



REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A APRENDIZAGEM E O ENSINO DO LÉXICO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

REPRESENTATIONS OF STUDENTS AND TEACHERS OF BASIC EDUCATION ON LEARNING AND TEACHING THE LEXICON: THEORETICAL-METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

Manoela Moreira Coscarella 1
Ev^Ângela Batista Rodrigues de Barros 2

Resumo: Embora constituam relevante dimensão do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), os estudos lexicais são usualmente negligenciados por docentes e discentes da Educação básica. A cobrança pela ortografia contrapõe-se à insuficiente exploração de atividades (Neves, 1990) para esse fim e ao escasso uso de recursos pedagógicos, como os dicionários (em seus variados tipos e modalidades) e jogos. Esta pesquisa, exploratória e empírica, evidenciou diferentes crenças e representações (cf. a Teoria das Representações Sociais, Moscovici 2003) que pervadem a ambiência escolar sobre os dicionários e outros recursos pedagógicos (gramáticas, livros didáticos, etc.). A partir dos questionários aplicados a alunos (36) de ensino fundamental (E.F) e médio (E.M) e a docentes (9) de escolas mineiras, identificou-se um descompasso entre interesses desses sujeitos da ação docente, com prejuízos ao ensino linguístico: os primeiros preferem materiais on-line e lúdicos, já os segundos adotam abordagem mais tradicional – prevalência de atividades de sinonímia/antonímia e opção por materiais analógicos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ensino Lexical. Dicionários Impressos e On-line.

Abstract: Although they constitute a relevant dimension of Portuguese Language (LP) teaching and learning, lexical studies are usually neglected by teachers and students of Basic Education. The demand for orthography is opposed to the insufficient exploration of activities (Neves, 1990) for this purpose and to the scarce use of pedagogical resources, such as dictionaries (in their myriad types and modalities) and games. This research, exploratory and empiric, evidenced different beliefs and representations (cf. Theory of Social Representations, by Moscovici 2003) that pervade the school ambient on dictionaries and on other pedagogical resources (grammars, textbooks, etc.). From the questionnaires given to the students (36) of elementary (E.F) and high school (E.M) and teachers (9) of schools in Minas Gerais, a mismatch was identified between the interests of these subjects of teaching action, with damage to language teaching: while the former prefer on-line and ludic materials, the latter adopt a more traditional approach – prevalence of synonymy/antonymy activities and an option for analog materials.

Keywords: Social representations. Lexical teaching. Dictionaries in print and on-line.

-
- 1 Mestranda em Linguística / PPG de Letras na PUC Minas. Graduada em Letras (Português e Inglês) pela PUC Minas. Especialista em Gestão Escolar pela USP (EAD). Professora da Educação Básica – Língua Portuguesa (Ensinos Fundamental e Médio / SEE MG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026567188875443>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2366-5721>. E-mail: manunoca@outlook.com
 - 2 Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora da graduação e do PPG em Letras da PUC Minas. E-mail: evangel@pucminas.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4074455682264562>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>. E-mail: evangel@pucminas.br
- 

Introdução

O que é o léxico de uma língua? Uma resposta satisfatória a essa questão demanda o conhecimento de diferentes perspectivas analíticas. Para Antunes (2012), o léxico pode ser visto como o amplo repertório de palavras que a constituem, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Aqui se focalizam os itens prontos, mas não os elementos constitutivos internos às palavras, os morfemas, que são portadores de sentido e funcionalidade dentro do sistema linguístico.

Assim como são diferentes as concepções, igualmente diferem as visões sobre como trabalhar a ampliação do acervo lexical, o acesso às normas (orto)gráficas da língua, perspectivas mais voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e que nos interessam de perto. Neves (1990), em consistente pesquisa sobre a visão do ensino de língua materna em escolas de São Paulo, demonstrou que, embora os docentes entrevistados afirmassem se preocupar com a aprendizagem desse aspecto da língua, dedicavam menos de 1% do tempo a atividades sistemáticas de ensino, com prevalência do tempo dedicado a atividades de análise sintática. Certamente, nessas três décadas houve mudanças. A partir de políticas públicas governamentais, há muito os alunos vêm recebendo materiais didáticos, como livros, dicionários (de língua materna e/ou estrangeira), kits de paradidáticos (literatura infantojuvenil), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas isso não implica que, necessariamente, se venha fazendo bom uso pedagógico desses valiosos recursos.

Com relação ao estudo do léxico, a parte mais flexível da língua (sujeita a mudanças constantes, diferentemente da sintaxe), algumas questões de pesquisa têm atraído nossa atenção nos últimos dois anos: a) que representação têm professores e alunos da Educação Básica (E.F e E.M) a respeito do estudo do léxico de LP? b) como têm sido utilizados recursos de ensino, como os dicionários, jogos didáticos, entre outros, para esse fim? c) o estudo do léxico, por meio de atividades lúdicas, pode levar a um aprimoramento de capacidades de produção textual oral e escrita, na educação básica?

Neste artigo, abordaremos tais questões. Na seção seguinte, apresentamos diferentes visões teóricas sobre os estudos lexicais; em seguida, discutimos potencialidades pedagógicas do uso de dicionários; posteriormente, explicitamos a metodologia e expomos dados parciais de uma pesquisa em andamento, com representações de estudantes e docentes sobre estudos do léxico; por fim, sem exaurir o tema, mas desejando contribuir para o avanço das reflexões, trazemos nossas considerações finais.

O léxico sob diferentes perspectivas

Um dos critérios essenciais para a comunicação entre os falantes de uma língua é o conhecimento do código que compartilham; é imprescindível que os interlocutores saibam utilizar e interpretar as regras ou processos de formação das palavras (numa abordagem formalista) ou as construções (numa abordagem cognitivo-funcional) que constituem o acervo lexical de uma língua. Esta é composta de vários componentes (como a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e pragmática) interdependentes, e o léxico constitui-se na materialidade das inter-relações entre eles: é nas palavras que os fonemas se evidenciam (sujeitando-se às regras contextuais, como o (des)vozeamento, alçamento, etc.), os morfemas se manifestam (e são detectáveis a partir de seus traços de sentido), as regras de concordância se mostram por meio de desinências específicas (como o -S que assinala a relação de harmonização substantivo / adjetivo), e que potencialidades semânticas se atualizam (como a pejoratividade ou afetividade presentes num sufixo como -inho). Tudo isso implica um conjunto de saberes dos falantes, para além da constituição mnemônica de um repositório de itens lexicais.

O termo léxico apresenta diferentes nuances, conforme as lentes teóricas: segundo Basílio (2013), se estivermos comparando produto (visão subjacente à maioria das gramáticas normativas, os vocábulos como itens prontos) ou processo (como se destacou na visão Gerativa, por décadas), teremos duas perspectivas distintas. Em termos de produto, ele é composto pelas palavras da língua que estão dicionarizadas, o que chamamos de “léxico externo” ou concreto;

mas, se focalizarmos os processos, este se caracteriza como sendo o conhecimento que temos dos padrões gerais de estruturação que permitem, por meio dos processos de formação de palavras, a produção e a interpretação de novos vocábulos; trata-se do “léxico mental” (ou interno ou virtual). Todas as palavras que constituem o acervo lexical de uma língua remetem à experiência humana de produção e disseminação de conhecimentos, de construção de artefatos a partir de suas vivências sociais (coletivas) ou individuais. Como exemplo, ao deparar pela primeira vez com uma palavra como ‘honestizar’, ausente do léxico externo, o falante a interpreta com base em um paradigma já conhecido (dos verbos terminados em -izar e, a partir da semântica da base adjetiva), compreende essa neologia formal¹ e a integra a seu léxico mental/interno.

Para Basílio (2013, p.9-12), o léxico externo é real, concreto, “reconhecido pela academia”; o léxico mental, por sua vez, permite a existência de um léxico virtual, ou seja, um conjunto de padrões que determinam as construções lexicais possíveis e sua interpretação; este pode conter lacunas no paradigma, uma vez que só existe virtualmente e não na realidade, no dicionário. Há, assim, uma dupla dimensão do léxico – o individual (ou mental, abstrato) e o social, coconstruído nas relações intersubjetivas, nas práticas de língua(gem):

O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição representação, como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado (VILELA, 1994, p. 13).

Como salientado por Vilela (1994, 1997), a visão do léxico precisa considerar aspectos para além dos estritamente linguísticos, posto que constitui interface entre diversas dimensões, ou “módulos” (sem dar a este termo a acepção gerativista, de segmentos estanques) da língua, continuamente.

Estudos do léxico: diferentes lentes, distintos olhares

Como o estudo do léxico é pervasivo a diferentes enfoques, há um conjunto de ciências da linguagem que se dedicam a analisar as relações existentes entre este e os demais subsistemas da língua, bem como, numa verticalização do olhar, em interface com ciências do âmbito da Educação, a avaliar os impactos dos estudos desse módulo para o ensino de língua a falantes nativos ou não. Para Vilela (1997),

O léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. Há ainda uma outra perspectiva, a de “coleção de unidades”, em que o vocabulário se opõe a dicionário e glossário: o dicionário é a recolha ordenada dos vocábulos duma língua, o vocabulário é a recolha de um sector determinado duma língua, e o glossário é o vocabulário difícil de um autor, de uma escola, de uma época. Ocorrem ainda outras indagações como vocábulo, termo, lexema e palavra, ou lexicologia e lexicografia. Neste conjunto, vocábulo (ou “forma de palavra”) é a palavra que ocorre na frase, o termo é a palavra própria duma disciplina e a palavra ou o lexema é a palavra que aparece como entrada

1 Na Teoria Gerativa, essa formação “honestizar” é criada pela Regra de Formação de Palavras (RFP), e, por não ser forma institucionalizada, comum a determinado grupo linguístico, é categorizada como fenômeno de produtividade lexical, dentro da competência lexical dos sujeitos falantes de uma determinada língua. Estes utilizam uma Regra de Análise Estrutural (RAE) para a interpretar.

no dicionário. A lexicologia é o estudo científico do léxico e a lexicografia é a técnica de elaboração de dicionários (VILELA, 1997, p.32).

Para Vilela, lexicologia (ciência responsável por descrever os usos e potenciais sentidos dos vocábulos) e lexicografia (dotada de objetivo pragmático, a elaboração de dicionários e/ou glossários, de diferentes escopos, finalidades e âmbitos de circulação) distinguem-se no objetivo e metodologia, mas essa divisão não é inconteste. Também para Dapena,

A lexicografia, na realidade, pode ser entendida, efetivamente, como arte ou técnica, isto é, como saber teórico-prático, direcionado à elaboração de dicionários [...], mas também pode ser interpretada como saber verdadeiramente científico, e, nesse sentido, consiste ou, como a lexicologia, em um estudo especial do léxico, que não é senão aquele contido nos dicionários, ou no estudo dos próprios dicionários em suas diversas facetas (DAPENA, 2002, p. 200).

No âmbito da Linguística Cognitiva (LC), distinguem-se o conhecimento “de dicionário” e o “enciclopédico”, ambos constitutivos do saber que um falante nativo tem de sua própria língua. Em versões anteriores de abordagens mentalistas (como a Teoria Gerativa), acreditava-se que o léxico era um componente modular, separado dos demais – fonológico, sintático, semântico e pragmático – e cada um destes trazia informações específicas sobre o “armazenamento” das informações sobre os itens lexicais, na mente do falante. Essa visão modularista, na perspectiva da LC contemporânea foi superada, o que levou Ferrari (2020, p.15-16) a afirmar que:

Desde o surgimento da abordagem mentalista da linguagem, nos anos 1960, um paralelismo entre o conhecimento de dicionário e o nível de representação mental das palavras foi estabelecido. Essa perspectiva amplamente adotada por linguistas formalistas, sustenta a visão componencial, que estabelece uma lista de componentes semânticos básicos para caracterizar o significado das palavras. *Mais recentemente, entretanto, tem-se argumentado que a distinção tradicional entre conhecimento de dicionário (significado das palavras) e conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo ou não linguístico) é artificial.* A visão alternativa, adotada pela linguística componencial, sustenta que o conhecimento de dicionário é uma subparte do conhecimento enciclopédico mais geral (FERRARI, 2020, p.15-16, grifos nossos).

Assim, pode-se correlacionar o conhecimento mental das palavras, sob certos aspectos, às definições existentes em um dicionário (embora não se recubram, já que a língua é viva, novos itens são incorporados à língua diuturnamente – neologismos formais – e novos sentidos a itens já existentes – neologismos semânticos); o trabalho de análise das equivalências dos sentidos com que os falantes empregam os itens fica a cargo dos lexicógrafos. Vale lembrar que, dada a fluidez e o dinamismo de toda língua natural, esses mapeamentos de sentidos estabelecidos nunca são completos e cabais para itens já existentes e registrados: todo dicionário (mesmo os eletrônicos) já nasce sob a égide da incompletude ou da desatualização, dado que o período de coleta e análise para sua constituição não congela os usos, não restringe a variação da língua.

Além desse aspecto, saliente-se que, apesar de os itens lexicais terem alguns traços definíveis *in absentia* (por exemplo, independentemente de contexto, o item “meninão” é substantivo, masculino, singular), é somente o “enfrasamento” que lhes determinará traços de sentido

adicionais. É *in praesentia* que os itens lexicais terão seu sentido apre(e)ndido, como “João é um menino, embora tenha 40 anos”. A distinção entre valores semântico (independente de contexto) e pragmático (significado contextual) é tópico relevante das pesquisas semânticas, o que levou Ferrari (2020) a salientar que

Os estudos na área passaram a apontar a artificialidade da distinção entre semântica e pragmática. Saeed (2003) chama a atenção para o fato de que expressões dêiticas, como “trazer” e “levar”, “hoje” e “amanhã” têm claramente conteúdo semântico, mas não podem ser plenamente interpretadas fora de seu contexto de uso (FERRARI, 2020, p.17).

Assim, nos estudos do léxico, não se podem dissociar as múltiplas dimensões do conhecimento linguístico, as interfaces que vão agregando informações à forma como “armazenamos” as informações sobre os itens lexicais. Na LC, considera-se conhecimento lexical “de dicionário” tão relevante quanto o “enciclopédico”, posto que “[a] visão enciclopédica assume que os significados convencionalmente associados às palavras são abstrações a partir de uma vasta gama de contextos de uso associados a um dado item lexical” (FERRARI, 2020, p. 17). São esses saberes agregados por meio das nossas práticas de linguagem que nos permitem diferenciar, por exemplo, o valor da preposição “de” em “uma foto de Sebastião Salgado” (em que se têm noções distintas como autoria, posse ou tema - cf. Perini, 2003).

Abordagem histórico-discursiva da língua e do dicionário

Uma breve retomada histórica sobre a língua e o dicionário ressoa importantes vozes, como a de Pêcheux (1975), cuja obra foi introduzida e disseminada, no Brasil, por Orlandi, em diversos trabalhos. Para o filósofo francês (fundador da Análise do Discurso Francesa), “[o] texto – diríamos o discurso – não é um conjunto de enunciados portadores de uma, e até mesmo várias significações. É antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais”. (PECHEUX, 1975, s./p.; ORLANDI, 2008, p. 112). Assim, o texto se constrói *nas e pelas* relações sociais.

A heterogeneidade de esferas em que se dão diferentes tipos de discursos, materializados em diferentes gêneros textuais torna qualquer obra ou suporte algo complexo, marcado por uma diversidade que precisa ser dialeticamente compreendida. Nenhuma materialidade textual/discursiva pode ser considerada como mero repositório de itens lexicais com sentidos acabados, indiscutíveis. Nas palavras de Courtine (1982), reiteradas por Orlandi (2008, p.115),

O texto é heterogêneo: 1. Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc. 2. Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descritiva, etc. 3. Quanto às posições do sujeito. 4. Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas (FD). Nesse caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui, lembrando que toda FD é heterogênea em relação a si mesma.

Compreender um texto implica contextualizá-lo em relação às condições de produção e de circulação, aos coenunciadores que faz pressupor; da mesma forma, consultar uma palavra no dicionário pressupõe assumir a existência da heterogeneidade que permeia a construção e o emprego das palavras em diferentes materiais simbólicos. A língua, sob essa perspectiva discursiva, deve ser vista como resultante de uma dinâmica subjacente às relações intersubjetivas, entre estes sujeitos e o grupo social em que vivem.

Essa manifestação da língua será, a cada momento, a mescla de valores sociais, históricos e ideológicos, incluindo-se as crenças, representações e cargas axiológicas na forma como são expostas as palavras e explicitados seus sentidos, no dicionário ou em outros recursos de ensino e aprendizagem linguística. Todos estes se inscrevem no domínio linguístico, gramatical, e no cultural; ao tratarem da estrutura morfológica, bem como do potencial funcional (sintático) e semântico das palavras, tais materiais devem ser avaliados sob uma perspectiva sócio-histórica e cultural da língua, visto que palavras e expressões são significadas a partir do que se diz, e o dizer (a enunciação escrita ou oral) vai construindo a memória de uma palavra na língua.

É por essa razão que o dicionário, como uma ferramenta de estudo e de ensino, possibilita a reflexão sobre a língua; na mesma medida, outros recursos, como gramáticas, livros didáticos (LD) e paradidáticos são retratos de determinadas instâncias e instantes (sincronias) da língua. Nesse sentido, Teixeira e Venturini (2012) afirmam que

Ao falar, o sujeito significa, mas também se significa, ou seja, ele não constrói só a imagem do outro, mas também constrói uma imagem para si mesmo, que se forma a partir de suas posições ideológicas. O sentido das palavras decorre, portanto, das posições ideológicas assumidas pelo sujeito e de sua inscrição em formações discursivas, as quais determinam o que ele pode / deve dizer, referendando o fato de que as palavras não possuem um sentido literal e de que a língua não é transparente, estando sujeita a equívocos e à falta (TEIXEIRA; VENTURINI, 2012, p. 512, grifos nossos).

Todo enunciador, sujeito de língua(gem), fala de um lugar social, de uma posição ideológica (ALTHUSSER, 1978); igualmente, lê, escuta, interpreta também considerando seu ponto de vista sobre o assunto e seus posicionamentos historicamente construídos. A palavra é visceralmente ideológica, o que a torna aberta a diferentes sentidos, dependendo do contexto em que se insere. No dicionário, constam palavras ou expressões idiomáticas (e não morfemas, ou mesmo frases ou textos), e vale lembrar que os significados arrolados em cada verbete não esgotam as possibilidades (estando sujeitas a faltas e a incompletudes semânticas) e, por fim, não são sentidos “neutros”, imparciais, ainda que as palavras não estejam empregadas.

Orlandi (2000), a respeito da falta de neutralidade de dicionários e gramáticas, cujos autores são sujeitos empíricos, mas também sujeitos de relações histórico-sociais, afirma que:

Se, de um lado, deixamos de reverenciar o dicionário (e a gramática) como monumento à língua para vê-lo como instrumento linguístico, produzido na história, em um certo momento; de outro, em nossa perspectiva, ao perder seu caráter monumental para ser objeto tangível de nossa relação com a língua na história, ele se apresenta como vestígio de nossa memória histórico-social. A posição sujeito-autor de dicionário corresponde aqui não a um sujeito-autor empírico, mas a uma forma de relação do saber metalinguístico de uma sociedade com a história. É assim que a pesquisa lexicográfica, como a pensamos, põe em contato a língua, a ciência, a sociedade e a história. O dicionário adquire aqui o sentido de uma tecnologia própria à configuração de relações sociais específicas e entre seus sujeitos, na história. Ele é, desse modo, constitutivo na formação social (ORLANDI, 2000, p. 98; grifos nossos).

Quanto à constituição histórica dos dicionários, pode-se constatar que estes não foram sempre como os conhecemos hoje: antes bilíngues e publicados fora do Brasil, principalmente em

Portugal, somente a partir de 1789 se tem um dicionário “brasileiro”, mas, ainda assim, publicado no exterior².

O dicionário de qualquer língua funciona como um registro institucionalizado das palavras e, assim, torna-se um veículo original da história e cultura dessa comunidade de falantes. Nesse sentido, os dicionários eletrônicos, fruto da transformação tecnológica a partir da segunda metade do século XX, têm-se expandido, visto que os usuários optam pela maior agilidade oferecida por *sites*, páginas e glossários digitais. Assim, essa visão sócio-histórica e discursiva dos materiais de consulta (LD, paradidáticos, gramáticas e dicionários) permite compreendê-los como resultantes de um processo social e ideológico que permeia as práticas discursivas, e que, paralelamente, sofre injunções do mercado editorial, mas também determina traços do funcionamento deste.

Para Hermont e Coscarella (2021, p. 299), fora ou dentro da escola, da sala de aula, um dicionário pode prestar muitos e variados serviços, cada um deles associado a um determinado aspecto da descrição lexicográfica, ou seja, do conjunto de explicações que ele fornece sobre cada uma das palavras registradas, como se vê no excerto da BNCC (2017):

Tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia); esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções); precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções); desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.); indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; essa informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura; dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfosintáticas (descrição gramatical); indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo); assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica); descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados; prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso); revelar a origem de um vocábulo (etimologia) (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Convém lembrar que o léxico é um componente dinâmico e aberto: novas palavras surgem a todo o momento, para suprir necessidades de expressão também novas; ao mesmo tempo, outros vocábulos caem em desuso e se arcaizam; por isso, nenhum dicionário, por mais exaustivo que se pretenda em sua cobertura e descrição, atinge efetivamente a completude. Considerando-se em conjunto os tipos estabelecidos pelo PNLD, é possível traçar uma clara linha divisória entre dois grupos de obras, correspondentes aos tipos 1 e 2, o primeiro, e 3 e 4, o segundo:

Na medida em que têm como público-alvo alunos em processo de alfabetização e de aquisição da escrita, os tipos

² De acordo com Nunes (2002), o primeiro dicionário monolíngue que circulou no Brasil foi o Dicionário da língua portuguesa, publicado em 1789, em Lisboa, pelo brasileiro Moraes e Silva; a partir daí, começaram a aparecer, nos dicionários, “brasileirismos” e “regionalismos”, vocábulos específicos da língua portuguesa falada no Brasil. Só passamos a ter publicações no país com a vinda da família real (1808) e a criação da Imprensa Régia. Outras publicações posteriores são: Dicionário da Língua Portuguesa (de Luiz Maria da Silva Pinto, em Ouro Preto, 1832). A partir daí, vários dicionários temáticos são publicados (ver: Biblioteca Digital Guita e Mindlin - <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/598>).

1 e 2 têm um porte limitado, o que os distancia bastante da seleção vocabular — representativa de todo o léxico — própria do dicionário padrão da língua. Nesse sentido, esses dois primeiros tipos não se constituem, a rigor, como dicionários. São, antes, repertórios de palavras organizados como tais, com o objetivo de introduzir (Tipo 1) e familiarizar (Tipo 2) o aluno do primeiro segmento com esse gênero e com o tipo de livro que, em sua versão impressa 4, o caracteriza. Via de regra, limitam as classes de palavras a substantivos, adjetivos e verbos (Tipo 1), raramente ampliando esse repertório (Tipo 2). Em contrapartida, os tipos 3 e 4, destinados a pré-adolescentes, já se inserem, ao menos no que diz respeito à nomenclatura — e ainda que em diferentes graus —, em padrões bem estabelecidos de representatividade. E muito se aproximam de dois modelos culturalmente muito difundidos: o minidicionário (Tipo 3) e o dicionário padrão (Tipo 4) (BRASIL, 2012, p. 18).

Esse processo é ensejado pelos aspectos centrais da proposta lexicográfica e do público-alvo (tipo de usuário) para o qual a obra foi concebida, servindo como orientação para os docentes fazerem sua escolha, no PNLD.

Uso do dicionário como recurso para desenvolvimento de competências leitoras e de escrita

Para Solé (2014, p.98), formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos: aquele que lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre a leitura, fazer inferências, a partir do que constitui seu acervo pessoal e social (conhecimento enciclopédico), questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes, como, por exemplo, o contexto do dicionário.

O uso do dicionário, apesar de proporcionar uma quebra do fluxo de leitura, pode não se constituir em aspecto negativo para o processamento da leitura, desde que haja um roteiro e um planejamento das atividades de busca de sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, etc. Numa frequência moderada, objetivada, as atividades de consulta podem auxiliar a construção de autonomia do aprendiz em relação à ampliação do seu acervo lexical. Conforme apontam Finger-Kratochvil e Carvalho (2013),

As lacunas no léxico mental (ortográfico, por exemplo) são fatores de dificuldade no processamento em leitura. Por serem mais lentos na leitura, tais indivíduos tendem a perder a conexão entre as partes do texto e, por consequência, apresentam dificuldades para chegar à macroestrutura. Ao chegarem ao final de um parágrafo, considerando os limites da memória de trabalho, podem se esquecer de seu início, necessitando, por isso, fazer frequentes releituras, retomadas do texto e/ou paradas para construir o significado das palavras, quebrando, assim, o fluxo da leitura (FINGER-KRATOCHVIL; CARVALHO, 2013, p.298).

Conforme vêm apontando pesquisas na área das Neurociências, quanto mais páginas, linhas e palavras se lê, maior será a velocidade e menor a pausa; ainda que o foco não resida unicamente na rapidez de leitura, isso evitará a frustração da leitura sem compreensão, mecânica. A meta é levar o aprendiz a entender o que lê, relacionando os parágrafos e sendo capaz de identificar a ideia

central do texto, as partes constitutivas, a visão global do que foi lido.

Dicionários x Glossários

O dicionário constitui um recurso importante para o leitor que deseja desenvolver suas competências de leitura e escrita, pois, ao ampliar suas capacidades de identificação dos significados e potenciais das palavras, ele terá a seu dispor um leque de construções lexicais (palavras, expressões, etc.) que poderá ensejar melhores produções orais e escritas. Ao selecionar palavras do léxico, num contexto determinado, o falante pode amadurecer estratégia comunicativa particular, recorrendo aos seus conhecimentos tanto do vocabulário quanto da própria situação em que se encontra: trata-se de uma tarefa cognitiva de alto nível de complexidade. Entretanto, isso se perde caso o aprendiz não consiga fazer interagir o conteúdo do texto e do dicionário com seu conhecimento prévio. Para Finger-Kratochvil e Carvalho (2013, p. 299), “grande parte das pessoas não sabe utilizar essa ferramenta de forma adequada por desconhecerem os tipos existentes, seu potencial e as informações que disponibilizam em sua plenitude”.

Para alguns autores, os glossários se referem, apenas, a uma parte do saber linguístico, isto é, específico de uma determinada atividade (por exemplo, as gírias dos surfistas ou o jargão de certa profissão), ao passo que os dicionários comportam o léxico da língua, de um modo mais global. Moreira e Rodrigues (2014), contrariamente, afirmam que o glossário visa à aprendizagem e à observância dos termos não só no sentido de orientar, mas também de incentivar os leitores sobre o frequente uso do dicionário.

Tradicionalmente, glossários eram encontrados no final de alguns livros didáticos, literários, específicos e ou tecnológicos; atualmente, porém, com a criação de neologismos de diversos campos do saber, têm-se, à disposição, glossários digitais os mais variados: com cadeias de palavras emprestadas do inglês ou outras línguas; glossários sobre *marketing*, de alfabetização, de mídia, botânica, etc.

Para Lorenset e Durão (2017, p. 124), “com a ubiquidade da tecnologia digital e o constante desenvolvimento de tecnologias educacionais, dicionários eletrônicos estão ganhando cada vez mais espaço na vida escolar”. Para docentes e discentes, o uso nas práticas cotidianas se justifica:

As vantagens dos dicionários on-line ou em aplicativos são inúmeras, dentre elas: a) funciona com o uso do hipertexto, que eliminará restrições de texto lineares, abrindo o caminho para novos tipos de informação e, portanto, oferece novas maneiras de apresentação; b) permite amplo espaço para evitar a sobrecarga aos consulentes; c) aceita menos ou nenhuma distorção das descrições da língua-fonte pela língua-alvo; d) admite uma compilação flexível e livre da ordem alfabética; e) permite maneiras alternativas de apresentar informação, como por exemplo em gráficos; f) garante acesso rápido a grandes quantidades de evidência lexicográfica em bancos de dados; e g) aceita customização em grande escala aos consulentes; entre outras. Porém, apesar de todas estas vantagens e conquistas adquiridas com o advento da tecnologia digital, ainda há o problema de confiabilidade (LORENSET; DURÃO, 2017, p.124).

As vantagens do dicionário digital são inúmeras, como a facilidade da consulta lexicográfica, permitindo uma navegação mais fluida e própria do sujeito inscrito numa prática sociocultural marcada pela tecnologia. Como há tempos afirmou Levy (1999),

[se] nos interessarmos sobretudo por seu significado para os homens, parece que o digital, fluido, em constante mutação, seja desprovido de qualquer essência estável. Mas, justamente,

a velocidade de transformação é em si mesma uma constante – paradoxal – da cibercultura (LEVY, 1999, p.30).

Nos últimos anos, pesquisas de diferentes naturezas vêm sendo realizadas com o objetivo de comparar os dicionários eletrônicos *on-line* e *off-line* aos dicionários impressos, a fim de verificar qual deles responde melhor às demandas do leitor com relação ao conhecimento lexical. O fator mais relevante apontado pelos resultados tem sido a capacidade, demonstrada pelo leitor maduro e proficiente de selecionar a estratégia mais adequada para a situação, independentemente do suporte (seja impresso ou digital).

Metodologia

Além da pesquisa bibliográfica, exploratória, sobre os dicionários e glossários e seu uso na Educação Básica (E.B), visando a um aporte teórico diversificado, em fontes impressas (livros, dicionários, etc.), e *webgráficas* (artigos de periódicos eletrônicos, *e-books*, glossários *on-line*, etc.), buscamos construir um cenário qualitativo do tema, a partir da aplicação de questionários, de forma digital³, a professores e estudantes. Tomadas as devidas precauções em relação à ética em pesquisa (aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, após submissão ao Conselho de Ética da Universidade), obtivemos respostas completas de 36 alunos de escolas públicas (33 do E.F I, E.F II e 3 do E.M)⁴, bem como de 9 professores de LP (de escolas públicas e particulares) de Belo Horizonte e região metropolitana.

Não discutiremos, aqui, as 10 questões do questionário *on-line* dos estudantes, ou as 15 destinadas aos docentes: apenas serão exploradas as que revelam as representações dos respondentes sobre o uso de dicionários para estudo do léxico da língua materna, embora aspectos do perfil de cada grupo sejam fornecidos para contextualização.

Chamaram-nos a atenção a quantidade e a diversidade de desvios ortográficos nas justificativas ou respostas abertas dos estudantes, como se pode ver nos excertos abaixo:

“Bom [por que eu aprendo as coisas que os professores passam ent não e nada demais ou extraordinario, mas a matéria em si pelo menos o básico eu consigo pegar por completo]” – (Estudante P, 8º ano E.F.II).

“Mediano, pois eu acho que minha ortografia nao é muito bom” (Estudante D, 8º ano E.F. II).

“Mediano; pois eu não sei várias coisas de pontuação, não sei onde coloca a vírgula, os acentos, e minha dicção também e média, mas as minhas notas sempre são boas” (Estudante AC, 9º ano E.F.II).

“Ela me incinou que consultamos a primeira letra e depois a segunda e terceira para encontrar a palavra” (Estudante N., 6º ano E.F.I).

“Além de aulas ensinado como usar, foi utilizado em aulas que não deveria ser usado o celular e sim o dicionário” (Estudante W, 3º ano E.M.).

“On-line por que o cll agente sempre está com ele o dicionário agente teria que levar para a escola o cll agente já leva naturalmente, e bem mais rápido para procura qualquer

3 A aplicação do questionário se deu no final do segundo semestre de 2021 e no 1º de 2022, na modalidade *on-line* por estarmos, ainda, vivendo as injunções da pandemia da COVID-19. Os respondentes receberam o link do questionário, após anuência em participar (preenchimento do TCLE). Foram contatados 15 professores de LP, de escolas públicas e particulares, e 9 devolveram o formulário respondido.

4 Foram 42 questionários respondidos por estudantes, mas 6 foram desconsiderados para a análise por estarem bastante incompletos.

palavra” (Estudante P, 8º ano E.F.II).

“Ensina a escreve, ver as coisas que tem no adicionar que agente não sabia, aprede a ler e aprender menho com o dicionário” (Estudante AD, 8º ano E.F. II).

Os problemas mais frequentes referem-se à falta de acentuação, concordância, pontuação, segmentação (“agente”), ausência da desinência do infinitivo (“coloca”, por “colocar”; “escreve”, por “escrever”), reduções vocabulares (típica de linguagem em redes sociais – n, ent, prof., cll., etc.) entre outras ocorrências. A esse respeito, Hermont e Barros (2016) ponderam:

A ortografia – tão pouco trabalhada, embora incessantemente cobrada – está relacionada à forma correta de se escreverem as palavras de uma língua. Origina-se das palavras gregas *orthós* (que significa ‘correto’) e *graphein* (que significa ‘escrever’), às quais se junta o sufixo *-ia*, e pode ser considerada sob as perspectivas lexical e gramatical. No que diz respeito à ortografia lexical, temos aspectos vinculados ao desvio da forma gráfica, estritamente falando – troca de x por z (seria “exato” ou “ezato”?), ou ch (“chamou” ou “xamou”?); uso de g ou j (“hoge” ou “hoje”?); uso de h em início de algumas palavras (“hoje” ou “oje”?), etc., além da questão ligada à escolha lexical (uso inadequado de algum item, por exemplo, “propício” em vez de “propenso”) (HERMONT; BARROS, 2016, p.51).

Acreditamos que o uso do dicionário poderia auxiliar no aprimoramento da ortografia (troca de letras, grafias não cobertas por regras, ausência de marcas referentes à concordância nominal ou verbal, etc.) desses estudantes, por meio de um trabalho extensivo, sistemático e intencionado. Não é o que vemos acontecer, na prática: alguns docentes não exploram tal recurso apropriadamente durante os nove anos do E.F ou os três do E.M. Como consequência, em sua escrita, os alunos apresentam dificuldades com relação tanto à identificação de palavras simples, o que não era de se esperar, por exemplo, no 9º ano do E.F., quanto de palavras mais complexas, ao longo de toda a vida escolar, inclusive chegando ao ensino superior com defasagens variadas.

Embora represente a dimensão mais superficial da língua (passível de regulamentação externa), a ortografia é o aspecto mais visível, no complexo fenômeno da escrita: muitos alunos se sentem bloqueados diante de atividades de produção textual, dizem não saber escrever. Esta é uma face cruel da visão, muito disseminada na ambiência escolar, de que a forma se sobrepõe ao conteúdo, de que texto bom seja aquele “higienizado”, ainda que apresente propósito comunicativo frágil.

Representações de professores e de estudantes sobre o léxico e o uso de dicionários

Usamos o termo “representações”, aqui, sob o enfoque dado por Moscovici (2003) e outros autores, às crenças e concepções que deixamos entrever a partir de nossas enunciações. Para esse psicólogo social, todo conhecimento é constituído a partir da relação entre o indivíduo e o seu meio: “[a] representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Todo novo conceito ou aspecto de ideologia, depois de assimilado, incorpora-se a nosso sistema de conhecimentos, já que “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (*op. cit.* p. 207).

Diante de qualquer contexto em que algo novo aconteça, como a situação em que um novo item lexical é deparado, por exemplo, imediatamente buscamos incorporar esse novo conhecimento ao nosso acervo. Assim, buscamos “tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado” (MORAES *et al.*, 2018, p. 19). Dessa forma, dão-se a compreensão, a manipulação e a interiorização do novo aos valores, ideias e teorias já assimiladas e aceitas pela sociedade:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2003, p.35).

Para ele, incorporamos novos conhecimentos e categorizações por meio de dois processos interligados: a ancoragem e a objetivação:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.78).

A ancoragem trata de transformar algo estranho em familiar, a partir da comparação deste com um paradigma cujas categorias já conhecemos e que julgamos abarcar esse novo elemento. Nesta etapa, há a atribuição de sentido, a categorização e a nomeação do que é novo, já que “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (*idem*, p.62).

Perspectiva do Grupo de Estudantes

O questionário destinado a esse segmento foi constituído por 10 perguntas, das quais exploramos quatro abertas neste artigo, ao lado da explicitação de dados relevantes do perfil dos respondentes. Nas duas escolas, obtivemos o retorno de 36 estudantes, do E.F e E.M. As respostas foram inicialmente tratadas separadamente por escola, e, em seguida, foram analisadas em conjunto – é este segundo momento da análise que apresentamos abaixo:

Questão 1. Como você avalia seu desempenho global na disciplina Língua Portuguesa? Ruim, mediano, bom, ótimo. Escreva uma dessas opções e explique.

Quadro 1. Visão geral das justificativas para a autoavaliação do desempenho.

EXCELENTE	ÓTIMO	BOM	MEDIANO	RUIM
(1) = 2,7% -----	(4) = 11,1 Entende a matéria, gosta dela; facilidade na disciplina; disciplina importante no Brasil;	(14) = 38,9% – Professores legais, educados; ensinam bem; faz tarefas, presta atenção; estudo de LP é importante, sem ele não saberíamos verbos, signos, Libras; não tem dificuldades; aprende muitas coisas, “pega” o básico; há pessoas analfabetas; prof. explica várias vezes, poderia dar mais conteúdos; gosta da disciplina; não está tendo dificuldade – II;	(14) = 38,9% – Ortografia não muito boa; não sabe muitas coisas; quase sempre faz tarefas; não entende bem; não presta atenção, quer melhorar; ensino remoto prejudicou (2); não sabe português; é complexa, não entende; precisa aprofundar; falta de familiaridade com a matéria; não sabe várias coisas de pontuação e acentuação, tem dicção ruim (leitura oral). notas não são boas; tem dificuldade para fazer atividades.	(3) = 8,1% Matérias que não entende; coisas que erra; tem faltado, não tem aprendido;

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A classificação da maioria dos alunos varia entre “bom” e “mediano” (77,8%), com justificativas que se referem à didática do(a) professor(a), a qual funciona como um diferencial para a maior ou menor adesão e a afinidade dos alunos com a disciplina e os conteúdos trabalhados em sala. Com relação ao aspecto negativo, no âmbito individual, destacam o fato de não conseguirem entender e fazer as atividades. Pode-se incluir, também, o aspecto emocional, que ficou prejudicado na pandemia, isto é, alguns atestam a redução da autorregulação, a capacidade de se empenhar, executar tarefas e resolver problemas. As respostas contidas nas classificações “ótimo” e “ruim” incluem a (não) assiduidade nas aulas, a constatação de que erra(m), mas sem uma reflexão sobre as causas disso.

Em ambas as escolas, cerca de 70% dos estudantes tiveram algum tipo de instrução para utilizar dicionários, o que não chega a ser surpreendente, já que esta obra faz parte dos kits distribuídos para alunos das escolas públicas e, nas redes particulares, tem a aquisição demandada. No entanto, o que tentamos averiguar é se, tendo em mãos o dicionário, o uso que dele se faz é efetivo.

Indagados sobre como os docentes orientam o uso de dicionários, os respondentes, em sua maioria, informaram ser a pesquisa do significado de palavras a principal instrução (senão a única) dada por eles: o dicionário é trabalhado em sala como um material de consulta do léxico, de termos desconhecidos considerados importantes para entender textos, atividades, conteúdos ministrados. Outras funcionalidades ou potencialidades (como a possibilidade de uso lúdico, em jogos para aprendizagem do léxico) não foram destacadas.

Ainda, 80% dos respondentes alegam possuir dicionário físico (impresso) em casa, porém em sua maioria preferem os virtuais: em ambas as escolas, houve prevalência do interesse por busca de significados em dicionários *on-line*, no *Google* (75% na Escola I e 60% na Escola II). Como era esperado, a predileção pelos dicionários digitais se deve ao fato de serem mais práticos e rápidos, mais fáceis de lidar. Dentre os poucos alunos que optaram pelo impresso, uma justificativa é o fato de ser mais “divertido e desafiador”.

Com relação à próxima questão, houve grande variabilidade de respostas, como se nota no quadro abaixo:

Questão 10. No seu ponto de vista, o dicionário contribui para aprimorar quais habilidades (exemplos: escrita, ortográfica, leitura)?

Quadro 2. Contribuições do dicionário para aprimoramento do desempenho em LP.

Justificativas	Frequência
“Descobri o significado das palavras” / “Sim, e muito aprendemos palavras que nunca vimos e etc..”; ““aprender os significados, a escrever corretamente etc”; “O dicionário ajuda em como pronunciar uma palavra, com a separação de sílabas etc”	4
“Leitura”;	2
“Ortografia”; “Escrita”	3
“Aprender mais palavras, utilizar essas palavras, escrita, ortográfica, leitura etc”; “Escrita e ortográfica”	3
“Conhecimento”; “Português”	3
“Ortografia, leitura”; “Sim, ajuda muito a ler corretamente e aumentar nosso vocabulário, escrever, além de ser uma forma de treinar a letra”; “Leitura e aprender novas significados”; “Escrita, conhecimento, significados, ortografia etc.”	4
“Ortografia, escrita, leitura porque somos obrigados a ler e a saber o significado das palavras”; “Todas opções”;	2
“No meu ponto de vista, o dicionário não só contribui como um agregador ao repertório léxico, como também contribui com a melhoria de habilidades como a escrita e leitura”	1
“Ensina a escreve, ver as coisas que tem no adicionar que agente não sabia, aprede a ler e aprender menho com o dicionário”	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Algumas justificativas se recobrem, mas note-se a forma expressa literalmente pelos estudantes: eles conseguem perceber a importância do dicionário como um recurso para ampliar seu repertório e propiciar melhores estudos da língua, visto que elencaram uma série de habilidades de leitura, escrita, aprimoramento da ortografia (segmentação silábica, pronúncia, etc.) e, inclusive, de caligrafia. Outros salientaram o aspecto pragmático, de ampliar o conhecimento (lexical e de mundo) e de aprender Português, de forma genérica. Destaca-se a voz de um dos estudantes, acima: o dicionário é um “agregador ao repertório léxico” e, além disso, “contribui com a melhoria de habilidades como a leitura e a escrita”. É possível que, com tal discurso, este seja um jovem que tenha mais familiaridade com práticas leitoras e para quem o uso do dicionário seja frequente...

Perspectiva do Grupo de Professores

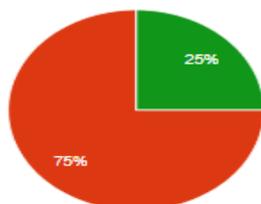
Nesta seção, dedicamo-nos a analisar o que um grupo de professores da E.B nos revela sobre o seu fazer pedagógico em geral (algumas concepções, representações), e, em especial, sobre como (não) usam os dicionários em sua rotina de sala de aula. O questionário para eles continha 15 questões, algumas de respostas fechadas (assinalar tempo de serviço ou faixa de horas voltadas para E.F. e E.M, por exemplo), ao lado de abertas, como a que visa a mapear sua representação sobre a relevância do uso pedagógico do dicionário. Também aqui, recortamos algumas das respostas.

O número de respondentes foi bem pequeno (embora o questionário tenha sido enviado a número bem superior): retorno de nove professores (o que não é quantitativamente válido como amostragem, no entanto, nossa pesquisa é qualitativa, por isso se torna significativa como forma de indicar o que pensam, como agem esses docentes). Observou-se que 4 (44,5%) dos respondentes atuam há mais de 15 anos no ensino de LP; 1 (11%) atua entre 11 a 15 anos; 4 (44,5%) atuam entre 1 a 5 anos. Esse dado possibilita evidenciar aspectos de uma bagagem de experiências vivenciadas pelos docentes.

Questão 4. Quando instados a realizar atividades de leitura, você percebe que seus alunos demonstram atitudes de:

Escola 1

4 respostas

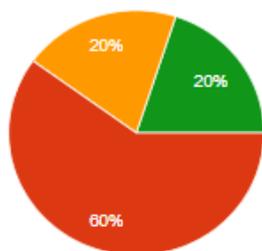


- Interesse, sempre
- interesse, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Resistência, sempre
- Resistência, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Indiferença

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Escola 2

5 respostas



- Interesse, sempre
- interesse, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Resistência, sempre
- Resistência, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Indiferença

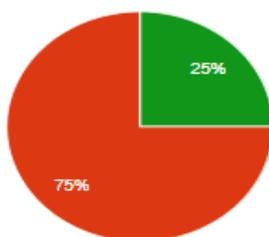
Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Em ambas as escolas, pode-se inferir que o engajamento depende do gênero a ser trabalhado: mais da metade demonstra interesse, dependendo do gênero; e, diríamos, do grau de estimulação por parte dos docentes. Por outro lado, 45 % têm resistência, dependendo do mesmo motivo.

Questão 5. Quando instados a realizar atividades de produção escrita, você percebe que seus alunos demonstram atitudes de:

Escola 1

4 respostas



- Interesse, sempre
- interesse, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Resistência, sempre
- Resistência, dependendo do gênero a ser trabalhado
- Indiferença

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Escola 2

5 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Existe mais resistência por parte dos estudantes quando se trata de produção escrita, possivelmente em decorrência de uma dificuldade de mobilizar os recursos necessários para atender às demandas da modalidade padrão escrita da língua: conhecimento técnico, normativo e também do gênero textual a que se destina. Muitos alunos despendem tempo considerável em leitura, mas sem, necessariamente, se concentrar no que leem, o que se aproxima mais de uma atividade mecânica e infrutífera, se não houver interferência do professor, visando a engajá-los apropriadamente.

Indagados sobre recursos que utilizam, todos os docentes lançam mão do livro didático (LD) em sala, usualmente, por gostar dele ou por injunção da instituição. Quanto à gramática, a impressa foi marcada como a mais usada, até mesmo pela consulta em sala, evitando o uso de celulares para não desviar a atenção dos jovens; em relação ao dicionário, mais professores preferem o *on-line* em detrimento do impresso, possivelmente pela rapidez da busca. Os dicionários mais utilizados são os de sinônimos e antônimos (75%), mas também se usam os de etimologia e de locuções e expressões da língua, além dos de regência (nominal e verbal). Em relação ao modo como direcionam o uso dos dicionários, como conduzem a atividade tomando-o como recurso didático, nem sempre as respostas são completas, algumas têm tom bem genérico:

Quadro 3. Como os docentes direcionam uso do dicionário.

RESPOSTAS	COMENTÁRIOS
“pesquisem os significados das palavras, reconheçam o gênero verbete, verbos no infinitivo, ordem alfabética” /	Trabalho com o gênero verbete e outros possíveis empregos, como o trabalho com verbos (regência?)
“Pesquisa de significado e uso” / “Procurar o significado das palavras.” / “Busca de palavras específicas e sinônimos”	A representação reinante é que os dicionários são os de sinônimo / antônimo (emprego mais recorrente) e que a busca dos significados esgotaria possíveis usos.
“Dinâmica e jogos”	Indicia um olhar mais abrangente sobre emprego lúdico, no entanto não dá uma resposta mais ampla sobre o que é realizado.
“Peço que os alunos façam pesquisas usando seus próprios celulares.”	Aqui se destaca mais o modo (uso do celular para pesquisas) do que o que é feito, em relação ao uso – pesquisas de que aspectos?
“Sempre quando lemos um texto, explico aos estudantes os diferentes objetivos de um dicionário, sendo que, peço a eles que procurem o significado, mas analisem o contexto do que fora encontrado com o texto! Material auxiliar às aulas!”	Evidencia um olhar sobre a contextualidade do emprego do dicionário, a necessidade de compreender os sentidos dos vocábulos em relação ao contexto de uso; demonstra conhecer diferentes tipos e objetivos dos dicionários.
“Atividades investigativas”.	Não fica claro o que é feito / de que modo é empregado o dicionário, com que objetivos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Um professor comentou a importância da contextualização no aprendizado do dicionário, bem como de explicar seus objetivos pedagógicos: endossando sua voz, acreditamos que, quando essa instrução completa é dada, o estudante entende a finalidade de trabalhar com o dicionário, sua relevância nos estudos de LP; proporcionar o entendimento dos porquês da atividade e de como adquirir um conhecimento em âmbito real e pragmático é engajá-los com a tarefa a ser realizada. Diante da pergunta sobre se têm preferência por materiais (gramáticas, dicionários, paradidáticos, jogos, etc.) impressos (analógicos) ou digitais e por quê, tivemos um quadro interessante:

Quadro 4. Preferência por materiais impressos ou analógicos e justificativa.

“Impressos e digitais” – (2)

“Impresso, nem todos têm acesso a internet” (3)

“Faço uso de ambos nas aulas de Literatura principalmente” (1)

“Impressos, pois exercitam mais a mente e a memória do aluno” (1)

“Paradidáticos – impressos ou digitais. Depende da ocasião. Acredito que eles chamem mais a atenção do aluno, despertando o interesse do mesmo.” (1)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A maioria opta pelo material impresso, seja por acreditar que exercite mais a memória do aluno e, conseqüentemente, seu raciocínio, seja por verificar a falta de acesso à internet (realidade de muitos, sobretudo em escolas públicas). A pandemia, porém, nos mostrou uma vasta gama de materiais disponíveis *on-line*, em plataformas gratuitas, como os paradidáticos (ex. o *site* dominiopublico.gov.br), e isso abre um potencial de exploração didática aos professores, ainda que de alunos mais carentes.

Indagados sobre a relevância do dicionário e seu uso pedagógico, 100% dos docentes afirmaram positivamente e assumiram que o dicionário aprimora a escrita, a ortografia e a leitura. Uma resposta em especial nos chamou a atenção: “Eu creio que o uso do dicionário como material auxiliar pode contribuir sim, pois o aluno poderá ter uma noção mais ampliada em termos de significação e uso das palavras”. O uso do futuro do presente, aqui, não nos permite saber se, tendo consciência da relevância deste recurso pedagógico, o professor efetivamente o utiliza, ou se seria apenas uma projeção, uma ilação sobre potencialidade do uso.

Considerações Finais

Esta investigação permitiu perceber, para além do que foi possível evidenciar no recorte aqui oferecido, que os alunos da educação básica (E.B.) evidenciam ter certa clareza sobre aspectos (des) favorecedores do seu desempenho em LP: mencionaram que a proximidade do(a) professor(a) e maiores esclarecimentos sobre o que devem fazer, bem como a disponibilidade de repetir explicações funciona positivamente, ao passo que a não assiduidade dificulta a compreensão dos conteúdos; declaram ciência da fragilidade de sua escrita (se tomado o português padrão como referência) e, de fato, nas respostas abertas demonstram uma gama de dificuldades (orto)gráficas que, ao final do E.F e no E.M precisariam estar superadas. Compreendem o valor dos dicionários para sua aprendizagem do léxico, mas, como se esperava, optam pela rapidez e facilidade dos materiais *on-line*.

Já os docentes, embora reiterando a relevância dos dicionários e outros materiais didáticos, não se apropriam de potencialidades inovadoras (como o uso lúdico, a criação de jogos para trabalho com o léxico) e preferem os materiais impressos, sob alegação de maior treino de memória e outras habilidades cognitivas ou motoras dos aprendizes. Ainda, ressentem-se da falta de acesso à internet para todos, o que é real, se considerarmos a diversidade das escolas e clientelas de alunos da E.B, especialmente das escolas públicas. As representações dos professores, no aspecto retratado aqui, vão de encontro aos anseios dos jovens: estes querem maior rapidez e facilidade, aqueles ainda se prendem a recursos mais analógicos.

Quiçá tenhamos, num futuro próximo, mais pontos de interface, de aproximações na vivência de ambos os segmentos, no que se refere ao ensino/aprendizagem de LP, em prol de melhores resultados, quantitativos e qualitativos, dos estudantes brasileiros, a despeito das imensas e severas desigualdades, que concorrem para um grande desgaste da relação professor/aluno, atualmente.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Posições -1**. São Paulo: Graal, 1978.
- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2012: língua portuguesa – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34499-pnld-de-2012>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** (El. Egon Rangel). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnldpdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 mar. 2022.
- BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN. **Dicionários**. Disponível em : <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/598>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- COURTINE, Jean Jacques. Définition d’Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse du Discours. *In: Philosophiques*, vol. IX, nº 2, Paris, 1982.
- DAPENA, João Álvaro Porto. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco / Libros, 2002.
- LORENSET, Caroline C.; DURÃO, Adja Balbino de A. B. Sobre o uso dos dicionários por alunos do Ensino Médio. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 120-135, set. 2017. Disponível em: <file:///D:/Downloads/6907-27649-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em: 02 abr. 2022.
- FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia; CARVALHO, Margarete G.M. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. **Letrônica**. v.9, n. 2, p.295-309, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/23815/15320>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- HERMONT, Arabie Bezri; COSCARELLA, Manoela Moreira. Dicionários Escolares Especializados: a lexicografia para o ensino fundamental. **Confluência**. 2021. RJ. Nº 60, p.290-323. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7831427>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1 ed. 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MORAES, Patricia R. *et. al.* **A teoria das representações sociais**. 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/teoria_representacoes.pdf
Acesso em: 15 nov. 2021.

MOREIRA, Maria Angelica B.; RODRIGUES, Marlon Leal. O dicionário e a relevância do glossário na aula de língua portuguesa: relatos de uma experiência. *Revista Philologus*, Ano 20, N° 60 Supl. 1: **Anais da IX JNLFLP**. RJ: CiFEFiL, set./dez.2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/133.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni P. Lexicografia discursiva. *Alfa*, São Paulo, 44: 97-114, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Les Vérités de la Palice**. Maspero, Paris, 1975.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Ordália Bispo S. **Dicionário: uma abordagem discursiva**. Programa de pós-graduação em letras-literatura e crítica literária. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3220/1/ODALIA%20BISPO%20DE%20SOUZA%20E%20SILVA.pdf>
Acesso em: 5 abr. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad.: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; VENTURINI, Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.2, p. 505-528, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///D:/Downloads/15430-53127-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

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

VILELA, Mário. O léxico do português: perspectiva geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 1, p.31-50, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644>. Acesso em: 25 maio 2022.

Recebido em 30 de agosto de 2022.

Aceito em 11 de outubro de 2022.