enveredar pela origem do processo narrativo na criança, de modo aprofundado, mas salientar alguns aspectos da origem narrativa como um gênero que é desenvolvido naturalmente pela criança e que pode ser ampliado no contexto escolar. Para tal finalidade, é preciso observar o desenvolvimento cognitivo da criança para que as atividades sejam de acordo com sua faixa etária, o seu contexto social com sua bagagem cultural, abordando temáticas que digam respeito ao seu universo, o que pode ser ampliado depois dessas primeiras experiências com sua realidade. A linguagem também se constitui em um fator importante quando se pensa em desenvolver atividades escritas, isto significa dizer que o nível de linguagem dos alunos precisa ser valorizado como partícipe do enriquecimento vocabular, pois representa o

primeiro degrau do seu domínio interativo. Até chegar a outros domínios linguísticos, e depois, a sua linguagem precisa ser valorizada e, gradualmente, comparada a outras, por exemplo com a linguagem padrão adotada na escola. As diferenças e as semelhanças entre esses dois domínios da linguagem podem ser mediadas pelo uso de dicionários, com questões que façam refletir sobre o tipo de obra que é, que linguagem possui, quais são suas características, entre outras. Ao mesmo tempo que há o estudo de outro nível de linguagem, a padrão, o dicionário também passa a ser estudado e reconhecido como um instrumento que nos aproxima do conhecimento global da língua.

Além disso, quer-se assinalar o fator da integração com os adultos e outros materiais para o desenvolvimento de um autor autônomo e ativo, o que foi abordado em relação às narrativas escritas desta pesquisa (ver item 3.3). Também se deu ênfase ao aspecto lúdico como fator importante para o desenvolvimento descrito, o que é proposto em relação ao uso do dicionário para o incremento do vocabulário. Em se tratando de um público infantil, o aspecto dos jogos, das brincadeiras, das adivinhas, da ludicidade, enfim, deve assumir um espaço privilegiado em sala de aula, o que já se adota em dicionários, por exemplo, destinados ao público infanto-juvenil.

Guedes (2009, p. 94) postula que as qualidades discursivas fazem parte de um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. O autor (2009, p. 118) explicita as qualidades discursivas de um texto em unidade temática, concretude, questionamento e objetividade, as quais serão comentadas em relação ao texto narrativo:

a) unidade temática: é garantida pelas palavras empregadas no texto pelo autor, pela repetição delas, o que constitui uma marca dessa unidade, pois a volta à unidade ou às unidades lexicais que concernem a seu núcleo semântico representa uma estratégia de confirmar a intenção de não se afastar desse núcleo. Assim, as palavras se referem a um determinado campo semântico que propicia integração, ligação a um determinado tema, o que conduz à coesão do texto e à sua coerência. O léxico, portanto, selecionado em um texto conduz à textualidade, o que garante a unidade temática de uma produção textual. É nesse aspecto que entra a concepção de dicionário como obra que se integra ao conhecimento do consulente, influenciando-o e se adaptando à realidade contextual da produção textual. Só interessa destacar aquilo que converge na direção do esclarecimento da questão que será resolvida;

b) concretude: consiste em determinar para o leitor os significados com os quais se quer que ele dialogue. A atitude necessária ao autor que quer incorporá-la a seu texto é o ânimo de

produzir significado. Falar de coisas concretas, específicas e particularidades, de diferenças, enfim, mostrar por fatos, ações e exemplos como seu personagem se relaciona com o mundo;

c) questionamento: é preciso tratar um problema, um conflito, equacionando-o, encaminhando-o, propondo-lhe uma solução, de preferência, útil. Não faz sentido escrever a respeito de alguma coisa que não esteja clara na mente, mas há sentido em fazê-lo quando uma ideia tem sentido para o autor, o que repercutirá no entendimento claro para os leitores. Conforme o autor (2009, p. 120-121), conflito é a própria essência da narração, pois se não for para contar um problema, nem vale a pena começar a contar ou a escrever;

d) objetividade: qualidade que consiste em dar ao leitor os dados necessários para que ele entenda o texto apenas lendo-o. O autor precisa pôr-se no papel do leitor, do seu texto, calculando quais seriam os dados necessários para que o leitor raciocinasse conforme ele deseja que o faça. O escritor ainda precisa desenvolver a capacidade de ver-se de fora, de selecionar um aspecto de seu jeito de ser para tornar-se inteligível para o leitor. Também é necessário fazer hipóteses, projeções, previsões a respeito desse personagem, inclusive traçando planos para ele.

Segundo Guedes (2009, p. 168), é preciso também apresentar ao leitor uma história completa:

a) dando-lhe todas as informações necessárias a respeito do enredo, do cenário, do narrador e dos demais personagens, da época em que a ação se situa;

b) mostrando-lhe o valor que o narrador atribui aos fatos que conta;

c) apresentando dados concretos para que ele possa não só avaliar a adequação dos julgamentos que o narrador faz a respeito dos fatos que narra, mas também fazer sua própria avaliação da história.

No tópico a seguir, são apresentados os diários da pesquisadora, escritos a partir da prática em sala de aula, utilizando-se do gênero narrativo e da mediação dos dicionários para tornar mais consciente o uso da linguagem como um processo de construção ativa. Dessa forma, trabalhou-se o discurso do narrar em produções textuais mediadas pelo uso dos dicionários.

3.3 DIÁRIOS DAS AULAS SOBRE O USO SISTEMATIZADO DO DICIONÁRIO NO GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO (GE) E SOBRE AS OBSERVAÇÕES NO GRUPO DE CONTROLE (GC)

Optou-se pelo gênero diário para registrar as atividades e seus procedimentos metodológicos, as observações da pesquisadora, o andamento das aulas e seus

conteúdos, as trocas de opiniões entre alunos e professores, os questionamentos dos alunos e da pesquisadora e as contribuições pessoais de todos os envolvidos no projeto de pesquisa. O diário foi escrito após cada dia de encontro com os alunos, tanto do GE quanto do GC, a fim de que os detalhes das aulas não se perdessem. O diário foi visto como mais um elemento para a análise dos fatos durante a pesquisa. Vieira (apud GOMES, 2007, p. 227) observa que:

a escrita diária e anotações e de comentários críticos permite ao (à) pesquisador (a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos. Assim, a leitura dos diários enseja novos aspectos a serem observados e, ao mesmo tempo, conduz ao reajustamento do foco de análises qualitativas

Escreveu-se um diário por semana, após dois dias de trabalho com as crianças, durante um semestre. Também iniciaram-se as observações das aulas do GC, durante um turno, contrário ao GE, após algumas tratativas com a professora da turma. Estas observações também foram registradas em forma de diário. Os registros têm caráter qualitativo, com interpretação sobre a realidade dos alunos pesquisados. Não foram utilizados instrumentos de análise quantitativa. À professora do GE foi dado um diário para que também registrasse as suas impressões sobre as aulas ministradas.

No início dessa etapa, durante o mês de agosto/2011, o principal objetivo foi o de apresentar os dicionários selecionados para a pesquisa aos alunos do 5º. ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito (Garopaba/SC), fazendo com que percebessem suas diferenças e semelhanças, levando-os à reflexão e consciência de que os dicionários são um instrumento didático importante para a aquisição lexical da língua. Além de conter os vários significados das palavras que procuramos, há, na obra lexicográfica, várias informações sobre a língua, como separação silábica das palavras, destaque para sua sílaba tônica, classificação gramatical, exemplo(s) de uso, plural das palavras, sinônimos, antônimos, família de palavras, o que confere à obra lexicográfica o *status* de compilar o léxico de uma língua de forma integral. Oferecer essa visão dos dicionários trabalhados com os alunos foi um dos objetivos nesse processo inicial de apresentação dos dicionários, além de familiarizar os alunos com a nomenclatura específica utilizada nas obras em estudo, como “verbete”, “entrada”, “consulente”, “palavra-guia”, “definição”, “exemplo de uso”, “macro” e “microestrutura”.

3.3.1 Metodologia das Aulas Ministradas no Grupo de Experimentação: Diário da Pesquisadora do GE

Mês de agosto

Dias 09 E 10/08/2011

Primeiramente, houve a minha apresentação, a do projeto de pesquisa e a do consentimento livre e esclarecido. Em seguida os alunos responderam a um questionário que tinha como objetivo traçar seu perfil, bem como de conhecer sua opinião sobre o uso de dicionários em sala de aula.

Iniciei o trabalho apresentando os dicionários nomeados abaixo:

- *Aurelinho*: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa (Tipo 1).
- *Meu primeiro Dicionário Houaiss* (Tipo 1).
- *Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*: Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo (Tipo 2).
- *Dicionário Ilustrado de Português* (Tipo 2).
- *Saraiva Júnior*: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado (Tipo 2).
- *Moderno Dicionário Escolar*. Moderna (Tipo 2).
- *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (Tipo 3).

Expliquei o que é macroestrutura e o que é microestrutura, exemplificando-as em cada dicionário, detendo-me em cada parte e explanando sobre elas. Apresentei as diferenças e as semelhanças existentes entre os dicionários.

Após essa apresentação inicial, comecei a leitura e explanação do livro *Navegando pelo dicionário*, do autor Douglas Tufano. Para cada aluno foi destinada uma cópia desse material, que foi lido e explicado.

Inicialmente, esse livro contempla a importância das palavras para as pessoas, além da importância de aprender a ler e escrever. Em seguida, aborda a necessidade de se lidar com as palavras para melhor dialogar com as pessoas e, com essa ideia, o dicionário é mencionado como livro que explica o significado das palavras. O autor propõe o desafio de iniciar uma viagem pelo mundo do dicionário. Nessa “viagem”, são descritos os diferentes tipos de dicionários, o verbete e seu conteúdo, incluindo significado (s), classe gramatical, abreviaturas, separação silábica, destaque para a sílaba tônica, exemplos de uso, além do plural. O livro propõe desafios a seus leitores para que essas partes sejam assimiladas por eles. Após a leitura e os exercícios sobre o que foi explicado, continuei a ler e explicar

“Como achar uma palavra no dicionário”, “Palavras com mais de um significado”, além de realizar exercícios do livro e de utilizar os dicionários selecionados para a pesquisa como exemplos para as explicações. Além de mostrar um pouco da história das palavras através do tempo, esse livro ensina, passo a passo, como usar um dicionário. Ainda contém ilustrações coloridas e significativas para as crianças.

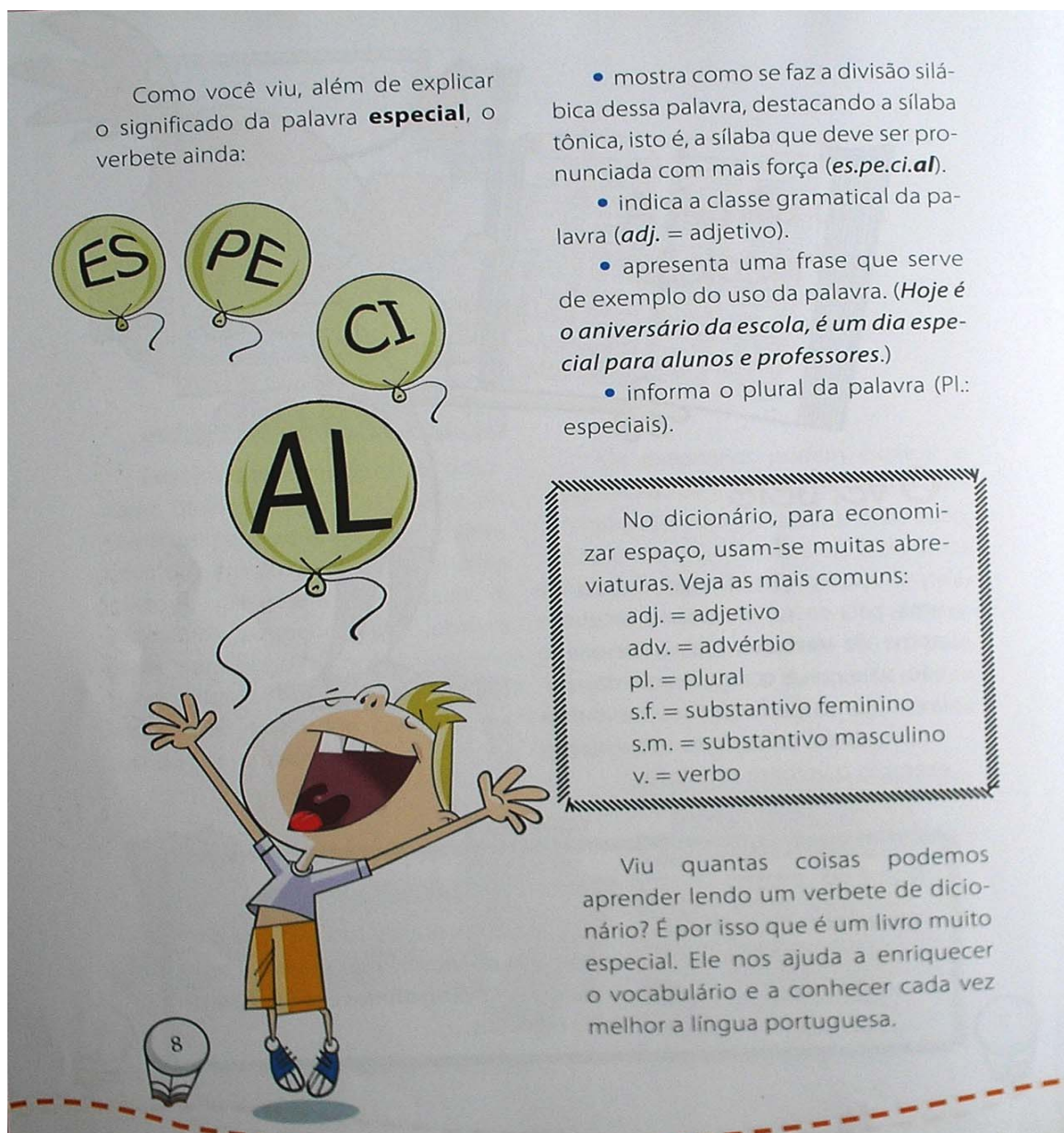
A seguir, exemplos de atividades com verbetes retirados do livro *Navegando pelo dicionário*, do autor Douglas Tufano (2008, p. 7-8).

Ilustração 2 - “O verbete”



Fonte: - Navegando pelo dicionário (TUFANO, 2008, p. 7)

Ilustração 3 - “O verbete”



Fonte: Navegando pelo dicionário (TUFANO, 2008, p. 8)

Após essa explanação, os alunos foram convidados a trabalhar em grupos para apresentarem aos colegas todas as partes do dicionário destinados a eles. Cada grupo formado de três e quatro alunos apresentou um dicionário, percorrendo sobre sua macro e microestrutura. Foi realizado um trabalho minucioso sobre as partes dos dicionários, com o objetivo de explorar ao máximo e conhecer o material.

A professora da turma ajudou a conduzir o trabalho com a formação de grupos, com a redação de respostas dos alunos ao questionário de sondagem inicial dos alunos, bem como com a realização dos exercícios solicitados; além disso, reforçou o que eu

dizia e auxiliou na entrega e distribuição dos materiais preparados. Ela foi mais ouvinte e observadora do trabalho neste primeiro encontro.

Chegamos ao final das aulas e solicitei que os alunos fizessem uma avaliação delas, as quais serão resumidas a seguir com algumas falas dos próprios alunos e suas impressões sobre esse início de aulas sobre o dicionário:

“- Eu achei as aulas bem legais porque eu nunca tive uma aula de dicionários na minha vida. Eu gostei de tudo, nada deu errado nas aulas, eu aprendi muitas coisas sobre o dicionário, como achar as palavras e ensinar os outros [...]”

“- Isso me ensinou a consultar melhor um dicionário. Quero continuar aprendendo mais e mais porque a escrita vai melhorar eu acho.”

“- Aprendi que o dicionário não serve apenas para olhar a letra e a palavra e depois fechar. Tem que olhar as informações e tudo mais. Aprendi também que o dicionário é como se fosse um irmão que nos ajuda.”

“- Sobre os dicionários, eu aprendi coisas que eu nem sabia e além de serem muito importantes; são até coisas que auxiliam na nossa vida.”

“- Eu gostei de tudo que aconteceu, principalmente de eu ter conhecido mais o dicionário.”

“- Eu achei bem interessante, além de eu melhorar a escrita, as aulas são bem legais, eu vi vários dicionários com ilustrações, dicionários que eu nem pensava que existiam.”

“- Gostei muito de tudo que tem no dicionário.”

“- Eu achei bem legal porque descobri palavras novas e eu nunca tive uma aula assim. Gostei da aula porque é uma aula diferente, com palavras diferentes e desenhos.”

“- Eu achei muito importante essas aulas porque o dicionário é um objeto que sempre deve ser usado por nós.”

“- Eu gostei muito de estudar os dicionários esses dois dias porque aprender novas palavras que não conhecia e quero aprender muito mais que isso e poder ter o significado das palavras na ponta da língua.”

“- Achei importante porque as pessoas que leem dicionário aprendem muitas coisas novas.”

“- Achei muito importante nós termos essa aula porque o dicionário nos ensina muitas coisas, por exemplo: a melhorar nosso vocabulário, nos ensina a separação de sílabas e a melhorar as produções de texto. [...] aprendi coisas sobre o dicionário que nem imaginava e uma das partes mais interessantes foi saber que o dicionário não é para ser usado somente em Língua Portuguesa. Pode ser usado em Matemática, Geografia, Inglês, História e outras matérias.”

Os alunos manifestaram entusiasmo sobre o estudo e o uso de dicionários em sala de aula de modo sistemático. Em todas as avaliações, há aspectos positivos sobre os

encontros e eles descrevem as atividades, além de expressarem que foi um trabalho novo para eles, não imaginando que um dicionário poderia conter tantas informações sobre a língua, além de descobrirem os vários tipos de obras lexicográficas presentes no mercado.

Os alunos participaram ativamente das aulas, apresentando os dicionários e falando o que entenderam sobre o assunto, exercitaram a oralidade e a escrita através de resumos sobre o que deveriam apresentar para os colegas sobre os dicionários consultados, bem como no momento da avaliação das aulas.

A professora da turma preferiu não intervir no conteúdo nesse primeiro encontro, assim o trabalho ficou sob minha responsabilidade. Senti-me completamente livre para desenvolver a temática sobre o dicionário. Ela interferiu apenas quanto à organização dos alunos em grupos e na disciplina. Ela mesma dizia que estava aprendendo sobre o assunto. Senti uma expectativa dos alunos e da professora da classe para que eu desenvolvesse o trabalho de apresentação e exploração sobre os dicionários.

Em uma das conversas com a professora da classe, sugeri-me para intervir apenas em um dia da semana, pois olhou o conteúdo programático da turma e contemporizou que achava que não conseguiria trabalhar os outros conteúdos por falta de tempo. Cheguei a um acordo que, dependendo do tempo de que ela precisasse para os outros conteúdos, eu apenas observaria a sua aula nesses momentos, e quando ela estivesse com mais tempo, eu continuaria o trabalho com a minha intervenção. Não obstante, observei que o uso do dicionário precisa ser estimulado em todas as disciplinas como material didático disponível aos alunos em qualquer circunstância para que, de fato, se mostre o seu efeito em sala de aula e para que os alunos acostumem-se a usá-lo de forma mais frequente, ação que tornaria a obra lexicográfica mais familiar.

Dias 16 E 17/08

Nesta segunda semana, continuei trabalhando com o livro *Navegando pelo dicionário*, do autor Douglas Tufano. A dinâmica de trabalho exigiu que os alunos passassem de ouvintes a falantes sobre o assunto. Divididos em grupos de trabalho, cada um apresentou sobre uma parte do livro, quais sejam: “Palavras com mais de um significado”, “Os sinônimos e os antônimos”, “A linguagem figurada”, “A história das palavras nos dicionários”, “Aprendendo ortografia com o dicionário” e “Fim da viagem”. Para cada nova abordagem sobre os dicionários, foram realizados desafios, nomeados assim no livro citado e que consistem em atividades sobre o que foi estudado em relação ao dicionário. Também foram distribuídos entre os grupos os diferentes dicionários selecionados para o trabalho de

pesquisa, os quais serviram de exemplo para o que se estudou no livro de Douglas Tufano. Os dicionários foram dispostos em uma mesa em frente aos alunos, foram distribuídos para os trabalhos e consultados toda vez que se fez necessário durante a aula.

A seguir, exemplos de exercícios retirados do livro trabalhado em sala de aula,

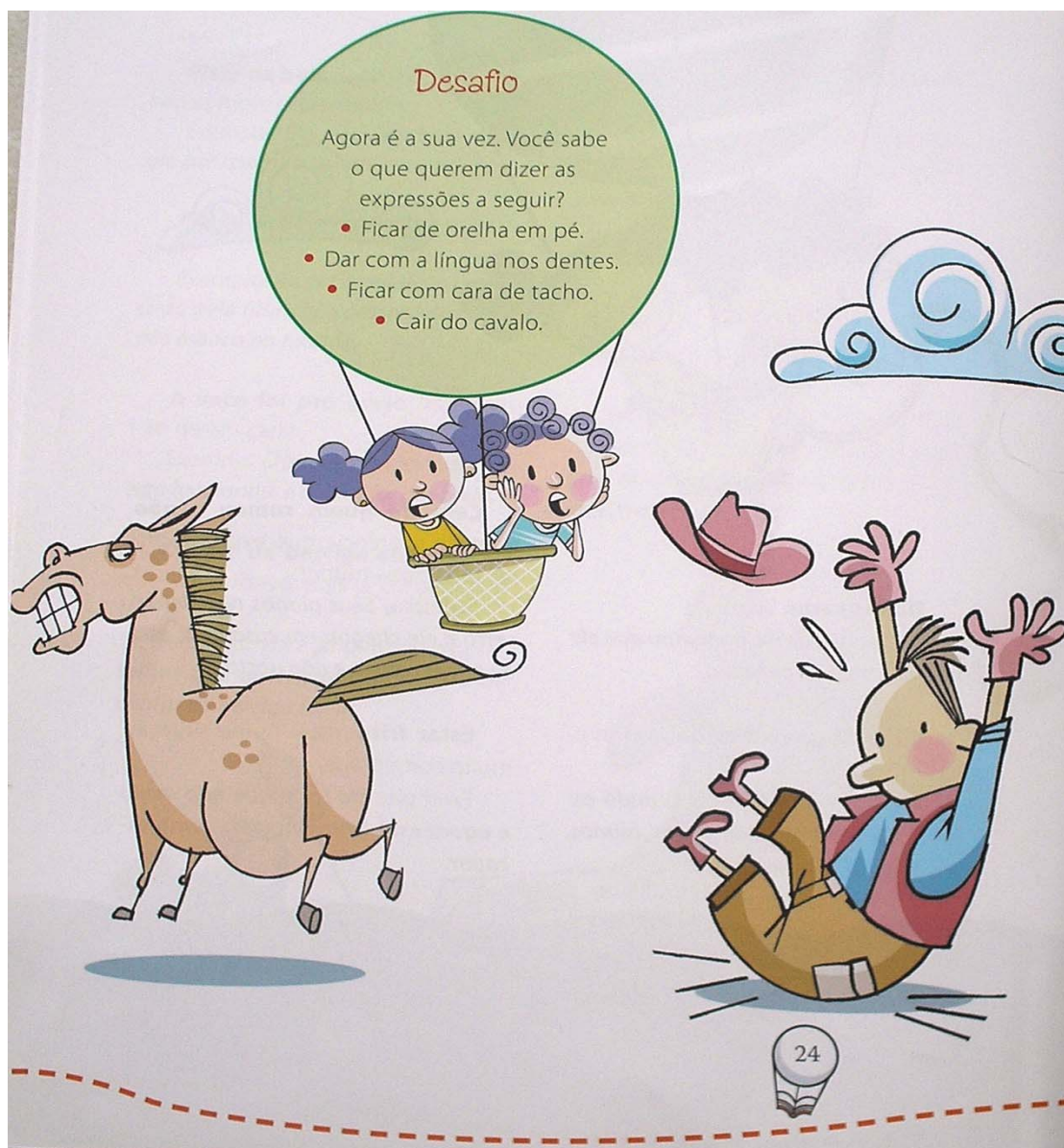
Navegando pelo dicionário, de Douglas Tufano (2008, p. 9 e 24).

Ilustração 4- “Desafio”



Fonte: Navegando pelo dicionário (TUFANO, 2008, p. 9)

Ilustração 5 - “Expressões”



Fonte: Navegando pelo dicionário (TUFANO, 2008, p. 24)

Os alunos apresentaram o trabalho com dedicação, dentro das suas limitações, pois há crianças que não conseguem falar naturalmente sobre o assunto, sem ler. Acredito que estão sendo desafiados a expor o seu entendimento sobre dicionários, desenvolvendo a expressão falada durante as atividades. Foram momentos de muito proveito, pois os alunos ficaram em silêncio durante as falas dos colegas e participaram ativamente procurando palavras e informações nos diferentes dicionários que estavam na sala de aula.

Ao final da aula, sugeri mais uma avaliação do nosso encontro sobre dicionários. Pensando em não perder nenhuma avaliação e para melhor compilá-las e lê-las, eu e a professora da turma montamos um pequeno caderno com folhas de ofício dobradas e

grampeadas para registrar tais avaliações. Para encerrar a aula, a turma produziu um pequeno texto de avaliação, cada um decorando a capa do caderno de acordo com seu gosto.

A minha impressão neste segundo encontro é a de que as crianças já estão mais familiarizadas com a linguagem do dicionário, tanto que acabam falando e escrevendo palavras como “verbete”, “apresentação”, “anexos”, “significados”, “lexicógrafo”, entre outros.

Nesta semana, a professora estava mais autoritária com os alunos, cobrando um comportamento melhor, chamando a atenção para que prestassem a atenção no que estava sendo dito. Ocorre muita cobrança com as avaliações e com a nota. A avaliação é um instrumento de coerção, controle da disciplina e castigo, em certa medida.

Algumas crianças, pela sua faixa etária, entre 10 e 11 anos, têm limitações no tempo da sua atenção. Prestam atenção ao que está sendo dito, mas, depois, quando circulamos por entre elas, perguntam novamente o que é para fazer. Eu senti que uma parte delas é muito insegura em situações como escrever a lápis ou à caneta, copiar no caderno de que matéria, ou não copiar. Por essas razões o conteúdo precisa ser explicado muitas vezes, repetida e lentamente. Algumas crianças também se destacam pela rapidez, astúcia e vivacidade, participando ativamente, falando, perguntando e dando respostas orais às perguntas por mim realizadas. Elas gostam muito de trabalhos em grupo e gostam de falar para os colegas, apresentando trabalhos.

Por fim, nesta segunda semana, destaco que me pareceu proveitoso o encontro e que os dicionários continuam a fascinar as crianças; tem sido um exercício de constantes descobertas para eles e, para mim, momentos de muita satisfação dividir com elas essas façanhas de descobertas pelo mundo das palavras. Parecem estar muito interessadas pelo trabalho, atentas e curiosas a cada novo encontro. Os dicionários, sejam do Tipo 1, 2 ou 3 parecem-me que estão desempenhando uma função motivadora para as crianças em estudo, pois elas estão excitadas pelas novidades das obras lexicográficas, como personagens, desenhos, cores diferentes, várias informações em cada verbete, além de terem adquirido uma nova consciência sobre eles. Querem sempre folhear e procurar informações, de modo espontâneo. Destaco algumas falas das crianças que contemplam seu entusiasmo:

“- Foi muito interessante, porque aprendemos muito e eu fico melhor com esse curso, gostei muito mesmo porque eu fiquei melhor para minha escrita. Vejo o dicionário como meu amigo fiel.”

“- Foi interessante porque eu sabia pouco de dicionários e eu só conhecia 2 dicionários. Hoje eu sei muito mais do que eu sabia, e agora os dicionários que eu conheço estão em torno de 25 dicionários.”

“- Agora eu vejo o dicionário com outros olhos, agora eu sei usar o dicionário melhor.”

“- Os dicionários da escola são bons porque são grandes, têm muitos verbetes e navegamos pelo dicionário.”

“- Hoje eu vejo o dicionário com mais vontade de explorar ele.”

“- Esses dicionários são muito legais, eles têm ilustrações, até piadas, trava língua e outras brincadeiras.”

Eu e a professora da turma combinamos que, na próxima semana, começaremos a trabalhar um texto jornalístico sobre a cidade de Garopaba. Ela sugeriu essa reportagem porque a cidade está fazendo 50 anos de emancipação e as turmas da escola precisam produzir trabalhos sobre essa temática, quando serão expostos pela escola no final do ano e concorrerão a um prêmio. Assim, planejamos que eu levaria as cópias sobre a reportagem, trabalharíamos o vocabulário, o sentido das palavras, exploraríamos o trabalho linguístico utilizando os dicionários selecionados e iniciariamos o trabalho com produção textual posteriormente.

Dias 25 e 26 /08

Nesta terceira semana, iniciamos o encontro com o texto jornalístico “Farinha da boa”. Trata-se de uma reportagem sobre os engenhos de farinha que mantêm a tradição de gerações, em Garopaba, e que foi publicado em um jornal da cidade chamado “Jornal da Praia” com a data de 1 a 15 de agosto de 2011. Trata-se de um jornal local publicado quinzenalmente na cidade de Garopaba. A seguir, apresenta-se o texto jornalístico lido e refletido chamado “Farinha da boa” (15/08/2011), publicado no Jornal da Praia de Garopaba/SC.

Ilustração 6 - Texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011)

GAROPABA - Nº 175 - 1 a 15 DE AGOSTO DE 2011

3

Jornal da Praia de GAROPABA

Página 3

Farinha da boa

Os engenhos de farinha mantêm a tradição de gerações

O passeio é fantástico pra uma tarde de segunda-feira... Saio em direção ao Morrinhos e na subida para o Siriu tem aquela vista deslumbrante, do canto Norte da praia do Centro. Primeiro suspiro... Depois, sigo a Geral de Areias do Siriu, passo pelas dunas, na bucólica estrada de chão batido, com aquele ar meio campo, quase rural, e depois é um suspiro após o outro. Garopaba é linda... Vou até a ponte do Siriu, dobro à esquerda e mais uns mil metros, fica o engenho do Galego, no pé do morro. Até chegar, vou contornando a lagoa do Macacu, que desemboca no mar. A vista é demais. Agradeço a Deus.

Manoel Pires, 66 anos, o seu Neca, é agricultor aposentado do Siriu, e trabalha no engenho desde guri: seu avô e seu pai tinham engenho de farinha e de cana, no Macacu, numa tradição que se mantém por gerações em Garopaba. Ele conta que anos atrás, no Siriu, onde mora desde que casou com dona Maria, havia cerca de duas dúzias de engenhos, mas apenas uns seis ainda se mantêm. O engenho do Siriu, ele herdou do sogro, e mantém até hoje.

Segundo seu Neca, as pessoas deixaram a agricultura para trabalhar em outras atividades e com isso os engenhos estão rareando. Seus cinco filhos tomaram outros rumos também. “Hoje já tem emprego, e as pessoas saíram da roça pra trabalhar porque o trabalho é mais fácil.” Os poucos engenhos de farinha que restaram estão a todo vapor nesta época

do ano, e seu Neca conta como fazer a tradicional farinha da Garopaba. Naquela tarde ele estava sendo auxiliado pelo genro Jackson Leguissano no engenho do Galego, na Costa do Macacu.

ONTEM E HOJE - Seu Neca conta que em outros tempos, antes da chegada da luz elétrica, tudo era tocado à mão ou com a ajuda de bois, num trabalho artesanal. Inclui-se as grandes peças do engenho, lindas, todas feitas à mão de madeiras maciças enormes e adaptadas às necessidades da atividade. Sem carro, seu Neca conta que a mandioca era transportada no carro de boi, de longas distâncias, até chegar ao engenho que reunia toda a família e a vizinhança para fazer a farinha.

PASSO A PASSO - Seu Neca conta como começa o ciclo: a rama da mandioca é plantada em setembro e colhida depois de um ano ou mais. Antes as plantações eram maiores, mas hoje o pessoal já não come tanta farinha como antigamente. Na época em que trabalhava, seu Neca conta que ele, a mulher e os filhos ajudavam na colheita da mandioca.

Época aliás que todos por aqui eram criados à base de farinha: misturada com peixe, com feijão e arroz ou - em tempos de vacas magras - farinha com água pra matar a fome.

Colhida, a mandioca chega no engenho, em grandes cestas de palha, e as mulheres raspam a casca com uma faca. Depois, a mandioca vai para o cocho de madeira, onde é lavada e limpa.

Passa pelo cevador, onde é triturada



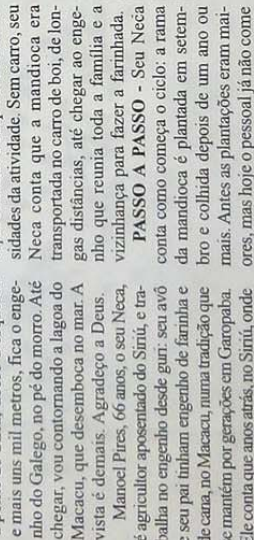
Seu Neca preparando a farinha de mandioca



Ramas da mandioca são descascadas



Os engenhos de farinha mantêm a tradição de gerações



Jackson ao lado dos enormes fusos de madeira

Seu Neca conta que hoje faz a farinha para consumo próprio e vende para alguns vizinhos e amigos, mas na época do seu Dedê Nauk - próspero comerciante na Garopaba nos anos 60 e que revendia tudo que produzia na pequena Vila de Pescadores - a venda da farinha sustentava muitas famílias de agricultores nos meses de inverno, quando os engenhos trabalhavam sem parar.

Naquela época seu Neca produzia cerca de 95 sacos de 45 quilos de farinha. Hoje faz só uns quatro sacos. Ninguém mais come farinha”, diz ele, lamentando que a tradição vai se perdendo com o passar dos anos.

“Eu ia pra roça e quando voltava trazia uns trinta quilos de mandioca, tudo no carro de boi”, relembra ele dos áureos tempos de produção, em que mantinha o engenho de cana e farinha, trabalhava na lavoura e pescava. Apesar de aposentado, seu Neca mantém o engenho no Siriu funcionando de maneira mais tranquila, diz que ainda hoje planta cana para a fabricação de cachaça porque ficar parado não é uma boa.

Seu Neca e dona Maria levam a vida em ritmo mais lento, gostam de participar da Igreja, além das animadas reuniões regadas a café da tarde - com jogos de dominó e baralho - do Grupo de Idosos Alegria. “Toda quarta-feira tem uma festinha lá. É legal”, diz seu Neca, enquanto faz a farinha da melhor qualidade “made in Garopaba”.

tatapires@jgaropaba.com.br

de moida, e é colocada em grandes sacos, para ser prensada no fuso - tipo um enorme parafuso de madeira - onde fica por dois dias até soltar água e umidade.

Jackson conta que algumas mulheres utilizam o que sobra da água - o polvilho, para engomar roupas. A pasta mais seca volta novamente ao cevador, e depois é passada por uma peneira.

Depois vai pro forno de cobre, aquecido à lenha, e vai sendo remexida onde fica por uns 20 minutos, saindo soltinha e levemente quente. É guardada em tonel de madeira e fica ali para ser ensacada. Segundo seu Neca, dura por cerca de um ano, guardada em recipiente fechado.

Anos atrás fazer farinha era evento social com familiares e vizinhos em volta do engenho, aquecidos dos pelo fogo, contando os

Fonte: Jornal da Praia de Garopaba/SC (15/08/2011)

Desta vez, a professora da turma ministrou a aula no início. Começou apresentando o jornal quinzenal, dizendo que conhecia quem editava o jornal e quem escrevia as matérias do jornal. Comentou também que é um jornal diversificado que trata de vários

assuntos, como acontecimentos políticos, econômicos, sociais e esportivos. Depois partiu para uma conversa informal sobre Seu Neca, proprietário de um engenho de farinha típico da região e que foi citado na reportagem. Ela fez as ligações de parentesco entre seu Neca e seus descendentes, levando os alunos a aproximarem pessoas da sua realidade com Seu Neca. Também conversaram sobre conhecidos dos alunos que trabalhavam com engenhos de farinha. Vários alunos deram depoimentos dizendo que o avó, o tio-avô, um tio mantinham essa prática artesanal do engenho. Alguns conseguiram fazer críticas, a partir de perguntas formuladas a eles sobre o quase desaparecimento dos engenhos na região. Um aluno manifestou-se sobre essa situação dizendo que as pessoas saíram do campo para procurar um trabalho mais fácil na cidade, que as indústrias haviam substituído o trabalho artesanal dos engenhos. Outra criança contou que descascou mandioca pela manhã, como tarefa, antes de ir à escola. Assim, as crianças foram envolvidas com um assunto do seu cotidiano, da sua realidade. A professora ainda perguntou sobre nomes de lugares como Morrinhos e Siriú que eram citados no texto. Perguntou aos alunos se conheciam esses lugares. Todos tinham conhecimento desses lugares. Ainda houve questões orais sobre o significado de expressões como “ontem e hoje”, “passo a passo”, tempo de “vacas magras”. A professora ilustrou esta última expressão com depoimentos da sua infância, dizendo que comia o pirão de água em tempos de “vacas magras” e assim as crianças deram depoimentos sobre as comidas típicas do local feitas com farinhas de mandioca, polvilho e milho. Palavras típicas de engenho como “fuso, prensa e cevador”, também foram discutidas e contextualizadas para as crianças, já conhecedoras dessas peças no engenho. Foi discutido, ainda, o processo de engomar a roupa e que era um costume antigo. As mulheres, segundo a professora, engomavam o colarinho das camisas e os punhos. Atualmente esse processo foi substituído pela entretela, uma fibra mais dura usada nos punhos e colarinhos de camisas. Algumas crianças conheciam esse procedimento realizado nas roupas porque já viram a avó ou a mãe fazerem. A professora deu seu depoimento sobre outro tipo de profissão que estava acabando e que seu pai havia se dedicado a ela. Trata-se da atividade de pescador. Falou que na infância ajudava seu pai a vender as barbatanas de peixe para a fabricação de fio de *nylon*.

Enfim, houve uma longa conversa entre as crianças, a professora e eu, preparando as crianças para a discussão da temática por escrito, realizada no dia seguinte. Em seguida, foram destacados do texto os vocábulos desconhecidos dos alunos e aqueles que a professora e eu achamos que deveriam ser entendidos, além de expressões. Formaram-se grupos de três e quatro alunos para acharem o significado das palavras desconhecidas utilizando os dicionários selecionados para a turma usar. Cada grupo ficou com um número de

seis palavras. Depois de acabado o exercício de procurar significado das palavras, os grupos competiram entre si perguntando uns aos outros o que significavam as palavras que haviam procurado. Ganhou a equipe que mais conseguiu acertar os significados das palavras. Destaco que algumas palavras não foram encontradas nos dicionários selecionados, assim, os próprios alunos utilizaram seus minidicionários para procurarem-nas, além de introduzirmos o *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa* com características de minidicionários de uso geral. Este minidicionário também faz parte do acervo selecionado pelo MEC e possui um número maior de verbetes, mais de 34.000 do que os selecionados.

Em um terceiro momento, falamos da primeira produção textual que iniciariamos no dia seguinte. A temática giraria em torno das histórias contadas pelo pai, pela mãe, pelos tios, pelo avô ou avó sobre engenhos ou outras tradições antigas que havia em tempos passados e que não se praticava mais ou muito pouco. Eles deveriam ouvir essas histórias em casa para escreverem essas histórias acrescentando invenções, imaginação e criatividade. A temática sobre a cultura e a tradição de Garopaba foi sugerida pela professora, já que estava estudando com seus alunos sobre a cidade em história, geografia, lendo sobre folclore e lendas da região. Assim, os alunos já teriam ideias mais amadurecidas para escrever sobre sua cidade.

No dia seguinte, iniciamos a aula conversando com os alunos sobre as histórias que seus familiares contaram em casa. Em pequenos grupos, eles deveriam contar para os colegas suas histórias e eles elegeriam a melhor para ser contada à turma inteira. Após essa etapa, ouvimos quatro histórias das crianças, as escolhidas pelos grupos, baseados nas histórias ouvidas, no que já haviam lido sobre folclore, lendas e curiosidades da sua cidade em disciplinas como história, geografia, ciências e no texto “Farinha da boa” que foi retomado. Após essa atividade, os alunos produziram seu primeiro texto.

Antes de iniciarem a escrita, foi explicitada a proposta de texto. Retomei os elementos da narração que já haviam sido trabalhados, segundo a professora. Em seguida, expus que seriam observadas, no texto deles, as respostas às perguntas: Quem fez o quê (personagem (ns) principal(is) e acontecimento(s)), com quem (personagem(ns) secundário(s)) quando (época), onde (lugar), como (de que forma) e por quê (motivo, finalidade)? Conversamos, ainda, sobre o destino daquelas produções e o modo como seriam trabalhadas. Combinados que poderíamos eleger a melhor da turma para se publicar no jornal de onde tiramos a reportagem “Farinha da boa”, chamado “Jornal da Praia”. A professora da turma ficaria encarregada de falar com os editores do jornal. Com os outros textos, poderíamos compilar em um caderno no final do ano para ser divulgado entre as turmas da

escola e ainda poderiam ser formados murais com os melhores escritos e interessantes. Além dessas atividades, eles fariam parte da exposição do município relativa aos 50 anos de emancipação de Garopaba que aconteceria ao final de 2011.

Após toda essa explanação, os alunos escreveram seus textos em cadernos destinados à produção textual e entregaram a primeira versão para os professores. Também poderiam ilustrar o texto, já que gostam muito de expressar suas ideias por meio dos desenhos.

Meses de agosto e setembro

Dias 31/08 e 01/09

Para este encontro, programamos o início da reescrita das produções de texto dos alunos. A aula iniciou com a cópia de um dos textos dos alunos no quadro, que seria analisado coletivamente pela turma e professores. A análise incidiu sobre as questões estruturais da narrativa: Quem fez o quê (personagem, talvez principal e acontecimento), com quem (personagem(ns)), talvez secundário(s), quando (época), onde (lugar), como (de que forma) e por quê (motivo, finalidade)? Os alunos deveriam pensar e nós, professoras, mediaríamos a discussão. Caso não houvesse as respostas pretendidas, escreveríamos coletivamente as mesmas, reformulando o texto, incluindo, neste momento, a organização lógica das ideias, a paragrafação, a coesão e coerência das ideias. Esse trabalho de estrutura textual foi realizado com os outros textos, à semelhança do primeiro discutido coletivamente, só que em pequenos grupos. Os alunos, reunidos em grupos de três ou quatro, pegaram os textos dos colegas para ler e localizar as respostas às questões, e apresentaram para os colegas oralmente. Primeiramente, a atenção dispensada aos textos incidiu sobre as questões que os textos respondiam, sobre a sequência dos fatos, sobre o que faltava para completar ideias ou sobre alguma ideia desnecessária ou redundante. Depois dessa etapa, os alunos deram sugestões aos colegas e registraram problemas também de ordem semântica (adequação vocabular ao texto, denotação e conotação, variação linguística) e de ordem fonológica (ortografia, acentuação, pronúncia adequada, divisão silábica) que seriam tratados em aulas posteriores novamente com o uso de dicionários. Essas categorias, além dos problemas de ordem sintática (concordância verbal, nominal, problemas de regência) e os de ordem morfológica (conjugação verbal, plural e singular) seguem a recomendação de Geraldi (1984, p. 64-69). Alguns exemplos de atividades desenvolvidas serão compilados nos anexos deste trabalho (consultar em Anexos).

A reescrita dos textos foi realizada tendo por base as sugestões dos colegas dos alunos e com a orientação dos professores. O objetivo dessa reescrita foi o de promover discussão em grupos de trabalho, trocas de ideias e sugestões de diferentes leitores/colegas. Nesta segunda versão dos textos, os alunos ainda não usaram o recurso dos dicionários. O vocabulário do texto lido “Farinha da boa” foi estimulado a ser utilizado nesta reescrita.

Terminada a etapa das sugestões e trocas orais com os colegas, os alunos passaram a limpo seus textos e devolveram-nos para mim.

Dias 05 E 06/09

Não aconteceu por causa dos ensaios relativos ao feriado da Independência do Brasil. Eu e a professora da turma, durante essa semana, faríamos a intervenção escrita nos textos dos alunos. A professora avaliaria a turma pelas produções textuais e eu faria uma segunda avaliação dos textos. Depois, discutiríamos os pontos em comum para escrevermos um bilhete para cada aluno nos cadernos de produção textual. Os textos seriam utilizados nas próximas aulas para a reescrita.

Dias 13 e 14/09

Neste encontro, devolvemos os cadernos dos alunos e, em seguida, os bilhetes respectivos aos textos para cada aluno. Eu expliquei o que havia observado nos textos e expliquei o método que havia adotado para deixar a mensagem escrita com os arranjos necessários que eles deveriam fazer nas produções textuais. Abordei oralmente os maiores problemas detectados nos textos, tais como: as histórias, na grande maioria da turma 01, são abreviadas. Os alunos misturam e sintetizam os acontecimentos em um único parágrafo, há a adoção da linguagem oral na escrita; eles parecem não fazer a distinção entre uma variante e outra ou quando usar uma e outra; há problemas de coerência e coesão textual, os conectivos usados para escrever são da oralidade e muito repetidos, como “aí, daí, então”. Conversei com os alunos sobre os problemas gerais detectados nas produções e solicitei que todos buscassem o dicionário para iniciarem as reescritas dos textos.

De posse dos dicionários dos Tipos 1, 2 e 3, os alunos trocaram-nos entre si, pois não encontravam, muitas vezes, determinadas palavras. A minha intervenção restringiu-se a explicar os problemas gerais e a ajudá-los a entender o que estava nos bilhetes distribuídos. Houve muitas perguntas dos alunos, principalmente em relação a modificar a história, substituindo partes dela ou suprimindo trechos que começavam a achar sem sentido, com problemas. A professora da turma apenas assessorou na distribuição do material

necessário à reescrita, como na distribuição de canetas, dos cadernos de produções textuais e dos bilhetes. Procurei intervir apenas nas dúvidas quanto ao que estava no bilhete e orientei-os a consultarem inclusive a conjugação de verbos que havia nos dicionários, pois os alunos haviam esquecido que eles trazem essa informação.

Essa atividade de reescrita demorou em torno de três horas, pois os alunos fizeram um planejamento/rascunho da nova versão e depois passaram a limpo no caderno de produção textual.

No segundo dia, tivemos uma conversa entre alunos e professores para planejarmos o próximo trabalho, após as escritas dos textos, que encerrou a primeira coleta de dados dos alunos, após a primeira etapa da intervenção dos dicionários nas suas aulas. Propus que na próxima semana iniciáramos um trabalho para explorarmos mais os sinônimos das palavras, as expressões idiomáticas e os termos de coesão. Além desse trabalho, sugeri que iniciássemos, naquela manhã, a coleta de palavras das várias disciplinas que eles têm, bem como com seu(s) significado(s). Conversei mais com os alunos e lhes solicitei ideias de temáticas que gostariam de trabalhar para confeccionar um dicionário da turma. Surgiram as seguintes temáticas como sugestão: animais, natureza, história da cidade de Garopaba, corpo humano, sistema solar, cores, frutas, automóveis, planetas, esportes e plantas. Assim, combinamos que todos procurariam palavras durante a semana sobre as temáticas sugeridas para o dicionário e que começáramos o trabalho no próximo encontro. Seria um trabalho de equipes e, por sugestão dos alunos, cada aluno poderia trabalhar com uma letra do alfabeto, procurando palavras e dando as respectivas informações sobre elas dentro das temáticas escolhidas.

Surgiram muitas outras ideias interessantes para a confecção do dicionário da turma, relacionadas à encadernação, aos desenhos que conteriam, à abordagem de palavras, aos anexos e ao prefácio.

Dias 21 e 22/09

Neste encontro, a primeira atividade foi com as palavras com as quais os alunos tiveram problemas com a grafia durante as produções de texto, conforme a norma padrão da linguagem. Essas palavras foram ditadas para que treinassem a ortografia em contextos. Os alunos foram orientados a fazer duas colunas. Na primeira, escreveram palavras cuja escrita deixava dúvidas e, na segunda, a grafia correta, após consultarem o dicionário. Após a procura das palavras e respectivo registro no quadro e nos cadernos, eles pensariam em produzir uma oração com cada uma, para treinar seu significado no contexto. Todos os

alunos se manifestaram lendo as frases oralmente e foram convidados a questionar se estavam sendo empregadas com o significado correto.

Como segunda atividade deste dia, começamos o trabalho de consulta aos dicionários por temáticas escolhidas pelos alunos que seguem especificadas: natureza (fauna e flora), cidade deles (nomes específicos de árvores de Garopaba, frutos, comidas, tradições, profissões), corpo humano e sistema solar. O objetivo desse trabalho consistiu em começar um dicionário da turma sobre seus interesses, incluindo o vocabulário das disciplinas em estudo até o momento da atividade. Em todos os encontros até o final do semestre uma parte do tempo seria destinada à confecção do dicionário da turma, para que até o final do ano ficasse pronto.

Em grupos de quatro e cinco alunos, eles procuraram as palavras respectivas ao tema escolhido por cada grupo e cada elemento do grupo ficou responsável por uma letra do alfabeto para procurar palavras iniciadas com ela e relacionadas à temática. Cada aluno estava munido de um dicionário e, para tal atividade, o grupo sentiu necessidade de pesquisar em dicionários gerais, com maior número de verbetes. Cada grupo ficou com vários tipos de dicionários, incluindo um geral (*o Aurélio*).

Estabelecemos algumas normas para considerarmos no conteúdo dos verbetes. Definimos que começaríamos colocando a separação silábica das palavras (fomos questionadas por que eles precisavam disso?), destaque à sílaba tônica, classe gramatical, definição ou definições, dependendo dos vários significados que as palavras contivessem, formação de exemplos próprios e acréscimo de informação sobre o plural das palavras. Após esses arranjos, houve um tempo para a pesquisa, cerca de duas horas.

No segundo dia, após a conclusão do trabalho de pesquisa das palavras nos dicionários, os alunos apresentaram os verbetes e o seu conteúdo, especificando cada informação. Houve questionamentos durante as apresentações sobre o que significavam algumas palavras e sobre novas que surgiam nas definições.

Compreendemos que os alunos deveriam manipular os dicionários e explorar mais os sinônimos das palavras, para que com atividades constantes sobre novos vocábulos de seu interesse e meio, pudessem ampliá-lo e demonstrar isso na etapa posterior que era de produção textual. Com esse propósito, outra atividade foi realizada com as crianças neste encontro, tendo como apoio a segunda parte prática do livro *Dicionários em sala de aula*, do autor Egon de Oliveira Rangel (2006). Essa segunda parte do livro citado tem como título “O dicionário na sala de aula: alguns modos de usar”. O objetivo da atividade da página

107, contida na segunda parte do livro, era a de trabalhar com distinções entre palavras relacionadas e reavaliar a noção tradicional de “sinônimo”.

Em grupos de quatro crianças eles deveriam completar as letras das palavras relacionadas e dizer, após consulta ao dicionário de seus significados e informações que os verbetes continham sobre as palavras selecionadas, o que elas tinham em comum e qual era a diferença entre elas.

Depois que descobriram as letras e discutiram em grupo sobre as semelhanças e diferenças, houve uma discussão em sala de aula sobre isso, e as crianças deveriam ler e copiar os verbetes encontrados, refletindo sobre as definições e sinônimos.

Percebemos que as palavras trabalhadas foram abordadas pelos dicionários selecionados para ficarem em sala de aula, através de definições sinonímicas (série de palavras que pertencem à mesma classe gramatical e supostamente sinônimas da entrada). Dessa forma, os alunos conseguiram ampliar o vocabulário de sinônimos em torno das palavras trabalhadas, que foram: “limite, beira, borda, divisa, confins, extremo, fronteira, margem, orla e fim”.

Levamos os alunos a compreender que as palavras tendem a se combinar de maneira regular em contextos específicos. Por exemplo, não costumamos ouvir “às bordas entre o Brasil e o Paraguai”, mas “a fronteira entre Brasil e Paraguai”. Da mesma forma fica inapropriado dizer “fronteiras de uma lagoa”, assim ficou estabelecido pelos usuários da língua que se diga “à beira de uma lagoa”.

Casualmente, neste encontro, após eu perceber a preferência por alguns dicionários e a disputa entre os alunos por eles, perguntei a eles por que isso acontecia. Responderam-me que o *Dicionário Moderno* de Douglas Tufano, por exemplo, tinha mais verbetes, era fácil de encontrar as palavras porque tinha dedeiras e a linguagem era compreensível. Outros dicionários preferidos para trabalharem foram o *Saraiva Júnior* e o *Dicionário Aurélio do século XXI*. De fato, as crianças já passaram a conhecer as particularidades dos diferentes dicionários e estavam explorando isso com entusiasmo.

Além disso, nesse encontro, os alunos demonstraram muita vontade e disposição para procurarem as palavras e confeccionarem o dicionário da turma. Fizeram muitas perguntas sobre dúvidas relativas ao trabalho e deram várias sugestões, como acrescentar no dicionário trava-línguas e curiosidades, além de anexos com desenhos. Percebi, também, que os alunos estão mais familiarizados com os diferentes tipos de dicionários e já têm consciência sobre quais são os mais adequados para o que precisam. Começaram a deixar de lado os mais infantis, como os do Tipo 1 e incorporaram minidicionários mais completos

do que os que possuíam, além dos dicionários gerais que possuem bem mais verbetes do que os do Tipo 1.

Dias 28 e 29/09

Continuamos a trabalhar com palavras que, aparentemente, são sinônimas, as mesmas da aula anterior: “limite, beira, borda, divisa, confins, extremo, fronteira, margem, orla e fim”. Desta vez, os alunos deveriam colocar essas palavras em um contexto já dado, inspirado no livro já citado *Dicionários em sala de aula*, do autor Egon de Oliveira Rangel (2006). Os alunos fizeram em duplas o exercício e poderiam consultar os dicionários. Depois de um tempo, comentamos o que haviam feito, fizemos as retificações e chamamos a atenção para a peculiaridade dos significados de algumas palavras dentro de expressões, isto significa dizer que as palavras tendem a se combinar de maneira regular em contextos de usos específicos. Também se salientou que algumas dessas palavras são também usadas em sentido figurado como “beira”, “margem” e “limite”, para se referir a aspectos abstratos, enquanto outras como “orla”, “divisa” e “confins” são menos empregadas dessa forma.

No dia seguinte, continuamos o trabalho para a montagem do dicionário da turma. Os grupos prosseguiram com a procura das palavras em ordem alfabética, relacionadas às temáticas escolhidas.

Nesses dias percebi que o gosto dos alunos por alguns dicionários está se consolidando, especialmente pelos que têm mais verbetes. Ainda folheiam os outros, atraídos pela encadernação, desenhos, cores, brincadeiras diversas que alguns contêm. O prazer de descobrir algo sempre novo nas obras lexicográficas parece se tornar constante.

Mês de outubro

Dias 04 e 05/10

Neste encontro, tivemos que trabalhar com as duas turmas de quinto ano no mesmo turno e espaço, devido a uma apresentação teatral oferecida pelo município em homenagem ao Dia da criança. Começamos a organizar as palavras consultadas nos dicionários relativas às temáticas escolhidas pelos alunos em ordem alfabética. Os alunos continuaram a trabalhar em grupos e cada um ficou responsável por, em média, cinco letras do alfabeto com o propósito de coletar as palavras com essas letras entre os outros grupos. Cada aluno passou os verbetes pesquisados e agrupados em letras de A a Z em uma folha separada do caderno para os grupos responsáveis por letras diferentes. Neste primeiro dia,

apenas conseguimos fazer essa atividade e os alunos levaram uma tarefa para ser concluída em casa: terminar de passar em folhas separadas a pesquisa sobre os verbetes.

No segundo dia, cada grupo, de posse das folhas com os verbetes, iniciou a colocar em ordem alfabética as palavras de cujas letras foram incumbidos. Tanto essa atividade quanto a do dia anterior foram muito exigentes e cansativas. Praticamente precisamos explicar nosso objetivo para cada aluno novamente. Além desse fato, as crianças possuem muitos problemas de grafia, de pontuação, de acentuação e precisam de supervisão constante no que escrevem, o que se torna muito exigente para os professores. As crianças também não conseguem se organizar em grupos independentemente dos professores. Assim, para nós, professores, que achamos que propomos pequenas tarefas e que serão realizadas rapidamente, acabam se tornando complexas e lentas por conta das dificuldades dos alunos, já mencionadas, além de fatores de desatenção, conversas, agitação, falta de motivação e interesse em alguns momentos.

Os alunos conseguiram passar a limpo as atividades e eu comecei a ler o que fizeram. Houve muitos problemas na escrita deles, como trocas de letras, palavras sem significado naquele contexto, fuga da convenção e sequência que estabelecemos no verbe. Dessa forma, precisamos conscientizar as crianças para fazerem com toda a atenção possível a atividade da cópia dos verbetes e que usassem o dicionário, rigorosamente, todas as vezes que houvesse algum tipo de dúvida.

Um aspecto muito positivo que eu percebi ao longo da atividade: as crianças manusearam diferentes dicionários e cada vez mais com um número maior de verbetes, como os gerais. Com isso, tiveram contato com diferentes palavras que poderão compor, se usadas e memorizadas adequadamente, o seu léxico mental, além de se familiarizarem com as convenções estabelecidas nos verbetes e perceberem como a disposição do conteúdo dos verbetes varia dependendo do tipo de dicionário. As abreviaturas também chamaram a atenção dos alunos, que perceberam como elas são tratadas com diversidade nos dicionários.

Fizemos uma atividade recreativa também: cada aluno deveria dizer uma palavra que acrescentou ao seu vocabulário depois de tantas buscas pelos verbetes e o seu significado. Os alunos desempenharam bem a proposta e participaram com interesse da mesma.

Dias 10 e 11/10

Neste encontro, continuamos a confeccionar o dicionário da turma. Inicialmente discutimos o que colocaríamos no dicionário e eu sugeri a apresentação, as

explicações das abreviaturas, os alunos lembraram dos trava-línguas, das adivinhas, dos desenhos acompanhando os verbetes mais incomuns, do “Você sabia?”, e dos anexos, todas informações das quais haviam gostado muito durante o trabalho com os dicionários. Os alunos trabalharam em grupos novamente e cada grupo ficou incumbido de fazer uma parte, ou seja, desde a redação da apresentação, das abreviaturas, organização dos verbetes, contagem até os anexos. Foi um trabalho bem animado, pois as crianças pareciam entusiasmadas com a iminente ideia de o dicionário, tão discutido e trabalhado, se tornar realidade. Ainda neste primeiro dia de encontro, combinamos como seria a capa, o nome do dicionário, de que forma constariam os nomes de quem participou da montagem do dicionário. Ao final da aula, o texto de apresentação foi lido por um dos alunos do grupo responsável pela tarefa e todos ajudaram a terminá-lo, dando sugestões.

No segundo dia de encontro, as crianças participaram de uma homenagem do município para o Dia das crianças. O restante do tempo, durante 2 horas aproximadamente, combinamos quem passaria a limpo cada parte do nosso pequeno dicionário, com quem ficaria cada dia da semana para deixar a obra pronta.

O trabalho com as crianças tem sido difícil, pois elas necessitam de ajuda o tempo todo. Há poucos alunos, 3 ou 4, com independência para fazer as atividades solicitadas. Os alunos precisam de muitas explicações para assimilarem o que precisa ser feito. O trabalho com a confecção de um pequeno dicionário, particularmente, acredito que esteja exercitando a atenção e o raciocínio das crianças sobre a linguagem padrão, está contribuindo para que vejam com totalidade e abrangência a nossa língua. No trabalho de cópia, o exercício da atenção é muito exigido das crianças e muitos problemas passam, apesar das revisões dos professores, pois são muitos alunos para dar atenção e eles se distraem, não prestando a atenção que seria necessária para a atividade. Também há muitos alunos com sérios problemas de aprendizagem, que não fazem as atividades ou estão sempre atrasados em relação à maioria, não fazem as atividades solicitadas e não colaboram com silêncio e boa vontade.

Para terminar as atividades do dia, alguns alunos já começaram a escrever, definitivamente, o que fizemos para o caderno que representa o pequeno dicionário do 5º. ano. De modo geral, as crianças ficaram bastante entusiasmadas com a montagem do seu dicionário.

Dias 17 e 18/10

Neste dia, iniciamos a aula falando sobre o dicionário que estávamos produzindo. Li o que as crianças fizeram e percebi que ainda há problemas de grafia no momento de passaram a limpo, além dos de acentuação. É preciso revisar novamente o trabalho, ao mesmo tempo, é preciso considerar que é um dicionário feito por crianças com a supervisão das professoras e, alguns erros em relação à norma padrão, certamente, ficarão registrados. Por exemplo, um aluno que copiou os verbetes da letra B também passou os verbetes com as letras G e V a seguir do B. Tivemos que tirar as páginas do dicionário em produção para voltar à ordem alfabética. As crianças se mostram muito entusiasmadas com os primeiros resultados do dicionário.

Após a conversa com os alunos sobre os dicionários e os respectivos acertos, partimos para uma conversa sobre histórias de pescadores, tendo em vista que os alunos fizeram uma entrevista cada um com diferentes pescadores de Garopaba na semana anterior. Trabalhamos inicialmente com um texto retirado da internet disponível no endereço: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-de-pescador>.

As crianças fizeram uma leitura silenciosa do texto, solicitada pela professora da turma, e depois leram-no oralmente, em conjunto. Após as leituras, foi feita a observação para sublinharem as palavras desconhecidas para serem procuradas no dicionário. As palavras foram colocadas no quadro e enumeradas. A seguir, foram escolhidas algumas crianças para procurar as palavras nos dicionários com o respectivo significado assumido no texto. Houve uma explicação sobre cada palavra envolvendo os seus significados e qual deles se ajustava melhor dentro do contexto lido.

No dia seguinte, como primeira atividade, discutimos longamente a temática sobre a vida, os costumes, as dificuldades dos pescadores, de que forma viviam no século XX (meados) e agora. Também cotejamos as épocas em relação à mudança de vida que os pescadores sofreram.

A segunda atividade foi desenvolvida com apresentações de entrevistas realizada pelas crianças com os pescadores da região na semana anterior. A professora, como conhecedora da temática, pois é filha de pescadores de Garopaba, discutiu muito a temática com as crianças. Uma parte das crianças tem o avô ou o pai que são pescadores, por isso apresentaram a entrevista com eles. Esse trabalho foi muito empolgante e sentia-se o envolvimento das crianças com a temática e discussão, dando depoimentos próprios sobre a vida das pessoas que eram os pescadores que as cercavam.

Após esse “aquecimento” sobre a temática, explicamos como seria o próximo trabalho de produções de texto, que comporia a segunda coleta de dados. Foi solicitado às crianças que pensassem sobre as histórias dos pescadores e que se baseassem nelas para construir uma narrativa sobre essa temática, vivenciada pela convivência e conversa com os pescadores. Os interlocutores seriam todos da sala de aula, incluindo os colegas de outras turmas, pois divulgaríamos as histórias depois de passarem pelos processos de escrita, leitura e reescrita. Os alunos iniciaram um rascunho de uma primeira produção textual com a temática trabalhada neste dia.

Mês de novembro

Na semana anterior, os encontros semanais com os alunos do 5º. ano não aconteceram porque precisei participar de um evento (Cellip – 25 a 27/10). Essa semana seria recuperada posteriormente.

Dias 03 E 04/11

A primeira atividade neste encontro foi desenvolvida tendo como apoio dois exercícios do livro *Gêneros de texto no dia a dia do Ensino Fundamental*, das autoras Ana Maria de M. Guimarães, Daiana Campani-Castilhos e Rafaela Fetzner Drey (2008), com o objetivo de fazer com que as crianças pensassem mais sobre os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, sequência narrativa) a fim de que escrevessem de forma mais aprofundada a história, incluindo o vocabulário estudado durante os meses anteriores, detalhando as características físicas e psicológicas das personagens, além das partes da trama. Também retomamos a temática sobre as histórias de pescadores. A professora da turma, na semana passada, mostrou um documentário sobre “Pesca artesanal e industrial em Santa Catarina” para aprofundar a temática com as crianças. Os exercícios para a preparação do rascunho da história foram os seguintes:

Personagem (ns)- Função na trama- Características físicas- Características psicológicas.

Ficha de análise de personagem:
Possui um bom....
É excelente...
É muito.....

Tem dificuldade em....
É mestre em...
Possui conhecimentos de...
Comunica-se bem (ou não)...
Consegue...
Não consegue...
Sua maior qualidade é....
Seu maior defeito é...
Gosta de...
Não gosta de....

A sequência narrativa
Organizando a sequência temporal dos acontecimentos
- Situação inicial
- Complicação
- Ações
- Resolução
- Situação final.

Os alunos fizeram o exercício depois de muitas explicações. As crianças têm muita dificuldade para compreender o que lhes é solicitado, quer seja pela desatenção, quer seja pelo vocabulário desconhecido ou ainda pela dificuldade na interpretação da tarefa.

Houve a leitura e a discussão dos exercícios e os alunos receberam sugestões para melhorar as características das personagens e para desenvolver as partes da narrativa. Foi realizada uma revisão geral sobre o texto narrativo, sobre o vocabulário utilizado nos meses anteriores e consultado nos dicionários, a fim de que passassem a compreendê-lo melhor e utilizá-lo nas próximas produções textuais. Após esses exercícios e discussões, os alunos iniciaram a escrever um rascunho dos textos.

No segundo dia, retomaram a atividade do rascunho da primeira versão do texto narrativo e iniciaram o trabalho da primeira versão que pertence à segunda coleta de dados. Eles tiveram duas horas para essa primeira versão sobre “Histórias de pescadores”.

Após a entrega das produções textuais, os alunos foram convidados a ler um texto de qualquer colega para perceber se havia no texto os elementos trabalhados na narrativa; após a leitura, deveriam conversar com o colega sobre o que observaram no texto para a troca de ideias e sugestões com o propósito de melhorar a produção.

Para a próxima semana, corrigirei as primeiras versões dos textos dos alunos e faremos a reescrita, produzindo a segunda versão.

Dias 09, 10 e 11/11

Percebi que os problemas em relação aos elementos da narrativa diminuíram e que os alunos compreenderam melhor a noção das partes da narrativa, com uma situação inicial, um conflito, ações, resolução e situação final. Além disso, expandiram as ideias na escrita, utilizando mais elementos descritivos para as personagens e ambiente, além de utilizarem expressões diversas de sequência temporal na narrativa, o que dá a ideia de progressão à história (esses elementos são analisados no capítulo 6 sobre análise dos dados). As crianças já possuem noção de como estruturar um texto em parágrafos e começam a compreender a noção de uma ideia completa, utilizando a pontuação, embora ainda orientada e monitorada pelos professores.

A questão de vocabulário também se apresentou com maior desenvoltura, por meio das caracterizações mais detalhadas dos elementos da narrativa, como das personagens e ambiente e pela sequência temporal da história. Percebi um incremento vocabular também nesta segunda coleta de dados.

O trabalho deste encontro iniciou com o esclarecimento sobre as observações realizadas nos textos da primeira versão, explicando o que foi escrito pelos professores. Os alunos reescreveram seus textos, após uma correção coletiva reescrita no quadro pelas professoras de modo concomitante, como um diálogo em que os alunos puderam realizar questões sobre suas dúvidas na escrita. Noções gerais de pontuação foram comentadas, de parágrafo, de partes da narrativa, de ortografia, de sinônimos, de hiperônimos. Nos últimos três casos, salientou-se a necessidade de consultar os dicionários para que as dúvidas fossem sanadas. Dessa forma, foram distribuídos dicionários para os alunos consultarem durante a reescrita e os professores auxiliaram as crianças principalmente no uso da pontuação e incompletude de ideias, bem como no uso de recursos linguísticos para unir as ideias de um texto, como de conjunções, locuções adverbiais de tempo que dão uma noção de sequência temporal, pronomes e demais referentes de ideias.

Foi solicitado aos alunos que procurassem cada palavra destacada pelos professores. Com essa consulta, enriqueceriam seus conhecimentos sobre a língua portuguesa no ato da procura e leitura dos verbetes, tendo uma noção mais ampla do uso da língua pelos exemplos que constavam nos dicionários, dos sinônimos e hiperônimos. Nesse propósito, os alunos foram convidados a consultarem os dicionários e isso aconteceu de forma mais

frequente nesta etapa da reescrita. Os alunos tiveram duas horas e meia para reescrever seus textos e realizarem uma autoavaliação a qual segue e que foi baseada em Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008, p. 24).

AVALIAÇÃO DA NARRATIVA

Aspectos a serem avaliados

1) Dei um título criativo ao meu texto?

Minha nota:

2) Criei personagens em um determinado local e em determinado tempo?

Minha nota:

3) Meu texto contempla uma aventura?

Minha nota:

4) Desenvolvi uma história observando

- Qual era a situação inicial da história?

- Onde ela se passou?

- Quando?

- Quem eram as personagens?

- Como elas eram?

- Qual o acontecimento que modificou a situação inicial?

- Como foi resolvida a situação?

- Como terminou a história? O que aconteceu ao final?

Minha nota:

5) Ao criar essas partes, centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?

Minha nota:

6) Todos os elementos que escrevi são importantes para a minha história ou inseri detalhes que não interessavam muito?

Minha nota:

7) Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos sinais trabalhados em aula?

Minha nota:

8) Organizei os parágrafos adequadamente?

Minha nota:

9) Repeti muitas palavras?

Minha nota:

10) Observei a ortografia?

Minha nota:

11) Os aspectos que desenvolvi desde a minha primeira produção até a última foram os seguintes:

12) Os aspectos que ainda preciso desenvolver são os seguintes:

No dia seguinte, foi desenvolvida a atividade de leitura da segunda versão produzida no dia anterior. Os colegas de aula deveriam ler um texto produzido pelo companheiro de classe e apresentá-lo em seus aspectos positivos e negativos para a turma, após a análise. Os leitores deveriam avaliar os textos de acordo com a abordagem realizada durante as aulas, levando em consideração a estrutura narrativa e seu conteúdo.

Após a atividade de leitura e análise dos textos, os alunos os comentaram para a classe toda e puderam ser realizadas trocas de ideias com todos os envolvidos no trabalho. O objetivo dessa atividade foi a interação e troca de ideias em torno dos textos, para que os alunos percebessem que quem escreve se dirige a alguém e quando esse alguém entende o seu texto é porque há certa qualidade no texto. Também falamos sobre a necessidade de deixar o texto o mais claro possível para que seus leitores entendam o que querem transmitir. Percebemos, eu e a professora da turma, que os comentários sobre o que os alunos leram se estenderam em quantidade e qualidade, isso porque os alunos foram mais específicos, observando pontuação, acentuação, pares da narrativa, ideias completas e incompletas, termos de coesão usados, enfim, as crianças parecem ter assimilado melhor os recursos da textualidade e começaram a observar na prática o que isso representa em coesão e coerência para um texto. Tratou-se de um trabalho voltado mais à oralidade, por isso alguns alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais.

Neste encontro, adiantamos também o trabalho com o nosso minidicionário e os grupos foram convidados a ajudar no processo de confecção final da pequena obra: enquanto alguns passavam a limpo, outros ainda procuravam alguns verbetes que não haviam sido procurados nos dicionários; outros desenhavam para os anexos e escreviam os “trava-línguas”, “os provérbios” e o “você sabia?”. Enfim, houve um trabalho de equipe para terminarmos a obra da turma. Nesse dia, ainda fizemos as filmagens do nosso trabalho para serem apresentadas para a escola toda no nosso último encontro do mês de novembro.

No dia 11 de novembro participamos durante todo dia da “Amostra em homenagem ao professor Luiz Lutzemberguer”. Aproveitamos a ocasião para apresentar nosso dicionário, além das produções textuais realizadas desde o mês de agosto até a presente data. Alguns alunos ficaram no estande da Escola Pinguirito para explicarem o trabalho a quem se interessasse. Também expusemos os dicionários (um para cada turma do 5º. Ano)

com os quais trabalhamos. A temática das produções de texto dos alunos foi voltada aos 50 anos de emancipação do município de Garopaba o que foi ao encontro da temática desenvolvida por todos os alunos da escola. Algumas turmas apresentaram o que haviam realizado sobre essa temática durante o ano.

Dias 16 e 17/11

A primeira atividade deste dia foi destinada à análise de duas produções finais (3ª. versão) dos alunos. O texto foi copiado no quadro e todos puderam opinar e dar sugestões para melhorar os problemas detectados. Também questionei os alunos sobre que auxílio os dicionários usados deram àquelas duas produções, especificamente em relação ao uso de palavras com mais precisão. Retomei algumas discussões sobre os tipos diferentes de dicionários que existem no mercado editorial, as diferentes propostas lexicográficas deles e por que o dicionário é uma ferramenta de descobertas de informações sobre nossa língua.

No dia seguinte, foram distribuídos os questionários de avaliação do trabalho (ANEXO F). Cada pergunta foi lida para os alunos e explicada. As crianças levaram, aproximadamente, duas horas e meia para responderem às questões.

Após essa avaliação, retomamos a confecção do dicionário em detalhes que ainda faltavam, como as dedeiras, estruturação do sumário e da capa.

Combinei com a secretária da escola uma apresentação do projeto para os professores da escola, além da apresentação de uma gravação e da exibição de fotos das turmas do GE e do GC.

Dias 22 e 23/11

Neste dia, conforme já agendado com a secretária da escola, apresentei meu projeto aos professores da escola, bem como vimos o DVD sobre nosso trabalho nesses meses (fotos e vídeo).

Com as crianças, fiz um trabalho demonstrando os avanços de algumas produções e os problemas que persistiam. Enfatizei mais as qualidades que dizem respeito ao uso da coesão, através de vários recursos da língua, como conjunções, pronomes, repetição de algumas palavras, substituições. Assim, procurei enfatizar que os recursos de uma língua, quando encadeados de forma organizada, têm como resultado um texto com qualidade, o que concorre para maior coesão e coerência. A análise foi feita levando em consideração a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia como recursos da língua que criam uma rede de ligações entre um e outro ponto do texto.

Também destaquei que as palavras estabelecem relações de significado que mantêm umas com as outras dentro de um texto. Podemos encontrar esses recursos nos dicionários, ou seja, através de palavras. Para nos darmos conta dessas relações e nos familiarizarmos com os recursos que estão à nossa disposição em obras lexicográficas, precisamos conhecê-los, a fim de tirar-lhes o melhor proveito. Uma forma seria utilizando os dicionários em todas as atividades da sala de aula.

Determinada palavra que procuramos no dicionário, assumirá um significado no texto e manterá sua conexão com outras para formar a unidade textual. Esse trabalho descrito foi realizado utilizando dois textos de alunos do GE e foram copiados no quadro para que as crianças acompanhassem as explicações.

No segundo dia, as crianças passaram em todas as salas de aulas apresentando o dicionário confeccionado e explicando-o. Também levaram os dicionários com que trabalhamos para serem mostrados e explicados brevemente.

Neste dia, ainda passamos o filme e as fotos para as crianças, compilados no DVD e fizemos uma confraternização para comemorarmos o trabalho que chegou ao fim.

3.3.2 Metodologia das Aulas Ministradas no Grupo de Controle: Diário da Pesquisadora Referente às Observações das Aulas de Produção Textual do GC

Mês de agosto

Dia 16/08/2011

Tive a oportunidade de conversar com a professora da turma na semana passada quando iniciei o trabalho com o GE. A professora leu o meu projeto e assinou o Consentimento livre e esclarecido, após eu explicar que na sua sala eu observaria a sua turma, a forma como ela trabalha, sobretudo, a produção de textos na turma, ao longo de quatro meses. Após essa conversa, inicial, a professora consentiu e assim iniciei a observação.

Nessa aula inicial, os alunos ficaram muito curiosos e ansiosos por me ver aguardando para entrar na sua sala e quando me acomodei em uma carteira ao fundo da sala, alguns alunos não conseguiam parar de me olhar, com cochichos e pequenos risos de curiosidade.

A professora me apresentou para a turma, levantei-me e me apresentei também, bem como expliquei o que fazia lá. No início da aula, a professora apenas conversou

sobre a entrega do novo uniforme para os alunos e que deviam escrever a lápis, com detalhes em caneta.

Em seguida, iniciou a correção de exercícios de matemática passados como tema de casa e solicitou que alguém fizesse o primeiro exercício no quadro, após copiá-lo.

Os colegas permanecem em silêncio, observando o aluno resolver a expressão matemática. Alguns discutem sobre um sinal trocado e a professora disse que, na dúvida, fariam com o sinal de mais e de menos, duas vezes, portanto. Corrigida a primeira expressão, após breve escolha de outro aluno, um vence e vai ao quadro fazer o exercício. Os colegas ditaram a expressão para o amigo e a professora alertou que em primeiro lugar se resolve o que está entre parêntesis.

A professora observou o aluno fazendo o exercício, enquanto os outros ficaram falando sobre outros assuntos. A maioria, no entanto, presta muita atenção à resolução do exercício. A professora chamou a atenção de uma menina para que corrigisse o exercício, pois estava desconcentrada.

Para iniciar as atividades do dia, a professora colocou a data no quadro e iniciou a escrever nele, sem dizer nada aos alunos. O conteúdo era sobre um projeto de 50 anos de emancipação de Garopaba, sobre a água que é consumida no local.

Alguns alunos começam a falar sobre o uniforme e a professora controla a conversa dizendo que queriam começar a aparecer. Ela se virou novamente para o quadro e reinicia a cópia de um texto sobre “Poluição rural”, sem falar nada para os alunos.

Um aluno pediu para ir ao banheiro, outro comentou sobre alguém que estava com chiclete na boca e disse para jogar fora. A professora se voltou para os alunos e chamou a atenção deles mais uma vez e que era para copiarem do quadro porque se continuassem daquele jeito, ficariam copiando na hora do recreio.

A professora conversou em voz alta comigo e contou-me para todos ouvirem que havia um vizinho problemático da escola que exigia silêncio e que já havia sido feito até um processo contra ele e que foi ganho pela escola. Ele aprontava, fazendo fumaça, ameaçando, por isso ela trabalhava, até um tempo atrás, com as cortinas da sala fechadas. Agora, depois do acontecido há um tempo, já começava a abrir as cortinas. Ela continuou a escrever no quadro e os alunos continuavam a copiar o texto, em silêncio.

Um aluno comentou com a professora que o final de semana passa rápido e ela concordou.

Sobre a decoração da sala de aula:

A sala de aula é muito decorada com trabalhos dos alunos, como com o Cantinho da leitura, onde ficam livros infantis para serem lidos, bem como mapas referentes à cidade, ao estado de Santa Catarina e ao mundo.

Ainda constam poemas em cartazes, colados nas paredes da sala sobre a água da região e as dunas. Havia ainda textos impressos e cartazes sobre “Curiosidades sobre a água”. Havia também muitos desenhos sobre a água e sobre as dunas.

Percebi que há falta de diálogo entre professor e alunos; os gestos e tarefas foram automatizados, como se todos soubessem o que deveriam fazer; parece ser uma turma que aproveita muito as aulas.

Só consegui observar a aula de matemática neste dia.

Dia 26/08/2011

Aula de leitura e produção textual

Os alunos sentaram-se em frente ao quadro e a professora começou a contar uma história. O título do livro era “Pirilim”. A professora começou a ler o livro e dava paradas para mostrar os desenhos do livro. Os alunos fizeram alguns comentários sobre os personagens.

A professora questionou se tudo era fantasia no livro. Por quê? Os alunos fizeram comentários. Qual foi a mensagem da história? “Não colocar fogo na floresta”, segundo uma aluna. A professora comentou sobre um aluno que interpretou mal um personagem, dizendo que o rio era o dragão.

Os alunos foram solicitados a escrever um resumo da história. A professora pediu para não usarem diálogos, mas para narrarem a história. A professora colocou o dia no quadro e escreveu o que era para os alunos fazerem: “Você ouviu a história de um duende, Pirilim. Agora escreva um resumo, ou seja, conte o que você entendeu. Os alunos assumiram seus lugares nas classes e iniciaram a escrever, enquanto a professora fazia a chamada.

Os alunos começaram a perguntar para a professora como se escreviam algumas palavras, e ela respondeu. As perguntas foram: “Começar é com s”; “Paraíso é com z”? “Preguiçoso é com ç depois com s?”. Outro aluno fez a mesma pergunta anterior. “Pareceu é com c?”, “Dragão no final tem o quê? “Professora, era tem acento?”. Um aluno pediu se podia pegar o dicionário. Outros alunos foram pegar dicionários que ficavam numa estante atrás deles. Alguns alunos foram à mesa da professora para tirar dúvidas ortográficas:

“avisar, assustado, decidiram, botaram (tem acento?), capacete é com s? servir é com s? preguiçoso é com s no final?”

A professora ficou dando atendimento a uma aluna com mais dificuldades na escrita de textos e tirando dúvidas dos alunos que iam até sua mesa, principalmente as relacionadas à ortografia. Os alunos ainda perguntavam à professora sobre a sequência da história contada, sobre personagens, entre outras dúvidas. Seis alunos ficaram com um minidicionário nas respectivas mesas para consulta.

Um aluno disse que havia terminado e a professora disse para ele ler o texto novamente para ver se havia alguma coisa errada. Assim continuou a aula até seu término: a professora ajudando uma aluna que tinha maiores dificuldades e os outros alunos pedindo como se escreviam as palavras.

Mês de setembro

Dia 01/09/2011

Por ocasião das festividades da Semana da Pátria, todos os alunos da escola cantaram o Hino Nacional e o Hino da Independência no pátio da escola, com as bandeiras do Brasil, do Estado de Santa Catarina e do Município hasteadas.

A aula iniciou com a leitura de uma lenda indígena, chamada “A lenda do milho”. A professora solicitou aos alunos para fazerem a leitura silenciosa do texto, primeiramente. Em seguida, os alunos iniciaram a leitura do mesmo em voz alta e cada aluno leu uma de suas partes. A professora dizia quando era para parar e outro continuar a leitura. Todos os alunos leram em voz alta. A professora corrigia, às vezes, as palavras mal pronunciadas. Alguns alunos, ainda nesta série, apresentam dificuldades para a leitura: não ficam seguros de algumas pronúncias e leem por sílabas as palavras, de modo pausado. Em alguns momentos a professora chamava a atenção de alguns alunos.

Há alunos com muita dificuldade para a leitura, mesmo assim eles leem durante o período da aula e todos deveriam ouvir. Depois que todos leram um trecho do texto, a professora leu em voz alta a lenda e disse para os alunos prestarem atenção. A professora explicou que se trata de uma lenda e os alunos começaram a perguntar o que significavam palavras como “cipó”, “por que o índio tinha esse nome estranho: Nhara? “O que é kaingangs?”. A professora disse que os índios têm muitas outras lendas, como a do guaraná e os alunos perguntaram o que os índios comem? Foram citando alimentos indígenas.

A professora deu uma atividade com o dicionário. Eles deveriam procurar no dicionário o que é lenda e eles ainda, para casa, deveriam pesquisar e levar para a aula da

segunda-feira, outra lenda indígena. A professora disse para pesquisarem em livros, ouvir as histórias dos pais e dos avós, além da “Internet”. Alguns alunos foram à biblioteca buscar os dicionários. Tratava-se de minidicionários doados pelo Governo Federal: “Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa”, do autor Sérgio Ximenes (2000). A professora esclareceu que não era “lêndia” do piolho, mas “lenda”.

Os alunos trabalharam individualmente, procurando no dicionário a palavra lenda e copiaram o que significava no caderno de português. A professora precisa, constantemente, repetir o que eles devem fazer, pois os alunos perguntam o tempo todo a mesma coisa individualmente. Ela me disse que agora eles conseguem manusear o dicionário individualmente, mas que no início do ano eles não conseguiam encontrar as palavras. Assim mesmo, percebi que os alunos não utilizam as palavras-guia como forma de encontrar mais rapidamente as palavras. Alguns alunos pediram a ajuda da professora, pois não conseguiam encontrar as palavras.

No minidicionário disponível aos alunos há três acepções da palavra lenda e as três foram copiadas no caderno de Português. Transcrevo as acepções:

1. Tradição popular.
2. Narrativa fabulosa, em geral transmitida oralmente pelo povo.
3. Mentira, invenção.

Um aluno foi à frente da turma para ler o significado de “lenda” e também leu o significado da palavra “cipó”. Não foi esclarecido qual sentido de lenda seria trabalhado.

Acabaram a aula com o ensaio de um jogral para a apresentação da escola durante a Semana da Pátria.

A minha impressão é a de que não ocorre preparação dos alunos para as atividades e nem para começar a aula. Há alunos com muita dificuldade de aprendizagem e isso perturba o andamento da aula. A professora é perguntada, constantemente, sobre as mesmas explicações já dadas.

Dia 14/09/2011

Neste dia, a professora iniciou a aula lembrando a turma que hoje fariam um trabalho com o jornal. Ela distribuiu um jornal para cada criança e disse que fariam grupos de quatro alunos.

A professora lembrou que um jornal é constituído de vários cadernos, conforme já explicado. Ela fez questões sobre os diversos jornais da cidade de Garopaba que constam a seguir.

- 1) Agora que vocês já discutiram, escrevam três informações sobre os jornais.
- 2) Observe bem a primeira página dos jornais de seu grupo e responda:
 - a) Qual é o nome do jornal?
 - b) Qual é a data de sua publicação?
 - c) Quais são as outras informações que aparecem ao redor do título?
 - d) Seu jornal sai de quanto em quanto tempo? É diário? É semanal? É quinzenal?
- 3) Observe agora que na primeira página aparecem vários tamanhos de letra.
 - a) O que está escrito com a maior letra?
 - b) E com as outras letras grandes, que tipo de informações estão escritas?
 - c) E com as letras menores, que tipo de informações estão escritas?
4. Você já deve ter observado que os livros, revistas e jornais trazem um índice. (Neste livro mesmo que você está usando, há um logo no início.
 - a) Abra-o, analise-o e escreva qual o tipo de informação que os índices trazem.
 - b) Na primeira página de seu jornal também há um índice. Leia-o e copie aqui.
5. Observe que seu jornal é organizado em partes que são chamadas cadernos. Leia o nome ou título de cada caderno e responda: o que você observa de semelhante entre o índice e os cadernos?
- 6) Escreva aqui tudo o que você achou interessante na primeira página do seu jornal.
- 7) Vamos investigar agora os cadernos do seu jornal? Observe cada parte com seu grupo e escreva na coluna da esquerda o nome do caderno e na coluna da direita o tipo de informação que ele traz:

Nome do caderno	Tipo de informação
8) Quantos jornais foram investigados em sua classe?	
9) Compare os nomes dados a cada caderno nos diferentes jornais. São os mesmos nomes ou são diferentes? Escreva nas duas colunas os nomes dos cadernos correspondentes.	
Jornal 1	Jornal 2
- 10) Você acha que o jornal pode ser útil para você e seu grupo? Então responda:
 - a) Quando vocês querem ir ao cinema, em que parte do jornal vocês procurarão os nomes dos filmes, o horário e o nome do cinema?
 - b) Para saber o resultado de um jogo de futebol, em que parte do jornal vocês vão procurar?
 - c) Para comprar um carro, em que parte do jornal podem-se encontrar as informações desejadas?
 - d) Para saber algo que tenha acontecido fora do Brasil, em qual dos cadernos procurar?

e) Você quer saber se vai chover ou não. Em que caderno do jornal você pode encontrar essa informação?

A seguir as crianças fizeram os grupos e a professora solicitou a eles que manuseassem o jornal para conhecê-lo, observando a data, as suas partes. Em seguida, solicitou que comparassem o jornal com o livro didático de Matemática, observando suas diferenças e semelhanças. Depois dessa atividade, a professora explicou as questões e tirou as dúvidas das crianças.

As crianças concluíram que há em comum entre o livro didático e o jornal o índice. Em grupos, as crianças deveriam responder às questões no caderno. Foi uma atividade longa e as crianças são lentas para entender, pelo menos a maioria deles, e lentas para escrever as respostas. Este trabalho com o jornal se estendeu pelo restante da manhã e a professora continuou a dar assistência a seus alunos, auxiliando-os nas respostas. Provavelmente ela retomaria as questões em outro dia para averiguar o trabalho realizado.

Dia 21/09/2011

Neste dia, a professora devolveu os textos para as crianças sobre a história do Pirlim. A professora distribuiu as produções textuais e pediu que eles dessem uma olhada naquilo que ficaram com dúvidas. Ela disse que não fez rasuras nos textos para que eles perguntassem no que tinham dúvida e que procurassem no dicionário.

A professora disse que vários alunos melhoraram na escrita e estão escrevendo com mais sentido e textos mais longos. Problemas detectados: alunos não fazem parágrafos, iniciam a frase com sentido e depois se perdem, excessivo uso de palavras como “daí”, “então”, “aí”, além de haver nos textos erros de grafia. A professora aconselhou a procurarem as palavras escritas incorretamente no dicionário.

Ela comentou sobre os problemas gerais e pediu aos alunos que lessem o texto em casa e melhorassem o que não estava bom. Após os comentários sobre as leituras da professora, os alunos guardaram os textos.

Após essa atividade, a professora deu uma prova de matemática, envolvendo as quatro operações: multiplicação, divisão, adição e subtração.

Dia 28/09/2011

Neste dia a professora chamou a atenção para palavras que são escritas de forma errada, como o nome da escola “Pigerito” (por Pinguirito) e nome de família com letra minúscula.

Hoje, as crianças trabalharam com uma fábula chamada “O galo e a raposa” com a seguinte ordem colocada no quadro:

Produção de texto.

Você ouviu a fábula: “O galo e a raposa”, agora reescreva em seu caderno a fábula ouvida.

Eles deveriam lembrar a fábula já contada na aula anterior e, agora, lembrá-la e escrevê-la durante a aula para entregá-la à professora. A professora alertou sobre os cuidados no momento da escrita, fazendo parágrafos, travessão antes das falas, pontuação, letras maiúsculas depois do ponto final.

A professora passou de classe em classe para auxiliar os alunos na correção de palavras escritas erradas, para dar sugestões sobre parágrafos, palavras e para tirar as dúvidas das crianças sobre como se escreviam as palavras, se com “s”, “ss”, com “c” ou “ç”, entre outras dúvidas.

As crianças perguntam muito sobre como se escrevem as palavras e não usaram o dicionário durante as aulas. Elas perguntaram ao professor sobre suas dúvidas.

Passaram a caneta e entregaram a produção.

Mês de outubro

Dia 05/10/2011

Neste dia, a professora solicitou que os alunos pegassem o livro de Português para fazerem uma leitura silenciosa. Tratava-se do livro “Uma proposta para o letramento”, da autora Magda Soares (1999, p. 107-108). A leitura foi sobre o texto “Bicho de todo jeito e feitio” do autor Edy Lima. Após a leitura silenciosa, os alunos leram um trecho do texto, cada um em voz alta em, sem paradas. Algumas crianças leem bem, sem paradas, outras ainda têm uma leitura sofrida, lenta, quase adivinhando o que está escrito.

O texto tratava das características de vários animais que poderiam ser adotados pelo homem, como peixes, gatos, macacos. Dependendo de regiões diferentes do planeta, há uma diversidade enorme de animais, como camelos, por exemplo. O texto dizia que os bichos também têm personalidade, por isso devem ser respeitados.

A professora chamou a atenção sobre a leitura oral das crianças e disse que estava ruim, que já estavam quase no final do ano, e havia alunos, ainda, que liam apontando as palavras com o dedo e ainda não sabendo pronunciar as palavras e nem tinham um ritmo contínuo para lerem, além de gaguejarem. A aula foi interrompida novamente (mais ou menos 15 minutos) pela entrada da Diretora na sala de aula. Continuando a aula, a professora leu em voz alta para que todos compreendessem melhor o texto. Em seguida, houve uma conversa entre todos os presentes em aula sobre seus animais de estimação e os cuidados que requerem. Foi um exercício interessante de trocas de preferências e gostos e para conhecer um pouco a realidade das crianças. Os alunos, às vezes, falam todos juntos, depois se controlam, levantam o braço e cada um diz algo sobre o seu animal de estimação. As crianças gostaram muito dessa interação sobre os seus animais de estimação e a sua realidade. Os alunos fariam as atividades sobre a leitura na próxima aula, porque precisavam ensaiar um jogral que seria apresentado em homenagem ao Dia da criança.

As atividades da aula foram interrompidas novamente com a chegada tardia de um aluno. A professora também conversou com uma mãe no início da aula. As crianças ficam dispersas, enquanto isso e desviam a sua atenção do assunto tratado.

Dia 10/10/2011

Neste dia, a professora trabalhou a letra da música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, retirada do livro didático *Viver e aprender - Português* (4º. série), dos autores Cloder Rivas Martos e Joana D’Arque Gonçalves de Aguiar (2006, p. 158).

A professora passou no quadro a canção para os alunos copiarem, o que já demorou bastante. Depois da cópia, a professora perguntou aos alunos se estavam achando normal aquele texto. Eles chegaram à conclusão que não. A professora destacou que se tratava da linguagem como nós falamos e não como a escrevemos, por isso eles deveriam ler com atenção e reescrever a música na linguagem escrita, aquela gramatical. Eles iniciaram a tarefa, mas logo a abandonaram porque a professora queria mostrar para mim uma atividade teatral que os alunos tinham preparado a partir da leitura de um livro de ficção. Os alunos leram um livro de ficção e, em seguida, em grupos, deveriam montar uma pequena peça teatral apresentando a história lida. Houve duas apresentações teatrais bem feitas para a idade das crianças (9-12 anos) com caracterização do ambiente e das personagens.

Dia 18/10/2011

Neste dia, as crianças retomaram o trabalho do dia anterior, tentando reescrever a música copiada com a linguagem escrita. Elas tiveram muitas dúvidas de como fazer isso e a professora, incansavelmente, explicou o que deveriam fazer. Percebi que elas estavam com muita dificuldade para entender a atividade. Demoraram todo o tempo de observação nessa atividade e ainda não a concluíram nesta aula.

Mês de novembro

Dia 04/11/2011

Neste dia, a professora mostrou uma cópia da pintura de Cândido Portinari denominado “Retirantes”. A professora mostrou o quadro colorido em um livro e leu sobre a biografia do autor. Dialogou com os alunos sobre o que as crianças achavam da pintura, qual era a temática, a história do que foi retratado na pintura. Os alunos participaram da conversa, opinando sobre o que estava na pintura. As crianças foram descobrindo, junto com a professora, detalhes da pintura. Foi explorado também o nome do quadro “Retirantes”.

- Qual foi a intenção do autor pintando essa tela?

Tocar o coração das famílias, mostrar o sofrimento das pessoas, de um povo. Lembraram do Brasil, da África até Chile foi citado.

- O que passa na tela? Sofrimento, angústia, falta de emprego, comida.

- Características das personagens e outro título sugestivo: pobres, magros, com roupas gastas. Os pobrezinhos, família sem água e comida, família: amor acima de tudo. Em seguida, a professora passou no quadro questões sobre a tela.

Interpretando a tela de Cândido Portinari:

1. Em sua opinião, com que intenção Portinari pintou esse quadro?
2. Em sua opinião, qual a relação entre as pessoas que aparecem na tela?
3. Observe o olhar das pessoas e responda: que sentimento transmite?
4. Caracterize cada uma dessas pessoas fisicamente.
5. Justifique o título da tela. Depois dê outro título para ela e o justifique.
6. Escreva de onde você acha que as pessoas da tela estão saindo, para onde estão indo e qual o motivo da saída.
7. No segundo plano da tela, há algumas aves. Por que você acha que estão lá?
8. Observe a paisagem e caracterize-a.
9. No primeiro plano da tela, que sensação provoca a escuridão?

Essa atividade foi corrigida com os alunos e a professora retomou todas as questões oralmente e trocaram muitas ideias. Eles refletiram sobre a pobreza das pessoas pelo mundo e de quantos passam fome e não têm nada na vida. A professora associou o quadro à região do Nordeste do Brasil, em que existem muito migrantes por causa da seca.

Dia 10/11/2011

A professora iniciou a aula dizendo que hoje as crianças ouviriam uma fábula que seria lida por ela e deveriam prestar atenção porque fariam uma atividade depois.

A professora leu a fábula da “Galinha dos ovos de ouro” e foi comentando quando aparecia alguma palavra desconhecida pelas crianças e passagens que transmitiam mensagens. Quando terminou a história, as crianças pediram para a professora contar novamente, pois haviam gostado muito da história. A professora leu novamente a história, de forma integral, sem comentários desta vez. As crianças dialogaram com a professora sobre o assunto

Em seguida, a professora solicitou que os alunos recontassem a história em forma de quadrinhos e deu uma folha de ofício para cada criança desenhar. Explicou como deveria ser e perguntou para as crianças imaginarem o primeiro quadrinho e falar sobre, e conversaram sobre a sequência da história.

Solicitação de trabalho.

Escreva a fábula que você ouviu: A galinha dos ovos de ouro. Faça a ilustração como se fosse história em quadrinhos.

As crianças iniciaram o trabalho, mas houve muitas dúvidas e a professora ia esclarecendo que para a narração não eram necessários os balões, mas a narrativa deveria ficar apenas nos quadrinhos. As crianças demoraram três horas, aproximadamente, para realizarem o trabalho e, depois, entregaram-no para a professora.

Dia 17/11/2011

A professora entregou as histórias em quadrinhos sem corrigir ou fazer qualquer observação por escrito. Apenas falou que os desenhos ficaram bonitos e devolveu-os, dizendo para mim que já tinha outras avaliações e que eu poderia ficar com esse trabalho. Em seguida, a professora fez a chamada e foi devolvendo a prova de Ciências, dizendo em voz alta a nota de cada um.

Para a primeira atividade, a professora trabalhou um texto chamado “Conversa de mãe e filha” da autora Tereza Yamashita e Luiz Brás (*Dias incríveis*. São

Paulo: Callis Editora, 2006). Os alunos leram silenciosamente o texto e depois, oralmente, com continuação da leitura do texto entre eles.

A professora pediu o que era aquele texto. Os alunos disseram que era uma conversa entre mãe e filha e que havia problemas de comunicação entre elas. Após, pediu para os alunos copiarem a interpretação do texto que seria passada no quadro.

Interpretando a leitura “Conversa de mãe e filha”.

- 1) O diálogo que você leu conta uma conversa entre mãe e filha. Em que situação o diálogo é iniciado?
- 2) Entre uma frase e outra da mãe ao telefone, Livia diz que vai casar e pede um lindo vestido de noiva. Em seguida, conta sobre os preparativos da festa. O que ela fala?
- 3) Qual foi a reação de Livia quando sua mãe diz que vai ligar para seu pai?
- 4) Por que motivo a mãe de Livia cai para trás?
- 5) E Livia? Acha que sua mãe desmaiou por qual motivo?

Os alunos levaram um bom tempo (mais ou menos 1 hora) para fazer as questões. Ficaram tirando dúvidas sobre as questões com a professora, indo à mesa dela. Após todos concluírem a atividade, a professora corrigiu o exercício e ia perguntando uma questão para cada aluno.

Encerrei as observações neste dia.

A intervenção do dicionário nas reescritas dos textos cumpre um papel reflexivo e integrador com o sujeito autor e leitor do texto, ajustando-se às suas necessidades nas produções escritas, com a função de torná-las mais adequadas à leitura e compreensão dos leitores. O dicionário, nesta visão, é instrumento produtivo do fazer linguístico de leitores e produtores de textos que constroem redes de significações e também se constituem como sujeitos atuantes pela abstração de pensamento, logicidade e reflexão em torno da língua, além de ampliarem seu repertório vocabular.

Foram contemplados alguns aspectos da origem narrativa como um gênero que é desenvolvido naturalmente pela criança e que poderá ser ampliado no contexto escolar tanto nas habilidades orais escritas. Relataram-se, brevemente, as qualidades discursivas de um texto, especialmente das narrativas, as quais foram trabalhadas na parte prática desta tese. Por fim, apresentaram-se os diários das aulas do GE e as observações das aulas do GC, o que coloca a parte prática da pesquisa, interligada com a teoria exposta anteriormente.

A questão formulada no início do capítulo: - É possível realizar um trabalho concreto com obras lexicográficas em ambiente escolar, considerando a interação entre os envolvidos no processo (aluno, professor, dicionários) de aprendizagem de produções textuais

(narrativas) e de exploração de dicionários? - tem uma resposta positiva. Não se trata de um trabalho com respostas imediatas e milagrosas, mas se trata de um projeto lento e gradual que se torna real quando se coloca um objetivo para os dicionários que se encontram nas bibliotecas escolares, utilizando-os para a prática do discurso e da língua viva em produções textuais.

Além do desafio de mostrar o valor, a importância e o potencial do dicionário, conforme Bolzan e Durão (2010, p. 59), outro desafio para o uso eficaz de dicionários refere-se:

à premência por cursos que ofereçam preparo aos docentes para que atuem com dicionários com mais convicção em sala de aula; dessa forma, talvez se conquiste a valorização desse tipo de obra tão antiga e que prestou e presta tantos benefícios à humanidade. [...] é preciso ainda muito investimento na distribuição de dicionários nas escolas e de pesquisas que melhorem a sua qualidade [...]

Com essa perspectiva de trabalho, em seguida, haverá a descrição da concretização de um curso de formação para professores municipais (Garopaba/SC) sobre o uso de dicionários escolares em sala de aula, que integra a primeira parte empírica desta pesquisa, complementando-se com o uso dos dicionários escolares envolvendo alunos do Ensino Fundamental, na segunda parte da pesquisa.

4 CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES SOBRE O USO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES EM SALA DE AULA

Sabemos que grau de abnegação é necessário para que o professor, primário ou secundário, recoloca em causa aquilo que ensina, em certos casos depois de muitos anos. Mas sabemos que não hesitará se estiver convencido de que o futuro de seus alunos está em jogo.
(Autor desconhecido)

No capítulo anterior, abordou-se a possibilidade de concretizar um trabalho entre produção textual e dicionários. A reescrita, nesse processo, faz parte da própria escrita, pois o que era chamado de erro, nessa concepção, significa trabalho e reflexão sobre a linguagem. Nessa perspectiva, os dicionários atuam como mediadores da interação entre sujeitos e o exercício da língua viva para aperfeiçoamento dos textos escritos.

Um dos objetivos desta tese foi o de propor uma prática pedagógica ao uso adequado de dicionários escolares em sala de aula, para que os professores pudessem ter a visão de dicionário até aqui arguida. Neste capítulo, descreve-se o trabalho desenvolvido com professores do município de Garopaba/SC, o que constituiu a primeira parte empírica desta pesquisa e questiona-se: - Qual é a realidade a respeito do trabalho desenvolvido com dicionários nas escolas do município de Garopaba/SC, após o PNLD/Dicionários?

4.1 A ESCOLHA DO PROBLEMA, METODOLOGIA DO CURSO E CONTEÚDO

A primeira parte prática desta pesquisa constitui-se de um Curso de formação de professores do Ensino Fundamental, tendo em vista a lacuna que existe na área do uso efetivo de dicionários em ambiente escolar.

Entendeu-se que era preciso, primeiro, preparar os professores para que atuassem de forma qualificada em sala de aula, especialmente na área da Lexicografia, que é relegada a segundo plano no planejamento do professor, já que ele não está em situação de valorizar o universo de possibilidades que o uso de obras dicionarísticas é capaz de contemplar. Depois da preparação dos professores, pensou-se na efetivação do uso de dicionários em produções textuais com alunos. Conforme explicitado no capítulo 1, a grande motivação da Lexicografia pedagógica é a de tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino. Assim, seu objeto de estudo delineia-se a partir da relação entre dicionário e ensino de línguas.

O curso foi ministrado pela pesquisadora, foi presencial e totalizou 20 horas em dois dias consecutivos: 29/04 e 30/04/2011. Foi dirigido a professores do município de Garopaba/SC, e se realizou nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito. As aulas, expositivas e dialogadas, tiveram também uma parte prática para que houvesse participação e integração dos professores e para que visualizassem a aplicação das ideias discutidas em suas aulas.

Primeiramente, a pesquisadora falou sobre o seu projeto e leu o termo do consentimento livre e esclarecido. Em seguida, entregou os documentos aos professores para que fossem assinados. A seguir, aplicaram-se questionários que tinham como objetivo traçar o perfil dos professores e de seus conhecimentos sobre dicionário.

Após, aconteceu a primeira aula teórica sobre “O que é o dicionário”, “Clichês associados à obra e sua superação” e “Outros problemas associados ao dicionário”. A segunda aula foi sobre “Os pilares de nosso saber linguístico”, “Um pouco de história sobre os dicionários”, “Classificação dos dicionários”, “O dicionário nas escolas brasileiras” e “Tipos de dicionários”.

Depois dessas duas aulas, houve um trabalho prático, em grupos, para a observação, manuseio e análise dos dicionários selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2006). Foram selecionados 7 dicionários que contemplam os tipos 1, 2 e 3.⁴⁰ Também foram distribuídas fichas do MEC/PNLD para avaliação dos 3 tipos de dicionários para que os professores se inteirassem sobre como foi realizada a seleção dos dicionários em 2006, além do Edital/2011 do MEC para distribuição de dicionários. Houve discussão em grupos e depois foi feita uma apresentação geral sobre as críticas e observações levantadas a partir da leitura desse material.

A terceira aula foi planejada para que os professores manuseassem e comparassem tipos diferentes de dicionários, fazendo uma análise comparativa deles, ao mesmo tempo que a aula teórica se desenvolvia. Foram apresentados, formalmente, os 3 acervos de dicionários selecionados pelo MEC/2006 e, para finalizar essa parte, fez-se uma

⁴⁰ Quanto aos títulos dos dicionários, foram escolhidos os seguintes:

- 1) *Aurelino*: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa. Editora Positivo (Tipo 1).
- 2) *Meu primeiro Dicionário Houaiss*. Objetiva (Tipo 1).
- 3) *Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*: Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Nova Fronteira (Tipo 2).
- 4) *Dicionário Ilustrado de Português*. Ática (Tipo 2).
- 5) *Saraiva Júnior*: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado. Saraiva (Tipo 2).
- 6) *Moderno Dicionário Escolar*. Moderna (Tipo 2).
- 7) *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. FTD S/A (Tipo 3).

parte prática em que os professores deveriam explorar a macro e a microestrutura dos dicionários, apresentando o assunto em forma de seminário.

A quarta aula foi preparada tendo como base o livro de Rangel e Bagno (2006) *Dicionários em sala de aula*. Discorreu-se sobre “Algumas maneiras de uso do dicionário em sala de aula”, “Reconhecendo o dicionário” e “Comparações de verbetes de dicionários distintos”. Na parte prática, continuaram-se as apresentações sobre as partes dos dicionários, explorando os verbetes e seus conteúdos.

A quinta aula foi sobre o “Potencial do uso do dicionário em sala de aula-instrumento para uma formação integral do educando”, “Estratégias e atividades específicas para o uso de dicionários escolares”, “Criatividade na consulta e no emprego do conhecimento adquirido”, “Ludicidade”, “Estratégias de fixação de palavras novas (memória de longa duração)”, “Desenvolvimento do léxico”. O componente prático dessa aula foi planejado com base na segunda parte do livro de Rangel e Bagno (2006) sobre “O dicionário na sala de aula: alguns modos de usar”. Os professores tiveram acesso a esse livro para que tivessem noções diferentes sobre como utilizar os dicionários em sala de aula.

Finalmente, na sexta aula, houve o planejamento de aulas voltadas à aplicação do que foi visto no curso e a apresentação das mesmas em seminário. O curso foi finalizado com uma avaliação oral e escrita.

Na próxima seção, será delimitado o perfil dos professores inquiridos durante o curso de formação e será traçado um recorte da realidade de uma parte das escolas municipais de Garopaba/SC, como forma de acompanhar as possibilidades desses professores frente à política disseminada pelo Governo Federal em relação à distribuição de dicionários escolares.

4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: O QUE PENSAM SOBRE O DICIONÁRIO E O QUE REVELA ESSA MANIFESTAÇÃO

O total dos professores que respondeu ao questionário foi de 18; desse total, apenas 1 não respondeu sobre a série ou ano em que atuava; os outros 17 responderam que trabalhavam ou já trabalharam no Ensino Fundamental (6-14 anos); apenas 4 professores trabalhavam, concomitantemente, no Ensino Infantil (0-5 anos) e Fundamental; 2 atuavam no Ensino Fundamental e Médio (15-17 anos); 1 no Ensino Infantil e no Médio e 10 professores atuavam, na ocasião, com alunos do Ensino Fundamental.

Em relação à escola em que atuavam, 3 professores eram de escolas estaduais e um dos quais ainda trabalhava em uma escola particular. O restante, ou seja, 15, era de escolas municipais.⁴¹ Quanto à formação dos docentes, 8 professores tinham curso superior e 10 eram pós-graduados. 15 professores responderam que fizeram Curso de graduação em Pedagogia. A maioria dos professores respondeu que se formou em Instituições de Ensino Superior privadas. Apenas 1 professor, que atuava em escola estadual, frequentou universidade pública.

A experiência como docentes variou entre 3 anos e meio a 25. A maioria dos professores tinha uma significativa experiência em sala de aula, ou seja, de 13 a 25 anos de magistério. Os professores de escolas estaduais possuíam entre 300 a 450 alunos e trabalham com as disciplinas de Matemática, de Ciências e de Geografia. Já os professores de escolas municipais tinham entre 10 e 56 alunos. Este último número dividido em duas turmas.

A seguir, haverá a análise da percepção dos professores que atuavam, principalmente, no Ensino Fundamental sobre o uso do dicionário em sala de aula.

Uma das primeiras perguntas feitas aos professores no que se refere a dicionários foi sobre a quantidade de dicionários que suas escolas possuíam. A resposta a essa questão variou de 10 unidades a 100. Apenas 1 professora da rede estadual respondeu que cada aluno dispunha de 1 exemplar; 2 professoras municipais responderam que havia poucos e uma respondeu que não havia nenhum.

Nesse aspecto relacionado ao número de dicionários, os dados revelaram que apenas 1 escola da rede pública estadual, entre 3, recebeu 1 dicionário por aluno; nas municipais, a carência em número de dicionários se evidenciou. O Governo Federal, antes de 2006, através do PNLD, comprometeu-se a distribuir 1 dicionário para cada aluno da rede. Segundo Moraes e Xatara (2007, p. 18), até 2003, os dicionários distribuídos aos estudantes eram para uso pessoal (um para cada aluno) e, a partir de 2005, houve a distribuição de obras para usos em sala de aula (menos dicionários para serem usados em grupos). Pelo menos nas escolas representadas pelas professoras participantes do curso, este programa do governo não chegou a se concretizar.

Percebeu-se, segundo a descrição das professoras das redes públicas, uma carência significativa em número de dicionários: há escolas que possuem uma quantidade que varia de 10, 15 até, no máximo, 20 dicionários, conforme depoimento da maioria dos professores presentes ao curso e registrado nos questionários. Assim, o que se esperava em

⁴¹ O curso foi planejado para professores municipais, mas como nem todas as vagas foram preenchidas, para as remanescentes foi permitida a inscrição de três professores estaduais.

número significativo de dicionários nas escolas (um por aluno) traduziu-se em frustração e preocupação, pois não se registrou um número efetivo de dicionários para que se trabalhasse com a obra em sala de aula e, muito menos, levando em consideração o número total de alunos das escolas que fica entre 50 a 259 alunos.⁴² Quanto aos Tipos de dicionários (1, 2 e 3), os professores não conheciam especialmente os do Tipo 1 e 2, justamente aqueles destinados às séries iniciais até o 5º. ano, ou seja, para crianças de seis a 11 anos aproximadamente. Nas escolas municipais representadas pelos professores, havia apenas o Tipo 3 e não havia diversidade, mas apenas minidicionários, especialmente os distribuídos antes da avaliação do MEC de 2006.

Os professores foram questionados sobre a utilização de dicionários em sala de aula, bem como se seu uso era frequente ou não. A maioria das respostas, 16, foi: “às vezes, pouco, pouquíssimo, uma vez por semana, não muito, sem regularidade, de acordo com a necessidade, semanalmente, quinzenalmente, algumas vezes, muito pouco, raríssimas vezes”. Apenas 1 professor respondeu que usava os dicionários todos os dias em sala de aula, sem explicitar em que ocasiões. Os outros responderam que o utilizavam “quando há palavras que a turma não conhece”, “quando aparecem dúvidas dos alunos”, “geralmente como tarefa de casa, com atividades desenvolvidas na sala de aula”, “se houver necessidade”, “sempre que se necessita confirmar o significado de uma palavra e a escrita” e “para alguns trabalhos elaborados pelo aluno”. 1 professora da rede estadual respondeu que, quando trabalhava na escola privada, utilizava os dicionários com mais frequência, pois as obras ficavam disponibilizadas na sala de aula.

Essas respostas ratificam a situação do dicionário no ensino brasileiro, ou seja, é uma obra de referência que é utilizada esporadicamente para tirar dúvidas sobre o significado de uma palavra e sobre sua ortografia e que os professores não o utilizam, sistematicamente, em suas aulas. Portanto, segundo a amostra de respostas coletadas pelo grupo de professores que participaram do curso de formação sobre o uso de dicionários em sala de aula, as obras lexicográficas ainda são subutilizadas.

Em relação à pergunta sobre quem os ensinou a manusear o dicionário, apareceram as respostas: “o professor” com maior frequência (7); “os pais” ficaram em segundo lugar e expressões como “a vida escolar”, “ninguém”, “não lembro”, “manuseando-o”, “minha curiosidade”. A análise dessas respostas evidencia a importância dos professores como orientadores dos alunos na aprendizagem do uso do dicionário na escola, já que foi uma

⁴² Números obtidos a partir de uma entrevista com o Secretário de Educação do município de Garopaba/SC.

das figuras mais marcantes dos professores entrevistados, o que se confirma na prática. Com efeito, muitas vezes, as pessoas não têm condições de comprar um dicionário e, quando se deparam com a obra na escola, ela não é adequada à finalidade desejada. Às vezes, o próprio dicionário traz instruções sobre como usá-lo, ainda que de forma parcial. No entanto, as pessoas não estão acostumadas a ler tais instruções, passando despercebidas na maioria das vezes. Assim, a figura do professor, geralmente, parece ser quem apresenta o dicionário aos alunos. Na maior parte das vezes, a descoberta de uma obra lexicográfica se dá quando as pessoas começam a frequentar o ambiente escolar. É nesse meio, portanto, que elas poderão receber instruções sobre dicionários, mesmo que parciais, ou aprender a manuseá-los por sua própria conta e curiosidade, como os professores também responderam.

Em relação à distribuição de dicionários às escolas públicas e em que essa ação auxiliou na prática em sala de aula, houve respostas positivas e diversas como: “É mais um instrumento auxiliar para as atividades”, “É uma ferramenta a mais”, “É um suporte a mais para eu trabalhar com os alunos”, “Auxiliou na quantidade para o uso dos alunos”, “Considerando a grande dificuldade dos alunos, auxilia para a ampliação do vocabulário”, “Facilitou o manuseio para alunos de baixa renda familiar”.

Essas respostas evidenciam que os professores têm consciência de que o dicionário é uma ferramenta de consulta e trabalho em sala de aula e que habilidades voltadas à linguagem como a ampliação do léxico dos alunos podem ser melhoradas. Não obstante, em relação ao escasso uso detectado pelas respostas anteriores, percebeu-se uma falta de direção em relação ao uso de dicionários em sala de aula. Ocorreu incerteza sobre a forma concreta de fazer o processo dar certo, qual(is) seria(m) a(s) metodologia(s) a seguir. Há uma esperança em relação à obra dicionarística, mas não se sabe como utilizá-la de forma efetiva para que as intenções deem certo e se tenham resultados melhores em relação, por exemplo, à ampliação vocabular dos alunos, entre outros objetivos de aprendizagem.

Outras respostas foram mais pessimistas e críticas como “O dicionário que foi doado não tem uma qualidade muito boa, falta muita palavra nele”, “[...] os livros foram doados aos alunos e os mesmos deixaram seus livros em casa”, “Por usar pouco, auxiliou pouco!”. Ao mesmo tempo em que houve a distribuição de recursos pelo Ministério da Educação e Cultura, houve uma consciência sobre a sua subutilização, bem como sobre a qualidade duvidosa das obras. Surgiu o problema dos dicionários que não atendiam às necessidades dos usuários, não contemplando, muitas vezes, o léxico do mundo infantil; outras vezes, havia o problema das remissões e a falta de definições das palavras procuradas. Ainda ocorreu uma resposta que pode ser interpretada como uma dispensa do uso do

dicionário por ser uma obra incômoda de transportar, além de pouco útil, que, por isso, permanecia em casa. Outra resposta sobre a mesma pergunta foi: “Facilitou o acesso ao dicionário trabalhando de forma mais frequente com o dicionário”. Todos os professores foram unânimes quando perguntados sobre a forma como selecionam os dicionários para suas aulas, respondendo que não havia escolhas e que utilizavam o acervo que a escola dispunha, geralmente os minidicionários que são mais fáceis de serem transportados. Usava-se sempre o mesmo tipo, aquele existente nas escolas, inclusive do mesmo autor. A variação ocorria apenas quando os alunos levavam os próprios dicionários, geralmente minidicionários. Esta resposta é surpreendente tendo em vista a variedade de dicionários que se encontra no mercado editorial e a enorme variedade que surge todos os dias. Fica comprovada a falta de escolha que os professores têm, no seu ambiente de trabalho, relativa a tipos diferentes de dicionários. Segundo a distribuição do MEC de 2006, as escolas deveriam ter sido contempladas com, pelo menos, três tipos diferentes de dicionários.

Quando os docentes tiveram que citar o nome de um dicionário usado em sala de aula, surgiram nomes como “Minidicionário Aurélio”, “Minidicionário Ediouro”, “Aurélio Buarque de Holanda”, “Saraiva”, “Caldá Aulete”, “Minidicionário Luft”, “Michaelis”, “Aurelinho” e até um “não lembro”. Os minidicionários afloraram na memória dos professores, porque, de fato, ocorre um uso maior dessas obras nas escolas, já que são os que chegam até elas e os que são mais leves para transportar. A ideia de que dicionário escolar é sinônimo de minidicionário está arraigada em nosso meio e pode ser comprovada através das respostas dos professores. Apesar de práticos para manusear e leves para transportar, os minidicionários não são os melhores, isso porque “[...] raramente as versões de dicionários sintéticas são elaboradas com critérios organizacionais definidos e coerentes” (KRIEGER, 2007, p. 300). Além disso, abrir as portas para que os aprendizes passem a consultar dicionários significa dizer que é recomendável que o repertório lexical dessas obras contemple campos temáticos relacionados ao universo dos mesmos, e, muitas vezes, nos dicionários do tipo mini não se encontra esse universo contemplado.

Os autores consagrados e que deram nome às suas obras se destacaram entre os citados pelos professores. O dicionário *Aurélio* foi um dos mais lembrados pelos docentes, seguido pelo *Luft* e *Michaelis*. Quanto aos defeitos que os dicionários apresentam, os professores citaram a falta de clareza nas definições para alunos que estão em processo de alfabetização, a falta de informações, de atualizações, de exemplos e de ilustrações que ajudem a compreender o significado. Também disseram que faltam atrativos nas obras e que

as palavras coloquiais e as gírias não estão dicionarizadas. Além disso, registraram a falta de palavras e o uso de remissões excessivas. Por fim, citaram que há pouca variedade de obras.

Os professores quase não citaram qualidades para as obras. Sobre isso, as respostas foram sucintas e muitas ficaram em branco. Apareceu uma crítica dizendo que “não há qualidade no dicionário da escola”. O que mais apareceu foram “poucas qualidades, verbetes coloridos, letra maior nos últimos dicionários recebidos, ilustrações, livro maior, correção ortográfica”.

A seguir, será contemplada a prática dada aos dicionários em sala de aula pelos professores entrevistados.

4.3 O QUE OS PROFESSORES FAZEM COM O DICIONÁRIO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: VOCABULÁRIO, PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL, EXPECTATIVAS

Os docentes foram questionados sobre as atividades realizam no cotidiano escolar com o dicionário. As respostas mais frequentes foram atividades com palavras desconhecidas, pesquisa de significados, escrita correta das palavras, além da ordem alfabética. Uma das atividades mais inusitadas foi a que uma professora descreveu: criação e confecção de um dicionário individual de Ciências. A cada bimestre, a professora passava vinte palavras do conteúdo que estava trabalhando naquele momento e os alunos buscavam o seu significado no dicionário. O objetivo do dicionário (espécie de glossário) era a familiarização com as palavras desconhecidas e a memorização, a longo prazo, de sua escrita correta (expressão utilizada pela professora). Outra atividade descrita foi “a brincadeira do dicionário”: cada aluno, na sua vez de falar, sugeria uma palavra e os demais escreviam o que achavam que ela significava. Depois, liam o que escreviam como resposta e, finalmente, procuravam-na no dicionário para saber o que significava. Sobre essa questão, os professores foram breves em suas respostas. Parecia haver falta de motivação para comunicar o que faziam em sala de aula, pelo menos por escrito. As atividades foram descritas em três ou quatro palavras e apenas destacaram-se as que foram mais descritivas e criativas.

Para incluir vocabulário novo, durante as aulas, as professoras responderam que usavam estratégias de leituras de textos em áreas diferentes como Geografia, História, Ciências e Matemática. Também promoviam conversas, escrita de palavras, produção de textos coletivos entre professor e alunos, escrevendo juntos no quadro ou no caderno. Após lerem um texto com palavras desconhecidas, compilavam o vocabulário desconhecido e procuravam em um dicionário pelo significado. Ademais, faziam a leitura de um texto com

esclarecimentos orais do novo vocabulário. Finalmente, por meio de rodas de conversas, eram apresentadas palavras desconhecidas para despertar o interesse dos alunos.

Em relação à fixação do novo vocabulário estudado em aula, uma das estratégias citadas foi a atividade com produções escritas de relatórios de saídas de campo. Outras estratégias citadas foram descrições de ilustrações, de gravuras, na oralidade e na escrita, resumos de livros, palestras, assuntos trabalhados em aula, além da atividade de imaginação de início de um texto para ser continuado. Também foram citadas histórias contadas, reescrita de livros, criação de notícias, elaboração de frases para cartazes, elaboração de questões, relatos de assuntos vistos, trabalho com conhecimentos trazidos pelos alunos do seu convívio familiar. Apenas um professor citou o dicionário como auxiliar na orientação de palavras desconhecidas, isso quando o texto não é do contexto social do aluno (realidade) e, quando necessário, para auxiliar na produção textual, cuja finalidade era a substituição de palavras com o mesmo significado. Não obstante, ainda não há uma visão geral dos professores voltada ao uso do dicionário em produções textuais, talvez pelo desconhecimento dos vários tipos que existem e pela falta de dicionários disponíveis nas escolas para este fim. Dicionários que contemplam sinônimos, regência verbal e nominal, por exemplo, poderiam auxiliar em produção de texto.

Os professores opinaram sobre a percepção do incremento de vocabulário ou não, trabalhado em sala de aula nas produções escritas ou orais. Metade deles disse perceber que havia uma variação positiva no número de vocábulos quando trabalhados. A outra metade ficou em dúvida e disse que, às vezes, acontecia uma melhora na apropriação vocabular, ou seja, por vezes, alguns alunos se destacavam em suas produções textuais, empregando vocábulos estudados; outros não conseguiam avançar. Os professores, no entanto, conseguiram ter uma percepção positiva sobre o aumento de vocabulário de seus alunos, fazendo disso um objetivo a ser alcançado durante as aulas. Também disseram que viam com otimismo a presença do dicionário em sala de aula e consideravam seu uso importante. Disseram, ainda, que por não terem muitas orientações, usavam o dicionário somente para consultar o significado das palavras e para orientar os alunos quanto à ordem alfabética. Eles têm consciência da importância dos dicionários no meio escolar para enriquecer o vocabulário com o uso de sinônimos, para escrever bem, para usar uma linguagem mais clara e objetiva, para aperfeiçoar a interpretação e a aprendizagem e para contribuir com o aumento de produções textuais. Também se posicionaram sobre a falta de orientação que eles tinham para o uso de obras lexicográficas no ambiente escolar e, especialmente, na sala de aula, bem como o desconhecimento que possuíam dessas obras, de

sua constituição, de suas partes e de um possível trabalho integrador com diferentes áreas do saber utilizando os dicionários. Por um lado, percebeu-se uma atitude positiva em relação ao dicionário. Por outro lado, registrou-se uma apatia pela falta de visão integradora que as obras dicionarísticas poderiam proporcionar, provavelmente pela falta de formação e orientação sobre o uso delas nas escolas.

Constatou-se, através das falas dos professores, que o dicionário é uma ferramenta praticamente estranha no trabalho diário em sala de aula. Ele possui uma respeitabilidade, está geralmente nas bibliotecas escolares, mas, poucas vezes, na sala de aula e, menos ainda, sendo consultado. Quando consultado, tem uso restrito e breve, como para saber o significado ou para verificar se a escrita está de acordo com a norma padrão da língua. Também havia um desconhecimento ou falta de consciência sobre o uso do dicionário integrado em todas as disciplinas, especialmente naquelas ministradas pelo mesmo professor, o que ocorre até o 5º ano geralmente. A utilização de dicionários nas várias disciplinas e com o mesmo professor poderia ser um incentivo à aquisição de novos vocábulos, passíveis de serem utilizados em produções de textos.

Uma professora relatou que onde estudava, por exemplo, “o dicionário era um objeto muito especial, apesar de ser pouco, não poderia nem tocar, só o professor de sala. Por isso a dificuldade”. Os professores sentem-se angustiados em relação a essa realidade de pouco uso dos dicionários e deixaram transparecer seu desejo de obter formação e orientação sobre seu uso adequado. “É realmente pouco utilizado, gostaria de conhecer práticas novas do uso do dicionário. Sou alfabetizadora e pouco utilizei o dicionário a não ser para procurar palavras de forma coletiva, buscando ser leitora do significado de uma palavra desconhecida, lendo para os alunos”; “Que me orientem a usá-lo adequadamente, com outro olhar voltado com detalhes para o dicionário”; “Preciso aprimorar o uso”; “Falta prática”; “Sugestões de como utilizá-lo com maior frequência”, “Aprender a usar de maneira correta o dicionário em sala de aula”, “Ainda não tive aprendizagem significativa para poder utilizar os dicionários de forma realmente produtiva”; “Espero descobrir possibilidades para seu uso no processo ensino-aprendizagem”; “Espero que esse curso contribua com minha prática... e me auxilie a usar o dicionário de maneira correta ou da melhor maneira possível”; “Penso que os professores ainda necessitam de um maior entendimento sobre como usar e de que forma incluir o dicionário em suas aulas. Só dessa forma ele será usado de maneira certa”; “Espero ver se o que faço tá certo, se há algo diferente do que já faço”; “Espero aprender coisas novas para utilizar junto com os meus alunos”.

Percebeu-se no grupo de professores envolvidos com o curso de formação uma abertura para novas aprendizagens e um otimismo em relação ao uso do dicionário em sala de aula para melhorar os problemas apresentados pelos alunos, como falta de uso de sinônimos das palavras durante a escrita e falta de discernimento entre a grafia padrão e não padrão na forma escrita. Além disso, houve comentários otimistas em relação ao curso. Com efeito, a partir do contato que a pesquisadora teve com os professores em setembro de 2010, quando foi apresentado o projeto aos docentes⁴³, uma professora, por exemplo, refletiu sobre o que foi apresentado e resolveu agir, desenvolvendo um projeto na escola onde atuava. A sua ação consistiu na colocação de uma prateleira com dicionários em cada sala de aula de sua escola e na montagem de uma biblioteca interativa acessível a todos, inclusive para empréstimo de livros. Outra professora relatou que trabalhava com montagem de glossários em suas aulas de Ciências e trabalha em torno de vinte palavras em cada temática desenvolvida como forma de fixação. Assim, a oferta de cursos de formação a respeito do uso de dicionários, de alguma forma, incentiva para que haja mudanças na prática pedagógica. Também parece haver uma abertura dos professores para melhorarem a sua atividade em sala de aula. Pequenas ações como essas podem começar com estímulos adequados e gerar outras ideias, além daquelas relatadas acima.

Em seguida, haverá o relato das manifestações dos professores sobre a avaliação do curso oferecido, contemplando algumas de suas falas para ilustrar essa avaliação.

4.4 AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA E RESULTADOS OBTIDOS

Os professores fizeram uma avaliação do curso. De modo geral, eles gostaram dos momentos de formação, principalmente porque representou novidade para eles: “O curso sobre o uso de dicionários escolares em produções textuais veio esclarecer sobre as inúmeras possibilidades de aplicação dos dicionários em sala de aula, até então desconhecidas. A apresentação do dicionário aos alunos, a forma como deve ser manuseado, como ele é elaborado e organizado, tudo veio ampliar o reconhecimento da importância do uso e confecção de dicionários em sala de aula como recurso didático no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem”; “... tudo que aqui foi discutido, só teve a acrescentar, tanto

⁴³ Este curso fez parte de uma atividade de extensão ofertada aos professores municipais de Garopaba/SC pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IF/SC), no qual a pesquisadora trabalha como docente. Assim, houve uma apresentação anterior do projeto aos professores que já frequentavam o curso de extensão.

no pessoal quanto no profissional”; “A colocação e visão de um dicionário ampliou bastante. Desta data em diante fazer uso deste recurso será variado e distinto”; “Gostei muito, foi diferente uma abordagem nova [...] muitas informações contidas no dicionário passavam batidas”. “Aprendi a olhar para o dicionário de forma diferente e com certeza trabalharei com outro enfoque com meus alunos ao retornar para a sala de aula”. “...um novo olhar ao material nasceu, que vem a contribuir e muito, na ampliação, aquisição e construção do aprendizado”; “...conheci e identifiquei vários dicionários e aprendi coisas que jamais pensei que poderia usar no dicionário. Temos em mente que o dicionário é uso só da língua portuguesa”; “Nossos encontros, foram importantíssimos para a minha aprendizagem, pois já trabalhava com o uso do dicionário, mas de uma forma, ainda tradicional”; “Consegui trocar ideias com o grupo, aprender técnicas novas, conhecer dicionários que ainda não tinha visto, aprender novas palavras como: lexicógrafo, obstaculizam, consulente”; “...é difícil trabalhar dicionários sem noção e nestes encontros, tive essa noção que me será muito útil”; “esse curso foi de grande valia, para ampliar os olhares no que diz respeito à grandiosidade do valor do dicionário nas aulas do dia a dia, em várias disciplinas, que até então era visto de forma superficial”.

Outro fato evidenciado com o depoimento dos professores diz respeito à falta de conhecimento de Lexicografia, das partes em que um dicionário se divide, como macro e microestrutura, do que contém o dicionário, do tratamento com as entradas como homônimos, fraseologismos e remissões. Até mesmo termos como “lexicógrafo” e “consulente” foram considerados novos pelos professores. Foi uma surpresa para eles saberem que existem páginas prefaciais, as quais explicam a quem o dicionário se destina e que descrevem a obra, esclarecendo o número de verbetes, além do universo de palavras contempladas. Em depoimento verbal, os professores disseram que não conheciam os prefácios dos dicionários, pois isso passava despercebido para eles. Afirmaram que não achavam importante ler essa parte. Dicionário, para eles, consistia em procurar a palavra que desejavam na ordem alfabética. Também ficaram surpresos com sugestões de atividades que estavam nos dicionários apresentados, como no *Aurelinho dicionário infantil ilustrado da Língua Portuguesa* e com os tipos diferentes de dicionários (Tipos 1, 2 e 3).

Os professores foram receptivos às ideias tratadas e muito participativos na parte prática. Fizeram perguntas, críticas, trocaram ideias com seus colegas sobre o assunto dos dicionários. O curso serviu como uma espécie de “catarse” sobre práticas pedagógicas, política governamental, condições das escolas brasileiras, especialmente daquelas representadas naquele momento, que foram as municipais, sobretudo, e as estaduais. As comparações de verbetes dos dicionários foram momentos de descobertas do que os diversos

dicionários proporcionam aos consulentes. Para finalizar o curso, os professores apresentaram um plano de aula em grupos que será descrito a seguir.

O que se destacou em comum nos planos de aula foi a apresentação do dicionário, os diferentes tipos, a sua constituição, a diagramação, as cores, as gravuras, o fácil manuseio ou não, o tipo de linguagem empregada, ou seja, a necessidade de apresentar a obra a fim de saber como utilizá-la em sala de aula.

Outra ideia dos professores foi quanto ao planejamento de ensino no início do ano letivo das escolas, com uma abordagem multidisciplinar do dicionário, a qual seria usada durante todo o ano. A exposição permanente dos diferentes tipos de dicionários em sala de aula também foi proposta, bem como a mobilização dos que trabalham nela para conseguirem uma diversidade maior de dicionários, já que as escolas representadas no curso não dispunham de um acervo moderno, selecionado e diversificado. Houve o interesse de vários professores que perguntaram sobre o Programa Nacional do Livro Didático/Dicionários porque tinham interesse em conseguir os diferentes tipos de dicionários para suas escolas.

A produção de textos a partir da consulta a dicionários também foi sugerida, além da elaboração de relatórios coletivos sobre o trabalho com o dicionário e a exposição nas salas de aula do que havia sido realizado. Outra sugestão dizia respeito à proposição de um trabalho amplo que englobasse todas as turmas de uma escola, elegendo uma temática que seria trabalhada em campos semânticos de palavras, com o dicionário como ferramenta didática. Sugeriram a apresentação de textos individuais e coletivos ao final de um semestre ou ano letivo, bem como a organização de uma amostra do trabalho realizado com o dicionário e os resultados obtidos.

Com efeito, as sugestões dos professores pareceram atraentes, pensadas e repletas do desejo de transformar a realidade em que se encontram os dicionários nas escolas. Quem sabe um novo sentido, mais atuante e disposto a mudar a situação secundária, quase de abandono, em que se encontram as obras lexicográficas nas escolas, tenha sido lançado a partir deste curso de formação em Lexicografia. Só o tempo poderá responder a essa questão, além da ação pedagógica no dia a dia dos professores em suas salas de aula.

Sintetizando o capítulo, a amostra de respostas coletadas pelo grupo de professores que participaram do curso de formação sobre o uso de dicionários em sala de aula, os dicionários ainda são subutilizadas. A maioria dos professores não conhecia o acervo de dicionários selecionados pelo MEC e que deveria estar nas escolas. Na verdade, essas obras ainda não chegaram em todas as escolas. Outro fato evidenciado com o depoimento dos professores diz respeito à falta de conhecimento de Lexicografia, pela falta de formação na

área. Assim, termos como “macro” e “microestrutura”, “lexicógrafo” e “consulente” foram considerados novos pelos professores. Esses resultados respondem à pergunta colocada no início do capítulo sobre a realidade no uso de dicionários nas escolas do município de Garopaba/SC.

5 METODOLOGIA

Se acharmos que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinhos como um livro de Clarice Lispector ou um videogame, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro (Moacir Scliar)

Esta pesquisa situa-se na área de concentração Linguagem e Significação, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa Descrição e Análise Linguísticas, caracterizando-se como empírica, qualitativo-interpretativa, além de configurar-se como colaborativa.

Optou-se por fazer uma pesquisa empírica por se considerar que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana de atuação e sobre os modos de se intervir em dada realidade (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; o objeto não é um dado inerte e neutro, mas tem significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Além disso, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, mas o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os acontecimentos, dando-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

O pesquisador faz parte da pesquisa qualitativa, devendo assumir uma postura aberta frente às manifestações observadas, tentando alcançar uma compreensão generalizada e global dos fenômenos que se manifestam. A pesquisa qualitativa tem um cunho interpretativo e as análises dos diferentes dados de coleta são feitas considerando a singularidade do contexto observado e as interpretações do pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa com caráter qualitativo-interpretativo, os dados obtidos são singulares, não sendo passíveis de generalizações e de reproduções em contextos semelhantes, já que são específicos de uma realidade. Pretende-se dar uma interpretação aos dados coletados para que se fomentem outras pesquisas na área da Lexicografia e Metalexicografia pedagógica, contribuindo para discussões e possíveis soluções dentro dos problemas encontrados no contexto de pesquisa, o que não impede que outras interpretações sejam realizadas.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa, pois foram envolvidos dois professores da Rede Municipal de Ensino: um professor participou do curso oferecido pela

pesquisadora sobre “O uso de dicionários escolares em sala de aula no Ensino Fundamental”, e o outro não. Este permitiu a observação semanal de suas aulas e o grupo de alunos foi denominado de Grupo de Controle (GC). Já aquele professor que fez o curso consentiu que se atuasse com seus alunos, semanalmente, durante dois dias seguidos. Este último grupo foi nomeado de Grupo de Experimentação (GE), com o qual se trabalhou com o uso dos dicionários de forma sistematizada.

5.1 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa propõe duas hipóteses de trabalho:

- a) em função da mediação do uso do dicionário, da reescrita e da intervenção de leitores (professores, alunos, autor do texto), como partícipes de um processo significativo de interação, o aluno se apropriará de mecanismos gramaticais e lexicais da língua, optando por recursos expressivos e estratégias de produção textual com maior explicitação dos fatos;
- b) em função do uso orientado e sistematizado do dicionário escolar, as produções textuais terão incremento vocabular.

A primeira hipótese parte da concepção de que escrever passa pelo processo da reescrita, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido envolve o leitor em um questionamento, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução, do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta. A incorporação dessas qualidades discursivas a uma redação escolar transforma-a em texto, isto é, em discurso: discursividade e textualidade são, desse modo, tratadas não apenas como descrições do discurso e do texto, mas principalmente como práticas de análise linguística. Escrever, por isso, é reescrever, uma prática invariavelmente verificada na forma de trabalhar de todos os escritores na tradição letrada; é uma imposição da profissão, um instrumento indispensável de trabalho para dar aula. O ato de escrever e reescrever pressupõe outra atitude diante da linguagem: não mais a adesão à norma “cultura”, mas o domínio da língua escrita construída para expressar um esforço de entendimento e clareza.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para o diálogo com outros textos e com os dicionários. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores (colegas e professores) manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, que serão retomadas pelo autor no ato de reescrita. Dessa forma, opera-se sobre o material linguístico, fazendo reflexões, levantando hipóteses e questionamentos por intermédio do processo de interlocução/interação, no qual professor e alunos se instituem como co-autores do texto. As ideias circulam em ritmo de confronto de linguagem, sempre em busca de sua máxima potência e significação. Os dicionários participam dessa interação de saberes quando também se colocam como ferramentas de pesquisa que enriquecem o vocabulário dos consulentes, bem como ampliam a sua visão linguística. Eles podem, quando usados sistematicamente, auxiliar nessa conquista da potência e da significação das palavras que constituem os diferentes discursos.

Refeito, o trabalho sofrerá uma segunda leitura e, se necessário, outra reescrita. É nesse movimento alternado de escrita/leitura/reescrita/releitura, que o aluno se apropria dos mecanismos da língua, optando por este ou aquele recurso expressivo e excluindo outros, selecionando as estratégias mais eficazes para dizer o que quer dizer e na forma que escolheu. O dicionário estará como um instrumento a serviço dessa meta, quando se privilegia vocabulário e sua riqueza de significação, o uso de recursos expressivos, enfim, a verificação das relações entre o plano conotativo e o denotativo da linguagem.

Escolheu-se a reescrita por se entender que, no seu âmbito, mobilizam-se o fazer do professor e o do aluno no cotidiano da escola, mediados pela linguagem. Tais fazeres evidenciam o tipo de olhar que cada um desses sujeitos põe sobre o texto e, na troca desses olhares, como professor e aluno se veem.

A segunda hipótese foi levantada tendo como parâmetro o trabalho de avaliação do MEC através do PNLD/2006/Dicionários, que contemplou três tipos de dicionários destinados a alunos com faixas etárias distintas.⁴⁴ Apesar das críticas ao material lexicográfico existente,⁴⁵ trabalha-se com a seleção prévia de dicionários do mercado editorial realizada pelo MEC e que tornou o gênero dicionário mais adequado, mais próximo do aluno, contextualizando os significados das palavras-entrada conforme usos típicos da realidade infantil. Esse fato menos formalista dos dicionários (séculos XVII e XVIII) e mais funcionalista do nosso tempo (séculos XX e XXI), conforme Carvalho (2011, p. 104), transformou os dicionários escolares em obras sobre e de uso, por isso a hipótese de que a

⁴⁴ Conferir em RANGEL, E. O.; BAGNO, M. Dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2010.

⁴⁵ Conferir análises de aspectos macro e microestruturais de dicionários destinados ao público escolar em FARIAS (2006a; 2006b; 2006c; 2007); e BUGUEÑO MIRANDA e FARIAS (2008c).

sistematização e orientação dessas obras em sala de aula contribua para o incremento vocabular em produções textuais. Além disso, considera-se o referido por Welker (2006; 2008) em relação à falta de pesquisas sobre o efeito do uso do dicionário em produções escritas, o que se constitui em uma tentativa inovadora no emprego de dicionários no ambiente da sala de aula. A hipótese levantada ainda se justifica por se reconhecer no dicionário um instrumento de aquisição lexical, pela riqueza de informações que oferece em termos lexicais e gramaticais.

5.2 HISTÓRICO DO PROJETO E COMO FOI PROGRAMADO

Tentando preencher uma lacuna na formação de professores no que diz respeito a noções da Metalexicografia, esta pesquisa tem dois momentos independentes, porém complementares.

No dia 17/09/2010, houve a programação de uma reunião com professores municipais de Garopaba/SC que participariam do curso para que fossem incentivados a participarem do projeto de pesquisa, além de tomarem consciência do que, hipoteticamente, seria desenvolvido com eles. Diz-se hipoteticamente porque, na presente data, o projeto e o Curso de extensão estavam sendo pensados e redigidos e passariam, possivelmente, por modificações até a sua execução.

Em um primeiro momento, houve um trabalho com 24 professores da Rede Municipal de Garopaba/SC, município que possui um Campus do Instituto Federal de Santa Catarina (inaugurado no ano de 2010). Ofertou-se um curso sobre o uso de dicionários escolares em sala de aula no Ensino Fundamental.

A escolha desse grupo de professores relacionou-se ao fato de o Instituto Federal de Santa Catarina oferecer um Curso de formação inicial e continuada para professores da Rede de Ensino Fundamental de Garopaba/SC, incluindo nesse projeto 20 horas dedicadas à disciplina de Português. A pesquisadora, como docente da área de Português do IF/SC, foi incumbida de ministrar essas aulas. Nas discussões de orientação, concluiu-se que isto possibilitaria uma oportunidade de propor um Curso de extensão sobre o uso de dicionários em sala de aula para um grupo já formado de professores e, desta forma, iniciar o projeto de pesquisa propriamente dito. Na sequência, esses professores poderiam trabalhar com seus alunos o conteúdo do Curso de extensão, levando-o à sala de aula de Ensino Fundamental. Sabe-se, também, da dificuldade de obter um grupo de professores

como colaboradores de uma pesquisa, por isso a ideia de aproveitar esse grupo que já estava mobilizado para estudar por meio de uma Instituição reconhecida como IF/SC.⁴⁶

A distribuição da carga horária para o curso sobre os dicionários foi antecipadamente planejada com a coordenação do IF/SC para se efetivar no início de 2011, o que seria favorável à coleta de dados em um período novo de ano letivo, a fim de acompanhar uma turma desde o princípio do ano para perceber se haveria, de fato, uma mudança nas produções textuais dos alunos, quando haveria o cotejo entre produções iniciais e finais, relativas ao primeiro semestre de 2011. Infelizmente, houve problemas de administração no curso e as datas foram modificadas para 29/04 e 30/04, perfazendo um total de 20 horas.

Justifica-se a escolha de um primeiro trabalho voltado aos professores porque entende-se como diz Duran (2008b, p. 201):

[...] tão importante quanto o desenvolvimento de novos dicionários apropriados para aprendizes de LE é a disseminação de seu uso. E a questão do uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, o ensino do uso; o outro é o uso integrado às demais atividades da sala de aula, o uso do ensino. A exploração desses dois aspectos, portanto, não depende do lexicógrafo, mas sim do professor. Ao ensinar sobre o uso do dicionário e ao contemplar o uso do dicionário no ensino, o professor cria a oportunidade para que os alunos aprendam a explorar melhor essa ferramenta tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de oferecer um curso voltado à prática em sala de aula, didático e estimulante para que o dicionário fosse utilizado, de fato, como um instrumento de reflexão linguística mais abrangente. Para esse objetivo, primeiro, é necessário oferecer informações aos professores, agentes importantíssimos para a disseminação do conhecimento produzido nas academias.

Considera-se que professores mais preparados podem ser melhores agentes de transformação no meio escolar e podem dialogar com o conhecimento já dominado pelos

⁴⁶ O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A missão do IF-SC é desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão e tem como visão de futuro consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica no Estado de Santa Catarina. A finalidade do IF-SC é formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Maiores informações no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ifsc.edu.br/institucional/missao>.

alunos. Os professores envolvidos nesta pesquisa poderiam fazer uso das orientações dadas no curso, usando dicionários como instrumentos de integração entre as disciplinas. Enfatizando a ideia de preparação aos professores, Krieger (2006, p. 242) postula:

Apesar do visível aperfeiçoamento buscado pela nova política pública, é necessário acompanhar seus desdobramentos para avaliar suas efetivas condições de aplicação na escola. Nesse sentido, é importante, por exemplo, acompanhar as condições de utilização dos acervos lexicográficos, uma nova realidade com que o professor passa a conviver. Espera-se que a riqueza do material, longe de ser um complicador, torne-se um componente motivador e um desafio que a escola qualificada buscará suplantar.

As aulas para os professores foram preparadas pela pesquisadora, tendo por base a bibliografia presente neste trabalho. O local onde o curso foi ministrado se chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito - Garopaba/SC. Após as aulas, foi feito um relatório e uma análise dos acontecimentos mais importantes que ocorreram durante o evento (ver cap. 4).

Para obter o perfil dos professores participantes do Curso de extensão, bem como para obter a sua opinião sobre o uso dos dicionários em sala de aula, foi aplicado um questionário no primeiro encontro. Os professores também foram esclarecidos sobre a pesquisa em curso, seus objetivos e informados a respeito do termo de consentimento livre e esclarecido dirigido, primeiramente, a eles, e depois, aos alunos (ver anexos sobre questionários e consentimentos).

Concluído o Curso de extensão, o trabalho de um professor foi acompanhado em sala de aula, o que constituiu o segundo momento da pesquisa. Esse professor foi contatado pela pesquisadora, durante o Curso de formação, por trabalhar com as séries mais adiantadas (neste caso 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental). O docente colaborador que trabalhava com o 5º. ano, na ocasião, possuía duas turmas do mesmo ano e pensou-se em trabalhar com essas turmas: no turno matutino trabalharíamos com o GE e no turno vespertino com o GC. Entretanto, a professora das turmas preferiu desenvolver o mesmo trabalho, abordando o uso sistemático de dicionários nas suas duas turmas. Dessa forma, conversou-se com outros professores que haviam participado do curso sobre o acompanhamento de um grupo de controle, porém nem um professor mostrou-se interessado na ideia. Por isso, pensou-se em entrar em contato com outro professor da escola onde o primeiro colaborador da pesquisa trabalhava. Também se pensou na série da outra turma e havia a possibilidade do 4º. ano, que seria uma turma mais próxima àquela do GE. Contatou-

se com o professor do 4º. ano para que colaborasse com a pesquisa e ele aceitou após algumas conversas, intermediadas pelo professor do GE. Assim, a turma do 4º. ano constitui o Grupo de Controle (GC).

Optou-se pelo 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental⁴⁷ porque os alunos dessas séries, na faixa etária entre 10 e 11 anos estão numa fase de consolidação da escrita. O enfoque da pesquisa diz respeito ao acompanhamento da produção escrita de alunos, o que seria mais complexo com um primeiro ou segundo anos em que as crianças ainda estão no começo do processo de alfabetização e que, portanto, escrevem e desenvolvem menos os textos. Hipoteticamente, em um 4º. e 5º. anos, a escrita já se faz mais segura do que no começo dos primeiros anos fundamentais. Além disso, também se supôs que os alunos desses anos já dominassem a ordem alfabética requerida para o uso dos dicionários escolares na ordem semasiológica.

Em um segundo momento, os dois professores colaboradores da pesquisa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito, de Garopaba/SC, participaram do trabalho de coleta de dados com suas respectivas turmas: uma turma constituiu o Grupo de Controle (GC) e a outra, o Grupo de Experimentação (GE). No primeiro grupo (GC), o dicionário foi utilizado de acordo com a abordagem habitual do professor da turma, ou seja, sem um enfoque diferenciado, já que o professor não participou do curso de formação; no segundo grupo (GE) o professor, após seguir o curso sobre o uso de dicionários, pressupôs-se que estaria mais preparado e consciente para ensinar a seus aprendizes a fazerem uso constante e sistemático de dicionários em aula.

A preparação das aulas do grupo GE ficou a cargo da pesquisadora juntamente com o professor titular da turma. O professor do GE foi orientado durante o curso e, após, foram oferecidas sugestões de preparação de aulas envolvendo atividades como as descritas durante o semestre de trabalho, apresentadas no capítulo 3. O trabalho do professor do GE foi acompanhado semanalmente pela pesquisadora, precisamente durante dois dias da semana, e houve uma programação inicial de intervenção da mesma na sala de aula do GE, com o desenvolvimento de atividades voltadas ao dicionário, bem como o incentivo à sua consulta.

Após uma reunião com a professora do GE, chegou-se a esses dois dias, já que ela achou adequado esse número tendo em vista que havia conteúdo de outras disciplinas para desenvolver nos outros três dias da semana. Dessa forma, procurou-se trabalhar

⁴⁷ BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou para 9 anos o Ensino Fundamental.

sistematicamente com o uso do dicionário durante aqueles dois dias combinados com o docente da turma.

As produções textuais de alunos dessas duas turmas foram verificadas pelo período de um semestre, na tentativa de averiguar se o uso do dicionário interferiu nas produções textuais dos alunos do GE, para fixar vocabulário, bem como incrementar em forma e conteúdo a escrita e também se os textos melhorariam em aspectos lexicais e gramaticais, em organização, acréscimo de ideias e complementação (o quê, quando, onde, quem, como, por quê, de que forma?). Para a produção de textos contemplaram-se narrativas, por fazerem parte do mundo da criança através de histórias de ficção, da família, da comunidade, da escola, do município e por serem já trabalhadas no meio escolar e conhecidas pelas crianças.

Houve um acompanhamento das produções escritas dos alunos em qualidade, ou seja, aconteceram intervenções dos dicionários, dos professores e dos alunos através de apontamentos escritos, necessários para a melhora dos textos. Trabalhou-se com a reescrita de textos para acompanhar a sua evolução, para que os alunos percebessem as melhorias na qualidade do que escreveram e no acréscimo de vocabulário.

Estabeleceu-se o número de três versões de textos para a primeira coleta de dados, pensando-se em obter um número suficiente de produções para comprovar as hipóteses traçadas. Também se pensou em três versões de textos para incluir a leitura dos colegas como avaliadores da escrita, além da intervenção dos dicionários e da abordagem escrita, por vezes, oral, dos professores. Para a segunda coleta de dados no GE, pensou-se em um trabalho que abordaria duas versões de textos, seguindo o número habitual produzido em salas de aula, quando há a reescrita. Também avaliou-se que já havia uma enorme quantidade de textos para serem analisados. Com o desenvolvimento dessas etapas, tratou-se de um trabalho tendo a visão do texto como um processo, como trabalho permanente, mediado pelo uso do dicionário, de textos diferentes, do professor e dos colegas, e não como um produto acabado (ver cap. 6 sobre a análise dos textos).

Com o professor do Grupo de Controle (GC) o contato foi menor, uma vez por semana, e nas aulas de Português. Iniciou-se assistindo a todas as aulas de um turno do GC, porém constatou-se que as aulas de produção textual da turma importavam, objetivamente, à pesquisa. Também foram feitos diários das aulas ministradas no GC em que constaram as atividades desenvolvidas com os alunos, além de observações pertinentes à metodologia das aulas do professor. Tratando-se de uma pesquisa colaborativa, também se conversou com esse docente e chegamos a esse número de observações sistemáticas semanais.

5.3 A ESCOLHA DOS DICIONÁRIOS

A seleção dos dicionários se deu levando em consideração a avaliação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) /Dicionários de 2006, ou seja, através da aprovação dos melhores dicionários, de boa qualidade, segundo critérios adotados pelo MEC naquele ano.⁴⁸ Além disso, priorizaram-se dicionários diversificados para que os alunos pudessem ter a oportunidade de conhecer diferentes propostas lexicográficas de autores e, ainda pudessem perceber que há diferentes tipos de dicionários, formando senso crítico sobre os mais apropriados à sua faixa etária e de acordo com suas necessidades de uso.

Quanto aos títulos dos dicionários, foram escolhidos os seguintes:

- a) *Aurelinho*: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa. Editora Positivo (Tipo 1).
- b) *Meu primeiro Dicionário Houaiss*. Objetiva (Tipo 1)
- c) *Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*: Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo: Nova Fronteira (Tipo 2).
- d) *Dicionário Ilustrado de Português*. Ática (Tipo 2).
- e) *Saraiva Júnior*: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado. Saraiva (Tipo 2).
- f) *Moderno Dicionário Escolar*. Moderna (Tipo 2).
- g) *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. FTD S/A (Tipo 3).

Tomada a decisão sobre que série trabalhar, escolheram-se dois dicionários do Tipo 1 como forma de apresentação mais simplificada de dicionários, com uma linguagem mais infantil e acessível, além de prazerosa. Foram escolhidos quatro dicionários do Tipo 2 pela recomendação da avaliação do MEC (PNLD/2006) para essa faixa etária (duas séries finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental) e que registram um número maior e mais variado de palavras. O dicionário do Tipo 3 foi escolhido por representar um desafio maior aos alunos por conter um número maior de verbetes e com informações mais

⁴⁸ A proposição do MEC é de três acervos e de três tipos de dicionários: Acervo “A”: voltado para alunos do ciclo inicial de alfabetização (dois ou três primeiros anos), envolvendo crianças de 6 a 8 anos e engloba dicionários de dois tipos: o primeiro tipo com um número de verbetes que varia entre 1.000 a 3.000 palavras e o segundo tipo que registra um número maior entre 3500 e 10000 verbetes. O Acervo “B” está direcionado para o aluno das duas séries finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O objetivo dele é familiarizar o aluno com o gênero lexicográfico dos dicionários-padrão. Visando a uma transição tranquila do aluno para o dicionário de uso geral, o Acervo “B” ainda inclui dois dicionários do segundo tipo: a maioria dos dicionários do Acervo “B” é de um terceiro tipo. No Acervo “C”, quase todos os dicionários têm características típicas de minidicionários de uso geral e registram entre 19000 e 35000 palavras; possuem uma estrutura de verbete mais complexa que os demais dicionários de ambos os acervos; trazem um maior número de informações linguísticas sobre as palavras registradas e usam uma linguagem simples mas impessoal e nem sempre diretamente acessível para o aluno, por isso compõem um terceiro acervo distribuído para as séries/anos finais. Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br>

aprofundadas do que os dois primeiros tipos. Avaliou-se que esse tipo, pelo descrito pelo MEC, seria compatível com necessidades requeridas pelas atividades de leitura e de produção textual. Além desses critérios, considerou-se uma escolha progressiva no nível dos dicionários, com a finalidade de adaptar o aluno a esse tipo de obra, já que estavam acostumados a trabalhar apenas com minidicionários.⁴⁹

A escolha de três tipos de dicionários representa uma oportunidade de diversificação de obras de consulta em sala de aula, ou seja, os alunos terão a oportunidade de conhecer e trabalhar com diferentes tipos de dicionários, o que propiciaria uma aprendizagem mais rica e eclética. Essa escolha se deu também porque a maioria dos professores que esteve envolvida no curso atuava em todas as disciplinas do 1º. ao 5º. anos, o que possibilitou dar uma visão para a utilização do dicionário de forma abrangente em diferentes áreas do conhecimento.

5.4 INFORMAÇÕES REFERENTES AO MUNICÍPIO, À ESCOLA E À SUA CLIENTELA E OS PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS DO GE E DO GC

Nesta seção, apresentam-se os detalhes da coleta de dados, os dados sobre o local de pesquisa (o município e a escola), os procedimentos de seleção dos sujeitos e de suas características.

Garopaba localiza-se no estado de Santa Catarina. Faz parte da região metropolitana de Florianópolis (Área de Expansão Metropolitana).⁵⁰ Fica a aproximadamente 90 quilômetros da capital de Santa Catarina, Florianópolis. Foi criada pela lei 795 de 19/12/1961 e instalada em 30/12/1961, sendo sua área proveniente do município de Palhoça. O município é formado somente pelo distrito-sede.

A cidade recebeu açorianos que começaram a se estabelecer e a formar comunidades atraídas pela pesca da baleia. Os tupi-guaranis foram os primeiros habitantes de Garopaba, nome indígena. Ele vem grafado na carta de Turim, em 1523, de várias formas como “Gahopapaba, Upaua, Upaba e Guarupeba”. Muitos veem neste nome o significado de “enseada das garoupas”. O significado verdadeiro está no guarani, a língua local: ygå, ygara, ygaratá que significa arco, embarcação, canoa; mpaba e paba significa estância, paradeiro,

⁴⁹ Contatou-se com a professora da turma durante o curso de formação de professores para obter essa informação.

⁵⁰ Dados disponíveis na página: <http://www.guiagaropaba.com.br/historia.php>. Acesso em: 08/09/2011.

lugar, enseada. Garopaba, então, significa “lugar dos barcos”, “enseada dos barcos”. O nome condiz com a primeira utilidade da enseada, recanto seguro para ancoradouro de embarcações.

Os açorianos desembarcaram em Garopaba enviados pelo Império Português, procedentes das Ilhas dos Açores, as quais, na época, encontravam-se em processo de superpovoação. Eles caçavam baleias e comercializavam seu óleo e barbatanas. Somente no século XVII a imigração se deu de forma intensa, até desorganizada, com a chegada em grande número de casais açorianos.

A cidade tinha cerca de 16.399 habitantes em 2007 e sua taxa de crescimento populacional foi de 3,35% ao ano entre 2000 e 2007, maior que a estadual (1,37%) e maior que a nacional (1,21%). Atualmente, conta com aproximadamente 20.000 habitantes.

Quanto aos indicadores de educação, Garopaba tinha, em 2000, 98,46% de pessoas frequentando curso de nível fundamental (considerando a parcela da população entre 7 e 14 anos de idade), o que a coloca em situação superior à estadual e à nacional. A cidade mantém em funcionamento cerca de 14 escolas de 1ª. a 4ª. séries, distribuídas entre os bairros: uma escola de Ensino Fundamental no bairro de Campo D’una em parceria com o Estado, denominada de Escola de Educação Básica Maria Correa Saad e uma escola de Ensino Médio, denominada Colégio Estadual José Rodrigues Lopes, considerada a principal da cidade. Também funciona na cidade uma extensão da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul/SC). O município conta ainda com o Ensino Supletivo, com creches municipais e comunitárias e com instituições privadas de ensino.

No que se refere ao rendimento familiar *per capita*, Garopaba possuía, em 2000, a maior parte de suas famílias concentradas na classe que ganhava mais de um e até três salários mínimos (38, 88%), seguida da classe com mais que meio até um salário mínimo (29,14%) e da classe que ganha até meio salário mínimo (15,06%).

Quanto ao aspecto econômico, o setor primário é composto de pesca, agricultura e pecuária; o setor secundário da indústria de eletro-eletrônicos, fábricas de vestuário e artigos esportivos e o setor terciário gira em torno de hotéis, pousadas, bares, restaurantes, lojas, supermercados, profissionais liberais, entre outros. O setor que mais se destaca é o terciário, pois sua economia é baseada no turismo de temporada.

Atualmente, sem perder suas características de vila de pescadores, Garopaba oferece novas opções de lazer e vem se transformando em um dos principais polos turísticos do estado de Santa Catarina e do país.



A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito, localiza-se na Rua João Nicomedes Lentz, nº 1351, Bairro Pinguirito, Garopaba/SC. Faz parte da Rede Municipal de Ensino e é administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Esta Unidade Escolar (UE) atende alunos da Educação Infantil (Pré-Escolar) que são matriculados regularmente nesta modalidade de ensino com quatro anos completos ou a completar até trinta e um de março do ano letivo e Ensino Fundamental de nove anos nas séries iniciais (1ª a 5ª séries), que têm sua matrícula validada na 1ª série com seis anos completos ou a completar até 31 de março do ano letivo.⁵¹

A Unidade Escolar teve suas atividades iniciadas em 1990 nas dependências do salão paroquial, com uma turma de 25 alunos matriculados no Pré-escolar que funcionava no Salão Paroquial do bairro, sendo a primeira professora Maria das Neves do Nascimento. Porém, em 1991, com a necessidade de uma reforma no salão, a turma do Pré-Escolar foi deslocada para uma casa alugada pela prefeitura.

No ano de 1992 a escola voltou a funcionar no Salão Paroquial com quatro turmas, sendo duas de Pré-escolar e duas de 1ª série. Nesse mesmo ano, o Prefeito Municipal, Sr. Quirino Juvêncio Lopes, iniciou a construção da estrutura escolar atual.

Parte do terreno onde a escola está construída pertencia ao Sr. Quirino Juvêncio Lopes, que fez a doação para a prefeitura e a outra parte pertencia ao Sr. Leone Martins que fez permuta por uma área verde da Prefeitura.

No ano de 1993 a UE passou a funcionar em suas próprias instalações. A denominação oficial de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito” só veio a acontecer no ano de 1998, através do Decreto 005/98 ou Lei Nº 626/98.

Cabe ressaltar que a origem do nome da escola é proveniente do próprio nome da comunidade, que leva o nome de Pinguirito, nome este que, segundo documentos da escola, deriva da palavra “pinguiruto”, que quer dizer, cume, píncaro, cocuruto.⁵²

Para melhor conhecer as características da clientela atendida pela escola, a direção realizou uma pesquisa junto às famílias da comunidade escolar. Para tanto, foi entregue a todos os alunos um questionário que, por sua vez, subsidiou na construção dos

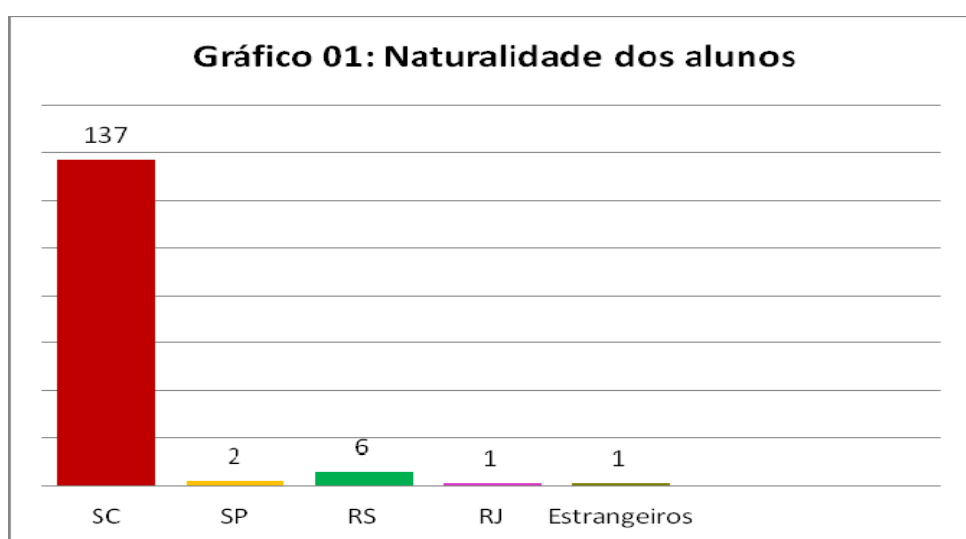
⁵¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e Resolução 02/2010 que fixa diretrizes para a Educação Infantil, Resolução 01/2010 que fixa diretrizes para implementação do Ensino de nove anos, Instrução Normativa nº 02/2010 que regulamenta a avaliação do processo de Ensino Aprendizagem e Resolução 10/2010 que fixa diretrizes para matrícula no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

⁵² Entre 1993 e 1994, a Professora Maria das Graças Abreu dos Santos respondeu pela direção da escola, que na época não recebia tal denominação, era então chamada de Professora Responsável. Atualmente, e a convite da Secretaria Municipal de Educação, assumiu a direção da escola o Professor Daniel Cavalcante de Albuquerque, (substituindo a senhora Carmem que está de Licença Maternidade/Prêmio), contando com um quadro de 19 professores, uma Secretária e seis funcionários para manutenção, limpeza e merenda escolar.

gráficos relacionados abaixo. O número de alunos que entregou a pesquisa respondida foi de 147 alunos, o que representou um total de 54% dos alunos da escola.

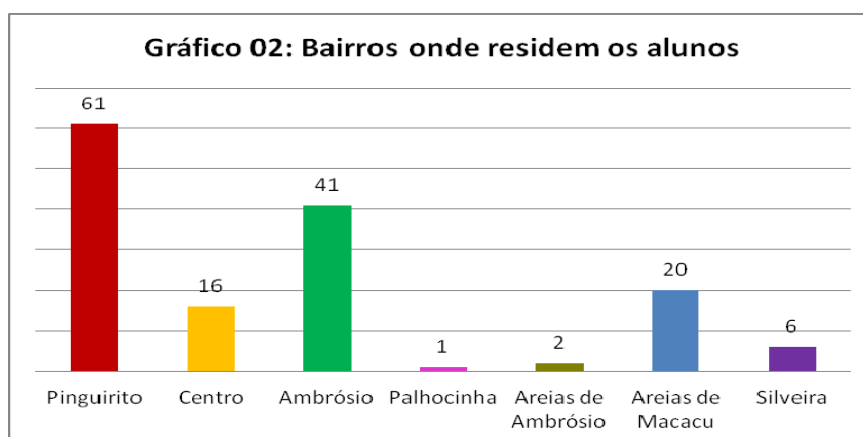
No ano de 2011, a escola atendeu, aproximadamente, 283 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, na Educação Infantil (Pré-Escolar), e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

No gráfico 01 pode-se averiguar que a maioria dos alunos é natural de Santa Catarina. Em segundo plano, obteve-se uma imigração do Rio Grande do Sul, seguido pelo Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e estrangeiros.



Fonte: Pesquisa escolar/mar. 2011

Esta UE atende alunos residentes na própria comunidade do Pinguirito bem como de outras comunidades do município. Veja-se tal situação ilustrada no gráfico 02:

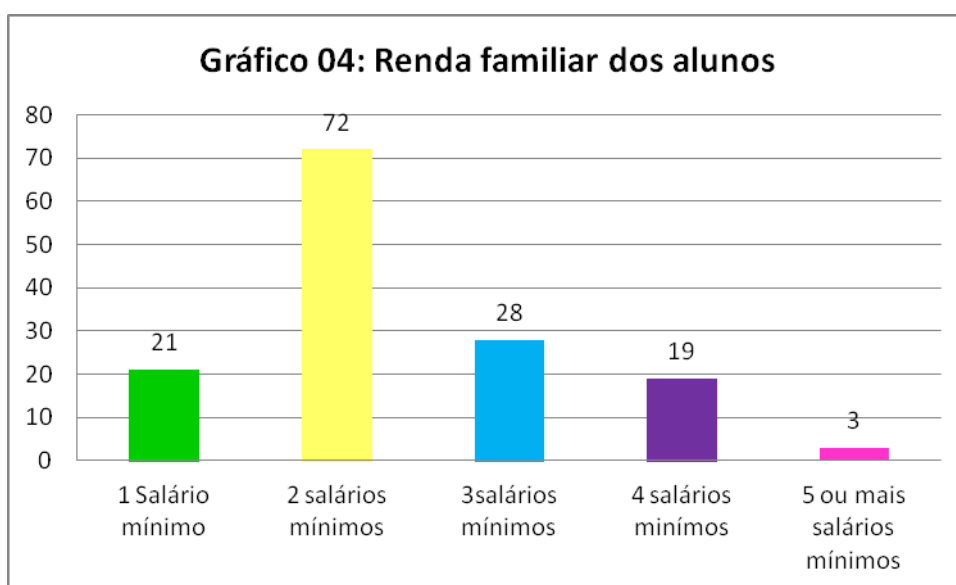


Fonte: Pesquisa escolar/mar. 2011

Conforme se observa no gráfico 02, existe certo equilíbrio entre alunos da própria comunidade, que se estipula ser metade dos alunos da UE, e os oriundos de outras comunidades. Dos “visitantes”, destaca-se que a comunidade de Ambrósio é a que mais envia alunos. Tal situação possivelmente se explica pelo processo da “nucleação”, a qual aconteceu entre os anos de 1998 a 2004. Durante estes anos a UE foi a escola núcleo que recebia alunos de outras comunidades como mostra o gráfico acima. Acredita-se que, pelos alunos já estarem adaptados e frequentando a escola, as famílias decidiram continuar encaminhando as crianças para lá.

Quanto à composição das famílias, se constatou que a maioria das famílias constitui-se de três a cinco pessoas, sendo seguidas por famílias de duas, seis e sete pessoas.

Outro aspecto relevante é o que trata da situação econômica dos alunos. Assim, apresenta-se a renda mensal familiar dos alunos. O gráfico 04⁵³ apresenta tal realidade.



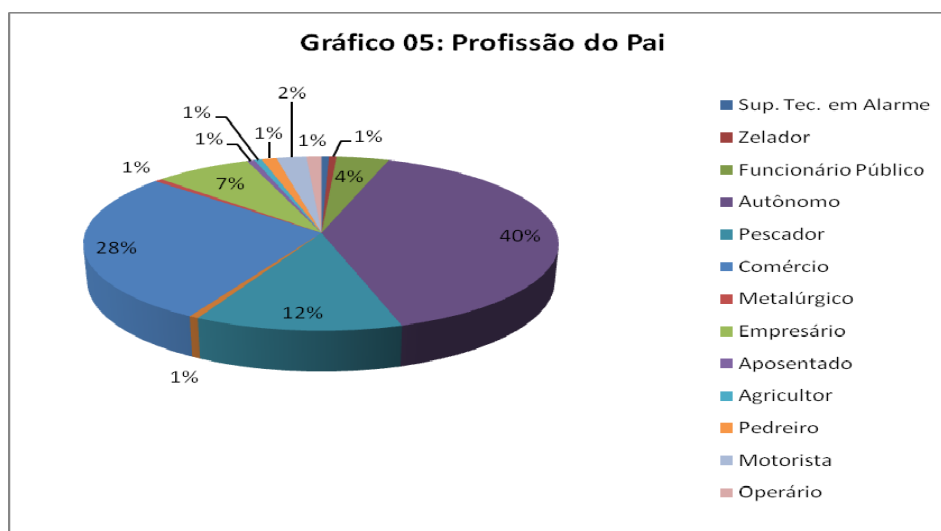
Fonte: Pesquisa escolar/mar. 2011

Através deste gráfico, é possível observar que a maioria das famílias tem potencial econômico de médio para baixo, com renda oscilando entre 2 e 3 salários mínimos. Tal constatação é importante para que a UE determine a forma de participação financeira das famílias na gestão da escola bem como o nível de exigência material a que os alunos podem ser submetidos.

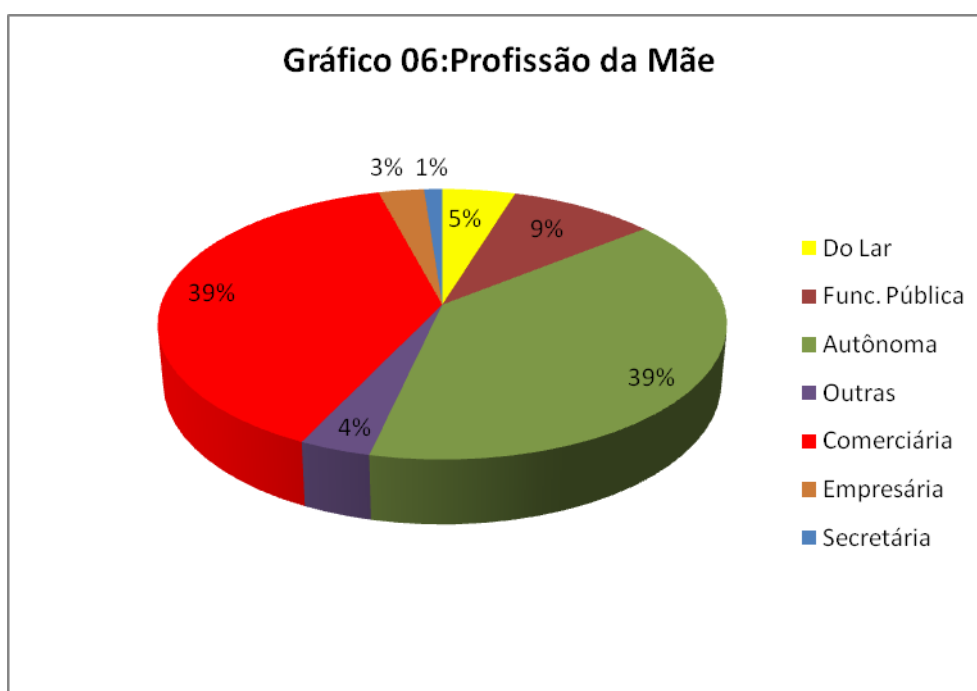
⁵³ Trata-se de “pdf” por isso “gráfico 04”, conforme documento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito.

Para complementar a pesquisa sobre as características da clientela atendida pela escola, solicitou-se, em setembro de 2011, que os alunos levassem novas questões para serem respondidas por seus responsáveis. Um total de 174 alunos devolveu as perguntas respondidas, ou seja, 62% do total de alunos da UE.

Questionou-se a atividade profissional dos pais ou responsáveis pelos alunos. Vejamos o gráfico 05, referente aos pais, e o gráfico 06, referente às mães:



Fonte: Pesquisa escolar/set. 2011



Fonte: Pesquisa escolar/set. 2011

A maioria dos pais e mães dos alunos passa a maior parte do tempo fora de casa, portanto, não tem tempo para colaborar com a resolução de pesquisas e atividades enviadas pela escola. Percebe-se que a escola tem suas responsabilidades aumentadas em função do contexto social das famílias.

A escola é mantida financeiramente pelo Município. No entanto há outros vínculos que ajudam a mantê-la, como APP (Associação de Pais e Professores) que, além de ajudarem em todos os eventos que a escola realiza, mantém uma contribuição mensal espontânea, tendo apoio e participação dos pais.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) também é um dos recursos que a escola dispõe. Todo ano o Governo Federal entrega às escolas uma quantia considerável de acordo com o número de alunos, destinada para a compra de material permanente e de consumo. Além disso, a Escola promove a Festa Junina e mais dois eventos durante o ano letivo para arrecadar fundos que ajudam nas despesas.

A escola possui uma área construída de 2.385m, compreendendo 7 salas de aula, 1 sala de professores com banheiro, 1 secretaria, 1 auditório, 1 biblioteca com sala de reforço e laboratório de informática com internet limitada, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 sala do Supletivo, 2 depósitos, 1 pátio, 1 horta escolar, banheiros masculino e feminino e 1 parquinho.

Na sequência, apresentam-se os detalhes da coleta de dados dos dois grupos (GE e GC). Também se detalham as características gerais sobre os sujeitos da pesquisa e sobre a sua escolha, bem como o procedimento de trabalho com os textos dos alunos.

Grupo de Experimentação (GE)

Trabalhou-se com 27 alunos do 5º. ano 01, do Ensino Fundamental durante o segundo semestre letivo de 2011 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinguirito, no município de Garopaba/SC. O trabalho iniciou no mês de agosto e terminou em novembro de 2011 (detalhamento dos dias no cap. 3).

O total de alunos do GE que participou de todo o processo da pesquisa foi de 25, com diferentes faixas etárias: 11 alunos com 11 anos, 10 com 10 anos, 3 alunos com 12 anos e 1 aluno com 13. A maioria dos alunos era de meninos, especificamente 18, e 7 eram meninas. Não havia alunos repetentes na série e sempre estudaram em escola pública.

Resumindo os dados dos alunos do GE:

Quadro 3 – Dados do GE

Total de alunos participantes no GE	25
Ano	5º.
Faixa-etária	11 alunos (11 anos), 10 alunos (10 anos), 3 alunos (12 anos) e 1 aluno (13 anos)
Sexo masculino	18
Sexo feminino	7
Alunos repetentes	0
Estudantes de escola pública	25

Fonte: Questionário para coleta de dados

Havia na escola duas turmas de 5º. ano, uma turma no turno matutino e outra no turno vespertino. Trabalhou-se com a turma da manhã, 5º. ano 01 por sugestão da professora da turma que os achava mais animados e participativos do que a outra turma vespertina. Respeitou-se o critério de escolha da professora, pois se precisava manter um clima de cooperação, favorável a uma pesquisa que duraria por um semestre letivo.

A coleta de dados iniciou após uma preparação dos alunos feita pela pesquisadora com o objetivo de apresentar-lhes o projeto de pesquisa, além de iniciá-los na exploração e manipulação dos dicionários. Essa coleta deu-se em duas etapas. A primeira, se deu após 6 encontros com os alunos, durante os quais houve o trabalho sistemático com os dicionários dos Tipos 1, 2 e 3 na sala de aula. O objetivo era fazer uma coleta de textos logo no início da intervenção e outra mais ao final do semestre, quando a influência do dicionário teria alcançado um tempo maior de sistematicidade no seu uso, cotejando as produções das duas etapas, para avaliar se havia diferenças de qualidade (aumento e fixação de vocabulário, melhora em forma e conteúdo) nos textos.

A primeira coleta de textos passou por três fases. Na primeira fase, foi solicitada a produção de uma narrativa, após a leitura e discussão de um texto jornalístico selecionado pela professora da turma sobre a situação dos engenhos de farinha de mandioca de Garopaba e da audição de histórias familiares sobre lendas e folclore da região. Essa temática para as produções de texto já havia sido abordada pela professora na semana anterior, por isso a continuidade do tema e aprofundamento, o que, hipoteticamente, facilitaria a escrita dos alunos, já que dispunham de mais informações em torno de um assunto discutido e refletido por um bom tempo (ver cap. 3).

Quanto ao tempo destinado a essa primeira versão, foram dadas 2 horas e 15 minutos, aproximadamente, para os alunos entregarem os textos. Nessa primeira versão, eles não poderiam usar os dicionários para consulta. Deveriam escrever por si próprios, a partir da preparação que obtiveram.

Na sequência, apresenta-se o texto utilizado na primeira coleta de dados.

Ilustração 7 - Texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011)

| 3

GAROPABA - Nº 175 - 1 a 15 DE AGOSTO DE 2011.

Jornal da Praia de GAROPABA

Farinha da boa

Os engenhos de farinha mantêm a tradição de gerações

O passeio é fantástico pra uma tarde de segunda-feira... Saio em direção ao Morrinhos e na subida para o Siriu tem aquela vista deslumbrante, do canto Norte da praia do Centro. Primeiro suspiro... Depois, sigo a Giral de Areias do Siriu, passo pelas dunas, na bucólica estrada de chão batido, com aquele ar meio campo, quase rural, e depois é um suspiro após o outro. Garopaba é linda... Vou até a ponte do Siriu, dobro à esquerda e mais uns mil metros, fica o engenho do Galego, no pé do morro. Até chegar, vou contornando a lagoa do Macacu, que desemboca no mar. A vista é demais. Agradeço a Deus. Manoel Pires, 66 anos, o seu Neca, é agricultor aposentado do Siriu, e trabalha no engenho desde guri. Seu avô e seu pai tinham engenho de farinha e de cara, no Macacu, numa tradição que se mantém por gerações em Garopaba. Ele conta que anos atrás, no Siriu, onde mora desde que casou com dona Maria, havia cerca de duas dúzias de engenhos, mas apenas uns seis ainda se mantêm. O engenho do Siriu, ele herdou do sogro, e mantém até hoje.

Segundo seu Neca, as pessoas deixaram a agricultura para trabalhar em outras atividades e com isso os engenhos estão rareando. Seus cinco filhos tomaram outros rumos também. “Hoje já tem emprego, e as pessoas saíram da roça pra trabalhar porque o trabalho é mais fácil.”

Os poucos engenhos de farinha que restaram estão a todo vapor nesta época



JACKSON LEQUISSAMO

Seu Neca preparando a farinha de mandioca

Naquele época seu Neca produzia cerca de 95 sacos de 45 quilos de farinha. Hoje faz só uns quatro sacos. Ninguém mais come farinha”, diz ele, lamentando que a tradição vai se perdendo com o passar dos anos.

“Eu ia pra roça e quando voltava trazia uns trinta quilos de mandioca, tudo no carro de boi”, relembra ele dos áureos tempos de produção, em que mantinha o engenho de cana e farinha, trabalhava na lavoura e pescava. Apesar de aposentado, seu Neca mantém o engenho no Siriu funcionando de maneira mais tranquila, diz que ainda hoje planta cana para a fabricação de cachaça porque ficar parado não é uma boa.

Seu Neca e dona Maria levam a vida em ritmo mais lento, gostam de participar da Igreja, além das animadas reuniões regadas a café da tarde - com jogos de dominó e baralho - do Grupo de Idosos Alegria. “Toda quarta-feira tem uma festinha lá. É legal”, diz seu Neca, enquanto faz a farinha da melhor qualidade “made in Garopaba”.

tutapires@jlgaropaba.com.br

JACKSON LEQUISSAMO

Seu Neca preparando a farinha de mandioca



JACKSON LEQUISSAMO

Ramas da mandioca são descascadas

Jackson ao lado dos enormes fusos de madeira

Fonte: Jornal da Praia de Garopaba/SC (15/08/2011)

A revisão de textos em sala de aula, conforme postulados de Hayes et al. (apud ANTUNES, 2005), pode ser realizada de três maneiras distintas:

- a) revisão individual: o aluno revisa seu texto sem a interferência de outra pessoa;
- b) revisão colaborativa: os pares se auxiliam ou até mesmo o professor, em momento de interação oral;
- c) revisão orientada: o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita.

No caso desta pesquisa, foram empregados os três tipos de revisão, uma vez que se desejava obter dados que mostrassem que, por meio da interação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-dicionários, o aluno tomaria consciência que seu texto se constrói pelo trabalho e pela avaliação constantes. Além disso, poderia perceber que a escrita passa por um processo de reescrita, de reflexão e de interação com quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que, na verdade, não foram avaliadas as interações como um processo psicológico, mas tão somente o produto delas, os textos. Dessa forma, os estudantes poderiam ir além das sugestões oferecidas pelo professor no momento da reescrita e da consulta aos dicionários. Com o manuseio e uso constante dessas obras, tomariam consciência do papel dos dicionários nas suas produções e de quanto se pode aprender sobre a língua consultando essas obras.

Optou-se por essa metodologia de integração entre o autor do texto e seu leitor porque se concebe que escrever é uma atividade que exige direcionamento para o outro, que se define como seu interlocutor. E é nessa relação entre os dois, que o autor se constitui. Tendo por base essa concepção de escrita, explicamos a seguir os processos de revisão pelos quais os textos dos alunos passaram.

Depois de uma semana, após serem fotocopiados, os textos foram trabalhados novamente pelos alunos. Dessa vez, os alunos trocariam os textos dois a dois. Cada um avaliaria a produção do colega, fazendo observações abaixo do texto sobre possíveis problemas detectados (ortografia, acentuação, paragrafação, observando a estrutura do texto narrativo e respondendo às questões quem, o quê, onde, quando, como, por quê?). Foi copiado um dos textos dos alunos no quadro para um exercício inicial conjunto, tido como parâmetro pelas duplas. Outras observações também poderiam ser realizadas, elogios ou críticas (demais atividades realizadas com os alunos ver cap. 3). Após as modificações na segunda versão da narrativa, levando em consideração as observações dos colegas, os alunos deveriam passar a limpo o novo texto e entregá-lo aos professores.

Depois de duas semanas, os textos da segunda versão foram devolvidos aos alunos com a intervenção da pesquisadora e do professor da turma, em forma de bilhete, sugerindo modificações de estrutura narrativa, de grafia, de significados de palavras, de

acentuação, de concordância verbal e nominal, de repetição de palavras, de separação de sílabas, de paragrafação, de pontuação, entre outros problemas detectados na leitura. Esse espaço de tempo foi necessário para que as professoras fizessem as intervenções por escrito e houve, ainda, o feriado da Independência do Brasil (Semana da Pátria). Durante essa semana, os alunos tiveram diversos ensaios a fazer para a marcha do dia do feriado, o que impossibilitou a continuidade do trabalho com os textos.

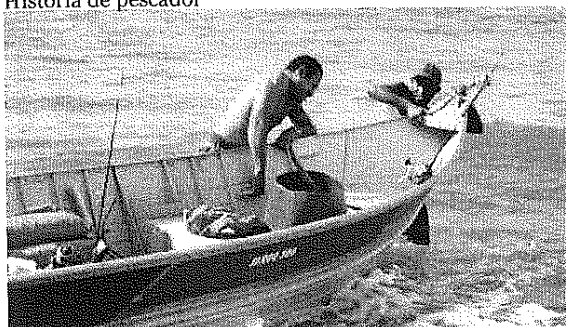
Para a terceira versão dos textos, os alunos deveriam utilizar os dicionários, bem como receberiam orientações dos professores. Essas, por se tratarem de crianças, foram imprescindíveis para a compreensão do que lhes foi dito nos bilhetes e para minimizar a insegurança dos alunos. Eles dispuseram de, aproximadamente, 3 horas e 30 minutos para a consulta em dicionários e para a reescrita que constituiria a terceira e última versão dos textos. Depois dos textos comentados em sala de aula com os alunos, continuou-se com o trabalho semanal com os dicionários, o qual foi relatado no capítulo sobre diários (cap. 3).

No início do mês de novembro, houve a segunda coleta de dados do GE. Dessa vez a temática foi sobre “Histórias de pescadores”. O processo de trabalho para essa segunda coleta foi mantido com os alunos, partindo de um texto-base, discutindo-o oralmente, levantando as dificuldades de compreensão do vocabulário e utilizando os dicionários. O trabalho detalhado com os alunos está contemplado, também, no capítulo 3 deste trabalho.

O texto apresentado na sequência tem como temática a vida dos pescadores. Foi apresentado aos alunos para discussão prévia sobre a segunda temática referente à segunda coleta de dados.

Ilustração 8 - "História de pescador" (04/06/2007)

História de pescador



Meu 'barco motorizado' vai sair pro mar...

Lízia Sena · Salvador, BA
4/6/2007 · 85 · 6

1

Simpáticos, sorridentes, criativos e conversadores, os pescadores têm muito o que contar. Profissão antiga, que aos poucos foi se modernizando, tornando-se difícil para quem não consegue se adaptar. Sujeitos à chuva, sol, ventos fortes, correntezas, dias sem dormir e saudades da terra, tentam manter o riso. Nesta minha busca em conhecer mais a profissão, percorri algumas colônias de pescadores e uma extensão. Fiz entrevistas com presidentes, diretores e com os próprios pescadores. As conversas na beira do mar e piadas enquanto jogavam baralho e dominó colaboraram tanto quanto as pesquisas e entrevistas. Dentre as colônias visitadas estão a Colônia do peso Z1 (Rio Vermelho), A Mariquita união dos pescadores filiada Z1 (Rio Vermelho), Colônia de pescadores COOPY Z6 (Itapuã) e a extensão da colônia de Itapuã, que fica em Piatã. Todas diferenciadas em vários aspectos e integrantes cheios de história para contar.

"Quem inventou o náilon merece ser enforcado nele", brinca o pescador da colônia Z6, Nilson sobre a substituição do fio de linha pelo náilon. Apesar de seus benefícios e duração eterna, o náilon queima muito mais a pele do que a linha. Mas o náilon não foi o único instrumento que possibilitou uma pesca moderna. Sondas e barcos motorizados deram início a pescas mais lucrativas.

Se antes a comida era esquentada numa fogueira no interior do barco com muito cuidado para não queimar as linhas, hoje fogão e gás facilitam a preparação: "Naquele tempo era fogão de pedra. Tinha que jogar água logo para apagar, porque ia fogo pra tudo que é lado, ainda mais com ventos fortes", diz Nilson. "Os barcos têm medicamentos, rádio, coletes, bússolas. Não é como antes, a base de remo. Quase todos são motorizados. Não tem mais precisão de sair de madrugada. A rotina é 6h, 7h da manhã. Levantam, pegam seus equipamentos, pegam o barco e vão à luta", completa o presidente da colônia de Itapuã, Nelsom dos Santos, apelidado de Pai Velho.

Uma outra realidade

Mas nem todos conseguem acompanhar a modernização. Com poucos barcos motorizados, a maioria a vela, peças deteriorizadas, sem apoio ou dinheiro para reestruturação, a colônia Z1 se encontra abandonada. Com mais de 100 barcos parados, o silêncio e a tranquilidade do local escondem o sofrimento de uma colônia fantasma. A falta de peixe, o mau tempo, as correntezas fortes e as embarcações inapropriadas são problemas frequentes enfrentados pelos pescadores da colônia: "Quando chegamos numa posição com condição para pegar o peixe, vêm embarcações melhores de outros lugares e levam. O pescador coitado fica com o dedo na boca esperando que aconteça o bom tempo para voltar ao mar. A situação é essa", desabafa o presidente da colônia Z1, Eulirio Menezes, 80 anos.

imagens clique para ampliar



Preparando a rede



Em direção a jornada em alto mar



Colônia do Rio Vermelho



"Se Deus quiser quando eu voltar do mar..."



Voltando do trabalho



Colônia de Itapuã

Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-de-pescador>

Grupo de Controle (GC)

Segue a caracterização dos sujeitos da pesquisa do Grupo de Controle e o trabalho realizado com eles. Tratou-se do 4º. ano vespertino, constituído de 25 alunos, sendo que destes, 13 eram meninos e 12 eram meninas. A faixa-etária dos alunos variava entre 9 e 12 anos: 19 tinham a idade de 10 anos, 4 tinham 11 anos, 1 tinha 9 e 1, 12 anos. Todos os alunos estudaram em escola pública e havia apenas um repetente nessa turma.

Resumindo os dados dos alunos do GC:

Quadro 4 – Dados do GC

Total de alunos participantes	25
Ano	4º.
Faixa-etária	19 alunos (10 anos), 4 alunos (11 anos), 1 aluno (9 anos), 1 aluno (12 anos).
Sexo masculino	13
Sexo feminino	12
Repetentes	1
Alunos que estudaram em escola pública	25

Fonte: Cadastro escolar dos alunos do GC

A coleta de dados neste GC incluiu observações da metodologia de ensino da professora titular em relação à produção textual dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. A coleta se deu, também, no segundo semestre de 2011. Coletaram-se três textos dos alunos produzidos durante o semestre: um logo no início, outro na metade e o último quase no final do semestre.

De posse dos produtos de cada fase do GE e dos textos dos alunos do GC, partiu-se para a análise dos dados, cujos procedimentos serão explicitados a seguir.

5.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS DO GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO (GE) E DO GRUPO DE CONTROLE (GC)

O primeiro passo da análise dos dados do GE consistiu na identificação de cada aluno pelo uso de um código, cujos números variavam de “1” a “25”. Cada fase de análise de texto foi identificada pelos códigos “a”, “b” e “c”, conforme sua ordem de ocorrência. A codificação ficou assim compreendida:

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida).

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega).

“1c” – Aluno “1”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores).

O segundo passo foi fotocopiar os textos originais dos alunos para que constassem no trabalho de forma original e para que, a partir disso, se pudesse fazer a sua análise qualitativa. Optou-se, em um primeiro momento, por manter a originalidade dos textos manuscritos dos alunos em um segundo volume da tese. Após a qualificação da tese, houve a sugestão de um dos membros da banca para que fosse eliminado o segundo volume da tese em que constavam os textos manuscritos. Assim, optou-se pela digitação da produção textual de seis alunos do GE. A seleção dos textos foi aleatória, composta pela escrita de dois alunos que aproveitaram mais o trabalho realizado, de dois alunos que fizeram textos com menor aproveitamento do trabalho e mais de dois alunos que não tiveram um bom desempenho em suas produções.

Iniciou-se a análise que foi baseada em Geraldi (1984, p. 64-67) quando postula que a prática de análise deverá incidir sobre problemas que as narrativas podem apresentar:

1. Problemas de estrutura textual:

- a narração contém respostas às questões: “quem, o quê, quando, onde, como, quais peripécias e relações, qual resolução, qual fim, por quê?”.
- a sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada?
- sabe introduzir e concluir a narrativa?
- o que está faltando é importante? Torna o texto (história) viável?
- há problemas de coerência e coesão no texto, parágrafos (organização do todo em parágrafos significativos), presença de um título?

2. Problemas de ordem sintática: concordância verbal, nominal, regência, organização frasal (ordem direta, indireta), discurso direto, indireto.

3. Problemas de ordem morfológica: léxico: adequação vocabular, conjugação verbal (diferentes bases temporais ou uma só), formas de plural e feminino.

4. Problemas de ordem “fonológica”: ortografia, acentuação, divisão silábica.

Por ser um estudo que ainda não havia sido feito, conforme Welker (2006, p. 251), utilizaram-se as categorias de análise de narrativas postuladas por Geraldi (1984), com o propósito de demonstrar o processo de reescrita, sobretudo com a intervenção de dicionários. Não se pretende aprofundar categorias de análise desse autor, mas somente as discriminadas acima e o resultado (os textos) da interação no processo produtivo de textos, explicitada no capítulo 3 deste trabalho.

Analizadas as produções nos aspectos citados acima, partimos para a análise das segundas versões de textos. Essa etapa consistiu em cotejar a primeira versão dos textos dos alunos, sem o uso do dicionário, com a segunda versão, reescrita a partir das sugestões dos colegas. Registraram-se as modificações realizadas com a ajuda dos colegas no papel de leitores. Após esse trabalho, analisaram-se as modificações feitas nas terceiras versões de textos, com o uso dos dicionários e das orientações escritas nos bilhetes pelos professores.

Terminada essa parte da análise, iniciou-se a análise da segunda coleta de dados sobre a temática “Histórias de pescadores de Garopaba”. Da mesma forma como foi feito na primeira coleta de dados, enumeraram-se os alunos e as suas produções de texto:

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores).

Da mesma forma, utilizaram-se as categorias de análise de narrativas de Geraldi (1984) e fez-se a comparação entre as versões, observando as mudanças com a intervenção de colegas, professores e dicionários.

Prosseguiu-se com a análise de outra parte dos dados, coletada no início e ao final da pesquisa. Tratou-se de questionários respondidos pelo GE em que constaram suas opiniões a respeito do trabalho com o uso de dicionários e as produções textuais (Anexos E e F).

Na sequência, houve a análise dos textos dos alunos do Grupo de Controle.

Como primeiro passo da análise dos dados do GC, à semelhança do GE, houve a identificação dos alunos através do mesmo código já utilizado anteriormente. Cada aluno do GC recebeu, para identificação, um número que variou de “1” a “25”. As três produções textuais foram identificadas pelas letras “a”, “b” e “c”, conforme a ordem das atividades.

A codificação foi assim compreendida:

“1a” – Aluno “1”, texto “a” (primeira produção textual).

“1b” – Aluno “1”, texto “b” (segunda produção textual).

“1c” – Aluno “1”, texto “c” (terceira produção textual).

Iniciaram-se as análises dos textos, baseadas, do mesmo modo que o GE, em Geraldi (1984, p. 64-67). Após a análise das três produções, houve o cotejo entre elas para escrever sobre os resultados. Após a banca de qualificação desta tese, houve a sugestão de se

fazer uma análise por amostragens de textos, devido à enorme quantidade de dados. Assim, escolheram-se, aleatoriamente, os textos de dois alunos do GC para a análise e os textos de seis alunos do GE, sendo que dois alunos com boa escrita, dois, com média desenvoltura para a escrita e mais dois com mais dificuldades para a escrita.

A seguir, será apresentada a análise dos dados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

[...]como pessoas interessadas em linguagem, estamos inevitavelmente preocupados em entender a diversidade ; estamos interessados em entender diferentes povos e diferentes situações; estamos interessados em entender a nós mesmos. (Brian Street)

Este capítulo se subdividiu em três subcapítulos, explicitados abaixo.

No primeiro subcapítulo, descreveu-se o trabalho inicial de preparação para a escrita sobre as duas temáticas escolhidas para a produção de textos do GE, bem como analisou-se uma amostragem da primeira e da segunda coletas de dados dos alunos desse grupo, totalizando cinco textos de cada aluno em dois momentos:

- i) primeira coleta: entre o final de agosto e início de setembro de 2011;
- ii) segunda coleta: na primeira semana de novembro de 2011.

Inicialmente, para a qualificação da tese, foram realizadas análises das produções textuais dos 25 alunos que compuseram o GE, o que representou uma abordagem analítica muito grande para este trabalho. Assim, foi sugerido pelos professores doutores que leram a tese para a qualificação de doutorado que se reduzissem os dados e as análises. Esta sugestão foi acatada pela orientadora e orientanda e, dessa decisão, escolheram-se narrativas de dois alunos com mais desenvoltura para escrever narrativas, consideradas com melhores resultados, dois alunos com mais dificuldades para escrever narrativas as quais continham mais problemas do que as primeiras e, finalmente, escolheram-se dois alunos com muito mais dificuldades para escrever narrativas, as quais apresentaram bem mais problemas do que as outras selecionadas, segundo os critérios de análise utilizados, baseados em Geraldi (1984). Também selecionaram-se, aleatoriamente, mais 9 alunos dos dados do GE para compor um quadro comparativo entre o “antes” e o “depois” dos textos.

No segundo subcapítulo, apresentou-se a avaliação realizada com o total de 25 alunos do GE que participou da pesquisa sobre o trabalho com o uso de dicionários e as produções textuais.

No terceiro subcapítulo, apresentou-se o trabalho realizado com o GC e a análise da amostra dos textos de dois alunos desse grupo escolhidos aleatoriamente.

6.1 TRABALHO REALIZADO COM O GRUPO DE EXPERIMENTAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro semestre letivo de 2011, a turma do 5º. ano 01 estava estudando sobre lendas, folclore e tradição de sua cidade, Garopaba. Isso se deu porque, nesse ano, a cidade completou 50 anos de emancipação. Por esse fato, a professora da turma sugeriu que essa temática fosse mais aprofundada no segundo semestre. O texto jornalístico “Farinha da boa” (15/08/2011), publicado no Jornal da Praia de Garopaba/SC foi indicado pela docente que seguiu os passos seguintes para abordá-lo em sala de aula com seus alunos (conferir maiores detalhes da metodologia utilizada nesta atividade no capítulo 3 sobre os diários do GE):

1. leitura silenciosa individual ;
2. leitura coletiva e discussão das ideias;
3. levantamento das palavras desconhecidas;
4. estudo do vocabulário destacado pelos alunos e professores: “auxiliado, artesanal, áureos, a todo vapor, aposentado, bucólica, ciclo, colheita, cocho, cevador, chão batido, deslumbrante, desemboca, engomar, evento, engenho, fuso, maciças, mantinha, prensada, próspero, pé do morro, guri, gerações, genro, herdou, rareando, remexida, revendia, regadas, sustentava, transportada, tradição”;
5. jogo com o vocabulário destacado e os dicionários;
6. audição de histórias de familiares (em casa);
7. escrita da primeira versão de uma narrativa que deveria conter os seus elementos (quem, o quê, quando, onde, como, quais peripécias e relações, qual resolução? qual fim? por quê?) e tendo como temática “Os engenhos de farinha de Garopaba”. Poderia ser uma história baseada em fatos reais ou ficcionais, no gênero narrativo.

A seguir, a apresentação do texto-base trabalhado em aula com os alunos.

Ilustração 9 - Texto jornalístico "Farinha da boa" (15/08/2011)

GAROPABA - Nº 175 - 1 a 15 DE AGOSTO DE 2011

3

Jornal da Praia de GAROPABA

Farinha da boa

Os engenhos de farinha mantêm a tradição de gerações

O passeio é fantástico pra uma tarde de segunda-feira...

Saiu em direção ao Morrinhos e na subida para o Siriri tem aquela vista deslumbrante, do canto Norte da praia do Centro. Primeiro suspiro...

Depois, siga a Geral de Areias do Siriri, passo pelas dunas, na bucólica estrada de chão batido, com aquele ar meio campo, quase rural, e depois é um suspiro após o outro. Garopaba é linda... Você até a ponte do Siriri, dobro à esquerda e mais uns mil metros, fica o engenho do Galego, no pé do morro. Até chegar, vou contornando a lagoa do Macacu, que desemboca no mar. A vista é demais. Agradeço a Deus.

Manoel Pires, 66 anos, o seu Neca, é agricultor aposentado do Siriri, e trabalha no engenho desde guri: seu avô e seu pai tinham engenho de farinha e de cara, no Macacu, numa tradição que se mantém por gerações em Garopaba. Ele conta que anos atrás, no Siriri, onde mora desde que casou com dona Maria, havia cerca de duas dúzias de engenhos, mas apenas uns seis ainda se mantêm. O engenho do Siriri, ele herdou do sogro, e mantém até hoje.

Segundo seu Neca, as pessoas deixaram a agricultura para trabalhar em outras atividades e com isso os engenhos estão rareando. Seus cinco filhos tomaram outros rumos também. "Hoje já tem emprego, e as pessoas saíram da roça pra trabalhar porque o trabalho é mais fácil."

Os poucos engenhos de farinha que restaram estão a todo vapor nesta época

do ano, e seu Neca conta como fazer a tradicional farinha da Garopaba. Naquela tarde ele estava sendo auxiliado pelo genro Jackson Leguissamo no engenho do Galego, na Costa do Macacu.

ONTEM E HOJE - Seu Neca conta que em outros tempos, antes da chegada da luz elétrica, tudo era tocado à mão ou com a ajuda de bois, num trabalho artesanal. Inclusive as grandes peças do engenho, lindas, todas feitas à mão de madeiras macias enormes e adaptadas às necessidades da atividade. Sem carro, seu Neca conta que a mandioca era transportada no carro de boi, de longas distâncias, até chegar ao engenho que reunia toda a família e a vizinhança para fazer a farinha.

PASSO A PASSO - Seu Neca conta como começa o ciclo: a rama da mandioca é plantada em setembro e colhida depois de um ano ou mais. Antes as plantações eram maiores, mas hoje o pessoal já não come tanta farinha como antigamente. Na época em que trabalhava, seu Neca conta que ele, a mulher e os filhos ajudavam na colheita da mandioca. Época aliás que todos por aqui eram criados à base de farinha: misturada com peixe, com feijão e arroz ou - em tempos de vacas magras - farinha com água pra matar a fome.

Colhida, a mandioca chega no engenho, em grandes cestas de palha, e as mulheres raspam a casca com uma faca. Depois, a mandioca vai para o cocho de madeira, onde é lavada e limpa.

Passa pelo cevador, onde é triturada

Seu Neca preparando a farinha de mandioca

Seu Neca preparando a farinha de mandioca

Ramas da mandioca são descascadas

Ramas da mandioca são descascadas

Jackson ao lado dos enormes fusos de madeira

Jackson ao lado dos enormes fusos de madeira

Página 3

fatos do dia.
Seu Neca conta que hoje faz a farinha para consumo próprio e vende para alguns vizinhos e amigos, mas na época do seu Dedê Nauck - próspero comerciante na Garopaba nos anos 60 e que revendia tudo que era produzido na pequena Vila de Pescadores - a venda da farinha sustentava muitas famílias de agricultores nos meses de inverno, quando os engenhos trabalhavam sem parar.

Naquela época seu Neca produzia cerca de 95 sacos de 45 quilos de farinha. Hoje faço só uns quatro sacos. Ninguém mais come farinha", diz ele, lamentando que a tradição vai se perdendo com o passar dos anos.

"Eu ia pra roça e quando voltava trazia uns trinta quilos de mandioca, tudo no carro de boi," relembra ele dos áureos tempos de produção, em que mantinha o engenho de cana e farinha, trabalhava na lavoura e pescava. Apesar de aposentado, seu Neca mantém o engenho no Siriri funcionando de maneira mais tranquila, diz que ainda hoje planta cana para a fabricação de cachaça porque ficar parado não é uma boa.

Seu Neca e dona Maria levam a vida em ritmo mais lento, gostam de participar da Igreja, além das animadas reuniões regadas a café da tarde - com jogos de dominó e baralho - do Grupo de Idosos Alegria. "Toda quarta-feira tem uma festinha lá. É legal," diz seu Neca, enquanto faz a farinha da melhor qualidade "made in Garopaba."

tatapires@jgaropaba.com.br

CASA VITOR
LOJA DAS TOALHAS
TUDO PARA CASA, MESA E BANHO
Preço direto de fábrica
R. Francisco Pacheco de Souza
Nº 34 Centro - Garopaba

Coletados os dados, foram analisadas, inicialmente, as produções textuais de 25 alunos envolvidos na pesquisa de campo e que formaram o GE caracterizado no capítulo 5. Neste capítulo são apresentadas as produções de 6 alunos, ou seja, uma amostra de textos.

As três versões da primeira coleta dos textos desse grupo foram realizadas entre o final de agosto e início de setembro de 2011. Essas versões foram analisadas pela sequência em que foram escritas.

A primeira versão dos textos dos alunos foi lida, silenciosamente, pelos próprios colegas da classe, os quais deveriam registrar um parecer sobre o que fora escrito, tentando ler atentamente para perceber se havia algum problema nas produções (de gramática, de entendimento, de forma e de conteúdo). Os alunos foram orientados a escrever o parecer sobre os textos, abaixo da primeira produção dos colegas. Em seguida, comentaram-se as alterações sugeridas para a turma. Os detalhes metodológicos da aula foram explicitados no capítulo 3 sobre o diário das aulas do GE.

Para a segunda versão, os alunos deveriam modificar os textos baseados nas observações do colega. Essa versão foi lida pela pesquisadora e pelo professor da turma, os quais registraram as sugestões de mudança para os alunos em forma de um bilhete.

Após a reescrita da segunda versão, transformada em terceira versão, tendo como base o bilhete conjunto dos professores, fez-se a análise das mudanças, ou não, sofridas pelos textos dos alunos com o uso de diferentes dicionários, de forma sistematizada, durante os primeiros trinta dias de trabalho com o GE. Assim, tentou-se abordar mudanças em forma e conteúdo das várias versões, considerando mudanças lexicais e gramaticais. Também especificaram-se os momentos em que os dicionários puderam intervir, seja no acréscimo de vocabulário, na busca pela ortografia das palavras ou na escrita mais precisa de um item lexical ou expressão em relação ao contexto.

Essas observações de mudanças basearam-se em sugestões de análise de narrativas postuladas por Geraldi (1984, p. 64-67), já descritas no capítulo 5 deste trabalho. Nesta mesma seção, após a intervenção dos dicionários na terceira reescrita dos textos e após a orientação dos professores sobre o que estava nos bilhetes, fez-se a análise comparativa entre as três versões, tentando mostrar se as hipóteses iniciais do trabalho foram confirmadas ou não, quais sejam:

a) em função da mediação do uso do dicionário, da reescrita e da intervenção de leitores (professores, alunos, autor do texto), como partícipes de um processo significativo de interação, o aluno se apropriará dos mecanismos gramaticais e lexicais da língua, optando por recursos expressivos e estratégias de produção textual com maior explicitação dos fatos;

b) em função do uso orientado e sistematizado do dicionário escolar, as produções textuais terão incremento vocabular.

Após algum tempo de trabalho com os dicionários em sala de aula e continuando a estudar a tradição local do município, as crianças foram estimuladas a pensar sobre uma segunda temática que representava Garopaba. A maioria optou pelas histórias de pescadores do município. A justificativa para essa abordagem temática partiu dos depoimentos dos alunos que disseram que havia alguém na família que, costumeiramente, era pescador, como avô, pai, tio, primo, mãe e tias, além das primas. Identificaram-se com essa temática e partiu-se para uma pesquisa de campo para entrevistar os pescadores de Garopaba. As crianças foram orientadas a fazer um questionário sobre suas curiosidades em relação aos pescadores.

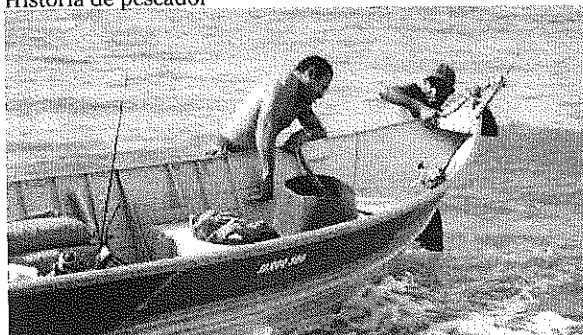
A professora da turma contatou com os pescadores e combinou que se encontrariam em um dia apropriado, tanto para os pescadores quanto para os alunos. De posse das entrevistas com os pescadores, elas foram apresentadas para os colegas em sala de aula e houve a discussão sobre a temática. Um texto foi discutido coletivamente na turma chamado “História de pescador” . O trabalho realizado com esse texto foi contemplado no capítulo 3 deste trabalho.

A partir dessa preparação, os alunos deveriam fazer uma narrativa contemplando uma história de pescador, que poderia se mesclar à ficção, além dos dados reais obtidos dos pescadores.

Em seguida, a apresentação do segundo texto-base trabalhado em aula com os alunos.

Ilustração 10 - “História de pescador” (04/06/2007)

História de pescador



Meu ‘barco motorizado’ vai sair pro mar...

Lízia Sena · Salvador, BA
4/6/2007 · 85 · 6

1

Simpáticos, sorridentes, criativos e conversadores, os pescadores têm muito o que contar. Profissão antiga, que aos poucos foi se modernizando, tornando-se difícil para quem não consegue se adaptar. Sujeitos à chuva, sol, ventos fortes, correntezas, dias sem dormir e saudades da terra, tentam manter o riso. Nesta minha busca em conhecer mais a profissão, percorri algumas colônias de pescadores e uma extensão. Fiz entrevistas com presidentes, diretores e com os próprios pescadores. As conversas na beira do mar e piadas enquanto jogavam baralho e dominó colaboraram tanto quanto as pesquisas e entrevistas. Dentre as colônias visitadas estão a Colônia do peso Z1 (Rio Vermelho), A Mariquita união dos pescadores filiada Z1(Rio Vermelho), Colônia de pescadores COOPY Z6(Itapuã) e a extensão da colônia de Itapuã, que fica em Piatã. Todas diferenciadas em vários aspectos e integrantes cheios de história para contar.

“Quem inventou o náilon merece ser enforcado nele”, brinca o pescador da colônia Z6, Nilson sobre a substituição do fio de linha pelo náilon. Apesar de seus benefícios e duração eterna, o náilon queima muito mais a pele do que a linha. Mas o náilon não foi o único instrumento que possibilitou uma pesca moderna. Sondas e barcos motorizados deram início a pescas mais lucrativas.

Se antes a comida era esquentada numa fogueira no interior do barco com muito cuidado para não queimar as linhas, hoje fogão e gás facilitam a preparação: “Naquele tempo era fogão de pedra. Tinha que jogar água logo para apagar, porque ia fogo pra tudo que é lado, ainda mais com ventos fortes”, diz Nilson. “Os barcos têm medicamentos, rádio, coletes, bússolas. Não é como antes, a base de remo. Quase todos são motorizados. Não tem mais precisão de sair de madrugada. A rotina é 6h, 7h da manhã. Levantam, pegam seus equipamentos, pegam o barco e vão à luta”, completa o presidente da colônia de Itapuã, Nelsom dos Santos, apelidado de Pai Velho.

Uma outra realidade

Mas nem todos conseguem acompanhar a modernização. Com poucos barcos motorizados, a maioria a vela, peças deteriorizadas, sem apoio ou dinheiro para reestruturação, a colônia Z1 se encontra abandonada. Com mais de 100 barcos parados, o silêncio e a tranquilidade do local escondem o sofrimento de uma colônia fantasma. A falta de peixe, o mau tempo, as correntezas fortes e as embarcações inapropriadas são problemas frequentes enfrentados pelos pescadores da colônia: “Quando chegamos numa posição com condição para pegar o peixe, vêm embarcações melhores de outros lugares e levam. O pescador coitado fica com o dedo na boca esperando que aconteça o bom tempo para voltar ao mar. A situação é essa”, desabafa o presidente da colônia Z1, Eulirio Menezes, 80 anos.

Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-de-pescador>

imagens clique para ampliar



Preparando a rede



Em direção a jornada em alto mar



Colônia do Rio Vermelho



“Se Deus quiser quando eu voltar do mar...”



Voltando do trabalho



Colônia de Itapuã

Descritas as duas preparações para a produção de textos, segue-se com algumas explicitações sobre como serão apresentadas as análises dos textos.

1) Para a análise da primeira coleta de dados, realizada entre final de agosto e início de setembro de 2011 com a temática sobre “Os engenhos de farinha de Garopaba”, fez-se um esquema que foi utilizado na análise das produções textuais dos 25 alunos participantes da pesquisa no GE. Cada aluno recebeu um número com uma letra que representou o tipo de tarefa realizada e explicada a seguir.

Esquematização utilizada como exemplo (somente mudou o número do aluno até o 25):

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida);

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega);

“1c” – Aluno “1”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores).

2) Para a análise da segunda coleta de dados, realizada na primeira semana de novembro de 2011 com a temática “Histórias dos pescadores de Garopaba”, fez-se a seguinte esquematização que foi utilizada, também, na análise das produções textuais dos 25 alunos participantes da pesquisa no GE.

Esquematização utilizada como exemplo (somente mudou o número do aluno até o 25)

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores).

3) Para separar as análises, cada aluno foi sinalizado com seu número no início delas (Ex: ALUNO 1, ALUNO 2).

A seguir, apresentam-se as análises dos textos dos alunos selecionados após a qualificação da tese de doutorado, o que já foi explicitado no início do capítulo. Selecionaram-se os textos dos alunos “1” e “10” (textos “bons” porque houve maior aproveitamento do trabalho), alunos “8” e “9” (textos “ruins” pelo baixo aproveitamento do trabalho realizado) e alunos “15” e “17” (textos “médios” em relação ao aproveitamento do trabalho realizado)⁵⁴. Esses textos originais (manuscritos) com as observações dos colegas e professores e mais os textos selecionados do GC estão anexados neste volume.

⁵⁴ Não se pretendeu rotular textos com os adjetivos “bons, médios e ruins”, apenas demonstrar a variabilidade e o aproveitamento dos alunos em relação ao trabalho realizado durante um semestre letivo. Por se envolverem

Optou-se por escrever os textos com destaques utilizando a ferramenta “~~tachado~~” significando o que foi eliminado na produção textual e em **negrito** foi destacado o que os alunos modificaram a partir das influências dos colegas, dos professores e dos dicionários. A tabela comparativa entre as produções textuais permite demonstrar de modo mais evidente a diferença entre as etapas constitutivas dos textos, como processo mediado pelas interferências e interações dos colegas, professores e dicionários. Primeiramente, aparecem três textos de alunos que contemplam a temática relativa aos engenhos de farinha de Garopaba, com as marcas explicadas acima e com as respectivas análises. Em seguida, aparecem dois textos de alunos que contemplam a temática relacionada a histórias de pescadores de Garopaba, também com as marcas das modificações, dependendo das influências sofridas, mais as análises feitas. Por último, em cada temática, fez-se uma tabela comparativa entre os textos produzidos. Ao todo, foram analisados trinta textos do GE e seis textos do GC.

TEXTOS “BONS”

ALUNO 1

Primeira temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“1a”- Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

No meio do nada

1 No ano de 1983 quando começou a construção dos engenhos, um jovem camponês
2 chamado Clair, ele e sua família estavam construindo um engenho sozinhos, até as próprias
3 peças do engenho eram eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior
4 do que os normais afinal eles morariam lá, seria como uma casa também. Esse engenho era
5 perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto.

6 O rio tinha água tão transparente que era possível encher garrafas com água, e
7 também facilita a pescaria. A noite eles dormiam em um tenda porque o engenho ainda não
8 estava pronto. Na hora de jantar uma fogueira cozinhando feijão e arroz sua filha Marta,
9 comeu três colheres de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de comida e
10 jogou no rio.

11 Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os fuzos do
12 engenho, pela manhã.

muitas variáveis em um trabalho como o proposto, tentamos demonstrar também que há inúmeros fatores envolvidos, como cognitivos, psicológicos, sociais, afetivos, além de linguísticos. Todos os alunos trabalharam muito e com afinco para que se obtivessem bons resultados, no entanto, muitos dos fatores citados acima interferiram nos resultados finais.

13 Quando Clair acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou uma fera! Mas para
14acaumar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas é hora do almoço. Clair pegou sua vara
15e algumas minhocas como isca e foi pescar.

16 Quando se centou notou que havia varias flores em sua frente e por isso não
17consequia pescar direito.

18 Ele tentava tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo!
19Entrou dentro do rio e arrancou uma das flores, e sem ele perceber pof! Uma de suas filhas
20Marta sumiu, ele nem percebeu e ia só arrancando mais a cada minuto, mas tudo ia
21sumindo!

22 Sua mulher viu sua fúria e lhe disse:

23 - Clair meu amor vá pescar em outro canto do lago, também vai ter peixes...

24 - Não! vou pescar aqui e ponto final!

25 Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol.

26 Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu e ele estava sozinho no
27meio do nada... mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo pop! Uma nova flor
28nasceu.

29 No meio do nada

30 Continuação do texto

31Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bousso e la tinha várias sementes. Ele
32começou a planta-las e reconstruir tudo que tinha destruído

Análise

“1a”- Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Este aluno explorou palavras e expressões que chamam a atenção para uma criança da faixa etária de 10 anos, como “jovem camponês” (linha 1), “próprias peças do engenho” (linhas 2 e 3) “numa fração de segundos” (linha 27), “havia várias flores” (linha 16), “... afinal eles morariam lá” (linha 4), “lhe disse” (linha 22). Ele conseguiu utilizar a linguagem padrão, associada a um bom vocabulário, pelo menos não tão usual para uma criança, além de ter internalizado as regras respectivas a essa linguagem, na maior parte da sua narrativa, com concordância verbal adequada, “A noite eles dormiam...” (linha 7), concordância nominal também, “...comeu três colheres de feijão e arroz...” (linha 9), uso de preposição adequada, “afinal daqui a poucas horas...” (linha 14), além de relações de ideias, neste caso de consequência com “tão” e “que” : “...o rio tinha água *tão* transparente *que* era possível encher com muitos peixes, *que* também facilita a pescaria”.

Há resquícios da linguagem oral também no seu texto, como “acaumar-se”, “Entrou dentro do rio”. No entanto, há em um número reduzido de ocorrências. Na maior parte do texto, o aluno empregou a linguagem padrão.

Quanto à estrutura narrativa, também é bem pensada pelo seu autor, pois inicia especificando o ano da história, associando a ele o fato (...ano de 1983, quando começou a construção dos engenhos...). O aluno consegue dar progressão aos acontecimentos, acrescentando elementos à narrativa, criando um problema, o clímax da história e a resolução do problema, seguida pelo final da história. Utiliza também a paragrafação, inclusive com diálogo acompanhado de travessões.

O título do texto é retomado no final da história, o que lhe dá coesão e coerência em comparação à unidade textual.

A personagem principal tem um nome, Clair, além de características que se evidenciam pelas ações da personagem (“jovem camponês, trabalhador, casado, caprichoso, demonstrou teimosia, irritação). Apenas uma filha tem nome, Marta, mas não é descrita e nem a mulher do camponês.

Ocorre a descrição do lugar onde havia o engenho, o que acrescenta à narrativa maiores detalhes e visualização da cena ao leitor: “...ficava perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto”. Também percebeu-se que uma palavra trabalhada no texto-base apareceu nessa primeira versão: “fusos”.

O aluno também utiliza sinônimos e faz uma gradação ascendente de sentimentos quando descreve o estado alterado da personagem principal, Clair: “ficou uma fera” (gíria), “ficou irritadíssimo”, “com muita raiva”, o que demonstra que o aluno tem noção de que é preciso substituir palavras quando se escreve, além de apresentar bom domínio do léxico da língua, o que dá coesão e coerência ao texto.

Os conetivos que este aluno utiliza na sua produção textual são variados, como “afinal”, “mas”, “que”, “por isso”, além de expressões de tempo alternadas, como “Na hora do jantar”, “No ano de 1983”, “Pela manhã”, embora utilize várias vezes o conetivo “e”.

Finalmente, o texto possui uma pontuação adequada a maior parte do tempo, o que contribui para sua leitura fluida e compreensiva e também para a coesão e coerência textual.

2ª. versão

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

No meio do nada

1 No ano de 1983 quando começou a construção dos engenhos, um jovem camponês
2 chamado Clair, ele e sua família estavam construído um engenho sozinhos; até as próprias
3 peças do engenho eram eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior

4do que os normais afinal eles morariam lá, seria como uma casa também. Esse engenho era
5perto de um rio de água limpa, e servia **de** consumo de moradores de ali perto.

6 O rio tinha água tão transparente que era possível encher garrafas com muitos peixes, que
7**também** facilita a pescaria. A noite eles dormiam em **uma** tenda porque o engenho ainda
8não estava pronto. Na hora **do** jantar, uma fogueira cozinhando feijão e arroz sua filha
9Marta, comeu três colheres de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de
10comida e jogou no rio.

11 Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os fuzos do
12engenho, pela manhã.

13 Quando Clair acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou **um** fera! Mas para
14acaumar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas era hora do almoço. Clair pegou sua
15vara, e algumas minhocas como isca e foi pescar.

16 Quando se centou notou que havia varias flores em sua frente e por isso não
17conseguia pescar direito. Ele tentava tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que
18ficou irritadíssimo! Entrou dentro do rio e arrancou uma das flores, e sem ele perceber
19**POF!** Uma de suas filhas Marta sumiu, ele nem percebeu e ia só arrancando mais a cada
20minuto, mas tudo ia sumindo!

21 Sua mulher viu sua fúria e lhe disse:

22 - Clair meu amor vá pescar em outro **lugar** do lago..., também vai ter peixes...

23 - Não! vou pescar aqui e ponto final!

24 Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol...

25 Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu e ele estava sozinho no
26meio do nada... mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo **POF!** Uma nova flor
27nasceu.

28 Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bolso e lá tinha várias sementes.
29Ele começou a planta-las e reconstruir tudo o que tinha destruído.

Análise

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

Nesta versão, o aluno copiou, quase na totalidade, o texto da primeira versão. Exceção feita a uma preposição que ele mudou de “para” para “de”: “...servia de consumo de moradores de ali perto.”

Por sugestão do colega, ele acrescentou, ao final do texto, uma parte.

3ª. versão

“1c” – Aluno “1”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

No meio do nada sempre tem uma chace

1 No ano de 1983 quando começou a construção **de** engenhos, um jovem camponês
2chamado Clair, ele e sua família estavam **construindo** um engenho sozinhos, até as próprias
3peças do engenho ~~eram~~ eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior
4do que os normais afinal eles morariam lá **também**, seria como uma casa. **Este** engenho era
5perto de um rio de água limpa, e servia **para** consumo de moradores de ali perto.

6 O rio **possuía** água tão transparente que era possível **enxergar** muitos peixes, que
 7 também **facilitava** a pescaria. A noite eles dormiam em uma tenda **fechada em quanto**
 8 ~~porque~~ o engenho ainda não estava pronto. Na hora do jantar **uma panela**, ~~uma fogueira~~
 9 cozinhando feijão e arroz sua filha Marta comeu ~~três~~ **2** colheres de feijão e arroz e não **quis**
 10 mais comer. Clair pegou o resto de comida e jogou no rio.

11 Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os **fusos** do
 12 engenho, pela manhã.

13 Quando ~~Clair~~ acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou uma fera! Mas para
 14 **acalmar-se** foi pescar, afinal daqui a poucas horas **era** hora do almoço. Clair pegou sua
 15 vara, e algumas minhocas como isca e foi pescar

16 Quando ~~se-centou~~ **centou-se** notou que havia **várias** flores **dentro do rio** ~~em sua~~
 17 ~~frente~~ e por isso não conseguia pescar direito. Ele tentava **e** tentava e nunca conseguia,
 18 chegou uma hora que ficou irritadíssimo! **E** ~~entrou dentro do rio~~ e arrancou uma das flores,
 19 e sem ele perceber POF! Uma de suas filhas Marta sumiu, ele nem percebeu e ia **só**
 20 arrancando mais **flores** a cada minuto, mas tudo ia sumindo!

21 Sua mulher viu sua fúria e lhe disse:

22 - Clair meu amor vá pescar em outro ~~lugar~~ **canto** do lago..., também vai ter
 23 peixes...

24 - Não! vou pescar aqui e ponto final!

25 Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol...

26 Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu, e ele **esta** sozinho no
 27 meio do nada... ~~mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo POF! Uma nova flor~~
 28 ~~nasceu.~~

29 Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bolso e lá tinha várias sementes.
 30 Ele começou a planta-las e reconstruir tudo o que tinha destruído.

Análise

“1c” – Aluno “1”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

Esse aluno, pelos resultados, usou o dicionário para se certificar da escrita padrão de palavras que lhe foram apontadas como usadas na oralidade e com problemas de grafia no bilhete dos professores: “fuzo”, “encherger”, “tabém”, “quiz”, “acaumar-se”, “bouso”, “destruído”, “éra”, “varias”.

O resultado foi muito bom, pois o discente retificou a grafia de palavras que ele havia escrito equivocadamente. Essa versão atendeu ao bilhete escrito pelos professores. O aluno verificou sua pontuação, complementou o final do seu texto e o seu título. Tem-se um resultado bom com a ajuda do recado escrito e dos dicionários à disposição.

Perceberam-se alguns problemas de grafia em relação à gramática padrão de ortografia e acentuação: um com a palavra “chace” no título (por chance), outra palavra por ser da linguagem coloquial, “botou”, “construindo” (por construindo), “em quanto” (por enquanto), “centou-se” (por sentou-se), “planta-las” (por plantá-las). Houve, ainda, problemas com falta de pontuação após locuções adverbiais de tempo, citando algumas: “No ano de 1983

quando começou...” (cabe uma vírgula após o ano), “Quando acordou a árvore...” (vírgula após acordou), “Quando centou-se notou que...” (vírgula após sentou-se), “Quando sobrou a última flor ...” (vírgula após flor).

Este aluno mostrou-se competente nas retificações apontadas para corrigir, de acordo com o bilhete escrito e com a consulta a dicionários. No entanto, problemas novos foram escritos nesta última versão a qual precisaria de leitura por parte de vários leitores, pelo próprio aluno para continuar o processo de melhoria. A retificação dos problemas que surgiram na última versão também necessitará do uso dos dicionários, desenvolvendo a auto-suficiência no crescimento linguístico.

Percebe-se, portanto, a necessidade de investir em orientação com o uso do dicionário e interação entre colegas, professor e outros leitores e também desenvolver nos alunos a ideia de escrita como permanente trabalho de leitura, retificações e investimento em materiais didáticos como dicionários diferentes, bem como investimento em tempo. Esse tipo de trabalho permanente de reescrita necessita de tempo, orientação do professor e interesse do próprio aluno para que se sinta motivado a querer acrescentar conhecimento ao que já tem em termos linguísticos, por meio da auto-pesquisa.

A seguir, fez-se uma tabela comparativa entre os três textos do aluno “1”, em que se podem evidenciar as mudanças nos textos pelas diferentes mediações.

Obs: ferramenta “~~tachado~~”: o que foi eliminado da produção textual e em **negrito**: o que os alunos modificaram (colegas, professores e dicionários).

Quadro 5- Comparação das produções textuais do aluno “1”

1ª. Versão	2ª. Versão	3ª. versão
No meio do nada	No meio do nada	No meio do nada sempre tem uma chace
No ano de 1983 quando começou a construção dos engenhos, um jovem camponês chamado Clair, ele e sua família estavam construido um engenho sozinhos, até as próprias peças do engenho eram eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior do que os normais afinal eles morariam lá, seria como uma casa também. Esse engenho era perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto.	No ano de 1983 quando começou a construção dos engenhos, um jovem camponês chamado Clair, ele e sua família estavam construido um engenho sozinhos; até as próprias peças do engenho eram eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior do que os normais afinal eles morariam lá, seria como uma casa também. Esse engenho era perto de um rio de água limpa, e servia de consumo de moradores de ali perto.	No ano de 1983 quando começou a construção de engenhos, um jovem camponês chamado Clair, ele e sua família estavam construindo um engenho sozinhos, até as próprias peças do engenho ~~eram~~ eles que fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior do que os normais afinal eles morariam lá também , seria como uma casa. Este engenho era perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto.
O rio tinha água tão transparente que era possível	O rio tinha água tão transparente que era possível	O rio possuia água tão transparente que era possível enxergar muitos

enchergar muitos peixes, que também facilita a pescaria. A noite eles dormiam em um tenda porque o engenho ainda não estava pronto. Na hora de jantar uma fogueira cozinhando feijão e arroz sua filha Marta, comeu três colheres de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de comida e jogou no rio. Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os fuzos do engenho, pela manhã. Quando Clair acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou uma fera! Mas para acaumar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas é hora do almoço. Clair pegou sua vara e algumas minhocas como isca e foi pescar. Quando se centou notou que havia varias flores em sua frente e por isso não conseguia pescar direito. Ele tentava tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo! Entrou dentro do rio e arrancou uma das flores, e sem ele perceber pof! Uma de suas filhas Marta sumiu, ele nem percebeu e ia só arrancando mais a cada minuto, mas tudo ia sumindo! Sua mulher viu sua fúria e lhe disse: - Clair meu amor vá pescar em outro canto do lago, também vai ter peixes... - Não! vou pescar aqui e ponto final! Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol. Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu e ele estava sozinho no meio do nada... mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo pop! Uma nova flor nasceu. No meio do nada Continuação do texto	enchergar muitos peixes, que também facilita a pescaria. A noite eles dormiam em uma tenda porque o engenho ainda não estava pronto. Na hora do jantar, uma fogueira cozinhando feijão e arroz sua filha Marta, comeu três colheres de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de comida e jogou no rio. Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os fuzos do engenho, pela manhã. Quando Clair acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou um fera! Mas para acaumar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas é hora do almoço. Clair pegou sua vara, e algumas minhocas como isca e foi pescar. Quando se centou notou que havia varias flores em sua frente e por isso não conseguia pescar direito. Ele tentava tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo! Entrou dentro do rio e arrancou uma das flores, e sem ele perceber POF! Uma de suas filhas Marta sumiu, ele nem percebeu e ia só arrancando mais a cada minuto, mas tudo ia sumindo! Sua mulher viu sua fúria e lhe disse: - Clair meu amor vá pescar em outro lugar do lago..., também vai ter peixes... - Não! vou pescar aqui e ponto final! Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol... Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu e ele estava sozinho no meio do nada... mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo POF! Uma nova flor nasceu. Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bolso	peixes, que também facilitava a pescaria. A noite eles dormiam em uma tenda fechada em quanto ~~porque~~ o engenho ainda não estava pronto. Na hora do jantar uma ~~panela, uma fogueira~~ cozinhando feijão e arroz sua filha Marta comeu ~~três~~ 2 colheres de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de comida e jogou no rio. Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima árvore para fazer os fusos do engenho, pela manhã. Quando ~~Clair~~ acordou a árvore tinha sumido, e ele ficou uma fera! Mas para acalmar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas era hora do almoço. Clair pegou sua vara, e algumas minhocas como isca e foi pescar Quando ~~se centou~~ centou-se notou que havia várias flores dentro do rio em sua frente e por isso não conseguia pescar direito. Ele tentava e tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo! E ~~entrou dentro do rio~~ e arrancou uma das flores, e sem ele perceber POF! Uma de suas filhas Marta sumiu, ele nem percebeu e ia só arrancando mais flores a cada minuto, mas tudo ia sumindo! Sua mulher viu sua fúria e lhe disse: - Clair meu amor vá pescar em outro lugar canto do lago..., também vai ter peixes... - Não! vou pescar aqui e ponto final! Quando sobrou a última flor a única coisa que sobrou para desaparecer foi o sol... Mas com muita raiva arrancou a flor e o sol desapareceu, e ele esta sozinho no meio do nada... ~~mas, no outro lado do mundo numa fração de segundo~~ POF! Uma nova flor nasceu. Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bolso

Clair no meio do nada arrependido, botou a mão no bousso e la tinha várias sementes. Ele começou a planta-las e reconstruir tudo que tinha destruído	e lá tinha várias sementes. Ele começou a planta-las e reconstruir tudo o que tinha destruído.	e lá tinha várias sementes. Ele começou a planta-las e reconstruir tudo o que tinha destruído.

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

O caixão do Lobo

1 Eu e meus colegas no dia 6/10/2011 saímos a uma aula passeio, com o objetivo de
2entrevistar pescadores. Saímos rumo à praça 21 de abril, chegando lá encontramos o
3pescador José Joaquim Ribeiro, um de nossos colegas perguntou se ele tinha alguma história
4para contar ele disse que sim, então ele começou a conta...

5 Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois pescadores em um barco. Os dois estavam
6 só, mas preparados para pescar. Remaram até auto-mar, e ficaram ezaustos. Um deles
7resolveu hâncorar o barco, mas derrepente a hâncora atinge algo. O pescador remove a
8hâncora e nela está presa um caixão...

9 No caixão estava escrito “não abra, este caixão pertence ao pescador Ribeiro”, e em
10 algumas partes do caixão haviam marcas de arranhões ferozes. O pescador Ribeiro era o
11 mais velho da região e por mais estranho que seja, o pescador Ribeiro
12 desapareceu aos 21 anos de idade...

13 Bom quantinuando a lenda o dois pescadores abriram o caixão e dentro dele 14estava
14 repleto de ouro e pedras preciosas, quando eles colocaram as mãos no tesouro, 15 suas
15almas sumiram e como mágica o caixão voltou para o fundo do mar...

16 6 anos depois...

17 Um humilde jovem e honesto pescador chamado Cásio estava destinado a achar o
18caixão ele é um jovem de 18 anos com 1 metro e 63 cêmtímetros de altura, loiro de olho
19castanho. Muito introvertido mas responsavel, abilidoso, caprichoso e muito inteligente.
20Alguns acham que é introvertido porque seus pais não o deram sobrenome. Seu único
21amigo é uma cachorra fêmea de raça vira lata com o nome de lola.

22 Cásio sai de madrugada para dar um mergulho e derrepente da de cara com o
23caixão, ele leva o caixão para terra firme, mas não consegue abri-lo ele retira as algas de
cima do caixão e lê o escrito então tenta a sorte...

24 De manhã ele procura e observa todas as casas mas não acha o pescador Ribeiro.
25Ele cansado procura na casa mais velha da cidade (vazia e abandonada) ele aproxima-se da
26 casa e o caixão vôa de suas mãos, o caixão para na frente da porta da casa ele ouve uma
27voz grossa que diz “saia daqui”. E ele pergunta “quem é você” Casio ouve um rosnado
28feroz e derrepente um “Lobisomen” o ataca e ele diz “sou Ribeiro!” Cásio desesperado

29grita “estou com seu caixão!” o Lobisomen para de ataca-lo abre o caixão toca no tesouro e
30 a fera desaparece de se corpo.

31 Cásio olha lentamente para o braço e vê um mordida de Lobisomen... / depois da
32história bem contada José Joaquim Ribeiro diz ninguém nunca mais ter visto o jovem...

Análise

“1a” – Aluno “1”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O aluno organizou seu texto em oito parágrafos (sem contar com “6 anos depois...” (linha 16)). No parágrafo inicial, incluiu as personagens do texto, a data (dia 06/10/2011) e contemplou a temática proposta. O texto foi dividido em duas partes: uma iniciou com a data referida e a outra com a menção “6 anos depois...”. Os primeiros quatro parágrafos foram escritos sobre a primeira data e os últimos quatro referiram-se ao período de 6 anos depois. O aluno conseguiu organizar seu texto em vários parágrafos e até imaginar sua história depois de 6 anos, o que representa um avanço na planificação do texto, bem como na escrita em relação aos elementos narrativos, além do aumento do vocabulário. O texto contempla um título.

O texto pode ser interpretado como dois capítulos de uma história. O aluno narrou a primeira parte e até mencionou que sua história seria uma lenda (linha 21). Teve imaginação fértil, estava com vontade de escrever e entusiasmado que acabou escrevendo o segundo capítulo. É uma criança que se destaca pela criatividade.

Em relação aos elementos narrativos, há vários personagens, como o narrador- personagem e seu colega, o pescador contador de histórias (José Joaquim Ribeiro), dois pescadores, Cásio (jovem pescador), Seu Ribeiro (antigo pescador) e o próprio caixão que tem vontades e “vida”, o lobo misterioso. Houve a descrição da personagem Cásio como “humilde jovem, honesto pescador, idade de 18 anos, 1 metro e treze centímetros de altura, loiro, olhos castanhos, introvertido, mas responsável, habilidoso, caprichoso e muito inteligente”. Percebe-se que o aluno, conforme abordamos nas aulas com os dicionários, utilizou os adjetivos para descrever física e psicologicamente a personagem chamada Cásio. Essa prática de caracterização de personagens foi lembrada pelo aluno que a colocou em prática no seu texto. Um aspecto que se destaca é quando a criança descreve o pescador como tímido e atribui a essa característica um significado negativo. Talvez, possa ser inferido como irresponsável, pelo uso da conjunção adversativa “mas”, representando uma oposição. A seguir, há a preocupação de descrever somente as qualidades da personagem. Na continuação

da história, apresenta a possível explicação para a característica de Cásio ser introvertido: seus pais não lhe deram sobrenome. Também se destaca nessa caracterização da personagem quando o aluno escreve “honesto pescador” para dar ênfase a essa característica positiva. Isso poderia ser interpretado como um estilo pessoal de escrita para chamar a atenção das qualidades da personagem, ou seja, a criança domina esse recurso de expressividade da língua, sem ser na ordem direta substantivo seguido de adjetivo. Outra característica da timidez da personagem e de sua vida solitária é inferida quando lemos “Seu único amigo é uma cachorra...”

Sobre o espaço, no começo da narrativa é citada a praça 21 de abril, depois passou a ser o barco e uma cidade de pescadores. O tempo aparece quando há duas expressões específicas: uma que pertence à primeira parte da história, no dia “06/10/2011”, e a outra na segunda parte da história, “6 anos depois”. Outras expressões de tempo são usadas pelo autor e representam uma progressão na narrativa como “em uma bela tarde de sol e céu azul”, “de madrugada”, “de manhã”, “depois de”, “de repente”.

O autor do texto, escrevendo uma continuidade da primeira história, consegue o efeito de dois momentos culminantes na história, criando dois suspenses: um quando o pescador puxou a âncora e estava preso a ela um caixão que foi aberto; outro quando o lobisomem atacou Cásio que acabou desaparecendo. O enredo da história é interessante, pois o aluno conseguiu manter um suspense que é seguido pelo desenlace da história. Utilizou os elementos da narrativa descrevendo-os com riqueza vocabular, progressão e informatividade. Todos esses elementos bem articulados deram coesão e coerência ao texto. Além disso, houve momentos na história em que o autor forneceu algumas pistas linguísticas para despertar o interesse e a reflexão no leitor, como em “em algumas partes do caixão haviam marcas de arranhões ferozes” e em “O pescador Ribeiro era o mais velho da região e,[...] desapareceu aos 21 anos de idade. Na segunda parte da história, no seu final, o autor esclarece de quem eram os arranhões (do lobisomem furioso) e termina a história com um suspense: fez com que a personagem Casio desaparecesse jovem, como seu Ribeiro.

Percebe-se que o autor do texto possui um vocabulário variado e facilidade de expressão na linguagem escrita. Uma criança como essa só tem a melhorar com o uso de dicionários, levando em consideração sua fluidez na escrita, sua motivação e interesse em melhorar o que escreve. Palavras como “rumaram, ancorar, âncora, introvertido, habilidoso, algas, rosnado, ferozes, repleto” não costumam fazer parte do vocabulário de uma criança de dez anos e este aluno parece estar maduro para utilizá-las. Esse vocabulário pode ter sido

aprimorado com o uso dos dicionários que fizemos durante o segundo semestre. A palavra introvertido, por exemplo, foi comentada e escrita durante a descrição de personagens.

Durante a maior parte do texto, ele utiliza a linguagem padrão, com concordância verbal de acordo com a gramática padrão, como em “Eu e meus colegas saímos a uma aula...”, “os dois abriram...”, “...quando eles colocaram as mãos no tesouro, suas almas sumiram..”; concordância nominal em “arranhões ferozes” e “pedras preciosas”; usa a crase em “rumo à praça”; utiliza vírgulas em enumerações como “habilidoso, caprichoso, inteligente. Por um lado, sabe usar o ponto final em muitas orações completas, o que, geralmente, é uma grande dificuldade para as crianças e até adultos. Sobre essa qualidade, há muitos exemplos no texto. Por outro lado, também ocorrem muitos problemas em relação ao uso da pontuação como pontos finais e vírgulas, apesar dos acertos nesta questão. Apenas uma expressão da linguagem coloquial foi utilizada: “da de cara”.

O autor do texto utiliza as repetições como forma de dar coesão ao texto, em “saímos” (linhas 1 e 3), “os dois” (linhas 8-9), “caixão” (linhas 14-15). Também utiliza com mais frequência o conetivo “e”, seguido pelo “mas” e “porque”, o que demonstra que tem conhecimento sobre a necessidade de relacionar as ideias do texto. Com o tempo, por meio do uso sistemático dos dicionários, do seu amadurecimento em leituras e experiências com a escrita, espera-se que o aluno varie os organizadores textuais.

Quanto à coesão verbal, ficou comprometida pela variação entre o Pretérito Perfeito do Indicativo (“saímos, encontramos, perguntou, disse...”), o Pretérito Imperfeito (estava, haviam), e o Presente do Indicativo (“o pescador remove, alguns acham, seu único amigo é, Casio sai de madrugada, ele procura, atinge”...). Essa miscelânea de tempos verbais foi utilizada, principalmente, na primeira parte da história. Já na segunda parte, o aluno utilizou, na maior parte das vezes, os verbos no Presente do Indicativo, um verbo no Pretérito Imperfeito do Indicativo (“estava”) e um no Pretérito Perfeito (“deram”).

Em relação aos problemas detectados no texto, pode-se citar os relacionados à ortografia como “auto-mar” (por alto-mar), “ezaustos” (por exaustos), “hâncorar” (por ancorar), “derrepente” (por de repente), “hâncora” (por âncora), “quantinuando” (por continuando), “abilidoso” (por habilidoso) e “tade” (por tarde), abrilho (por abri-lo). Há pelo menos uma frase incompleta, sem predicado em “Em uma bela tade de sol e céu azul, dois pescadores em um barco” (faziam o quê?) e uma construção inusitada em “...seus pais não o deram sobrenome (por seus pais não lhe deram sobrenome). Essa construção pode demonstrar que o aluno possui noção em relação aos pronomes oblíquos, no entanto estabeleceu uma regência diferente da estabelecida pela gramática padrão.

Os dois parágrafos finais da história são confusos, principalmente no diálogo entre Casio e o pescador Ribeiro. O pronome “ele” acaba ficando ambíguo, pois não está definido se “ele” se refere a Seu Ribeiro ou a Casio. As falas das personagens também ficaram indefinidas ao leitor, comprometendo a compreensão e coerência do texto. Foram marcadas pelas aspas, no entanto não houve uma narração clara de quem estava falando. Aconteceram muitas ações enquanto havia um diálogo em andamento: o lobisomem ataca Casio, este tem que se defender e, ao mesmo tempo, falar com o pescador que não abria a porta da casa.

No último parágrafo do texto (finalização da história de Cásio), o aluno não separou a última oração do penúltimo parágrafo daquele relativo ao final da história (retorno ao presente com o pescador contando a história aos meninos) o que também causou uma confusão. A falta da conjunção “que”, após Ribeiro e mais o verbo no Presente do Indicativo (“diz”), deixou incompleta e confusa a ideia final do texto para quem a lê. Restou também uma dúvida, talvez pela falta de explicitação linguística: o lobisomem estava onde? O pescador se transformou em lobisomem? E o que aconteceu com Seu Ribeiro que estava berrando com Casio?

Por fim o título do texto parece não se adequar com a história, já que nela o que ataca Casio é um lobisomem, e não um lobo como sugere o título “O caixão do lobo”.

2ª. versão

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

~~O caixão do Lobo~~

1 Eu e meus colegas no dia 6/10/2011 saímos a uma **aula-passeio**, com o objetivo de
2 entrevistar pescadores. Saímos rumo à **Praça** 21 de abril. Chegando **no local** lá encontramos
3 o pescador José Joaquim Ribeiro. Um de nossos colegas perguntou se ele tinha alguma
4 história para contar. Ele disse que sim, então ~~ele~~ começou a falar ~~conta~~...

5 Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois pescadores estavam **preparados para**
6 **pescar** ~~em um barco~~. ~~Os dois estavam só, mas preparados para pescar~~. Remaram até **alto-**
7 **mar**; e ficaram **exaustos**. Um deles resolveu **ancorar** o barco, mas **de repente** a **âncora**
8 atingiu algo. O pescador remove a **âncora** e nela está **preso** um caixão...

9 No caixão estava escrito “não abra, este ~~caixão~~ esquife pertence ao pescador
10 Ribeiro”, e em algumas partes do caixão **havia** marcas de arranhões ferozes. O pescador
11 **ditado no caixote** ~~Ribeiro~~ era o mais velho da região e por mais estranho que seja, o
12 pescador ~~Ribeiro~~ desapareceu aos 21 anos de idade...

13 Então ~~Bom~~ ~~continuando a lenda~~ os dois pescadores abriram o ~~caixão~~ esquife e
14 dentro dele estava repleto de ouro e pedras preciosas, quando eles colocaram as mãos no
15 tesouro, suas almas sumiram e, **como**, mágica o caixão voltou para o fundo do mar...

16 ~~6 anos depois...~~

17 Um humilde jovem e honesto pescador chamado Cásio estava destinado a achar o
18 ~~caixão~~ **caixote** ele é um jovem de 18 anos, com 1 metro e 63 **centímetros** de altura, loiro,
19 ~~de olhos~~ castanho. Muito introvertido, mas... **responsável**, abildoso...Caprichoso e muito
20 inteligente. Alguns **achavam** que **era** introvertido porque seus pais não ~~o lhe~~ deram
21 sobrenome. Seu único amigo **era** uma cachorra ~~fêmea de raça vira lata com o nome de lola.~~
22 **de nome de Lola.**

23 Cásio sai de madrugada para dar um mergulho e **de repente** da de cara com o caixão,
24 **ele o levou** ~~o caixão~~ para terra firme, mas não **conseguiu abrir.** **Ele retirou** as algas de
25 cima do caixão e lê o escrito então tenta a sorte...

26 De manhã, ele procura e observa todas as casas mas não acha o pescador. ~~Ribeiro.~~
27 ~~Ele~~ Cansado procura na casa mais velha da cidade, **a qual estava vazia e abandonada.** **Ele**
28 aproxima-se da casa e o caixão vôa de sua mãos, ~~o caixão~~ para na frente da porta ~~da~~ casa,
29 ele **ouve** uma voz grossa que diz **“Saia daqui!”** e ele pergunta “quem é você” Casio ouve
30 um rosnado feroz e **de repente** um **“Lobisomem”**, ataca. **Ele** diz “sou Ribeiro.” **cásio**
31 desesperado, grita “estou **con** seu caixão!” **O Lobisomem** para de **atacá-lo** e abre o caixão,
32 toca no tesouro e a fera desaparece de **seu** corpo.

33 Cásio olha lentamente para o braço e vê **uma** mordida de **“Lobisomem...”**

34 **Depois** da história bem contada José Joaquim Ribeiro diz ninguém nunca mais ter
35 visto o jovem...

Análise

“1b” – Aluno “1”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

A segunda versão atendeu à maioria das observações do bilhete, ou seja, ficou melhor redigida nas questões apontadas, principalmente em relação à ortografia e pontuação. Alguns problemas continuaram como a finalização da história confusa, verbos usados em três tempos verbais: no Presente do Indicativo, nos Pretéritos Perfeito e Imperfeito do mesmo modo, algumas vírgulas a mais, falta delas em outras situações em que deveriam ser colocadas. O aluno deve ter esquecido o título, provavelmente porque deixou para pensá-lo ou passá-lo a limpo por último.

Este aluno no. 1 é um aluno dedicado, cuidadoso e que levou a sério o trabalho de reescrita. De fato, pelo resultado da sua última produção, ele consultou o dicionário, pois as palavras sugeridas para serem consultadas foram escritas conforme a norma padrão. O dicionário passou a ser uma fonte de pesquisa sobre a nossa língua e isso pode auxiliar na passagem da linguagem oral para a escrita, tendo o propósito, é claro, que os alunos atinjam o nível de linguagem que ainda não dominam. Este aluno parece ter

aproveitado as instruções sobre o uso do dicionário e demonstrou ter amadurecido no trabalho de consulta a dicionários.

Em seguida, o cotejo das mudanças textuais do aluno “1”

Quadro 6 - Comparação das produções textuais do aluno “1”

1ª. Versão	2ª. versão
O caixão do Lobo	~~O caixão do Lobo~~
Eu e meus colegas no dia 6/10/2011 saímos a uma aula passeio, com o objetivo de entrevistar pescadores. Saímos rumo à praça 21 de abril, chegando lá encontramos o pescador José Joaquim Ribeiro, um de nossos colegas perguntou se ele tinha alguma história para contar ele disse que sim, então ele começou a conta...	Eu e meus colegas no dia 6/10/2011 saímos a uma aula-passeio , com o objetivo de entrevistar pescadores. Saímos rumo à Praça 21 de abril. Chegando no local lá encontramos o pescador José Joaquim Ribeiro. Um de nossos colegas perguntou se ele tinha alguma história para contar. Ele disse que sim, então ~~ele~~ começou a falar ~~e~~ onta...
Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois pescadores em um barco. Os dois estavam só, mas preparados para pescar. Remaram até auto-mar, e ficaram ezaustos. Um deles resolveu hâncorar o barco, mas derrepente a hâncora atinge algo. O pescador remove a hâncora e nela está presa um caixão...	Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois pescadores estavam preparados para pescar ~~em um barco~~ . ~~Os dois estavam só, mas preparados para pescar~~ . Remaram até alto-mar , e ficaram exaustos . Um deles resolveu ancorar o barco, mas de repente a âncora atinge algo. O pescador remove a âncora e nela está preso um caixão...
No caixão estava escrito “não abra, este caixão pertence ao pescador Ribeiro”, e em algumas partes do caixão haviam marcas de arranhões ferozes. O pescador Ribeiro era o mais velho da região e por mais estranho que seja, o pescador Ribeiro desapareceu aos 21 anos de idade...	No caixão estava escrito “não abra, este ~~caixão~~ esquife pertence ao pescador Ribeiro”, e em algumas partes do caixão havia marcas de arranhões ferozes. O pescador ditado no caixote ~~Ribeiro~~ era o mais velho da região e por mais estranho que seja, o pescador ~~Ribeiro~~ desapareceu aos 21 anos de idade...
Bom quantinuando a lenda o dois pescadores abriram o caixão e dentro dele estava repleto de ouro e pedras preciosas, quando eles colocaram as mãos no tesouro, suas almas sumiram e como mágica o caixão voltou para o fundo do mar...	Então ~~Bom quantinuando a lenda~~ os dois pescadores abriram o ~~caixão~~ esquife e dentro dele estava repleto de ouro e pedras preciosas, quando eles colocaram as mãos no tesouro, suas almas sumiram e, como , mágica o caixão voltou para o fundo do mar...
6 anos depois...	
Um humilde jovem e honesto pescador chamado Cásio estava destinado a achar o caixão ele é um jovem de 18 anos com 1 metro e 63 cêntimetros de altura, loiro de olho castanho. Muito introvertido mas responsavel, abilidoso, caprichoso e muito inteligente. Seu único amigo é uma cachorra fêmea de raça vira lata com o nome de lola.	Um humilde jovem e honesto pescador chamado Cásio estava destinado a achar o ~~caixão~~ caixote ele é um jovem de 18 anos, com 1 metro e 63 centímetros de altura, loiro, ~~de olhos~~ castanho. Muito introvertido, mas... responsável , abilidoso...Caprichoso e muito inteligente. Alguns achavam que era introvertido porque seus pais não ~~o lhe~~ deram sobrenome. Seu único amigo era uma cachorra ~~fêmea de raça vira lata com o nome de lola~~ . de nome de Lola .
Cásio sai de madrugada para dar um mergulho	Cásio sai de madrugada para dar um mergulho e

e derrepente da de cara com o caixão, ele leva o caixão para terra firme, mas não consegue abri-lo ele retira as algas de cima do caixão e lê o escrito então tenta a sorte...	de repente da de cara com o caixão, ele o levou e ~~caixão~~ para terra firme, mas não conseguiu abrir . Ele retirou as algas de cima do caixão e lê o escrito então tenta a sorte...
De manhã ele procura e observa todas as casas mas não acha o pescador Ribeiro. Ele cansado procura na casa mais velha da cidade (vazia e abandonada) ele aproxima-se da casa e o caixão vôa de suas mãos, o caixão para na frente da porta da casa ele ouve uma voz grossa que diz “saia daqui”. E ele pergunta “quem é você” Casio ouve um rosnado feroz e derrepente um “Lobisomen” o ataca e ele diz “sou Ribeiro!” Cásio desesperado grita “estou com seu caixão!” o Lobisomen para de ataca-lo abre o caixão toca no tesouro e a fera desaparece de se corpo.	De manhã, ele procura e observa todas as casas mas não acha o pescador. ~~Ribeiro. Ele~~ Cansado procura na casa mais velha da cidade, a qual estava vazia e abandonada . Ele aproxima-se da casa e o caixão vôa de sua mãos, ~~o caixão~~ para na frente da porta ~~da casa~~ , ele ouve uma voz grossa que diz “Saia daqui!” e ele pergunta “quem é você” Casio ouve um rosnado feroz e de repente um “Lobisomem” , ataca. Ele diz “sou Ribeiro.” cásio desesperado, grita “estou con seu caixão!” O Lobisomem para de atacá-lo e abre o caixão, toca no tesouro e a fera desaparece de seu corpo.
Cásio olha lentamente para o braço e vê um mordida de Lobisomen... / depois da história bem contada José Joaquim Ribeiro diz ninguém nunca mais ter visto o jovem...	Cásio olha lentamente para o braço e vê uma mordida de “Lobisomem” . Depois da história bem contada José Joaquim Ribeiro diz ninguém nunca mais ter visto o jovem...

Fonte: Coleta de dados 2011

ALUNO 10

Primeira Temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“10”- Aluno “10”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

O caso do Vulto

1 Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa
2memória.

3 Em um belo dia de sexta-feira 13, meu bisavo voltava do engenho com seu carro-de-
4 boi, apreciando a lua e pensando. Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-
5de-boi.

6 O boi se assustou, desprende do carro e saiu correndo. Meu bisavo muito corajoso
7saiu correndo atrás do vulto achando que fosse alguém querendo assuta-lo.

8 Muito bravo ele achou o vulto e começou a bater nele, quando derrepente o vulto
9foi aumentando e ele foi ficando com muito medo ele começou a pedir desculpas e saiu
10correndo o rapido possível. Ele aprendeu que não deveria agredir os outros e deveria
11respeitar vultos e aparições.

12 E o vulto nunca mais foi visto.

Análise

“10a” – Aluno “10”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Este aluno escreveu cinco parágrafos nesta primeira versão, sendo que um deles com apenas duas linhas incompletas e outro com uma, isolada do texto. O título está de acordo com a narrativa e foi escrito de forma coloquial: “O caso do vulto”. O aluno escreveu sobre a temática estudada. Há uma oração diferente que introduz o começo da história e seu final tende para uma mensagem ao leitor: “Ele aprendeu que não deveria agredir os outros e deveria respeitar vultos e aparições”.

O segundo parágrafo poderia ter continuado no primeiro e foi introduzido com um clichê: “Em um belo dia de sexta-feira 13”. O tempo já aparece, portanto nesse clichê. A personagem não foi descrita e nesse parágrafo surgiu a complicação.

Nesta história, conforme outras também analisadas, o elemento sobrenatural adquire uma forma que pode ser pega. É estranho bater em vultos, foge à verossimilhança.

Trata-se de uma narrativa muito curta, resumida nos fatos e que apresentou, pelo menos, uma parte ambígua pelo mau uso do pronome pessoal “ele” em: “Muito bravo ele achou o vulto e começou a bater nele, quando derrepente o vulto foi aumentando e ele foi ficando com muito medo ele começou a pedir desculpas e saiu correndo...” (ele se refere ao homem ou ao vulto?) Por dedução e cooperação com o autor, o leitor compreende que se trata do homem, mas isto não está escrito.

Alguns traços de organização textual aparecem como: “essa”, “em um belo dia”, “quando”, “de repente”, “ele” (exageradamente usado). O final do texto é brusco, rápido, o que compromete a exploração e variedade do léxico, a expansão das ideias, o trabalho com suspense.

O aluno utiliza os Pretéritos Perfeito e Imperfeito e no início do texto, o Presente do Indicativo para mostrar que a lenda do vulto no engenho ainda é contada. Isso deu coesão verbal à narrativa. Ocorreu o uso exagerado do pronome “ele” e da palavra “vulto”. Também houve problemas com a pontuação que tornaram algumas ideias confusas.

2ª. versão

O caso do Vulto

1 Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.

3 Em um belo dia de sexta-feira 13, **Julio** voltava do engenho com seu carro-de-boi.
4 Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-de-boi.

5 O boi se assustou **e** desprendeu do carro e saiu correndo. **Julio** muito corajoso saiu
6 correndo atrás do vulto achando que fosse alguém querendo assuta-lo.

7 Muito bravo ele achou o vulto e **começou** a bater nele, quando derrepente **ele** foi
8 aumentando e **Julio saiu correndo** com muito medo **e a aparição o matou queimado.**

9 E até hoje dizem que a alma vive vagando em estradas escuras, assustando as
10 pessoas, o boi foi achado por um morador ali perto e logo foi abatido. E o vulto? bem... isso
11 é um misterio e ninguém nunca mais o viu.

Análise

“10b” – Aluno “10”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

O colega deixou escrito para este aluno tirar a parte em que o homem pede desculpas ao vulto. Também escreveu que havia repetido muito a palavra “vulto”.

O aluno resolveu modificar a sua história, dando um nome ao homem, personagem principal, que ficou Júlio. Retirou a parte das desculpas e acrescentou outros fatos, mais atípicos: o fantasma queimou Júlio e o boi foi abatido. Portanto, deu um destino ao boi, Júlio foi quem virou uma alma penada que amedrontava as pessoas e o vulto desapareceu.

A narrativa ainda ficou resumida, sem suspense e caracterização de personagens. Uma história abreviada não permite o uso dos elementos que a língua pode oferecer. Pelo menos se fosse mais extensa, os recursos da língua que fazem parte do repertório lexical do aluno poderiam aparecer mais no texto.

Destacam-se alguns problemas em relação à gramática padrão como: “derrepente” (por de repente), “assustalo” (por assustá-lo), “começou” (por começou) “misterio” (por mistério).

3ª. versão

O “causo” do vulto

1 Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.

2 Em um belo dia de sexta-feira 13, **Julio estava voltando** do engenho. ~~com seu carro-~~
3 ~~de-boi. Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-de-boi. Ele era um homem~~
4 **trabalhador agrícola, fazia farinha, ele era muito próspero, sua esposa era**
5 **engomadeira, e juntos moravam no pé do morro.**

6 **Julio estava em uma rua muito escura, de repente um vulto passou pelo carro-**
7 **de-boi.**

8 O boi se assustou, **e** desprendeu do carro e saiu correndo. Julio muito corajoso **foi**
9 ~~saiu correndo~~ atrás do vulto ~~achando~~ **pensando** que fosse alguém querendo assuta-lo.

10 Muito bravo, ele achou o vulto e **começou** a bater nele, quando **de repente ele foi**
11 ~~aumentando e Julio~~ **saiu correndo com muito medo, mas, quanto mais ele corria menos**
12 **se afastava da aparição.**

13 ~~e a aparição o matou queimado.~~

14Então o vulto segurou Julio quando ele viu estava voando junto com o vulto que
15disse:

16- **Julio, como você ousa me bater e me desrespeitar. Por isso você receberá o** 17**seginte**
castigo: você morrerá e sua alma não será aceita nem no céu nem no inferno.

18 **E assim, o vulto matou Julio queimado.**

19E até hoje dizem que a alma vive vagando em estradas escuras, assustando as 20pessoas. O
boi foi achado por um morador ali perto e logo foi abatido. E o vulto? Bem... 21isso é um
mistério e ninguém nunca mais o viu.

Análise

“10c” – Aluno “10”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

Nesta terceira versão, percebeu-se um interesse e dedicação maior do aluno para com a escrita da narrativa. Ele seguiu o que foi dito no bilhete já explicado acima. Desenvolveu mais a narrativa e fez sete parágrafos (contando com o discurso direto). O final do texto chama a atenção porque dá a impressão que o autor se dirige ao leitor, dando-lhe uma suposta resposta que ocorreria ao leitor quando chegasse ao final da narrativa: “E o vulto? Bem... isso é um mistério e ninguém mais o viu.”

Percebe-se que há um processo pessoal de amadurecimento e interações envolvido na aquisição lexical. Este aluno caracterizou mais a personagem principal, utilizou discurso direto marcado por travessão, retificou as palavras discriminadas no bilhete e também aprofundou o conteúdo da narrativa.

Palavras que foram estudadas apareceram em maior número nesta versão, demonstrando que este aluno incorporou no seu léxico mental o vocabulário trabalhado em aula. São as seguintes: “geração”, “engomadeira”, “pé do morro”; outras palavras mais variadas apareceram no texto, como: “agrícola”, “próspero”, “aparição”, “ousa”, “vagando”. Além disso, outras construções típicas da gramática padrão apareceram no trabalho de reescrita, algumas desde o início, como: “assustá-lo”, “quanto mais,...menos”, “ninguém mais o viu”.

Alguns problemas perduraram e poderiam ser sanados com novas leituras, do próprio aluno, de um colega, de um professor e da pesquisa ao dicionário. Essa influência faria com que o escritor amadurecesse mais em relação ao uso dos recursos da língua, principalmente se fizesse leituras e tivesse contato com boas obras dicionarísticas.

Destacam-se pequenos problemas como: “Julio” (por Júlio), “Julio”, misterio (por mistério) e mais com a pontuação.

Este aluno obteve uma melhora maior em relação ao anterior, pois procurou no dicionário as palavras, conforme lhe foi indicado, além de fazer construções no nível de linguagem tido como padrão gramatical.

Em seguida, a tabela das comparações das mudanças dos textos do aluno “10”

Quadro 7 - Comparação das produções textuais do aluno “10”

1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
O causo do Vulto Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.	O causo do Vulto Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.	O “causo” do vulto Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.
Em um belo dia de sexta-feira 13, meu bisavo voltava do engenho com seu carro-de-boi, apreciando a lua e pensando. Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-de-boi.	Em um belo dia de sexta-feira 13, ~~meu bisavo~~ voltava do engenho com seu carro-de-boi. ~~apreciando a lua e pensando.~~ Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-de-boi.	Em um belo dia de sexta-feira 13, Julio estava voltando do engenho. ~~com seu carro-de-boi. Quando derrepente um vulto brilhoso passou pelo carro-de-boi.~~ Ele era um homem trabalhador agrícola, fazia farinha, ele era muito próspero, sua esposa era engomadeira, e juntos moravam no pé do morro. Julio estava em uma rua muito escura, de repente um vulto passou pelo carro-de-boi.
O boi se assustou, desprendeu do carro e saiu correndo. Meu bisavo muito corajoso saiu correndo atrás do vulto achando que fosse alguém querendo assustalo.	O boi se assustou e desprendeu do carro e saiu correndo. ~~Meu bisavo~~ Julio muito corajoso saiu correndo atrás do vulto achando que fosse alguém querendo assustalo.	O boi se assustou, ~~e~~ desprendeu do carro e saiu correndo. Julio muito corajoso ~~foi saiu correndo~~ atrás do vulto ~~achando~~ pensando que fosse alguém querendo assustalo.
Muito bravo ele achou o vulto e começou a bater nele, quando derrepente o vulto foi aumentando e ele foi ficando com muito medo ele começou a pedir desculpas e saiu correndo o rapido possível. Ele aprendeu que não deveria agredir os outros e deveria respeitar vultos e aparições. E o vulto	Muito bravo ele achou o vulto e começou a bater nele, quando derrepente ~~o vulto ele~~ foi aumentando e ~~ele~~ Julio foi ficando ~~saiu correndo~~ com muito medo e a aparição o matou queimado. ele ~~começou a pedir desculpas e saiu correndo o rapido possível. Ele aprendeu que não deveria agredir os outros e deveria respeitar vultos e aparições.~~ ~~E o vulto nunca mais foi visto.~~	Muito bravo, ele achou o vulto e começou a bater nele, quando de repente ele foi aumentando e Julio saiu correndo com muito medo, mas, quanto mais ele corria menos se afastava da aparição. ~~e a aparição o matou queimado.~~ Então o vulto segurou Julio quando ele viu estava voando junto com o vulto que disse: - Julio, como você ousa me bater e me desrespeitar. Por isso você receberá o seginte castigo: você morrerá e sua alma não será aceita nêem no céu nêem

nunca mais foi visto.		no inferno. E assim, o vulto matou Julio queimado.
	E até hoje dizem que a alma vive vagando em estradas escuras, assustando as pessoas, o boi foi achado por um morador ali perto e logo foi abatido. E o vulto? bem... isso é um misterio e ninguém nunca mais o viu.	E até hoje dizem que a alma vive vagando em estradas escuras, assustando as pessoas. O boi foi achado por um morador ~~ali perto~~ e logo foi abatido. E o vulto? Bem... isso é um misterio e ninguém ~~nunca~~ mais o viu.

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“10a” – Aluno “10”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

Tempestade no mar

1 1º. de setembro de 1757. Um navio imperial navega pelo mar aberto. O mar não
2 estava muito agitado, quando do nada, uma tempestade muito forte empurra o navio contra
3 uma pedra e quebra o casco do navio, que começa a afundar.

4 Garopaba. 4 de novembro de 1988 6:00 horas da manhã. Alex, um homem bom,
5 honesto e excelente pescador saía com seu amigo Juca. Estava amanhecendo e o Sol estava
6 radiante. De repente, quando estavam em alto mar, um colar de diamantes apareceu. Juca,
7 cego pela ganancia se debruçou para pegar o colar. Mas caiu na água, seu amigo Alex se
8 jogou na água para salvá-lo porém algo os puxava e eles não conseguiam nadar parecia que
9 alguém queria amarrá-los. Quando viram estavam no fundo do mar e conseguiam respirar e
10 andar normalmente.

11 Juca e Alex viram um navio afundado e resolveram entrar lá. Dentro do navio estava
12 muito escuro e sombrio. Quando de repente, varios vultos começaram a rodeá-los. Eles
13 viram um trono e um rei todo de branco sentado no trono, e perguntaram:

14 - Quem é a vossa alteza?

15 - Sou o Imperador João III.

16 - Por que estamos aqui?

17 - Todos os anos jogo o colar para testar se as pessoas são humildes ou gananciosas. Vi que
18 seu amigo, Juca é muito honesto e humilde do que você Juca, você está cego de ganância,
19 então apenas Alex vai voltar para casa.

20 - Mas por que vossa alteza é tão mau? Perguntou Alex.

21 - Em vida eu era mau e ganancioso. Quando morri fui condenado a vagar por este navio e
22 testar a humildade dos pescadores. E também eu amaldiçoei todos os que tocarem no colar
23 e então Juca, você vai morrer.

24 E Juca infelizmente morreu na hora Alex voltou para casa desapontado. E contou a
25 todos. Alex aprendeu que a ganancia cega os olhos dos humildes e os destrói.

Análise

“10a” – Aluno “10”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

Nesta versão há dez parágrafos (contando com o discurso direto marcado por travessões). O aluno não adequou o título para a história que escreveu, pelo menos não diretamente. O autor iniciou a história com a data de 1º. De setembro de 1757. Ele conseguiu ter uma forma original de começar ou pelo menos não caiu nos clichês. Já no início escreveu sobre um naufrágio que se ligou a um segundo momento da narrativa. O aluno foi criativo e inusitado na sua produção.

No segundo parágrafo, colocou a data de 04 de novembro de 1988, 6 horas da manhã. Esta história de data mais recente estará relacionada àquela data e acontecimento remotos. O local escolhido foi em Garopaba, especificamente no mar e em um navio. Houve a caracterização das personagens principais.

O aluno conseguiu descrever bem a cena de suspense criada pelo acontecimento. É surpreendente o enredo criado pelo aluno, ficou articulado, interessante, trouxe novidade e, com isso, a característica da informatividade. Utilizou diferentes datas articuladas por um acontecimento, palavras como “de repente”, “quando”, “mas”, “porém”, “e”. A linguagem utilizada, na maior parte do enredo, é a linguagem padrão. Usou travessões para marcar as falas das personagens. Os tempos verbais da história variam entre Presente do Indicativo e os Pretéritos Perfeito e Imperfeito.

O vocabulário do aluno é variado. Usou palavras como: “navio imperial”, “navega”, “excelente”, “radiante”, “ganância”, “se debruçou”, “normalmente”, “sombrio”, “rodeá-los”, “trono”, “Vossa alteza”, “humildes”, “gananciosas”, “vagar”, “testar”, “amaldiçoei”, “infelizmente”, “desapontado”. O aluno consegue usar os pronomes oblíquos junto com os verbos em vários momentos como: “salvá-lo”, “amarrá-los”, “rodeá-los”, “os destrói”.

Ocorreram alguns problemas com ortografia, acentuação, como: “ganancia” (por ganância), “salvalo” (por salvá-lo), “amarra-los” (por amarrá-los), “varios”(vários), “rodea-los”(por rodeá-los), “vossa altesa”(por Vossa Alteza), “amaldicoei”(por amaldiçoei), “infelismmente” (por infelizmente), “destrói” (por destrói).

Algumas orações ficaram incompletas ou confusas como: “Mas caiu na água, seu amigo Alex se jogou na água...”, “Juca é muito honesto e humilde do que você.”

O aluno usou a expressão coloquial “quando do nada”. Os problemas de acentuação também dificultaram, em alguns momentos, o entendimento do texto.

2ª. versão

Tempestade no mar

1 No dia 1º de setembro de 1757 um navio imperial navegava pelo oceano
2 catarinense mar aberto. O mar não estava muito agitado, quando inesperadamente do nada,
3 uma tempestade muito forte arrastou empurra o navio contra uma pedra que e quebrou o
4 casco daquela grande embarcação do navio, que começou a afundar.

5 Garopaba. Em 4 de novembro de 1988 6:00 horas da manhã em uma cidade
6 chamada Garopaba, Alex, um homem bom, e honesto, um e excelente pescador, saía com
7 seu amigo Juca para pescar. Estava amanhecendo e o Sol estava radiante. De repente,
8 Quando estavam em alto-mar, um misterioso colar de diamantes e safiras apareceu. Juca,
9 eego pela ganância se debruçou para pegar a joia e colar, mas caiu na água. Seu amigo
10 Alex se jogou dentro na d'água para salvá-lo. Porém algo os puxava e eles não
11 conseguiam nadar, eles desmaiaram, e foram puxados para o parecia que alguém queria
12 amarrá-los. Quando viram estavam no fundo do mar e conseguiam respirar e andar
13 normalmente.

14 Estranhamente eles conseguiam falar, andar e até respirar em baixo d'água.
15 Alex e Juca caminharam muito até encontrarem um grande navio, Juca e Alex viram
16 um navio afundado e resolveram entrar lá. Dentro do O navio estava muito escuro e
17 sombrio. Quando De repente, vários um vulto começou a rodeá-los. Eles Os dois amigos
18 viram um belo trono e uma voz muito forte disse:

19 um rei todo de branco sentado no trono, e perguntaram:

20 - Juca e Alex o que querem?

21 - Queremos ir embora.

22 - Bom, antes que me esqueça, eu sou

23 Quem é a vossa alteza?

24 Sou o Imperador João III e gostaria de contar a minha história. Bem, quando eu era
25 um sonhador, mas quando cresci eu fiquei mau e invejoso. Morri em um naufrágio e

26 Por que estamos aqui?

27 Todos os anos joga o colar para testar se as pessoas são humildes ou gananciosas. Vi que
28 seu amigo, Juca é muito honesto e humilde do que você Juca, você está cego de ganância,
29 então apenas Alex vai voltar para casa.

30 Mas por que vossa alteza é tão mau? Perguntou Alex.

31 Em vida eu era mau e ganancioso. Quando morri fui condenado a vagar aqui pela
32 eternidade.

33 - Mas e então é por isso que estamos aqui?

34 - Bem, você não conhece uma lenda de que quando um ganancioso e invejoso
35 caísse no mar viria para um lugar misterioso?

36 - Sim, conhecemos.

37 - Então. Foi isso o que aconteceu. E o lugar misterioso é esse, pois Juca, você
38 tem muita inveja.

39 - Eu? Perguntou Juca.

40 - Sim, você mesmo. Juca tens sido mentiroso com seu amigo.

41 E no mesmo instante Juca sumiu, não sabe até hoje onde Juca foi parar.

~~42por este navio e testar a humildade dos pescadores. E também eu amaldiçoei todos os que
43tocarem no colar e então Juca, você vai morrer.~~

44 E Juca infelizmente morreu na hora—Alex voltou para casa ~~desapontado~~ e contou a
45todos **o que aconteceu e muito triste chorou a morte de Juca.** Alex aprendeu que a
46inveja e a ganância cega os olhos dos humildes e os **destrói.**

Análise

“10b” – Aluno “10”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

Nesta última versão, o aluno conseguiu surpreender ainda mais em grande parte do texto. Foram sugeridas algumas mudanças em passagens confusas, no entanto, o aluno modificou alguns fatos da narrativa. Descreveu mais objetos, caracterizou personagens e introduziu novos itens lexicais na história, como “oceano catarinense”, “inesperadamente”, “grande embarcação”, “misterioso colar de diamantes e safiras”, “naufrágio”, “no mesmo instante”, “estranhamente”.

O aluno, além de modificar o que lhe foi sugerido, ainda acrescentou mais falas e desenvolveu mais a história. Ele dividiu o texto em treze parágrafos. Há, pelo menos, uma oração que está mal estruturada linguisticamente e que ficou confusa: “Bem, quando eu era um sonhador, mas quando cresci eu fiquei mau e invejoso”.

Analizando o modo como este aluno aperfeiçoou seu texto e seu vocabulário, percebe-se que o trabalho foi positivo. Para o aluno que aproveita as oportunidades de aprendizagem, leva a sério o trabalho de entender e aplicar as explicações, bons resultados aparecem, como o aumento do vocabulário. O trabalho que foi desenvolvido com a consulta a dicionários pressupõe algumas habilidades cognitivas de quem os manuseia, como o exercício da capacidade de abstração, necessária quando há um envolvimento com os fatos da língua. Sobre essa questão, Corrêa (2011, p. 158) postula:

Ler um verbete de dicionário, tirá-lo do isolamento em que se encontra e colocá-lo a serviço da interpretação ou da produção de um texto envolve um exercício de abstração, de análise e inserção do texto na realidade.

Considerando o progresso na escrita deste aluno, a experiência realizada com o uso de dicionários representa mais do que um esclarecimento sobre grafia, procura de sinônimos ou significados isolados. Considera-se que o uso de obras lexicográficas como atividade de interlocução significa situá-las de maneira ativa no processo de construção do conhecimento dos consulentes. Isso significa dizer que quando alguém vai ao encontro de um

dicionário já se dirige com uma pergunta: O que é? Como se escreve? Qual é o sinônimo? De fato, o consulente faz do dicionário um interlocutor com o qual estabelece um diálogo significativo entre seu saber e a informação do verbete, construindo a significação inteligível e desejada.

Uma consulta ao dicionário, portanto, não é algo isolado, momentâneo, desconectado do mundo, mas se situa numa realidade de interação linguística, de uma rede discursiva e social, da qual faz parte o texto. É neste que o sentido se constitui, ou seja, é para sujeitos da linguagem que um item lexical faz sentido, com suas implicações semânticas, discursivas e ideológicas. Esses sentidos só se formam no texto, porque identificam sujeitos da linguagem, desencadeiam subentendidos e implicações, revelam uma realidade discursiva e ideológica. Por isso, escolher um dos significados de um verbete é fazer escolhas que se aplicam à realidade pelo uso da morfologia, da sintaxe, da semântica.

O dicionário precisa ser revisto não como algo isolado do mundo, sem aplicação prática, porque contém conhecimentos gramaticais pura e simplesmente. Ao contrário disso, a aplicação de conhecimentos sobre ortografia, formação de palavras, classes gramaticais conduz à construção da reflexão linguística para articular a gramática, o dicionário e o texto. Habilidades gramaticais como saber conjugar um verbo em concordância com o sujeito, saber concordar um adjetivo com um substantivo, saber em que campo semântico determinada palavra faz sentido, saber distinguir entre duas acepções de uma palavra, tornam a consulta ao dicionário um processo de interlocução e com uma função discursiva.

Ao assimilar novos significados pela utilização dos dicionários, o consulente aprenderá a conhecer mais e melhor os processos significativos da linguagem e as implicações de suas escolhas linguísticas. Nessa visão de dicionário como participante de práticas discursivas, ele se constitui em uma ferramenta do fazer linguístico para leitores e produtores de textos. Com a prática do uso do dicionário, portanto, as pessoas podem construir e reconstituir redes de significações com a história, com a diversificação social, com as instituições e com as experiências pessoais.

Em seguida, a tabela das comparações das mudanças dos textos do aluno

Quadro 8 - Comparação das produções textuais do aluno “10”

1ª. versão	2ª. versão
Tempestade no mar 1º. de setembro de 1757. Um navio imperial navega pelo mar aberto. O mar não estava muito agitado, quando do nada, uma tempestade muito forte empurra o navio contra uma pedra e quebra o casco do navio, que começa a afundar. Garopaba. 4 de novembro de 1988 6:00 horas da manhã. Alex, um homem bom, honesto e exelente pescador saía com seu amigo Juca. Estava amanhecendo e o Sol estava radiante. De repente, quando estavam em alto mar, um colar de diamantes apareceu. Juca, cego pela ganancia se debruçou para pegar o colar. Mas caiu na água, seu amigo Alex se jogou na água para salvá-lo porém algo os puxava e eles não conseguiam nadar parecia que alguém queria amarrá-los. Quando viram estavam no fundo do mar e conseguiam respirar e andar normalmente. Juca e Alex viram um navio afundado e resolveram entrar lá. Dentro do navio estava muito escuro e sombrio. Quando de repente, varios vultos começaram a rodeá-los. Eles viram um trono e um rei todo de branco sentado no trono, e perguntaram: - Quem é a vossa altesa? - Sou o Imperador João III. - Por que estamos aqui? - Todos os anos jogo o colar para testar se as pessoas são humildes ou gananciosas. Vi que seu amigo, Juca é muito honesto e humilde do que você Juca, você está cego de ganância, então apenas Alex vai voltar para casa. - Mas por que vossa altesa é tão mau? Perguntou Alex. - Em vida eu era mau e ganansioso. Quando morri fui condenado a vagar por este navio e testar a humildade dos pescadores. E também eu amaldicoei todos os que tocarem no colar e então Juca, você vai morrer. E Juca infelizmente morreu na hora Alex voltou para casa desapontado. E contou a todos. Alex aprendeu que a ganancia cega os olhos dos humildes e os destroi.	No dia 1º. de setembro de 1757 um navio imperial navegava pelo oceano catarinense ~~mar aberto~~. O mar não estava ~~muito~~ agitado, quando inesperadamente ~~de nada~~, uma tempestade muito forte arrastou ~~empurra~~ o navio contra uma pedra que e quebrou o casco daquela grande embarcação ~~do navio, que começa a afundar~~. ~~Garopaba. Em 4 de novembro de 1988 6:00 horas da manhã.~~ em uma cidade chamada Garopaba, Alex, um homem bom, e honesto, um ~~e~~ exelente pescador, saía com seu amigo Juca para pescar. Estava amanhecendo e o Sol estava radiante. ~~De repente,~~ Quando estavam em alto-mar, um misterioso colar de diamantes e safiras apareceu. Juca, ~~cego pela ganancia~~ se debruçou para pegar a joia e colar, mas caiu na água. Seu amigo Alex se jogou dentro na d'água para salvá-lo. Porém algo os puxava e eles não conseguiam nadar, eles desmaiaram, e foram puxados para o ~~parecia que alguém queria amarrá-los. Quando viram estavam no fundo do mar e conseguiam respirar e andar normalmente.~~ Estranhamente eles conseguiam falar, andar e até respirar em baixo d'água. Alex e juca caminharam muito até encontrarem um grande navio, ~~Juca e Alex viram um navio afundado~~ e resolveram entrar lá. ~~Dentro de O~~ navio estava muito escuro e sombrio. ~~Quando De~~ repente, varios um vulto começou a rodeá-los. Eles Os dois amigos viram um belo trono e uma voz muito forte disse: ~~um rei todo de branco sentado no trono, e perguntaram:~~ - Juca e Alex o que querem? - Queremos ir embora. - Bom, antes que me esqueça, eu sou ~~—Quem é a vossa altesa?~~ ~~—Sou o Imperador João III e gostaria de contar a minha história. Bem, quando eu era um sonhador, mas quando cresci eu fiquei mau e invejoso. Morri em um naufrágio e~~ ~~—Por que estamos aqui?~~ ~~—Todos os anos jogo o colar para testar se as pessoas são humildes ou gananciosas. Vi que~~

	seu amigo, Juca é muito honesto e humilde do que você Juca, você está cego de ganância, então apenas Alex vai voltar para casa. ~~Mas por que vossa altesa é tão mau?~~ Perguntou Alex. ~~Em vida eu era mau e ganansioso. Quando morri~~ fui condenado a vagar aqui pela eternidade. - Mas e então é por isso que estamos aqui? - Bem, você não conhece uma lenda de que quando um ganancioso e invejoso caísse no mar viria para uma lugar misterioso? - Sim, conhecemos. - Então. Foi isso o que aconteceu. E o lugar misterioso é esse, pois Juca, você tem muita inveja. - Eu? Perguntou Juca. - Sim, você mesmo. Juca tens sido mentiroso com seu amigo. E no mesmo instante Juca sumiu, não sabe até hoje onde Juca foi parar. ~~por este navio e testar a humildade dos pescadores. E também eu amaldiciei todos os que tocarem no colar e então Juca, você vai morrer.~~ ~~— E Juca infelizmente morreu na hora~~ Alex voltou para casa ~~desapontado~~ e contou a todos o que aconteceu e muito triste chorou a morte de Juca. Alex aprendeu que a inveja e a ganância cega os olhos dos humildes e os destrói.

Fonte: Coleta de dados 2011

TEXTOS “RUINS”

ALUNO 8

Primeira Temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“8a”- Aluno “8”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

Sexta feira 13

1 Em uma bela 13 de Julho (sexta-feira) eu e minha família fomos dar um passeio pelo 2engenho do amigo do meu pai. Lá ficamos conversando sobre as coisas que acontecia na 3noite de Sexta-feira 13, dali mais um pouco começa uma forte tempestade então fomos jantar

4na casa do amigo do meu pai, nós estávamos jantando quando vimos um vuto todos ficaram
5amedrontados mais eu e minha família fomos para a casa dormir no outro dia já estava tudo
6melhor sem assombração.

Análise

“8a” – Aluno “8”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Este aluno escreveu um parágrafo no seu texto de forma contínua, sem suspense, sem descrições de personagens ou espaço.

O título não faz referência aos engenhos, mas à data do acontecimento da narrativa. O aluno contempla a temática quando se refere ao local do engenho, mas dá mais ênfase à data do dia 13, sexta-feira. Também inicia com uma expressão conhecida: “Em uma bela...” e com o desfecho feliz, também com um clichê: “...já estava tudo melhor sem assombração”.

Por ser um texto curto, o autor não usou organizadores textuais, usou uma linguagem mais coloquial, embora tenha também usado concordâncias verbais dentro da norma padrão. Há alguns problemas em relação à linguagem padrão, como: “as coisas que acontecia” (por aconteciam), “estavamos” (por estávamos), “vuto” (por vulto), “família” (por família). O aluno ainda usou uma expressão coloquial: “dali mais um pouco”.

O aluno usou o Presente do Indicativo em meio à narração no passado e, assim, usou também os Pretéritos Perfeito e Imperfeito. O texto quase não apresenta pontuação e quando há, ocorrem problemas, o que torna o texto confuso e ininterrupto.

2ª. versão

Sexta-feira 13

1 Em uma **bela sexta-feira (13 de Julho)** ~~(sexta-feira)~~ eu e minha família fomos dar
2um passeio pelo engenho ~~do amigo~~ do meu pai. **lá** ficamos conversando sobre as coisas que
3aconteciam na noite de Sexta-feira 13, dali mais um pouco começa uma forte tempestade então
4fomos jantar na casa do amigo do meu pai, nós **estavamos** jantando quando vimos um vuto
5todos ficaram amedrontados mais eu e minha família fomos para a casa dormir no outro dia
6já estava tudo melhor sem assombração.

Análise

“8b” – Aluno “8”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

O colega que leu o texto deste aluno comentou no bilhete que para ele estava muito bem e que era para continuar assim. O autor, por esse comentário, apresentou na

segunda versão, um texto igual ao primeiro. Ele teve tempo de ler, passar a limpo, mas achou que estava tudo bem, não precisando mudar o texto.

3ª. versão

O engenho do medo

1 Era uma vez um engenho conhecido como “engenho do medo”. porque toda noite havia
2 vultos aterrorizantes em volta do engenho.

3 Certa vez uma moça chamada Débora resolveu enfrentar o vuto, ela não viu
4 nada de diferente no engenho e saiu, mas rapidamente as portas se fecharam e ela
5 começou a gritar por socorro, todos saíram correndo e nem deram ouvidos a ela. Eles
6 subiram até ao morro perto da casa deles e não desceram até ela não parar de gritar.
7 Uma menina filha de um moço que estava em cima do morro escorregou e caiu, o moço
8 foi pega a menina e ouviu que ela parou de gritar e as portas se abriram mas Débora
9 não estava lá.

10 Eles resolveram vender a casa e o engenho e se mudaram para outra cidade os
11 novos donos falaram que estava tudo normal.

12 Moral = Os vutos queriam que os donos fugissem dali.

Análise

“8c” – Aluno “8”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

Nesta terceira versão, o aluno escreveu três parágrafos mais desenvolvidos. Também mudou o título e ficou mais adequado à temática. Iniciou o texto com um clichê: “Era uma vez”. Já no primeiro parágrafo o autor diz que o engenho era assombrado e que havia vultos em volta dele toda noite.

As personagens aparecem na narrativa como “Débora” e “todos”. O leitor ficou sem saber quem eram todos, pelo termo genérico escrito. Em seguida há uma referência ao “todos” pelo pronome pessoal “eles” e novamente o leitor se perguntará quem seriam “eles”? E esse pronome se referirá novamente ao que não foi dito até o final da história.

O aluno se precipitou na narração dos fatos e resumiu demais a história em um segundo parágrafo enorme, seguido por um desenlace no terceiro parágrafo. É uma história com poucos elementos coesivos e se torna sem coerência pela generalidade e superficialidade das informações. Além disso, apresenta uma oração com ambiguidade, quando relata: “Uma menina filha de um moço que estava em cima do morro escorregou e caiu; o moco foi pegar a menina e ouviu que ela parou de gritar e...”. A pergunta é: quem parou de gritar? A menina ou a Débora? Em outra passagem “Eles resolveram vender a casa...”, quem seriam eles?

Dessa forma, o autor modificou a narrativa em relação ao seu primeiro texto, mas ficou mais confuso e genérico. A coesão verbal se manteve entre os passados.

Algumas palavras ficaram com problemas de acordo com a linguagem padrão, como: “vuto”, “rápidamente”, “até ao morro. O texto também não está pontuado adequadamente.

Este aluno possui dificuldades para redigir e se exprimir de modo que se possa compreendê-lo. Talvez o bilhete deixado a ele tenha sido muito genérico ou o aluno não tenha levado a sério o trabalho, não se esforçando para tentar melhorar o que escreveu.

Ainda há outras possibilidades como a dificuldade maior desse aluno de entender os elementos que compõem a textualidade de um texto, como coesão, coerência, aceitabilidade, intertextualidade, situacionalidade, informatividade. Simard (apud DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 20) postula que há componentes fundamentais que entram em jogo no saber-escrever, quais sejam, os fenômenos psicológico, linguageiro e social. Geralmente a escola se atém ao fenômeno linguageiro e não toca nos outros citados que englobam as experiências dos alunos, no mundo social, suas interações e cultura, além de aspectos cognitivos, afetivos e sensório-motores que compõem o fenômeno psicológico. Talvez o aluno número “8” tenha falta de maturidade cognitiva para processar ideias mais abstratas e concatenadas. Quem sabe com um trabalho adequado, com acompanhamento dos professores, manuseio de materiais didáticos (dicionários), leituras diversas, ele possa atingir mais maturidade, mais informações para melhorar a situação em que está entre os colegas e professores. Para isso, o exercício da escrita precisa continuar, possibilitando um trabalho sócio-cognitivo em sala de aula de troca de experiências, além de um trabalho de reescrita constante em que o autor do texto leia a sua produção e desenvolva a auto-didática de ser crítico em relação ao que escreve. Para esse trabalho os dicionários podem ser aliados fortes, após o aluno receber instruções de como consultá-los e de modo adequado.

Em seguida, as comparações das mudanças dos textos do aluno “8”

Quadro 9 - Comparação das produções textuais do aluno “8”

1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
Sexta feira 13 Em uma bela 13 de Julho (sexta-feira) eu e minha família fomos dar um passeio pelo engenho do amigo do meu pai. Lá ficamos conversando sobre as coisas que acontecia na noite de	Sexta-feira 13. Em uma bela sexta-feira (13 de Julho) (~~sexta-feira~~) eu e minha família fomos dar um passeio pelo engenho ~~do amigo~~ do meu pai. lá ficamos conversando sobre as coisas que acontecia	O engenho do medo Era uma vez um engenho conhecido como “engenho do medo”. porque toda noite havia vutos aterrorizantes em volta do engenho. Certa vez uma

Sexta-feira 13, dali mais um pouco começa uma forte tempestade então fomos jantar na casa do amigo do meu pai, nós estávamos jantando quando vimos um vuto todos ficaram amedrontados mais eu e minha família fomos para a casa dormir no outro dia já estava tudo melhor sem assombração.	na noite de Sexta-feira 13, dali mais um pouco começa uma forte tempestade então fomos jantar na casa do amigo do meu pai, nós estávamos jantando quando vimos um vuto todos ficaram amedrontados mais eu e minha família fomos para a casa dormir no outro dia já estava tudo melhor sem assombração.	moça chamada Débora resolveu enfrentar o vuto, ela não viu nada de diferente no engenho e saiu, mas rapidamente as portas se fecharam e ela começou a gritar por socorro, todos saíram correndo e nem deram ouvidos a ela. Eles subiram até ao morro perto da casa deles e não desceram até ela não parar de gritar. Uma menina filha de um moço que estava em cima do morro escorregou e caiu, o moço foi pega a menina e ouviu que ela parou de gritar e as portas se abriram mas Débora não estava lá. Eles resolveram vender a casa e o engenho e se mudaram para outra cidade os novos donos falaram que estava tudo normal. Moral = Os vutos queriam que os donos fugissem dali.

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“8a” – Aluno “8”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

Joaquim Ribeiro em Alto mar.

1 Em uma quinta-feira seu Zequinha estava sentado na beira da praia vendo as gaivotas
2 com um sol escaudante e com o seu próprio estilo bermuda jeans, camiseta de algodão junto
3 ao seu neto Eduardo do nascimento Ribeiro de 17 anos porém não pesca porque enjoa e não
4 tem muita historia para contar.

5 Nós Talles, Vitoria e Tainara perguntamos ao seu José Joaquim Ribeiro (mais
6 conhecido como Zequinha) se ele já viveu alguma aventura em alto mar. Ele começou a
7 contar que antigamente havia corridas de barcos e ele participou mas o barco dele era muito
8 pequeno comparado aos outros e resolveu parar no meio do caminho, ele observou uma rede
9 e jogou, mas não percebeu que havia um submarino enroscou em sua elice e puxou ele para
10 o fundo do mar e ele acabou tendo de amputar o braço.

11 Essa aventura acabou em tragédia. pois seu Zequinha não faz a 5 anos o que tanto
12gosta “pescar”.

13Lembrando que esta pesca não aconteceu aqui, foi em Joenvile

Análise

“8a” – Aluno “8”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O aluno escreveu três parágrafos nesta versão. Escolheu um título adequado à temática. Iniciou a narrativa apresentando o tempo: “Em uma quinta-feira...” Em seguida, apresentou a personagem Zequinha e seu neto Eduardo em uma praia. No final da narrativa o narrador lembra que a aventura do pescador se deu em um lugar chamado Joenvile. Utilizou discurso indireto e conseguiu relatar a aventura do pescador com um certo suspense. O final do texto não foi adequado pela lembrança de colocar o local da narrativa por último.

A personagem principal recebe algumas características, bem como seu neto. As personagens que entrevistaram o pescador não receberam características, apenas nomes. O autor utiliza muito o conetivo “e” e o pronome “ele”, não substituindo este último por outras referências.

Houve coerência verbal com o uso dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito quase na totalidade do texto. Alguns problemas em relação à gramática padrão podem ser apontados como: “escaudante” (por escaldante), puxou ele (por puxou-o), a 5 anos (por há cinco anos), elice (por hélice), “historia” (por história). Também ocorrem muitos problemas com a pontuação, o que torna a leitura confusa para o leitor, comprometendo a coesão e coerência textuais.

Algumas palavras do vocabulário utilizado se destacam como: “escaldante”, “próprio estilo”, “junto ao seu”, “amputar”, “submarino”, “tragédia”.

2ª. versão

Joaquim Ribeiro em Alto mar.

1 Em uma quinta-feira seu Zequinha estava sentado na beira da praia **observando**
2 ~~vendo~~ as gaivotas. **O dia estava perfeito** com um sol **escaldante**, **ele estava usando uma e**
3 ~~com o seu próprio estilo~~ bermuda jeans **e uma** camiseta de algodão.

4 **Ele estava** junto ao seu neto Eduardo do nascimento Ribeiro de 17 anos. [Seu José
5 **Joaquim Ribeiro não disse sua idade**] Eduardo ~~porém~~ não pesca porque enjoa. ~~e não tem~~
6 ~~muita história para contar.~~

7 Nós **Thalles**, Vitoria e Tainara perguntamos ao seu ~~José Joaquim Ribeiro~~ (mais
8 ~~conhecido como~~ Zequinha se ele já viveu alguma aventura em alto mar.

9 Ele começou a contar que antigamente, havia corridas de barcos e ele participou **da**
 10 **corrida. Porém,** ~~mas o~~ barco dele era muito pequeno comparado aos outros, e resolveu
 11 ~~parar. no meio do caminho,~~
 12 Ele **Observou** uma rede **em seu barco** e jogou-a **no mar**, mas não **observou o**
 13 ~~percebeu que havia um~~ submarino **e sua rede** enroscou ~~em sua~~ **na hélice** e puxou-o ~~ele~~
 14 ~~para o fundo de o~~ mar e ele acabou ~~tendo de amputar o braço.~~ **indo cada vez mais perto**
 15 **do submarino e não conseguiu se afastar e amputou seu braço.**
 16 Essa aventura acabou em tragédia pois seu Joaquim ~~Zequinha~~ não faz a 5 anos o que
 17 **ele** tanto gosta “pescar”.
 18 Lembrando que esta pesca não aconteceu aqui, foi em “joenvile”.

Análise

“8b” – Aluno “8”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

Nesta produção o aluno fez seis parágrafos. O aumento dos parágrafos não significa que ele tenha completa assimilação sobre a formação de um parágrafo. No entanto, o aluno já tem consciência sobre essa necessidade na organização de um texto, o que lhe passava despercebido ou não necessário no início do semestre.

O segundo ponto observado neste aluno é que neste texto ele caracteriza mais as personagens, utiliza um vocabulário diversificado em relação ao que usou no seu primeiro texto do trabalho com os dicionários, ou seja, houve um crescimento no modo como escreveu, com mais especificações e conexão entre as ideias.

O autor do texto retificou as palavras apontadas na mensagem escrita com o uso do dicionário e pensou mais na disposição do conteúdo dos parágrafos do texto, o que demonstra a preocupação com esse elemento do texto. Também utilizou as linhas das folhas do caderno até o fim, o que não acontecia no início de agosto.

Sobre a pontuação, o aluno conseguiu usá-la conforme recomendações, no entanto ainda perduram dificuldades sobre isso, sobre ortografia e redação de ideias completas. Nesta versão houve pelo menos um problema de continuidade do texto que não ficou adequadamente concatenado ao parágrafo anterior, quando iniciou a narrar a história do pescador, pela falta de uma expressão ou palavra conectora entre ideias.

Assim, nem sempre a reescrita está dentro do padrão proposto como condizente, mas se aproxima gradativamente através do exercício de sua prática, associada ao uso do dicionário de forma sistematizada em todas as etapas da escrita. Exercitar a leitura, a revisão, a reescrita, a consulta aos dicionários são etapas importantes no trabalho de construção do texto que, normalmente, não recebem o devido tratamento e acuidade na escola. Esses exercícios de aprendizagem se complementam e há momentos para serem

usados. Nesta pesquisa tenta-se aplicar, mais especificamente, a sistematicidade do uso do dicionário. Não obstante, os outros fatores envolvidos na escrita não podem ser deixados de lado, como a mediação do professor com comentários orais ou escritos, discussão da temática e pesquisa sobre o assunto, promoção da leitura das produções entre colegas de aula, professores e comunidade, só para citar os mais usados neste trabalho. Neste ato de deixar de lado esses elementos que complementam a produção de textos, correr-se-ia o risco de inviabilizar o processo de aprendizagem ou de não haver um tão exitoso.

Em seguida, será apresentado o quadro das mudanças dos textos do aluno “8”

Quadro 10 - Comparação das produções textuais do aluno “8”

1ª. versão	2ª. versão
Joaquim Ribeiro em Alto mar. Em uma quinta-feira seu Zequinha estava sentado na beira da praia vendo as gaivotas com um sol escaudante e com o seu próprio estilo bermuda jeans, camiseta de algodão junto ao seu neto Eduardo do nascimento Ribeiro de 17 anos porém não pesca porque enjoa e não tem muita historia para contar. Nós Talles, Vitoria e Tainara perguntamos ao seu José Joaquim Ribeiro (mais conhecido como Zequinha) se ele já viveu alguma aventura em alto mar. Ele começou a contar que antigamente havia corridas de barcos e ele participou mas o barco dele era muito pequeno comparado aos outros e resolveu parar no meio do caminho, ele observou uma rede e jogou, mas não percebeu que havia um submarino enroscou em sua elice e puxou ele para o fundo do mar e ele acabou tendo de amputar o braço. Essa aventura acabou em tragédia. pois seu Zequinha não faz a 5 anos o que tanto gosta “pescar”. Lembrando que esta pesca não aconteceu aqui, foi em Joenvile	Joaquim Ribeiro em Alto mar. Em uma quinta-feira seu Zequinha estava sentado na beira da praia observando ~~vendo~~ as gaivotas. O dia estava perfeito com um sol escaldante, ele estava usando uma e ~~com o seu próprio estilo~~ bermuda jeans e uma camiseta de algodão. Ele estava junto ao seu neto Eduardo do nascimento Ribeiro de 17 anos. [Seu José Joaquim Ribeiro não disse sua idade] Eduardo ~~—porém—~~ não pesca porque enjoa. ~~e não tem muita historia para contar.~~ Nós Thalles, Vitoria e Tainara perguntamos ao seu ~~José Joaquim Ribeiro~~ ~~(mais conhecido como~~ Zequinha se ele já viveu alguma aventura em alto mar. Ele começou a contar que antigamente, havia corridas de barcos e ele participou da corrida. Porém, ~~mas o~~ barco dele era muito pequeno comparado aos outros, e resolveu parar. ~~no meio do caminho,~~ Ele Observou uma rede em seu barco e jogou ~~a~~ no mar, mas não observou o ~~pereceu~~ ~~que havia um~~ submarino e sua rede enroscou em sua na hélice e puxou ~~o~~ ele para ~~o fundo de o~~ mar e ele acabou ~~tendo de amputar o braço.~~ indo cada vez mais perto do submarino e não conseguiu se afastar e amputou seu braço. Essa aventura acabou em tragédia pois seu Joaquim ~~Zequinha~~ não faz a 5 anos o que ele tanto gosta “pescar”. Lembrando que esta pesca não aconteceu aqui, foi em “joenvile”.

Fonte: Coleta de dados 2011

ALUNO 9

Primeira Temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“9”- Aluno “9”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão**FARINHA**

1 Certo dia (19/08/2011) eu Renan e meu irmão Everton fomos fazer farinha no
2engenho do seu vardo no ambrósio, chegando lá estava o seu Osvaudo, Leo, Arthur e dona
3Maria esposa de seu osvauo.

4 Depois de um tempo no por do sol o boi de seu Osvaudo caiu no chão, porque ele
5estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e demos
6comida e água para o boi, o boi melhora e depois foi para fazer farinha e as 6 horas da noite
7lá vinha nós com 10 sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de
8boi.

9Chegamos em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu fui para a minha
10casa e tomei um banho bem refrescante.

Análise

“9a” – Aluno “9”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Nesta primeira versão, o aluno desenvolveu dois parágrafos. Escreveu sobre a temática proposta e atribuiu um título genérico ao texto, chamado “Farinha”.

O autor iniciou seu texto com uma expressão conhecida: “Certo dia” e seguiu apresentando a data da narrativa: “19/08/2011”. Apresentou as personagens, sem caracterizações, o lugar do mesmo modo: o engenho do Seu Vardo no Ambrósio.

O aluno não fez suspense, mas apenas descreveu um acontecimento narrando brevemente os fatos. Ele não apresentou no seu texto a característica da informatividade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade quer de conteúdo ou forma apresentada na compreensão de um texto.

O texto não contém diálogos e apresenta traços da oralidade em: “o boi melhora”, “lá vinha nós”, “seu Osvaudo”. Em relação a traços organizadores do texto, o aluno usou “depois”, “e”, além da expressão que inicia o texto. Os verbos da narrativa são conjugados no Presente do Indicativo, e nos passados Perfeito e Imperfeito do mesmo modo, o que compromete a coesão verbal.

Houve problema de concordância verbal em: “... lá vinha nós...”; repetição excessiva e seguida da palavra “boi”. Pela falta de pontuação em quase todo o texto, ocorrem

dificuldades de compreensão, dando incoerência à narrativa. Exemplo na passagem: “Depois de um tempo no por do sol o boi...”. Ocorre falta de acentuação em por do sol (por pôr do sol).

2ª. versão

FARINHA

1 Certo dia (19/08/2011) eu Renan e meu irmão Everton fomos ~~fazer~~ farinha no
2engenho do seu vardo no ambrósio, chegando lá estava o seu Osvaudo, Leo, Arthur e dona
3Maria esposa de seu **Osvaudo**.

4 Depois de um tempo no por do sol o boi de seu Osvaudo caiu no chão, porque ele
5estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e **damos**
6comida e água para o boi, o boi **melhorou** e depois foi para fazer farinha e **os 6:00** horas da
7noite lá vinha nós com **dez** sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do
8carro de boi. **chegamos** em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu fui
9para a minha casa e tomei um banho bem refrescante.

Análise

“9b” – Aluno “9”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

O colega apontou alguns problemas no texto deste aluno como: não colocou nome para o irmão, houve repetição da palavra “boi”, conjugação fora da gramática padrão, além de sugerir a troca do modo como colocou a hora e outra expressão. O autor do texto só não substituiu a palavra “boi” que foi utilizada bastante e seguidamente.

3ª. versão

A FARINHA

1 Certo dia (19/08/2011) eu (Renan) e meu irmão Everton fomos **fazer** farinha no
2engenho do seu **Valdo** no **Ambrósio**.

3 Chegando lá **o boi caiu por que** estava **muito cansado de tanto trabalhar**
4**imediatamente socorremos o boi, tiramos o animal**

5 ~~o seu Osvaudo, Leo, Arthur e dona Maria esposa de seu Osvaudo.~~

6 ~~Depois de um tempo no por do sol o boi de seu Osvaudo caiu no chão, porque ele~~
7~~estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e~~ **demos**
8comida e água para **o animal, ele não tomou água, mas comeu a comida que não tinha**
9**comido de manhã.**

10 **Ele só foi melhorar quando acontecio o pôr-do-sol. O animal depois de melhor**
11**foi fazer farinha para as pessoas comprar e ganhar.**

12 ~~o boi, o boi melhorou e depois foi para fazer farinha e os~~ **As 6:00 HS** da noite lá
13vinha nós com **10** sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de
14boi.

15**Chegamos** em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu **e o meu irmão**
16**Everton fomos para** ~~fui para a minha casa e tomei um~~ **eu sô cheguei e fui para o**

17**banheiro tomar** banho bem refrescante e depois tomei um belo de um café, fiz a tarefa
18**da escola descansei e fui dormi.**

Análise

“9c” – Aluno “9”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores).

O autor escreveu cinco parágrafos nesta terceira versão. Aumentou um pouco a história acrescentando alguns detalhes. Substituiu a palavra *boi*, em alguns momentos por *animal*, no entanto repetiu esta última palavra. Alguns problemas persistiram como: “fui dormi” (por dormir), “fomos pra casa” (por para) “sô cheguei (por só cheguei). Também escreveu de modo mais compreensível o que foi indicado no bilhete para modificar. Acrescentou mais uma oração ao final do texto, contudo, isso não acrescentou em conteúdo relacionado à informatividade, com algum aspecto surpreendente, diferente do usual. Isso não aconteceu tampouco com o vocabulário. O aluno usou palavras usuais, não caracterizou personagens nem o espaço da ação principal para poder ampliar seu repertório escrito.

De acordo com Beaugrande (1980, p. 103) e Beaugrande & Dressler (1981, p.39), a informatividade não diz respeito apenas ao princípio de que um texto tem um conteúdo, uma mensagem. Eles se referem à informatividade com a particularidade de transmitir um grau de novidade e de imprevisibilidade ao conteúdo ou à forma de um texto. A construção, por exemplo, de um acontecimento com suspense, um item levado em consideração nos textos dos alunos nesta pesquisa, faz parte da maior informatividade de um texto. Esse aspecto precisa ser trabalhado com o autor do texto analisado, o que demanda leitura, dedicação, amadurecimento intelectual, além de um contato permanente com obras lexicográficas, para que o aluno tenha aquisição vocabular.

Em seguida, será apresentado o quadro das comparações das mudanças dos textos do aluno “9”.

Quadro 11 - Comparação das produções textuais do aluno “9”

1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
FARINHA Certo dia (19/08/2011) eu Renan e meu irmão Everton fomos fazer farinha no engenho do seu vardo no ambrósio, chegando lá estava o seu Osvaldo, Leo, Arthur e dona Maria esposa de seu osvaldo. Depois de um	FARINHA Certo dia (19/08/2011) eu Renan e meu irmão Everton fomos ~~fazer~~ farinha no engenho do seu vardo no ambrósio, chegando lá estava o seu Osvaldo, Leo, Arthur e dona Maria esposa de seu Osvaldo. Depois de um	A FARINHA Certo dia (19/08/2011) eu (Renan) e meu irmão Everton fomos fazer farinha no engenho do seu Valdo no Ambrósio. Chegando lá o boi caiu por que estava muito cansado de tanto trabalhar imediatamente socorremos

tempo no por do sol o boi de seu Osvaldo caiu no chão, porque ele estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e demos comida e água para o boi, o boi melhorou e depois foi para fazer farinha e as 6 horas da noite lâ vinha nós com 10 sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de boi. Chegamos em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu fui para a minha casa e tomei um banho bem refrescante.	tempo no por do sol o boi de seu Osvaldo caiu no chão, porque ele estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e damos comida e água para o boi, o boi melhorou e depois foi para fazer farinha e os 6:00 horas da noite lâ vinha nós com dez sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de boi. chegamos em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu fui para a minha casa e tomei um banho bem refrescante.	o boi, tiramos o animal ~~o seu Osvaldo, Leo, Arthur e dona Maria esposa de seu Osvaldo.~~ Depois ~~de um tempo no por do sol o boi de seu Osvaldo caiu no chão, porque ele estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e~~ demos comida e água para o animal, ele não tomou água, mas comeu a comida que não tinha comido de manhã. Ele só foi melhorar quando aconteceu o pôr-do-sol. O animal depois de melhor foi fazer farinha para as pessoas comprar e ganhar. ~~o boi, o boi melhorou e depois foi para fazer farinha e~~ os As 6:00 HS da noite lâ vinha nós com 10 sacos de farinha de 30 Kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de boi. Chegamos em casa as 6:30 HS da noite descarregamos o carro de boi e eu e o meu irmão Everton fomos para fui para a minha casa e tomei ~~um~~ eu sô cheguei e fui para o banheiro tomar banho bem refrescante e depois tomei um belo de um café, fiz a tarefa da escola descansei e fui dormi.

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“9a” – Aluno “9”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão**História de Pescador**

1 Em um certo dia [23/9/1988] chuvoso seu Manoel Antônio Lobo mas conhecido
2 como (Pretinha) tem cabelos pretos é alto e forte ele sofreu um assidente dentro de seu barco
3 e escorregol e quebrou o seu braço esquerdo.

4 Neste dia ele seu Manoel e seu 4 amigos estavam usando a malha 12 e a hora que seu
5 pretinha quebrou o braço e a rede arrebentou e os peixes fugirão e outro embarcação capturou
6 esses peixes.

7 Neste mesmo dia seu Manoel foi engessado e já passava bem, depois de 5 dias, ele
8 começou a passar mau.

9 Quando ele tirou o gesso com um mês já estava fazendo outra rede com a malha 11
10 terminou a rede em um mês e já foi pescar e pegou 2 toneladas de peixes, venderam esses
11 peixes e ganharam muito dinheiro. Com esse dinheiro ele reformou o seu barco e ficou
12 novinho para pescar novos peixes e ganhar muito dinheiro.

13 Depois de um ano seu Pretinha vendeu seu barco e comprou um mais grande para
14 capturar mais peixes

Análise

“9a” – Aluno “9”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O aluno escreveu cinco parágrafos nesta primeira versão e tratou da temática estudada. O título ficou adequado ao tema. O texto foi iniciado com o clichê “Em um certo dia”. Em seguida, introduziu a personagem com algumas características e já narrou que ele havia sofrido um acidente.

No segundo parágrafo explicou rapidamente como o pescador quebrou um braço. E assim a narração continua resumindo um fato após o outro, sem detalhar os acontecimentos, sem nenhum suspense.

O tempo foi introduzido no primeiro parágrafo: “dia 23/09/1988”; o lugar é no barco do pescador. São utilizados conectores no texto como: “neste dia”, “em um certo dia”, “neste mesmo dia”, “depois de 5 dias”, “quando”, “e”, “com esse dinheiro”.

O aluno teve dificuldades em distinguir o advérbio “mais”, da conjunção “mas”, “mal” (advérbio) e “mau” (adjetivo) ocorreram problemas de ortografia em “assidente” (por acidente), “escorregol” (por escorregou); não houve distinção entre o Pretérito Perfeito (fugiram) e o Futuro do Presente (fugirão), além de usar a expressão coloquial “mais grande”. O aluno também conjugou o verbo vender na terceira pessoa do plural (venderam) sem referência anterior. Não houve coesão verbal por causa da confusão entre o uso do Presente do Indicativo e dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito.

O texto apresentou problemas de pontuação que comprometeram a coesão e a coerência textuais, causando confusão nas ideias escritas e falta de compreensão do texto.

2ª. versão

História de Pescador

1 Em um certo dia [23/9/1988], chuvoso seu Manoel Antônio Lobo **mais** conhecido
2 como [Pretinha] tem cabelos pretos **ele** é alto e forte.
3 Ele sofreu um **acidente** dentro de seu barco **ele** **escorregou** e quebrou o seu braço
4 esquerdo.
5 Neste dia ele seu Manoel e **seus** 4 amigos **João, José, Gustavo e André** estavam
6 usando a malha **11** e a hora que seu Pretinha quebrou o braço e a rede arrebentou, e os
7 peixes **fugiram** e outro **embarcação** capturou esses peixes.
8 Neste mesmo dia, seu Manoel foi engessado e já passava bem.
9 Depois de 5 dias, ele começou a passar **mal**.
10 Quando ele tirou o gesso, ~~em um mês~~ já **fazia um mês. Iniciou** ~~estava fazendo~~
11 outra rede com a malha 11 e terminou **em quinze dias** ~~a rede em um mês~~ e já foi pescar. e
12 Pegou 2 toneladas de peixes, venderam esses peixes e ganharam **um trocado** muito **bom**
13 ~~dinheiro~~. Com esses **trocados** ~~dinheiro~~ ele reformou o seu **borco** e ficou novinho para
14 pescar novos peixes e ganhar muito dinheiro.
15 Depois de um ano, seu Pretinha vendeu seu barco e comprou um **maior** ~~mais grande~~
16 para capturar mais peixes. **Com esse barco novo e com a rede malha 11 ele capturou 12**
17 **toneladas de peixes. Dividiu com seus familiares e com seus amigos. O restante vendeu**
18 **e ganhou uma boa quantia de dinheiro.**

Análise

“9b” – Aluno “9”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

O aluno fez sete parágrafos no texto, no entanto houve dois parágrafos com duas linhas, o que demonstra a dificuldade de entender o que é um parágrafo.

O autor do texto fez quase todas as retificações escritas no bilhete, além de acrescentar uma parte final ao texto. O texto melhorou em pontuação, mas não totalmente. A narrativa continuou com vocabulário usual, não se destacando por nenhuma construção ou vocabulário variados. Ocorreram outros problemas com a norma gramatical em possar (por passar); uso coloquial da linguagem em: “ganharam um trocado muito bom”.

Aprender uma palavra é algo complexo, o que significa dizer que vai além de compreender seu significado e forma. É preciso conhecer suas formas oral e escrita, seus aspectos conotativos e denotativos, suas relações paradigmáticas, suas restrições e frequências de uso, suas informações gramaticais, e informações culturais em cada comunidade de falantes. Em relação ao caso deste aluno, a continuidade do uso de dicionários e da busca de

informações sobre a língua, bem como o hábito da leitura e da escrita seriam estímulos para que este aluno pudesse continuar sua aprendizagem em torno do processo de escrever. Houve pequenas melhoras neste caso, porém a prática de manusear dicionários e compreendê-los foi divulgada e se o aluno for esforçado, os resultados bons virão com o tempo.

A aquisição lexical pode ser definida como um processo pessoal e isto implica dizer que é baseado na experiência e no esforço de cada um, além de haver necessidade de interação com os outros e contato com materiais que estimulem o léxico. Essa aquisição é um processo não-linear, pessoal, que pode evoluir, não necessariamente, só avançar, mas também recuar. Esta etapa é necessária para que o conhecimento se acomode e modifique o que já está no léxico mental de cada um. Talvez o aluno analisado esteja em um estágio de apreensão de conhecimentos sobre as palavras, ainda não incorporadas no seu léxico mental. Com mais algum tempo dedicado a esta experiência de descobrir novas palavras, o processo de mudanças no seu léxico mental pode se efetuar.

Em seguida, as comparações das mudanças dos textos do aluno “9”.

Quadro 12 - Comparação das produções textuais do aluno “9”

1ª. versão	2ª. versão
História de Pescador Em um certo dia [23/9/1988] chuvoso seu Manoel Antônio Lobo mas conhecido como (Pretinha) tem cabelos pretos é alto e forte ele sofreu um assidente dentro de seu barco e escorregol e quebrou o seu braço esquerdo. Neste dia ele seu Manoel e seu 4 amigos estavam usando a malha 12 e a hora que seu pretinha quebrou o braço e a rede arrebentou e os peixes fugirão e outro embarcação capturou esses peixes. Neste mesmo dia seu Manoel foi engessado e já passava bem, depois de 5 dias, ele começou a passar mau. Quando ele tirou o gesso com um mês já estava fazendo outra rede com a malha 11 terminou a rede em um mês e já foi pescar e pegou 2 toneladas de peixes, venderam esses peixes e ganharam muito dinheiro. Com esse dinheiro ele reformou o seu barco e ficou novinho para pescar novos peixes e ganhar muito dinheiro. Depois de um ano seu Pretinha vendeu seu barco e comprou um mais grande para capturar mais peixes	História de Pescador Em um certo dia [23/9/1988], chuvoso seu Manoel Antônio Lobo mais conhecido como [Pretinha] tem cabelos pretos ele é alto e forte. Ele sofreu um acidente dentro de seu barco ele escorregou e quebrou o seu braço esquerdo. Neste dia ele seu Manoel e seus 4 amigos João, José, Gustavo e André estavam usando a malha 11 e a hora que seu Pretinha quebrou o braço e a rede arrebentou, e os peixes fugiram e outro embarcação capturou esses peixes. Neste mesmo dia, seu Manoel foi engessado e já passava bem. Depois de 5 dias, ele começou a passar mal. Quando ele tirou o gesso, ~~com um mês~~ já fazia um mês. Iniciou estava fazendo outra rede com a malha 11 e terminou em quinze dias a rede em um mês e já foi pescar. e Pegou 2 toneladas de peixes, venderam esses peixes e ganharam um trocado muito bom dinheiro. Com esses trocados dinheiro ele reformou o seu borco e ficou novinho para pescar novos peixes e ganhar muito dinheiro. Depois de um ano, seu Pretinha

	vendeu seu barco e comprou um maior ~~mais grande~~ para capturar mais peixes. Com esse barco novo e com a rede malha 11 ele capturou 12 toneladas de peixes. Dividiu com seus familiares e com seus amigos. O restante vendeu e ganhou uma boa quantia de dinheiro.

Fonte: Coleta de dados 2011

TEXTOS “MÉDIOS”

ALUNO 15

Primeira Temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“15”- Aluno “15”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

Uma festa assustadora

- 1 Numa terça-feira, eu Gabriela e minha família fomos passear na casa da minha tia
- 2 Ana, lá tinha uma festa junina no engenho do campo de D’una, já era nove horas da noite
- 3 quando chegamos lá, e Gabriela falou.
- 4 - Mãe vamos na festa junina por favor.
- 5 Ai sua mãe falou:
- 6 Tabom mais você não pode sair de perto de mim.
- 7 La foi ela e sua família, chegando lá foram pra dentro do engenho, pois começou a
- 8 chover. Do nada as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no balcão onde tinha lá era
- 9 cheio de biju em cima, e depois que as luzes voltaram a ficar normal, apareceu dois gatos
- 10 pretos em cima do balcão.
- 11 Todo mundo foi embora, e meu vô é muito corioso e começou a investigar.
- 12 No outro dia, meu vô foi no mesmo lugar, e as portas e janelas começaram a bater
- 13 meu vô saiu correndo.
- 14 Depois ele viu cinco crianças saindo rindo de lá, no final eles que tinham feito tudo,
- 15 porque meu vô pegou eles e dise falem verdade se não vou contar para seus pais, ele
- 16 contaram tudo.
- 17 Depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho lá.

Análise

“15a”- Aluno “15”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Este aluno fez nove parágrafos no seu texto e o nomeou de “Uma festa assustadora”. Ele introduz o tempo pela “terça-feira”, as personagens, nomeando apenas uma, Gabriela. O espaço geral é o Campo D’uma e o restrito no engenho.

Esse discente narrou os fatos brevemente e imaginou uma complicação que poderia ter sido explicada, desenvolvida, entretanto não o fez. Tampouco entrou em detalhes descritivos do local ou características das personagens, ou seja, foi breve na sua narrativa, tal qual apontado em outros textos anteriores. Essa parece ser uma dificuldade a ser trabalhada. O final do texto entra numa espécie de clichê: “Depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho lá.”

Percebe-se uma influência da oralidade na escrita em “Tabom” (sem segmentação), “pra”, “chuver”, “Do nada...”, “entendeu”, “pegou eles”, “vô”. O aluno tem problemas com a pontuação das orações, emendando uma ideia na outra sem uso de pontos quando há uma oração completa; há problemas com a acentuação de algumas palavras como *estavamos* (por *estávamos*), “ai” (por *aí*) e com a grafia “corioso” (usou uma hipercorreção por estar em dúvida), “dise” (por *disse*); ocorrem problemas de concordância verbal e nominal: “já era nove horas” (por *eram*), “as luzes ficaram normal” (por *normais*), “apareceu dois gatos pretos” (por *apareceram*). O aluno utilizou uma linguagem coloquial em duas falas do texto, embora tenha marcado com travessão apenas uma: “vamos na festa”, “Tabom”. A palavra “la”, sem acento, é repetida várias vezes e poderia ser substituída por outro anafórico, com a busca de sinônimos nos dicionários.

Ocorreram várias orações com problema de concordância verbal e nominal: “já era nove horas” (por *eram*), “as luzes ficaram normal” (por *normais*), “aparece dois gatos pretos” (por *aparecem*).

Os verbos variam entre o Pretérito Perfeito do Indicativo e o Pretérito Imperfeito, além de usar o Presente do Indicativo no diálogo.

Quanto ao uso de organizadores lógicos, o aluno utilizou adjuntos adverbiais de tempo e lugar, como: “lá” (o mais utilizado), “No outro dia” e “depois desse dia”. O trabalho com o uso do dicionário para encontrar sinônimos e outros conectores entre as ideias ajudaria no momento da escrita. Esse uso precisa ser ensinado e praticado sistematicamente para que o aluno se acostume com a ideia da consulta e da aprendizagem da língua pelo estudo do dicionário.

2ª. versão

Uma festa assustadora

1 Numa terça-feira **linda**, eu Gabriela e minha **família**, fomos passear na casa da
2minha tia, Ana, lá **perto** tinha uma festa junina no engenho do campo de D’una, **a gente**
3**chegou as** já era nove horas da noite ~~quando chegamos~~ lá, e Gabriela falo-u:

4 - Mãe, vamos na festa junina por favor.

5 Ai sua mãe fala:

6 ~~Tabom mais você não pode~~ **Só se você não** sair de perto de mim.

7 La foi ela e sua família, chegando lá, foram pra dentro, ~~do engenho~~, pois começou a
8 chover. Do nada as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no balcão ~~onde tinha lá~~ era
9 cheio de **beiju em cima**, e depois que as luzes **começaram** ~~voltaram~~ a ficar normal, **em cima**
10 **do balcão** apareceu dois gatos pretos, ~~em cima do balcão~~ todo mundo foi embora, e meu vô
11 **bem é muito curioso foi e começou a investigar.**

12 No ~~outro~~ dia **seguinte**, meu vô foi no mesmo lugar, e as portas e janelas **começaram**
13 a bater, meu vô saiu correndo.

14 Depois ele viu cinco crianças saindo de lá **rindo**, no final ~~eles que tinham feito tudo,~~
15 ~~porque meu vô pegou eles e~~ **disse:**

16 - Falem a verdade **ou vou chamar seus pais** ~~se não vou contar para seus pais,~~

17 **Eles** contaram tudo, **e** depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho **por** lá.

Análise

“15b” – Aluno “15”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

O colega apenas mencionou que faltava a letra “a” em “avô” e que o texto estava ótimo.

Nesta versão, embora o colega não tenha sido nada específico nas suas observações e dito que seu texto estava bom, o aluno resolveu acrescentar algumas palavras a sua narrativa, como adjetivos “terça-feira linda”, passando do pronome nós (mais formal) para “a gente”, marcando com travessões os diálogos, mudando “corioso” para “curioso”. O restante já apontado em “15 a”, não modificou.

3ª. versão

Uma festa assustadora

1 Numa terça-feira linda, eu Gabriela e minha família, fomos passear na casa da minha
2 tia, Ana. **Por** lá perto **desse local havia** ~~tinha~~ uma festa junina no engenho **do Seu Bastião, é**
3 **uma pessoa muito conhecida pelo bairro, e simpática eu adoro ele.**

4 **Nós, diante** ~~estavamos~~ **vijanto**

5 ~~ampo de D'una, a gente chegou as~~ já era nove horas da noite quando chegamos lá, e
6 Gabriela **fala:**

7- Mãe, vamos **lá** na festa junina **do Seu Bastião**, por favor!

8 **E** sua mãe fala:

9- **Só se** você não sair de perto de mim.

10 **Gabriele ficou bem feliz, e lá vai ela e sua família, quando chegaram**

11 ~~La foi ela e sua família, chegando lá,~~ foram pra dentro, pois começou a chover. **Bem**
12 **na hora que entramos** ~~Do nada~~ as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no **balcão**
13 era cheio de **beiju.**

14 Depois que as luzes **ficaram** normal, **em cima do balcão aparece** dois gatos pretos,
15 **as pessoas tinham desaparecidos, minha mãe falou:**

16 - **é muito estranho, vamos tentar descobrir.**
 17 ~~todo mundo foi embora, e meu vô~~ **bem é muito curioso foi** e começou a investigar.
 18 No dia seguinte **minha mãe e** meu vô foram **ao** mesmo lugar, e **virão que tinha**
 19 **uma loja de sorvete bem chamativa e as pessoas tinham ido pra lá. Minha mãe falou:**
 20 **- a gente já descobriu um problema, mais as luzes piscando e os gatos pretos?**
 21 **E na mesma hora saiu**
 22 ~~as portas e janelas começaram a bater, meu vô saiu correndo.~~
 23 ~~Depois ele viu cinco crianças saindo de lá rindo~~ **com dois gatos pretos na mão.**
 24 **Meu vô pegou as cinco crianças e disse:**
 25 ~~no final eles que tinham feito tudo, porque meu vô pegou eles e disse:~~
 26 ~~Falem a verdade ou vou~~ **falas pra** seus pais.
 27 **Uma das crianças dizem:**
 28 **- Tá bom foi a gente, porque quando o senhor não deixou a gente brincar no seu**
 29 **pasto, ai a gente deu o troco.**
 30 **Mesmo assim meu avô contou para seus pais, mais minha mãe não entendeu**
 31 **esses meninos não são da qui.**
 32 ~~Eles contaram tudo, e depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho por lá.~~

Análise

“15c” – Aluno “15”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

O bilhete dos professores orientou o aluno a colocar vírgulas e pontos nos lugares indicados, a procurar no dicionário por sinônimos, preposições que os verbos usados no texto exigiam (deveria se basear em explicações já dadas em sala de aula sobre isso), substituir palavras repetidas, ler com atenção para acertar as concordâncias, além de observar que ele deveria descrever mais os elementos narrativos, principalmente como eram os personagens, além de criar suspense ou ação ou drama (poderia escolher), acrescentando fatos à narrativa.

O aluno escreveu esta versão com quinze parágrafos, contando com os travessões que marcaram a fala de personagens, ou seja, acrescentou fatos ao enredo inicial, explicou mais sobre a complicação e resolveu de modo diferente o problema central da narrativa, deixando até um mistério (esses meninos não são daqui), além de descrever mais a personagem dona do engenho como “uma pessoa muito conhecida pelo bairro, e simpática eu adoro ele”.

O aluno pesquisou no dicionário sobre a regência do verbo ir, ou se lembrou por comentários realizados já em aula, pois escreveu “fomos a (sem crase) casa da minha tia Ana”.

Ocorre a confusão entre os tempos Pretérito Perfeito do Indicativo e o Futuro do Presente: “virão que tinha uma loja de sorvete” (por viram). O aluno parece

demonstrar a sua dúvida, não sabendo de que forma conjugar o verbo, pois em seguida utiliza outro verbo no tempo correto, conforma a linguagem padrão “as pessoas tinham ido pra lá”, isso pode significar que o estudante ainda não assimilou a forma da linguagem padrão e, com esse fato, fica variando as formas verbais. Também separou a palavra “da qui”. Dessa forma, a criança vai experimentando sua escrita e aprendendo a pensar sobre seus problemas que fazem parte do processo de escrita de um texto.

O aluno usou elementos coesivos como “Por perto desse local”, “Depois que”, “No dia seguinte”, “pois” e “e”. Ele variou o tipo de linguagem durante os diálogos, escrevendo em uma linguagem mais coloquial: “vamos lá na festa”, “tentar descobrir”, “...falar pra seus pais”, “Tabom foi a gente”, “ai a gente deu o troco”.

Há pelo menos uma oração confusa nesta reescrita: “Nós, diante de horas estávamos viajando e Gabriela fala”. Se o aluno tivesse lido seu texto com atenção, não teria deixado passar esse problema. Ocorreu também ambiguidade na escrita “ Mesmo assim meu avô contou para seus pais...” (pais do avô ou dos meninos?). Houve também um problema quando o aluno utilizou a palavra “desaparecidos” no plural em “as pessoas tinham desaparecidos”, o que até modifica o significado dentro do texto, transformando-se em um substantivo “os desaparecidos”.

Alguns problemas de concordância verbal também ocorreram em: “uma das crianças dizem” (por diz), “saiu cinco crianças” (por saíram). Além disso, a linguagem oral influenciou na escrita em “pra”, “entendeu”, “chuver”.

Há uma confusão entre a conjunção “mas” e o advérbio “mais”: “...mais as luzes piscando e os gatos pretos?” O aluno continuou com esse problema nessa versão. Se ele tivesse lido com atenção seu texto e procurado no dicionário a diferença entre ambos, quem sabe ele já não teria dúvidas de quando usar um ou outro.

Assim, nem sempre o produto final está dentro do padrão proposto, mas se aproxima gradativamente através do exercício da prática de reescrita e da consulta ao dicionário que deve ser desenvolvido na escola. Um exemplo disto é a objetividade observada nos acréscimos, a melhora no enredo com fatos mais explicitados, o que demonstra que alguns alunos apresentam interesse na pesquisa em materiais didáticos para incrementarem seus textos, nas interferências dos professores, além de treinarem a leitura crítica do que escrevem.

Em seguida, o quadro das comparações das mudanças dos textos do aluno “15”.

Quadro 13: Comparação das produções textuais do aluno “15”

1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
Uma festa assustadora Numa terça-feira, eu Gabriela e minha família fomos passear na casa da minha tia Ana, lá tinha uma festa junina no engenho do campo de D'una, já era nove horas da noite quando chegamos lá, e Gabriela falou. - Mãe vamos na festa junina por favor. Ai sua mãe falou: Tabom mais você não pode sair de perto de mim. La foi ela e sua família, chegando lá foram pra dentro do engenho, pois começou a chover. Do nada as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no balcão onde tinha lá era cheio de biju em cima, e depois que as luzes voltaram a ficar normal, apareceu dois gatos pretos em cima do balcão. Todo mundo foi embora, e meu vô é muito curioso e começou a investigar. No outro dia, meu vô foi no mesmo lugar, e as portas e janelas começaram a bater meu vô saiu correndo. Depois ele viu cinco crianças saindo rindo de lá, no final eles que tinham feito tudo, porque meu vô pegou eles e dise falem verdade se não vou contar para seus pais, ele contaram tudo. Depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho lá.	Uma festa assustadora Numa terça-feira linda, eu Gabriela e minha família, fomos passear na casa da minha tia, Ana, lá perto tinha uma festa junina no engenho do campo de D'una, a gente chegou as já ~~era~~ nove horas da noite ~~quando chegamos lá,~~ e Gabriela falo-u: - Mãe, vamos na festa junina por favor. Ai sua mãe fala: ~~Tabom mais você não pode~~ Só se você não sair de perto de mim. La foi ela e sua família, chegando lá, foram pra dentro, ~~do engenho,~~ pois começou a chover. Do nada as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no balcão ~~onde tinha lá~~ era cheio de beiju em cima, e depois que as luzes começaram ~~voltaram~~ a ficar normal, em cima do balcão apareceu dois gatos pretos, ~~em cima do balcão~~ todo mundo foi embora, e meu vô bem é muito curioso foi e começou a investigar. No ~~outro~~ dia seguinte, meu vô foi no mesmo lugar, e as portas e janelas começaram a bater, meu vô saiu correndo. Depois ele viu cinco crianças saindo de lá rindo, no final ~~eles que tinham feito tudo, porque meu vô pegou eles e disse:~~ - Falem a verdade ou vou chamar seus pais se não vou contar para seus pais; Eles contaram tudo, e depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho por lá.	Uma festa assustadora Numa terça-feira linda, eu Gabriela e minha família, fomos passear na casa da minha tia, Ana. Por lá perto desse local havia ~~tinha~~ uma festa junina no engenho do Seu Bastião, é uma pessoa muito conhecida pelo bairro, e simpática eu adoro ele. Nós, diante ~~estavamos~~ vijanto ~~campo de D'una, a gente chegou as já era nove horas da noite quando chegamos lá,~~ e Gabriela fala: - Mãe, vamos lá na festa junina do Seu Bastião, por favor! E sua mãe fala: - Só se você não sair de perto de mim. Gabriele ficou bem feliz, e lá vai ela e sua família, quando chegaram ~~La foi ela e sua família, chegando lá,~~ foram pra dentro, pois começou a chover. Bem na hora que entramos ~~Do nada~~ as luzes começaram a piscar, e dar trovoada, e no balcão era cheio de beiju. Depois que as luzes ficaram normal, em cima do balcão aparece dois gatos pretos, as pessoas tinham desaparecidos, minha mãe falou: - é muito estranho, vamos tentar descobrir. ~~todo mundo foi embora, e meu vô bem é muito curioso foi e começou a investigar.~~ No dia seguinte minha mãe e meu vô foram ao mesmo lugar; e virão que tinha uma loja de sorvete bem chamativa e as pessoas tinham ido pra lá. Minha mãe falou: - a gente já descobriu um problema, mais as luzes piscando e os gatos pretos?

		E na mesma hora saiu ~~as portas e janelas começaram a~~ ~~bater, meu vô saiu correndo.~~ ~~Depois ele viu cinco~~ ~~crianças saindo de lá rindo~~ com dois gatos pretos na mão. Meu vô pegou as cinco crianças e disse: ~~, no final eles que tinham feito~~ ~~tudo, porque meu vô pegou eles~~ ~~e disse:~~ —Falem a verdade ou vou falas pra seus pais. Uma das crianças dizem: - Tábom foi a gente, porque quando o senhor não deixou a gente brincar no seu pasto, ai a gente deu o troco. Mesmo assim meu avô contou para seus pais, mais minha mãe não intendeu esses meninos não são da qui. ~~Eles contaram tudo, e depois~~ ~~desse dia nunca mais aconteceu~~ ~~algo estranho por lá.~~

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“15a” – Aluno “15”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

1 Seu Leodório de olhos claros, cabelos brancos e de 68 anos, que possui um bom
2conhecimento em pesca, acordou bem feliz porquê sabia que iria pescar e ver aquela imagem
3bucólica do mar.

4 Chegando na praia com seus amigos pescadores, o mar estava deslumbrante, mais
5seu Leodório viu que havia alguma coisa diferente na praia, seu Leodório olhou para o canto
6norte da praia e avistou uma baleia encalhada.

7 Seu Leodório chamou todas as pessoas que havia pela praia, e foram correndo para
8lá, pegarão vários baldes de água para idratar a baleia, e Seu Leodório telefonou para os
9bombeiros, para ajudar a baleia. Seu Leodório estava nervoso

10 Os bombeiros chegaram a tempo e Seu Leodório se acalmou, e a baleia
11desencalhou, Seu Leodório ficou bem feliz.

12 Depois disso, ele foi para casa bem extrovertido, quando falou para sua família todo
13mundo ficou orgulhoso do Seu Leodório.

Análise

“15a” – Aluno “15”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O aluno escreveu cinco parágrafos e não deu um título ao texto. Discorreu sobre a temática. No primeiro parágrafo apresentou a personagem principal e caracterizou-o. Colocou um problema no seu texto, mas não conseguiu fazer um suspense, escrevendo rapidamente a resolução do problema.

O tempo da narrativa não foi mencionado em data, ano ou mês, mas em duração dos acontecimentos: desde que o pescador avistou a baleia encalhada na praia até o desfecho com a resolução do problema e a volta do pescador para casa. O local restringiu-se a uma praia.

O aluno utilizou expressões de tempo para a progressão textual como: “chegando na praia”, “depois disso”. A coesão verbal ficou prejudicada pelo uso do Presente do Indicativo e do Pretérito Perfeito do Indicativo, sem a volta ao presente.

Houve repetições das mesmas palavras como: “Seu Leodório” e “baleia”. Também utilizou excessivamente o conetivo “e”. Confundiu o Pretérito Perfeito do Indicativo dos verbos com o Futuro do Presente: “pegarão” (por pegaram). Poucos problemas de ortografia foram observados: “idratar” (por hidratar), porquê (por porque). O advérbio “mais” foi trocado pelo sentido da conjunção “mas”. O aluno não usou a palavra “bucólica” com o sentido encontrado no dicionário, ou seja, não utilizou com propriedade o seu sentido. Ele usou as palavras “deslumbrante” e “extrovertido”, estudadas em aula. Houve problemas com o uso da pontuação.

2ª. versão

Seu Leodório, o pescador

- 1 Seu Leodório, **um pescador bem extrovertido, onesto que começou sua profissão**
- 2 **aos 12 anos porque seu pai já era pescador,**
- 3 ~~de olhos claros, cabelos brancos e de 68 anos, que possui um bom conhecimento em~~
- 4 ~~pesca,~~ acordou bem feliz **porque** sabia que iria ~~pescar e~~ ver a ~~aquela~~ **linda** ~~bucólica~~
- 5 ~~do mar~~ **e também porque ia pescar.**
- 6 Chegando na praia com seus amigos pescadores, **Mauro, João, Joaquim e Antonio,**
- 7 **todos acharão** o mar estava deslumbrante, **mas** seu Leodório viu que havia alguma coisa
- 8 diferente na praia, ~~seu Leodório olhou para o canto norte da praia e~~ avistou uma baleia
- 9 encalhada **lá no canto norte da praia.**
- 10 ~~Ele Seu Leodório~~ chamou todas as pessoas que havia ~~na pela~~ praia, e foram correndo
- 11 para lá, **pegaram** vários baldes de **água** para **hidratar** a baleia, e **em quanto isso** Seu

12Leodório telefonou para os bombeiros, ~~para~~ ajudar a baleia. Seu Leodório estava nervoso
 13**porque os bombeiros estavam demorando.**

14 **Mas** ~~Os bombeiros~~ chegaram a tempo e Seu Leodório se acalmou, e **conseguiram**
 15**salvar** a baleia **com a ajuda de todos** ~~desenrolou~~, e Seu Leodório ficou bem feliz.

16 Depois disso, ele foi para casa bem extrovertido, quando ~~falou para sua~~ a família
 17**soube não acreditaram e todos ficarão orgulhosos de** ~~todo mundo ficou orgulhoso de~~
 18Seu Leodório.

Análise

“15b” – Aluno “15”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

Nesta versão o aluno retificou quase todos os problemas indicados no bilhete das professoras. Caracterizou mais a personagem principal e substituiu a palavra “bucólica” por linda. Não houve a criação de um suspense, pois o aluno rapidamente descreveu o problema e já relatou a sua resolução.

Continuou a repetição do nome da personagem principal. O aluno acrescentou a expressão de tempo “enquanto isso”, mas escreveu-a separado “em quanto”. Também houve o acréscimo de um título ao texto.

Ocorreu a confusão entre o Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo e o Futuro do Presente: “acharão” (por acharam), “ficarão” (por ficaram), “estavão” (por estavam). Em outros momentos da narração, o aluno conjugou adequadamente os verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo: “foram”, “pegaram”, “chegaram”. O aluno, provavelmente, não estivesse seguro sobre a conjugação dos Pretéritos, haja vista a oscilação entre o Futuro e os Passados.

O aluno utilizou expressões de ligação entre as ideias, bem como expressões de tempo para a progressão textual: “porque”, “e também”, “chegando na praia”, “mas”, “depois disso”, “quando”.

Houve problemas com a separação de sílabas nas palavras “família” e “Leodório”. Uma oração ficou confusa no texto: “Seu Leodório o estava nervoso porque os bombeiros estão demorando”.

Em seguida, as comparações das mudanças dos textos do aluno “15”.

Quadro 14 - Comparação das produções textuais do aluno “15”

1ª. versão	2ª. versão
Seu Leodório de olhos claros, cabelos brancos e de 68 anos, que possui um bom conhecimento em pesca, acordou bem feliz porquê sabia que iria pescar e ver aquela imagem bucólica do mar. Chegando na praia com seus amigos pescadores, o mar estava deslumbrante, mais seu Leodório viu que havia alguma coisa diferente na praia, seu Leodório olhou para o canto norte da praia e avistou uma baleia encalhada. Seu Leodório chamou todas as pessoas que havia pela praia, e foram correndo para lá, pegarão vários baldes de água para idratar a baleia, e Seu Leodório telefonou para os bombeiros, para ajudar a baleia. Seu Leodório estava nervoso Os bombeiros chegaram a tempo e Seu Leodório se acalmou, e a baleia desencalhou, Seu Leodório ficou bem feliz. Depois disso, ele foi para casa bem extrovertido, quando falou para sua família todo mundo ficou orgulhoso do Seu Leodório.	Seu Leodório, o pescador Seu Leodório, um pescador bem extrovertido, onesto que começou sua profissão aos 12 anos porque seu pai já era pescador, ~~de olhos claros, cabelos brancos e de 68 anos, que possui um bom conhecimento em pesca,~~ acordou bem feliz porque sabia que iria ~~pescar~~ e ver a ~~aquela~~ imagem linda bucólica do mar e também porque ia pescar. Chegando na praia com seus amigos pescadores, Mauro, João, Joaquim e Antonio, todos acharão o mar estava deslumbrante, mas seu Leodório viu que havia alguma coisa diferente na praia, ~~seu Leodório olhou para o canto norte da praia e~~ avistou uma baleia encalhada lá no canto norte da praia. ~~Ele Seu Leodório~~ chamou todas as pessoas que havia ~~na pela~~ praia, e foram correndo para lá, pegaram vários baldes de água para hidratar a baleia, e em quanto isso Seu Leodório telefonou para os bombeiros, ~~para~~ ajudar a baleia. Seu Leodório estava nervoso porque os bombeiros estavam demorando. ~~Mas Os bombeiros~~ chegaram a tempo e Seu Leodório se acalmou, e conseguiram salvar a baleia com a ajuda de todos ~~desencalhou,~~ e Seu Leodório ficou bem feliz. Depois disso, ele foi para casa bem extrovertido, quando ~~falou para sua~~ a família soube não acreditaram e todos ficarão orgulhosos de todo mundo ~~ficou orgulhoso de~~ Seu Leodório.

Fonte: Coleta de dados 2011

ALUNO 17

Primeira Temática: “Os engenhos de farinha de Garopaba”

“17a”- Aluno “17”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão**Meu vô e eu**

1 Num certo dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito legal se
 2 eu ajudasse meu vô no seu trabalho, e daí ali foi vindo uma ideia de eu ser uma grande
 3 engenheira e podia fazer farinha e outros tipos de coisas.

4 Meu vô como trabalha com esses tipos de coisas ingenho e etc. Concordou com isso.
 5 No outro dia já avia pensado a noite toda e falei a ele, será que é o meu futuro mesmo vô!
 6 Ele respondeu – se é isso que você quer mesmo! Faça o que você gosta de fazer! Dai eu
 7 respondi! Não sei vô quando crescer vejo o que eu quero para minha vida. Não é vô ainda
 8 sou criança de mais e tenho muita coisa pela frente.

9 Sim minha neta agora você só tem que brinca e se divertir

10 Isso mesmo vô vou voltar a brincar. Dei um beijo no meu vô e fui tchal vô.

11 fim.

Análise

“17a”- Aluno “17”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Nesta versão de texto, o aluno apresentou quatro parágrafos e o título foi “meu avô e eu”. A narrativa foi em primeira pessoa.

O aluno escreveu o início da narrativa com a fórmula “Num certo dia” e no final usou a palavra “fim”. Manteve-se dentro da temática discutida em aula.

Não houve caracterização das personagens, as quais são uma menina e seu avô. Também não houve a citação do tempo narrativo ou de uma data. O local da narrativa também não foi descrito.

Tratou-se de uma conversa entre a neta e o avô sobre a aspiração de ser “engenheira” no seu futuro. Os diálogos não foram marcados com paragrafação e com travessões ou destaques apropriados, misturando a narrativa com os diálogos.

Não houve, tampouco, alguma ação, algum suspense, mas apenas uma descrição de uma conversa. Houve influência da oralidade na escrita em: “vô”, “...e daí ali foi vindo uma ideia...”, “engenhera”, “...outros tipos de coisas”, “avia”, “...tenho muita coisa pela frente”. Na suposta fala do avô, embora não marcada, foi empregada a linguagem coloquial: “...agora você só tem que brinca...”.

Destacam-se problemas ortográficos como: “serto” (por certo), “ajuda-se” (por ajudasse), “engenhera” (por engenheira), “ingenho” (por engenho), “avia” (por havia), “brinca” (por brincar), “vô”(por avô).

Há falta de pontuação (vírgulas e pontos finais) e também não há noção de quando usá-los, o que resultou em uma narrativa contínua. Também ocorre a falta de

expressões ou palavras que dão encadeamento lógico aos enunciados, bem como estabelecem relações de sentido. Houve falta de substituições lexicais.

2ª. versão

Meu avô e eu

- 1 Num certo dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito **légal** se
- 2eu ajuda-se meu avô no seu trabalho, e **então** foi vindo uma ideia de eu ser uma grande
- 3agricultora e podia fazer farinha e outros tipos de coisas.
- 4 Meu avô como **trabalho** com esses tipos de coisas, **engenho** e etc. Concordou com
- 5isso **que eu falei**. No outro dia já avia pensado a noite toda, e falei **á** ele, **Será** que é o meu
- 6futuro mesmo vô! **E ele** respondeu! se é isso que você quer mesmo! **faça** o que **o seu**
- 7**coração quer!** **Então** eu respondi! Não sei vô quando **eu** crescer vejo o que eu quero para
- 8minha vida. ainda sou criança **demais** e tenho muita, muita coisa pela frente.
- 9 Sim minha neta agora você só tem que brinca e se divertir.
- 10 Isso mesmo vô vou voltar a brincar. Dei um beijo no meu vô e fui tchal vô.
- 11 fim

Análise

“17b” – Aluno “17”, tarefa “b” (produção textual com intervenção de um colega)

O colega advertiu que o aluno precisaria usar avô e não vô, substituir daí por então, tirar a palavra ali na quinta linha, já que não precisava. Alertou para substituir “engenhera” por agricultora, demonstrando que conhece a diferença de significado entre as duas palavras. Instruiu o autor do texto a modificar o tempo verbal de “podia” para “poderia”. Ainda escreveu que era para escrever no plural “coisas” e acrescentar vírgula depois de coisa. Esse leitor foi mais minucioso nas suas observações e sugestões, situando o autor pelas linhas e parágrafos nos quais ocorreriam as alterações.

Nesta versão, o autor do texto seguiu fielmente as observações da colega, embora tenha titubeado em mudar o tempo verbal do verbo poder. O restante das características apontadas acima se mantiveram, com exceção de legal que foi acentuado, “légal” e o verbo ajudar ficou “...se eu ajudar-se meu avô...”, além de formar outro parágrafo para uma fala.

3ª. versão

Meu avô e eu

- 1 Num dia lindo de segunda feira ~~Num certo dia~~ eu estava brincando em minha casa e
- 2 imaginei que **poderia** ~~seria muito légal se eu ajudar -se~~ o meu avô no seu trabalho.

- 3 **Pensei, pensei e tirei a, e daí ~~então~~ ali foi vindo uma** ideia de eu **me transformar**
 4 **em** ~~ser~~ uma grande agricultora. **Eu poderia** ~~e podia~~ fazer farinha e **resgatar uma tradição**
 5 **de gerações além de** outros: tipos de coisas.
- 6 **Naquele dia, conversei com meu avô e como ele trabalha com a agricultura e**
 7 **engenho...** ~~Meu avô como trabalha com esses tipos de coisas, **engenho** e etc.~~
 8 Concordou... **Durante aquela** ~~com isso~~ **que eu falei**. No outro dia já avia pensado a noite
 9 **pensei muito sobre o assunto.** ~~toda,~~ e
- 10 **E falei:** ~~á ele,~~ Será que é o meu futuro mesmo **avô?**
- 12 **E ele** Respondeu: se é isso que você quer ~~mesmo!~~ faça o **que o seu coração**
 13 **quer!**
- 14 **No outro dia terça feira muito chuvosa eu estava pensando, Quando derepente**
 15 **deu** um barrulho assustador a todo o vapor a que vinha o som lá do pé do morro.
 16 **Fiquei** olhando na janela a paisagem era linda e deslumbrante, más vinha um cheiro
 17 **muito** ruim da fogueiro
- 18 **E fui até o local olha e que era havia muitas pegadas de barro no local de chão**
 19 **batido.** Com medo: fui chamar meu avô, valtamos lá meu vô falou que era um guri
 20 **fazendo coisas de barro para seu vô que trabalha no engenho.**
- 21 **Perguntei:** Faz barrulho vô
- 22 **Repondeu:** Sim faz um barrulho muito rapido.
- 23 **Então voltei ao meu quarto e comecei a pensar novamente, e meu vô entrou e**
 24 **falou** você não acha que é pequena demais para se preocupar tanto? Respondi: sim vô
 25 **simplesmente vou voltar a** ~~Então eu respondi!~~ Não sei vô quando ~~eu~~ crescer vejo o que
 26 ~~eu quero para minha vida. Não é vô ainda sou criança~~ **demais** e tenho muita, muita coisa
 27 ~~pela frente.~~
- 28 ~~Sim minha neta agora você só tem que~~ **brincar** e se divertir. **Obrigado vô?...**
 29 **assim Iara resolveu seu problema.**
- 30 ~~Isso mesmo vô vou voltar a brincar . Dei um beijo no meu vô e fui tchau vô.~~
- 31 **Fim**

Análise

“17c” – Aluno “17”, tarefa “c” (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

Nesta versão, o aluno expandiu a história e fez dez parágrafos, marcando o discurso direto. Introduziu o texto com a expressão ‘Num dia lindo’ e em seguida acrescentou o dia da semana, segunda-feira. Houve o acréscimo de fatos, mas nem por isso houve um problema a ser resolvido com emoção e suspense. Houve mais descrição de acontecimentos.

As falas foram marcadas com a abertura de parágrafo novo e iniciadas pelos verbos enunciativos “perguntar” e “responder”. Retificou o verbo haver e substituiu outras palavras indicadas para procurar no dicionário. Também usou a palavra “avô” nesta terceira versão.

A coesão verbal se deu pelo uso dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, associando o Presente no discurso indireto-livre. Este aluno utilizou vários vocábulos mencionados e estudados durante as aulas em contexto como “resgatar”, “tradição de

gerações”, “pé do morro”, “deslumbrante”, “chão batido”. Também usou palavras não tão usuais como “imaginei”, “transformar”, “concordou”, “havia”, “simplesmente”. Além disso, usou expressões de progressão temporal: “Num dia lindo de segunda-feira”, “No outro dia terça-feira” “quando de repente”. Outras conjunções utilizadas foram “mas” e “então”. O conetivo “e” foi muito utilizado. Empregou “fugueira” (por fogueira) e “olha” (por olhar), o que pode ter sido feito pela influência oral. Ainda empregou “barrulho” (por barulho) e “rapido” (por rápido). Neste caso, a consulta ao dicionário poderia evitar esse tipo de erro, de acordo com a gramática padrão.

Se houver disciplina e sistematicidade com a consulta aos dicionários, muitos problemas de grafia poderão ser evitados em produções textuais. No entanto, sabe-se que as obras lexicográficas não estão em sala de aula, mas permanecem na biblioteca da escola ou não há um número suficiente para o uso dos alunos. Estes, não motivados para seu uso, acabam acomodados e pensando que não é necessário procurar uma palavra desconhecida no dicionário. Além desses fatores que configuram o desuso dos dicionários, há a questão da falta de preparo dos professores para ensinarem seus alunos a usarem integralmente essas obras. Portanto, há muitas barreiras a se transpor para que, de fato, os dicionários passem a ser obras mais presentes em úteis à descoberta da língua.

Percebeu-se um avanço considerável em aspectos formais do texto, com o uso de parágrafos, marcação de discurso direto, bem como em aspectos de conteúdo com o uso de palavras estudadas e aprofundamento de ideias. O aluno conseguiu pensar mais sobre seu próprio texto, atentar a fatos que não percebia antes da intervenção, consequentemente, se tornando leitor e crítico do que escreveu, além de aprender a consultar o dicionário em produções de texto.

Em seguida, as comparações das mudanças dos textos do aluno “17”.

Quadro 15 - Comparação das produções textuais do aluno “17”

1ª. versão	2ª. versão	3ª. versão
Meu vô e eu Num sertão dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito legal se eu ajudasse meu vô no seu trabalho, e daí ali foi vindo uma ideia de eu ser uma grande engenheira e podia fazer farinha e outros tipos de coisas. Meu vô como	Num sertão dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito légal se eu ajuda-se meu avô no seu trabalho, e ~~daí~~ então ali foi vindo uma ideia de eu ser uma grande ~~ingenheira~~ agricultora e podia fazer farinha e outros tipos de coisas. Meu avô como	Meu avô e eu Num dia lindo de segunda feira ~~Num sertão dia~~ eu estava brincando em minha casa e imaginei que poderia ~~seria muito légal~~ se eu ajudar ~~se o~~ meu avô no seu trabalho. Pensei, pensei e tirei ~~a, e daí então ali foi vindo~~ ~~uma~~ ideia de eu me

trabalha com esses tipos de coisas ingenho e etc. Concordou com isso. No outro dia já avia pensado a noite toda e falei a ele, será que é o meu futuro mesmo vô! Ele respondeu – se é isso que você quer mesmo! Faça o que você gosta de fazer! Dai eu respondi! Não sei vô quando crescer vejo o que eu quero para minha vida. Não é vô ainda sou criança de mais e tenho muita coisa pela frente. Sim minha neta agora você só tem que brinca e se divertir Isso mesmo vô vou voltar a brincar. Dei um beijo no meu vô e fui tchal vô. fim.	trabalho com esses tipos de coisas, engenho e etc. Concordou com isso que eu falei. No outro dia já avia pensado a noite toda, e falei á ele,—Será que é o meu futuro mesmo vô! E ele respondeu! se é isso que você quer mesmo! faça o que ~~você~~ gosta de fazer o seu coração quer!Dai Então eu respondi! Não sei vô quando eu crescer vejo o que eu quero para minha vida. ~~Não é vô~~ ainda sou criança demais e tenho muita, muita coisa pela frente. Sim minha neta agora você só tem que brinca e se divertir. Isso mesmo vô vou voltar a brincar. Dei um beijo no meu vô e fui tchal vô. fim	transformar em ser uma grande agricultora. Eu poderia ~~e podia~~ fazer farinha e resgatar uma tradição de gerações além de outros: ~~tipos de coisas.~~ Naquele dia, conversei com meu avô e como ele trabalha com a agricultura e engenho... ~~Meu avô como trabalha com esses tipos de coisas,~~ engenho e etc. Concordou... Durante aquela ~~com isso~~ que eu falei. No outro dia já avia pensado a noite pensei muito sobre o assunto. ~~toda,~~ e E falei: ~~á ele,~~ Será que é o meu futuro mesmo avô? E ele Respondeu: se é isso que você quer ~~mesmo!~~ faça o que o seu coração quer! No outro dia terça feira muito chuvosa eu estava pensando, Quando derepente deu um barrulho assustador a todo o vapor a que vinha o som lá do pé do morro. Fiquei olhando na janela a paisagem era linda e deslumbrante, más vinha um cheiro muito ruim da fugueiro E fui até o local olha e que era havia muitas pegadas de barro no local de chão batido. Com medo: fui chamar meu avô, valtamos lá meu vô falou que era um guri fazendo coisas de barro para seu vô que trabalha no engenho. Perguntei: Faz barrulho vô Repondeu: Sim faz um barrulho muito rapido. Então voltei ao meu quarto e comeci a pensar novamente, e meu vô entrou e falou você não acha que é pequena demais para se preocupar tanto? Respondi:

		sim vô simplesmente vou voltar a ~~Então eu respondi!~~ ~~Não sei vô quando eu crescer~~ ~~vejo o que eu quero para~~ ~~minha vida. Não é vô ainda~~ ~~sou criança demais e tenho~~ ~~muita, muita coisa pela frente.~~ ~~Sim minha neta~~ ~~agora você só tem que~~ brincar e se divertir. Obrigado vô?... assim Iara resolveu seu problema. ~~Isso mesmo vô vou~~ ~~voltar a brincar . Dei um beijo~~ ~~no meu vô e fui tehal vô.~~ ~~fim~~

Fonte: Coleta de dados 2011

Segunda temática: “Histórias de pescadores de Garopaba”

“17a” – Aluno “17”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

1ª. versão

1 Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com nome José da Silva estava indo
2 pescar com sua rede. Então no caminho ouviu uns assubios e correu com medo e desespero.
3 Chegando até a lagoa para se encontrar com seus jovens amigos Pedro e Manoel. Uma linda
4 garota de cabelos lindos e claros aparece e diz: pessa o que quiser de mim que le darei? Ele
5 responde Quero seus prendedores de pedra preciosa que está em sua cabeça, ela le deu,
6 Quando estava indo embora falou: Engrato poderia ser eu.

7 Os amigos empecionados falaram como isso não aconteceu comigo? Ele responde:
8 Não sei deve se que você e muito asarado.

9 Então pegaram o barco e foram. chegando para pescar apavorados com tanto peixe
10 nunca havia acontecido isso! Tudo tava dando certo até uma certa hora, Quando tinha
11 dado 9 horas da noite um peixe dum tamanho de um tubarão aparece e pega o seu José em
12 silêncio os outros.

13 Seu José havia ido lá para baixo da agua, e os outros chegaram bem na cidade, mas
14 ficou o mistério, Porquê não os outros tinha que se ele...

Análise

“17a” – Aluno “17”, tarefa “a” (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O aluno fez cinco parágrafos neste texto. Não colocou um título. Escreveu conforme a temática discutida em aula.

Iniciou o texto apresentando a expressão temporal “Numa sexta-feira”. O espaço da ação não foi caracterizado e apenas uma personagem recebeu maiores detalhes, trata-se de “uma linda garota de cabelos lindos e claros”. Houve duas situações de mistério: uma quando o pescador encontrou com essa menina e outra quando os pescadores estavam no mar.

O verbo no gerúndio “chegando”, bem como o uso da conjunção “então” (embora não adequada no contexto), da expressão “até uma certa hora”, “da expressão temporal “quando”, da conjunção adversativa “mas” possibilitaram ao texto ter mais elementos coesivos. O aluno ativou seu léxico mental para, de fato, usar palavras que conectassem ou introduzissem novas ideias. Isto significa que ele possui noção de coesão textual.

Algumas passagens do texto ficaram incompletas e confusas, seja por acrescentar palavras que destoam do contexto, seja pela falta de concordância do pronome referido ao nome anterior, seja ainda pela falta de pontuação, como em: “Quando tinha dado 9 horas da noite um peixe dum tamanho de um tubarão aparece e pega o seu José em silêncio os outros”; “Os amigos empregonados falaram como isso não aconteceu *comigo*? “apavorados com tanto *peixe nunca* havia acontecido isso!”.

Houve outros problemas com a grafia de palavras, como em “assubios”, “pessa”, “engrato”, “empregonados”, “asarado”, “serto”, “serta”, “por quê” (por por que). Também houve problemas com concordância verbal como em: “...seus prendedores que está (por estão), “...tinha dado 9 horas da noite...” (por tinham).

Percebeu-se a influência da oralidade em “deve se que...” (por deve ser que), “dum” (por de um), “le darei” (por lhe). Ocorreu um problema de acentuação em “agua”.

Ocorreram muitos problemas com a pontuação. Mais uma vez percebe-se essa grande dificuldade em produção de textos.

2ª. versão

Os amigos em alto-mar

1 Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com nome José da Silva, **cabelos preto**
2 **olhos verdes idade 30 anos e é uma pessoa extrovertida e alegre.**

3 Estava indo pescar com sua rede, no caminho **havia uma paisagem bucólica com**
4 **muitas árvores, chegando até a praia para pescar com seus amigos**

5 Pedro e Manoel. **Entrando em alto-mar, havia muitos peixes de vários tamanhos,**

6 Tudo tava dando **certo** até uma **certa** hora, Quando tinham dado 23:00 hrs.

7 **Deu uma tempestade muito forte eles sem saber o que fazer vam remando até o**
 8 **fim da praia, mas o praia que eles foram parar no oeste um fala que era pára lado**
 9 **outro falava que era pro outro então esperam até a tempestade passar e voltaram para**
 10 **o alto mar.**

11 **Consiguiam chegar bem em sua praia, assim nunca mais eles iam sair sem ver**
 12 **a previsão do tempo.**

Análise

“17b” – Aluno “17”, tarefa “b” (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

O aluno escreveu quatro parágrafos nesta última versão. Também acrescentou um título: “Os amigos em alto-mar”. A narração está em terceira pessoa.

Este aluno resolveu modificar sua história e escreveu outra diferente da primeira. O que permaneceu foi a personagem do pescador chamado José da Silva e de seus amigos nomeados de Pedro e Manuel. O tempo também continuou o mesmo. A personagem do pescador foi mais descrita: cabelos pretos, olhos verdes, idade de trinta anos, pessoa extrovertida e alegre. O espaço por onde caminhou o pescador também foi descrito com uma paisagem bucólica com muitas árvores

Ocorre uma tentativa de fazer um enredo com suspense, mas, o autor resolveu fazer seu desfecho antes de dar mais emoção à narrativa. Ela modifica sua perspectiva quando os pescadores resolveram esperar a tempestade passar. No parágrafo seguinte, ocorreu o final.

Percebe-se que há a interferência da oralidade na escrita em “Tudo tava dando certo...” (por estava), “vam” (por vão) “pro” (por para o).

O aluno tem dificuldades de pontuar, de explicar melhor os acontecimentos por falta de palavras que liguem umas às outras, por isso a narrativa ficou confusa: “...mas a praia que eles foram parar no oeste um fala que era para lado outro falava que era pro outro...”. Também ocorreu, no início da narrativa, uma interrupção na ideia que estava sendo exposta, quando o aluno se perdeu na descrição da personagem, não concluindo seu pensamento: “Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com o nome José da Silva, cabelos preto olhos verdes idade 30 anos e é uma pessoa extrovertida e alegre”.

Talvez se o aluno tivesse prosseguido com o processo de reescrita do enredo original de sua narrativa, ele pudesse ter um texto com mais qualidade. Este ficou confuso pelas divagações realizadas e falta de pontuação adequada.

O vocabulário que se destaca neste texto e que foi abordado em sala de aula: “extrovertida” e “bucólica”. O aluno usou, com propriedade, o verbo “haver”, escrito

conforme a gramática padrão, a palavra “alto-mar” e a concordância do verbo “ter” (“tinham dado 23:00 hrs.”), apontados anteriormente para serem retificados após consulta ao dicionário; a palavra “mais” também foi usada no sentido requerido pelo texto. Este aspecto do dicionário ajudou a tornar o texto melhor, bem como o uso de palavras trabalhadas em aula.

O dicionário é participante desse movimento alternado de escrita/leitura/reescrita/releitura, em que o aluno vai se apropriando dos mecanismos da língua, optando por um ou por outro recurso expressivo e excluindo outros. O autor do texto também pode selecionar as estratégias mais eficazes para dizer o que quer dizer quando efetiva sua aprendizagem de consulta a obras lexicográficas. Segundo a abordagem de Krashen e Terrel (apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 500) há aquisição quando o que se ouve resulta compreensível. Para eles, quanto mais vocabulário, haverá maior compreensão e com ela, mais aquisição. Do ponto de vista desse autor, é preciso oferecer ao estudante muito vocabulário para a sua comunicação. No entanto se, de um lado há o *input*, de outro, a aprendizagem segue um determinado ritmo, o que significa dizer que demasiado *input* pode confundir os aprendizes e mesmo não resultar em aquisição lexical.

Isso foi posto, refletindo sobre este aluno. Ele pode ter se sentido inseguro com tanto *input* na versão anterior do seu texto, que decidiu partir para um novo enredo, seguindo o seu ritmo de aprendizagem e entendimento. Neste caso, ainda, percebeu-se um avanço no vocabulário, com o uso de algumas palavras trabalhadas e fixadas durante as aulas.

As observações do colega revelam que houve um processo de leitura e crítica ao texto do autor. Por exemplo, disse que o texto estava bom, mas que não entendeu muito o começo e o final não teve muito sentido. Além disso, comentou que faltavam pontos e vírgulas e que era para melhorar um pouquinho.

Em seguida, as comparações das mudanças dos textos do aluno “17”

Quadro 16 - Comparação das produções textuais do aluno “17”

1ª. versão	2ª. versão
Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com nome Josê da Silva estava indo pescar com sua rede. Então no caminho ouviu uns assubios e correu com medo e desespero. Chegando até a lagoa para se encontrar com seus jovens amigos Pedro e Manoel. Uma linda garota de cabelos lindos e claros aparece e diz: pessa o que quiser de mim que le darei? Ele responde Quero seus prendedores de pedra preciosa que está em sua cabeça, ela le	Os amigos em alto-mar Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com nome Josê da Silva, cabelos preto olhos verdes idade 30 anos e é uma pessoa extrovertida e alegre. Estava indo pescar com sua rede, ~~Então~~—no caminho havia uma paisagem bucólica com muitas árvores, chegando até a praia para pescar com seus amigos ~~ouviu uns assubios e correu com medo e desespero.~~

deu, Quando estava indo embora falou: Engrato poderia ser eu. Os amigos empregonados falaram como isso não aconteceu comigo? Ele responde: Não sei deve se que você e muito asarado. Então pegaram o barco e foram. chegando para pescar apavorados com tanto peixe nunca havia acontecido isso! Tudo tava dando certo até uma certa hora, Quando tinha dado 9 horas da noite um peixe dum tamanho de um tubarão aparece e pega o seu José em silêncio os outros. Seu José havia ido lá para baixo da agua, efina os outros chegaram bem na cidade, mas ficou o mistério, Porquê não os outros tinha que se ele...	~~Chegando até a lagoa para se encontrar com seus jovens amigos Pedro e Manoel.~~ Entrando em alto-mar, havia muitos peixes de vários tamanhos, ~~Uma linda garota de cabelos lindos e claros aparece e diz: pessa o que quiser de mim que le darei? Ele responde Quero seus prendedores de pedra preciosa que está em sua cabeça, ela le deu, Quando estava indo embora falou: Engrato poderia ser eu.~~ ~~Os amigos empregonados falaram como isso não aconteceu comigo? Ele responde: Não sei deve se que você e muito asarado.~~ ~~Então pegaram o barco e foram. chegando para pescar apavorados com tanto peixe nunca havia acontecido isso! Tudo tava dando certo até uma certa hora, Quando tinham dado 23:00 hrs. Deu uma tempestade muito forte eles sem saber o que fazer vam remando até o fim da praia, mas o praia que eles foram parar no oeste um fala que era pára lado outro falava que era pro outro então esperam até a tempestade passar e voltaram para o alto mar.~~ Consiguiram chegar bem em sua praia, assim nunca mais eles iam sair sem ver a previsão do tempo. ~~9 horas da noite um peixe dum tamanho de um tubarão aparece e pega o seu José em silêncio os outros.~~ ~~Seu José havia ido lá para baixo da agua, e os outros chegaram bem na cidade, mas ficou o mistério, Porquê não os outros tinha que se ele...~~

Fonte: Coleta de dados 2011

A seguir, haverá a apresentação de um quadro comparativo das produções textuais de 9 alunos escolhidos aleatoriamente. Trata-se do cotejo entre as narrativas produzidas no início da pesquisa, em agosto, e as produzidas em novembro, ao final do semestre letivo de 2011. As análises do primeiro quadro foram baseadas nas discussões sobre as duas temáticas escolhidas para a produção dos textos do 5º. ano; as análises do segundo quadro foram baseadas nas intervenções dos colegas, dos professores e dos dicionários. Os critérios de análise das narrativas foram baseados em Geraldi (1984) que contemplam os problemas que as narrativas podem apresentar.

Quadro 17 - Comparação entre o “antes” e o “depois” dos textos dos alunos do GE

Número dos alunos do GE	ANTES (discussões sobre as duas temáticas estudadas em aula)	DEPOIS (intervenção dos colegas, dos dicionários e dos professores) Observação da: - estrutura textual (progressão narrativa, caracterização de personagens e espaço); - uso do vocabulário estudado em aula, de sinônimos e vocábulos mais precisos para o contexto, de conectores de ideias; - retificações em grafia, pontuação e acentuação.
Aluno “2”	- Os acontecimentos em todo o texto se colocaram no mesmo nível narrativo, não criando suspense, o que acabou sendo um relato de ações sucessivas, interrompidas e difíceis de compreender. - O conetivo mais usado foi o “e” e ocorreram muitas repetições de palavras. - A leitura do texto foi difícil pelo resumo de fatos em apenas um parágrafo: confusos, relatados superficialmente, sem uma trama interessante, sem o uso de itens lexicais adequados e sem marcação de diálogos como em: “Quando chegou no meio do mar jogaram a rede no meio da água salgada puxaram a rede e veio mais ou menos umas 300 toneladas de peixe depois de ter pescado os peixes vamos atrás do tubarão falou João”.	- Os elementos da narrativa ficaram mais detalhados: personagens, tempo e espaço. - Houve a criação de suspense na trama. - Houve a especificação de tempo e uso de organizadores lógicos do texto, com expressões que garantiram a continuidade do texto como “No dia...”, “quando”, “no meio do caminho”, “chegando em casa”, “de madrugada”, “depois de”. “depois de 7 anos”, “no dia 31”, “no dia 16”, “numa sexta-feira”, “numa quarta-feira”. - O vocabulário relacionado a termos da região, que foi explorado durante a busca de verbetes para o dicionário da turma, apareceu no texto, como “tainha, anchova, barco, tubarão, geração em geração”. - Houve melhora na substituição de palavras, no uso de sinônimos e na marcação de diálogos como em: “...pescaram e conseguiram 24 toneladas de tainha e anchova”. “[...] Pedro pediu que Gabriel parasse o barco falou Pedro: - Quero molhar meu rosto”.
Aluno “3”	- O aluno resumiu muito os fatos do enredo como se fosse uma descrição deles. Não entrou em detalhes, não descreveu o lugar da narrativa e também não conseguiu desenvolver um suspense. O próprio acontecimento ficou sem emoção alguma, narrado brevemente - Percebeu-se a interferência da oralidade na falta de concordância verbal em: “Osvaldo e vardo convidou meus pais...”. - O conetivo “e” foi o mais utilizado, o que demonstrou a falta de conhecimento de outras palavras que poderiam encadear as ideias, dando-lhes sentido adequado.	- O aluno seguiu, rigorosamente, as instruções sobre corrigir as palavras que não estavam de acordo com a ortografia oficial. Ainda procurou um significado para a expressão “lance de tainha”, usada na região de Garopaba pelos pescadores, modificando-a para “safra de tainha”. - O aluno escreveu muito sobre as características físicas e psicológicas da personagem principal, utilizando adjetivos como: “homem honesto, sorridente, moreno, de altura média, com o apelido de “Pretinha”, forte, bronzeado, magro, fumante, tranquilo, mestre em pesca, generoso”. - Empregou palavras e expressões não tão usuais que foram comentadas em aula e que

	- O que chamou a atenção neste texto foi a confusão de ideias pela falta de pontuação, seja de vírgulas ou pontos finais.	foram procuradas nos dicionários: “mestre em pesca artesanal”, “imediatamente”, “engessaram”, “desengessaram”, “cirurgia”, “ansiedade”. - Apareceram algumas expressões de encadeamento temporal, como “em um dia muito chuvoso”, “era de madrugada”, “imediatamente”, “depois”, “depois de 30 dias”, “depois desses dez dias”.
Aluno “4”	- As personagens não foram descritas, mas apenas citadas pelo nome ou genericamente como “seus pais”. Tampouco o lugar foi descrito, apenas referiu-se a “engenho”. - Ocorreram somente dois problemas de ortografia em: “asombrado” e “investigar”. Houve, também, problema em relação à segmentação de algumas palavras corriqueiras como “derepente” e “apartir”. - O aluno repetiu muitas vezes seguidas a palavra “vulto”. - O aluno não marcou com travessões as falas das personagens e nem com aspas. As falas confundiram-se com a narrativa, o que tornou o texto confuso para o leitor compreender. Uma das falas apresentou uma expressão da variante coloquial da linguagem: “...caiam fora daqui para sempre”! Na narração inicial, também foi usada uma expressão da oralidade: “não ligaram”.	- A pontuação foi colocada na maior parte do texto, o que o deixou mais fácil de ser lido e entendido. As palavras que tinham problemas de ortografia foram retificadas. - O aluno acrescentou mais um parágrafo ao final do texto da primeira temática, o que lhe atribuiu mais completude e originalidade. - No parágrafo final do mesmo texto, o aluno mencionou o nome do título do texto, fato esse que também deu coesão e coerência à narrativa. : “Passaram-se alguns anos Kelly e seus pais, reformaram o seu engenho, com a ajuda de toda a vizinhança, e colocaram o nome no engenho de O engenho mal assombrado”. - O autor do texto seguiu quase todas as instruções do bilhete das professoras. Melhorou a acentuação das palavras, usou o dicionário para corrigir seus problemas de ortografia e acrescentou mais um parágrafo de três linhas para terminar o texto da segunda temática. - O vocabulário do aluno adquiriu mais precisão, foi usado com mais segurança e as novas descobertas começaram a surgir nos textos. - O aluno usou diferentes conectores de ideias, como “mesmo assim”, “por sorte”, além da sofisticação do uso de pronomes ligados aos verbos em “pegá-lo, levando-o, puxou-o”.
Aluno “5”	- O primeiro texto deste aluno foi escrito com cinco parágrafos, sendo que o último apenas com duas linhas, o que evidenciou a falta de noção em formar parágrafos completos. - O aluno não colocou título na sua história. Iniciou-a com uma “fórmula” “Num belo dia”. - A linguagem que se destacou foi a coloquial, com interferências da oralidade: “íngenho”, “... ajudaram a botar as coisas...”, “para de descascar mandioca” (por parar), “então teve comprar umas novas...”. - As marcas das falas e os travessões apareceram, mas junto com a narrativa,	- Nesta versão, o aluno conseguiu organizar estruturalmente melhor o seu texto em 13 parágrafos, contando com a marcação das falas com travessões. Acrescentou um diálogo maior e uma personagem a mais, - O aluno corrigiu quase todos os problemas com a ortografia e, nessa prática, o dicionário parece cumprir bem o seu papel de obra de consulta para ver como as palavras são escritas. - A questão da pontuação modificou, sensivelmente, para melhor a compreensão das ideias, por meio dos apontamentos dos professores. - Descreveu a personagem principal com mais características físicas. De modo geral, este

	ou seja, o aluno não abriu novo parágrafo para cada uma delas. Esta prática deixa o texto difícil para ser lido, pois não se distingue, com nitidez, a narração das falas. - Quanto à ortografia, ocorreram os seguintes problemas: “pessas” (por peças), “deichado” (por deixado), “deichou” (por deixou), “dixei” (por deixei), “deichado” (por deixado), “para” (por parar), “vio” (por viu) “abriu” (por abriu), “reabriu” (por reabriu), “ingenho” (por engenho), “ingeho” (por engenho), “pedio” (por pediu), “pergutou” (por perguntou), “em quanto” (por enquanto). Em relação à acentuação, houve problemas também, mas em menor número: “vídeo” (por vídeo), “maquinas” (por máquinas), “foi a farmácia” (por foi à farmácia). Quanto à segmentação destacou-se “em quanto” (por enquanto). - Houve também a confusão em relação ao uso da conjunção adversativa “mas”. No sentido de oposição, o aluno utilizou várias vezes o advérbio “mais”: “...ele teve que arrumar mais era muito caro..”. - O aluno teve muitos problemas com a pontuação, o que dificultou a leitura do texto com compreensão. Ele colocou uma ideia atrás da outra, demonstrando a sua falta de conhecimento sobre o uso de vírgulas e pontos, na maior parte da narrativa.	texto ficou melhor, porque seu autor o organizou melhor em pontuação, conseguiu fazer suspense na história, colocou ações, dividiu-o em parágrafos.
Aluno “6”	- Este aluno escreveu uma narrativa inusitada, dividida em partes com espaço entre as partes e anunciando várias marcas temporais. Escreveu seis páginas de história, portanto, é uma narrativa longa. - O autor fez marcação dos parágrafos com as respectivas alíneas, além de colocar os travessões nas falas. - O aluno contemplou um acontecimento principal, criando suspenses e desenlace da história. - O texto pôde ser lido e compreendido porque não ocorrem problemas estruturais de ideias. Elas fluíram, tornando a leitura compreensível ao leitor. Expressões conectoras de ideias foram usadas como “três dias depois”,	- O texto foi mudado em alguns momentos na pontuação e na ortografia de palavras. - Uma palavra trabalhada durante a aula e com a qual elaboraram-se vários exemplos orais foi “deslumbrante”. - Esse aluno não teve grandes problemas no que escreveu desde a primeira versão, mas percebeu-se que o texto ficou com menos problemas na terceira versão, tanto na estrutura, na gramática, quanto no léxico. - Outros problemas surgiram e alguns persistiram como “derrepente”. - Este aluno tem como característica escrever muito, tanto que fez onze parágrafos na primeira versão sobre “Histórias de pescadores de Garopaba”. Alguns parágrafos ficaram enormes e poderiam ser subdivididos. - O título da história chamou a atenção porque

	“quando”, “de repente”, “então”, três dias se passaram”, “horas se passaram”, “e nesse mesmo lugar”, “lá”, “mas”, “anos se passaram”, “chegando lá”. -O aluno possui compreensão de que é preciso fazer ligações nas orações, entre elas e entre períodos a fim de salvaguardar a unidade do texto. - Houve problemas de nomes repetidos que poderiam ter sido substituídos por apelidos, pronomes ou expressões equivalentes Também ocorreram alguns problemas ortográficos como: “derrepente” (por de repente), “comessou (por começou), “intão” (por então), “pro” (por para o), “vô” (por avô).	o adjetivo foi colocado antes do substantivo. Pode ter sido proposital, justamente para dar ênfase a essa característica da baleia: “A gigante baleia azul”. José Joaquim Ribeiro, o pescador entrevistado pela turma de alunos, foi descrito com algumas características. Também descreveu os dois amigos de José com características básicas. Esse exercício em sala de aula sobre caracterização de personagens, usando palavras para pontos positivos ou negativos, apareceu frequentemente nas narrativas dos alunos. - Ocorreu o efeito do suspense, bem narrado. - As ações das personagens foram bem escritas e uma passagem chamou a atenção pela sua extensão e escrita completa, ou seja, possível de ser entendida pelo leitor. Ei-la: “Seu Zéquinha (apelido de seu José) conta que ele e mais dois amigos pescadores, Jorge, um pescador alegre, sorridente e medroso e João, um pescador mau murado, brabo e orgulhoso, dia 12 de Outubro de 1927 estavam em busca da “Gigante baleia azul”. - O aluno utilizou conectores entre as ideias e entre períodos como: “chegando lá”, “tempo depois”, “então”, “mas”, “depois de cinco horas”, “horas se passaram”, “quando”, “de repente”, “depois de algum tempo”, “logo depois”, “ao anoitecer”, “no dia seguinte”, “depois daquele dia”, “depois”. - Houve a retificação das palavras que tinham algum problema de grafia e, nesses ajustes, surgem outros como: “lemprou” (por lembrou), “depresa” (por depressa), “calda” (por cauda), “paracemos” (parássemos). - O autor do texto utilizou palavras menos usuais do que o geral das crianças e empregou a concordância verbal de acordo com a gramática padrão. O que se destacou em vocabulário foi: “neblina”, “sumido”, “havia visto”, “onde estavam”, “terrível”, “havia sumido”.
Aluno “7”	- Este aluno escreveu seu texto em dois parágrafos, num bloco contínuo de ideias. - Sobre o início de texto houve um problema de disposição dos elementos sintáticos, de ordem, deixando-o confuso e estranho: “Num belo dia 12/08/11 com sol eu e minha família fomos...”. Também ocorreu um problema de ambiguidade semântica na	- O aluno reestruturou seu texto em cinco parágrafos. As palavras “deslumbrante”, e “no pé do morro” procuradas em dicionários durante as aulas apareceram, respectivamente, nesta versão em: ”Num belo dia deslumbrante...”, “Lá no pé do morro meu pai...”. A palavra “cocho” e “prensa” também estudadas em sala de aula, já haviam aparecido na primeira e segunda versões respectivamente.

expressão “forno de farinha”. Pelo contexto, o leitor pode deduzir que era um forno que secava a farinha e não como está escrito com o sentido linguístico de forno feito de farinha. - As personagens não foram descritas, apenas apresentadas trabalhando no engenho e voltando a ele na segunda parte da história porque o avô foi machucado pela sombra. O aluno não fez nenhum suspense, não deu emoção alguma à sua história, apenas fez um relato breve. O narrador em primeira pessoa apenas aparece trabalhando. - O autor usou poucos organizadores de ideias, já que foi emendando uma oração na outra, não distinguindo os parágrafos. Assim, foram colocados “Num belo dia 12/08/11”, “depois”, “depois de dois dias”, “nesta madrugada”. - Houve traços da linguagem coloquial falada como: “vô”, “botar” e “do nada”. A palavra “cocho”, procurada em dicionário e estudada, apareceu no texto: “... colocando dentro do cocho...”. O que teve destaque maior foi a escrita contínua de ideias desse aluno, sem formação de parágrafos e quase sem pontuação adequada, o que torna a leitura difícil e confusa ao leitor que tem de imaginar onde termina uma oração e começa a outra.	- O aluno melhorou sua redação, acrescentando novos detalhes à narrativa, o que a tornou mais interessante com as ações mais explicadas, como: o avô reagiu à investida da assombração, cortando-o (na ficção e imaginação da criança); a família se reuniu após o trabalho para assar carne, aproveitando a lenha que sobrara do trabalho de secar farinha. O autor também acrescentou uma fala do avô quando foi machucado pela assombração, colocando o travessão para marcá-la. - Outros problemas apontados como o uso do verbo “botar”, da linguagem coloquial, permaneceu, além da falta de pontuação ou do seu uso indevido. - A intervenção dos professores, dos dicionários e da leitura do colega também deixaram este texto mais detalhado e interessante de ser lido. Percebe-se que, depois de três meses de intervenções e estudos com dicionários diversos, algumas palavras mais usadas, e que fazem parte do dia a dia das crianças, pela identificação no trabalho dos pais, avós ou pela própria participação, começaram a fazer parte do acervo lexical ativo da criança. - Na segunda temática, a descontração da fala do pescador, como uma pessoa experiente narrando seus apuros marca a originalidade deste texto. O vocabulário utilizado pelo aluno demonstrou que passou por um processo de aperfeiçoamento e maturidade na linguagem, isso porque usou variedade vocabular: “homem de muitos amigos”, “de família respeitada na pesca”, “descendente de açorianos”, “família ligada à pesca desde sempre”, “ofício que perdura por gerações”, “tratou de trazer”, “animal marinho”, “era simplesmente um pedaço de madeira”, “avistou de longe”, “boiando no mar”, “impedindo”, “Mingote não mosqueou” (espécie de gíria para dizer não perdeu tempo), “espinhel”, “estancar o sangue”. - O caso deste aluno foi surpreendente, pois melhorou muito em vocabulário e expressão escrita comparando a sua primeira produção textual com a última. Trata-se de um aluno interessado, criativo e que amadureceu em contato com o mundo das palavras, contido nos dicionários. Esse resultado demonstrou que, dependendo da pessoa, ele pode ser muito positivo. Trata-se de um processo que não poderia parar e no qual estão envolvidos os interesses específicos das pessoas que acabam

		conhecendo o mundo por meio deles e, assim, selecionando itens lexicais relacionados a eles. No caso deste trabalho desenvolvido com os alunos, procurou-se trabalhar temas voltados à sua realidade, os quais poderiam ser observados em seu entorno para haver uma ligação entre os seus interesses e os da escola, particularmente na sua inserção no mundo da escrita. Dessa forma, o aluno teve a chance de aprender a selecionar o que lhe era mais importante dentro do conjunto de palavras pesquisadas e utilizadas em contextos diferentes.
Aluno “11”	- Este aluno escreveu dois parágrafos nesta versão do texto, sendo que o primeiro bem maior do que o segundo. O título ficou adequado à temática. O autor apresentou as personagens sem caracterizá-las. O aluno escreveu, resumidamente, os fatos, em uma sucessão contínua, sem detalhar, sem caracterizar o espaço. - As falas das personagens misturam-se à narrativa, sem sinais para destacá-las. Pela rapidez da narração, não foi criado suspense, e o texto ficou sem informatividade, porque não houve nem um elemento de surpresa, que não fosse previsível. - As palavras ficaram muito repetidas e o aluno não utilizou termos de organização lógica do texto. Ocorreu uma mistura de tempos verbais, o que prejudicou a coesão verbal. Houve muitos problemas de pontuação o que deixou a narrativa muito problemática, além de confusa. Houve passagens do texto completamente confusas, incompletas e sem conexões como: “Os dois conseguiram matar eles, eles fizeram uma lenda...”, “Eles resolveram ir no dia 6 de Julho na sexta-feira. Valmir adorou a farinha e quis comprar”. - Não ocorreu uma explicação, uma ligação entre um enunciado e outro. Houve vários problemas no texto, desde ortográficos, de acentuação, influências da oralidade, uso de letras maiúscula onde não há, repetição do sujeito pelo pronome. Citam-se alguns: “resolveram”, “do nada”, “sairam”, “mais” e “mas” (não são usados adequadamente, segundo a norma	- O aluno reconstituiu o texto em 16 parágrafos, contando com as falas marcadas com travessões. Contudo, houve problemas na abertura dos parágrafos, porque o aluno demonstrou não saber quando fazer isso. - Este aluno preencheu boa parte da sua produção com diálogo, deixando pouco espaço para a história narrada. - Levando em consideração os inúmeros problemas detectados, após três versões, o aluno não percebeu as próprias construções incompletas e com problemas gramaticais, conforme a gramática padrão. Até conseguiu melhorar alguns detalhes, mas não o suficiente para o seu texto se tornar interessante, com variedade de vocabulário, narração clara e instigante. - Na segunda temática, o aluno produziu um texto com vinte parágrafos, contando os parágrafos de enunciação da fala dos personagens e os diálogos. O título ficou adequado ao tema. - As personagens foram bem caracterizadas e percebeu-se, nesse aspecto, um esforço do aluno para colocar em prática, no texto, o trabalho realizado durante as aulas. De fato, o aluno utilizou vários adjetivos para descrever as personagens, como: “mestre na pesca”, “honesto”, gentil”. O aluno narrou em terceira pessoa. - Desenvolveu a narrativa para criar suspense e conseguiu dar esse efeito, dando pistas, encontrando objetos, até chegarem ao alvo da procura. A estrutura do texto ficou organizada. Ele citou os elementos de uma narrativa, desenvolveu um suspense, houve um desenlace e um final. O autor usou muito diálogo entre as personagens, por isso a narrativa ficou mais longa. - O aluno teve noção de encadear as ideias, dando a impressão de progressão dos

	padrão gramatical), “horível”, “e Jogaram no monstro e ele caiu”.	acontecimentos, por exemplo, com o uso de: “chegando lá”, “eles foram indo”, “foram a diante”, “quando”, “a voz ficava cada vez mais perto”, “eles se assustaram com o que viram”. - O autor do texto teve dificuldades em pontuar adequadamente para tornar o texto mais compreensível. Além disso, ocorreram outros problemas citados a seguir: “foi na casa de nivaldo”. (por à casa, Nivaldo), “convida-lo” (por convidá-lo), “caído” (por caído), “mais” (por mas), valmir (por Valmir), “levaram ele” (levaram-no), “Antônio” (por Antônio), “corativo” (por curativo). - Não ocorreram outros problemas de ortografia, emprego de palavras indevidas ou confusão na estrutura sintática. - Em comparação com o primeiro texto produzido em agosto, este aluno fez grandes progressos tais como: aprendeu a desenvolver mais a narrativa em sequenciação de fatos, caracterização das personagens e do espaço, conseguiu apresentar um problema à trama, fazer suspense com o uso de expressões e verbos, até pontuando mais, além de ter adquirido noções de paragrafação e de marcação de diálogos. - O autor demonstrou usar expressões, pronomes referenciais e adjetivos como “essa, dessa, mesmo assim, desacordado, tudo se acertou”, além de uma linguagem da gramática padrão em algumas construções como: “convidá-lo”, “ajudá-lo”, “Eles foram atrás dessa voz e acharam um barco com redes dentro”, “Antônio resolveu ir à casa de Nivaldo”. - O aluno distinguiu dois tipos de linguagem na sua narrativa, uma já descrita no ponto acima e outra coloquial nas falas das personagens como: “Valmir, cadê as minhas redes?”, “Depois você busca elas”, “Vamos levar ele para sua casa e cuidar dele”.
Aluno “12”	- Este aluno escreveu um texto de seis parágrafos curtos na sua primeira versão. - Escreveu de acordo com a temática e escolheu um título adequado a ela. - Iniciou o texto apresentando os nomes das personagens e o que fariam. Em seguida, colocou a complicação, o que as personagens decidiram fazer, depois veio o desenlace da narrativa e seu final. Tudo foi narrado rapidamente, sem	- O aluno refez algumas passagens, descreveu mais o que lhe foi solicitado, modificou o final que estava confuso e, assim, o texto adquiriu mais qualidade. Além disso, o autor utilizou algumas palavras estudadas e outras que demonstram que o aluno se esforçou para reescrever e transformar seu texto para melhor, como: “madeira maciça”, “retirar o animal”, “depois disso”, “um pouco mais tarde”. - O que não ocorreu na narrativa foi a construção de um suspense mais elaborado.

	detalhes e sem caracterizações de personagens e de espaço. - Houve duas passagens confusas para se entender, com problema de complemento verbal e regência verbal: “...o lobo fosse levado de onde veio” (por fosse levado ao lugar de onde veio), “...o lobo voltou de onde veio” (por voltou para o lugar de onde veio). - Alguns problemas surgiram no texto como: de ortografia: “verção”, “enguenho”, de acentuação: “sairam” (por saíram), de pronome (regência verbal): “o moço que lhes ajudou” (por o moço que os ajudou). Finalmente, ocorreram problemas de pontuação. - Na segunda temática, os enunciados foram longos; o aluno poderia ter dividido os parágrafos em vários, o que tornaria o texto melhor para ser compreendido.	- Na última versão da segunda temática, o autor do texto conseguiu retificar boa parte do que lhe foi informado, mas, atrapalhou-se em algumas construções. Seria o caso de refazer de novo o texto, apontando ao aluno os problemas que restaram. Apesar disso, o aluno possui bom vocabulário, consegue se expressar na maior parte das vezes com desenvoltura. Não tem problemas maiores com a ortografia e tem boas noções de escrever com a linguagem padrão. Com essas características, o trabalho com o dicionário resultou em um incentivo para este aluno na questão de aumento de vocabulário e contato com a norma padrão.
Aluno “23”	- O aluno escreveu oito parágrafos, contando com os diálogos. O aluno manteve-se na temática e assinalou as falas com travessões. - Iniciou a narrativa com o clichê “Um belo dia”. As personagens são duas amigas que conversam quase durante toda a narrativa sobre a temática. Não foram descritas, nem o tempo nem o espaço. Sobre as personagens foram citados dois nomes: Keren e Ana Clara. Trata-se de um relato de um diálogo entre duas meninas. Não houve nem complicação nem suspense. - Houve problemas de pontuação, de troca entre os pronomes “aonde” e “onde”, de ortografia do porquê. - O aluno usou falas coloquiais e até regionais durante o discurso direto, como: “- Mas porque os bois estão girando isso? Ana responde:” “- Agora <i>tu me pegasse</i> eu não sei a verdade, mais minha mãe me disse que eles iram giram isso para fazer farinha”. A conjugação do verbo pegar com a terminação “sse” representa a linguagem regional das pessoas de Santa Catarina. Outro exemplo de uso da fala coloquial: “- Ana to falando sério se tu souber de alguma coisa a mais me avise.”	- O aluno escreveu quinze parágrafos e retificou, praticamente, todos os apontamentos. Esmerou-se em escrever conforme a linguagem padrão, não deixando de usar uma linguagem coloquial como em uma fala de uma personagem: “- Vô, por que o senhor só contou agora?” - O aluno, provavelmente, tenha se esquecido de colocar o título da versão anterior. Algumas passagens chamaram a atenção pelo cuidado ao escrever, como em: “...estavam curiosas para saber o que era, mas seu avô não lhes falava”. Usou bem a concordância verbal, a pontuação e a conjunção, demonstrando que domina e que sabe dessas noções da gramática escrita. Também se esmerou em colocar um verbo que anuncia as falas e usou, adequadamente, os travessões no discurso direto. - Pelas rasuras apresentadas no texto, o aluno passou por episódios típicos de quem está aprendendo a escrever, de quem fez uma reflexão sobre a língua, oscilando na escrita de palavras, mas encontrando as convenções ortográficas, adequadas ao contexto de uso. Podem-se apontar algumas passagens do texto a respeito das convenções escritas: uso de um porquê separado, em interrogação; uso de letra maiúscula depois de ponto final; reforço com a caneta na palavra “herança”; uso do pronome como objeto indireto em “...seu avô não lhes falava”, cuidando para colocá-lo antes do verbo pela atração do advérbio de negação;

		contração do pronome com o verbo em “convencê-lo”, entre outras situações. - As rasuras também apontam que o aluno leu com atenção o que lhe foi pedido no bilhete e levou a sério as retificações. O papel do dicionário foi importante para que ele entrasse em contato com sentidos mais amplos como na palavra “só” com o objetivo de chegar à expressão “a sós”. O exemplo de uso dessa expressão não deixou dúvida que era o sentido procurado com sua respectiva grafia. No <i>Dicionário Júnior</i> (2005, p. 563), por exemplo, procurando a palavra “só” encontramos incluído na entrada “Só”, “A sós”. “Sem outra companhia” – “O pai e o filho conversaram a sós”. Antes disso, há uma explicação de “só” e mais exemplos de uso. Essa dinâmica de ler uma palavra para chegar em outra tem pontos positivos como os de alargar o conjunto de palavras do léxico mental, mostrando que há famílias de palavras interligadas, sinônimas e que há muitas possibilidades de expressão na língua. - Poucos problemas restaram como falta de acentuação em “está”, e falta de concordância verbal em “Vocês acertar” (por acertarem). A frase final do texto permaneceu como na segunda versão e pode ser interpretada como uma marca pessoal do autor, inclusive a palavra história foi grafada com “H”: “Essa foi a minha História.” - Trata-se de um aluno que desenvolveu um processo consciente e muito positivo na sua produção textual. Consultou o dicionário para se orientar em significados, grafia conforme as normas gramaticais, além de alargar seu conhecimento sobre usos das palavras em contexto. Nesses movimentos de procura no dicionário, revela-se um sujeito ativo e pensante, interessado em novas descobertas com a linguagem, e o mesmo pode-se afirmar em relação à produção textual. - Em relação ao uso de vocabulário novo, também demonstrou reflexão e adaptação ao sistema da escrita quando utilizou “falecer” e não morrer, como seria mais convencional. A criança partiu do seu vocabulário conhecido, do já constituído, mas tentou manipulá-lo conforme as convenções da escrita. Essa manipulação permitiu novas descobertas e a reformulação do sistema linguístico escrito para melhor. - A comparação entre as versões permite notar uma maior elaboração entre elas. - Houve maior detalhamento e qualificação dos

		seres, inclusão de outras personagens, lugares e objetos, visando a produzir cenas mais fortes para sua narrativa. - A consulta ao dicionário progrediu e o aluno pôde retificar palavras, expressões e acrescentar mecanismos coesivos, além de perceber a importância da ajuda da obra nesse processo de escrita e reescrita. - Houve um esforço por parte desse aluno no ato de narrar, fugindo da convenção habitual que ele usava, a do diálogo entre as personagens. Ele se sentiu desafiado e avançou também nesse aspecto, além de mostrar um bom domínio das regras convencionais da escrita, com a utilização crescente de pronomes e de mecanismos gramaticais e lexicais.

Fonte: Coleta de dados 2011

Em seguida, a avaliação feita pelos alunos do GE sobre o trabalho desenvolvido.

6.2 AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS (GE) EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM O USO DE DICIONÁRIOS E ÀS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Esta seção tem o objetivo de apresentar a avaliação que os alunos do 5º. ano 01 fizeram do trabalho com o uso dos dicionários em produções textuais, bem como a avaliação do processo de produção textual realizada por eles. Para isso, foram utilizados três questionários preenchidos pelo GE. O primeiro questionário (ANEXO E) foi aplicado no primeiro dia de aula do mês de agosto de 2011, quando os alunos ainda não sabiam do que se tratava a pesquisa. O segundo e o terceiro questionários foram aplicados ao GE no final da pesquisa, no mês de novembro de 2011 (ANEXO F). Cotejaram-se as respostas dadas no início da pesquisa e as dadas depois da pesquisa realizada e, assim, alguns resultados podem ser apontados, conforme os objetivos da pesquisa e, concomitantemente, aos resultados das avaliações da produção textual do GE. Este item 6.2 se subdivide em três:

- no subitem 6.2.1 há a reflexão sobre as respostas dadas pelos alunos no primeiro questionário aplicado;
- no subitem 6.2.2 há a avaliação do trabalho realizado com “O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental”;

- no subitem 6.2.3 há a avaliação dos alunos do GE sobre aspectos aprendidos desde a primeira produção de textos até a última, sobre aspectos que ainda precisam desenvolver nas produções textuais e a autoavaliação das produções textuais.

6.2.1 Respostas dos Alunos do GE ao Primeiro Questionário Aplicado, Antes do Começo da Pesquisa, e a Análise dos Dados

No primeiro dia de pesquisa em sala de aula, dia 09 de agosto de 2011, os sujeitos de pesquisa (GE) responderam a um questionário com 16 perguntas abertas e fechadas. Esse instrumento de pesquisa foi baseado em Azorín Fernández (2007, p. 185-187) e teve como objetivo traçar o perfil do GE e conhecer sua opinião sobre o uso de dicionários em sala de aula para confronto de opiniões do mesmo grupo após o encerramento da pesquisa.

Na sequência, apresentam-se as questões e as respostas respectivas.

Questão 1: Qual é o seu nome?

Esta pergunta foi feita para organização e controle da pesquisadora. Não foram mencionados nomes conforme “Termo de consentimento livre e esclarecido”.

Questão 2: Qual é a sua idade e ano escolar?

27 sujeitos de pesquisa responderam ao questionário. Destes, 18 foram do sexo masculino e 9 do feminino. Abaixo está o número de alunos com sua respectiva idade.

Quadro 18 – Idade e ano escolar do GE

Número de alunos	Idade dos alunos da turma do 5º. ano 01
13	11 anos
10	10 anos
3	12 anos
1	13 anos

Fonte: Coleta de dados 2011

Questão 3: Quando conheceu um dicionário em sua vida?

Quadro 19 – Quando conheceram um dicionário?

Número de alunos	Respostas
16	“Na escola, com a professora”
8	“Em casa (irmã, pai, mãe)”
3	Outras respostas: “cinco e sete anos”; “no ano de 2009”

Fonte: Coleta de dados 2011

Esses dados revelam que a maioria dos alunos (16) conheceu um dicionário no ambiente escolar, especificamente com uma professora. Em segundo lugar, 8 alunos citaram que conheceram um dicionário em casa por meio das figuras do pai, da mãe ou de uma irmã. Em terceiro lugar, apenas 3 alunos deram outras respostas, dos quais 2 responderam a idade em que conheceram o dicionário, com cinco e sete anos e 1 respondeu no ano de 2009.

A importância do professor como a figura que apresenta o dicionário para os alunos se revela novamente. Já se chegou à conclusão durante o Curso de formação de professores (ver cap. 4) que o professor tinha muita importância em apresentar as obras lexicográficas para os alunos de diferentes idades. Por isso, mais uma vez, percebe-se a necessidade de investimento na formação de professores na área da Lexicografia e na pesquisa científica na área da Metalexicografia pedagógica, para que, de fato, as teorias e práticas lexicográficas possam chegar às escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior com mais qualidade.

Questão 4: Você lembra do nome do dicionário que você tem? Qual?

Quadro 20 - Nome do dicionário que possuem

Número de alunos	Respostas
21	Minidicionário escolar da língua portuguesa (distribuídos pelo Governo)
3	Minidicionário escolar da língua portuguesa (o “Aurélio”)
2	Minidicionário escolar da língua portuguesa (o “Michaelis”)
1	“Não sei”

Fonte: Coleta de dados 2011

Os dados mostram que 21 alunos lembraram-se dos próprios minidicionários distribuídos pelo Governo Federal pela implantação do PNLD/Dicionários. Em segundo lugar, 3 alunos citaram também minidicionários escolares da língua portuguesa e lembraram do autor que deu nome à obra, o “Aurélio”. Em terceiro lugar, 2 alunos lembraram novamente de minidicionários escolares da língua portuguesa e citaram outro autor famoso que deu nome à sua obra, o “Michaelis”. Apenas um aluno não soube que dicionário citar.

Ratifica-se, pelos dados, a importância de levar à consciência dos alunos outra realidade sobre as obras lexicográficas, voltadas à sua faixa etária, mais adequadas à série em que estão os estudantes. Na época deste primeiro questionário (agosto/2011) percebeu-se a carência desse conhecimento em torno de dicionários mais modernos e

adequados à idade dos alunos. A lembrança da maioria desses alunos, de pelo menos 26, foi a de um minidicionário escolar, aquele de que as bibliotecas das escolas dispõem e que são doados pela MEC. Nos últimos anos, especificamente a partir de 2006, por intermédio de políticas públicas que tentam diminuir o déficit de obras lexicográficas nas escolas, ou na tentativa vã de, através de doações de dicionários para os estabelecimentos de Ensino Fundamental, elevar o padrão de ensino nacional, obras mais modernas chegaram em algumas escolas. Não em todas, pois constatou-se pelo Curso de formação de professores que eles, pelo menos a maioria presente ao curso, não sabia da existência de obras mais apropriadas às crianças. Acabam sendo tentativas vãs pelo fato de que é necessário, muito mais do que distribuir obras, estudá-las, conhecê-las. Isso é especialmente “obrigatório” para professores que serão os divulgadores do conhecimento que um dicionário contém e que pode fazer parte da nossa vida, influenciando o ensino tão precário na formação leitora e de produção de textos.

As obras estão chegando em algumas escolas, em outras não, mas já se configura uma preocupação do MEC em avaliá-las, a partir do ano de 2006 (ver capítulo 1). Esse fato é considerado uma iniciativa positiva. A questão que se coloca é que não se pode parar nesse ato. É preciso levar esse conhecimento aos professores e fazê-los conhecer a riqueza das atuais obras para poderem mostrá-las aos seus alunos e utilizá-las em sala de aula como ferramentas didático-pedagógicas que interagem com o social. Isto acontece porque abordam conhecimentos que informam os consulentes a respeito da língua (gem), instrumento vital para todos os momentos da vida e que promove interação em diferentes níveis sociais.

Isso posto, a formação de professores, o estudo e a divulgação dos dicionários poderá modificar um quadro de abandono das obras lexicográficas às prateleiras das bibliotecas. Ainda poderá mais, modificando as mentes que só se lembram de minidicionários como sinônimo de dicionários escolares, conforme os dados acima expostos.

Há muitos pesquisadores da Lexicografia que se tornaram críticos em relação aos minidicionários, como por exemplo, Krieger (2007, p. 300). Para a autora, apesar de práticos, os minidicionários nem sempre são os melhores. Essas versões sintéticas não possibilitam uma exploração aprofundada dos verbetes e acabam pecando pela falta de informações e pela circularidade de palavras que não são definidas.

As políticas públicas estão modificando o nível dos dicionários do país por se tornarem mais exigentes com sua qualidade. Não obstante, para que, de fato, essas obras cheguem com proveito em sala de aula, primeiro, precisa-se divulgar a ciência lexicográfica entre os professores.

Questão 5: Já teve algum dicionário antes desse?

14 alunos responderam que sim e, entre esses dicionários de que dispunham, 3 alunos disseram que tiveram um “Aurélio”; 1aluno disse que tinha o “Dicionário Globo” e outro respondeu que possuía um “Minidicionário”.

Novamente os dados reais comprovam o que foi exposto acima, na questão 4, ou seja, os alunos não conhecem outro tipo de obra a não ser os modelos gerais de dicionários de língua, como o “Aurélio” e o minidicionário, companheiro para todo tipo de trabalho escolar ou não.

A produção lexicográfica da última década ainda não é conhecida por boa parte dos professores e estudantes do país, os quais mantêm como protótipo de dicionário os já consagrados pela tradição lexicográfica e como “modelos” únicos disponíveis no mercado.

Por meio das respostas até aqui dadas às questões, percebe-se a urgência em informação lexicográfica para docentes, primeiro, para que os alunos, um dia, comecem a utilizar a riqueza completa dos dicionários, incluindo os de última geração, impressos ou não.

Questão 6: Quando você usa o dicionário e para realizar que atividades (em casa, na escola)? 25 alunos responderam que utilizavam o dicionário nos dois ambientes. Apenas 1 respondeu que somente usava dicionário na escola e o outro não respondeu à questão.

Quanto às atividades, 22 alunos responderam que consultavam o dicionário para saber o significado de palavras ou para saber escrevê-las de acordo com a ortografia.

Outras respostas vindas dos outros alunos foram “para atividades em sala de aula”, “para minha mãe pesquisar”, “para fazer uma pesquisa”, “para fazer trabalhos”, “para os deveres de casa”, “para tirar dúvidas de palavras da televisão, rádio e diálogo”, “para saber mais das palavras”.

O dicionário, como obra de consulta, pode ser utilizado em muitos momentos na sala de aula. Contudo, é preciso, primeiro, ter conhecimento sobre o tipo de obra que é. Isto significa dizer, que é preciso dominar a sua linguagem para tirar o melhor proveito das informações nele contidas. É preciso, portanto, obter conhecimentos e informações sobre a obra, quais são seus tipos, os tipos mais adequado para a série com que o professor trabalha, o vocabulário envolvido nas disciplinas para poder consultá-lo e aprofundar seu conhecimento. Além disso, conhecer a nomenclatura utilizada pelo dicionário, conhecer as abreviaturas que contém, a apresentação lexicográfica, o guia de como usar o dicionário, o que consta nos verbetes, o tratamento dado aos verbetes pelo autor (entrada, subentradas), há variedades linguísticas ou se trata de um dicionário com a linguagem padrão

somente. Enfim, para saber sobre essas questões é preciso atualização dos professores e formação, para que possam levar aos discentes esse conhecimento.

As respostas dos alunos denotam que há uma atribuição de valor aos dicionários, são eles que nos ensinam como escrever e pronunciar, especialmente na linguagem padrão. O problema também passa pela sua pouca utilização, especialmente em ambiente escolar. O valor didático-pedagógico e de integração com a sociedade não está sendo explorado por falta de boas informações sobre o universo de conhecimento contido em uma obra lexicográfica.

É preciso tirar do pedestal esta obra para que continue com uma imagem de autoridade, contudo mais acessível, mais amigável, que se abra para a interação que o impregna, para o diálogo que favorece a aprendizagem da leitura, da escrita, da fala e da audição em vários níveis de linguagem, sobretudo aquele que os alunos ainda não dominam na escrita. Nesse sentido, precisa-se estudar e interagir com o dicionário para que ele, também, interaja com quem lhe procura. Nesta troca de diálogo reside o conhecimento compactuado e efetivo para os estudantes e para a sociedade em geral. Esse ponto parece ser o desafio para modificar a situação de subutilização dos dicionários em ambiente escolar.

Questão 7: Quem comprou o dicionário para você ou recomendou para comprá-lo? (pai, professor, amigo, parente, outros)

Todos os alunos (27) responderam que ganharam um dicionário da escola e alguns acrescentaram que ganharam um do pai ou da mãe e que outros dicionários ganharam de um parente.

O dicionário escolar mencionado pelos alunos foi o distribuído pelo Governo Federal às escolas públicas. Segundo a professora do GE, no ano de 2010, foram distribuídos dicionários somente para algumas séries e que suas turmas foram contempladas, por esta razão estavam citando a obra.

É indiscutível a importância que o ambiente escolar tem para divulgar conhecimento e ideologias. A escola é sempre citada quando se fala em dicionários. O MEC tomou boas iniciativas, distribuindo minidicionários para as escolas. Porém, mais do que um tipo apenas, é necessário que obras mais adequadas, sobretudo ao Ensino Fundamental, cheguem às Secretarias de Educação para que sejam distribuídas nas escolas. As obras já passaram por um processo seletivo nos últimos anos, o mercado editorial lexicográfico se ampliou muito. Agora precisa-se destas obras entrando nas salas de aula e com professores preparados para interagir com elas e mostrar seu potencial aos seus alunos. Este é mais um

dos enormes desafios para a educação brasileira. As pesquisas brasileiras sobre Lexicografia estão acontecendo para ajudar nesse quadro, mas também precisam chegar à realidade das escolas brasileiras.

Questão 8: Você sabe usar o dicionário?

Quadro 21 – Saber usar o dicionário

Número de alunos	Respostas
25	Responderam que sabiam, procurando pela ordem alfabética.
1	Respondeu “normal”
1	Respondeu “com carinho”.

Fonte: Coleta de dados 2011

A quase totalidade dos alunos (25) deu a opinião que sabia usar o dicionário e imediatamente ao saber usar apontaram a ordem alfabética. É imprescindível saber a ordem alfabética porque, normalmente, chegam às escolas os dicionários semasiológicos, os que são, de fato, utilizados pelos alunos. Não se pode, porém, estacionar na ordem alfabética.

Nos meses de estudo com o dicionário (agosto a novembro/2011), salientou-se a necessidade de conhecer a linguagem do dicionário e todas as suas partes para desfrutar completamente das obras. Cada parte tem a sua função e se liga à outra para transmitir mais conhecimento a quem consulta uma obra lexicográfica. Para tanto, as aulas sobre dicionários precisam ser planejadas e fazerem parte do conteúdo letivo do professor. Se se continuar a explorar superficialmente ou não explorar os dicionários, sejam de qualidade ou não, eles não darão sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem em aspectos importantíssimos e prementes como os da escrita com incremento vocabular, foco desta pesquisa.

Na realidade, é uma obra mal explorada e, portanto, utilizada com limitações. Porque não há conhecimento sobre ela, não há cursos de formação e não há uma valorização lexicográfica no país. A Lexicografia está nas ciências, mas não recebe a importância suficiente para ser mais divulgada, principalmente por áreas mais modernas e que têm destaque nas revistas de divulgação das ciências linguísticas.

Questão 9: Quem lhe ensinou a usar o dicionário?

Quadro 22 - Quem ensinou a usar o dicionário?

Número de alunos	Respostas
10	“A professora”
8	“Os pais e a professora”
6	“Eu mesmo, um amigo, a irmã, a avó, a madrastra”
3	“A mãe”

Fonte: Coleta de dados 2011

10 alunos responderam que a professora ensinou-os a usar o dicionário, seguido por 8 alunos que disseram que os pais e a professora, concomitantemente, lhes ensinou a usarem a obra. Seis responderam de outras formas como “eu mesmo”, “um amigo”, “a irmã”, “a avó” “a madrasta” e, finalmente, três disseram que foi a mãe.

Esta questão vai ao encontro do que já descrevemos nas questões 4 e 7, ou seja, o destaque da professora, mulher, vista como segunda mãe pelas crianças, apresenta, na maior parte das vezes, o dicionário à criança. Depois vem a figura dos pais e ratifica-se, novamente, a figura da professora junto a eles para ensinarem a consultar o dicionário.

Neste GE há um destaque considerável, com 6 alunos afirmando que outras pessoas lhes ensinaram a manusear um dicionário ou eles próprios aprenderam o ofício. Essa também é uma realidade, ou seja, a criança, quando percebe já se iniciou na consulta ao dicionário, quando já domina a ordem alfabética. Ela passa a ter a opinião, portanto, que é preciso, apenas, dominar o alfabeto para entender o dicionário. Com esse pensamento, a obra fica sempre sendo consultada na superfície, o que não dá uma contribuição efetiva ao ensino. O professor e os pais confirmam apenas essa necessidade e a potencialidade das obras acaba não se manifestando no dia a dia das crianças.

Questão 10: Você usa seu dicionário ou outro com que frequência? (Quantas vezes na semana, ao dia, por mês ...).

Quadro 23 – Frequência no uso do dicionário

Número de alunos	Respostas
8	“Entre uma vez na semana e quatro”
8	“Todos os dias”
7	“Quase todos os dias”
4	Outras respostas: “por dia, ao dia”.

Fonte: Coleta de dados 2011

Sobre a frequência de uso do dicionário, 8 alunos variaram entre uma vez na semana e quatro; 8 alunos responderam todos os dias; 7 alunos disseram quase todos os dias; 4 alunos não souberam responder coerentemente: “por dia, ao dia”.

Durante o trabalho de pesquisa percebemos que, de fato, muitas crianças procuravam nos seus minidicionários as palavras, talvez pela motivação que a professora da turma tivesse dado anteriormente, talvez por estarem entusiasmados por terem ganhado um dicionário e terem o desejo de saber mais sobre o que ele continha. Ainda, talvez, pela divulgação de que eles trabalhariam com dicionários durante um semestre e mostraram-se interessados.

A frequência de uso dos dicionários é importante para que ele seja visto como “amigo” nas palavras das crianças, para que faça parte de um processo construtivo da linguagem. Aliada à frequência de uso em todas as disciplinas e não apenas naquelas ligadas a línguas, dar-se-ia uma função mais integradora da linguagem a qual perpassa todos os conhecimentos.

Questão 11: Você está satisfeito com seu dicionário? Por quê?

Quadro 24 – Satisfação com dicionários

Número de alunos	Respostas
21	“Sim”. “Porque ajuda a conhecer novas palavras”. “Porque tem palavras interessantes”. “É meu amigo”. “Ele é pequeno, não é pesado”. “Porque a gente pode dar um passeio nele”. “Porque ajuda a dar significado às palavras”.
1	“Não, porque tem palavras que mesmo com o significado eu não entendo”.
2	“Sim, mas com o problema de que, às vezes, não tem algumas palavras”.
3	Respostas confusas

Fonte: Coleta de dados 2011

A maioria dos alunos (21) deu uma resposta afirmativa, ou seja, estão satisfeitos com o seu dicionário. As justificativas foram formadas pelo argumento que se encontram palavras interessantes no dicionário e que ele os ajuda nessa procura, assim, ele é amigo. Na verdade, os alunos não tiveram, até então, nenhum esclarecimento mais aprofundado sobre obras lexicográficas. Isso significa dizer que suas afirmativas estão baseadas no senso comum sobre dicionários, ou seja, é uma obra com autoridade sobre o léxico de uma língua e que merece ser respeitada, mas, na verdade ocorre o desconhecimento das obras, dos seus tipos, de suas partes, do seu potencial e dos seus limites. Essas opiniões também revelam determinados clichês a respeito das obras lexicográficas como o que se manifesta muito nas pessoas quando falam sobre dicionários, qual seja, todos os dicionários são iguais e servem para encontrar palavras por isso é amigo.

Outro clichê manifesto nessa resposta pode-se depreender da resposta “ele é pequeno, não é pesado”. Novamente nesta resposta está presente a crença de que dicionário escolar é sinônimo de minidicionário, porque é mais cômodo para transportar, pelo tamanho e peso pequenos.

Já o aluno que se manifestou com a resposta “não, porque tem palavras que mesmo com o significado eu não entendo”, tem senso mais crítico em relação aos dicionários. Ele simplesmente disse não, nem relativizou sua resposta, talvez por consultar uma palavra no dicionário e sempre fechá-lo sem resolver o seu problema, pela remissão excessiva de palavras.

Essa crítica é contundente, também, porque ainda que tenham passado por uma seleção, os novos dicionários ainda pecam quando não usam uma linguagem adequada ao seu público, à sua faixa etária. Desse fato vem a importância de se consultar a proposta lexicográfica do autor na apresentação do dicionário, quando se deseja comprar ou consultar um dicionário. Se as pessoas forem esclarecidas sobre essa possibilidade, talvez modifiquem sua opinião sobre a existência de um único dicionário e de que ele não resolve nossos problemas de significação de palavras.

Os outros dois alunos disseram que sim, no entanto, relativizaram essa resposta, e acrescentaram um aspecto também negativo, qual seja, “mas com o problema de que, às vezes, não tem algumas palavras”. A tendência dos novos dicionários é diminuir essa falha, já muito apontada em pesquisas lexicográficas como em Farias (2006c, 2009) e em Damim (2005; 2006). Se, de fato, a pesquisa lexicográfica chegar até os lexicógrafos e estes modificarem suas obras, será um grande incentivo para que dicionários mais qualificados entrem no mercado.

Ainda há o avanço da tecnologia sendo aplicada à produção lexicográfica para consultar bancos de dados de forma mais rápida, o que está agilizando o tempo de produção de um dicionário. Esse avanço poderá facilitar as retificações nas falhas apontadas nas obras, as quais poderão ser corrigidas rapidamente para satisfazer mais o consulente. É preciso ressaltar a importância da participação dos alunos nas respostas às questões, pois saber o que eles acham bom e ruim em um dicionário, auxilia muito nas pesquisas em Lexicografia. O resultado, se levado a sério pelo governo e especialistas da área, poderá aprimorar o mercado dos dicionários em geral.

Questão 12: Seu dicionário tem algum problema?

Quadro 25 – Problemas nos dicionários

Número de alunos	Respostas
20	“Não”. “Porque ele está completo”. “porque ele sempre está certo”. “Está sempre bom”. “Acho que está bom assim como ele é”. “Ele

	está ótimo para nós aprender”.
3	“Sim”, “porque o dicionário não tem algumas palavras e que são poucas”.
2	“Sim” e não argumentaram.
1	Faltavam mais significados no dicionário
1	Não respondeu coerentemente.

Fonte: Coleta de dados 2011

As respostas da maioria dos alunos (20) ratificam novamente o mundo de ideologias que envolvem os dicionários, bem como o desconhecimento da arquitetura de um dicionário. Quer dizer, o dicionário “está sempre bom”, “... está sempre certo”, “..ele está completo”. Acredita-se que nada pode ser criticado em uma obra lexicográfica, até que se comece a conhecê-la de fato. Há inúmeros problemas nas edições, mas já se leva mais a sério a ciência lexicográfica do que há dez anos. Com a conscientização de que se pode criticar os dicionários e melhorá-los com a ajuda de quem os utiliza, já se está melhorando o lado tradicional e intocável dos dicionários. É possível modificar, falar sobre pontos positivos e negativos: os primeiros podem continuar e os segundos precisam desaparecer com as pesquisas, fazendo o levantamento das falhas contidas nos dicionários.

Como já se salientou, o mercado editorial já têm uma preocupação maior com a qualidade das obras, o que significa contemplar o universo infantil das palavras nessas obras e adequá-las de acordo com a série e faixa-etária dos consulentes. Até porque, nessa pesquisa, reitera-se que é possível uma interação entre obra lexicográfica e sociedade. Pelo intercâmbio entre ambas as partes, há mais possibilidade de mudanças reais para que as necessidades das pessoas, de diferentes fases da vida, sejam abordadas nas obras e que se possa dizer como um aluno se pronunciou “ele está ótimo para nós aprender”.

Três alunos disseram que “sim”, “porque o dicionário não tem algumas palavras e que são poucas”. Já existe uma parte dos alunos que tem consciência, como acima já se salientou. Desta vez as crianças disseram que são poucas as palavras, o que dá a ideia de que, de fato, de acordo com as necessidades dos consulentes, é preciso variar a consulta aos dicionários. Por isso, cada vez mais, surgem novos tipos de obras (técnicas, gerais, infantis, juvenis).

2 alunos disseram “sim” e não argumentaram o que evidencia que já perceberam os problemas das obras, sem consciência de quais seriam as inadequações neles contidas.

1 aluno disse que faltavam mais significados no dicionário, o que foi ao encontro de uma consciência maior sobre a existência de um problema nos dicionários e outro aluno não conseguiu responder adequadamente à questão.

Questão 13: Você usa o dicionário para quê? Cite tudo o que lembrar.

Quadro 26 - Uso do dicionário

Número de alunos	Respostas
21	“Para procurar novas palavras”. “Para achar o significado de palavras”. “Para tirar dúvidas”. “Para saber como se escrevem as palavras”. “Para pronunciar melhor”. “Para lembrar onde têm acentos”.
3	“Para pesquisar”. “Para trabalhos”. “Para os deveres”.
3	“Para procurar capitais e nacionalidades”. “Para brincar com seu primo de ditado e quando acaba ele olha no dicionário”. “Para procurar palavras complicadas em Matemática, Inglês, Artes e Educação Física”.

Fonte: Coleta de dados 2011.

A maioria dos alunos (21) revelou que consulta os dicionários com vários propósitos, como para conferir a grafia de palavras e seus significados, para a pronúncia e acentuação de palavras. A função do dicionário que pareceu ser o ponto comum pelo qual os alunos consultam um dicionário diz respeito à procura da grafia de acordo com as normas gramaticais e à consulta pelos significados das palavras.

As opiniões dos três últimos alunos foram menos típicas e revelam que há os que já observaram que uma obra lexicográfica traz anexos (“para procurar capitais e nacionalidades”) e que o dicionário pode ter um léxico mais técnico relativo a diferentes áreas do conhecimento como a da Matemática, a da Educação Física e a de Artes.

Questão 14: Em que o dicionário que você tem poderia melhorar?

Quadro 27 - Sugestões para os dicionários melhorarem

Número de alunos	Respostas
17	Disseram que poderia ter mais palavras (interessantes, antigas, diferentes, compridas).
4	Acham que está bom (ótimo) assim, nada precisa mudar.
2	Acham que poderia melhorar nos significados, deveriam ser mais completos.
2	Alunos se expressaram dizendo que poderia melhorar no tamanho (ser um pouco maior, aumentar a letra).
2	Não responderam adequadamente.

Fonte: Coleta de dados 2011

A maioria dos alunos (17) disse que o dicionário poderia ter mais palavras interessantes, antigas, diferentes. Quando era para dizer algum problema sobre o dicionário, a maioria dos alunos (20) disse que ele estava bom do jeito que estava. Nesta questão específica, pensaram mais, provavelmente, e constataram que havia problemas sim, ou seja, a falta de palavras.

Os alunos acabaram reavaliando as obras e tendo mais senso crítico, neste momento, e descobriram uma necessidade real, a presença de um universo maior de palavras. Talvez por terem acesso a só um tipo de obra, os minidicionários, que ganharam do MEC, tenham chegado à conclusão que havia também um problema, além de ser um amigo. Isso pode demonstrar que, de fato, os minidicionários doados às escolas são inadequados às necessidades reais dos alunos. Talvez um vocabulário ligado a todas as disciplinas das crianças pudesse ampliar o número de verbetes dos dicionários infantis, bem como dos juvenis. Dada essa resposta, enfatiza-se a importância dos pesquisadores para avaliarem que itens lexicais seriam contemplados nas próximas obras que entrarão no mercado editorial.

Apenas 4 alunos, desta vez, acharam que o dicionário estava bom e ótimo, o que demonstra que há incertezas a respeito das possíveis falhas dos dicionários. Anteriormente, vinte alunos acharam que o dicionário estava bom do jeito que estava. Agora, pela insistência na pergunta sobre problemas e insatisfações, as crianças pensaram mais e acabaram encontrando alguma necessidade a mais na hora da consulta ao dicionário, até pela história de consulentes que já possuem.

2 alunos apontaram que os dicionários poderiam melhorar nos significados, deveriam ser mais completos. Pode ser que a busca por determinado significado tenha resultado em frustração quando os alunos tentaram buscar por um sentido específico de uma palavra ou para a certificação do seu significado.

Conhecer uma palavra passa por saber muitos dos seus sentidos, como o denotativo, o conotativo, em que contexto posso usá-la, com que outra palavra poderá vir acompanhada. Isso posto, necessita-se de dicionários que contemplem por mais completo a exploração dos sentidos de uma palavra, usando inclusive os exemplos de uso para que os alunos adquiram a noção do significado da palavra no discurso.

O tamanho dos volumes e da letra presente nos dicionários foi um problema levantado por dois alunos. Pode-se depreender desse resultado também uma inadequação dos minidicionários que são citados como práticos para o transporte. Essa praticidade é envolta também pela insatisfação do seu interior, com letra muito pequena, o que dificulta a leitura dos verbetes. Os volumes maiores parecem ser os preferidos por alguns alunos, o que também

facilita para encontrar as palavras e manusear a obra. De fato, precisa-se rever o modo como estão sendo produzidos os minidicionários no mercado editorial. Quase sempre são citados negativamente, ou seja, as crianças também percebem que são problemáticos.

Finalmente 2 alunos não responderam coerentemente de acordo com a questão, por isso decidiu-se não apontar suas falas.

Questão 15: O que poderia ser trabalhado com o dicionário? (tente imaginar e descrever).

Quadro 28 - O que trabalhar com o dicionário

Número de alunos	Respostas
13	Sugeriram para trabalhar em outras matérias além da Língua Portuguesa.
7	Sugeriram o trabalho com os significados.
4	Alunos não responderam.
1	Sugeriu um trabalho com poemas, outro trabalho na leitura, nas pesquisas.
1	Sugeriu explorar palavras novas e depois falar como está escrito no dicionário.
1	Respondeu em provas, consultando-o.

Fonte: Coleta de dados 2011

13 alunos opinaram que se poderia trabalhar em outras disciplinas com o dicionário e não apenas naquela de Língua Portuguesa. Esta opinião revela uma visão mais abrangente do dicionário e menos direcionada somente para as disciplinas que trabalham com línguas de modo específico. Normalmente é do professor de línguas que parte o primeiro trabalho com os dicionários, mas isso não significa que essa visão redutora tenha que imperar para sempre.

Maldonado (2008, p. 10) postula que é preciso que todos os professores, de diferentes disciplinas, tenham consciência que é imperativo tomar consciência da necessidade do uso responsável da língua em diferentes contextos de uso. Essa consciência de uso da língua pode ser conquistada pela sugestão expressa pelos alunos, ou seja, que se trabalhe em todas as disciplinas com o léxico da nossa língua usando os dicionários para diferentes necessidades. Dessa forma, a definição de dicionário abordaria um caráter multidisciplinar.

Em segundo lugar, 7 alunos citaram um trabalho com significados das palavras. Normalmente, o trabalho mais citado com os dicionários passa pelos significados das palavras. Além desse trabalho, faz-se necessário abordar os vários aspectos abordados na macro e microestrutura dos dicionários, para tornar sua visão e uso mais abrangentes e integrados ao social.

4 alunos não responderam à questão, o que demonstrou a falta de conhecimento sobre o assunto, já que se estava iniciando o trabalho. Após os números apontados, 3 alunos citaram questões diferenciadas a serem trabalhadas, como em poemas, em leitura, em pesquisas. Também foi sugerido o trabalho com vocábulos novos, com ortografia, além de se consultar o dicionário em provas. Não foi citado o trabalho com produção textual, talvez pela falta de consciência de uso do dicionário na parte escrita.

Questão 16: Em que o dicionário pode auxiliá-lo na sua vida escolar e fora dela?

Quadro 29 - Dicionário como auxiliar na sua vida escolar e fora dela

Número de alunos	Respostas
14	“Para saber mais palavras e significados (não falar errado, falar palavras que me levarão longe, falar melhor, falar corretamente)”.
6	Não responderam
4	“No respeito, no trabalho e em casa, na educação e generosidade, trazer palavras novas para a minha vida toda”.
2	“Nos textos, na escrita, ter um vocabulário melhor”.
1	“Só ajudará na vida escolar e não fora dela”.

Fonte: Coleta de dados 2011.

14 alunos responderam que o dicionário pode ajudá-los na vida escolar e fora dela para saber mais palavras e significados (“não falar errado, falar palavras que me levarão longe, falar melhor, falar corretamente”); 6 alunos não responderam à questão; 4 alunos citaram no trabalho, em casa, na educação e para aprender novas palavras; dois alunos disseram que ajudaria nos textos, na escrita e a ter um vocabulário melhor; finalmente, 1 aluno disse que só ajudaria na vida escolar e não muito fora dela.

A resposta que 14 alunos deram revela que, por meio da escolarização, da linguagem padrão, é possível elevar nosso padrão de vida, conseguindo, quem sabe, um melhor salário na disputa social por um emprego melhor. O que marca isso é a fala “... falar palavras que me levarão longe”. Palavras como errado, certo, melhor e pior estão muito presentes na manifestação dos alunos. Precisa-se, mais do que discriminar a linguagem coloquial ou a popular, conscientizar os alunos da importância de se aprender a linguagem das gramáticas, a linguagem da escola. A proposta de Soares (1999) é abordando-a na escola como um bidialeto. Isto significa dizer que se trata de outra linguagem, a que está institucionalizada. Ela possui regras diferentes da linguagem coloquial da maioria das pessoas.

Há ambientes diferentes e linguagens diferentes, não melhores e nem piores, nem certas nem erradas. Esses adjetivos podem ser evitados para se falar em diferenças. A

linguagem do aluno é falada em determinados contextos, nos menos formais. Para fazermos um discurso ou conversarmos formalmente em uma entrevista, por exemplo, a linguagem mais adequada é a padrão, a convencional da escrita.

6 alunos, mais uma vez um número considerável, não respondeu à questão, percebendo-se a falta de visão ou ponto de vista sobre o assunto em questão. Também poderiam estar na dúvida sobre que respostas dar.

4 alunos escreveram que o dicionário poderia ajudar “No respeito, no trabalho e em casa, na educação e generosidade, trazer palavras novas para a minha vida toda”. Essa escrita dos alunos coloca o dicionário em uma posição prestigiada, pois se citou o respeito, a educação e a generosidade, como valores atribuídos ao dicionário para desenvolver.

Talvez os alunos queiram destacar a importância de se conquistar a linguagem padrão na sociedade e que, com ela, valores positivos poderiam ser suscitados nos seres humanos. É também uma ideologia repassada pela linguagem mais prestigiada pela sociedade. Em alguns anos de escola, ela já se manifesta nas falas das crianças, por isso a necessidade de abordar o assunto sobre variedades linguísticas e deixar claro o espaço e a importância de cada uma na sociedade e o papel do dicionário como integrador das necessidades sociais.

2 alunos citaram que o dicionário os ajudaria nos textos, na escrita e a ter um vocabulário melhor. A escrita apareceu em duas opiniões como possível de ser melhorada pela interferência dos dicionários e, novamente, a palavra “melhor” se destaca na forma ideológica da discriminação dos tipos de variedades linguísticas. Se uma foi dita como melhor, infere-se, deduz-se que a outras, ou outras linguagens são piores. De fato, é preciso desmistificar essas palavras, o que é difícil em um meio escolar. Requer muita conscientização e trabalho, já que se dá bastante destaque à linguagem padrão. Para o ensino desta também é requerido muito esforço e empreendedorismo, ainda mais quando se trata de uma obra lexicográfica que é escrita na linguagem padrão e pressupõe que as pessoas entendam essa linguagem para absorver mais e melhor suas informações.

1 aluno manifestou sua opinião dizendo que o dicionário apenas ajudaria na escola e não fora dela. Pode-se inferir que ele já tenha consciência que, no futuro, não precisará da linguagem ensinada na escola, porque seu futuro trabalho não a requererá. Essa fala também revela que a criança tem consciência dos vários níveis de linguagem e que a escola trabalha com o padrão.

Ainda pode-se deduzir que o aluno pensou que ele não usaria a linguagem do dicionário fora da escola. Quer dizer, a escola trabalharia com uma linguagem no seu ambiente e, fora dela, seria falada outra. Não é necessário delimitar tanto os níveis de linguagem. Eles podem se cruzar, ainda mais que as pessoas modificam a língua e, alguns dicionários de uso, além de outros tipos, já abordam essa realidade. Nesta visão trabalhada nesta pesquisa o dicionário estabelece um diálogo entre os itens lexicais e a sociedade. Ocorre uma influência recíproca entre ambos, o que torna o conteúdo do dicionário parte do nosso cotidiano. Ambos podem evoluir nessa perspectiva integradora.

6.2.2 Avaliação do Trabalho Realizado com “O Uso de Dicionários Escolares em Produções Textuais de Alunos do Ensino Fundamental”.

A avaliação referida nesta seção foi realizada utilizando um questionário que continha 14 perguntas abertas e fechadas e que foram respondidas, individualmente, pelos alunos ao final do trabalho com os dicionários. A seguir citam-se as questões com as respectivas respostas e pelo número de alunos que as deram (em destaque) seguidas pelas análises. Em alguns casos, nas respostas dos alunos, uniram-se as semelhantes e colocou-se, ao final delas, o número de alunos que se pronunciou. Iniciou-se do maior número de alunos ao menor. Em outros casos, quando havia respostas mais curtas dos alunos ou mais objetivas, fez-se um quadro especificando o número de alunos que respondeu à questão em uma coluna e na outra colocaram-se as respostas respectivas.

Questão 1: Descreva o que mais gostou no nosso trabalho e o que menos gostou, com detalhes e justificando.

- “O que eu mais gostei, foi ter aprendido a fazer melhor os textos, desenvolve-los mais”. (6)
- “Gostei muito de trabalhar com o uso do dicionário” (6).

Nesta primeira questão da avaliação, seis opiniões coincidiram sobre a produção textual, e os alunos disseram que aprenderam mais a fazer textos, desenvolvendo-os. Esse fato já foi destacado na avaliação das várias versões do GE. Houve um trabalho intenso sobre a reescrita e o uso dos dicionários. Os alunos se engajaram na vontade de avaliar seus textos e reescrevê-los com a ajuda, principalmente, das obras lexicográficas disponibilizadas. Os outros 6 alunos disseram que gostaram de trabalhar com o uso do dicionário. A primeira resposta sobre a melhora nos textos advém do trabalho sistemático com os diferentes tipos de dicionários. Misturaram-se várias estratégias de diálogo entre alunos e professores, para que o

trabalho ficasse mais leve, dinâmico e lúdico. Desta forma, as crianças puderam aprender mais e melhor com a influência do dicionário e de seus parceiros de sala de aula.

- “Eu gostei dos dicionários, da variedade”. (4)
- “Eu não gostei do comportamento da minha equipe”. (4)

A segunda opinião foi registrada por quatro respostas que salientam o gosto dos alunos pela proposta e se referem, também, à diversidade dos dicionários. De fato, os alunos ainda não conheciam sobre os dicionários dos Tipos 1, 2, e 3. Estes agradaram por serem destinados a sua idade e portadores de várias novidades como a presença de separatrizes coloridas, de anexos, de letra maior, de trava-línguas, de poemas, de adivinhas, de curiosidades, de mais cores para chamar a atenção, além de gravuras que ajudaram a entender as entradas. As crianças se identificaram com os desenhos, porque também elas desenhavam para se expressar e espontaneamente (ver produções em anexo). Agora, os alunos têm mais consciência de que os dicionários são diferentes uns dos outros e podem consultar os mais adequados para as suas necessidades.

Como se propôs um trabalho de equipes em algumas etapas, também houve alguns problemas com a conversa excessiva e quatro alunos disseram que “Eu não gostei do comportamento da minha equipe”.

- “Eu gostei de fazer as histórias para o caderno de produção de texto”. (3)
- “Melhorei a escrita das palavras (3) que eu já conhecia e eu tinha bastante criatividade para escrever os textos”.
- “Aprendi a usar o dicionário e a pontuar” (3)
- “Gostei de fazer o dicionário de A a Z (3) porque nós aprendemos mais sobre eles”.
- “Não tenho nada para falar do que eu não gostei”. (3)

Análise das respostas

6 respostas de alunos foram dadas sobre a produção de textos e a melhora na grafia das palavras com o uso de dicionários, além do aumento de criatividade para escrever. Na avaliação das redações também se confirmou que os alunos, utilizando os dicionários, conseguem corrigir, se não todas, mas a maioria das palavras. Há mais problemas de correção quando se trata de uma conjugação verbal, também quando são palavras derivadas e, ainda palavras que iniciam por “h”. Os alunos tendem a esquecer que os verbos, por exemplo, devem ser buscados no infinitivo. Há a possibilidade de usar os anexos dos dicionários para se certificarem sobre as conjugações de alguns verbos, mas eles ainda não

fazem muito essa consulta. A prática poderá mudar esse quadro, com o professor mediando o trabalho.

Outras 9 opiniões dos alunos demonstraram satisfação e resultados positivos com o trabalho desenvolvido. Aos alunos foi possibilitada a descoberta das obras lexicográficas e seu uso concreto para questões que precisam melhorar. A produção do dicionário da turma teve a participação de todos os alunos, os quais trabalharam muito e de forma entusiástica. Assim, há depoimentos favoráveis ao que se aprendeu com a atividade prática de feitura de um dicionário.

- “Além de trabalhar com o uso do dicionário, eu amei trabalhar com as professoras: MS e RMB. (2)
- “Aprendi a usar parágrafos e pontos”. (2)
- “Fazer histórias com a ajuda das professoras”. (2)
- “Achei muito bom porque melhorei na leitura e na escrita (2) Os trabalhos em grupos é muito legal, é diversão e aprendizagem”.
- “Porque antes eu não sabia escrever muito bem as minhas histórias e agora eu consigo, (2) gostei muito das aulas de dicionário, porque melhorei meu vocabulário e escrita”.
- “Melhorei minha escrita (2) não escrevia exato, me esquecia do plural e repetia muitas palavras”.
- “Eu gostei de aprender os significados das palavras, porque assim posso falar sobre elas”. (2)
- “Aprendi novas palavras (2) da ortografia. (2) Aprendi novas palavras e descobri um animal que se chama “kirui”.
- “Achei a ideia de montar um dicionário muito legal”. (2)
- “As professoras incentivaram nós a escrever e procurar no dicionário”.
- “Aprendi palavras que nunca ouvi falar e interessantes”. (2)
- “Para saber se as palavras têm acento ou não”. (2)
- “Trabalhar em grupo usando o dicionário e criar minha própria história usando o dicionário”. (2)
- “Não tem nada que eu não gostei porque a aula foi muito boa”. (2)

Análise das respostas

28 respostas evidenciam a satisfação com eles mesmos, ressaltando o progresso que fizeram na escrita de textos, na integração com seus pares, no aumento do

vocabulário, na acentuação e colocando o dicionário como intermediário do processo de reescrita.

- “Gostei de trabalhar em grupos: nós ensinamos para nossos colegas, como aprendemos com eles”.
- “O que eu menos gostei foi passar o dicionário a limpo, mas até com isso acabei me acostumando”.
- “Eu gostei muito do livro *Navegando pelo dicionário* porque nós aprendemos sobre os verbetes, as dedeiras, etc. Aprendi muito”.
- “Eu gostei de tudo no trabalho da professora Rosane. E adorei as aulas com ela, porque nos ensinou realmente como usar um dicionário”.
- “O trabalho da professora Rosane foi muito importante pra mim eu aprendi coisas que eu nem sabia que existia”.
- “Descobri os significados das palavras que não entendia, buscar sinônimos e antônimos”.
- “Nós estávamos com um minidicionário. Esses que a professora trouxe é muito bom. Tem travalingua, adivinhas, com ilustrações e outras coisas muito legal e interessante”.
- “Não gostei de procurar palavras sobre o sistema solar”.
- “Gostei de tudo; todas as coisas foram boas para o nosso aprendizado durante estes meses”.
- “A união de todos para fazer um dicionário que foi muito bom, importante e muito interessante!!! Comecei a perceber a importância dos anexos e tudo mais”.
- “Eu aprendi desse trabalho que nós devemos escrever corretamente, fazer parágrafos, não repetir palavras, ajudou na minha leitura. Eu gostei de tudo porque é muito bom”.
- “Minha caligrafia eu melhorei. Me ensinou a fazer o plural das palavras”.

12 respostas demonstraram que os alunos progrediram em vocabulário voltado ao dicionário e à produção textual. Agora eles falam com mais familiaridade em anexos, significado das palavras, sinônimos, antônimos, plural, leitura, verbetes, dedeiras, parágrafos, caligrafia. Também se manifestaram positivamente com as interações entre eles próprios, trocando informações, o que se tornou prazeroso e foi um motivo para aprenderem melhor sobre escrita e dicionários de forma interativa.

Questão 2: Em que o trabalho com os dicionários ajudou você (melhorou em alguma atividade em sala de aula, ou não?). Assinale até seis itens.

Quadro 30 – Auxílio dos dicionários

Número de alunos	Respostas
25	Para descobrir o significado das palavras que não entendo
22	Para comprovar como se escreve uma palavra (ortografia).
21	Para buscar sinônimos e/ou antônimos.
21	Para saber se uma palavra é substantivo, verbo, adjetivo, entre outras classes gramaticais.
17	Para saber se uma palavra leva acento e em que sílaba.
14	Para buscar um exemplo de como se usa uma palavra.
12	Para buscar o significado de expressões.
6	Para saber se uma palavra é masculina ou feminina
5	Para saber se uma palavra é de uso coloquial ou culto.
5	Para saber o plural de uma palavra
5	Para saber a pronúncia de uma palavra.

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

Nesta questão, os alunos poderiam assinalar até seis itens. 25 disseram que o trabalho com os dicionários ajudou-os para descobrir o significado das palavras, que ficou em primeiro lugar. Em segundo lugar, ficou a ortografia; em terceiro, para buscar sinônimos e antônimos e também para saber sobre classes gramaticais; em quarto lugar, para saber onde acentuar as palavras; em quinto, para buscar exemplos de uso; em sexto lugar, para buscar o significado de expressões; em sétimo, para descobrir o gênero das palavras e, em oitavo lugar ficaram três respostas: para saber se a palavra é usada no nível coloquial ou formal, para o plural e, finalmente, para saber a pronúncia das palavras.

Em comparação com as respostas dos alunos dadas antes das aulas sobre dicionários, há progressão em vocabulário sobre a nomenclatura dos dicionários. Agora os alunos citaram mais ações que podem realizar com os dicionários; antes, citaram que poderiam usá-los para os significados, em provas, para falar, em leitura, em pesquisa e poderiam usar o dicionário em todas as disciplinas. Na época do primeiro questionário, 4 alunos não responderam à questão, o que pode ser entendido que não tinham conhecimento sobre o que um dicionário poderia ajudá-los em atividades na escola ou fora dela. As respostas foram mais amplas no primeiro questionário, agora foram mais específicas.

Após o uso sistemático dos dicionários, os aprendizes demonstraram que expandiram a sua percepção sobre o uso das obras lexicográficas e ficaram mais conscientes e conhecedores da gama de informações que o uso sistemático do dicionário pode lhes proporcionar. Transformaram-se em exploradores da potencialidade que um dicionário pode oferecer e isso só pode ser conseguido com seu uso constante e de forma programada.

Questão 3: O que você aprendeu sobre os dicionários?

Respostas:

- “Descobrir significado das palavras que não entendo”. (5 alunos)
- “Para comprovar como se escreve uma palavra”. (5 alunos)
- “Eu aprendi a usar o dicionário” (4 alunos)
- “Eu aprendi com os dicionários a escrever melhor e conheci novas palavras”. (4 alunos)
- “Para buscar sinônimos e antônimos” (3 alunos)
- “Muitas coisas, por exemplo: classes gramaticais, separação de sílabas, significado específico da palavra, aprendi um pouco mais sobre a apresentação do dicionário, e prestei algumas informações sobre os anexos” (3 alunos)
- “Aprendi novas ortografias, “adivinhas” (3 alunos) “você sabia?”, “provérbios” como se fazer uma introdução, como achar palavras nele”.
- “Aprendi sobre os verbetes (3 alunos), dedeiras” (3 alunos) e ilustrações, brincadeiras, cantigas de roda, fala você mesmo”, trava-línguas.”
- “Saber o plural das palavras (3 alunos) e o singular , como procurar as palavras no dicionário e eu pensava que nos livros tinha anexos, mas agora eu sei que tem”.
- “Que nele tem a apresentação dos autores e dos ilustradores, tem o índice, os anexos, e que dele podemos melhorar as produções textuais e ser mais criativas”. (2 alunos)
- “Como se procura as palavras e como se apresenta um dicionário”. (2 alunos)
- “Aprendi que tem vários tipos de dicionários (2 alunos) que cada dicionário tem um tanto de verbetes, aprendi que a primeira palavra e a última estão em cima da folha e aprendi novas palavras”.
- “Professoras M. S. e R. M. B., gostei muito de trabalhar com vocês”!
- “Os dicionários são livros onde há todos os tipos de palavras e tudo junto forma o Dicionário”.
- “Eu aprendi a procurar mais coisas, e procurando achei palavras que combinam e encaxam uma com as outras, a professora Rosane explicou muita coisa sobre o dicionário, que funcionou para mim”.
- “Aprendi o que significa “s.”, “v.”, “adj.”, “s.f.” e “s.m.”. Também aprendi que não pode escrever como se fala e aprendi um pouco mais como achar palavras no dicionário”.
- “Aprendi que os dicionários não são apenas um livro, mas sim o nosso amigo. Ele (o dicionário) nos ensina a escrever as palavras corretamente”.
- “Eu aprendi que os dicionários que ele traz muitas coisas para a nossa vida, são muito importantes para desenvolver a ortografia e que eles tem muito para nós aprendermos”.

- “Aprendi que os dicionários servem para nos ajudar tanto na escrita e tanto na fala”.
- “Os dicionários não ensinam apenas os significados, mas os dicionários ensinam muito mais do que imaginamos, como: o que é o verbete, como usá-lo, sílaba tônica, separação silábica, etc.”.
- “Aprendi novos significados das palavras e gostei de ver dicionário do tamanho de livro”.
- “Aprendi a escrever melhor, colocar os acentos nas sílabas certas, aprendi a pontuar bem os textos, procurar no dicionário quando tiver dúvida e falar as palavras corretamente”.
- “Eu aprendi como se escreve em texto”.

Análise das respostas

Esta questão possui semelhança com a número 2, por isso, complementam-se as respostas e aprofundam-se as opiniões dos alunos.

Comparando-se a questão número 15 do primeiro questionário que perguntava o que poderia ser trabalhado com o dicionário e esta questão do segundo questionário, percebeu-se que os alunos ampliaram sua visão sobre o uso dos dicionários em suas vidas.

Alguns alunos nem responderam sobre o que poderia ser trabalhado com o dicionário no primeiro questionário; outros citaram ações amplas, sem detalhá-las, como para falar, ler, pesquisar, para os significados e para fazer provas. Já, nas atuais respostas, houve a demonstração de que aprenderam com a prática do uso e que, de fato, estudou-se o conteúdo dos dicionários dos três tipos.

As crianças utilizaram um vocabulário próprio do dicionário, como verbete, siglas, anexos, apresentação. Os alunos estão mais conscientes do valor didático-pedagógico do dicionário em todas as atividades da sala de aula e construíram uma argumentação positiva e mais consistente para o uso dos dicionários escolares nas atividades do dia a dia da sala de aula.

Questão 4: Após esse tempo de uso dos dicionários em aula, você pensa que são todos iguais ou não? Explique detalhadamente.

- “Não, nem todos são iguais, alguns tem ilustração (3) enquanto outros não (4), uns tem também separação de sílaba (7), verbos, uns tem mais verbetes (11) e sílaba tônica (2) e assim por diante”.
- “Alguns tem plural (2) outros não, poemas, significados diferentes (3) palavras diferentes, exemplos e outros não”.

- “Eu acho que todos os dicionários são diferentes. Porque uns tem dedeira (5), outros não, as capas mudam, a escrita dos significados”.
- “Eu acho que os dicionários não são iguais porque tem dicionário para adulto e outro para crianças” (5), outros tem você sabia (2), adivinhas, provérbios, brincadeiras, mas o Moderno Dicionário Escolar não”.
- “Os dicionários mais modernos procuram ter anexos como o *Saraiva Júnior*” (2)
- “Cada dicionário tem seu estilo e jeito de ajudar a você, tendo alguns exemplos outros não”.
- “Tem dicionários que tem adivinhas (3) cantiga, provérbio (2) já outros não tem. E tem dicionários que tem ilustração e anexos (6) então, significa que dicionários são diferentes”.
- “Já tem dicionários que tem mais número de verbetes e outros numa quantidade menor, tem substantivo masculino e feminino”.
- “Não. Porque o Saraiva tem mais verbetes do que o *Aurelinho*, mas o *Gama Kury* tem 34.000 verbetes, mais que o Saraiva. Então todos são diferentes”.
- “Na minha opinião nem todos os dicionários são iguais, alguns contém classe gramatical, trava-línguas, entre outras”.
- “Não porque são para faixas etárias diferentes, alguns tem mais verbetes alguns são ilustrados...são bem diferentes...”.
- “Não. Alguns têm separação de sílabas, outros não tem, alguns tem os significados mais declarados, outros não tem, alguns tem anexos, outros não tem, alguns tem palavras modernas, outros não tem e alguns tem as palavras que nós queremos, outros não tem”.
- “Eu acho que são diferentes porque uns tem mais informações, significados e palavras”.

Análise das respostas

As crianças argumentaram que os dicionários são diferentes, utilizando os elementos que estão nas obras lexicográficas. 11 respostas destacaram que os dicionários podem ter mais verbetes do que outros; 7 respostas incidiram sobre a separação de sílabas; 6 têm ilustrações e anexos; 5 respostas anunciaram: “Eu acho que os dicionários não são iguais porque tem dicionário para adulto e outro para crianças”; 5 respostas também incidiram sobre as dedeiras dos dicionários; 4 respostas contemplaram a falta de ilustrações em dicionários, por isso são diferentes dos que as têm; 3 respostas revelaram que “Tem dicionários que tem adivinhas”; mais 3 respostas foram sobre os significados diferentes que as obras têm e 3 respostas, ainda, disseram que alguns dicionários têm ilustrações.

10 respostas, sendo que 2 para cada elemento citado, referiram que “Alguns tem plural (2) sílaba tônica (2) outros tem você sabia (2), Os dicionários mais modernos

procuram ter anexos como o *Saraiva Júnior* (2) cantiga, provérbio (2) já outros não tem”. Finalmente, outras respostas incidiram sobre o número de verbetes e até três dicionários foram citados para dizer que um possui mais verbetes do que o outro: “... o *Saraiva* tem mais verbetes do que o *Aurelinho*, mas o *Gama Kury* tem 34.000 verbetes, mais que o *Saraiva*”. Além de mais verbetes, alguns dicionários possuem mais informações e significados, segundo uma das respostas de um aluno.

Os alunos, em questões anteriores (conferir questões 4 e 5 do primeiro questionário), quando perguntados se lembravam do nome do dicionário que possuíam, a maioria dos alunos (21) conseguiu apenas dizer o nome genérico minidicionários (o *Aurégio*, o *Michaelis*) e um aluno citou o *Dicionário Globo*.

Agora, outros nomes surgiram como o *Saraiva Júnior*, *Moderno Dicionário Escolar*, o *Aurelinho*, o *Gama Kury*, ou seja, houve uma significativa ampliação de conhecimento dos alunos sobre os dicionários em circulação no mercado editorial.

Algumas respostas chamam a atenção pelo domínio de termos usados para analisar as propostas lexicográficas dos autores, como faixas etárias: “Não porque são para faixas etárias diferentes, alguns tem mais verbetes alguns são ilustrados...são bem diferentes...”. Também se salienta a percepção de um aluno sobre os diferentes tipos de linguagem abordados em dicionários: “Não. Alguns têm separação de sílabas, outros não tem, alguns tem os significados mais declarados, outros não tem, alguns tem anexos, outros não tem, alguns tem palavras modernas, outros não tem e alguns tem as palavras que nós queremos, outros não tem”.

Questão 5: Você acha que seus textos ficaram melhores ou piores com o uso do dicionário? Em que o dicionário ajudou na sua escrita?

Quadro 31 – O dicionário ajuda nos textos escritos?

Número de alunos	Respostas
9	Ortografia
6	Pontuação
5	Acentos nas sílabas certas
4	“Fazer histórias melhores”
3	Separação de sílabas
2	Procurar significados
2	“Facilitou na minha escrita”
2	“Fazer textos mais declarados”
2	“Menos repetições de palavras com uso de sinônimos”
2	“Muitas coisas”
1	“Ajudou em procurar palavras”

1	“Conhecer Expressões e o que significa”
1	“Botar sílabas”
1	“Escrever palavras complicadas”
1	Sílaba tônica
1	“Saraiva Júnior: ajudou a escrever palavras e nos acentos”.
1	“Como usar exemplos”
1	“Usar sinônimos em minhas produções de texto”.
1	“Tirar dúvidas que eu tinha”.
1	“Escrever novas palavras”.
1	“Os meus textos ficaram melhores com o uso do dicionário porque antes eu não usava tanto”.
1	“Com a ajuda dos dicionários conseguimos pesquisar novas palavras mais específicas”.
1	“Com o dicionário pude aprender palavras novas para fazer meus textos”.
1	“Os meus textos ficaram bem melhor depois das aulas da professora e a minha escrita também ficou melhor”.
1	Plural de palavras

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

Nesta questão, 25 alunos responderam que seus textos ficaram melhores e um aluno respondeu “bem melhor”.

Na opinião dos alunos, o dicionário ajudou na ortografia, em primeiro lugar com 9 respostas. Em segundo lugar, com 6 respostas disseram a pontuação. Em terceiro lugar, ficou a acentuação, em quarto lugar, os alunos citaram histórias melhores, em quinto lugar, separação de sílabas, em sexto lugar, com duas respostas cada item citado, os alunos disseram “Procurar significados”, “Facilitou na minha escrita”, “Fazer textos mais declarados”, “Menos repetições de palavras com uso de sinônimos” e “Muitas coisas”. Finalmente os alunos citaram outras ajudas do dicionário: para procurar palavras, para escrever palavras difíceis, para usar sinônimos em produções de texto, para tirar dúvidas, para escrever novas palavras para fazer textos, para usar exemplos, para usar o plural de palavras, usar expressões, reconhecer sílabas tônicas. Um aluno citou o dicionário *Saraiva Júnior*, dizendo que ajudou a escrever palavras e na sua acentuação.

Por fim, 2 alunos fizeram uma avaliação dizendo: “Os meus textos ficaram melhores com o uso do dicionário porque antes eu não usava tanto e que “Os meus textos ficaram bem melhor depois das aulas da professora e a minha escrita também ficou melhor”.

No primeiro questionário, na questão número 13 foi perguntado aos alunos em que o dicionário poderia ajudá-los. Esta questão atual particulariza o uso do dicionário na produção de textos por isso as respostas ficaram mais específicas para esse fim.

A ortografia foi associada ao dicionário por 9 alunos, embora tenham especificado mais as respostas em uma questão pertinente à escrita, ou seja, a procura por palavras “diferentes, novas, específicas”, o que ajudou a melhorar os textos. Fazendo uma observação minuciosa de todas as respostas, percebe-se que o que predominou como ajuda principal do dicionário foi o acesso a um novo vocabulário, aos sinônimos e que os textos melhoraram na opinião dos alunos. O vocabulário ativo ficou mais diversificado do que antes do trabalho com o dicionário. Essa questão foi levantada na parte final sobre a análise das produções textuais do GE, quando os textos de cada aluno foram estudados em suas modificações pelas interferências sofridas.

De fato, questões mais ligadas à gramática como ortografia, acentuação, separação de sílabas, plural, foram menos citadas pelas crianças do que a ajuda do dicionário na procura e aquisição de palavras que foram contempladas em seus textos, passando para o vocabulário ativo dos alunos.

1 aluno disse que o dicionário ajudou a escrever de forma mais declarada, o que, provavelmente, signifique com maior propriedade vocabular, objetividade e segurança no uso de palavras, sejam já conhecidas ou não. Também se pode dizer que o objetivo do trabalho foi alcançado quando se constata que os próprios alunos estão mais conscientes das suas novas aquisições em contato com os dicionários.

Um ponto bastante comentado como importante e com o qual as crianças tiveram muitas dificuldades foi o da pontuação. Isso ficou marcado pelos alunos que até associaram-na à ajuda do dicionário. Na verdade, ela foi trabalhada em função da produção de textos. A maioria das respostas citou que ajudou na procura de novas palavras, na expressão escrita mais completa. Essa associação é importante e percebe-se que os alunos estão mais conscientes desse fato, o que faz com que aproveitem mais a potencialidade dos dicionários, para além da procura pela grafia conforme a gramática padrão.

Questão 6: O que você pensava sobre o dicionário (início de agosto) e de que forma você pensa hoje (novembro)?

ANTES

- “Eu pensava que eu sabia de tudo que os dicionários eram todos iguais”. (4)
- “Eu pensava que ele era um livro com palavras que só servia para achar palavras desconhecidas”. (3)
- “Achava que era mais para saber o significado de cada palavra (2) e a separação só!!!” (3)
- “Eu pensava que o dicionário só servia para procurar palavras” (2).

- “Eu pensava que o dicionário era um livro comum (2) que sempre nas produções de textos era esquecido, e que esta aula sobre os dicionários não iria mudar em nada”.
- “Eu achava que eram todos iguais, que não existia dicionário ilustrado com anexos, separação de sílabas, porque eu nunca vi um dicionário ilustrado com anexos”. (2)
- “Antes eu pensava que o dicionário era meio chato. Só ficar procurando palavras antes era entediante”.
- “Eu não conhecia muito sobre o dicionário”.
- “Eu pensava que os dicionários eram só para usar em aulas de Língua Portuguesa”.
- “Eu achava que o dicionário não era tão necessário”.
- “Pensava antes que dicionários só serviam para pesquisar palavras”
- “Não sabia colocar acento nem vírgula nos textos nem ponto. Eu só colocava um ponto no meu texto”.
- “Eu pensei que não existia dicionário com ilustração, adivinha, etc e eu não sabia que tinha sílaba tônica e eu não tinha ideia como era o dicionário grande”.
- “Achava que o dicionário não servia para nada, eu achava que ele era uma besteira e se eu ficasse lendo o dicionário só ia ficar perdendo tempo”.
- “Eu pensava que o dicionário não me ajudava muito”.
- “Para ver como se escreve”.
- “Antes eu não gostava muito de usar o dicionário”.
- “Eu pensava que os dicionários não tinham muita importância”.
- “Eu não sabia que tinha palavras interessantes e pensei que só existia minidicionários”.
- “Antes eu pensava que era um dicionário qualquer”.

Estas respostas vão ao encontro da questão 2 deste questionário. Antes da pesquisa, pelas falas dos alunos, eles não tinham conhecimento sobre os tipos diferentes de dicionários e, também, não levavam a sério o trabalho com obras lexicográficas. O que mais se destaca nas falas deles é que antes achavam que se usava o dicionário para a procura de significados das palavras, para a ortografia e para a separação (infere-se separação de sílabas das palavras). Também revelam que pensavam que existiam apenas os minidicionários.

AGORA

- “Agora eu sei que não são todos iguais (2) Cada um tem um número de verbetes, tem dicionário para a 3ª. série, para 4ª. e para 5ª. e que eles tem 3 níveis (3). Que existe vários tipos, um mais criativo que o outro, alguns são mais modernos e outros são mais simples”.

- “Vejo agora os dicionários de uma forma diferente, como se precisássemos dele em nosso dia a dia”.
- “Agora coloco acento nas palavras, vírgula, ponto e consigo colocar parágrafo”.
- “Agora eu sei quanto o dicionário é importante para nós com ele eu aprendi como se usa ele e o que é adj. sm. sf. E eu sei que os dicionários são diferentes”.
- “Eu sei que o dicionário é sim um livro que serve para pesquisar palavras conhecidas e desconhecidas entre muitas outras coisas”.
- “Agora sei que o dicionário pode nos levar a qualquer lugar”.
- “Agora eu penso que é legal procurar palavras no dicionário. Agora procurar palavras é divertido e animado”.
- “Eu vi que não, ele é usado sempre em todas matérias”.
- “Agora percebi que o dicionário mudou sim em minha vida. Aprendi palavras que nem sabia que existia”.
- “Hoje eu penso que o dicionário serve para escrever correto, e também observar esse livro que significa muito para nós alunos”.
- “Agora percebi que é muito importante, pois tira as minhas dúvidas e ajuda o meu vocabulário”.
- “Agora sei que o dicionário é como o guia da ortografia”.
- “Agora eu sei que existe dicionário grande, sei usar o dicionário, sei o que é sílaba tônica, sei que os dicionários tem anexos, ilustração, etc.”.
- “Eu entendo que se o dicionário apareceu na nossa vida, é para nós estudarmos porque nós podemos ler e aprender, mais e mais e saber todos os significados para quando nós for fazer um texto nós já sabemos algumas ou várias palavras novas para melhorar, mudar o nosso texto”.
- “Agora eu sei como se usa um dicionário, que é utilizável para todos”.
- “Agora, eu olho as classes gramaticais, o sentido figurado, a sílaba tônica e todas as coisas interessantes de um dicionário”.
- “Eu penso que os dicionários servem para achar significados, separação de sílabas, sílaba tônica, sinônimos e antônimos”.
- “Depois vi que o dicionário é uma coisa muito usada em nossa vida mesmo sendo dicionários online, dicionários normais e dicionários de todo tipo”.
- “Eu vejo que os dicionários ensinam também a usar aquela palavra no meu vocabulário, a separação, a sílaba tônica, etc”.
- “Eu já estou pegando no dicionário”.

- “Eu penso que ele serve para procurar palavras, mas também para se divertir com essas coisas que ele oferece”.
- “Notei que os dicionários têm muita importância”.
- “Agora eu sei que tem dicionário grande e neles tem palavra interessante”.
- “Agora eu penso que é um dicionário bom com muitas informações”.

Análise das respostas

Boa parte dos comentários relativos a esta questão já foram expostos na questão 02 deste questionário. O que é preciso salientar é que os alunos passaram de uma falta de consciência sobre os benefícios que o uso do dicionário pode oferecer a um estado de consciência crítica sobre seus inúmeros benefícios. Um aluno até se referiu ao sentido figurado das palavras, o que dá uma dimensão mais completa no momento de procurar os significados de uma palavra, possibilitando conhecê-la de forma mais ampla, em todos os seus usos. Também se destaca que os alunos, agora, têm conhecimento sobre os diferentes tipos de dicionários, o que os torna mais atrativos e interessantes.

Questão 7: O que se pode aprender quando se consulta regularmente o dicionário?

- “Palavras novas, diferentes, mais verbetes (12). Ex: de animais, objetos, países, flores (2)
 - “Pode-se aprender a escrever correto, a ortografia (5) saber o significado e expressões” (5)
- A escrever melhor (5) a pronunciar as palavras corretamente”.
- “Separar sílabas (3), saber plurais (2), verbos e outras coisas”.
 - “Muita coisa: botar acento nas sílabas certas e por bem a pontuação nos textos” (2).
 - “Para saber se a palavra é verbo (2) adjetivo ou substantivo. E mais algumas coisas interessantes”.
 - “Nós podemos aprender sinônimos de palavras (2), antônimos, vários significados e muito mais (2) Além de aprender nomes de flores, frutas, países, bandeiras do mundo, entre outros com os anexos”.
 - “Podemos descobrir várias coisas que nem imaginamos! E também as informações dos anexos”.
 - “Quando se consulta regularmente o dicionário, tem menos dificuldades ao produzir um texto”.
 - “Ter uma letra boa e legível e a falar corretamente”.
 - “Achar palavras diferentes e muito interessantes para o nosso aprendizado”.

- “Que nem todos os dicionários tem o mesmo significado. Ex: o *Gama Kury* não é a mesma coisa que o *Saraiva*”.
- “Pode-se aprender várias palavras que não sabia e ajudar na escrita de Português”.
- “A ter um vocabulário ainda maior”.

Análise das respostas

As questões 2 e 6 (conferir neste questionário) e esta (7) são semelhantes, por isso aproveitam-se alguns comentários anteriores.

A maior parte das respostas desta questão abordou o que se aprende com o uso do dicionário de forma regular, que são “Palavras novas, diferentes, mais verbetes”. O domínio do vocabulário (pertencente ao mesmo campo semântico) em relação ao que contém um dicionário, novamente se destaca como “verbetes, ortografia, sinônimos, antônimos, expressões, anexos, significados, classes gramaticais de palavras”, entre outras.

Questão 8: Hoje, com que frequência usa o dicionário?

- () Uso-o apenas nas aulas de Língua Portuguesa.
- () Somente quando tenho tarefas para casa.
- () Somente quando o professor manda.
- () Uso-o muito pouco.
- (25) Uso-o sempre nas aulas e em casa.

Análise das respostas

O primeiro questionário, especificamente na questão 10, perguntou sobre a frequência com que usavam o dicionário e apenas oito alunos disseram “Todos os dias”. Mais oito alunos responderam que o usavam “Entre uma vez na semana e quatro”.

Após o trabalho, todos os alunos que responderam à questão assinalaram que usam o dicionário sempre nas aulas e em casa. O nível de consciência mudou para melhor após alguns meses com o uso dos dicionários.

Questão 9: Que problemas encontrou nos dicionários trabalhados?

Quadro 32 – Problemas nos dicionários

Número de alunos	Respostas
19	As palavras que busco não estão sempre nos dicionários.
12	As explicações (definições) não são claras porque utilizam palavras que não conheço.
10	Faltam exemplos de como usar as palavras.
10	Faltam ilustrações, imagens que ajudam a compreender melhor o significado das palavras.
8	Há muitos sinônimos e não há indicação de qual corresponde exatamente ao significado da palavra buscada.
2	Não entendo bem as instruções de uso do meu dicionário e de outros.
2	Não entendo as abreviaturas e símbolos dos dicionários
Outros problemas	“Em algumas palavras o significado não está muito declarado”. “Nem sempre as palavras são bem explicadas”.

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

Cada número da tabela refere-se a uma opinião dos alunos; outras diferentes foram contabilizadas em outros itens.

No primeiro questionário para as questões número 11 “Você está satisfeito com seu dicionário”? e para a questão número 12 “Ele tem algum problema”?, houve o seguinte resultado: 20 alunos responderam para a pergunta número 11 que o dicionário estava “completo, estava certo, ótimo” e um aluno declarou que “Está bom assim como ele é”. Percebe-se, nestas respostas, uma autoridade indiscutível do dicionário e como ele é respeitado, sem haver críticas. Além disso, há desconhecimento dos alunos sobre as obras lexicográficas.

Passado esse tempo de estudo, nesta questão, 19 alunos disseram que nem sempre encontraram as palavras que buscaram no dicionário; 12 alunos mencionaram que as definições das palavras utilizam vocábulos desconhecidos por eles; 10 alunos revelaram que faltam exemplos de como usar as palavras; outros 10 disseram que faltam ilustrações, imagens que ajudam a compreender melhor o significado das palavras; 8 mencionaram que há muitos sinônimos e não há indicação de qual corresponde exatamente ao significado da palavra buscada; 2 alunos assinalaram que não entendem bem as instruções de uso do meu dicionário e de outros; mais 2 assinalaram que não entendem as abreviaturas e os símbolos dos dicionários.

Além dos problemas citados, outros problemas foram apontados, os quais não estavam na questão fechada que são: “... o significado não está muito declarado” e “Nem sempre as palavras são bem explicadas”.

Concernente ao dicionário, os alunos passaram de uma visão pacífica de autoridade, para uma condição mais crítica, nomeando mais especificamente o que faz parte dele e com apreciações pertinentes. Esses apontamentos que as crianças fizeram sobre os problemas que viram nos dicionários, podem auxiliar nas pesquisas sobre Lexicografia e, a médio e longo prazo, melhorar a qualidade dos dicionários escolares.

Chega-se à conclusão, com essas opiniões, que os alunos despertaram para o uso mais sistemático e crítico do dicionário. Também é preciso ter a presença do professor como mediador para explicar sobre as particularidades das obras lexicográficas aos alunos, já que são obras com uma linguagem diferente de outras obras. De fato, os dicionários escolares ainda têm que melhorar em vários aspectos, como os mencionados acima, e ainda falta a sua adaptação às necessidades dos alunos desta faixa etária da pesquisa (10-12anos).

Questão 10: Que qualidades encontrou neles?

Quadro 33 – Qualidades nos dicionários

Número de alunos	Respostas
22	Variedade de palavras e número grande de verbetes.
21	Tamanho bom da letra para a leitura das informações.
20	Apresentação de aspectos gramaticais como substantivo, verbo, adjetivo, gêneros das palavras, plural ou singular.
18	Presença de imagens que auxiliam no significado de palavras.
17	Apresentação da separação silábica de palavras e da sua pronúncia.
16	Facilidade de encontrar as palavras.
14	Simplicidade e clareza das explicações dos significados.
14	Presença de sinônimos das palavras.
13	Praticidade para carregar o dicionário.
13	Diagramação, cores e formato geral da obra.
12	Presença de um guia do usuário, de explicações da proposta da obra e anexos
11	Exemplos de uso das palavras

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

22 alunos acharam que há variedade de palavras e número grande de verbetes; 21 assinalam que o tamanho da letra está bom para a leitura das informações; 20 alunos acharam que está boa a apresentação de aspectos gramaticais; 18 alunos assinalaram que está boa a presença de imagens que auxiliam no significado de palavras; 17 alunos disseram que a apresentação da separação silábica de palavras e da sua pronúncia são qualidades no dicionário; 16 alunos elogiaram a facilidade de encontrar as palavras nos dicionários; 14 alunos disseram que há simplicidade e clareza das explicações dos

significados; 14 alunos acharam que a presença de sinônimos das palavras é boa; 13 alunos assinalaram a praticidade para carregar o dicionário; 13 alunos destacaram a diagramação, as cores e o formato geral da obra; 12 alunos mencionaram a presença de um guia do usuário e das explicações da proposta da obra e anexos e, por fim, 11 alunos disseram que os exemplos de uso das palavras são qualidades dos dicionários.

Confrontando com a questão anterior em que os alunos assinalaram os defeitos dos dicionários, percebe-se que, para apontar as qualidades, mais alunos se pronunciaram sobre vários itens, ou seja, houve um maior interesse deles a respeito das qualidades. Hipoteticamente, a partir desse fato, pode-se dizer que os dicionários, na visão dos alunos, ainda dispõem de mais qualidades do que defeitos.

Esse dado é importante quando os professores pensarem em desenvolver um trabalho em sala de aula, utilizando os dicionários. Isso porque poderão adotar os dicionários que colaboraram para esta pesquisa com mais segurança e credibilidade, sabendo que já foram feitas avaliações deles, inclusive pelas crianças.

Esses números e comentários dos alunos desta pesquisa sobre as qualidades dos dicionários, desde a diagramação, abordagem das classes gramaticais, imagens coloridas que auxiliam para entender as palavras, a presença de um guia do usuário, de anexos, de uma proposta lexicográfica, do número de verbetes e variedade, de uma linguagem acessível à faixa etária das crianças, até a menção da separação de sílabas e da pronúncia de palavras, mostram que o caminho para uma produtividade mais qualitativa de dicionários está sendo acertado pelos lexicógrafos.

As características elogiadas nos dicionários passaram pela diagramação (tamanho de letra, formato geral da obra), até por questões gramaticais, as quais, parece, que despertaram a atenção das crianças, sendo lembradas no momento de avaliar o trabalho desenvolvido. O fato de que algumas classes gramaticais foram comentadas durante o estudo dos dicionários, também pode ter repercutido positivamente no conhecimento sobre dicionários e no léxico mental dos discentes, tanto que vinte deles assinalaram esses aspectos.

Por fim, um aspecto que também é apontado pelas respostas dos alunos se refere às descobertas e à aprendizagem adquiridas por eles depois do trabalho desenvolvido. Hipoteticamente, depois do curso, os discentes assinalaram itens cujos significados eles estavam dominando no momento de responder. Muitos dos itens que foram apontados, ou não existiam nos dicionários das crianças (da escola, de casa), porque trabalhavam quase que exclusivamente com minidicionários, ou passavam despercebidos porque não os conheciam ou porque se deparavam com os dicionários poucas vezes na sua vida escolar para consultas.

Questão 11: Qual (is) parte (es) do verbete lhe parece(m) mais útil(eis)?

(20) Definição da palavra.

(18) Exemplos de uso.

(15) Pronúncia da palavra.

(13) Indicação do nível da linguagem (informal, formal, vulgar, popular).

(19) sinônimos das palavras e antônimos.

(17) separação de sílabas das palavras.

Análise das respostas

Esta questão foi fechada e os alunos poderiam assinalar quantas partes desejassem. Essa questão é direcionada, por isso limita os alunos a responderem sobre o conhecimento adquirido durante o trabalho com o dicionário. Todavia, é importante para que se percebam as visões dos alunos sobre os itens lexicais e gramaticais citados nesta questão.

20 alunos escolheram como parte mais útil a definição das palavras, 19 alunos assinalaram os sinônimos das palavras e os antônimos, 18 assinalaram os exemplos de uso, 17, indicaram a separação de sílabas das palavras e 15 alunos escolheram a pronúncia da palavra e 13 a indicação do nível da linguagem (informal, formal, vulgar, popular).

Resgatando os dados do primeiro questionário, da questão 6, sobre que tipo de atividade faziam com os dicionários, 22 disseram que usavam a obra para saber o significado de palavras ou para saber escrevê-las de acordo com a ortografia. Depois vieram respostas mais genéricas como “para atividades em sala de aula”, “para fazer uma pesquisa”, “para fazer trabalhos”, “para tirar dúvidas de palavras da televisão, rádio e diálogo”, “para saber mais das palavras”.

Já na última questão deste questionário, os recursos mais lúdicos tornaram-se elementos necessários para a constituição dos dicionários para as crianças questionadas na pesquisa. As gravuras e as fotos, por exemplo, foram citadas por elas, com a função auxiliar de repassar o significado da palavra entrada.

Portanto, comparando essas respostas de três questões, com uma certa afinidade de conteúdo, ocorreu coerência nas respostas dos alunos relativamente ao item com maior frequência de respostas desta questão, ou seja, a definição das palavras.

Em segundo lugar, ficaram os sinônimos e antônimos das palavras. No caso dos sinônimos, os alunos se empenharam para tentar substituir as palavras muito repetidas dos seus textos, o que pode ter contribuído para ampliar o léxico mental dos alunos.

Em terceiro lugar, ficaram os exemplos de uso, também citados em outras questões pelos alunos. Eles adquiriram consciência sobre a importância desse item nos dicionários para perceberem o (s) significado (s) da (s) palavra (s) em um contexto.

Em quarto lugar ficou a separação de sílabas. Esse item gramatical foi, muitas vezes, citado pelas crianças. Elas passaram a impressão que estavam descobrindo essa informação no dicionário, além de ir ao encontro de um conhecimento bastante comentado em sala de aula pelo professor titular da turma, normalmente. Ocorre essa preocupação, geralmente, por parte dos professores, porque a criança precisará desse conhecimento para separar as sílabas na mudança de linhas do caderno. Assim, o conhecimento de que os dicionários podem trazer essa informação, foi oportuno para as crianças, já que encontraram um modo de tirar suas dúvidas pela consulta ao dicionário.

Em quinto lugar, ficou a pronúncia de palavras. Também foi uma informação bastante procurada pelas crianças que, inclusive, ficavam comparando a diferença entre como elas pronunciavam e como constava no dicionário, segundo uma norma de língua formal.

Por último e talvez um dos pontos menos procurados e comentados pelas crianças foi a indicação do nível da linguagem (informal, formal, vulgar, popular). Essa informação é muito importante no momento de escrever. As crianças apresentaram muita dificuldade para passarem a escrever palavras, que eram tão naturais na oralidade, para a convenção escrita. Esse item nos dicionários, portanto, poderia auxiliá-las nos momentos de dúvida entre a linguagem oral e a escrita. Foi explorado oralmente com elas esse ponto do dicionário e foi indicado em forma de perguntas nas suas produções textuais, como se poderia pensar em escrever palavras empregadas na oralidade, como expressões.

Questão 12: Após nosso trabalho com os dicionários, você pode dizer que sabe usar um dicionário? Por quê?

Respostas dos alunos

- “Sim. Porque eu aprendi sobre os dicionários”.
- “Eu posso dizer que sei. Porque antes eu ficava procurando palavra por palavra, agora já procuro pela palavra guia que fica muito mais fácil”.
- “Sim. Porque agora eu consigo procurar as palavras nos dicionários”.
- “Sim. Porque eu aprendi sobre apresentação do dicionário, os verbetes, as dedeiras entre outros”.
- “Sim. Porque antes eu não sabia. Quando a professora R. chegou eu aprendi”.

- “Posso. Por que aprendi como usa-lo na aula da professora R. e da M.”.
- “Sim. Porque eu, agora leio no dicionário sua apresentação, a forma de seu uso (4) aprendi a ler o verbete e isso é muito importante”.
- “Sim. Porque sei onde está a palavra. Mas primeiro de tudo tenho que ler bem a apresentação”.
- “Sim. Porque durante quatro meses tivemos essas aulas, foi onde aprendi a consultá-lo com facilidade”.
- “Sim. Porque as professoras nos ensinaram a usar o dicionário”.
- “Sim. Porque já consigo achar as palavras, sei que alguns dicionários têm anexos, e vejo, porque me ajuda”.
- “Sim, eu sei usar, eu leio os anexos, apresentação, exemplos e consigo achar as palavras”.
- “Sim, agora eu posso dizer que eu sei, porque já conheço os verbetes, o que é a dedeira”.
- “Sim. Porque eu consigo procurar as palavras que eu quero com facilidade”.
- “Sim, porque de tantas explicações sobre o dicionário, aprendi a usá-lo”.
- “Sim. Porque eu já o usei várias vezes com meus colegas e professores para: corrigir grafia de palavras, verificar verbos, e também escrever corretamente com uma letra legível”.
- “Sim, porque, quando eu entrei na quinta série eu sabia mais ou menos como usar um dicionário, eu só queria ficar copiando dos meus colegas mas agora eu aprendi que eu tenho que fazer do meu jeito”.
- “Eu sei usar, porque quando eu procuro um significado e tem palavras diferentes eu também procuro, para saber o que ela significa”.

Análise das respostas

Comparando as respostas dos alunos no mês de agosto quando responderam ao primeiro questionário, com as respostas atuais, houve um avanço do vocabulário sobre as obras lexicográficas. Antes, na questão número 8, apenas foi citada a ordem alfabética como necessária para saber usar um dicionário, citada por 25 alunos.

Neste questionário, os alunos conseguiram se expressar de acordo com as aulas sobre as obras, o que se tornou um conhecimento mais solidificado. Por exemplo, disseram que precisam ler a apresentação do dicionário, parte que contempla a proposta lexicográfica, pelo menos na maioria dos dicionários atuais, o guia do usuário, as abreviaturas das palavras.

Com uma leitura atenta a todas as partes do dicionário, e com o treinamento que tiveram sobre como usar o dicionário terão, de fato, se apropriado de forma mais

completa do conhecimento que um dicionário contém e podem dizer, então, que sabem usar essa obra: “Sim. Porque sei onde está a palavra. Mas primeiro de tudo tenho que ler bem a apresentação”.

Além da macroestrutura citada pelos alunos, o conhecimento sobre a leitura dos verbetes, pertencentes à microestrutura, também foi citado pelos alunos como importante para saber usar o dicionário: “Sim. Porque eu, agora leio no dicionário sua apresentação, a forma de seu uso e aprendi a ler o verbete e isso é muito importante”.

Outros recursos das obras foram citados pelas crianças como meios que facilitam a procura das informações, por exemplo, o uso das palavras-guias e as dedeiras. Outra fala que chamou a atenção foi a referência às remissões das palavras, as quais foram apontadas como positivas pelo aluno, na obtenção de maiores informações: “Eu sei usar, porque quando eu procuro um significado e tem palavras diferentes eu também procuro, para saber o que ela significa”.

Portanto, com o domínio da linguagem do dicionário, das suas partes, dos seus recursos e com um uso sistemático de todos os seus componentes, pode-se chegar a um uso proveitoso do conhecimento que essa obra contém.

Questão 13: Pela sua experiência em confeccionar um pequeno dicionário, de que forma você percebe o trabalho dos lexicógrafos hoje?

Quadro 34 – Trabalho dos lexicógrafos hoje

Número de alunos	Respostas
8	“Pela experiência que tive é difícil montar um, e ser um lexicógrafo e montar sozinho um dicionário é ter muito estudo e paciência”.
5	“É um trabalho que demora”
4	“Não é fácil fazer um dicionário, pois tem que ter muito cuidado e paciência”.
2	“Eu percebo que é bem lento.
2	“Como um trabalho árduo, trabalhoso”.
2	“Eu percebo que o trabalho dos lexicógrafos hoje é muito complicado”
2	“Tem que ter muita atenção”
2	“É preciso prestar a atenção, consultar e confirmar se aquela palavra está certa, errada”.
2	“É bem cansativo, demora muito. Mas esse trabalho dá um resultado ótimo”.
1	“Eu acho difícil. Porque quando os lexicógrafos fizeram o dicionário eles tinham a palavra mas eles tinham de saber o significado certo”.
1	“Como um trabalho árduo, trabalhoso e paciente, mas também uma arte”.
1	“Acho um trabalho um pouco difícil e complicado de fazer. Para confeccionar um dicionário tem que ter experiência”.
1	“Eu percebo que o trabalho dos lexicógrafos hoje é muito complicado.

	Pois a ortografia anda mudando muito. Então quase todos os anos pelo menos uma palavra na língua portuguesa muda”.
1	“É um trabalho que demora e tem que ter muita atenção para conseguir formar um dicionário”.
1	“Tem que prestar bastante atenção para não errar, ter paciência, é um trabalho lento, demorado e tem pessoas que dedicam a vida aos dicionários”.
1	“Tem que ter muita concentração no que se está fazendo, muito esforço”.
1	“O trabalho dos lexicógrafos é difícil e complicado porque tem que ter pesquisas, anos para se confeccionarem dicionário”.
1	“O trabalho dos lexicógrafos é muito dificultoso porque eles levam muito tempo para confeccionar um dicionário”.
1	“De uma forma diferente, com admiração e agora eu entendo a responsabilidade que é realizar uma obra complexa e difícil como um dicionário e não pode haver erros isso é muito importante”.
1	“Trabalho lento e delicado para confeccionar um dicionário, porque tem que procurar várias palavras com o significado declarado”.
1	“Que eles trabalham muito, que com certeza os lexicógrafos são realmente pessoas que tem paciência porque o trabalho é muito difícil”.
1	“O trabalho dos lexicógrafos hoje percebo que é difícil porque eles têm que procurar vários verbetes, sumário, entrada, os anexos e as dedeiras”.

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

Reuniram-se respostas que tinham as mesmas ideias em um único enunciado. Assim, 8 alunos disseram que para ser lexicógrafo é preciso muito estudo e paciência; 5 alunos caracterizaram o ofício de trabalho demorado; 4 alunos disseram que é preciso ter muito cuidado e paciência; 12 alunos atribuíram várias características ao trabalho de lexicógrafo, como: bem lento, árduo, trabalhoso, complicado, “tem que ter muita atenção”. Ainda disseram que é um trabalho de consulta e confirmação se uma palavra está certa, errada, é um trabalho cansativo, muito demorado, mas que dá um resultado ótimo. Outros manifestaram sua opinião também se referindo ao trabalho como difícil, lento, cansativo, paciencioso, delicado.

Houve unanimidade entre os alunos sobre a difícil tarefa dos lexicógrafos a qual requer habilidades de atenção e paciência. As crianças puderam experimentar essas habilidades na ocasião em que produziram o seu dicionário. Assim, puderam ter uma amostra do que é o ofício de lexicógrafo. A intenção era a de que experimentarem esse ofício para que compreendessem melhor como é difícil colocar no mercado um dicionário e para que valorizassem mais essas obras.

O campo semântico dos alunos se ampliou muito em relação ao universo dicionarístico. Podem-se destacar os seguintes vocábulos incorporados no léxico mental das crianças e que se tornaram ativos pela escrita e pela fala: “verbetes, sumário, entrada, anexos, dedeiras, lexicógrafos”.

Questão 14: Após nossos estudos sobre os dicionários, o que você pensa que deveria ter em um dicionário para, de fato, ser útil a um aluno da sua idade (o que precisa ter o dicionário?)

Respostas dos alunos

- “Para dedicar as crianças anexos, ilustração, adivinhas, o que é, o que é e outras coisas mais como *Saraiva Júnior*”.
- “Tem que ter mais exemplos e significado declarado”.
- “Ele precisa ter significados que não só os adultos, os adolescentes entendam e sim também verbetes para crianças”.
- “Ter mais verbetes, prático de carregar, ter boas definições para entender melhor, “*Saraiva Júnior*”.
- “Anexos, exemplos, ilustração para ajudar o significado, os exemplos para ajudar, os verbos para escrever melhor, as dedeiras para achar as palavras”.
- “Deveria ter palavras do nosso entendimento, anexos (4), dedeiras coloridas, palavras grandes”.
- “Eu prefiro os dicionários *Saraiva Júnior*, dicionário *Júnior*, *Caldas Aulete* e *Aurelinho*”.
- “Mais exemplos. Eu prefiro o *Saraiva Júnior*”.
- “Precisa ter a definição da palavra, exemplos de uso, indicação de nível de linguagem, sinônimos, antônimos (2) separação silábica (4), sílaba tônica (2) e guia do usuário, etc. Por que isso tudo ajuda, muito, a entender o significado da palavra. Eu gostei muito do *Saraiva Júnior*”.
- “Na minha opinião, os dicionários para o infante juvenil devem ser semelhantes aos que trabalhamos, mas com atividades e experiências para efetuar em casa”.
- “Tem que ter verbetes, adivinhas, cantigas, provérbios, ilustrações (3), igual ao *Saraiva Júnior*”.
- “Eu acho que para ser um bom dicionário, ele tem que ter anexos, exemplos (2) e apresentação”.
- “Precisa ter mais informações para estar preparado para enfrentar a 6ª. série”.

- “Eu acho que tem que ter significados completos porque vamos conseguir entender mais, também deve haver os exemplos porque iremos ter uma noção do significado. Eu prefiro o dicionário *Saraiva Júnior*”.
- “Eu penso que ele deve ter 5.000 verbetes. Deve ter algumas ilustrações. Deve ter bandeiras de países e estados, anexos, dedeira, apresentação do dicionário, verbos. Eu prefiro os dicionários: *Dicionário Ilustrado de Português*, de Maria Tereza Camargo Biderman e o *Saraiva Júnior*”.
- “Para ser um bom dicionário tem que ter tudo o que precisa para o leitor poder consultá-lo de uma forma mais fácil. Como o *Saraiva Júnior*”.
- “Além de tudo que já tem um dicionário como o *Saraiva Júnior*, ter palavras com instruções de pronúncia”.
- “Precisa ter nos dicionários mais significados, mais exemplos, separações de sílabas, mais ilustrações, porque facilita mais a busca de palavras. Eu prefiro, por exemplo, o *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*”.

Análise das respostas

Esta questão foi aberta, por isso não ficou viável tabelar as respostas pela extensão das respostas, além do número grande de informações. Quando se usou um número depois da resposta, significa que mais alunos responderam de forma igual. Procurou-se transcrever todas as respostas das crianças para analisar o que pensam sobre a questão.

No primeiro questionário, na questão número 4, as crianças apenas mencionaram minidicionários e os gerais *Aurélio* e *Michaelis*. Nesta avaliação, já progrediram em conhecimentos sobre os dicionários disponíveis no mercado. O dicionário *Saraiva Júnior* foi citado dez vezes além de outros como *Caldas Aulete*, *Aurelinho*, *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* e o *Dicionário Ilustrado de Português*.

Com o trabalho progressivo sobre dicionários, ao longo dos meses, os alunos demonstraram uma predileção por alguns dicionários como o *Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa ilustrado*, o *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*, o *Moderno Dicionário escolar* e o *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*. Pelos comentários dos alunos, foram os dicionários com maior número de verbetes e mais interessantes por tratarem do léxico de uma maneira mais criativa e divertida. Entre os quatro dicionários preferidos, o *Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa ilustrado* foi o mais interessante e procurado para consultas pelas crianças. Havia sempre uma disputa por esses dicionários.

O dicionário *Saraiva Júnior* apresenta ilustrações motivadoras representadas por ícones e quadros de trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, faça você mesmo, curiosidades, brincadeiras e cantigas de roda. Fotos e desenhos permeiam toda a obra, o que é um atrativo a mais, além de funcional para auxiliar o consulente a entender o significado das palavras-entrada.

Este dicionário serviu, inclusive, de modelo para os alunos fazerem o seu dicionário escolar, pela própria sugestão dos alunos. Ao mesmo tempo em que há o enriquecimento das informações lexicais, culturais e gramaticais, este dicionário tornou as consultas das crianças divertidas e lúdicas. Outros recursos dos dicionários trabalhados foi muito apreciado pelos alunos, quais sejam, as dedeiras coloridas e os anexos com bandeiras do mundo e do país, flores, insetos, animais, conjugações verbais, dias da semana, estações do ano, entre outros.

Essa variedade e riqueza de recursos explicam por que as crianças pensam que são necessários os recursos acima citados nas suas respostas. Uma resposta resume bem esta ideia: “Para ser um bom dicionário tem que ter tudo o que precisa para o leitor poder consultalo de uma forma mais fácil”. E termina sua resposta citando o dicionário *Saraiva Júnior*.

Além disso, essa obra despertou a curiosidade e a motivação para as consultas, pois as crianças queriam procurar os trava-línguas e ler em voz alta para os colegas e professores, queriam saber como se faziam os brinquedos das sugestões práticas do dicionário, sempre estavam descobrindo novas imagens interessantes para mostrar a alguém e para comentá-las. Enfim, houve uma integração entre os recursos empregados no dicionário e os consulentes.

Os discentes também sugeriram que houvesse mais verbetes que contemplem o mundo infantil, além de uma linguagem voltada às crianças: “Ele precisa ter significados que não só os adultos, os adolescentes entendam e sim também verbetes para crianças”.

Foram citados também os exemplos de uso, muito discutidos em aula: “os exemplos porque iremos ter uma noção do significado”. O que também chama a atenção é que os alunos citaram a apresentação como necessidade para um bom dicionário, além de um guia do usuário e das palavras guia.

A consciência sobre as partes de um dicionário e a função dessas partes passaram a fazer parte do conhecimento dos alunos, o que dá uma segurança e um retorno favorável à promoção de cursos voltados às obras lexicográficas. Os resultados positivos se

mostram quando os alunos passam a discutir e argumentar sobre o que é necessário conter em um dicionário para a faixa etária deles, quando conseguem apontar problemas nessas obras, quando conseguem decidir o que o dicionário escolar da série deles conterá, quando utilizam vocábulos focalizados e estudados em suas produções textuais de forma consciente, entre outras tantas atividades desenvolvidas com eles.

O que foi menos citado, duas ou três vezes, como constituinte de um bom dicionário foram: a separação de sílabas, a pronúncia das palavras, a sílaba tônica, o nível de linguagem, sinônimos, antônimos e verbos.

No questionário anterior, para a questão 14 que foi aberta, semelhante em conteúdo com esta, 17 alunos disseram que os dicionários poderiam ter mais palavras interessantes (diferentes, antigas); 4 disseram que o dicionário estava ótimo do jeito que era e apenas 2 se expressaram sobre ter significados mais completos; mais 2 fugiram do assunto. A preocupação com o número de verbetes se manteve, talvez pelos alunos perceberem como é importante ter uma resposta no momento de uma consulta, o que na maior parte das vezes, foi conseguido durante as consultas aos dicionários propostos para a pesquisa.

Cotejando as respostas dadas antes e depois do curso, percebeu-se que a visão sobre os dicionários, de fato, é outra, neste momento do final do curso. Aumentaram as posições críticas, a argumentação, o vocabulário, enfim, a expressão escrita se tornou mais qualitativa. As posições dos alunos, as suas falas parecem contemplar verdadeiramente os dicionários como parte de suas vidas e da sociedade. Essa integração maior se deu por meio de um contato permanente com as obras lexicográficas, o que significa, que o melhor a decidir é oferecer alguma estratégia para a exploração dos dicionários, melhor do que nenhuma.

6.2.3 Avaliação dos Alunos do GE Sobre Aspectos Aprendidos em Produção de Textos e Aspectos que Ainda Precisam Desenvolver

Destaca-se a seguir o resultado sobre a avaliação dos alunos do GE em relação ao trabalho de produção textual realizado de agosto a novembro de 2011. Distribuiu-se para cada aluno uma cópia com uma grade de avaliação para preencherem com uma nota em cada item elencado, referindo-se a aspectos composicionais de textos. Além dessa grade, constavam duas questões para serem respondidas: uma a respeito de aspectos desenvolvidos nas produções de texto e a outra relativa a aspectos ainda pendentes nos textos, ou seja, que ainda precisavam ser desenvolvidos. Construiu-se uma tabela para facilitar a visualização das

respostas dos alunos, bem como quantas vezes foram mencionadas. A avaliação foi baseada em Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008, p. 24).

Quadro 35 - Aspectos desenvolvidos com as produções textuais

Aspectos desenvolvidos com as produções textuais	Número de respostas dos alunos
“Colocar bem a pontuação nos textos”	12
“Aprendi a escrever novas palavras”: “bucólico (dois alunos lembraram) e oculista”	7
“Organizar mais os meus textos (em parágrafos)”	6
“Aprendi a desenvolver mais os parágrafos”	5
“Não repetir muito as palavras”	5
“Suspense na história”	4
“As partes do texto”	3
“Escrever corretamente as palavras”	3
“Estou mais criativo, criatividade”	3
“Aprendi fazer parágrafos”	2
“Inserir elementos importantes para a história”	2
“Descrever personagens”	2
“Aprendi a falar com dois personagens, conversas entre personagens”	2
“Fazer frases completas”	1
“Diferença entre oral e escrito”	1
“Descrever uma paisagem”	1
“Não posso colocar a maneira que falo nas produções de texto”	1
“Procurei no dicionário os significados das palavras”	1
“Escrever palavras relacionadas ao engenho, pesca, natureza, movimentos sociais, nossa cidade, profissões e sistema solar”	1

Fonte: Coleta de dados 2011

Análise das respostas

Essa pergunta foi aberta, por isso contemplaram-se muitas respostas sendo que as repetidas foram enumeradas para se ter uma noção do que foi mais e menos lembrado pelos alunos, na sua própria avaliação.

Em primeiro lugar, 12 alunos apontaram que desenvolveram a pontuação nos textos; em segundo lugar, 7 alunos citaram a aquisição de novas palavras; em terceiro, 6 alunos disseram que aprenderam a organizar mais os textos; em quarto lugar, 5 alunos mencionaram que desenvolveram mais os parágrafos; mais 5 alunos citaram que aprenderam a não repetir as palavras; em quinto lugar, 4 alunos disseram que aprenderam sobre suspense na história; em sexto lugar, 3 alunos mencionaram as partes do texto; mais 3 alunos disseram que aprenderam a escrever corretamente as palavras; ainda 3 alunos disseram que estavam mais criativos; em sétimo lugar, 2 alunos disseram que aprenderam a fazer parágrafos; mais 2 escreveram que aprenderam a inserir elementos importantes para a história; 2, ainda, citaram a

descrição de personagens e, finalmente, mais 2 alunos disseram que progrediram nos diálogos entre as personagens; Por último, com uma resposta para cada aspecto, foi lembrado o seguinte: “fazer frases completas, diferença entre o oral e o escrito, descrever uma paisagem, diferenças no emprego da linguagem oral e escrita, a procura no dicionário pelos significados das palavras” e, por fim, “escrever palavras relacionadas ao engenho, pesca, natureza, movimentos sociais, nossa cidade, profissões e sistema solar”.

Percebe-se que, pelas respostas, há uma integração entre aspectos desenvolvidos com o uso de dicionários nos textos, em relação à gramática (pontuação, linguagem oral e escrita, fazer frases completas, escrita ortográfica) e ao léxico (aquisição de novas palavras, não repetir palavras, desenvolver mais os parágrafos, significado das palavras, escrever palavras relacionadas ao mesmo campo semântico, descrever uma paisagem, ser mais criativo, imaginativo) à forma do texto (fazer parágrafos, organizar os textos) e aos elementos da narrativa (partes da narrativa, suspense na história, elementos importantes para a história, emprego do discurso direto).

As aulas abordaram os vários elementos necessários para se produzir uma narrativa e o dicionário passou a ser inserido neles, de uma forma mais direta, como na aquisição do léxico e, de uma forma indireta, no desenvolvimento dos parágrafos.

Isso posto, percebe-se uma interação entre os vários elementos utilizados na composição de um texto, sejam ferramentas didático pedagógicas como os dicionários, sejam elementos gramaticais, sejam lexicais, sejam ainda elementos referentes à estrutura narrativa. Assim, quando traçamos como objetivo deste trabalho realizar um trabalho com o dicionário com o propósito de incrementar o vocabulário dos alunos, integramos a ele uma série de outros elementos relacionados com o texto. Tanto esses elementos estão associados quanto os que se referem aos dicionários. Portanto, juntamente com o objetivo desta pesquisa, está envolvido um trabalho de aperfeiçoamento dos elementos narrativos e da composição de um texto, seja em aspectos de forma ou conteúdo.

O dicionário acabou incorporando-se para auxiliar em muitas questões relativas à produção de textos. Talvez essa seja uma explicação pela qual os alunos mencionaram, naturalmente, um progresso na pontuação ao dicionário, uma organização dos textos também a obras lexicográficas e em questões anteriores. Isso significa que se fez um trabalho interligado entre dicionários e textos.

Nesta questão, em primeiro lugar, os alunos citaram uma melhora na pontuação, talvez porque eles nunca antes tivessem trabalhado essa dificuldade em contexto,

com orientação escrita e verbal. Isso foi positivo porque esse ponto foi lembrado como um avanço.

A interferência do dicionário e do trabalho com a aquisição de vocabulário, relacionado às atividades da região e do interesse dos alunos, se mostrou no segundo ponto sobre aprender novas palavras e no último ponto: “Escrever palavras relacionadas ao engenho, pesca, natureza, movimentos sociais, nossa cidade, profissões e sistema solar”. Outros vocábulos, expressões de tempo e encadeadoras de discurso foram apontadas na análise das produções textuais do GE, neste capítulo.

Essa influência do trabalho com os dicionários também repercutiu em respostas que revelaram isso, como em: “Não repetir muito as palavras”, “Escrever corretamente as palavras”, “Descrever personagens”, “Diferença entre oral e escrito”, “Descrever uma paisagem”, “Procurei no dicionário os significados das palavras”.

Em relação a aspectos voltados à forma e também ao conteúdo dos textos, houve alunos que disseram que aprenderam a organizar mais os textos em parágrafos bem como nas partes constitutivas da narrativa. Além disso, citaram que aprenderam mais sobre fazer frases completas, sem fugir do assunto. Outro ponto citado foi quanto à diferença entre a linguagem oral e a escrita.

Neste capítulo, já foi realizada uma avaliação que possui muito em comum com o que os alunos escreveram sobre seus progressos nas produções de texto. Com efeito, os alunos melhoraram na organização do conteúdo dos parágrafos, na questão da coesão e coerência textual, aumentando o número de expressões e conectores dentro dos enunciados e entre períodos. A gramática de uso trabalhada durante as aulas foi um incentivo para o melhor desempenho dos alunos na escrita e para sua própria compreensão de que a língua possui muitos recursos que podem ser usados.

Outro aspecto trabalhado foi em relação às diferenças existentes entre a linguagem oral e escrita. Compreenderam melhor que deveriam passar a linguagem falada para um contexto escrito que atendia às normas gramaticais e a dos dicionários. No entanto, também se salientou que a linguagem coloquial também poderia ser escrita, por exemplo, durante um diálogo, o que muitos alunos acabaram usando em suas narrativas. Outro aspecto passado para os alunos diz respeito à linguagem padrão adotada pelos dicionários m gera. Essa característica não foi explicada como única, pois existem dicionários que também abordam expressões usadas na oralidade, palavras mais coloquiais, como é o caso de uma boa parte dos dicionários modernos e também os de uso de modo especial.

Os alunos ainda citaram que aprenderam sobre suspense da história, criatividade, elementos mais e menos importantes da história, discurso direto. Deu-se muita ênfase, durante as aulas, sobre criar um suspense para a narrativa e as crianças, de fato, esforçaram-se para criá-lo. Alguns poucos conseguiram, outros pelo menos tentaram. Este aspecto representou um avanço na qualidade dos textos e no aperfeiçoamento. Foi muito desafiador, mas necessário para que tivessem mais consciência do que é ler uma história relatada, sem suspense, portanto, e uma história contada com suspense. A criatividade referida pelas crianças também se revelou como produto refletido das reescritas de texto. Os alunos experimentaram o que significa a arte de lapidar um texto.

Sobre a marcação dos diálogos com algum tipo de sinal gráfico, quer seja com travessões ou aspas, também foi trabalhada de modo intenso e se percebeu a enorme dificuldade que as crianças tinham com essa questão. Por isso, o progresso também se deu nesse aspecto, o que melhorou a compreensão dos textos no momento da leitura, bem como na questão formal do texto.

As atividades desenvolvidas com os alunos quanto à produção de textos e a sua reescrita, utilizando dicionários, foi produtiva para além dos resultados descritos. Pela reflexão sobre seus textos, sobre os textos dos colegas, realizando várias leituras, revisando os textos e modificando-os, ativaram a capacidade de pensar sobre a sua própria linguagem, sobre a linguagem dos dicionários, o que significa dizer que praticaram a função metalinguística. As atividades descritas, realizadas pelas crianças em suas produções textuais são atividades metalinguísticas mais ou menos conscientes, segundo Fernbach (2010, p. 142), já que é difícil saber o grau de conscientização das crianças nessas ações. Metalinguística é o nome dado às modificações feitas nos textos pelas crianças, como acréscimos, supressões, retificações, paráfrases, entre outras que passam pela reflexão sobre a linguagem, inclusive as que se referem à nomenclatura gramatical.

Para se chegar a essa função, é preciso muito planejamento das atividades, além de uma integração grande entre professor e aluno, aluno e colega. Veja-se o que ainda falta desenvolver nos alunos, segundo sua autoavaliação.

Quadro 36 - Aspectos que ainda precisam desenvolver em produções textuais

Aspectos que ainda precisam desenvolver nas produções textuais	Número de respostas dos alunos
“Pontuação correta (vírgulas e pontos)”	14
“Desenvolver mais a ortografia”	7
“Repetir menos as palavras”	6
“Saber criar bem as histórias, em declarar mais o que acontece nela”	3
“Acentuar melhor minhas produções de texto”	2
“Saber mais palavras”	2
“Colocar os parágrafos”	2
“Devo pesquisar muito mais o dicionário”	1
“Saber mais significados”	1
“Criar um problema com mais importância na história”	1
“Saber dar mais sentido ao meu texto”	1
“Criar uma situação inicial e final”	1
“Não entendi a pergunta”	1
“Prestar mais atenção quando escrevo e não deixar palavras pela metade”	1
“Criar suspense”	1
“Cuidar para não escrever como se fala”	1
“Escrever conforme a gramática”.	1
“Criar títulos melhores”	1

Fonte: Coleta de dados 2011

Essa pergunta também foi aberta. As respostas repetidas foram enumeradas. Em relação ao que ainda precisam melhorar, em primeiro lugar, 14 alunos citaram a pontuação; em segundo lugar, 7 alunos disseram a ortografia; em terceiro lugar, 6 alunos escreveram a repetição de palavras; em quarto lugar, 3 alunos disseram que é preciso saber criar bem as histórias; em quinto lugar, houve 2 alunos para cada citação em relação a acentuar melhor as palavras, saber mais palavras e colocar parágrafos; em sexto lugar, 10 alunos citaram diferentes necessidades, como pesquisar mais em dicionários, saber mais significados, criar um problema nas histórias, dar mais sentido ao texto, criar uma situação inicial e outra final no texto, prestar atenção na escrita, criar suspense, cuidar para escrever conforme a convenção escrita e não oral, criar melhores títulos.

Nesta avaliação, parece haver uma consciência crítica dos alunos dirigida a suas produções textuais. Por um lado, eles acharam que avançaram, por outro, reconheceram que é preciso continuar a investir em aperfeiçoamento relativo a muitos elementos e mecanismos que constituem os textos. Um dos objetivos desta pesquisa é o de propor o uso de dicionários como auxiliar na construção de processos significativos de produções textuais. Esses processos significativos parecem que se concretizaram durante as atividades em sala de aula e se mostraram no momento da avaliação.

Se for um processo, é preciso haver continuidade e investimento cada vez maior. É preciso haver desafios para que utilizemos os dicionários para uma argumentação mais completa e profunda. Percebeu-se que havia essa consciência nos alunos no momento da avaliação. Esses processos significativos passam por essa crítica mais consciente dos textos e dos benefícios que um dicionário traz para a vida escolar e fora dela, quando passamos a explorá-lo sistematicamente com todo o seu potencial. Potencial citado por crianças e que, portanto, pode ser explorado em diferentes faixas etárias, começando do Ensino Fundamental, passando pelo Médio e prosseguindo no Superior.

Além disso, processos significativos envolvem uma concepção de linguagem em que haja interação humana. Com a linguagem, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos. Esses vínculos também se estabelecem quando o interlocutor lê um texto e opina, participa com sugestões, com senso crítico sobre o texto do outro.

Na verdade, se torna um texto constituído por várias visões de mundo, a do autor, a da intertextualidade presente na produção, a do leitor, a do professor e de tantos outros que vierem a ler criticamente o texto. Este se torna um construto que vai sendo lapidado por cada nova leitura que sugere mudanças.

A imagem de que é preciso se chegar a um produto final, redigido sem preparação, entregue ao professor para ser corrigido e avaliado, cede lugar a um instrumento passível de mudanças por meio de muitas influências (professor, colegas, dicionários) até que se torne melhor compreendido. A produção de textos é, portanto, um processo interativo em que estão envolvidos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-textos, aluno-dicionários, os quais formalizam uma corrente de influências recíprocas que integram um processo significativo e de responsabilidade com a escrita.

O uso do dicionário, nesta pesquisa, foi proposto como um mediador que pode acelerar o enriquecimento lexical de quem começa a utilizá-lo. Com essa aprendizagem, inicia a etapa do uso dessa linguagem adquirida em contexto, momento em que as produções textuais entram no processo. Elas serão lidas por interlocutores compromissados com o autor e com a linguagem escrita. Voltando para seus autores, essas produções serão influenciadas pelos dicionários, os quais exercerão uma participação ativa para melhorar ainda mais o que já havia sido escrito, pela reescrita. Nessa sucessão de influências e reescritas se constituem os processos significativos que farão a diferença para que os alunos desenvolvam mais seu acervo lexical e com isso, adquiram mais vocábulos para serem empregados na fala ou na escrita.

É possível desenvolver um trabalho sério e com bons resultados, entretanto, precisa-se começar a investir mais em dicionários de qualidade, em formação de professores em Lexicografia, para que esse conhecimento chegue, finalmente, à sala de aula.

Como última parte da avaliação, foi proposto aos alunos que atribuísem uma nota aos aspectos trabalhados ao longo da pesquisa. Segue uma tabela com esses aspectos e com a atribuição de notas, baseada em GUIMARÃES, CAMPANI-CASTILHOS E DREY, 2008, p. 24.

Autoavaliação das produções textuais

Quadro 37 - Grade de autoavaliação dos alunos

Aspectos autoavaliados nas produções textuais	Notas da autoavaliação dos alunos. ⁵⁵
Dei um título criativo ao meu texto?	6, 7(4), 75(3), 8(3), 85(2) 89, 9(3), 95(4), 96, 10(3).
Criei personagens em um determinado local e tempo	6, 7(2), 75, 8(2), 85(3), 89, 9(7), 95(3), 97, 10(4).
Desenvolvi uma história observando as cinco partes importantes	7, 8(5), 85 (2), 9(9), 95 (4), 10(4).
Centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?	7(4), 75, 8(3), 82, 85(5), 9(4), 95 (3), 97, 98, 10(2).
Todos os elementos que escrevi são importantes ou inseri detalhes que não interessavam para a história	6, 7, 78, 8(3), 85(4), 9(9), 95(4), 98, 10.
Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos sinais trabalhados em aula?	65, 75(2), 77, 8(4), 85(5), 87, 9(6), 95(2), 99, 10(2).
Organizei os parágrafos adequadamente	7(2), 8(2), 85, 86, 9(7), 95(5), 97, 99, 10(5).
Repeti muitas palavras	52, 7(4), 75, 8(2), 85(2), 89, 9(5), 95(4), 10(5).
Ortografia	43, 6, 75(4), 76, 8(3), 85(4), 9(2), 95(5), 98(2), 10(2).
Nota final	8, 85(3), 87, 88, 92, 9(4), 95(8), 97, 85, 97, 10(3).

Fonte: Coleta de dados 2011.

Uma nota não atribui por completo o valor de um trabalho realizado durante o desenvolvimento das atividades realizadas com crianças. A intenção desse exercício foi a de captar a autoestima dos alunos, a motivação ao final de um trabalho de que participaram ativamente, além de verificar que visão tiveram do processo global da sua participação na pesquisa.

⁵⁵ O número entre parênteses representa o número de alunos.

De forma geral, a autoestima dos alunos estava elevada, pois as notas foram altas com uma média entre 8 e 10. Em todos os itens relacionados à produção de textos houve alunos que se atribuíram nota 10.

No item “Dei um título criativo ao meu texto” as notas variaram de seis 6 a 10, sendo que esta última nota, 3 alunos se atribuíram e apenas 1 aluno se deu a nota mínima.

Deu-se muita ênfase na questão da escolha de um título como forma de visão geral da história e de síntese. Também se salientou sua importância coesiva e de coerência com o conteúdo do texto. Não obstante, alguns alunos, nas suas produções finais, não colocaram o título de seus textos.

No segundo item “Criei personagens em um determinado local e tempo”, as notas variaram entre 6 e 10: 4 alunos atribuíram-se nota 10 e apenas 1 a nota 6. Nesse item, as notas variaram um pouco para cima, o que pode significar que tenham aprendido mais sobre o item. De fato, constatou-se uma melhora durante as análises individuais dos textos, ou seja, houve a preocupação em colocar personagens mais caracterizados e inseridos em um tempo e espaço.

No terceiro item “Desenvolvi uma história observando as cinco partes importantes”, ou seja, a apresentação, a complicação, o clímax, o desenlace e o desfecho, houve um grande progresso e maior consciência dos alunos e suas produções. Embora com dificuldades ainda para desenvolvê-las, perceberam-se as tentativas e o esforço nesse trabalho. Alguns conseguiram, outros não, mas todos os alunos demonstraram um intenso trabalho nesse sentido.

As notas variaram entre sete (7) e dez (10), sendo que quatro alunos atribuíram-se esta nota final. As notas foram altas e destaca-se que nove alunos deram-se nota nove (9) e quatro nove e meio (9,5).

No quarto item “Centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?” também as notas variaram de 7, com 4 alunos atribuindo-se esse valor, e 10 com 2 alunos.

Essa foi uma grande dificuldade para os alunos, pois costumavam desviar o assunto principal e não criar um suspense, mas apenas um relato de fatos e não bem explicados, mas apenas citados. Talvez isso acontecesse porque nunca antes tivessem sido orientados do modo como o planejado no projeto de pesquisa, ou seja, enfatizando a necessidade de explicar os fatos pela linguagem adquirida, minuciosamente. Estavam mais conscientes dessa necessidade ao final dos trabalhos, embora com dificuldades ainda.

Neste item “Todos os elementos que escrevi são importantes ou inseri detalhes que não interessavam para a história” as notas foram mais baixas e revelam também a dificuldade maior dos alunos. As notas variaram entre 6 e 10, sendo que apenas 1 aluno se atribuiu esta última nota. Esse aspecto precisa ser mais trabalhado para uma objetividade maior na escrita dos alunos, os quais tendem a desviar o assunto e, como consequência, o texto perde em coerência e coesão quando isso acontece.

No item “Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos sinais trabalhados em aula?”, as notas variaram entre seis e meio (6,5) e 10. Esta última nota, 2 alunos se atribuíram. Foram valores um pouco maiores que no item anterior. Também neste aspecto os alunos evoluíram, mas com muitas dificuldades. Eles não usavam pontuação (nem vírgulas e nem pontos finais) no início do trabalho. Ao final, houve progressos e um pouco mais de consciência demonstrada pela prática e preocupação de alguns alunos sobre a coerência do texto que estava envolvida com o trabalho com pontuação.

Este item “Organizei os parágrafos adequadamente” obteve notas maiores pela aprendizagem e certa segurança dos alunos em formar parágrafos. As notas variaram entre 7 e 10, sendo que 5 alunos deram-se 10. Este resultado foi compatível com a aprendizagem, pois em um cotejo entre o início das produções e seu final, percebe-se o avanço e a compreensão das crianças neste aspecto.

No início, os alunos não percebiam uma significação na marcação de parágrafos e, com o trabalho sistemático, com a orientação de professores e observações dos colegas, o progresso foi paulatino e constante. Representou uma aquisição reconhecida por eles e reveladora do quanto aprenderam, por isso interpreta-se como coerente com a realidade deles a atribuição das notas.

No aspecto “Repetição de palavras”, os alunos atribuíram-se boas notas, com exceção de uma que foi 6. 5 alunos atribuíram-se a nota máxima (10). As crianças conseguiram perceber a importância deste ponto para a produção de textos e muitas conseguiram encontrar sinônimos para substituir termos e nomes. Também houve certa dificuldade que inclusive persistiu nos textos finais. Entretanto, o caminho da leitura e reescrita dos próprios textos, dos colegas e dos professores foi uma estratégia significativa para que ampliassem a visão em torno das substituições lexicais e dos sinônimos. Em várias questões sobre o trabalho desenvolvido, inclusive, os alunos citaram os sinônimos (ver tabelas acima). O dicionário representou uma ajuda para a abordagem e aquisição desse aspecto nas produções textuais da turma investigada.

Finalmente, no aspecto “Ortografia”, os alunos baixaram suas médias. A mais baixa foi quarenta e três (43) e dois alunos se deram 10. O processo geral das produções de textos revelou que há grande dificuldade dos alunos para a escrita convencional das palavras.

A interferência da oralidade é um fator constante de influência na escrita. Trabalhando as diferenças e as semelhanças possíveis entre as duas modalidades, é possível que haja maior valorização da escrita convencional. Se os professores começarem a aceitar a linguagem oral em momentos de escrita formal, também poderiam aceitar textos sem pontuação adequada, ideias sem coerência, sem coesão, entre outros aspectos da textualidade. A questão é: Quer-se e pode-se mudar radicalmente a escrita padrão?

A ortografia tem sua importância como outros elementos textuais e os leitores preferem ler textos sem problemas de grafia, o que dá mais prazer e satisfação, até para perceber que todos podem ter acesso aos vários níveis de linguagem. Essa postura não é de discriminação para com a linguagem oral na escrita, isso dependerá das circunstâncias mais ou menos formais. Em um diálogo, por exemplo, poderá haver uma variação linguística mais regional ou mais popular. Neste trabalho desenvolvido, adotou-se o item “ortografia” para ser estudado, analisado e abordado com os alunos, conforme a gramática convencional.

A posição acima exposta se explica porque os dicionários possuem e representam a linguagem escrita formal. Dependendo do dicionário, haverá observações sobre vocábulos em uso na oralidade e, até, na escrita, contrapondo-se à gramática normativa. Há vários pontos de vista sobre essa questão que podem ser tratados pelas circunstâncias mais ou menos formais e não pelo radicalismo de algumas teorias linguísticas que, simplesmente, apoiam apenas o lado informal da linguagem. É como se a linguagem padrão estivesse sendo discriminada. É preciso, ainda, conquistar um equilíbrio nesta questão para o ensino de língua.

Conforme Fiad (2006, p. 77) “ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo”. Assim, várias possibilidades em uma linguagem formal foram trabalhadas com os alunos, assim como várias estratégias que visaram à linguagem como integração, como um sistema de interlocuções. Foi trabalhada também a visão de dicionário como um instrumento de possibilidades para a aquisição de vocabulário e instrumento didático-pedagógico que pode auxiliar no aperfeiçoamento da escrita. Os resultados comprovaram que é possível abordá-lo com processos significativos que contemplam a reescrita e o papel que se tem como leitores de textos em construção.

6.3 TRABALHO REALIZADO COM O GRUPO DE CONTROLE E A ANÁLISE DOS DADOS

Neste terceiro subcapítulo, descreveu-se o trabalho inicial de preparação para a escrita realizada pelo professor do GC. Além disso, analisou-se a coleta de dados do GC com três textos de cada aluno, durante períodos diferentes do segundo semestre de 2011 (agosto a novembro).

Cada aluno do GC recebeu, para identificação, um código de “1” a “25”. Considerou-se a intervenção escrita e oral do professor da turma para comparar uma melhora ou não na segunda e terceira produções. Assim, as três produções textuais foram identificadas pelos códigos “a”, “b” e “c”, conforme sua ordem cronológica.

A codificação foi assim compreendida:

“1a” – Aluno “1”, texto “a” (primeira produção textual).

“1b” – Aluno “1”, texto “b” (segunda produção textual).

“1c” – Aluno “1”, texto “c” (terceira produção textual).

Para a primeira coleta de dados realizada no dia 26 de agosto de 2011, a partir da leitura de um livro de histórias chamado *Pirilim* de Pedro Bandeira, a professora solicitou aos alunos: “Você ouviu a história de um duende, Pirilim. Agora escreva um resumo, ou seja, conte o que você entendeu”.

Para a segunda coleta de dados realizada no dia 28 de setembro de 2011, o professor fez fotocópias para os alunos de uma fábula e solicitou:

“Você ouviu a fábula *O galo e a raposa* de Esopo (apêndice C). Agora reescreva em seu caderno a fábula ouvida”.

Para a terceira coleta de dados realizada no dia 10 de novembro de 2011, o professor contou a história *A galinha dos ovos de ouro*, de Esopo e solicitou: “Escreva a fábula que você ouviu: A galinha dos ovos de ouro. Faça a ilustração como se fosse história em quadrinhos”.

A seguir, apresentam-se duas amostras aleatórias dos alunos do GC que contém três produções de texto de cada aluno. Selecionaram-se 3 textos do aluno “25” e 3 do aluno “20”.

ALUNO 25

“25a” – Aluno “25”, texto a (primeira produção textual)

Pirilim

- 1 Era uma vez uma floresta, dos duentes. Preguiçoso viu um dragão, o duende foi dar a
2 notícia a o mestre disse:
3- Tem um dragão que está queimando a floresta. O mestre escolheu o Pirilim para enfrentar o
4 dragão. Pirilim disse:
5- Eu!
6 A Tetéia disse:
7- Esse é o meu herói!
8 Pirilim tomou coragem e foi, pegou um veado e o filhote da cegonha, ele percebeu
9 que éramos homens.
10 Ele pediu para o rio que se levantasse para apagar o fogo.

11 Moral: não devemos queimar as florestas.

Análise

“25a” – Aluno “25”, texto “a” (primeira produção textual)

Este aluno colocou um título e uma moral na história. Fez seis parágrafos contando com as falas. Usou travessão para marcá-las. Iniciou o texto com “Era uma vez”. Fez uma letra enorme em relação aos seus outros textos, dando a impressão de que queria preencher rapidamente as linhas para acabar a história. Resumiu muito a fábula, o que não permite uma compreensão do encadeamento dos fatos.

O aluno abrevia muito a sua escrita, não explicando quem são as personagens, apenas colocando seus nomes. Também abreviou a história e não detalhou nada sobre os homens que causaram o incêndio. Não explicou porque Pirilim levou um veado e a cegonha, nem mencionando os outros animais que o ajudaram. Termina a história assim: “Ele pediu para o rio que se levantasse para apagar o fogo”.

Essa forma abreviada de escrever causa confusão ao leitor e não compreensão das ideias. Ex: “Preguiçoso viu um dragão, o duende foi dar a notícia a o mestre disse:”

“25b” – Aluno “25”, texto b (2ª. produção textual)

O galo e a raposa

- 1 No meio dos galhos de uma árvore bem alta cantava um galo enpoleirado sua voz
2 coava no mais volume na floresta. Quando uma raposa que estava caçando se aproximou da
3 árvore ela com sua voz bem mansa dizendo para o galo:
4- Ó meu primo querido desce para nos conversa um pouco você já ficou sabendo da
5 proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bicho da água, da terra, e do
6 ar.
7 Mas o galo sabia que não podia acredita no que a raposa falava. O galo figil que
8 estava vendo uma coisa disse o galo:
9- Estou vendo uma matilha de cachorro lá longe:

10- Bem acho que tenho que ir embora disse a raposa:

11- Não vá embora prima disse o galo! Já estou descendo! Não vai me disse que esta com medo do cachorro nesse tempo de paz.

13- Não, não é medo e se eles não ficaram sabendo da proclamação.

14Moral: cuidado com as amizades muito repentinas.

Análise

“25b” – Aluno “25”, texto “b” (segunda produção textual)

O aluno colocou um título e uma moral na história. Fez sete parágrafos. Houve muita cópia do texto original no modo de narrar. Encontrou-se influência da oralidade na escrita em “...desce para nós conversa um pouco...” (por nós conversarmos), “Matilha de cachorro” (por cachorros) “medo dos cachorro” (por cachorros) “o galo sabia que não podia acredita...” (por acreditar).

Alguns problemas de grafia também aconteceram como “coava” (por ecoava), “O galo figil” (por fingiu). Outro problema deve ter ocorrido por distração do aluno e falta de leitura do seu próprio texto como em “... não vá me disse que esta com medo (por dizer que está). Houve uso inapropriado para o contexto da palavra “mais”: “sua voz coava no mais volume na floresta”

O aluno retoma o sujeito, a raposa, em seguida, com o pronome pessoal “ela”. Também se pode explicar esse fato pela falta de pontuação e letra maiúscula antes do pronome “ela”: “... uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore ela com sua voz bem mansa dizendo...”.

Observação da professora da turma (segunda produção textual).

“Gostei da reescrita da fábula, mas cuidado ainda têm muitos errinhos. Preste mais atenção”.

“25c” – Aluno “25”, texto c (terceira produção textual)

Ilustração 11 - História em quadrinhos: aluno "25" GC



Fonte: Coleta de dados do GC (2011)

Análise

"25c" – Aluno "25", texto "c" (terceira produção textual)

O aluno fez seis quadrinhos coloridos. A letra voltou a ser enorme.

O aluno não interliga as palavras, ou corta um artigo ou um conetivo ou um complemento verbal ou qualquer outro elemento, fazendo com que as ideias fiquem interrompidas e incompletas. Ex: 1) “Um dia ele pensou que a galinha tinha tesouro dentro dela epegou uma faca e foi áte o galinheiro (por tinha um tesouro; foi até o galinheiro fazer o quê? Ex: 2) Então não tinha nada dentro da galinha ele ficou triste (e por isso ficou triste ou deveria usar uma vírgula antes de “ele”).

Na frase “... não queria um ovo de ouro e queria todos os ovos de ouro”, o aluno usou uma conjunção aditiva inapropriadamente. Deveria ter usado “mas”, por exemplo, dando uma ideia de contraste ou oposição.

Outros problemas manifestaram-se nos quadrinhos como a interferência do oral no escrito, pela pluralização apenas do artigo em “Os visinho” (por os vizinhos) e em “ouvio” (por ouviu). Citam-se outros problemas de concordância verbal em: “Os visinho eram feliz” (por os vizinhos eram felizes); de grafia “fabula” (por fábula), “platação” (por plantação), “ambisioso” (por ambicioso).

O comportamento deste aluno não modificou ao longo dos meses. Isso pode ser explicado por uma série de razões entre as quais está a metodologia do professor que, pela sua condução tem a concepção de escrita como consequência. O registro é consequência do trabalho realizado. O texto é visto como o registro escrito que servirá para uma nota ou avaliação ou um produto para a correção que busca a recompensa do produto acabado.

ALUNO 20

“20a” – Aluno “20”, texto “a” (1ª. produção textual)

Pirilim

1Isitia una proresta que dava gosto de ver com todos os tipos de animais. Prilim sempre que
2tinha trabalho para fazer ele estava uma rede entre 2 pausinho, um dia pirilim viu uma
3labrareda de fumaça em cima das montanhas o doende mau conseguia falar: - Gente venha
4aqui quando estava trabalhando e procurado comida metece o liguarudo: - Que nada você
5não estava trabalhando deiche o priguisozo falar: - eu vi um dagrão sortamdo fogos pelas as
6ventas disse o sabido: - nas hitorias que ja li a população sempre cansegue resouver ele
7sempre acha um super heroi mas honde vamos achar um super heroi de uma hora pra outra.
8Quando o chefe dizia estava falado estava falado. Vamos tirar do – uni – duni – te e o
9sorteado foi justamente o pirilim o mais fraquinho de todos olhando para Teteia eiche de
10corage montou em um viadinho, teteia pinduro uma espada de são jorge chegan do lá,
11pirilim discubril que não era um dragão e sim homens o via dinho coreu ao direcão do rio
12para o refrescar pirilim dise: Eu e você é a natureza rio saia e me ajude o rio sai apagamdo
13todas as arvore carbronizadas pirilim disse: rio molhe ele para não se quermar os homens
14saira corendo como pintinho recenacidos.
15moral

16 Nos devemos respeitar as pessoas e a natureza.

Análise

“20a” – Aluno “20”, texto “a” (primeira produção textual)

Este aluno colocou um título e deu uma moral à fábula. O autor do texto tem muitas dificuldades na escrita, semelhante ao caso do aluno número dezesseis (16). Há muitos problemas com a escrita dentro da norma padrão. Ele também escreve como pronuncia ou como lhe parece que seja. Ainda não domina a pontuação e tem uma caligrafia muito difícil de decifrar. Ela fica mais difícil ainda com tantos problemas de grafia, troca de letras, concordância verbal e nominal, pontuação e acentuação, ideias truncadas. Seguem os problemas encontrados: “proresta” (por floresta), “isitia” (por existia), “Prlim” (por Pirilim), “2 pausinho” (por pauzinhos), “doende” (por duende), “mau” (por mal), “procurado” (por procurado), “metece” (por meteu-se), “ligarudo” (por linguarudo), “consiguia” (por conseguia), “deiche” (por deixe), “preguisozo” (por preguiçoso), “dagrão” (por dragão), “sortando” (por soltando), “pelas as ventas” (por pelas ventas), “historias” (por histórias) “ja” (por já), “li” (por li), “população” (por população), “resouver” (por resolver), “heroi” (por herói), “honde” (por onde), “pra” (por para), “praquinho” (por fraquinho), “eiche” (por enche), “corage” (por coragem), “pinduro” (por pendurou), “são jorge” (por São Jorge), “discubril” (por descobriu), “coreu” (por correu), “dise” (por disse), “quermar” (por queimar), “naturesa” (por natureza).

Há uma tendência a apenas pluralizar o artigo ou o artigo + o substantivo e a não concordar o verbo no plural em: “todas as arvore carbonizadas” (por árvores), “os homens saira corendo como pintinho recenacidos” (por saíram correndo como pintinhos recém-nascidos).

“20b” – Aluno “20”, texto “b” (2ª. produção textual)

O galo e a raposa

1 Num galho de uma arvoré na floresta estava um galo enpuleirado cantando, aquela voz tão
2 conhecida para a raposa disse: - o meu primo você sabia que a paz iversal unil todos os an-
3 imais, disse o galo: - sim primo. O galo emitil que tineno Visto uma mamada de cachorros,
4 a raposa tão assutada tentou fuzir aos cachorros, disse o galo: - não vá prima, você não falou
5 que todos os os bichos estavam em paz e harmonia mas ele podem não saber.

6 Moral da historia

7 Cesedo vamos amisade muito replontinas.

Análise

“20b” – Aluno “20”, texto “b” (2ª. produção textual)

O aluno colocou um título e uma moral, embora não se entenda bem o que escreveu nela. Num único parágrafo fez todo seu texto, inclusive as falas das personagens.

Neste texto continuam os problemas excessivos de grafia, confusões no texto por causa da pontuação e pela falta dela. Ex: “fabula” (por fábula), “o galo e rapoza” (por o galo e a raposa), “arvoré” (por árvore), “escava” (por estava), “enpuleirado” (por empuleirado), “unersal” (por universal), “unil” (por uniu) “emitil” (por mentiu), “mamada” (por manada), “fuzir” (por fugir), “armonia” (por harmonia), “amisade” (por amizade). Também apareceu um problema com a concordância verbal em: “...ele podem não saber”.

Houve uma confusão entre a fala do galo e da raposa e de significado por causa da pontuação e por causa da falta de sinalização com travessões nas falas em: “aquela voz tão conhecida para a rapoza disse: - O meu primo você sabia que a paz unersal unil todas os animais, disse o galo: - sim primo. “- Não vá prima, você não falou que todos os bichos estavam em paz e harmonia mas ele podem não saber”.

Observação da professora da turma (segunda produção textual)

“Sua produção textual poderia ter sido melhor. Preste atenção com a pontuação e cuidado com os erros. Capriche, você consegue!”

“20c” – Aluno “20”, texto “c” (terceira produção textual)

Ilustração 12 - História em quadrinhos: aluno "20" GC



Fonte: Coleta de dados do GC (2011)

Análise

“20c” – Aluno “20”, texto “c” (terceira produção textual)

O aluno desenhou seis quadrinhos. Tem muita dificuldade de escrever conforme a sintaxe, deixando de colocar artigos, nomes, trocando palavras e letras e, conseqüentemente, alterando o significado dos enunciados.

Houve os seguintes problemas de grafia e acentuação no texto: “fabula” (por fábula), “oviu” (por ouviu), “ilustração” (por ilustração), “homen” (por homem), “visinho” (por vizinho), “pobresa” (por pobreza) “enprecionado” (por impressionado) “pois” (por pôs), “tau” (por tão), “galhieiro” (por galinheiro) “abril” (por abriu), “dento” (por dentro).

Fez uma frase confusa pela colocação da preposição “no”: “Havia um homen que tinha uma galinha para no sustento de sua casa”; houve falta de lógica, pois antes abriu a galinha para depois matar?: “...ele abril a galinha e matou galinha”.

Este é mais um caso de aluno que precisa ser preparado para escrever, ou seja, precisa ser motivado, incentivado, usando diversas leituras sobre a temática escolhida, usando dicionários, escrevendo como parte de um processo contínuo de aperfeiçoamento e não como uma ação acabada.

Os dicionários podem participar dessa caminhada de descobertas das crianças, basta iniciar um trabalho com eles. O tempo dirá se será frutífero ou não. É necessário encarar essa dura realidade de crianças que têm muita dificuldade em produções de texto com sentido e oferecer o material que está ao dispor da escola e dos alunos.

A seguir, as considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dicionários são criadores, tanto de ilusões quanto de desilusões, transformando-se, de alguma maneira, em objetos míticos: aquilo que está neles está bem dito, o que não está, não.

M. Alvar Esguerra (1993)

Nesta tese, adotaram-se pressupostos teóricos da Lexicografia, da Lexicografia pedagógica e da Linguística aplicada para o trabalho em três polos de pesquisa:

- i) considerando o dicionário como instrumento de mediação e de interação social no processo de ensino-aprendizagem;
- ii) propondo um curso de formação aos professores do Ensino Fundamental para a utilização de dicionários escolares como mediadores no ensino da produção textual de alunos do Ensino Fundamental;
- iii) trabalhando em sala de aula com uma turma de alunos do Ensino Fundamental (5º. ano), propondo um trabalho sistemático com os dicionários disponibilizados pelo MEC no PNLD às escolas brasileiras, como mediadores do desenvolvimento de produções textuais.

Algumas questões de pesquisa nortearam o trabalho em torno desses três polos que são retomadas com uma síntese de cada capítulo escrito.

No capítulo 1, discutiu-se sobre a importância do dicionário no uso efetivo em sala de aula e buscou-se explorar a perspectiva de análise que pode ser atribuída a ele dentro do contexto social e das políticas governamentais, questionando o papel do dicionário na sala de aula e na sociedade. Os dicionários podem auxiliar na alfabetização, no desenvolvimento da leitura e da escrita, nos estudos descritivos da língua, o que torna essas obras essenciais à aprendizagem da língua materna e também de outras disciplinas do currículo escolar. Nesta pesquisa, utilizaram-se as obras que estão à disposição no mercado editorial brasileiro, desenvolvendo-se um trabalho voltado ao conhecimento dessas obras e à conquista da consciência sobre o seu potencial para melhorar questões de linguagem. Isso implica muito mais do que apenas consultar um verbete de modo isolado. Há um movimento dinâmico entre os itens lexicais e os consulentes e, de modo amplo, com a sociedade.

No capítulo 2, o dicionário foi abordado como instrumento que pode incrementar o léxico mental dos indivíduos, por meio de um trabalho contínuo e bem orientado. Procurou-se responder à pergunta: De que forma os dicionários podem se integrar ao trabalho de sala de aula para que tenham um papel ativo nas práticas discursivas e na ampliação lexical? A resposta está na sua inclusão nas práticas em sala de aula, no

planejamento escolar, sendo valorizado pelo seu potencial de descobertas sobre a língua. Por meio da interação social é possível compreender melhor de que forma se explica a aprendizagem nos seres humanos: uns aprendem com os outros pelas múltiplas influências, sejam individuais ou sociais, ocorrendo uma relação de integração de saberes. Uma forma de os dicionários se integrarem ao trabalho de sala de aula para que tenham um papel ativo nas práticas discursivas e na ampliação lexical é envolvendo-os num processo contínuo de aperfeiçoamento interativo e mediador entre alunos, professores e textos.

No capítulo 3, uniu-se a discussão teórica sobre possíveis funções dos dicionários em produções textuais com a prática realizada com os grupos de pesquisa (GE e GC). O objetivo foi o de demonstrar que há a possibilidade de incluir diferentes obras lexicográficas no trabalho hodierno da sala de aula. Houve a questão de pesquisa: - É possível realizar um trabalho concreto com obras lexicográficas em ambiente escolar, considerando a interação entre os envolvidos no processo (aluno, professor, dicionários) de aprendizagem de produções textuais (narrativas) e de exploração de dicionários? É possível dentro das limitações de informações que os dicionários semasiológicos que estão no mercado (ordenação alfabética) oferecem. Às vezes há problemas na macroestrutura que não contempla o universo de palavras para determinado público consulente, outras vezes há problemas na microestrutura que não aborda, por exemplo, os sinônimos, necessários em produções textuais. Não se trata de um trabalho com respostas imediatas e milagrosas, mas se trata de um projeto lento e gradual, incluído em um planejamento bem pensado e organizado. A formação de professores também se torna necessária nesse quadro de propagar o uso de dicionários em sala aula, afinal é ele o agente que mediará as ações que acontecem no ambiente escolar. A dinâmica escrita/leitura/reescrita é fundamental para melhorar o texto do aluno. A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem mediada pelas obras lexicográficas.

No capítulo 4, descreveu-se o trabalho realizado no curso com professores do município de Garopaba/SC, o que constituiu a primeira parte empírica desta pesquisa e questionou-se: - Qual é a realidade a respeito dos dicionários e da consciência dos professores sobre seu uso nas escolas do município de Garopaba/SC, após o PNLD/Dicionários? A amostra de respostas coletadas no curso de formação de professores revelou que os dicionários ainda são subutilizados. A maioria dos professores não conhecia o acervo de dicionários selecionados pelo MEC e que deveria estar nas escolas. Outro fato evidenciado com o depoimento dos professores diz respeito à falta de conhecimento da Lexicografia, pela

falta de formação na área. A compreensão do que é macro e microestrutura dos dicionários trabalhados no curso representaram uma novidade para ser explorada entre eles e na sala de aula, já que não se detinham a lê-las e não as conheciam, portanto.

No capítulo 5, apresentaram-se as hipóteses da pesquisa, o histórico do projeto, a escolha dos dicionários, informações sobre o município, sobre a escola e os alunos. Também explicaram-se os procedimentos da coleta de dados do GE e do GC e os procedimentos da análise dos dados.

No capítulo 6, apresentou-se a análise dos dados sobre a qual faz-se uma síntese.

Trabalhou-se, efetivamente, com 25 crianças do início ao fim do projeto de pesquisa, em uma turma de 27 alunos do GE. Isso porque duas faltaram às aulas nos dias destinados ao uso dos dicionários e no dia das produções textuais. Dessa forma, conseguiu-se uma participação quase total da turma do GE.

Elas trabalharam muito durante o segundo semestre de 2011, engajando-se totalmente ao processo de conscientização da importância dos dicionários em muitas atividades escolares. Neste projeto, o uso de dicionários foi particularmente voltado às produções textuais. Os alunos colaboraram intensamente para que cada etapa do projeto fosse cumprida com êxito. A dedicação e o bom desempenho nas produções de texto constituíram o perfil da maioria dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela, em apresentações à comunidade do trabalho realizado, como na amostra de trabalhos do final do semestre de 2011, na exposição denominada “X mostra professor José Lutzenberguer”.

Trabalharam-se três versões de textos sobre a temática voltada aos engenhos de farinha do município de Garopaba. Depois dessas versões e respectivo trabalho com os dicionários, trabalharam-se mais duas versões de textos sobre a temática “Histórias de pescadores”, o que totalizou cinco textos de cada aluno do GE.

As duas temáticas foram pensadas com a participação da turma. Abordaram-se assuntos que faziam parte da realidade das crianças e que já haviam sido estudadas durante o primeiro semestre letivo. Assim, aprofundaram-se dois temas que já faziam parte do dia a dia das crianças, inclusive pela vivência familiar, pois havia parentes próximos, como avô, avó, pai, mãe e irmãos dessas crianças que desenvolviam atividades com o engenho de farinha e com a pesca. Hipoteticamente, a interlocução seria mais fácil e prazerosa entre seus pares, entre os textos e os dicionários quando se discutisse um assunto mais conhecido, além de mais envolvente.

Resgatam-se, sinteticamente, pontos desenvolvidos com o uso dos dicionários nas produções textuais e pontos que ainda faltaram desenvolver nos alunos, com o objetivo de fazer uma avaliação geral do trabalho desenvolvido, a fim de verificar se os objetivos perseguidos se efetivaram ou não. Descrevem-se, inicialmente, as dificuldades maiores e mais recorrentes dos alunos para se chegar ao avanço em conteúdo e forma por meio das intervenções dos colegas, professores e dicionários.

Como primeiro ponto, a linguagem coloquial manifesta nas conversas informais do dia a dia foi muito registrada pelos alunos, diferindo apenas na quantidade: uns escrevendo mais conforme a oralidade, outros menos e já atentos ao nível de linguagem padrão, o que foi incentivado na escrita e que representa a realidade nas escolas, de forma geral.

Como segundo ponto, a dificuldade de marcar e entender quando iniciar um novo parágrafo também se manifestou nos textos. Os alunos, no início do semestre costumavam escrever os textos com um ou dois parágrafos apenas, formados ao acaso. Além dessa questão, também não separavam os discursos diretos por nem um tipo de marcação.

O terceiro ponto recorrente nas narrativas foi a falta de suspense, de criação de um clímax antes da resolução da complicação e do desfecho final das histórias. A tendência geral dos alunos foi a de relatar fatos uns após os outros, inclusive a problemática, a resolução e o desfecho das narrativas. De fato, um ponto comum que faltou nas narrativas produzidas foi a falta de prática em passar emoção pela escrita, em trabalhar o lado lúdico e prazeroso da narrativa, em detalhar cenas e criar suspense pelo uso imaginativo da linguagem. Nessa perspectiva, o trabalho com o léxico da língua representa, também, incentivar esse aspecto. Se o aluno escrever mais, usar mais seu vocabulário, aquele que ouve ou lê em histórias, em dicionários ou em literatura geral, poderá melhorar o desempenho escrito, pois argumentará mais, prolongará suas descrições e, conseqüentemente, fará tentativas de tornar mais interessante seu texto pela criação do suspense. Neste aspecto, o trabalho com os diferentes dicionários auxiliou na conquista e uso do vocabulário estudado e incentivou para que os alunos se colocassem na perspectiva de pesquisadores sobre a linguagem, utilizando seus variados recursos e léxico, o que os ajudou a buscar a independência no uso da linguagem, de acordo com a situação narrada.

O quarto ponto observado foi a falta de entendimento e conscientização sobre o uso e a importância da pontuação nos textos. Com raras exceções, a maioria dos alunos iniciava o texto e apenas colocava um ponto final no seu término. A falta de explicações que façam sentido às crianças sobre noções de pontuação, a falta de leitura, a falta

de noções gramaticais pode ter levado a esse quadro. De que forma poderia ser abordado esse assunto, imprescindível para a coesão e coerência textuais, sem se falar em algumas referências gramaticais como sujeito, predicado ou substantivo e verbo? Trabalhou-se a noção de parte principal e secundária, intercalação ou não dos enunciados para que os alunos entendessem um pouco dessa questão. Também se utilizaram alguns termos gramaticais, como os citados para introduzir aos alunos algumas noções gerais sobre pontuação, e isso ajudou nas pesquisas aos dicionários.

O quinto ponto observado foi o uso de “fórmulas” para iniciar ou terminar um texto. Isso pode ser explicado pelos “modelos” divulgados para a produção de histórias ou pela leitura de literatura infantil que também os propaga. A aquisição de novos itens lexicais pode auxiliar nesse ponto, favorecendo a criatividade e a imaginação pelo som diferente de uma palavra, pela sua escrita, pelo descoberta dos seus significados e de um específico em um discurso ou contexto de uso.

O sexto ponto diz respeito à ortografia e à acentuação de palavras. Os alunos trocam palavras como “bem” e “bom”, “mal” e “mau”, “mais” e “mas”, “os porquês”. Ainda ocorrem muitas dúvidas em como escrever uma palavra, se com “s”, “ç”, “ss”, “sc”, “xc”, “z”. Os acentos, ou não são colocados nas palavras, na maior parte dos casos, ou colocados onde não há. Para os alunos, a regra é acentuar na sílaba tônica das palavras ou não acentuar. A intermediação do dicionário auxiliou no discernimento entre palavras acentuadas ou não, e o ideal seria continuar esse trabalho para que as palavras fizessem parte do acervo lexical dos alunos, a longo prazo, com a acentuação requerida pela linguagem padrão. Pelo incentivo ao uso constante de obras lexicográficas, os alunos tenderiam a memorizar o vocabulário procurado, utilizando-o, a médio e longo prazo, em suas produções escritas, quando passaria a compor o seu léxico mental.

Foi preciso trabalhar com insistência, com muito afínco, com determinação e com confiança junto às crianças, além de atuar com muita paciência e com muito carinho. Elas demonstraram insegurança na maior parte das vezes que um trabalho lhes era solicitado. Muitas explicações foram dadas sobre um mesmo pedido de tarefa, pela professora da turma, pela pesquisadora, pelos colegas, umas para com as outras. Esse trabalho repercutiu em resultados positivos, bem mais marcantes do que os negativos. Passa-se aos resultados comuns observados na maioria das versões finais dos textos produzidos.

Em relação ao que melhorou, tem-se também alguns aspectos em comum nas produções dos alunos. Como primeiro ponto, citam-se os aspectos organizacionais do texto que, nas últimas versões, já foram marcados, como os diálogos com travessões, porém

ainda não todos com as alíneas; o preenchimento das linhas das páginas de forma mais completa; a alínea na abertura do parágrafo também apareceu e houve até os alunos que conseguiram formular bons parágrafos com início, meio e fim, como o aluno “6” do GE em: “Depois de algum tempo, a neblina foi sumindo e eles perceberam onde eles estavam. Zéquinha falou para seus amigos que eles estavam perto das grandes pedras de gelo. Eles estavam no Santuário das baleias. Lá era um lugar terrível, e lá havia muitos ossos de baleia”.

Outro aspecto que apareceu mais espontaneamente nas produções foi a colocação de um título no texto. Foi muito discutido com os alunos esse aspecto como sintetizador da narrativa escrita e elemento de coesão e coerência textual. Mesmo assim, três alunos não colocaram um título no texto na última versão da narrativa, talvez, por confundirem com a temática envolvida. Assim, pode ser que tenham pensado que esta o substituiria.

O segundo ponto relaciona-se ao aprofundamento do conteúdo que também melhorou. As explicações ficaram maiores e mais completas. As descrições aumentaram em relação aos personagens, sobretudo, e, em um nível menor, em relação aos locais das narrativas. Esse aspecto pode ter sido desenvolvido pelo trabalho com obras lexicográficas, pelo incentivo e encorajamento dados aos alunos para que ousassem a escrever o que estudaram em se tratando do léxico da língua.

O trabalho com vocabulário em sala de aula, utilizando os dicionários, foi uma forma de incentivar seu uso em contextos diferentes. Também é importante ter controle sobre o número de itens lexicais e explorá-los de várias formas, desde as mais lúdicas até as mais abstratas, com a própria procura de palavras nos dicionários, habituando os estudantes à linguagem das obras lexicográficas e ao seu entendimento. Esse controle é importante porque é preciso fixar o vocabulário e sempre retomá-lo para que os alunos aprendam a sua forma e comecem a usá-lo em situações ativas. Percebeu-se, por exemplo, que os alunos fixaram mais palavras relacionadas à primeira temática e as usaram mais consequentemente. Talvez isso tenha acontecido pelo entusiasmo maior nas atividades, já que vinham de um período de férias e uma nova proposta de trabalho estava sendo apresentada por uma pessoa diferente e que pertencia a outro meio social.

Já a segunda coleta de dados se deu no final do ano letivo de 2011, período em que ocorre, geralmente, um cansaço maior dos envolvidos no trabalho de sala de aula. Além disso, as crianças já haviam trabalhado bravamente, com muito esforço e empenho, inclusive com a confecção de um dicionário escolar da turma. Com isso, puderam experimentar o que significa ser um lexicógrafo, passar pelas dificuldades reais de como

abordar a nomenclatura e de que forma classificar as palavras e usá-las em verbetes e em contextos de uso.

O terceiro ponto positivo diz respeito ao emprego dos vocábulos estudados em sala de aula. Trabalharam-se muitos e destes, pelo menos uma parte, a mais fixada, apareceu nas produções. Foram eles: “pé do morro, fuso, cevador, deslumbrante, bucólico, tonel, extrovertido, topo, arpão, tarrafar, surpreender, biju, cocho, espetacular, processo, prensa, espinhel, gerações, ofício, engomadeira, maciça, tradição, mestre, excelente, artesanal, exclamar, haver, boiar, lancha, exuberante, resgatar, chão batido, paciente, insistente, desapontar”, entre outros. Como exemplo do trabalho de produção de um dicionário pelo GE, traz-se uma página de verbetes que contemplaram as temáticas sobre o corpo humano, sobre as plantas e sobre os animais. Esse trabalho foi desenvolvido durante as aulas.



Trabalharam-se elementos do verbete como separação silábica e destaque para sílaba tônica, abreviatura da classe gramatical das palavras (substantivos, adjetivos e verbos), definição das palavras, exemplos de uso produzidos pelos alunos e plural. Na questão da macroestrutura, trabalharam-se ilustrações, palavras-guia, apresentação do dicionário com uma proposta lexicográfica e o dicionário com verbetes de A a Z, contemplando 225 verbetes aproximadamente. Também foram feitos anexos sobre frutas, flores, bandeiras do Brasil, dias da semana, fases da lua, estações do ano e meses do ano. Em alguns verbetes constaram sinônimos e antônimos, copiados dos dicionários usados durante as aulas. Utilizaram-se recursos didáticos como os que constavam no dicionário *Saraiva Júnior*: dicionário da língua portuguesa ilustrado. Por exemplo, os alunos produziram “trava-línguas”, “adivinhas”, “Você sabia”?, entre outros recursos ilustrativos. Acredita-se que os itens que foram trabalhados podem ser indicados como contribuição dos dicionários frente às demandas didático-pedagógicas de alunos do Ensino Fundamental, incluindo as da produção textual (ver em ANEXOS algumas partes do dicionário do GE).

O quarto ponto a ser destacado refere-se ao uso de expressões de tempo narrativo que dão a ideia de progressão ao texto, o emprego de explicações ou de retomadas de ideias, além do uso de conetivos entre enunciados e entre parágrafos como mecanismos coesivos. Tanto aspectos lexicais quanto gramaticais foram mais empregados pelos alunos nas produções de texto. Citam-se alguns como: “Depois daquele dia”, “depois disso”, “mesmo assim”, “por sorte”, “horas se passaram”, “a partir dali”, “alguns dias depois”, “ficou ensimesmado”, “verificar o fato”, “havia sumido”, “havia visto”, “mas”, “porém”, “então”, “e”, “onde”, “que”, “em que”, “por isso”, “porque”, “acidentalmente”, “na verdade”, “época em que saía...”, “na praia em que ele pesca”, “nadando desesperadamente”, “os pescadores desconfiados escolheram...”, “para o azar de...”, “ao se aproximar...”, “o “monstro” se mostrou”, “jovem camponês”, “próprias peças do engenho”, “numa fração de segundos”, “havia várias flores”, “... afinal eles morariam lá”.

Como quinto ponto, destaca-se o esforço dos alunos em atingirem ou experimentarem usar o nível de linguagem tido como padrão, como em situações em que o pronome oblíquo se agrega ao verbo ou quando o objeto direto fica representado por um pronome oblíquo em: “rodeá-los”, “amarrá-los”, “os destrói”, “que os prendia”, “lhe disse”. Além desse aspecto, outro observado é que houve segurança em alguns alunos para escreverem palavras com certa dificuldade para essa série e faixa etária, como: “consertar, pessoas, colheita, trouxemos, arrumar, descascar, olhou, monstro, dormimos, aconteceu, decidiu, escavar, visita, corajosos, ensimesmado”.

Por último, a organização dos elementos narrativos foi bem trabalhada e com mais segurança pelos alunos. Apesar da grande dificuldade em criar um suspense, houve tentativas, e isso fez com que esses alunos amadurecessem essa ideia. Assim, as questões em forma de “Qu” (Quem? Quando? Onde? Por quê?) podem auxiliar em casos de produções narrativas.

Com exceção de dois alunos, números “8” e “9” que apresentaram maior dificuldade nas tarefas propostas e que demonstraram isso nas versões escritas e analisadas anteriormente, os demais alunos (23) progrediram em forma e conteúdo em suas produções textuais. Essa constatação fez com que se atingisse o objetivo de estudar o dicionário, de forma sistematizada, como instrumento didático-pedagógico que contribui para o incremento das produções textuais escritas em termos de vocabulário, ortografia, entendimento da significação das palavras e seu emprego em contexto.

Não se trata de usar dicionários ao acaso, mas como um instrumento pedagógico de trabalho permanente da linguagem. Pesquisas lexicográficas apontam que os dicionários em circulação não ajudam nas produções de texto, seja por não oferecerem uma microestrutura satisfatória que explore a variedade de informações que um item lexical pode conter, seja por não oferecerem uma macroestrutura adequada às faixas etárias dos alunos, entre outros problemas (ver cap. 1). Em aspectos como ortografia, significação de palavras, sinônimos, antônimos, plural, regência verbal, pode-se dizer que os dicionários dão a sua contribuição. Pode-se citar, ainda, a utilidade dos anexos para a aquisição de conhecimentos gerais, bem como para consultar dúvidas gramaticais. Além disso, um trabalho frequente de consulta às obras pode garantir a aprendizagem de novos termos utilizados em produções de texto, afinal, neste trabalho com o GE, tentou-se demonstrar que sempre se pode aprender consultando dicionários.

O processo de expansão do vocabulário dos alunos pode demorar mais para uns ou menos para outros. No caso desta pesquisa, perceberam-se os diferentes ritmos de aprendizagem. As amostras de textos dos alunos revelaram tal fato, quando houve um trabalho igual para todos, mas diferente na captação e no entendimento de cada aluno, conforme o julgamento subjetivo de cada criança. De fato, uns progrediram mais, outros menos, com avanços, mas também com retrocessos, por envolver fatores psicológicos, cognitivos e motivações distintas, como dedicação e interesse.

Por fim, também estão envolvidos fatores sociais representados no nosso trabalho pelas interações entre alunos/alunos, alunos/professores, alunos/textos, alunos/dicionários, as quais contribuíram para que se construíssem processos significativos da

linguagem que norteiam o desenvolvimento do acervo lexical. Embora não se tenha coletado uma amostra de dados desses processos interativos, eles se refletiram nas produções textuais, nosso foco de pesquisa junto com os dicionários. Assim, o objetivo deste trabalho foi o de analisar o produto de tais interações, refletido nos textos, o que revelou a sua importância em um contexto de escrita e reescrita. Sem elas, o resultado, provavelmente, teria sido menos positivo do que o demonstrado.

Em relação ao GC, pelo menos treze alunos deste grupo apresentaram problemas para produzir um texto com coesão e coerência, devido ao truncamento de argumentos. Até é possível perceber que seguem certa progressão textual, mas isso com muito esforço do leitor, o qual tem de driblar constantemente a falta de nexos entre as palavras e os enunciados. O leitor acaba fazendo muitas pressuposições e inferências para compreender aquilo que está escrito.

Analizando a faixa etária dos alunos e o modo como escrevem, pode-se pensar que esse problema, constantemente observado nas salas de aula, tem uma amplitude maior. Segundo a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, houve uma mudança no tempo do Ensino Fundamental que passou para 9 anos. Antes dessa lei, o ingresso na primeira série se dava com 7 anos e, agora, se dá com 6 anos. A maturidade da criança, portanto, é um fato a ser considerado em sala de aula.

É fato que as crianças estão chegando às séries do Ensino Fundamental com menor maturidade física e mental. Por exemplo, os alunos deste GC possuem a média de idade de 10 anos. Essa antecedência da idade nas séries, quiçá, tenha afetado de alguma forma os alunos em relação à maturidade intelectual para a escrita e a outras formas de expressão do pensamento ou de habilidades. Isso posto, precisa-se avaliar também a fase de desenvolvimento em que a maioria das crianças está para que as estratégias de ensino e as atividades propostas pelo professor sejam adequadas e se tornem mais produtivas. As brincadeiras, os jogos, o lúdico, enfim, pode e deve ser muito explorado com crianças da faixa etária abordada nesta pesquisa. Os dicionários também passam por uma avaliação a partir do conhecimento das fases de maturação da criança. Conforme abordado com o GE, adequar os tipos de dicionários às séries proporcionaria uma riqueza maior na escrita e reescrita de textos.

O saber democrático que existe nas obras lexicográficas ainda não atingiu as escolas e tende a não atingi-las, se persistirem as metodologias que as excluem da vivência com os alunos em sala de aula. Fazê-los manusear dicionários, descobrir que há aprendizagem lúdica, inclusive, quando se trabalha com eles, continua sendo um desafio muito grande para

os educadores. As obras lexicográficas ainda passam à margem do processo de escrita e reescrita no ambiente escolar.

Há outros fatores envolvidos nessa dificuldade que a maioria dos alunos tem para a produção de textos. Particularmente em relação ao Ensino Fundamental e a esta pesquisa, a formação do professor, as estratégias de ensino-aprendizagem com materiais didáticos, o meio cultural e social são condições que precisam ser consideradas em se tratando de um trabalho com a linguagem como interação, o que foi proposto no trabalho com os alunos do GE.

A concepção de linguagem que o professor tem também interferirá sobre a sua conduta com as produções de texto, desde a preparação para a escrita até a decisão do que fazer a partir desse passo. O conhecimento das obras lexicográficas e seu uso passa, necessariamente, pela sua abordagem e seu estudo em sala de aula. A integração entre diferentes saberes se torna mais rica quando há trocas entre o aluno e o dicionário, quando o primeiro compara o que sabe com o saber da obra, quando a obra o inspira e lhe dá respaldo no momento da escrita, quando a obra abre outras perspectivas de se pensar a língua de forma contextualizada.

O aluno precisa de informações sobre o que vai escrever, precisa dialogar com seus colegas e professores, assumindo posições críticas em relação ao assunto. Esse sujeito vai agir sobre a linguagem para arquitetar seu texto, o qual fará parte de um processo contínuo de aperfeiçoamento. Nesse movimento de trocas recíprocas e de interação está envolvida a proposta do uso de dicionários escolares em sala de aula, o que foi abordada com o GE.

No caso do GC, a escrita foi vista pelo professor, e também pelos alunos, como um ato que tem o objetivo de fazer um produto final e acabado. Assim, escrever com o propósito de apenas corrigir problemas gramaticais ou de conseguir uma nota deturpam um trabalho que deveria ser contínuo. A escrita precisa passar por reescritas, por esforço pessoal, por consultas a dicionários como ferramentas auxiliares desse trabalho, para deixar de ser vista como dom de apenas alguns intelectuais. Os dicionários não tiveram vez no trabalho do GC. Isso, possivelmente, possa ser explicado pela falta dessa visão integradora e pela própria falta de preparação do professor para efetivar um trabalho de tal envergadura. Também pode-se citar fatores mais amplos que afetam a educação, como o desprestígio social da carreira do magistério, a baixa remuneração e a carga excessiva de trabalho.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas crianças nessa visão construtiva, os chamados “erros” são indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a

criança está vivendo. O professor analisará a produção do aluno e avaliará em que estágio do processo de apropriação da linguagem os alunos estão para, depois, explicar a eles a necessidade de um trabalho intenso para se passar, por exemplo, de uma linguagem menos formal para uma mais formal. Nesse trabalho, torna-se um desafio para o professor e para o aluno introduzir os dicionários como representantes de uma linguagem formal que pode interagir para facilitar essa passagem.

Os alunos do GC, na verdade, passaram longe de perceberem que produzir um texto significa reescrevê-lo, aperfeiçoá-lo. A imagem dos textos sendo devolvidos para os alunos para terem seu fim em uma pasta ou cesto de lixo ainda está presente em nossas salas de aula.

Houve muitas propostas interessantes para que o GC produzisse textos, desde fábulas até quadrinhos, trabalho com jornal, a abordagem da linguagem popular e formal, o teatro, a música. No entanto, mais adequado teria sido o trabalho com um gênero de texto para fixar bem sua estrutura, trabalhando-o de forma conjunta com a aquisição de vocabulário pelo uso dos dicionários.

No GC, a abordagem de um texto para servir de orientação para a escrita foi interessante, mas não como modelo a ser seguido. A resposta das crianças foi a cópia do modelo único, da única moral que já estava pronta, no caso das fábulas. Nesse trabalho não foi explorada a criação e a imaginação dos alunos, nem o trabalho com o gênero textual escolhido. Quanto às anotações do professor do GC, foram positivas pelas mensagens animadoras, entretanto, muito genéricas:

“Sua produção textual ficou boa, mas está com muitos erros, pontuação, palavras erradas e frases um pouco sem sentido. Capriche mais, você consegue!”

“Sua produção textual ficou boa, mas tem muitos erros. [...] preste mais atenção e cuidado com a pontuação também!”

As observações e os chamados “erros” poderiam ter sido explorados e explicados aos alunos, propondo a reescrita com o uso de dicionários. Uma aula mais interativa e que desenvolvesse a autossuficiência dos alunos na linguagem, poderia explorar as dificuldades dos alunos, promover trocas de textos entre os colegas, como um processo no qual tivessem de opinar, criticar, sugerir melhoras. A consulta a dicionários apropriados à idade das crianças do GC poderia ter sido incentivada e desenvolvida. A partir do primeiro texto surge o processo de construção e o trabalho de produção. Ela não é um produto final acabado para ser simplesmente avaliado. Da avaliação nasce um esforço contínuo de

aperfeiçoamento e, nesse labor, o professor pode definir quantas reescritas são necessárias, conforme o ritmo de aprendizagem da turma e conforme os seus interesses.

O dicionário poderia ter auxiliado nesta turma em questões de ortografia, significado de palavras e substituições paradigmáticas (sinônimos), além de os alunos poderem descobrir as obras lexicográficas e seus tipos. A intenção de propor o uso de dicionários de forma sistematizada em sala de aula também é a de transmitir a ideia de interação entre material didático e aluno, usando os recursos para melhorar o nível das produções textuais.

Após esse relato com tom de conclusão do trabalho, os objetivos específicos de: - Investigar os efeitos do uso orientado de dicionários no incremento de produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, em comparação com o efeito do uso de dicionários de forma aleatória, - Propor o uso de dicionários como auxiliar na construção de processos significativos de produções textuais (escrita e reescrita), - Possibilitar aos alunos a exploração de dicionários diferenciados, para que além de perceberem-nos com semelhanças e diferenças, os vejam como obras que promovem reflexão linguística e - Propor uma prática do uso de dicionários escolares, levando o docente ao alargamento do conhecimento sobre essas obras como parte das práticas discursivas e do fazer linguístico da sociedade, pois bem, tais objetivos foram atingidos.

As hipóteses de pesquisa que consideraram que o aluno se apropriaria de mecanismos gramaticais e lexicais da língua, recursos expressivos e estratégias de produção textual com maior explicitação dos fatos evidenciou-se na maioria dos textos do GE, embora não de forma integral, como foi o caso de alguns alunos analisados neste trabalho. Adquirir novos vocábulos trata-se de um trabalho gradual, lento, e cada pessoa possui particularidades na aprendizagem, em relação a aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e afetivos. Além disso, o material didático também precisa corresponder em qualidade. No Brasil, por exemplo, ainda se pesquisa muito para melhorar as obras lexicográficas. Citaram-se pesquisas, ao longo do trabalho, que fazem críticas aos dicionários que chegam às escolas, não se mostrando adequados às exigências da produção textual.

Esta pesquisa apontou alguns caminhos para aproveitar o potencial dos dicionários impressos que chegam às escolas, com seus aspectos positivos e negativos. Aliás, os próprios alunos sentiram a necessidade de buscar em vários dicionários as informações que precisavam, como a ortografia e o significado de uma palavra, ou a conjugação de um verbo colocado em anexo. Perceberam, portanto, que um dicionário, isolado, não dá conta de todas as demandas necessárias para a comunicação escrita. Este também foi um aspecto positivo,

pois houve a conscientização de que, quando há falhas em uma obra, pode-se consultar outras, aproveitando-se do potencial característico de cada uma.

Por um lado, houve um processo de avanços nas reescritas, como aquele em que os alunos usaram os dicionários para consultar o (s) significado(s) de uma palavra, ortografia, acentuação, exemplos de uso, emprego de itens lexicais relativos às temáticas. Não obstante, por outro lado, também houve recuos, quando os alunos continuaram a escrever palavras com problemas ortográficos, não acentuando e nem empregando itens lexicais nos textos já comentados e estudados em aula. Esse trabalho mostrou o processo de desenvolvimento da aprendizagem em produções textuais usando dicionários, processo de avanços e de recuos, de “erros necessários” para que mudanças pudessem acontecer. Assim, o material de estudo passa a contemplar as próprias falhas dos estudantes para que possam evoluir e enriquecer seu contato com os dicionários e com o léxico da língua. É preciso ter consciência de que escrever significa reescrever, revisar, constantemente, com o uso de dicionários. Por isso, esse uso frequente, com o tempo, possibilitará o aprofundamento vocabular, o uso da grafia e da acentuação conforme a linguagem padrão, o uso de sinônimos e antônimos, entre outros recursos.

Houve outro aspecto compreendido como um avanço na aprendizagem do uso de dicionários ao final do semestre de trabalho: os alunos estavam mais familiarizados com o léxico relativo ao mundo das obras lexicográficas, como “verbetes, macro e microestrutura, dicionários gerais e infantis, lexicógrafo, classe gramatical, exemplos de uso, definição, palavra-guia, anexos, prefácio”, entre outros. O enriquecimento lexical dos alunos nesse campo foi evidenciado, corroborando a hipótese de que incorporariam novos itens lexicais com o trabalho frequente com dicionários.

Em relação aos questionários aplicados aos alunos, antes e depois da pesquisa, sobre como avaliaram o trabalho desenvolvido com dicionários, sintetizam-se as conclusões.

Ratifica-se, pelos dados, a importância de levar à consciência dos alunos outra realidade sobre as obras lexicográficas, voltadas à sua faixa etária, mais adequadas à série em que estão os estudantes. Na época do primeiro questionário (agosto/2011), a lembrança da maioria dos alunos do GE, de 26, foi a de um minidicionário escolar. Ao final do trabalho, (novembro-2011), os alunos demonstraram uma predileção por alguns dicionários como o *Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa ilustrado*, o *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*, o *Moderno Dicionário escolar* e o *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*. O dicionário *Saraiva Júnior* foi citado dez vezes além de outros como

Caldas Aulete, Aurelinho, Dicionário Júnior da Língua Portuguesa e o Dicionário Ilustrado de Português. Pelos comentários dos alunos foram esses os dicionários com maior número de verbetes e mais interessantes por tratarem do léxico de uma maneira mais criativa, divertida e acessível.

25 alunos disseram que o trabalho com os dicionários ajudou-os a descobrir o significado das palavras, que ficou em primeiro lugar. Em segundo lugar, ficou a ortografia; em terceiro, para buscar sinônimos e antônimos e também para saber sobre classes gramaticais; em quarto lugar, para saber como acentuar as palavras; em quinto, para buscar exemplos de uso; em sexto lugar, para buscar o significado de expressões; em sétimo, para descobrir o gênero das palavras e, em oitavo lugar, ficaram três respostas: para saber se a palavra é usada em nível coloquial ou formal, para o plural e, finalmente, para saber a pronúncia das palavras. Em comparação com as respostas dos alunos dadas antes das aulas sobre dicionários, houve progressão em vocabulário sobre a nomenclatura dos dicionários. Agora os alunos citaram mais ações que poderão realizar com os dicionários; antes, citaram que poderiam usá-los para os significados, em provas, para falar, em leitura, em pesquisa e poderiam usar o dicionário em todas as disciplinas.

Todos da turma do GE responderam que ganharam um dicionário da escola e alguns acrescentaram que ganharam um do pai ou da mãe e que outros dicionários foram ganhos de um parente. A escola passa a ser o veículo de divulgação dos dicionários e o professor o que mais indica os dicionários para os alunos. Dessas respostas verifica-se a importância do ambiente escolar para colocar à disposição dos alunos as obras lexicográficas e, também, a ensiná-los a usá-las adequadamente e de forma frequente.

A quase totalidade dos alunos (25) opinou que sabia usar o dicionário e, imediatamente, apontaram a ordem alfabética. É imprescindível saber a ordem alfabética porque, normalmente, chegam às escolas os dicionários semasiológicos, os que são, de fato, utilizados pelos alunos. Não se pode, porém, estacionar na ordem alfabética.

Em relação à satisfação com a obra lexicográfica que tinham, antes do curso, a maioria dos alunos (21) deu uma resposta afirmativa, ou seja, estavam satisfeitos com o seu dicionário. As justificativas foram formadas pelo argumento de que se encontravam palavras interessantes no dicionário e de que ele os ajudava nessa procura como um amigo. Com o uso de dicionários, 19 alunos disseram que nem sempre encontravam as palavras que buscavam neles; 12 alunos mencionaram que as definições das palavras utilizam vocábulos desconhecidos por eles; 10 alunos revelaram que faltavam exemplos de como usar as palavras; outros 10 disseram que faltavam ilustrações, imagens que os ajudassem a

compreender melhor o significado das palavras; 8 mencionaram que havia muitos sinônimos e não conseguiam escolher o mais adequado a suas necessidades de contexto de uso. Sendo assim, os alunos passaram de uma visão ideal do dicionário como obra completa, para uma condição mais crítica, nomeando mais especificamente o que faz parte dele e com apreciações pertinentes. Esses apontamentos que as crianças fizeram sobre os problemas que viram nos dicionários, podem auxiliar nas pesquisas sobre Lexicografia e, a médio e longo prazo, melhorar a qualidade dos dicionários escolares.

17 alunos apontaram que o dicionário que cada um tinha poderia ter mais palavras interessantes e diferentes. Essa opinião revela a insatisfação com os minidicionários doados às escolas. Dada essa resposta, enfatiza-se a importância dos pesquisadores para avaliarem que itens lexicais poderiam compor as próximas obras que entrarão no mercado editorial.

13 alunos opinaram que se poderia trabalhar em outras disciplinas com o dicionário e não apenas naquela de Língua Portuguesa. Esta opinião revela uma visão mais abrangente do dicionário e menos direcionada somente para as disciplinas que trabalham com línguas de modo específico.

As crianças utilizaram um vocabulário próprio do dicionário, como “verbetes, siglas, anexos, apresentação.” Os alunos ficaram mais conscientes do valor didático-pedagógico do dicionário em todas as atividades da sala de aula e construíram uma argumentação positiva e mais consistente para o uso dos dicionários escolares nas atividades do dia a dia da sala de aula. Argumentaram que os dicionários são diferentes, utilizando os elementos que estão nas obras lexicográficas; 11 respostas destacaram que os dicionários podem ter mais verbetes do que outros; 7 respostas incidiram sobre a separação de sílabas; 6 têm ilustrações e anexos; 5 respostas anunciaram: “Eu acho que os dicionários não são iguais porque tem dicionário para adulto e outro para crianças”.

Sobre a ajuda que os dicionários deram aos seus textos, 25 alunos responderam que seus textos ficaram melhores e um aluno respondeu “bem melhor”. Na opinião dos alunos, o dicionário ajudou na ortografia, em primeiro lugar com 9 respostas. Em segundo lugar, com 6 respostas disseram a pontuação. Em terceiro lugar, ficou a acentuação, em quarto lugar, os alunos citaram histórias melhores, em quinto lugar, separação de sílabas, em sexto lugar, com duas respostas cada item citado, os alunos disseram “Procurar significados”, “Facilitou na minha escrita”, “Fazer textos mais declarados”, “Menos repetições de palavras com uso de sinônimos” e “Muitas coisas”. Finalmente, os alunos citaram outras ajudas do dicionário, como para procurar palavras e para escrever palavras difíceis.

O que é preciso salientar é que os alunos passaram de uma falta de consciência sobre os benefícios que o uso do dicionário pode oferecer a um estado de consciência crítica sobre seus inúmeros benefícios. Também se destaca que os alunos passaram a ter conhecimento sobre os diferentes tipos de dicionários, o que os torna mais atrativos e interessantes.

As características elogiadas nos dicionários passaram pela diagramação (tamanho de letra, formato geral da obra), até por questões gramaticais, as quais, parece, que despertaram a atenção das crianças, sendo lembradas no momento de avaliar o trabalho desenvolvido. O fato de que algumas classes gramaticais foram comentadas durante o estudo dos dicionários, também pode ter repercutido positivamente no conhecimento sobre dicionários e no léxico mental dos discentes, tanto que vinte deles assinalaram esses aspectos. Hipoteticamente, a partir desse fato, pode-se dizer que os dicionários, na visão dos alunos, ainda dispõem de mais qualidades do que defeitos. Esse dado é importante quando os professores pensarem em desenvolver um trabalho em sala de aula, utilizando os dicionários. Isso porque poderão adotar os dicionários que colaboraram para esta pesquisa com mais segurança e credibilidade, sabendo que já foram feitas avaliações deles, inclusive pelas crianças.

Além da macroestrutura citada pelos alunos, o conhecimento sobre a leitura dos verbetes, pertencentes à microestrutura, também foi citado pelos alunos como importante para saber usar o dicionário: “Sim. Porque eu, agora leio no dicionário sua apresentação, a forma de seu uso e aprendi a ler o verbete e isso é muito importante”.

Outros recursos das obras foram citados pelas crianças como meios que facilitam a procura das informações, por exemplo, o uso das palavras-guias e as dedeiras. Outra fala que chamou a atenção foi a referência às remissões das palavras, as quais foram apontadas como positivas pelo aluno, na obtenção de maiores informações: “Eu sei usar, porque quando eu procuro um significado e tem palavras diferentes, eu também procuro, para saber o que ela significa”.

Não se pode esgotar um assunto em um estudo como este, assim, muitas questões podem ter ficado para serem respondidas e aprofundadas em pesquisas futuras. Pretendeu-se colaborar para o fomento de outras pesquisas na área da Lexicografia e Metalexigrafia pedagógica, contribuindo para discussões e possíveis soluções dos problemas encontrados no contexto particular desta pesquisa. Também é possível trabalhar com outras áreas do saber, como por exemplo a Linguística aplicada.

Há muitas limitações em uma pesquisa porque não é possível adentrar em todos os universos dos assuntos mencionados. É preciso delimitar o foco da mesma, pois se tem um prazo a cumprir. Não foram descritas as macroestruturas dos dicionários utilizados com os alunos, o que foi apenas em alguns momentos discretos e, também, não se aprofundou a microestrutura dos dicionários para uma análise detalhada, para saber se o que constava nela poderia beneficiar ou não a produção de textos, o que constitui um foco para outras pesquisas. É possível fazer um trabalho com o uso de dicionários em outros níveis de ensino, como o Médio e o Superior, com obras lexicográficas diversificadas ou específicas para o público contemplado nestes níveis de ensino. Questões relacionadas à leitura e à compreensão também podem fazer parte do universo de pesquisas lexicográficas, bem como o estudo de modificações na concepção de dicionários com o evento tecnológico. Poder-se-ia investigar as transmutações na concepção dos verbetes eletrônicos e dos dicionários *online*, por exemplo. Enfim, muitos objetos de pesquisa deixaram de ser refletidos, podendo ser aprofundados em pesquisas futuras no campo da Lexicografia, da Metalexicografia pedagógica, integradas à Linguística aplicada, por exemplo.

Com esta pesquisa, intentou-se colaborar com o aumento de estudos no uso efetivo e no efeito do uso de dicionários em sala de aula e, especificamente, em situações de produção escrita. Também contemplaram-se propostas didáticas que se organizaram a partir do texto como unidade básica de trabalho mediada por obras lexicográficas. Este trabalho dá um incentivo para que se repense o papel dos dicionários no tratamento dos PCNs, inclusive, já que sua abordagem, até o momento, não recebeu o devido valor como um instrumento com potencial grande para o estudo da língua, conforme descrito nesta pesquisa.

Finalmente, a preocupação com a preparação de professores na área da Lexicografia é emergente e espera-se ter contribuído para essa conscientização, com o propósito de que os dicionários passem para o cotidiano dos estudos em sala de aula. Há muitos desafios ainda a serem enfrentados no ambiente escolar, especialmente em se tratando da língua materna. Faltam condições mínimas para que os professores enfrentem esses desafios, pois seria necessário muito mais tempo para a formação e para a dedicação com os alunos. Constatou-se esse tipo de realidade na escola tomada como foco de pesquisa e nas turmas envolvidas no trabalho, por isso, houve o intento de, inclusive, descrever o aspecto árduo envolvido em qualquer mudança. Este trabalho pode ser um instrumento de reflexão e da tentativa de mostrar outros caminhos para o uso de obras lexicográficas como mediadoras das práticas discursivas, apesar do grande investimento, esforço e preparo envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AITCHISON, Jean. **Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon**. 3. ed. Oxford: Blackwell, 2003.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel. **La Enseñaza del Léxico y el Uso del Diccionario**. Madrid: Arcos, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AYTO, J. When is a meaning not a meaning? **Times Educational Supplement**, London, 25 April, p. 45, 1980.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La Lexicografía como disciplina Lingüística. In: MEDINA GUERRA, Antonia María. (Coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel, 2003, p. 31-52.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, v. III, p. 169-191.
- BARBOSA, J. R. A. Os gêneros textuais e o material de “listening comprehension”. In: LEFFA, Vilson José (Compilador). **TELA (Textos em Linguística Aplicada)** [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). **Estudos de Filologia e Linguística**. Homenagem a Isaac Nicolau. São Paulo: T. A. Queiroz: Edusp, 1981, p. 131-145.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2. ed, 2001, p. 131-144.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003.
- BINON, Jean; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson José. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 119-165.
- BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Condex-Portugal: Porto, 1994.
- BOLZAN, Rosane; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Abandonando clichês para descortinar um cenário favorável ao uso de dicionários na sala de aula. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.). **Vendo o dicionário com outros olhos**. Londrina: UEL, 2010, p. 45-62.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=016
Acesso em: 29/01/2012.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, v. III, p. 261-272.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virgínia Sita. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, Cláudia; BEVILAQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe René Marie. (Org.). **Lexicografia Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, p. 129-167. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 18/10/2010.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virgínia Sita. Demandas curriculares e lexicografia: os dicionários escolares são adequados para a produção textual? **ReVEL**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 167-190, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 16/10/2012.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMPOS SOUTO, Mar; PÉREZ PASCUAL, José Ignacio. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, Antonia María. (Coord.). **Lexicografia española**. Barcelona: Ariel, 2003, p. 53-78.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. Dicionários escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 87-104.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLARK, Eve Vivienne. **The Lexicon in Acquisition**. [Cambridge Studies in Linguistics: 65] Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 61- 72.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 339-383, 1999.

CORRÊA, Vilma Reche. Uso de dicionário e ensino de nomenclatura. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 155-165.

DAMIM, Cristina Pimentel. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DAMIM, Cristina Pimentel; PERUZZO Marinella Stefani. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA, Cláudia; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Cadernos de tradução**. Tradução e lexicografia pedagógica, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 93-113, 2006.

DE LUCCA, José Luiz. 2001. **Minidicionários da língua portuguesa**: análise contrastiva das macro e microestruturas e sugestões de modelo. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo.

DOHI, Kazuo. Dr. Thorndike's. Influence on Learner's Dictionaires. **Dictionaries** 22, p. 153-162, 2001.

DOLZ, Joaquim GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Inês. Modo oral e modo escrito, estruturas sintáticas de desenvolvimento tardio e escolarização. (Coleção Língua[gem] 46). In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua Portuguesa**: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-30.

DURAN, Magali Sanches. A lexicografia pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Lexicografia Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008a, p. 82-93.

DURAN, Magali Sanches. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008b.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **La interlengua**. Arco/Libros: Madrid, 2007.

EDY Lima. Bicho de todo jeito e feitio. In: SOARES, Magda Becker. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999, p. 107-108.

FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009, p. 11-12.

FARIAS, Virgínia Sita. A microestrutura dos dicionários escolares: análise e algumas propostas para reformulações. In: **Anais do II Encontro Nacional de Línguas e Literatura**: Ensino, Língua, Literatura e Cultura. Novo Hamburgo: Feevale, 2006a, p. 1-15.

FARIAS, Virgínia Sita. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. **Letras**, Curitiba, v. 70, p. 183-205, 2006b.

FARIAS, Virgínia Sita. **Dicionários escolares**: análise e algumas propostas de emendas. 2006c. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FARIAS, Virgínia Sita. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. **Lusorama**, Frankfurt am Main, n. 71/72, p. 160-206, 2007.

FARIAS, Virgínia Sita. **Desenho de um dicionário escolar da língua portuguesa**, 2009. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da informação**, Brasília, v. 24, n. 3, s/p., 1995.

FERNBACH, Mônica de Araújo. Escrita e interação. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23/01/2012.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrevendo; o papel da escola. In: ABAURRE, Maria Bernardete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 2006, p. 71-77.

FODOR, Jerry Alan. **The Modularity of Mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

FONTANILLO MERINO, E. **Cómo utilizar los diccionarios**. Madrid: Anaya, 1983.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2 ed. Cascavel : Assoeste, 1984, p. 49-69.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.

GOMÉZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxico-semântica. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 491-510.

GOMÉZ MOLINA, José Ramón. Los contenidos léxico-semânticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 789-810.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. “Asa branca”. In: MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D’Arque Gonçalves de. **Viver e aprender** - Português (4º. ano). São Paulo: Saraiva, 2006, p. 158.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia a dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HAENSCH, Günther. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, Günther; WOLF, Ludwig.; ETTINGER, Stefan.; WERNER, Reinhold. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982, p. 95-187.

HARTMANN, Reinhard Rudolf Karl; JAMES, Gregory. **Dictionary of Lexicography**. London and New York: Routledge, 1998.

HARTMANN, Reinhard Rudolf Karl. **Teaching and Researching Lexicography**. Essex: Longman, 2001.

HEINRICH, Luciana Trombini. **Dicionário e ensino de língua materna**: obras lexicográficas diferenciadas para necessidades distintas. São Leopoldo, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre.

HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar**: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe. Tübingen: Niemeyer, 1989.

HUMBLÉ, Phillippe René Marie. Um começo de conversa. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. (Série Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 9-13.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 13-35.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 99-117.

KIT, Chunyu. How does lexical acquisition begin? A cognitive perspective. **Journal of cognitive science**, v. 1, n. 1, 2003, p. 1-50.

KLEIMAN, Ângela. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino do vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, v. 9, p. 47-81, 1987.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. XATARA Cláudia; HUMBLÉ Philippe. (Org.). **Cadernos de tradução**. Tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, v. 18, p. 235-252, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, v. 3, p. 295-309.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de Lexicografia pedagógica. 1. Qual o objeto de estudo

da Lexicografia pedagógica? In: XATARA, Cláudia; BEVILAQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. (Série Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 103-104.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de Lexicografia pedagógica. 2. Quais princípios norteiam a Lexicografia pedagógica? In: XATARA, Cláudia; BEVILAQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. (Série Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 106-107.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de Lexicografia pedagógica. 3. Qual dicionário deve ser classificado como didático? In: XATARA, Cláudia; BEVILAQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. (Série Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 109-112.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões políticas. Como as obras de referência no país poderiam ser mais valorizadas como patrimônio sociocultural? In: XATARA, Cláudia; BEVILAQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. (Série Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 133-135.

LANDAU, Sidney. I. **Dictionaries: The art and craft of Lexicography**. New York: The Scribner Press, 1984.

LARA, Luis Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: UFMS, 2004, v. 2, p. 133-152.

LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: COADY, James and HUCKIN Thomas. (Eds.) **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy**. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 20-34.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **As palavras e sua companhia**; o léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000, v. 1, p. 15-44.

LEIRIA, Isabel. **Léxico: aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna**. 2001. Tese de Doutorado - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

LÍZIA Sena. **História de pescador**. (04/06/2007). Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-de-pescador>. Acesso em 25/10/2011.

MALDONADO, Conceição. El uso del diccionario en el aula. **Cuadernos de lengua espanhola**, n. 53. Madrid: Arco/Libros, 2. ed., 2008.

MALEY, Alan. Foreword. In: MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario. **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 3.

MARTÍNEZ DE SOUZA, José. **Manual básico de Lexicografía**. Oviedo: Trea, 2009.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología bilíngüe**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006.

MORAES, Adriana Cardoso de; XATARA, Cláudia Maria. A utilização de dicionários de Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Fundamental. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 15-32, 2007.

MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario. **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NATION, Paul; WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHI, Michael. (Eds.). **Vocabulary**: Description, acquisition, and pedagogy. Cambridge: University Press, 1997, p. 6-19.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp; São José do Rio Preto: Faperp, 2006.

NUNES, José Horta. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Política linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007, p. 163-181.

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.parametros-curriculares-nacionaisAsebe-educacao-basica>. Acesso em: 12/12/2010.

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 12/12/2010.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PONTES, Antônio Luciano. Mecanismos de explicação em dicionários escolares. In: ARAGÃO, M. S. S.; PONTES, A. L. e FARIAS, E. M. (Org.). **Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Fortaleza: UFC, 2006, p. 636-654.

PONTES, Antônio Luciano. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

PRETI, Dino. **Léxico na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003.

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

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 19-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2010.

REY-DEBOVE, Josette. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Mouton: The Hague, 1971.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. [Tradução de Clóvis Barleta de Moraes]. **Alfa**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 45-69, 1984.

REY-DEBOVE, Josette. **Le Metalanguage**. Paris: Armand Colin, 1997.

RODRIGUES, Ada. Natal. Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky: vida e obra. In: CHOMSKY, Noam. **Textos selecionados**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. XXI-XXIII.

SCARPA, Ester Miriam. O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 10, p. 54-64, 1992.

SCHMITT, Norbert. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHOLFIELD, Phil. Dictionary use in reception. **International Journal of Lexicography**. Oxford: Oxford University Press, v. 12, n. 1, 1999, p. 13-34.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Questões teóricas genéricas. A Lexicografia deve ser vista como técnica ou como ciência? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. (Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 29-30.

SELVA, Thierry. **Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du Français langue seconde**, 1999. Tese de Doctorat. Université de Franche-Comté, Besançon.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, v. III, p. 283-293.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. Que diferenças há entre um dicionário pedagógico para alunos da língua materna e para alunos de língua estrangeira? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. (Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 131-132.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SVENSÉN, Bo. **A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of Dictionary-Making**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TEIXEIRA, Jerônimo. A riqueza da língua. **Veja**, edição 2025, setembro/2007. Disponível em: www.funcec.br/vestibular/arquivo/redacao.pdf. Acesso em: 15/12/2010.

TUFANO, Douglas. **Navegando pelo dicionário**. São Paulo: Moderna, 2008.

VILLAR, Mauro de Salles. Como conciliar a especificação do usuário com a escolha lexical e a organização macro e microestrutural? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. (Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 24-25.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001.

WELKER, Herbert Andréas. **O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas**. Brasília: Thesaurus, 2006.

WELKER, Herbert Andréas. **Panorama geral da Lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, Herbert Andréas. Questões teóricas genéricas. Qual a importância ou valor de um dicionário para uma comunidade linguística? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. (Estratégias de Ensino, 24). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 35-37.

YAMASHITA, Tereza; BRÁS, Luiz. **Dias incríveis**. São Paulo: Callis, 2006.

ZACCUR, Edwiges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 25-48.

ZAVAGLIA, Cláudia. A Lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011, [p. s/n]. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1674.pdf>. Acesso em 12/11/2012.

ZGUSTA, Ladislav. **Manual of Lexicography**. Paris: The Hague; Mouton: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 1971.

DICIONÁRIOS CITADOS

AULETE, Caldas. **Caldas Aulete** - Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Lexikon, 2009.

BECHARA, Evanildo - **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nacional, 2008.

BIDERMAN, Maria Tereza. **Dicionário ilustrado de português**. São Paulo: Ática, 2004

CALDAS AULETE - **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2009.

CARVALHO, Carmen Silvia; BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Meu Primeiro Livro de Palavras** - um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z. São Paulo: Ática, 2009.

Dicionário eletrônico Michaelis. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Aurelinho**: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Aurélio Júnior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Positivo, 2011.

GEIGER, Amir; DAVIES, Vitória. **Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

GEIGER, Paulo. **Caldas Aulete**: dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; VALÉRIO, Geonice. **Descobrimos Novas Palavras** - Dicionário Infantil. São Paulo: FTD, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva/Moderna, 2009.

Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e banco de dados da língua portuguesa S/C Ltda. **Meu primeiro dicionário Houaiss**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2002

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2005.

MAFRA, Johnny José (et. al.). **Primeiros Passos** - Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2005.

OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de. **Saraiva Júnior**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROSEMBERG, Beatriz; CHAIB, Lídia. **Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

TUFANO, Douglas. **Moderno dicionário escolar**. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2005.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

A lenda do milho

Texto trabalhado com o GC em 1º/09/ 2011

No Brasil existem muitas lendas, principalmente de origem indígena. Você sabe o que é uma lenda? Procure no dicionário e escreva a definição em seu caderno. Agora, leia a lenda dos kaingangs sobre a origem do milho.

A Lenda do milho

Os índios kaingangs moravam no Sul do Brasil. Eles contavam uma história para explicar como é que apareceu o milho.

Diziam que, numa certa época, essa tribo sofria muito porque havia pouca comida.

Nessa tribo vivia Nhara, um índio já velho. Nhara rezou ao deus Tupã e resolveu dar sua vida em troca de um bom alimento para a tribo.

Ele pediu para os homens de sua família saírem e prepararem um bom terreno, como se fosse para plantar alguma coisa.

Quando o roçado ficou pronto, Nhara foi até lá com os homens e disse para eles:

- Ficou muito bom. Agora vão todos buscar o cipó.

Os homens foram para o mato e trouxeram cipós bem grossos.

Aí, Nhara falou:

- Agora amarrem o cipó no meu pescoço e me arrastem pela roça até eu morrer. Depois vocês me enterrem bem no centro da roça e vão para o mato e fiquem lá três dias. Quando vocês voltarem, vão encontrar aqui uma planta que nunca mais vai deixar vocês passarem fome.

Os parentes de Nhara não queriam fazer o que ele pediu. Mas aí o velho ficou bravo e falou:

- Eu estou mandando fazer isso para o bem de todos. Se vocês não fizerem o que eu pedi, esse povo todo vai sofrer muita fome.

Os índios choraram muito, mas tiveram de fazer o que Nhara mandou.

Quando eles voltaram da floresta, encontraram a roça coberta de pés de milho. Depois, eles repartiram as espigas maduras com todas as pessoas da tribo que se salvaram da fome.

É por isso que os índios kaingangs têm o costume de ir para a floresta uns três ou quatro dias depois de plantar as roças. E eles chamam o milho de Nhara, para lembrar o índio que sacrificou sua vida para fazer aparecer esse alimento tão bom.

Pesquise uma outra lenda indígena, registre o nome dela em seu caderno, ilustre-a e conte-a para seus colegas.

APÊNDICE B

Jornal

Texto trabalhado com o GC em 14/09/ 2011

Você já deve conhecer o jornal, não é mesmo?! Mas é possível descobrir uma porção de coisas a respeito dele ao investigá-lo. Vamos lá?!

Reúna-se com um grupo de colegas e peguem os jornais que trouxeram de casa. Contem uns para os outros tudo o que já sabem sobre o jornal. Onde são encontrados? Para que servem? De quanto em quanto tempo saem para o público?

- 1) Agora que vocês já discutiram, escrevam três informações sobre os jornais.
- 2) Observe bem a primeira página dos jornais de seu grupo e responda:
 - a) Qual é o nome do jornal?
 - b) Qual é a data de sua publicação?
 - c) Quais são as outras informações que aparecem ao redor do título?
 - d) Seu jornal sai de quanto em quanto tempo? É diário? É semanal? É quinzenal?
- 3) Observe agora que na primeira página aparecem vários tamanhos de letra.
 - a) O que está escrito com a maior letra?
 - b) E com as outras letras grandes, que tipo de informações estão escritas?
 - c) E com as letras menores, que tipo de informações estão escritas?
4. Você já deve ter observado que os livros, revistas e jornais trazem um índice. (Neste livro mesmo que você está usando, há um logo no início.
 - a) Abra-o, analise-o e escreva qual o tipo de informação que os índices trazem.
 - b) Na primeira página de seu jornal também há um índice. Leia-o e copie aqui.
5. Observe que seu jornal é organizado em partes que são chamadas cadernos. Leia o nome ou título de cada caderno e responda: o que você observa de semelhante entre o índice e os cadernos?
- 6) Escreva aqui tudo o que você achou interessante na primeira página do seu jornal.
- 7) Vamos investigar agora os cadernos do seu jornal? Observe cada parte com seu grupo e escreva na coluna da esquerda o nome do caderno e na coluna da direita o tipo de informação que ele traz:

Nome do caderno

Tipo de informação

- 8) Quantos jornais foram investigados em sua classe?
- 9) Compare os nomes dados a cada caderno nos diferentes jornais. São os mesmos nomes ou são diferentes? Escreva nas duas colunas os nomes dos cadernos correspondentes.

Jornal 1

Jornal 2

- 10) Você acha que o jornal pode ser útil para você e seu grupo? Então responda:
 - a) Quando vocês querem ir ao cinema, em que parte do jornal vocês procurarão os nomes dos filmes, o horário e o nome do cinema?
 - b) Para saber o resultado de um jogo de futebol, em que parte do jornal vocês vão procurar?
 - c) Para comprar um carro, em que parte do jornal podem-se encontrar as informações desejadas?
 - d) Para saber algo que tenha acontecido fora do Brasil, em qual dos cadernos procurar?
 - e) Você quer saber se vai chover ou não. Em que caderno do jornal você pode encontrar essa informação?

APÊNDICE C

O galo e a raposa

Texto trabalhado com o GC em 28/09/ 2011

- O que é uma fábula?
- Quais são as fábulas que você conhece?
- Conte uma delas para a classe.

Seria possível a amizade entre um galo e uma raposa? Leia a fábula a seguir para descobrir.

O galo e a raposa

No meio dos galhos de uma árvore bem alta um galo estava empoleirado e cantava a todo o volume. Sua voz esganiçada ecoava na floresta. Ouvindo aquele som tão conhecido, uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore. Ao ver o galo lá no alto, a raposa começou a imaginar algum jeito de fazer o outro descer. Com a voz mais boazinha do mundo, cumprimentou o galo dizendo:

- Ó meu querido primo, por acaso você ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, da água e do ar? Acabou essa história de ficar tentando agarrar os outros para comê-los. Agora vai ser tudo na base do amor e da amizade. Desça para a gente conversar com calma sobre as grandes novidades!

O galo, que sabia que não dava para acreditar em nada do que a raposa dizia, fingiu que estava vendo uma coisa lá longe. Curiosa, a raposa quis saber o que ele estava olhando com ar tão preocupado.

- Bem – disse o galo - , acho que estou vendo uma matilha de cães ali adiante.

- Nesse caso é melhor eu ir embora – disse a raposa.

- O que é isso, prima? – disse o galo. – Por favor, não vá ainda! Já estou descendo! Não vá me dizer que está com medo dos cachorros nesses tempos de paz?!

- Não, não é medo – disse a raposa -, mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?

Moral: Cuidado com as amizades muito repentinas.

Fábulas de Esopo. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1999. p. 22.

APÊNDICE D

Asa branca

Texto trabalhado com o GC em 10/10/2011

Asa branca

Quando oiei a terra ardendo
Quá foguera de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Pur que tamanha judiação?

Qui braseiro, qui fornaia
Nem um pé de prantação
Pru farta d' água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão.

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração.

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva caí de novo
Pra mim vortá pro meu sertão.

Quando o verde dos teus óio
Se espaiá na prantação
Eu te asseguro, num chore não, viu?
Que eu vortarei, viu, meu coração.

Autores: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

MARTOS, C. R; AGUIAR, J. D. G. de. *Viver e aprender*. Português (4ª. série), São Paulo: Saraiva, 2006.

APÊNDICE E
Retirantes

Trabalhado realizado com o GC em 04/11/2011



Retirantes – Cândido Portinari (1944)

APÊNDICE F

Conversa de mãe e filha

Texto trabalhado com o GC em 17/11/2011

Conversa de mãe e filha

- Manhê, eu vou me casar.
- Ah... Que foi? Agora não, Livia... Não tá vendo que eu tô no telefone?
- Por favor, por favoooooooooor, me faz um lindo vestido de noiva, urgente?!
- Pois é, Carol. A Tati disse que comprava e no final mudou de ideia. Foi tudo culpa da...
- Mãe, presta atenção! O noivo já foi escolhido e a mãe dele já tá fazendo a roupa. Com gravata e tudo!
- Só um minuto, Carol. Vestido de... Casar?! Que é isso, menina; você só tem dez anos! Alô, Carol?
- me ouve, mãe! Os meus amigos também já foram convidados! E todos já confirmaram a presença.
- Carol, tenho de desligar. Você está louca, Livia? Vou já telefonar para seu pai.
- Boa! Diz pra ele que depois vai ter a maior festança. Ele precisa providenciar pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa, guaraná, quentão e, se puder, churrasco no espeto e cuzcuz. E diz pra ele não esquecer: quero uma fogueira e muito rojão pra soltar na hora do “sim”, eu aceito”. Mãe? Mãe... Manhêêê!!! Caiu pra trás... Mãããããe?!
Vinte minutos depois.
- Acorda, mãe... Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar os comes e bebes. O papai não vai ter que pagar nada, mãe, acoooorda... Ô vida! Que noiva sofre eu já sabia. Mas até noiva de quadrilha?!

YAMASHITA, T.; BRÁS, L. *Dias incríveis*. São Paulo: Callis Editora, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto intitulado “O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental” é um projeto de tese apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Estudos da Linguagem, na Área de concentração em Linguagem e Significação que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O estudo se situa na linha de pesquisa sobre Descrição e Análise Linguísticas desse mesmo programa. A pesquisadora é a aluna de Doutorado em Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Rosane Maria Bolzan, sob a orientação da Professora Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- intervir na prática do uso de dicionários escolares, levando o docente ao alargamento do conhecimento sobre essas obras como integrantes de práticas discursivas e do fazer linguístico da sociedade;
- investigar os efeitos do uso orientado de dicionários escolares no incremento de produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, quer seja em continuidade ou unidade, em comparação com o efeito do uso de dicionários de forma aleatória;
- propor o uso de dicionários como auxiliar na construção de processos significativos de produções textuais (escrita e reescrita);
- possibilitar aos alunos a exploração de dicionários escolares diferenciados, para que, além de perceberem-nos com semelhanças e diferenças, os vejam também como obras que promovem reflexão linguística.

O trabalho é composto por duas etapas:

- 1) Primeiramente, a pesquisadora desenvolverá um Curso de extensão promovido pelo IF/SC, Campus São José, junto a professores do município de Garopaba para orientação no uso dos dicionários escolares.
- 2) O trabalho prosseguirá com dois professores voluntários: um professor trabalhará com a turma de controle, dando suas aulas normalmente, sem a intervenção direcionada dos dicionários escolhidos para o trabalho; o outro professor trabalhará na preparação e desenvolvimento das aulas juntamente com a pesquisadora e utilizará os dicionários sistematicamente em sala de aula com a turma de experimentação. Os textos das duas turmas serão confrontados para posterior análise, durante um semestre para análise do incremento de vocabulário dos alunos.

A pesquisadora se compromete a manter sob absoluto sigilo o nome de professores e alunos, bem como qualquer pista que permita identificá-los. Os participantes podem se recusar a participarem da pesquisa ou podem retirar o consentimento a qualquer momento através do e-mail rosanebolzan@yahoo.com.br.

O esforço empreendido para tal pesquisa repercutirá na melhoria do processo ensino-aprendizagem das nossas escolas brasileiras.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Declaro, outrossim, que fui informado que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento.

Nome por extenso:

Assinatura:

Local e data: _____, ____ de _____ de 2011.

Adaptado de: (1) South Sheffield Ethics Committee, Sheffield Health Authority, UK; (2) Comitê de Ética em pesquisa – CEFID – Udesc, Florianópolis, BR.

ANEXO B

Questionário dirigido aos professores em formação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

**CURSO DE EXTENSÃO**

Perfil dos professores para o curso sobre “O uso de dicionários escolares monolíngues em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental no contexto da sala de aula ».

Caro professor,

Este questionário visa a obter informações sobre seu perfil e sobre suas concepções sobre o uso do dicionário em sala de aula. Por favor, responda com calma, fornecendo detalhes, se possível, e com atenção, mesmo que você não esteja em sala de aula atualmente.

Sua contribuição será essencial para o encaminhamento do meu projeto de pesquisa e também para fornecer subsídios para o aprimoramento do ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Agradeço muito pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Rosane Maria Bolzan

Primeira parte do questionário

Perfil docente

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu grau de formação?
- 3) Qual é a sua área de formação? Em que Instituição se formou e ano de conclusão?
- 4) Quantos anos de Magistério você tem?
- 5) Qual é o nome da escola onde atua e onde se situa?
- 6) Quantos alunos você tem?
- 7) Em que série/ano atua ou já atuou?
- 8) A sua escola dispõe de dicionários voltados ao Ensino Fundamental? Em que quantidade aproximadamente?

OBS: Deixe seu telefone e endereço eletrônico para contato, por favor.

Segunda parte do questionário

OBS : caso você não atue em sala de aula, mas em outro cargo na sua escola, responda com base em seus conhecimentos já adquiridos pela prática em sala de aula.

Percepção sobre o uso do dicionário em sala de aula.

- 1) Você utiliza o dicionário nas suas aulas ? Com que frequência ? (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 2) Durante a sua vida escolar, quem lhe ensinou a manusear um dicionário ?
- 3) O MEC doou dicionários às escolas públicas. Em que essa atitude auxiliou na sua prática em sala de aula ? (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 4) De que forma (critério) seleciona o (s) dicionário (s) para as suas aulas ?
- 5) Qual é o nome do dicionário que você usa em sala de aula ? No caso de usar mais de um, lembra de seus nomes ?
- 6) Que defeito (s) encontra nos dicionários que consulta ? Ex : as definições não são claras, faltam informações (que tipo ?), faltam exemplos, ilustrações que ajudem a compreender o significado das palavras, é difícil encontrar o que busco (palavras, expressões idiomáticas, adequação do uso das palavras) entre outros.
- 7) Que qualidade(s) você percebe no(s) dicionário(s) que consulta?
- 8) Que atividades costuma realizar com o dicionário durante o cotidiano escolar? Descreva-as. (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 9) Quais atividades você costuma realizar para incluir vocabulário novo na(s) disciplina(s) em que trabalha? (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 10) De que forma você trabalha produção textual com seus alunos ? (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 11) Você percebe o incremento de vocabulário trabalhado em sala de aula nas produções escritas ou orais de seus alunos? (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 12) Na sua percepção, há como integrar o dicionário na produção escrita de seus alunos ? Explique. (Caso não esteja atuando em sala, no momento, responda hipoteticamente)
- 13) Através da sua experiência no Magistério, dê a sua opinião sobre o uso do dicionário em sala de aula. Argumente.
- 14) Quais são suas expectativas em relação ao curso sobre o uso de dicionários em sala de aula (o que espera)?

ANEXO C

Avaliação dos professores sobre o curso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

**Avaliação do curso sobre**

“O uso de dicionários escolares monolíngues em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental no contexto da sala de aula”.

Caros professores,

Chegamos ao fim do nosso curso, por isso é imprescindível ouvi-los, mais uma vez, sobre o que, de fato, marcou nossos encontros, sejam pontos positivos, negativos, impressões iniciais e finais, aprendizagem, possibilidade de aplicação, entre outros fatores. É muito importante para a avaliação do meu trabalho que vocês argumentem em detalhes sobre o que foi discutido nesse período de tempo que estivemos juntos.

Muito obrigada,

Atenciosamente,
Rosane M. Bolzan

ANEXO D

Termo de consentimento livre e esclarecido
dirigido aos pais dos alunos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O projeto intitulado “**O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental**” será executado na Escola Municipal Pinguerito sob a responsabilidade da pesquisadora Rosane Maria Bolzan, que é aluna de Doutorado em Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Professora Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os objetivos específicos são:

- intervir na prática do uso de dicionários escolares, levando o docente ao alargamento do conhecimento sobre essas obras como integrantes de práticas discursivas e do fazer linguístico da sociedade;
- investigar os efeitos do uso orientado de dicionários escolares no incremento de produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, quer seja em continuidade ou unidade, em comparação com o efeito do uso de dicionários de forma aleatória;
- propor o uso de dicionários como auxiliar na construção de processos significativos de produções textuais (escrita e reescrita);
- possibilitar aos alunos a exploração de dicionários escolares diferenciados, para que além de perceberem-nos com semelhanças e diferenças, os vejam também como obras que promovem reflexão linguística;
- intervir na prática pedagógica com o uso adequado de dicionários escolares, levando o docente ao alargamento do conhecimento sobre essas obras como parte das práticas discursivas e do fazer linguístico da sociedade.

A pesquisadora se compromete a manter sob absoluto sigilo o nome de professores e alunos, bem como qualquer pista que permita identificá-los. O esforço empreendido para tal pesquisa repercutirá na melhoria do processo ensino-aprendizagem das nossas escolas brasileiras.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável pelo aluno _____ do 5º. ano, autorizo sua participação no projeto sobre “O uso de dicionários escolares em produções textuais do Ensino Fundamental”.

Nome por extenso:

Assinatura:

Local e data: _____, ____ de _____ de 2011.

Adaptado de: (1) South Sheffield Ethics Committee, Sheffield Health Authority, UK; (2) Comitê de Ética em pesquisa – CEFID – Udesc, Florianópolis, BR.

ANEXO E

Questionário dirigido aos alunos do GE

INSTITUTO FEDERAL
SANTA CATARINA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Projeto sobre “O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental ».

Caro aluno,

O trabalho que estamos começando pertence a uma pesquisa de Doutorado da professora Rosane Maria Bolzan que estuda na Universidade Estadual de Londrina/Paraná. A sua participação e opinião são importantíssimas para que a pesquisa tenha sucesso e atinja os seus objetivos. Para isso, precisamos que responda, inicialmente, o questionário abaixo formulado.

Muito obrigada.

Atenciosamente,
Rosane M. Bolzan

QUESTÕES :

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é a sua idade e ano escolar?
- 3) Quando conheceu um dicionário em sua vida?
- 4) Você lembra do nome do dicionário que você tem? Qual?
- 5) Já teve algum antes desse?
- 6) Quando você usa o dicionário e para realizar que atividades (em casa, na escola)?
- 7) Quem comprou o dicionário para você ou recomendou para comprá-lo? (pai, professor, amigo, parente, outros)
- 8) Você sabe usar o dicionário?
- 9) Quem ensinou você a usá-lo? (pais, professor, amigo, parente, outros)
- 10) Você usa seu dicionário ou outro com que frequência? (quantas vezes na semana, ao dia, por mês ...)
- 11) Você está satisfeito com seu dicionário? Por quê?
- 12) Ele tem algum problema?
- 13) Você usa o dicionário para quê? Cite tudo o que lembrar.
- 14) Em que o dicionário que você tem poderia melhorar?
- 15) O que poderia ser trabalhado com o dicionário? (tente imaginar e descrever).
- 16) Em que o dicionário pode auxiliá-lo na sua vida escolar e fora dela?

ANEXO F

Questionário de avaliação das aulas dirigido aos alunos

INSTITUTO FEDERAL
SANTA CATARINA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Avaliação do trabalho realizado com “O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental”.

Caro aluno,

Depois desse tempo juntos, precisamos avaliar o nosso processo de trabalho.

Peço a você que responda às questões, pensando muito bem e escrevendo o que sentiu e aprendeu após esses meses.

Questões:

1) Descreva o que mais gostou no nosso trabalho e o que menos gostou, com detalhes e justificando

2) Em que o trabalho com os dicionários ajudou você (melhorou em alguma atividade em sala de aula, ou não?). Assinale até seis itens.

() Para descobrir o significado das palavras que não entendo.

() Para comprovar como se escreve uma palavra (ortografia).

() Para buscar um exemplo de como se usa uma palavra.

() Para saber se uma palavra é de uso coloquial ou culto.

() Para saber se uma palavra leva acento e em que sílaba.

() Para saber o plural de uma palavra.

() Para saber a pronúncia de uma palavra.

() Para buscar sinônimos e/ou antônimos.

() Para saber se uma palavra é substantivo, verbo, adjetivo, entre outras classes gramaticais.

() Para saber se uma palavra é masculina ou feminina.

() Para buscar o significado de expressões.

3) O que você aprendeu sobre os dicionários?

4) Após esse tempo de uso dos dicionários em aula, você pensa que são todos iguais ou não? Explique detalhadamente.

5) Você acha que seus textos ficaram melhores ou piores com o uso do dicionário? Em que o dicionário ajudou na sua escrita?

6) O que você pensava sobre o dicionário (início de agosto) e de que forma você pensa hoje (novembro)?

ANTES

AGORA

7) O que se pode aprender quando se consulta regularmente o dicionário?

8) Hoje, com que frequência usa o dicionário?

() Uso-o apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

() Somente quando tenho tarefas para casa.

() Somente quando o professor manda.

() Uso-o muito pouco.

() Uso-o sempre nas aulas.

- 9) Que problemas encontrou nos dicionários trabalhados?
- ☐ As explicações (definições) não são claras porque utilizam palavras que não conheço.
 - ☐ Há muitos sinônimos e não há indicação de qual corresponde exatamente ao significado da palavra buscada.
 - ☐ Faltam exemplos de como usar as palavras.
 - ☐ Faltam ilustrações, imagens que ajudam a compreender melhor o significado das palavras.
 - ☐ As palavras que busco não estão sempre nos dicionários.
 - ☐ Não entendo bem as instruções de uso do meu dicionário e de outros.
 - ☐ Não entendo as abreviaturas e símbolos dos dicionários.
 - ☐ outros (diga qual é o problema) _____.
- 10) Que qualidades encontrou neles?
- ☐ Variedade de palavras e número grande de verbetes.
 - ☐ Simplicidade e clareza das explicações dos significados.
 - ☐ Exemplos de uso das palavras.
 - ☐ Facilidade de encontrar as palavras.
 - ☐ Praticidade para carregar o dicionário.
 - ☐ Presença de imagens que auxiliam no significado de palavras.
 - ☐ Tamanho bom da letra para a leitura das informações.
 - ☐ Diagramação, cores e formato geral da obra.
 - ☐ Presença de um guia do usuário, de explicações da proposta da obra e anexos.
 - ☐ Presença de sinônimos das palavras.
 - ☐ Apresentação de aspectos gramaticais como substantivo, verbo, adjetivo, gêneros das palavras, plural ou singular.
 - ☐ Apresentação da separação silábica de palavras e da sua pronúncia.
 - ☐ Outras: _____
- 11) Qual (is) parte (es) do verbete lhe parece(m) mais útil(eis)?
- ☐ Definição da palavra.
 - ☐ Exemplos de uso.
 - ☐ Pronúncia da palavra.
 - ☐ Indicação do nível da linguagem (informal, formal, vulgar, popular).
 - ☐ sinônimos das palavras e antônimos.
 - ☐ separação de sílabas das palavras.
- 12) Após nosso trabalho com os dicionários, você pode dizer que sabe usar um dicionário? Por quê?
- 13) Pela sua experiência em confeccionar um pequeno dicionário, de que forma você percebe o trabalho dos lexicógrafos hoje?
- 14) Após nossos estudos sobre os dicionários, o que você pensa que deveria ter em um dicionário para, de fato, ser útil a um aluno da sua idade (o que precisa ter o dicionário?)

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,
Rosane M. Bolzan

ANEXO G

Amostragem de textos

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

"1a" - Aluno "1", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida):



No ano de 1883 quando começou a construção dos engenhos, um feitor chamado Cláudio e sua família estavam construindo um engenho ~~engenho~~, até as próprias peças do engenho eram as que fabricavam. Tinha de fazer um engenho um pouco maior do que os demais que ali moravam lá, tinha como uma casa também. Este engenho era perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto.

O rio tinha água tão transparente que era possível mergulhar muitas peças, que também facilitava a pesca. À noite eles dormiam em um andar, porque o engenho ainda não estava pronto. No lado de fora, uma fogueira cozinhando feijão e arroz. Suas filhas jogavam com as outras de feijão, arroz e não

quis mais comer. Clair pegou o resto de comida e jogou no rio.

Clair antes de ter ido jantar escolheu uma ótima área para fazer os fogos de engenho, pela manhã.

Quando Clair acordou a manhã tinha sumido, e ele ficou um pouco perdido. Mas para se acalmar ele foi pescar, afinal daqui a poucas horas iria haver o almoço. Clair pegou sua vara e algumas minhocas com ele e foi pescar.

Quando ele sentou para pescar, percebeu que não conseguia pescar direito. Ele tentava e tentava, mas nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo. Então deu de cabeça no chão e ficou ali, sem se mexer. Um de seus filhos chegou e viu ele assim, ele não percebeu e só continuou a pescar, mas tudo em vão.

Sua mulher viu sua situação e disse:

- Clair meu amor não precisa de outros pontos de lago, também não tem pescar...

- Não, não precisa aqui, ponto final!

Quando sobrou a última flor a única coisa que
sobrou para dispor-se foi o sal.

Mas com muita raiva atirou a flor e o sal dis-
parou e ele estava sozinho no meio do nada... mas, no
outro lado do mundo numa fração de segundos, pop!
Uma nova flor nasce.

SUGESTÕES DO COLEGA

Você deveria mudar um pouco o
final pois ficou um pouco confuso mas você
fez uma boa descrição dos personagens e respli-
tou bem pontos e vírgulas



Claro no meio do nada arrefundido, botou a mão
no bolso e lá tinha várias sementes. Ele começou
a plantá-las e recompôs tudo que tinha destruído

"1b" - Aluno "1", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega);

Na mão de nada

Na ano de 1983 quando começou a construção das engenhas, um fazendeiro chamado Clair, e sua família estavam construindo um engenho regular; até as primeiras fugas de engenho eram: eles que fabricavam tinham de fazer um engenho um pouco maior do que os normais, afinal eles queriam mais, seria como uma casa também. Esse engenho era feito de um rio de água limpa, e seria de madeira de maderão de ali perto.

O rio tinha água tão transparente que era possível enxergar muitos peixes, que também facilitava a pesca. A noite eles dormiam em uma tenda porque o engenho ainda não estava pronto. Na hora de jantar, uma fogueira cozinhando feijão e arroz e sua filha mais velha e três colheitas de feijão, arroz e mais coisas mais comid. Clair fugava e tinha de comida e fugava mais.

Clair antes de ir de jantar e colheita sua e filha mais velha para fazer os feijões da engenho, pela manhã.

Quando Clair acordou a arbor tinha sumido, e ele ficou um pedaço. Mas para acalmar-se foi pescar, afinal daqui a poucas horas era hora da almocha. Clair pegou suas redes, algumas minhocas como isca e foi pescar.

Quando ele sentou notou que havia várias flechas em sua frente e por isso não conseguiu pescar direito. Ele tentou tentar e nunca conseguiu, chegou uma bota que ficou irritadíssima. Entrou dentro do rio e arrouba uma das flechas, e deu de perceber porquê. Uma de suas filhas mortuária, de um peixe, ia se arroubando mais a cada minuto, mas tudo ia sumindo!

Sua mulher viu sua fúria e lhe disse:

- Clair meu amor não pescar em outros lugares do lago, também não se peixe.

- Não vou pescar aqui e ponto final!

Quando voltou a última flor a única coisa que voltou para desaparecer foi o sol.

Logo com muita raiva arrouba a flor e o sol desapareceu, e de estar rezando no meio do nada... mas no outro lado do mundo numa floresta de segunda mão uma nova flor nasceu.

Clair, no meio de toda surpresa, botou a mão no bolso e lá tinha várias sementes. Ele começou a plantá-las e reconstruir tudo o que tinha destruído.

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

FUSCA
ENXERGAR
TAMBÉM
QUIS
ACALMAR-SE
ENTROU
BOLSO
ERA
DESTRUIR
VÁRIAS

A fala é diferente da escrita. Use o dicionário!
Concorde com seu colega que leu seu texto. O final precisa ser melhor explicado.

Preste atenção em algumas palavras e procure-as no dicionário: "fiz", "encher", "também", "quís", "acalmar-se".

O que há de errado com a expressão: "Entrou dentro"? Com as palavras "bolso", "destruído", "era", "várias".

- Verbos devem ir para o plural se o sujeito estiver no plural. Leia seu texto novamente para descobrir.

"... lá tinha várias sementes."

Perdemos pela criatividade e imaginação!

"1c" - Aluno "1", tarefa "c" (produto textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

3ª versão

No meio do nada sempre
tem uma chácara

No ano de 1883 quando começou a construção de engenhos, um homem chamado Clair, de sua família estavam construindo um engenho saquinho, até as próprias peças do engenho eles fabricavam. Tinham de fazer um engenho um pouco maior do que os normais afinal eles morariam lá também, seria como uma casa. Este engenho era perto de um rio de água limpa, e servia para consumo de moradores de ali perto.

O rio possuía água tão transparente que era possível enxergar muitas peixes, que também facilitava a pesca. A noite eles dormiam em uma tenda, pois não tinham o engenho ainda não estava pronto. Na hora de jantar uma panela cozinhando feijão e arroz sua filha matou com um colher de feijão e arroz e não quis mais comer. Clair pegou o resto de

comida e jogou no rio.

Clair antes de se ir para o jantar escolheu uma ótima área para fazer os furos de engui-
nha, pela manhã.

Quando acordou a área tinha ruído, e ele ficou uma fera! mas para acalmá-lo foi pescar, afinal daqui a poucas horas era hora da almoço. Clair pegou sua rede e algumas minhocas como isca e foi pescar.

Quando contou-se notou que havia várias flores dentro do rio, por isso não conseguia pescar direito. Ele tentava e tentava e nunca conseguia, chegou uma hora que ficou irritadíssimo! Entrou no rio e arrancou uma das flores, e deu de cabeça no rio! Uma de suas filhas muito humilha, ele nem percebeu e ia arrancando mais flores a cada minuto, mas tudo ia sumindo!

Sua mulher viu sua fúria e lhe disse:

- Clair meu amor não pescar em outros cantos do lago... também vai ter peixe...

- Não vou pescar aqui e ponto final!

Quando sabou a última flor a única coisa

que levou para disparar lá o sol...

mas com muita força ardeceu o flor, o sol
disparou, e ele está sozinho no meio do nada...

Clair no meio do nada adormecido, botou a
mão no bolso e lá tinha várias moedas. Ele começou
a plantá-las e reconstruir tudo o que tinha destru-
do.



TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"1a" – Aluno "1", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

O caixaõ do Lobo

1 Eu e meus colegas no dia 6/10/2005 saímos a
2 uma Paula paulista, com o objetivo de entrevistar
3 pescadores. Saímos duas à praia 21 de abril, chi-
4 gando lá encontramos o pescador José Joaquim
5 Ribeiro, um de nossos colegas perguntou se ele
6 tinha alguma história para contar dele que não,
7 então ele começou a contar...
8 Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois
9 pescadores em um barco. Os dois estavam lá,
10 mas preparados para pescar. Fumavam ali auto-
11 mor, e ficaram quietos. Um deles resolveu hã-
12 cular o barco, mas de repente o hãnculo atingiu algo.
13 O pescador remane o hãnculo e nele está presa
14 um caixaõ...
15 Os caixaõs estão feitos de madeira, e os caixaõs
16 pertencem ao pescador Ribeiro, e em algumas partes
17 do caixaõ há vários marcos de madeira. Porém.
18 O pescador Ribeiro é o mais velho da região.
19 É o mais velho que está / o pescador Ribeiro disse-
20 pareceu ser 25 anos de idade...

21 Bem quantificando a lenda o dois,
 22 pescadores abitam o caixão e dentro dele estava
 23 repleto de ouro e pedras preciosas, quando eles
 24 colocaram as mãos no tesouro, suas almas sumi-
 25 ram e, como mágica o caixão voltou para o
 26 fundo do mar...

27

28 6 anos depois...

29

30 Um humilde jovem e honesto pescador chamado
 31 Cásio estava destinado a achar o caixão, ele é
 32 um jovem de 18 anos, com 1 metro e 63 centímetros
 33 de altura, leito de olhos castanhos, muito inter-
 34 vestido mas respeitável, habilidades, caprichoso e
 35 muito inteligente. Alguns acham que é intravisto
 36 porque seus pais não o dizem sobrenome. Seu
 37 único amigo é uma cachorra fêmea de bra-
 38 co preto lata com o nome de Lala.

39 Cásio vai de madrugada para dar um mes-
 40 guito e de repente lá de cara com o caixão,
 41 ele leva o caixão para terra firme, mas
 42 não consegue abri-lo então se afasta de

43 cima do caixão e lê o escrito então tudo

44 o seguinte

45 De manhã ele procura e olvera todas as ca-

46 las mas não acha o procurado morto. Ele cansado

47 procura no lado mais velho da cidade (ruas e alan-

48 çadas) ele aproxima-se do caso e a caixa está de

49 suas mãos, a caixa para na frente da porta da

50 casa ele ouve uma voz grossa que diz "saio daqui!"

51 Ele pergunta quem é isso? Cário ouve um resmo-

52 de fogo, de repente um "labiramen" o ataca, ele

53 diz "sou Ribeiro!" Cário desesperado, grita "isto com

54 seu caixão!" o labiramen para de atacar e abre

55 o caixão, tira os livros e o livro desaparece de

56 de corpo.

57 Cário olha lentamente para o livro e vê

58 um mordida de Labiramen... Depois do his-

59 tório bem cantado, José Joaquim Ribeiro diz um

60 "quém nunca mais lê mais a parte..."

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

Primeiro alguns problemas com pontuação (linha 3, depois de abril) letra maiúscula a seguir (Chegando lá, vírgula, linha 4/ linha 5 ponto depois de Ribeiro. (letra maiúscula a seguir)

linha 6 (ou ponto depois de contar ou acrescentar um "e" antes de "ele")

linhas 6 e 7 (contar - palavra repetida - faça uma substituição consultando um sinônimo no dicionário).

linha 8 (veja como escreveu "tade")

(o que faltou na escrita "dois pescadores em um barco"?)

linha 9 - "estavam só?" (veja no dicionário).

10 - "auto-mar" → procure no dicionário tire vírgula depois de "auto-mar"

11 - "exaustos" → dicionário

11 e 12 - "âncora" "âncorar" → dicionário

12 - "de repente" : dicionário

13 - "presa um caixão" : concordar com caixão

15 - O sinônimo de "mixão" → dicionário

17 - "haviām marcas" → verbo haver
sentido de existir fica no singular

19 - que seja (vírgula)

19 - repetição "pescador Bileiro": substituir

31 - Use outra expressão para a repetição
da narrativa "Bom". Reti

"quantinuando" → dicionário

31 - lenda (vírgula) "o" dois

32 - preciosas (vírgula)

35 - e, como mágica,

32 - Não separe a narrativa

Continue relatando o que o pesca-
dor contou.

31 - Ele era (percado)

32 - separe por vírgula as enum-
erações (qualidades)

O dicionário "cêntímetros"

33 - Cássio era muito intravertido,
mas...

34 - "abildoso"...

35 - percado verbo "adar" e "ser"

36. "Não o deram sobrenome" (ficou
esquisito - diga de outro modo
o → substitua por "lhe")
- 37 - verbo no ^{letra} passado - "seri"
- 38 - nome (maiúscula).
- 39 - verbo no passado "sair"
- 40 - "de repente" (dicionário).
- ↳ dá (passado) Caixão (ponto)
- 41 até o final para os verbos para o
passado. muito repetido
- 42 "alvilo" → como seria conforme a
escrita gramatical? (ponto).
42. Ele (maiúscula).
45. De manhã (vírgula)
- 46 casas (vírgula antes de "mas") Ele (tira)
- ↳ cansado (vírgula)
- 47 - a qual estava vazia e abandonada
- 48 - Ele (maiúscula)
- 49 - O caixão (repetido) → sinônimo.
- 52 - "de repente" (dicionário)
- ↳ ataca (ponto). e (tira) Ele...
- 53 - desesperado,
- 54 - atacá-lo (acento) e alve...

55 - vírgula depois de "caixão"

56 - se coyue (não entendi) refuge

58 - Último parágrafo

59 - contada (vírgula)

"o diu que ninguém" --

No final: pode voltar para a narra-

ção inicial do grupo (o grupo se

despede do pescador e pensa --

ou fala... (voltar ao presente e à

ação principal).

Boa história, só preste atenção:

na escrita de algumas palavras,

e na pontuação.

Use mais sinônimos nas pa-
lavras repetidas (dicionário).

A parte final da história, das

falas entre o pescador e o bicho, ficou com

fusa.

Obs: os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade

"1b" – Aluno "1", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

Que meus colegas no dia 6/10/2011 saíram
a uma aula - passeio, com o objetivo de entrevista-
tar pescadores. Saíram rumo à Praça 21 de abril.
Chegando no local encontraram o pescador José
Joaquim Ribeiro, um dos nossos colegas pergun-
tou se ele tinha alguma história para contar.
Ele disse que sim, então começou a falar...

Em uma bela tarde de sol e céu azul, dois
pescadores estavam preparados para pescar.
Remaram até alta-mar, ficaram muitos. Um
deles resolveu ancorar a barca, mas de repente
a âncora atinge algo. O pescador remove a
âncora nela está preso um caixão.

Os caixões estavam escritos "não abra, este
esquife pertence ao pescador Ribeiro", e em algu-
mas partes do caixão havia marcas de abra-
nhões pirozes. O pescador ditado no caixão te-
ria o mais velho da região e por mais estran-
ho que seja, o pescador desapareceu aos 21
anos de idade...

Então os dois pescadores abriram o
esquife e dentro dele estava repleto de ouro e pedras

precisado, quando eles colocaram as mãos no tesouro, suas almas humilaram-se, como, magias e caixão voltaram para o fundo do mar...

Um humilde pescador e humilde pescador chamado Cássio estava destinado a achar o caixão de um jovem de 15 anos, com 1 metro e 13 centímetros de altura, olhos azuis castanhos, muito inteligentes, mas... Responderam, habilidades... Caprichos de um menino inteligente. Alguns achavam que era inteligente porque seus pais não lhe deram sabedoria. Seu único amigo era uma cachorra de nome de Lela.

Cássio saiu de madrugada para dar um mergulho, de repente do de cima com o caixão, ele o levou para terra firme, mas não conseguiu abrir. Ele retirou os algas de cima do caixão e lá o objeto estava muito a sério...

De manhã, ele procurou o objeto todas as coisas mas não acha o pescador. Quando procurou na casa mais velha da cidade, a qual estava vazia e abandonada. Ele aproximou-se da casa e o caixão veio de suas mãos, para

na frente do portão calço, ele ouve uma voz grossa
que diz: "Saia daqui!" e ele pergunta quem é isso?
Cário ouve um nome de feio e de repente um "Labi-
samem" ataca. Ele diz: "Sou Rikito?" Cário, desespera-
do, grita: "Estou com seu saia!" e o Labisamem para
de atacar - ele abot o saia, toca no tesouro e o
fio desaparece de seu corpo.

Cário olha lentamente para o bagaço e vê
uma mordida de "Labisamem"...

Depois da história bem contada, ~~o~~ Galo
Joaquim Ribeiro diz ninguém nunca mais ter
visto o feio...

SUGESTÕES DO COLEGA

O texto ficou bom não
precisa arrumar.

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

Escola Municipal de Ensino Fundamental
Pinguete

"10a" - Aluno "10", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1º versão O curso do culto

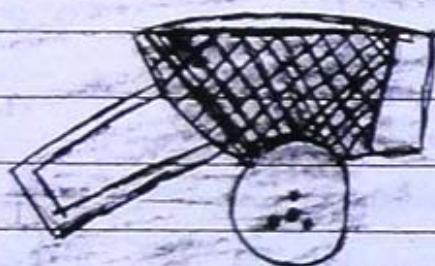
Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.

Com um belo dia de sexta-feira 13, meu bisavo voltava do engenho com seu carro-de-boi, apreciando a lua e pensando. Quando de repente um culto brilhoso passou pelo carro-de-boi.

O boi se assustou, se desprendeu do carro e saiu correndo. Meu bisavo muito curioso saiu correndo atrás do culto achando que fosse alguém querendo assustá-lo.

Muito bravo ele achou o culto e começou a bater nele, quando de repente o culto foi aumentando e ele foi ficando

com muita medo ele começou a pedir desculpas e saiu correndo o mais rápido possível. Ele aprendeu que não deveria agredir os outros e deveria respeitar outros e aparências.



E o vulto nunca mais foi visto

SUGESTÕES DO COLEGA

você deveria mudar isso; teria que tirar que ele começou a pedir desculpas. Era melhor ficar, ele saiu correndo com muito medo. E ele repetiu muito o nome vulto.

"10b" - Aluno "10", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega)

2ª versão

O caso do Vulto

Essa história é contada de geração em geração e ainda sobrevive em nossa memória.

Em um belo dia de sexta-feira 13, Julio voltou do engenho com seu cão de-bai. Quando de repente um vulto branco passou pelo corredor de-bai.

O bai se assustou e desprendeu do corrimão e saiu correndo. Julio, muito corajoso não correndo atrás do vulto achando que fosse alguém querendo assustá-lo.

Muito bravo, ele achou o vulto e começou a bater nele quando de repente ele foi aumentando e Julio saiu correndo com muito medo e a aparição o matou queimado.

Até hoje dizem que o alma dele vive vagando em estradas escuras, assustando as pessoas, o bai foi achado por um morador ali perto e logo foi abatido. É o

vulto? Sim. Isso é um mistério e ninguém nunca mais o viu.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

"causo": use após

carro-de-boi, quando ("de repente")

↓

← dicionário

carro-de-boi (repetido)

gúlio,

saiu

"assustá-lo"

bravo,

começou bater nele, quando,

"de repente" (dicionário)

mudar ... "e a aparição o matou
queimado" (contar como aconteceu
e por quê?).

(Esta é a parte principal,
não pode ser cortada e resumida)

Precisa ser desenvolvida

pessoas. O boi

Final bom!

"10c" – Aluno "10", tarefa "c" (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores).

3ª versão

O 7º curso do vulto

Essa história é contada de geração ^{em geração} e ainda sobrevive em nossa memória.

Com um belo dia de sexta-feira 13, Júlio estava voltando do engenho. Ele era um homem trabalhador agrícola, fazia família, ele era muito próspero, sua esposa era engomadeira, e juntos moravam no pé do morro.

Júlio estava em uma rua, muito era, de repente um vulto passou pelo carro de boi.

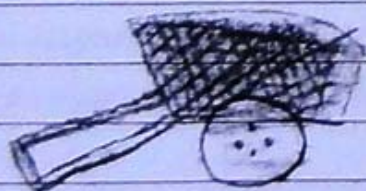
O boi se assustou, desprendeu-se do carro e saiu correndo. Júlio muito corajoso foi atrás do vulto pensando que fosse alguém querendo assustá-lo.

Muito rápido, ele achou o vulto e começou a bater nele quando de repente saiu correndo com muita medo, mas, quanto mais ele corria menos se afastava da aparição.

Então o vulto segurou Júlio quando ele se vertava rolando junto com o vulto que disse:

- Júlio, como você souza me bater e me desrespeitar. Por isso você receberá o seguinte castigo: você morre e sua alma não será aceita nem no céu nem no inferno.

O vulto matou Júlio queimado. Até hoje dizem que a alma dele vive vagando em estradas escuras atormentando as pessoas. Ele foi atado por um meador e logo foi abatido. O vulto? Bem... isso é um mistério e ninguém mais o viu.



TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"10a" – Aluno "10", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

Fazer uma narrativa com a temática "História de pescadores".

~~Garopaba no mar~~

1- 1º de setembro de 1757. Um mar muito im-
 2- rial move-se pelo mar aberto. O mar
 3- não estava muito agitado, quando de
 4- repente, uma tempestade muito forte em-
 5- puxa o mar contra uma pedra e que-
 6- bra o casco do navio, que começa a afun-
 7- dar.

8- Garopaba. 4 de novembro de 1988 às
 9- horas da manhã. Cileu, um homem bom,
 10- honesto e excelente pescador saía com seu
 11- amigo Juca. Estava amanhecendo e
 12- o Sol estava radiante. De repente,
 13- quando estavam em alto mar, um
 14- colar de diamantes apareceu. Juca,
 15- rego pela garancia, se debruçou para
 16- pegar o colar. Mas caiu na água.

17 seu amigo Cleo se jogou na água
 18 para salvar, porém algo os puxava
 19 e eles não conseguiam nadar parecia que
 20 alguém queria amarrá-los. Quando
 21 viram estavam no fundo do mar e
 22 conseguiam respirar e andar normalmente.

23 Tuca e Cleo viram um navio
 24 afundado e resolveram entrar lá. Pon-
 25 to do navio estava muito escuro
 26 e sombrio. Quando de repente, várias
 27 vultos começaram a rodeá-los. Eles
 28 viram um trem e um rei todo de
 29 branco sentado no trem, e pergun-
 30 taram:

31 — Quem é a vossa alteza?

32 — Sou o Imperador João III.

33 — Por que estamos aqui?

34 — Todos os anos jogo o jogo para
 35 testar se as pessoas são humildes ou
 36 gananciosas. Vi que seu amigo, Tuca,
 37 é muito honesto e humilde do que você.
 38 Tuca, você está cego de ganância,
 39 então apenas Cleo vai voltar para

40 caro.

41 - Mas por que essa altera é

42 tão mau? Perguntou Cilex.

43 - Com vida eu era mau e gamar

44 cioso. Quando morri fui condenado

45 a vagar por este mar e tentar a

46 mildade dos pescadores. E também eu

47 amaldiçoei todos os que tocaram no

48 colar e então Jeca, você vai morrer

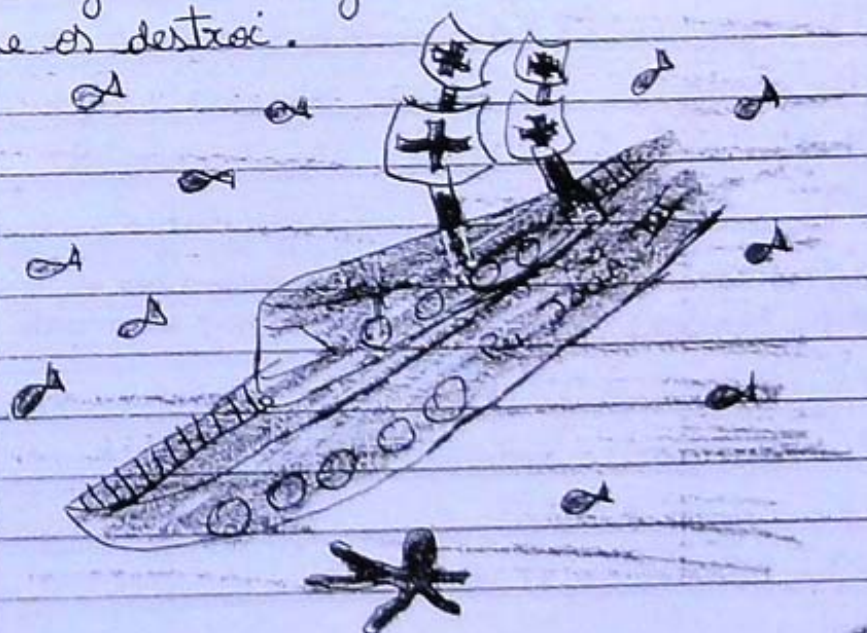
49 E Jeca infelizmente morreu na hora

50 Cilex voltou para casa desapontado.

51 E contou a todos. Cilex aprendeu que

52 a ganancia cega os olhos dos humildes

53 e os destrói.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

- 1- No dia 1º de ... 1957, um navio
- 2- navegava (passado) aberto, a qual
- 3- não estava agitado.
- 3- Substituir "quando do nada" (p-la-se assim).
- OBS: Pone os verbos para "os passados".
- 6- navio (repetido)
- 8- Em 04/11/1988, numa cidade chamada _____, às seis horas...
- 9- manhã, Alex,
- 10- pescador,
- 11- para fazer o quê?
- 12- rol
- 15- ganancia (dicionário)
- 16, mas água. (ponto)
- 18- salvá-lo,
- 19- nadar. Parecia
- 20- amarrá-los
- 21- viram,
- 25- navio,
- 26- Quando, vários (dicionário)
- 27- rodeá-los
- 29- tronol (repetido).

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

- 31- "altera" (dicionário)
- 37- melhores (confuso)
- 38- também melhoras
- ganancia (dicionário).
- 39- Então, ordens que ...
- 41-
- 44- morri,
- 47- amaldiçoai (dicionário)
- 48- o zeca vai morrer!
- 49- Assim, "infelizmente" (dicionário)
- 51 todos (o que contou)?
- 52 - dicionário.
- 53- "destrói" (dicionário)

Parabéns pelas ideias!

Intervenções de um colega

Obs: Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade, por isso os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

"10b" – Aluno "10", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

2ª versão

No dia 1º de setembro de 1754 um navio imperial navegava pelo oceano catariense. O mar não estava agitado, quando inesperadamente, uma tempestade muito forte arastou o navio contra uma pedra que quebrou o casco daquela grande embarcação.

Com 4 de novembro de 1988 em uma cidade chamada Garopaba, Eliseu um homem bom e honesto, um excelente pescador, saiu com seu amigo Juca para pescar. Estava amanhecendo e o sol estava radiante. Quando estavam em alto-mar, um misterioso colar de diamantes e safiras apareceu. Juca se debateu para pegar a joia, mas caiu na água. Seu amigo Eliseu se jogou dentro d'água para salvá-lo. Porém não conseguiram nada e eles desmaiaram, e foram pescados.

para o fundo do mar.

Estranhamente eles conseguiam falar, andar e até respirar sem boia d'água. Alex e Juca caminharam muito até encontrarem um grande maré, e resolveram entrar lá.

O maré estava muito escuro e sombrio. De repente um ruído começou a rodeá-los. Os dois amigos viraram um belo tronco e uma voz muito forte disse:

— Juca e Alex, o que querem?

— Queremos ir embora.

— Bom, antes que me esqueça, eu sou o Imperador João III e gostaria de contar minha história. Bem, quando eu era um sonhador, mas quando cresci eu fiquei mau e invejoso. Morri em um naufrágio e fui condenado a vagar aqui pela eternidade.

— Mas e então é por isso

que estamos aqui?

— Bem, você não conhece uma lenda de que quando um ganancioso e invejoso caísse no mar iria para um lugar misterioso?

— Sim, conhecemos.

— Então, foi isso o que aconteceu. É o lugar misterioso e esse péssimo Tuca, você tem muita inveja.

— Eu? Perguntem Tuca.

— Sim, você mesmo. Tuca tem sido mentiroso com seu amigo.

É no mesmo instante Tuca sumiu, não sabe até hoje onde Tuca foi parar. Alex voltou para casa e contou a todos o que aconteceu. muito triste chorou a morte de Tuca. Alex aprendeu que a inveja e a ganância cega os olhos dos humildes e os destrói.

SUGESTÕES DO COLEGA

O aluno não fez

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

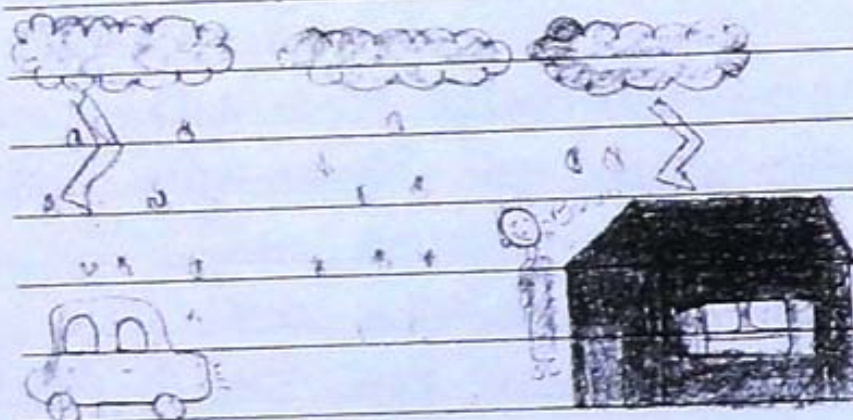
G.m.G.3 Pinquiritu

"8a" - Aluno "8", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Sexta-feira 13

Em uma ^{Sexta-feira} 13 de julho
(Sexta-feira) eu e minha
família fomos dar um
passo pelo engenho do
amigo do meu pai. Lá
ficamos conversando sobre
as coisas que acontecia
na noite de Sexta-feira
13, dali mais um pouco
começa uma forte tempestade
então fomos jantar na
casa do amigo do meu
pai, nós estávamos falando
quando vimos um vulto
todos ficaram aterrorizados.

dos mais eu e minha
família fomos para a
casa dormir no outro
dia já estava tudo melhor
sem assemblação



SUGESTÕES DO COLEGA

eu sugiro sem
fêria, que você faça ilus-
trões que combine com
o texto.

Observações do texto

Quais são os personagens?

R- sua família e o amigo
de seu pai.

Quando?

R- Em uma bela sexta-feira
15 de julho.

O quê? Por quê?

R- Um auto. Porque era sexta-feira
(15).

Como estava a letra?

R- Estava muito lindo.

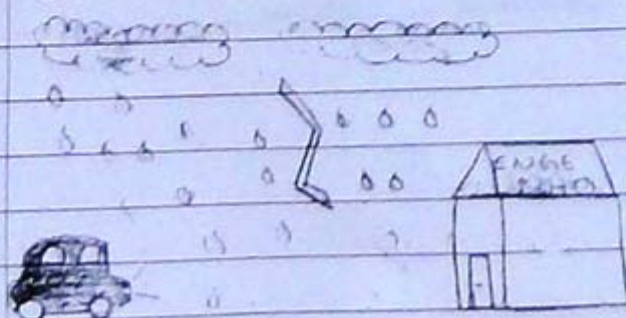
É o seu texto está
para mim, muito bom!
Continue assim.

"8b" - Aluno "8", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega)

2ª versão

Sexta-feira 13.

Em uma bela sexta-feira
(13 de julho) eu e minha
família fomos dar um
passo pelo engenho do
meu pai, lá ficamos
conversando sobre as
coisas que acontecia
na noite de Sexta-feira
13, dali mais um pouco
começa uma forte
tempestade então fomos
faltar na casa do
amigo do meu pai.
Nós estamos falando
quando vimos um
vulto todos ficaram
amedrontados mais
eu e minha família
fomos para a casa
dormir no outro dia
já estava tudo melhor
sem assombração.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

... Engenheiros do meu pai : Nesse local
ficamos conversando sobre as ...
coisas que acontecia - ...

Item pouco mais tarde (outro
parágrafo) → "dali mais um pouco?"
começa ou começou (parágrafo)
tempestade, ... pai : Nós está-
vamos → dicionário.

"auto" : Todos ficaram ...
família : Fomos ... para casa
dormir : criar mais suspense
e dar uma explicação antes de
dizer que tudo melhorou...

Seja criativa no final.

Bom trabalho
Rosane

"8c" - Aluno "8", tarefa "c" (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores).

1) Engenho de medo

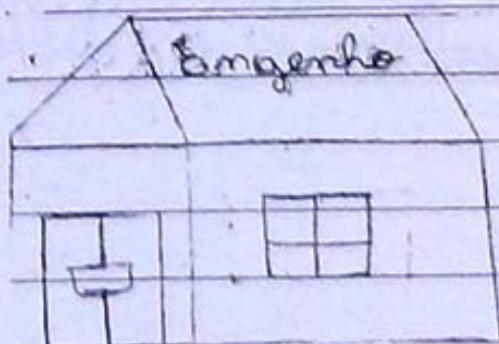
Era uma vez, um engenho conhecido como Engenho do medo, porque toda noite havia ruídos assustadores em volta do engenho.

Certa vez uma moça chamada Dêbora, resolveu enfrentar o ruído, ela não viu nada de diferente no engenho e saiu, mas rapidamente as portas se fecharam e ela começou a gritar por socorro. Todos saíram correndo e nem deram ouvidos a ela. Eles subiram até ao morro perto da casa deles e não disseram até ela não parar de gritar. Uma menina filha de um moço que estava em uma

do morro desceu para
a casa, o moço foi pegar
a menina e viu que
ela parou de gritar e as
portas se abriram mas
Dêbra não estava lá.

Eles resolveram vender
a casa e o engenheiro
e se mudar para
outra cidade. Os novos
donos falaram que
estava tudo normal.

Moral: Os ricos querem
que os pobres fujam
dali.



TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"8a" – Aluno "8", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

Fazer uma narrativa com a
temática: história de pescadores?

Joaquim Ribeiro em Alto mar.

- 1- Em uma quinta-feira seu Zéqui
- 2- não estava sentado na beira da
- 3- praia vendo as garotas com um
- 4- sol escaldante e com o seu próprio
- 5- estilo Bermuda jeans, camiseta de
- 6- algodão perto do seu neto Eduardo
- 7- do nascimento Ribeiro de 14 anos
- 8- porém não pesca porque enfiou
- 9- e não tem muita história para
- 10- contar.
- 11- Nós Tialles, Vitoria e Tainara
- 12- perguntamos ao seu pai Joaquim
- 13- Ribeiro (mais conhecido como Zéqui
- 14- não) se ele já viveu alguma
- 15- aventura em alto mar.

16- Ele começou a contar que
17- antigamente havia corvidas
18- de barcos e ele participou mas
19- o barco dele era muito pequeno
20- comparado aos outros e resolveu
21- parar no meio do caminho, ele
22- trouxe uma rede e jogou,
23- mas não percebeu que havia
24- um submarino e enroscou em
25- sua rede e puxou ele para o
26- fundo do mar e ele acabou.
27- tendo de amputar o braço
28- Essa aventura acabou em tra-
29- gédia, pois seu zequinha não
30- faz a 5 anos e que tanto gosta
31- de pescar!
32- Lembrando que essa pesca, não
33- aconteceu aqui, foi em Geneve

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

- 1- fora,
 - 4- "escondante" (dicionário)
 - 5+ estilo, usando ---
 - 7 anos. (ponto).
 - 8- Este menino não pesca, apesar disso, ---
 - 9- "história" - dicionário.
 - 16 - antigamente,
 - 18 - participou de quê? , mas.
 - 21 parar. No ---
 - 22 - jogou - a ao mar,
 - 24 e ela enroscou
 - 25- dicionário -> "elice". puxou-o
 26. mar.
- Agora conte o que aconteceu com seu braço antes de ser amputado.
Melhorar o final (colocar no início e acrescentar um estado final).

Intervenções de um colega

Obs: Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade, por isso os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

"8b" – Aluno "8", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

2ª versão

foi Joaquim em alto mar

Em uma quinta-feira, seu Zequinha estava sentado na beira da praia observando as garotas. O dia estava perfeito com um sol escaldante, ele estava usando uma bermuda jeans e uma camiseta de algodão.

Ele estava junto ao seu neto Eduardo do Nascimento Ribeiro de 17 anos. [Seu foi Joaquim Ribeiro não disse sua idade] Eduardo não puxa, porque enjoe.

Nós Thalles, Vitoria e Tainara perguntamos ao seu Zequinha se ele já viveu alguma aventura em alto mar.

Ele começou a contar que antigamente, havia corridas de barcos e ele participou da corrida. Porém o barco dele era muito pequeno comparado aos outros, e resolveu parar.

Ele observou uma rede em seu barco e jogou-a no mar, mais não observou o submarino e sua rede enroscou na hélice e puxou-o para o mar e ele acabou indo cada vez mais perto do submarino e não conseguiu se afastar e amputou seu braço.

Essa aventura acabou em tragédia pois seu Joaquim não faz a menor ideia do que ele tanto gosta de pescar.

Lembrando que esta pesca não aconteceu aqui foi em Jernali.

SUGESTÕES DO COLEGA

sua história está muito boa mas você errou em uma única palavra observou com letra maiúscula.

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

"9a" – Aluno "9", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Escola municipal de Ensino Fundamental Pinguiri
to

1º período

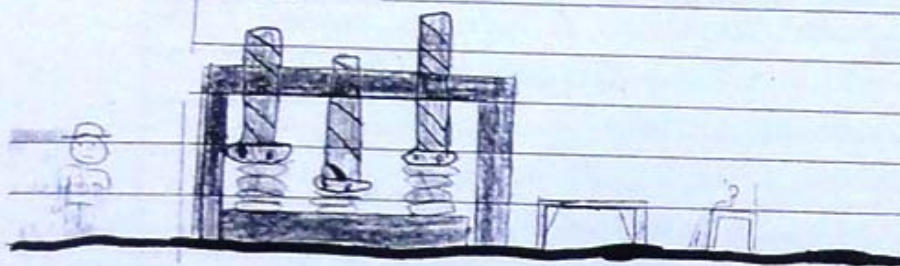
FARINHA

Autores

Certo dia (19/08/2011) eu Renato e meu irmão ^{Ernesto} fomos fazer farinha no engenho do seu vovô no ambatório, chegando lá estava o seu avô, Leo, Arthur e dona Maria esposa de seu avô.

Depois de um tempo no por do sol o boi de seu avô saiu no chão, porque ele estava muito cansado e com sede, depois tiramos o boi de dentro do engenho e demos comida e água para o boi, o boi melhora e depois ^{os} pais ^{os} pais fizeram farinha e as 6 horas da noite lá tinha mais ou menos 10 sacos de farinha de 30 kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de boi chegamos em casa as 6:30^h da noite.

desencorregamos o carro do boi e eu
fui para minha sala e tomei um
banho bem refrescante.



SUGESTÕES DO COLEGA

1º PARÁGRAFO - NÃO COLOCOU O NOME DO
IRMÃO

2º PARÁGRAFO - O BOI, O BOI MELHORADO

3º PARÁGRAFO - FOI ^(PAPA) FAZER (E FOI FAZER)

2º PARÁGRAFO (E DAMOS CAMIDA) ^(NÓS) ^{ANTIGO} NEMOS COMIDA

2º PARÁGRAFO - ^{ERRADO} (6:30) ^{CERTO} (6:30) HS

Quem? - Alon, Nardo, Bernardo, Leo, Luther,
João Maria e Everton.

O que? - O boi saiu

Por que? - Por que o boi estava com fome
e sede

Quando? - 19/08/2011

Onde? - No engenho no ambiente

"9b" - Aluno "9", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega)

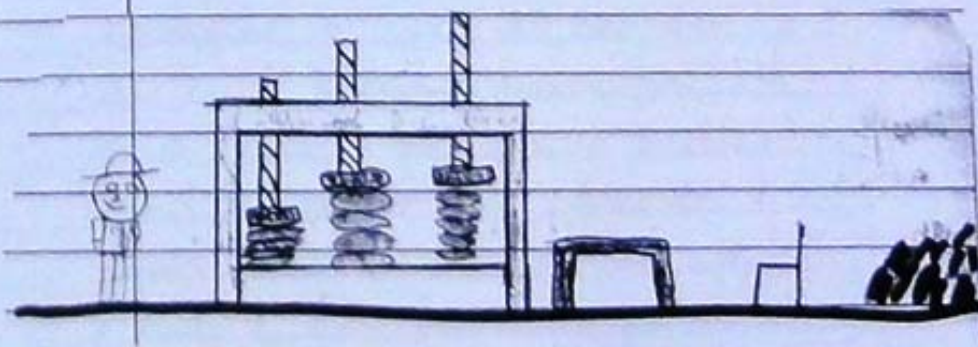
2ª versão

FARINHA

Conto

Um dia (19/08/2011) em Reman e meu irmão Bartolomeu fomos fazer farinha no engenho do seu vovô no Amalácio, chegando lá estava o seu Armando, Leo, Arthur e dona Maria esposa do seu Armando.

Depois de um tempo no por do sol, o lei do seu Armando saiu no chão, porque ele estava muito cansado e com sede, depois tiramos o lei de dentro do engenho e damos comida e água para o lei, o lei melhorou e depois foi fazer farinha e as 6:00 horas da noite lá tinha nós com 20 sacos de farinha de 30kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de lei chegamos em casa às 6:30 HS da noite descarregamos o carro de lei e eu fui para minha casa e tomei um banho bem refrescante.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

fomas (fazer o quê?)

Vardo (nome de pessoa)

Ambrósio. (é lugar?)

Chegando lá... (o que aconteceu?)

Depois de um tempo, quando aconte-
cia o pôr-do-sol, rede = Ime-
diatamente, recorremos o boi; tiramos
o (dicionário para procurar um sinônimo
para boi) de dentro do engenho e demos
comida e água para (o boi?) = o boi
(substituir).

Não resuma nesta parte. Diga
o que aconteceu com o animal, por onde
andou, o que o adecceu.
→ e depois disso?

"9c" - Aluno "9", tarefa "c" (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

3ª versão

A FARINHA

Um dia (19/08/2011) eu (Renan) e meu irmão Everton fomos fazer farinha no engenho de seu Valdo no Ambrósio.

Chegando lá o boi saiu por que estava muito cansado de tanto trabalhar imediatamente socorremos o boi, tiramos o animal de dentro do engenho e damos comida e água para o animal, ele não tomou água, mas comeu a comida que nós tínhamos comida de vaca.

Ele só foi melhorar quando ~~acabamos~~ o pôr-do-sol. O animal depois de melhor foi fazer farinha para as pessoas comparam e ganhar.

As 6:00 HS lá tinha nós com 10 sacos de farinha de 30 kg e com mais cinco pessoas dentro do carro de boi.

Chegamos em casa 6:30 HS da noite desovregamos o carro de boi e eu e meu irmão Everton fomos para casa eu só cheguei e fui para o banheiro tomar um banho bem refrescante e depois tomei um banho de um café, fiz a tarefa da escola descansei e fui dormir.

TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"9a" – Aluno "9", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

	Fazer uma narrativa com a temática "História de Pescador"
	História de Pescador
1-	Em um certo dia [23/6/1988] chuevo
2-	seu Manuel Antônio sabe mas conheci
3-	do como (Pretinha) tem cabelos pretos e
4-	alto e forte, ele sofreu um acidente
5-	dentro de seu barco e escorregou e
6-	quebrou o seu braço esquerdo.
7-	Neste dia ele seu Manuel e seu
8-	4 amigos estavam usando a malha
9-	11 e a hora que seu Pretinha quebrou
10-	o braço e a rede arrebentou, e os peixes
11-	fugiram e outros embarcações capturaram
12-	esses peixes.
13-	Neste mesmo dia seu Manuel
14-	fôz engessado e já passava bem,
15-	depois de 5 dias, ele começou a andar
16-	mal.

17. Quando ele tirou o peixe com
18. um mês já estava fazendo outro
19. rede com a malha 22 terminou a
20. rede em um mês e já foi pescar e
21. pegar 2 toneladas de peixe, venderam
22. esses peixes e ganharam muito dinheiro.
23. Com esse dinheiro ele reformou o
24. seu barco e ficou novinho para
25. pescar novos peixes e ganhar muito
26. dinheiro.

27. Depois de um ano, seu Bete
28. não vendeu seu barco e comprou
29. um mais grande para capturar mais
30. peixe.

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

- 1- o chuveiro
- 2- Seu Loko, "mais"
- 3- tem... metros,
- 4- forte. Sofreu um dicionário "assidente"
- 5- quando escorregou (dicionário)
- 7- dia, ele (tira) Seu...
- 8- seu quatro (o que faltou?)
amigos...
- 10- arrebatou, e (tira)
- 11- fugirão (como se escreve?)
La muito uno de "e".
- 13 dia, Seu
- 14- bom.
- 15 Depois de cinco dias,
- 16- "mau" (dicionário) escrever.
- 17- gente, com um mês (como se fala como escrever isso?).
- 18- já
- 19- "redo"?
- explicar malha 22 (por quê?)
- 20-21- "e" (repetido)
- 22- Verderam (Quem?)
ponto,
- 23- dinheiro, (substituir)
- 24- que ficou...
- 26- dinheiro (novamente)
- 27- ano,
- 29- "mais grande" → (localidade)
- 30 peixes.
- (acrescentar uma situação final)

Intervenções de um colega

Obs: Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade, por isso os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

"9b" – Aluno "9", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

2º versão

História de Brasil

parenteses

Em um certo dia [23/03/1988], choveu
seu Manoel Antônio Lobo mais conhecido
como [Bretinha] tem cabelos pretos
ele é alto forte. ^{parenteses}

Ele sofreu um acidente dentro de
seu barco ele escorregou e quebrou o
seu braço esquerdo.

Neste dia ele seu Manoel e seu
quatro amigos João, José, Gustavo e Lindoré
estavam usando a malha 11 e a hora
que seu Bretinha quebrou o braço a rede
arrebentou, e os peixes fugiram e outro
emboração capturou esses peixes.

Neste mesmo dia, seu Manoel
foi engasgado e já passava bem.

Depois de cinco dias ele come
çou a passar mal.

Quando ele tirou o gerso,
já fazia um mês. Iniciou outra
rede com a malha 11 e terminou
em quinze dias e já foi pescar. Pegou
2 toneladas de peixes, venderam esses
peixes e ganharam um trocado muito
bom. Com esses trocados ele ~~reforçou~~
mudou o seu barco e ficou novinho
para pescar novos peixes e ganhar
muito dinheiro.

Depois de um ano, seu
Pretinho vendeu seu barco e com
prorá um maior para capturar
mais peixes. Com esse barco novo
e com a rede malha 11 ele capturou
12 toneladas de peixes. Dividiu
com seus familiares e com seus
amigos. O restante vendeu e ganhou
uma boa quantia de dinheiro.

SUGESTÕES DO COLEGA

... você repetiu muito "rede
malha 11". Eu acho desnecessário
colocar parenteses no apelido
do seu Manoel. O repetiu muito o
"Neste dia". A pontuação está muito pre-
cisa, mas o título e a história fica-
ram muito boas. O trocado é uma
palavra de coerção.

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

"15a" - Aluno "15", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

Uma festa assustadora

Numa terça-feira, eu, Gabriela e minha família fomos passear na casa da minha tia Lina. Lá tinha uma festa junina no engenho do Lompo. Quando já era nove horas da noite quando chegamos lá, e Gabriela falou: - Mãe vamos na festa junina por favor.

Li sua mãe falou: - Talvez mais você não pode sair de perto de mim.

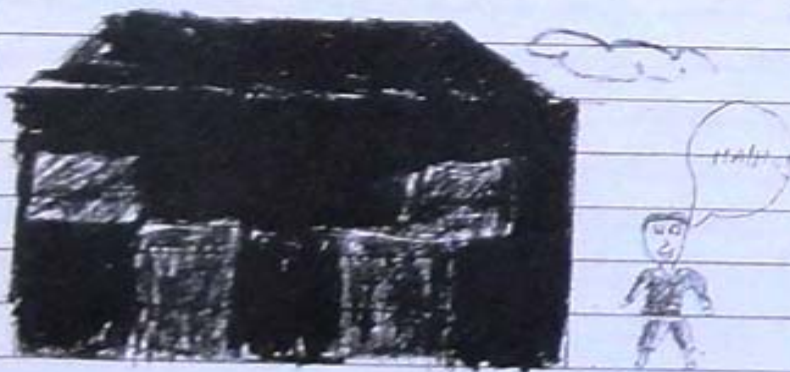
Logo fui eu e sua família, cheguei lá fomos pra dentro do engenho, pois começou a chover. Quando as luzes começaram a piscar, e deu trovão, e no balcão onde tinha ali, estava cheio de lixo em cima, e depois que as luzes voltaram a ficar normal, apareceu dois gatos pretos em cima do balcão.

Todo mundo foi embora, e meu avô é muito curioso e começou a investigar.

No outro dia, meu avô foi no mesmo lugar, e as portas e janelas começaram a bater meu avô não percebeu.

Depois ele viu cinco crianças saindo vindo de lá, no final eles que tinham feito tudo, porque meu avô pegou eles e disse falem tudo de se mãe não conta para seu pai, eles contaram tudo.

Depois desse dia nunca mais aconteceu algo estranho lá.



SUGESTÕES DO COLEGA

Sugestões: O esqueceu de "o" em meu avô, mas o texto dela está ótimo, ela não esqueceu das perguntas. Está bom.

"15b" - Aluno "15", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega)

2ª Versão

Uma festa assustadora

Numa terça-feira linda, eu, Gabriela e minha família, fomos na casa da minha tia, Lina. Lá perto tinha uma festa junina no engenho do Campo D'Urso. A gente chegou por volta de horas da noite lá, e Gabriela falou:

- Mãe, prometo lá na festa junina por favor!

Li sua mãe fala!

- Tá se mexê não vai de perto de mim.

Lá foi ela e sua família, chegando lá, ficaram pra dentro por...

 começou a chover. Que nada as
 luzes começaram a piscar, e da
 treveada, e no balcão era cheio
 de beijo, e depois que as luzes
 começaram a ficar normal, em
 cima do balcão apareceu dois gat
 pretos, ~~tudo~~ mundo foi embora
 e meu avô bem curioso foi inves
 tigar.

 No dia seguinte, meu avô foi
 no mesmo lugar, e portas e janel
 começaram a bater, meu avô saiu
 correndo.

 Depois ele viu cinco crion
 as saindo de lá vindo, no final
 meu avô pegou eles e disse:

 — Fidem a verdade seu meu chom
 meu país.

 Eles contaram tudo, e depois
 desse dia nunca mais voltou al
 go estranho por lá.

SUGESTÕES DOS PROFESSORES

leu (vírgulas)

fomos (passar no dicionário que
preposição vai depois do verbo ir)
Ama (ponto). Por perto de uma local,
havia uma festa junina, moço
inho do ... A gente (substituir)
Diante de veras vai (´) este acento (grave)
por favor!

Aí (substituir).

La (faltou o quê?).

repetiu la, la ... (substituir)

ma (como escrever?)

"Do modo", significa o quê? Substituir

"balção" (?) "leijú" (entre aspas).

"leijú" = Depois

"apareceu" dois gatos

Como ficaram as pessoas com isso?

Meu avô → desobediência

Ele saiu a primeira vez e não viu
ninguém, depois viu (criar suspense).

O que as crianças disseram?

O que elas queriam?

Qual foi a ligação?

Usar o vocabulário estudado

Bom trabalho

"15c" – Aluno "15", tarefa "c" (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

3ª versão

Uma festa assustadora

Numa terça-feira linda, eu Gabriela e minha família, fomos a casa da minha tia Lima. Por perto dessa casa havia uma festa funina no engenho do seu Bastião, é uma pessoa muito conhecida pelo bairro, e simpática e adorada ali.

Logo, diante de horas estouvamos riando, Gabriela fala:

— Mãe, vamos lá na festa funina do seu Bastião, por favor!

E sua mãe fala:

— Só se você não sair de perto de mim.

Gabriela ficou bem feliz, e lá vai ela e sua família, quando chegaram, foram para dentro do engenho pois começou a chover. Bem na hora que entraram os luzes começaram a piscar, e daí trovejada, e no boteão um cheiro de brisa.

Depois que as luzes ficaram nor-
mal, em cima do balcão apareceu
dois gatos pretos, as pessoas tinham
desaparecidos, minha mãe falou:
- É muito estranho, vamos tentar
descobrir.

No dia seguinte, minha mãe e
meu avô foram ao mesmo lugar
e virão que tinha uma loja de
sorvete bem chamativa, e as pessoas
as tinham ido pra lá. Minha mãe
falou:

— É gente lá descobriu um proble-
ma, mais as luzes piscando e os
gatos pretos?

É na mesma hora veio cinco
crianças vindo com dois gatos pretos
na mão.

Meu avô pegou as cinco crianças
e disse:

Falem a verdade eu vou
falar pra seus pais.

Uma das crianças dizem:

- Talvez foi a gente, porque quando o senhor não deixou a gente brincar no seu pasto, aí a gente deu o troco.

Mesmo assim meu avô contou para seus pais, mais minha mãe não entendeu esses meninos não são daqui.

TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"15a" - Aluno "15", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

Fazer uma narrativa sobre a temática "História de pescadores"

- 1- Meu personagem de olhos claros, cabelo
- 2- los escuros e de 68 anos, que possui
- 3- um bom conhecimento em pesca, e
- 4- recordou-se feliz, porque sabia que
- 5- iria pescar e ver a aquela imagem
- 6- bucólica do mar.



- 7- Chegando na praia sem seus
- 8- amigos pescadores, o mar estava
- 9- deslumbrante, mais seu personagem viu
- 10- que havia alguma coisa diferente
- 11- na praia, seu personagem olhou
- 12- para o canto norte da praia e
- 13- existia uma valia enalbarda.
- 14- Seu personagem chamou todas as
- 15- pessoas que havia pela praia, e
- 16- foram correndo para lá, pegando
- 17- vários baldes de água para

18 hidratar a balia, e seu Laudório
19 telefonou para os bombeiros, para
20 ajudar a balia, seu Laudório estava muito
21 Os bombeiros chegaram a tempo
22 e seu Laudório se acalmou, e a
23 balia desencalhou, seu Laudório
24 ficou bem feliz.
25 Depois disso, ele foi para casa
26 bem extenuado, e quando falou
27 para sua família todo mundo ficou
28 orgulhoso do seu Laudório.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

Título

1. Apresentar San Leonardo primeiro como pescador e depois o restante.

4 - porque

6 - "lucalica" (veja o significado no "dicionário", aqui nesse contexto não combina).

~~obrigado~~

9 - "mais", "mas"? dicionário

11 - na praia (nela)

repetido ^{ponto}

12 - San Leonardo

14 - repetido

15 (tirar vírgula)

16 - pegar (futuro) e como é aqui?

17 - procurar no dicionário "abater".

19-20 - para ajudarem a baleia.

20 - San Leonardo estava nervoso (por quê?)

21-24. Reescrever em 2 parágrafos.

Conte bem cada acontecimento.

* Intervenções de um colega

Obs: Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade, por isso os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

"15b" – Aluno "15", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

2ª versão

Meu herodório, o pescador

Meu herodório, um pescador bem extrovertido, omento que começou sua profissão aos 12 anos porque seu pai já era pescador, acordou bem feliz porque sabia que iria ver a imagem linda do mar e também porque ia pescar.

Chegando na praia com seus amigos pescadores, Maurício, João, Joaquim e Antônio, todos acharam o mar deslumbrante, mas seu herodório viu que havia alguma coisa diferente na praia e avistou uma baleia enroscada lá no canto norte da praia.

Ele chamou todos os pescadores que havia na praia, e foram correndo para lá pegaram vários baldes de água para hidratar

a balia e enquanto isso seu
Leodório telefonou para os hombei-
ros ajudar a balia. Seu Leodóri-
o estava nervoso porque os hom-
leiros estavam demorando.

Mas chegaram a tempo e seu
Leodório se acalmou, e conseguiu
vamos salvar a balia com a aju-
da de todos e seu Leodório ficou
bem feliz.

Depois disso, ele foi para casa
bem extenuado, quando a famíli-
a dele não acreditaram e todos
ficaram orgulhosos de seu Leodório.

SUGESTÕES DO COLEGA

No Terceiro parágrafo você escreveu:
e foram correndo para lá. Você po-
deria escrever: e foram correndo pa-
ra o local.

No primeiro parágrafo você escre-
veu: Seu Leodório, um pescador bem
extrovertido. Você poderia escrever:
Seu Leodório, era um pescador ^{sem} extro-
vertido.

Você poderia ter feito o problema
da sua história maior e a resolu-
ção melhor.

TEMÁTICA: "Os engenhos de farinha de Garopaba"

483

"17a" - Aluno "17", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base e das discussões sobre a temática escolhida)

1º versão

meu vó e eu

Num certo dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito legal se eu pudesse - se meu vó no seu trabalho, e daí ali foi vindo uma ideia de eu ser uma grande engenheira e produzir fazer farinha e outros tipos de coisas.

Meu vó como trabalha com esses tipos de coisas engenhos e etc. Concordou com isso. No outro dia foi até pensado a noite toda e falou a ele, sério que é o meu futuro mesmo vó? Ele respondeu - se é isso que você quer mesmo! Faça o que você gosta de fazer! Então eu respondi: não sei vó quando crescer quero o que eu quero para minha vida, não é vó ainda sou criança de mais e tenho muito muita coisa pela

prunte.

Sim minha neta agora você
só tem que brincar e se divertir
Isso mesmo você vai voltar
a brincar. Dei um beijo no meu
vô e fui tchau vô.

fim



SUGESTÕES DO COLEGA

Sugestões

no início do texto você escreveu
nã e i. ãrã.

Na quarta linha você escreveu daí,
poderia ser a palavra então.

Na quinta linha você fez a palavra
ali e não precisava.

Na sexta linha você escreveu ingeni-
ra e poderia ser agricultor.

Na sétima linha você escreveu a pa-
lavra pôdio. Porque não fazer a pala-
vra poderia.

No segundo parágrafo você escreveu
nã poderia ser ãrã.

Na décima linha você escreveu a
palavra coisa, poderia ser coisas.

Depois da palavra coisa pode colo-
car uma vírgula.

No terceiro parágrafo a palavra daí
poderia ser então.

"17b" – Aluno "17", tarefa "b" (produção textual com intervenção de um colega)

2ª versão

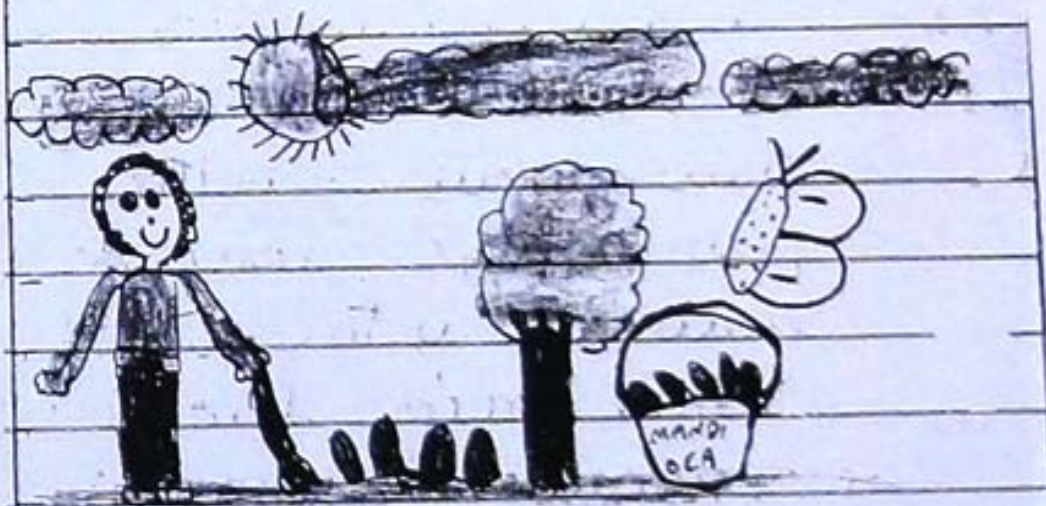
Meu avô e eu

Num certo dia eu estava brincando em minha casa e imaginei que seria muito legal se eu pudesse se meu avô no seu trabalho, e então fui vindo uma ideia de eu ser uma grande agricultora e podia fazer farinha e outros tipos de coisas.

Meu avô como trabalha com esses tipos de coisas, engenharia etc. concordou com isso que eu falei; no outro dia foi avô pensando a noite toda, e falou o ele, sabe que é o meu futuro mesmo não? e ele respondeu:

Se é isso que você quer mesmo faça o que o seu coração quer! Então eu respondi: não sei vô quando eu crescer vou o que eu quero para minha vida? ainda sou criança demais e tenho

muito, muita coisa pela frente.
Sem minha neta agora você
só tem que brincar e se divertir.
Esse mesmo você vai voltar a
brincar. Dei um beijo no meu
avô e fui. tchau vó.
fim.



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

"certo" procure no dicionário

"ajudar-se" →

"avia" (com h)

trabalho = ~~trabalhar~~ *trabalha*

Pensei, pensei e tive a ideia de
me transformar em uma ...

E eu poderia fazer porinha de ...

e ...

Naquele dia, conversei com meu avô
e como ele trabalhava

teve etc (cite o que é), concor-
dei ... Durante aquela noite, ~~hoje~~
pensei muito sobre o assunto

falei:

— Será

respondeu:

— quer mesmo,

querer e não quer

respondei:

— Já, meias consentar em mudar a sua
história, criar negar e resolver. Pode ser depois
do que você escreveu, mas nem sempre os
fatos, ou corte a história e modifique
toda ou em parte.

Com trabalho,

489)

"17c" - Aluno "17", tarefa "c" (produção textual com intervenção dos dicionários e dos professores)

meu avô e eu ^{3ª versão}

Num dia lindo de segunda
fui eu ~~estava~~ brincando em
minha casa e imaginei que poderia
ajudar o meu avô no seu traba-
lho.

Pensei, fiz e tive a ideia
de eu me transformar em
uma grande agricultora. Eu
podia fazer farinha de mandi-
oca e resgatar uma tradi-
ção ~~de~~ ^{das} ~~de~~ ^{das} além de outras.

Naquele dia, conversei com
meu avô e como ele trabalha com
a aquicultura e engenho...

... ~~banco~~ ^{banco}... Durante aqueles
dois dias pensei muito sobre o
assunto.

E falei: Será que é o meu
futuro mesmo avô?

Respondiu: Se é isso que
você quer fazer o que seu coração

quer!

No outro dia terça-feira muito chuvoso eu estava pensando, quando de repente deu um barrulho assustador e todo o vapor de que vinha e sem lá do pé do mar. Fiquei olhando na janela e paisagem era linda e deslumbrante, mas vinha um cheiro muito ruim de fogueira.

E fui até o local onde o que existia muitas pegadas de barro no local de chão lido com medo: fui chamar meu avô, voltamos lá.

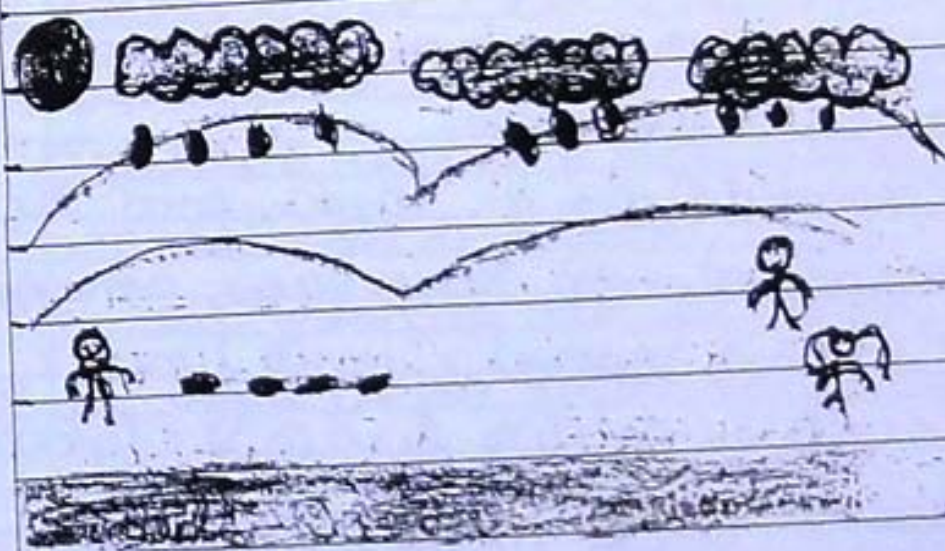
Meu avô falou que era um que fazia coisas de barro para seu avô que trabalha no engenho.

Perguntei: faz barrulho vó?

Respondeu: sim faz um barrulho muito rápido.

Então voltei ao meu quarto e comecei a pensar novamente.

o meu vô entrou e falou
você não acha que é pequena
demais para se preocupar tanto?
Responde: Sim vô simplesmente
vou voltar a brincar e se duvidar
obrigada vô? ... assim tão
resolvi seu problema.



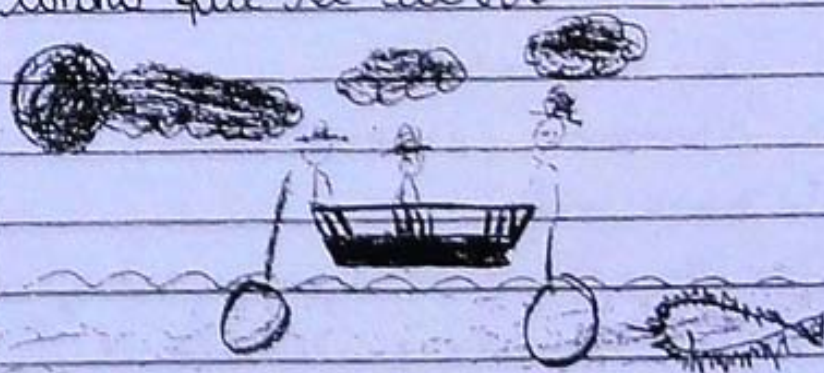
TEMÁTICA: "Histórias de pescadores de Garopaba"

"17a" – Aluno "17", tarefa "a" (produção textual a partir do texto-base, das entrevistas realizadas com pescadores de Garopaba, de outras leituras e discussões sobre a temática escolhida)

Fazer uma narrativa sobre a temática "história de pescadores".

- 1- Num sexta-feira de lua
- 2- cheia um pescador com o nome
- 3- José do Silva estava indo pescar
- 4- com sua rede - então no caminho
- 5- ouviu uns assustados e correu com
- 6- medo e desespero.
- 7- Chegando até a lagoa para se
- 8- encontrar com seus jovens amigos
- 9- Pedro e Manoel; uma linda
- 10- garota de cabelos lindos e claros
- 11- apareceu e diz o peso o que quiser
- 12- de mim que se darai? Ele responde
- 13- que os seus pretendidos de Pedro
- 14- precisa que está um seu colega,
- 15- ele se deu, quando estava indo
- 16- embora falou: longos poderia
- 17- ver eu.

- 18- Os amigos empurraram as janelas
 19- como isso não aconteceu comigo?
 20- Ele responde: não sei dizer se que
 21- você é muito orado.
 22- Então fugiram o barco e foram
 23- chegando para pescar apavorados
 24- com tanto peixe nunca havia aconte-
 25- cido isso! Tudo tava dando certo
 26- até uma sexta hora, quando
 27- tinha dado 9 horas da noite um
 28- peixe dum tamanho de um
 29- tubarão aparece e puge o seu José
 30- em silêncio os outros.
 31- Seu José havia ido lá para baixo
 32- da água, e os outros chegaram
 33- bem na cidade, mas ficou o
 34- mistério, porque não os outros
 35- tinha que se ele o o



SUGESTÕES DOS PROFESSORES

Título

2- cheis,

4- ~~então~~ No meio...

8- amigos,

11- verbos no passado (apareceu, disse)

↳ dicionário "pense"

12- lhe darei. ?

12-15- Recreio (diálogo começa com transeiros).

14- que está ou estão?

15- lhe deu (ponto) Quando

↳ 16- diálogos

16- "engrato" (dicionário)

18- "empredonados" (dicionário).

20- sei,

21- e, é (qual é?)

21- "avocado" (dicionário)

22- para onde?

23- chegaram onde?, aprovados, com

24- com tanta quantidade de
peixe por quanto?

25. talvez (linguagem oral) "certo" (dicionário)

Obs.

26. hora, quando tinham dado 9 horas p.m.

(Como se diz?)

28. dum

29. aparece e pega (colocar no passado)

30. não entendi (os outros).

32. "agora" (dicionário)

33. Porque não os outros tinham que ver ele?

Não entendi o final?

Intervenções de um colega

Obs: Tratou-se de um trabalho voltado à oralidade, por isso os alunos não registraram observações por escrito no caderno de produções textuais (ver capítulo 9).

"17b" - Aluno "17", tarefa "b" (produção textual com as intervenções de um colega, dos dicionários e dos professores)

2.º versão

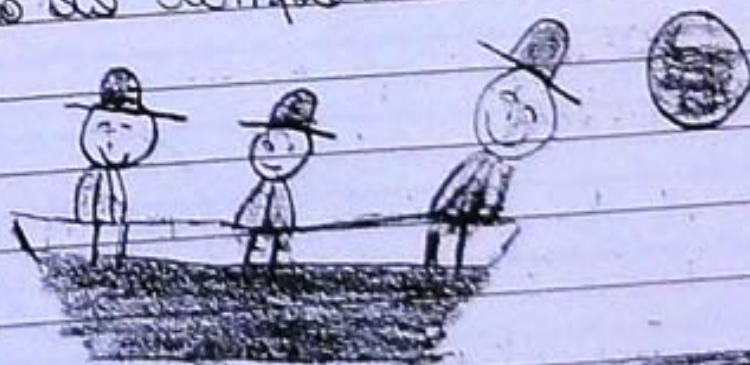
Os amigos em alto-mar

Numa sexta-feira de lua cheia um pescador com o nome José da Silva, cabelos preto olhos verdes idade 30 anos e é uma pessoa extrovertida e alegre.

Estava indo pescar com sua rede, no caminhão havia uma paisagem lúdica com muitas árvores, chegando até a praia para pescar com seus amigos Pedro e Manoel. Entrando em alto-mar, havia muitos peixes de vários tamanhos. Tudo isso dando certo até uma certa hora quando tinhamos 23:00 hrs.

Deu uma tempestade
muito forte eles sem saber
o que fazer iam remando
até o fim da praia, mas a
praia que eles foram parar
no meio um falo que um para
lado outro falava que era pelo
outro então espuram até a
tempestade passar e voltaram
para o alto mar.

Conseguiram chegar bem em
sua praia, assim nunca mais
eles iam sair sem ver a face
são do tempo.



SUGESTÕES DO COLEGA

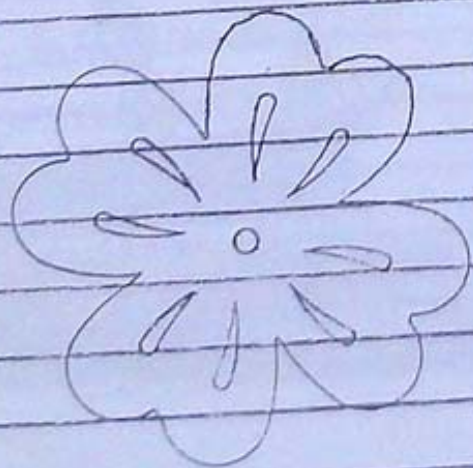
em alguns lugares
falta ponto e vírgula
no seu texto tem algumas
coisas erradas.

O seu texto está bom só que
eu não entendi muito o come-
ço e o final não tem muito
sentido.

O seu tema não tem muito
relação com a história.

Para você não fez os cinco
parágrafos está bom só que
melhore um pouquinho.

O seu texto está muito bom



ANEXO H

Amostragem de textos do GC

28 09 11

Jolie®

"25b" - Aluno "25", texto "b" (segunda produção textual)

Você ouviu a fábula: O galo e a raposa, agora reescreva em seu caderno a fábula ouvida

O galo e a raposa

No meio das galhas de uma árvore bem alta cantava um galo empolado sua voz caía no mais volume na floresta. Quando uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore ela com sua voz bem mansa dizendo para o galo: — O meu primo querido deixei para nós conversa um pouco você já ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de vida da água, da terra, e do ar.

Mas o galo sabia que não podia acreditar no que a raposa falava. O galo ficou que estava vendo uma coisa disse o galo: — Estão vendo uma matilha de cachorro lá longe.

Bem acho que tenho que ir embora disse a raposa: — Não vá embora prima disse o galo! já estou dizendo! Não vai me disse que está com medo.

Jolie®

des cachorro nesse tempo de paz: Não, não é medo e se eles não ficaram sabendo da proclamação

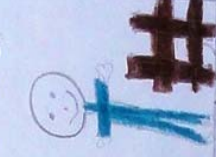
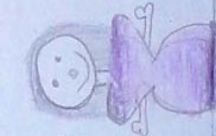
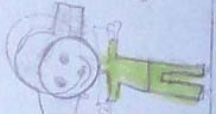
Paral: cuidado com os amigos muito repentinos.

Data: 14/11/2013 - "25c" - Aluno "25", texto "c" (terceira produção textual)

Escreva a fábula que você criou: A galinha dos ovos de ouro. Faça a ilustração.

O Sr. João pensava em ser rico.

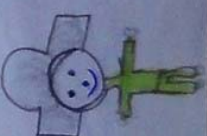
Ele não se conformava com a vida que os vizinhos eram felizes com frutas e legumes produzidos deles.



Um dia ele pensou que a galinha tinha terminado dentro dele e fugiu uma faca e fez a galinha.



Então não tinha nada dentro da galinha. Ele ficou triste.



Moral: Ele era ambicioso e não queria um ovo de ouro e queria todos os ovos de ouro.

28/09/11



Correções e observações da professora da turma

Você ouviu a fábula: O galo e a raposa, agora reescreva em seu caderno a fábula ouvida

O galo e a raposa

No meio das galhas de uma árvore bem alta, cantava um galo empalorado, sua voz caava no mais alto volume na floresta. Quando uma raposa, que estava caçando, se aproximou da árvore ela com sua voz bem mansa, dizendo para o galo: — O meu primo querido, deixa para nós conversarmos um pouco, você já ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bicho, da água, da terra, e do ar?

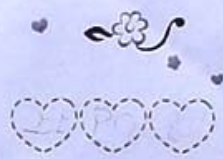
Mas o galo sabia que não podia acreditar no que a raposa falava. O galo fingiu que estava vendo uma coisa, disse o galo:

— Estou vendo uma matilha de cachorros lá longe!

— Bem, acho que tenho que ir embora! Disse a raposa:

— Não vá embora prima!

Disse o galo: Já estou doendo! Não vai me dizer que está com medo.



dos cachorros nesse tempo de
 paz? Não, não é medo, esse eles
 não ficaram sabendo da proclamação.

Moral: Cuidado com os amigos
 muito repentinos.

Gostei da reescrita da fábula,
 mas ainda tem muitos erros. Fui
 mais atencioso.

"20a" - Aluno "20", texto "a" (primeira produção textual)

Produção de Texto

Pirulim

Tetia uma protesta que dava gosto de ver com todos os tipos de animais. Pirulim sempre que tinha trabalho para fazer ele estava numa rede entre 2 pausinhos, um dia pirulim viu uma labareda de fumaça em cima das montanhas e onde não conseguia falar: — Gente venha ~~ag~~ aqui quanto estava trabalhando e procurando comida metete o ligar tudo: — Que nada não estava trabalhando deixo o pragueiro falar: — Eu vi um lagarto sor-tando fogos pelas as ventas disse o sabido: — Nos historias que jo li a população sempre consegue encontrar ele sempre acho um super heroi mas hoje vamos achar um super heroi de um novo pra extra. Quando o chefe dizia estava falando estava falando. Vamos tirar do uni-duni-te e o sortido foi justamente o pirulim o mais proximo de todos chegando para Tetia eiche de coraça montou ~~na~~ em um riozinho, tetia pintou uma espada de São Jorge chegando lá, pirulim disfarçou que não era um dragão e sim homem o riozinho ~~correu~~ correu ~~correu~~ direção do rio para se refrescar pirulim disse: Euzé você é a natureza não saia

1 / 1
e me ajude o rio vai apagando todas as
arvore carbonizadas. finalmente disse: rio
molhe ele para não esquecer os homens
sua correndo como pintinhos ~~fora~~ resuscitados.

moral

Nos devemos respeitar as pessoas e a
natureza.

D S T - "20b" - Aluno "20", texto "b" (segunda produção textual)

□ □ □

Data 28.09.2011

Produção de Texto

Uirá ouviu a fábula: O galo e raposa, agora
reescreva em seu caderno a fábula ouvida.

O galo e raposa

Num galho de uma amoreira na floresta estava
um galo empoleirado cantando, aquela voz tão
conhecida para a raposa disse: — O meu primo
está sabido que o paz universal uniu todas as an-
imas, ~~ele~~ disse o galo: — Sim primo. O galo emi-
tiu que tinham visto uma mamada de coelhos,
a raposa tão assustada tentou fugir sem calhorda,
disse o galo: — Não vá primo, você não falou
que todos os bichos estavam em paz e armam
a mas ele parece não saber.

Moral da história:

Baseado em uma amizade muito replantada.

Data 10/11/2011

"20c" - Aluno "20", texto "c" (terceira produção textual)

Escreva a fábula que você ouviu. A
galinha dos ovos de ouro faça a ilustração
Como se fosse história em quadrinhos.



DS Correções e observações da professora da turma

000

Data: 28.09.2013

Produção de Texto

Você ouviu a fábula O galo e raposa, agora reescreva em seu caderno a fábula ouvida.

Culter.

O galo e raposa

Num galho de uma árvore na floresta, estava um galo impelido por aquela não tão conhecida para a raposa e disse: — O meu primo, você sabe que a primavera está unida todas as aves? Disse o galo: — Sim primo! O galo é mi. Tão que tinha visto uma matilha de cachorros, a raposa tão assustada. Tentou fugir do calhórre. Disse o galo: — Não vai primo, você não falou que todos os animais estavam em paz e harmonia? — mas não sabem não saber!

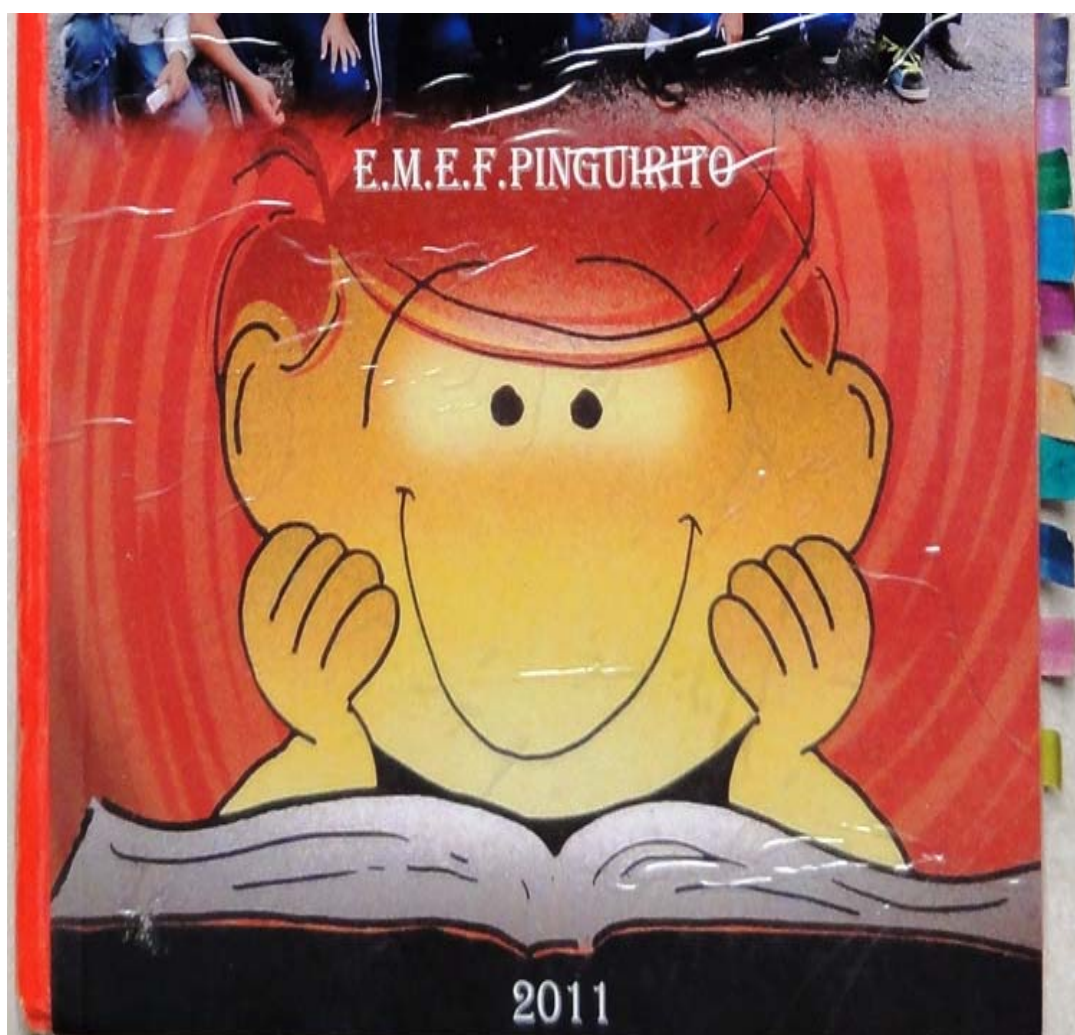
Moral da história.

Capricho sempre traz de muitas repetições.

Sua produção textual poderia ter sido melhor. Preste atenção com a pontuação e cuidado com as erros. Capriche, você consegue!

ANEXO I

Amostragem do dicionário da turma do 5º. ano



Sumário

apresentação	5
Abreviaturas	7
O dicionário de A a Z	9
Anexos	68
Respostas das adivinhas	76

APRESENTAÇÃO

Este minidicionário é o resultado de um trabalho realizado do 5º ano 01 da Escola Municipal de Ensino Fundamental PINGUIRITO que se localiza no bairro Pinguirito e do município de Garopaba.

Esta pequena obra lexicográfica surgiu a partir de um projeto sobre o uso de dicionário em sala de aula, desenvolvido por uma doutoranda da Universidade Estadual de Londrina (PR).

Inicialmente, os alunos do 5º ano 01 selecionaram palavras dos dicionários dos tipos 1, 2 e 3 usados em sala de aula. Essas palavras pertencem às seguintes temáticas: Natureza (fauna e flora), Sistema solar, Animais, Corpo humano e Esportes.

A compilação das palavras desse dicionário atende aos 5 primeiros anos de Ensino Fundamental.

Para a composição dos verbetes foram selecionadas informações sobre separação da sílaba tônica, definição (ões), exemplos de uso e plural.

O número total de entradas é de, aproximadamente, 225 verbetes.

Este dicionário também contém imagens que auxiliam na percepção do significado das palavras, contém trava-línguas, adivinhas e "palavras mágicas".

O objetivo dos lançamentos citados é de oferecer o aprendizado de forma lúdica, pois é um processo como a interação de transmitir conhecimento.

abreviaturas:

m.m = substantivo masculino

m.f = substantivo feminino

adj = adjetivo

V = verbo

pl = plural

ex = exemplo

abelha

abelha

A

aranha

a

Abelha a-be-lha p.f. Inseto com asas, um ferrão e o corpo coberto de pêlos. Algumas espécies produzem mel e cera. As abelhas vivem em colmeias. Ex: a abelha me picou. [=Pl abelhas]

Águia á-guia p.f. Ave que tem bico e garras fortes para caçar pequenos animais, pode voar até 3 metros de uma asa a outra. Ex: que bonita esta águia [=Pl águias]

Amfíbio an-fi-bio p.m. Animal que na primeira fase de vida respira nas águas, quando adulto, pode respirar na água e no solo. Ex: o sapo é amfíbio. Ex: o amfíbio mora na água [=Pl amfíbios]

??? Aranha !!!

O que são das pontas
das pernas dentro do
corpo. ? ? ?

Aranha a-ra-nha p.f. animal invertebrado que tem quatro pares de patas, algumas aranhas tecem teia para pegar os insetos de que se alimentam. Ex: que grande esta aranha! [=Pl aranhas]

529

caracal

gacui

Caracal ca-ri-a so f. C. cabra e a fêmea de bati. **Car.** O lute da **carra** e dom d. lute e dele se faz gacui. [pl: cabras]

Caracal ca-ri-a so m. Parte carnosa do fruto do capuliro comestível e rica em vitâminas e do qual se fazem sucos e doces. **Car.** Essa caqui está muito gostosa. [pl: caquis]

Caracal ca-ri-a so m. **Car.** o mesmo que caracal. **Car.** a fêmea do **car** foi atrelado na frente da minha casa. [pl: caris]

Capelino ca-pe-li-na so f. 1 Capelino é um tipo também usado para galpus não dados com as pernas e a pessoa que jogar capelino e capelinista. **Car.** Eu quero mais de capelino. [pl: capelinhas]

Capelino ca-pe-li-na so m. Fruto de capuliro, originário da África e tem sabor e tem flor. **Car.** Eu quero mais de capelino. **Car.** Eu quero mais de capelino. **Car.** Eu quero mais de capelino. [pl: capelinos]

34

olivos

Carambola

Carabola

Carambola ca-ram-bô-la so f. Carambola é uma fruta, mas a palavra pode ser utilizada para expor uma causa, do por algo ingenuidade e ingenuidade. **Car.** A Carambola parece uma estrela [pl: carambolas]

Carabola ca-ra-bô-la so m. **Car.** tipo de luta que se usa para defesa pessoal em mais. **Car.** que luta **carabola**. [pl: carabolas]

Carabola ca-ra-bô-la so m. **Car.** tipo de animal de quatro patas que tem um rabo grande e um péto comprido e um cima do péto. **Car.** Eu quero mais de carabola. **Car.** Eu quero mais de carabola. [pl: carabolas]

Carabola ca-ra-bô-la so m. Parte superior anterior do encéfalo. **Car.** Eu quero mais de carabola. [pl: carabolas]

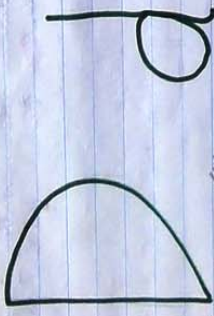
Carabola ca-ra-bô-la so f. Fruto da carabola. **Car.** Eu quero mais de carabola. [pl: carabolas]

Carabola ca-ra-bô-la so m. O nome de uma grande ave de penas brancas e pretas, **Car.** Eu quero mais de carabola. [pl: carabolas]

35

Dalmata

Damara



Dalmata do-ma-ta ady 1. Relativo a Dalmácia, região do Sul da Europa, ou o seu natural habitat. 2. Dog de su raça de cão com pelo branco e pontos pretos, pelagem de dentes quadrada, e de porte médio. 3. n.m. Português língua se manica, do cativeiro falada na região do Dalmácia. Bre: Original tem um dalmata. pl: dalmatas

Dama-da-noite da-ma-da-noi-te, n.f. Belizista nome da família das damas, cujos flos, amarelos e pequenos, se chamam pedras de noite. Co: No meu jardim, há um pé de dama-da-noite. pl: damas-da-noite

Damareo da-ma-reo n.m. Fruto do damarquite, amarelo e doce, e usado, comestível ao natural, sem del compostos ou como pedras. Co: Minha mãe fez um doce de damareo. pl: damareos

Damarquite da-ma-qui-te, n.m. Fruto do damarquite, amarelo e doce, e usado, comestível ao natural, sem del compostos ou como pedras. Co: Minha mãe fez um doce de damarquite. pl: damarquites

Darwinismo

Darwinismo dar-wi-ni-z-mo n.m. Teoria de Charles Darwin, que afirma que todas as espécies de organismos surgem e desenvolvem-se por meio de uma seleção natural. Co: Estou estudando o darwinismo.

Digestão di-ges-tão ady n.m. Processo que digere, digesto. Co: A minha mãe não gosta de digestão. pl: digestões

Dinamismo di-na-mi-z-mo n.m. Dinamismo, dada a existência de movimentos, de mudanças, de transformações, de mudanças. Co: O dinamismo é a força que impulsiona a mudança. pl: dinamismos

Dinâmica di-na-mi-ca n.f. Riqueza, planta da família das dinâmicas, nativa do Brasil, de porte médio, com flores brancas e amarelas, e muito utilizada para fazer corações e outros objetos que não precisam de dinamismo. pl: dinâmicas

Dinâmica di-na-mi-ca n.f. Riqueza, planta da família das dinâmicas, nativa do Brasil, de porte médio, com flores brancas e amarelas, e muito utilizada para fazer corações e outros objetos que não precisam de dinamismo. pl: dinâmicas

Dinâmica di-na-mi-ca n.f. Riqueza, planta da família das dinâmicas, nativa do Brasil, de porte médio, com flores brancas e amarelas, e muito utilizada para fazer corações e outros objetos que não precisam de dinamismo. pl: dinâmicas

Dinâmica di-na-mi-ca n.f. Riqueza, planta da família das dinâmicas, nativa do Brasil, de porte médio, com flores brancas e amarelas, e muito utilizada para fazer corações e outros objetos que não precisam de dinamismo. pl: dinâmicas

gusto

gusto - al. - parte S.m. Sentido que permite a percepção de edor. Cor: o paladar tem o sentido muito apurado.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

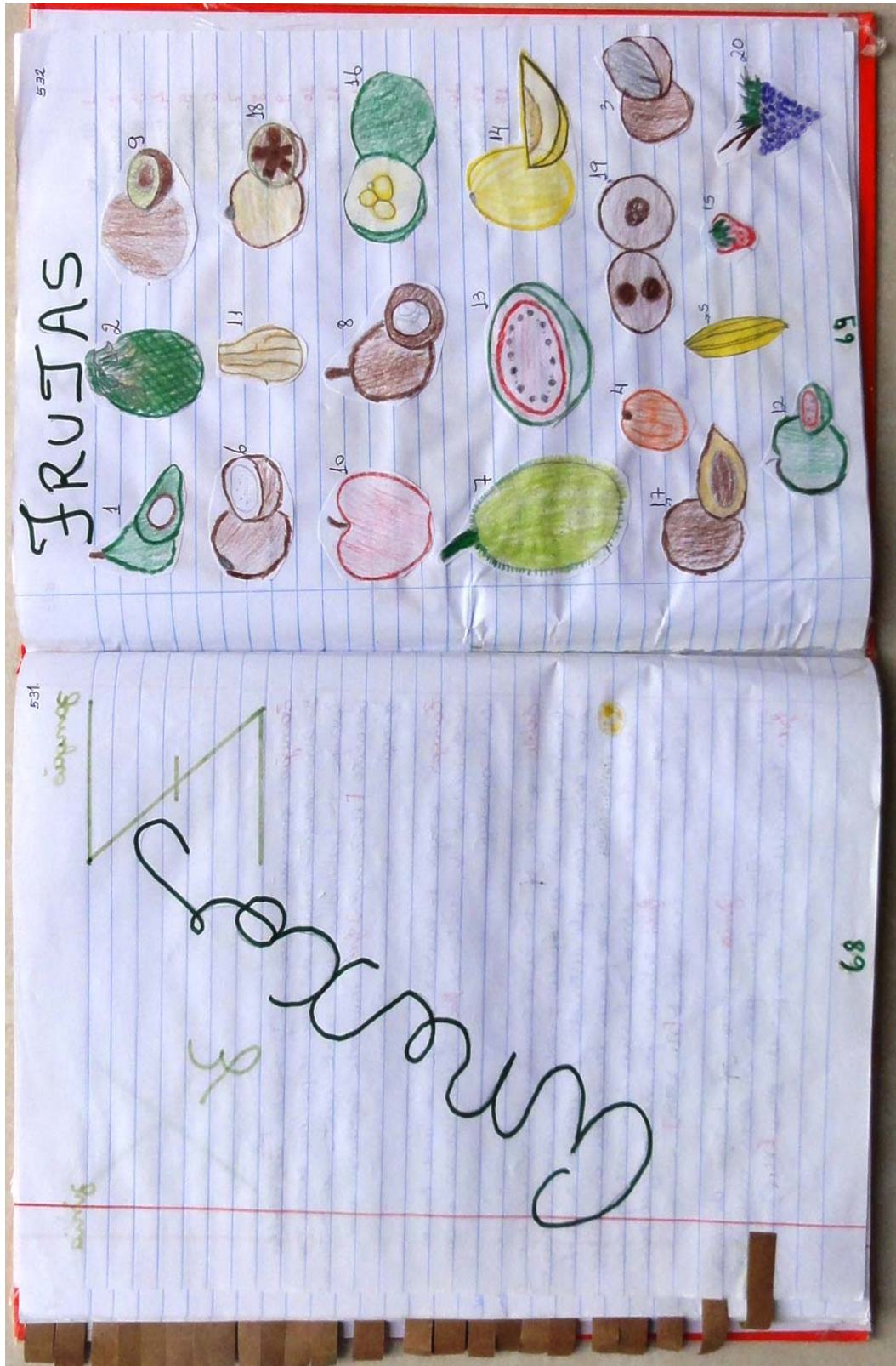
gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.

gusto - em - l. S.m. Parte do corpo na qual a parte superior do eixo do trato se articula com o tronco.



531

532

FRUITAS

68

69

FLORAS

533

1. Alacate
2. Alacate
3. Alacate
4. Alacate
5. Alacate
6. Alacate
7. Alacate
8. Alacate
9. Alacate
10. Alacate
11. Alacate
12. Alacate
13. Alacate
14. Alacate
15. Alacate
16. Alacate
17. Alacate
18. Alacate
19. Alacate
20. Alacate

70

FLORAS

534



75

23901F

- 1- Curitiba
- 2- São Paulo
- 3- Rio de Janeiro
- 4- Belo Horizonte
- 5- Brasília
- 6- Salvador
- 7- Recife
- 8- Fortaleza
- 9- Porto Alegre
- 10- São Paulo
- 11- Belo Horizonte

Bandeirinhas Brasil



língua caribma

Dias da semana

segunda-feira
 terça-feira
 quarta-feira
 quinta-feira
 sexta-feira
 sábado
 domingo

Fases da lua

lua nova
 lua crescente
 lua cheia
 lua minguante

Estações do ano

primavera
 verão
 outono
 inverno

Meses do ano

Janeiro
 Fevereiro
 Março
 Abril
 Maio
 Junho
 Julho
 Agosto
 Setembro
 Outubro
 Novembro
 Dezembro

Respostas dasadinhas

Letra A - pitbull e um bulldog

Letra B - bala

Letra C - mapa

Letra D - pedras

Letra E - eury naldente e a letra "M"

Letra H - h espingarda

Letra J - j espingarda

Letra K - o pedras

Letra N - o exuro

Letra Q - ovo

Letra S - a chuva

Letra U - uolo

Letra X - o vento