

Análise das Práticas Pedagógicas



REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE DICIONÁRIOS DO GOVERNO BRASILEIRO PARA ALUNOS DE ALFABETIZAÇÃO

JANINA ANTONIOLI*

RESUMO: Este artigo tem o propósito de fazer uma reflexão sobre as políticas de adoção de dicionários escolares para as séries iniciais, com especial atenção ao Primeiro Ciclo. Considerando aspectos da abordagem do letramento, triangularam-se dados entre documentos oficiais do MEC, as exigências da licitação para adoção de dicionários e as necessidades dos estudantes desse momento de escolarização. Observam-se, na composição de um dicionário, elementos estruturais – a macro, a micro e a medioestrutura – que, quanto mais claros forem na sua concepção, melhor atenderão aos usuários. O dicionário deve estar de acordo com os propósitos do MEC e com as necessidades do aluno de séries iniciais, e, para isso, precisa de componentes estruturais claros que atendam tais demandas. O estudo que segue não encontra evidências de que as exigências licitadas sobre o material léxico garantam a qualidade e a funcionalidade da obra em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento. Lexicografia pedagógica.

REFLECTIONS ON THE GOVERNMENTAL DICTIONARY POLICIES FOR ELEMENTARY STUDENTS IN BRAZIL

ABSTRACT: This paper explores the policies that determine the choice of school dictionaries for the first grades. Taking different aspects of literacy, it compares official documents issued by the Brazilian Ministry of Education (MEC), the contents of the bidding documents and the students' needs in these classes. Three structures can be distinguished in a dictionary – macro-, micro- and mesostructure – and the clearer their conception, the better a dictionary will meet users' needs. Dictionaries should comply with both the purposes of the MEC and users' needs. It thus needs to have clear structural components that meet these demands. The study that follows has found no evidence that bidding requirements ensure the quality and functionality of the lexicon material in the classroom.

Key words: Literacy. Pedagogical lexicography.

* Graduada em Letras e professora de Língua Portuguesa e séries iniciais da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. *E-mail:* nina.antonlioli@gmail.com

RÉFLEXIONS SUR LES POLITIQUES GOUVERNEMENTALES EN MATIÈRE DE
DICTIONNAIRES DESTINÉS AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU BRÉSIL

RÉSUMÉ : Cet article examine les politiques d'adoption de dictionnaires scolaires pour les petites classes. A partir certains aspects de l'alphabétisation, il compare les données de documents officiels du MEC (Ministère de l'Éducation et de la Culture), le contenu des appels d'offres et les besoins des élèves à ce niveau de scolarisation. Les dictionnaires comprennent différents éléments, aux échelles micro, méso et macrostructurale, qui seront d'autant mieux mis à profit par les usagers que leur conception est claire. Chaque dictionnaire doit être en accord avec les résolutions du MEC et les besoins des élèves des petites classes, et ses composantes structurelles doivent donc être claires et répondre à ces exigences. L'étude qui suit n'a trouvé aucune preuve de ce que les exigences stipulées dans les appels d'offre pour le matériel lexical garantissent la qualité et la fonctionnalité de ces ouvrages en salle de classe.

Mots-clés: Alphabétisation. Lexicographie pédagogique.

Dicionários no Programa Nacional do Livro Didático

Há, pelo menos, dez anos, o governo brasileiro, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribui às escolas públicas brasileiras livros didáticos para as séries do ensino fundamental. Esse Programa, além de distribuir livros didáticos, distribui, também, dicionários para alunos da rede pública. Depois de vários esforços para melhorar a qualidade da escolha desses dicionários e do seu uso na escola, o governo federal, em 2005, criou uma nova política de adoção de dicionários, onde houvesse diversidade de material para ser manuseado pelos escolares ao longo do ensino fundamental.

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

As concepções de educação que subjazem às políticas de distribuição de dicionários são, em boa medida, advindas das concepções que abordam a importância do

desenvolvimento linguístico a partir da proposta do letramento e do entendimento de que a alfabetização deve considerar as condições de leitura e escrita sócio-históricas da comunidade em que o aluno está inserido (Batista et al., 2007, p. 9-11).

Letramento e sua relação com a política de dicionários escolares

No início dos anos de 1980, desenvolveram-se, no Brasil, muitos estudos sobre questões ligadas ao processo de alfabetização, que consideravam fenômenos que formam parte do processo, tais como a criação de hipóteses ortográficas e a interação da criança com os signos de representação linguística. Com o avanço desses estudos, passou-se a relativizar o termo *alfabetização*, havendo, assim, a preocupação em entender as dimensões funcionais do aprendizado do código escrito, além de investigar o que, provavelmente, o aprendiz necessitaria saber para ser uma pessoa, então, “letrada”. Sob essa nova perspectiva, o letramento “tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se do individual e centraliza-se no social” (Tfouni, 1995, p. 9-10). Entre os instrumentos que favorecem esse aprendizado, tem-se no dicionário uma obra de referência que deve ser utilizada com a finalidade de atender o desenvolvimento linguístico do aprendiz, segundo preconizam os PCN (1997, p. 73-75). Para os PCN, o dicionário, no período de alfabetização, é mais um material, dentre vários, que deve ser manuseado em sala de aula; porém, recomenda-se, para os primeiros anos, que esse material dê especial atenção à aquisição ortográfica:

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, *dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes*, jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos, por exemplo. (PCN, 1997, p. 62) (grifo nosso)

Para o MEC, essa obra de consulta léxica deve ser mais um material de consulta de acervo na sala de aula, sobretudo nos primeiros anos escolares, para que o aluno seja motivado ao próprio hábito de consultar e tenha condições de adquirir autonomia para utilizar corretamente os demais dicionários ao longo de sua vida. Segundo Bagno e Rangel (2006, p. 33), os dicionários podem servir de estímulo para que os alunos aprendam continuamente a expressão escrita, “porque os ajudam a ler e a escrever outros textos, além de ensinarem coisas curiosas sobre as palavras e a língua. Podem ser, portanto, um auxiliar importante no desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita”.

Como a escola deve garantir que o aluno domine a leitura e a escrita, os materiais didáticos precisam, portanto, ter essa percepção em conta, de modo que as

práticas sociais de leitura e escrita façam parte dos objetivos reais desses materiais, no cerne de sua concepção. Para que o MEC pudesse melhorar o desempenho dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento linguístico, houve a preocupação de qualificar os materiais didáticos e, com isso, especificou-se o tipo de usuário do dicionário, de modo que, pela primeira vez, o Ministério licitou diferentes tipos de obras lexicográficas que pretendiam atingir as diferentes séries do ensino fundamental. Apesar desse empenho e dessa mudança de política, é lícito perguntar se os dicionários para as séries iniciais escolhidos por intermédio do PNL D são condizentes com as políticas de letramento, ou seja, se esses dicionários efetivamente conseguem auxiliar o aluno das séries iniciais no processo de ensino de língua materna.

Segundo as novas políticas de distribuição dos dicionários, o MEC reviu a forma com que os dicionários deveriam ser trabalhados em sala de aula, de modo que seu uso não fosse mais subaproveitado. Assim, a finalidade geral do uso do dicionário, segundo Bagno e Rangel (2006, p. 21), poderia ser resumida da seguinte maneira:

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. Tanto na fala quanto na escrita, quem usa uma língua enfrenta cotidianamente situações em que seu domínio e mesmo seu conhecimento sobre as palavras pode ser decisivo para a eficácia de uma ação.

A noção de *domínio de palavras*, anteriormente referida, sugere que o aluno seja capaz de lidar com o léxico em diversas funcionalidades. Dentre essas funcionalidades, destaca-se, aqui, a questão ortográfica como objetivo educacional do Primeiro Ciclo que, segundo Cagliari (2002, p. 45), é uma meta de qualquer estudante, inclusive pela crença de que escrever ortograficamente atribui valor a um texto. Essa importância de aquisição ortográfica parece ser senso comum: “os professores são unânimes em dizer que a ortografia é um objetivo a ser alcançado e que o esforço para realizar isso deve começar desde a alfabetização” (Cagliari, 2002, p. 45). Analisando por outro lado, a aprendizagem da escrita ortográfica é um dos objetivos dos PCN que se relaciona diretamente com o uso do dicionário. Para os PCN (1997, p. 43) o uso do dicionário pressupõe do educando o conhecimento de ordem alfabética e diferentes hipóteses de escrita de determinadas palavras:

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

Existe, contudo, a dificuldade de uso do dicionário nesse contexto do Primeiro Ciclo, já que exige procedimentos bastante complexos para seu uso, segundo os próprios PCN. A criação de hipóteses sobre a codificação do idioma faz parte desse processo em que o aluno ainda não possui autonomia para sistematizar suas dúvidas linguísticas e está aprendendo a fazer a correlação som-letra. Daí a dificuldade do estudante do Primeiro Ciclo ao usar as potencialidades de um dicionário – mesmo os focados para essas séries –, em função de que o aluno ainda não está produzindo um erro, exatamente, mas uma hipótese de como a palavra poderia ser escrita. Segundo Cagliari (2002, p. 56),

(...) o alfabetizando identifica as letras e vai aprendendo ao mesmo tempo a ortografia, a partir das lições do professor e dos livros ou do material didático. Porém, quando vai escrever a partir de sua iniciativa, como tem poucas referências ortográficas em sua mente, lança mão do princípio acrofônico e da observação de sua fala para escrever. Fazendo assim, é inevitável que apareçam as mais variadas formas de escrita, como os professores muito bem sabem.

Na decodificação de dígrafos, por exemplo, o estudante em período de alfabetização tende a escrever uma letra para um som, usando a noção de biunivocidade som-letra. Situações semelhantes acontecem em palavras com *g/j*, *p/b*, *ão/am*, *f/v*, *u/l*. De acordo com o *corpus* presente em Antonioli (2008), por exemplo, palavras como *cachorro* ou *futebol* parecem apresentar uma dificuldade natural do aprendiz no que diz respeito à norma linguística de escrita. Para ilustrar o tipo de hipótese que as crianças produzem, essas palavras foram grafadas como **caxoro*, **cajorro*, **cachoro*, **casoro* (no caso da palavra *cachorro*) e **futibou*, **futebo*, **futepo*, **putebo* (no caso de *futebol*). Observa-se que a criança sabe o significado de tais palavras e as utiliza, porém ainda não domina a norma ortográfica. Por conta disso, o uso do dicionário – se considerarmos o uso corrente e comum nas escolas – parece estar muito distante das necessidades do usuário. O dicionário para as séries iniciais, tal como é pensado, não oferece ao estudante uma forma de consultar esse tipo de dúvida; sobretudo porque o estudante ainda não cria hipóteses a respeito do domínio ortográfico, mas lança mão de hipóteses para realizar a decodificação usando a relação som-letra. Mesmo que seja capaz de encontrar verbetes – com ou sem a ajuda do professor –, o estudante tende a não atribuir valor normativo ao dicionário, pois sua preocupação, nessa fase, não é escrever ortograficamente, mas conseguir *escrever*, apenas.

Segundo informações de educadores,¹ há um consenso de que o aluno, antes de usar o dicionário, deve primeiro compreender a lógica interna de organização da obra lexicográfica – a própria ordem alfabética, tanto das letras iniciais como das seguintes –, a razão de existir uma definição para a palavra, a razão pela qual a palavra não está grafada de acordo com a hipótese do aluno, entre outras. Na verdade, parece existir um *pré-uso* do dicionário como material de consulta, nas séries iniciais. Há

inúmeras atividades mencionadas por professores com o objetivo de proporcionar ao aluno o entendimento da lógica de organização alfabética do dicionário: manuseio de listas telefônicas, cartazes com a chamada dos alunos, jogos de organização de palavras, construção de pequenas listas de palavras com registros de novo vocabulário e/ou dificuldades ortográficas, entre outras. Portanto, o dicionário acaba não se tornando, nessas séries, uma obra de consulta de definições, exatamente; torna-se mais um material pelo qual o aluno pode ter acesso à construção do conceito alfabético e da noção de ortografia, que será subsídio para o uso do dicionário – tal como ele é pensado – nas séries seguintes.

A partir da relativização de elementos – como a nova taxonomia adotada pelo MEC na composição de um acervo específico, as noções de alfabetização e letramento que compõem os PCN e os próprios objetivos de uso do dicionário – é possível refletir acerca desse tipo de dicionário. Os dicionários foram classificados pelo Ministério da Educação em três grupos, obedecendo à seguinte taxonomia (MEC, acesso em set. 2008):

- *Turmas em fase de alfabetização*: acervo 1 (dicionários de tipos 1 e 2) destinado a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de oito anos e a 1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos.
- *Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita*: acervo 2 (dicionários de tipos 2 e 3) destinado a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de oito anos e a 4º e 5º anos do ensino fundamental de nove anos.

Nessa taxonomia, há ainda a classificação dos dicionários em três tipos que, segundo o MEC, adequa cada tipo às séries indicadas:

Dicionários de tipo 1

- mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de tipo 2

- mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários de tipo 3

- mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;
- proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário-

padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do ensino fundamental.

Mesmo servindo de grande progresso em relação às políticas anteriores – principalmente por considerar a percepção e as necessidades da criança que está se alfabetizando –, é importante delimitar e depurar quais são, exatamente, as principais demandas práticas do usuário. Os dicionários destinados ao Primeiro Ciclo foram pouco estudados (Heinrich, 2007, p. 28-29) até então, sobretudo depois da nova abordagem adotada pelo governo federal. Esse tipo de dicionário, de acordo com exigências do MEC em licitação pública feita em 2005, deveria conter apresentação e proposta lexicográfica que atendessem às crianças que estudam nas séries iniciais. Apesar de ser um avanço para o ensino fundamental e de considerar o usuário e a qualidade do uso do dicionário em sala de aula, a taxonomia adotada pelo MEC parece vaga em relação aos conceitos que possam embasar qualitativamente o tipo de obra em questão.

Segundo a orientação dos PCN (1997, p. 77), no Primeiro Ciclo um dos critérios a serem observados na avaliação do estudante é a escrita ortográfica:

Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica: espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em “derepente”, quanto com segmentação indevida, como em “de pois”. (Grifo no original)

Se, por um lado, se espera que o aluno seja capaz de segmentar o texto em palavras e de se preocupar com a convenção ortográfica, por outro, o próprio critério de avaliação reconhece que é ao longo do Primeiro e do Segundo Ciclos que esse processo ocorre. O educando que ainda não tem autonomia na criação de hipóteses sobre a escrita ortográfica não verá utilidade no uso do dicionário – partindo do pressuposto, aqui, de que o dicionário somente será instrumento de valia quando o próprio aluno reconhecer sua finalidade. Assim, os pré-requisitos para que o aluno use adequadamente um dicionário são mais complexos do que os objetivos previstos nos PCN até o fim do Primeiro Ciclo. Levando em conta o próprio conceito de letramento, veremos que a aquisição da escrita é um processo que, aos poucos, vai tomando forma como prática social; desse modo, o dicionário precisaria considerar alguns tipos de práticas sociais de leitura e escrita tipicamente abordadas na escola, para que atenda o público que está aprendendo a utilizar o código escrito, já que o processo compreende “desde a habilidade de decodificar palavras até a capacidade de compreender textos escritos”; além de “relacionar unidades de som a símbolos escritos, é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (Soares, 2001, p. 68-70; grifo no original).

Além dos PCN, a educação brasileira conta com matrizes de referência para a educação básica sistematizadas pelas políticas do SAEB.² As avaliações referentes à avaliação da 4ª série do EF de oito anos ou 5º ano do EF de nove anos apontam metas bianuais e, para que essas metas sejam atendidas, estipularam-se descritores de habilidades e competências, que orientam, principalmente, a Prova Brasil (INEP, acesso em set. 2008). É preciso lembrar que esses descritores formam parte de todo o conhecimento linguístico que o governo brasileiro quer do seu estudante até o final das séries iniciais – não especificando, no entanto, quais referências são particulares do Primeiro Ciclo. Do ponto de vista linguístico, os descritores são bastante objetivos em relação ao que se espera de um aluno nas séries iniciais. Pode-se observar que os descritores D3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* – e D2 – *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto* – são habilidades e competências que estão ligadas ao uso do dicionário e do tratamento do léxico em sala de aula, mesmo que não avaliem as questões de escrita e privilegiem, em contrapartida, as questões de leitura. Mesmo que a avaliação da educação básica seja mais objetiva e tenha tornado mais claro o que se deve esperar de um estudante no Brasil, é preciso que a licitação de dicionários esteja em consonância com os PCN e com as matrizes de referência do SAEB, para que se saiba, exatamente, o potencial e a produtividade de uma obra lexicográfica em sala de aula.

De fato, há duas grandes políticas que orientam a educação nacional (os descritores do SAEB e os PCN) e essas políticas, em tese, deveriam apontar o que os materiais produzidos para tais séries precisam conter e apresentar para satisfazer às necessidades dos usuários. Os objetivos de um dicionário devem, portanto, atender ao seu usuário e oferecer informações que auxiliem o docente a saber que tipo de dicionário tem a sua frente, pois, por definição, “um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e isso serve para todas as áreas” (Bagno e Rangel, 2006, p. 27). Cabe, portanto, ao MEC, no momento da licitação, avaliar, entre essas competências, o que poderia ser efetivamente abordado pelos dicionários de tipo 1, de modo que o material de consulta léxica que esteja à disposição sirva para contribuir objetivamente na aprendizagem das crianças do Primeiro Ciclo. Não foi abordado, ao longo das exigências da licitação, como a obra lexicográfica deve contribuir para a aquisição alfabética e para o reconhecimento da escrita ortográfica, ou quais habilidades e competências devem fazer parte do desenvolvimento linguístico do aluno por meio do uso do dicionário, por exemplo. Se, por um lado, os PCN sugerem que a escrita desse ciclo escolar deva ser ortográfica, ou preferencialmente ortográfica, o dicionário destinado ao Primeiro Ciclo deveria ter em conta essa exigência e conseguir mapear onde poderia haver maior incidência de erros ortográficos para essa faixa etária; esse seria um critério linguístico bastante útil e concreto em relação ao

que esperar de tal dicionário. Em contrapartida, as exigências da licitação não contemplam as necessidades da criança que está se alfabetizando e/ou está nas primeiras fases do letramento.

Se por um lado há problemas em relação à política de aquisição de dicionários, por outro há problemas ligados à estrutura dos próprios dicionários. Assim, não só apenas a política de aquisição evidencia equívocos, como o desenho metodológico da obra também parece carecer de critérios de formulação na sua estrutura. Sobre esse aspecto, falaremos a seguir.

Segundo Bugueño e Farias (2008, p. 139), o dicionário é uma obra que elucida sobre a normatividade da língua, uma vez que orienta ortograficamente o consulente, e elucida-o, também, em relação ao significado do verbete procurado. Do ponto de vista dos estudos lexicográficos, o dicionário escolar ou pedagógico pode ser definido como “uma obra de referência especificamente desenhada para as necessidades da prática didática de docentes e discentes de uma língua” (Hartmann, 2001, s.v. *pedagogical dictionary*, apud Bugueño & Farias, 2008, p. 130). Nos últimos anos, existe a preocupação de que a obra lexicográfica seja conformada a partir das especificidades de uso do seu público-alvo, entendendo que seja necessário para o dicionarista traçar o perfil do usuário de determinada obra (Bugueño & Farias, 2008, p. 134).

Para fins taxonômicos, os dicionários destinados às séries iniciais são chamados *dicionários escolares*, focados no público escolar falante nativo, opondo-se ao *learner's dictionary*, que se destina a aprendizes de língua estrangeira. É importante salientar que esses dois tipos de dicionário são considerados pedagógicos, mas que suas finalidades são bastante distintas, considerando seu público-alvo (Bugueño, 2008, p. 91).

Os dicionários com ênfase no significado – e nessa tipologia estão os dicionários escolares – são chamados dicionários semasiológicos. São considerados dicionários semasiológicos os dicionários que, considerando a noção saussuriana da duplicidade do signo linguístico, partem do significante para o significado. Os dicionários que, ao contrário, percorrem o caminho oposto – do significado para o significante – são chamados onomasiológicos (Bugueño, 2007, p. 264). Para que o dicionário de orientação semasiológica se estruture, existem componentes canônicos (Bugueño & Farias, 2008, p. 137) que conformam a obra. Esses componentes são a macroestrutura, a microestrutura e a medioestrutura. Esses componentes canônicos da estrutura de um dicionário devem atender a três axiomas, conforme proposto por Bugueño e Farias (2008, p. 131):

1. Um dicionário escolar deve ser definido em termos taxonômicos.
2. Um dicionário escolar deve estar atrelado a um potencial usuário.

3. Um dicionário escolar deve estar atrelado a um conjunto de funções que deve satisfazer.

Considerando esses três axiomas de estruturação de uma obra lexicográfica, comentaremos a seguir sobre cada um dos componentes canônicos e sobre como esses componentes poderiam estar articulados e pensados em um dicionário destinado às séries iniciais.

a) Macroestrutura

A macroestrutura é entendida como o estabelecimento do número de verbetes que o dicionário conterà. O cálculo desse universo léxico corresponde à definição macroestrutural quantitativa. O universo léxico estabelecido, propriamente dito, constitui a densidade macroestrutural. Esse cálculo macroestrutural evita que haja uma quantidade muito grande de verbetes que terão pouca ou nenhuma utilidade para o usuário (Bugueño & Farias, 2008, p. 138). Em contrapartida, a definição macroestrutural qualitativa elenca “os tipos de unidades que podem fazer parte da macroestrutura” (idem, *ibid.*, p. 138), definindo o que poderá ser lematizado no dicionário.

De acordo com informações do MEC, a definição macroestrutural quantitativa está estabelecida em licitação e é de no mínimo 1.000 e no máximo 3.000 verbetes. Essa densidade macroestrutural parece estar norteadada por critérios arbitrários e não apresenta evidências de articulação com os demais princípios dos documentos oficiais (MEC, 2008). Estudos apontam que atualmente não dispomos de estatísticas que estabeleçam a macroestrutura quantitativa (Bugueño, 2007, p. 265) ideal para um dicionário escolar. Observa-se que a densidade macroestrutural proposta orientada pelo Ministério não apresenta nenhum tipo de respaldo teórico para a sua formulação, desse modo não se pode precisar se a quantidade de verbetes está além ou aquém das necessidades pedagógicas do usuário.

Em contrapartida, em relação à macroestrutura qualitativa, quais seriam os critérios desejáveis na estruturação da macroestrutura qualitativa passíveis de serem questionados. Partindo dos pressupostos básicos de que o dicionário tem como finalidade o enriquecimento de vocabulário e a aquisição da escrita ortográfica, é preciso que a macroestrutura qualitativa se molde, então, nesses termos. Em relação à concepção macroestrutural qualitativa, a única informação de que se dispõe na licitação pública exige que a obra lexicográfica contribua para “introduzir o educando ao gênero dicionário” (MEC, 2008). Essa necessidade que norteia a constituição da macroestrutura qualitativa, nesses dicionários, ainda é muito vaga na sua formulação. É importante que, além de criar meios de introduzir o aluno ao uso

do dicionário, dever-se-ia refletir sobre o universo léxico a ser apresentado para a criança e dever-se-ia considerar o uso do verbete no contexto do usuário.

O ganho do aluno das séries iniciais na consulta de um dicionário pode não ser exatamente léxico, mas ortográfico. Assim, palavras com *caixa* e *cachorro* são importantes para que a criança construa seu conhecimento ortográfico, mais especificamente sobre o uso de [x] e [ch], nesses casos. Neste sentido, pode-se dizer que o estudante terá ganho vocabular, pois o dicionário contribuirá para que ele desenvolva o domínio ortográfico e consiga visualizar as diferentes realizações dos fonemas nas palavras.

Para saber o que lematizar nos dicionários para as séries iniciais, é importante que se questione o que o aluno do Primeiro Ciclo deve ganhar de escopo léxico nesse período de escolarização. Essa dúvida precisaria embasar-se nos documentos que regulam a educação básica brasileira e nas bases do letramento, para que se objetive o que o aluno do Primeiro Ciclo deve ganhar em vocabulário e em conhecimento ortográfico. De acordo com Bugueño e Farias (2008, p. 139), os PCN 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. Esse mesmo fenômeno foi observado ao longo deste trabalho, em que não foram encontrados critérios de definições macroestruturais nos PCN, nem nos descritores do SAEB.

A macroestrutura precisa articular as necessidades desses estudantes que estão na fase de formulação de hipóteses ortográficas e ainda não possuem destreza com a língua escrita, de modo que o uso do dicionário possa somar no desenvolvimento dessas aprendizagens.

b) Microestrutura

Entende-se por microestrutura o conjunto de informações contidas no verbete ou “la disposición interna de cada artículo léxico” (Bugueño, 2003, p. 101). Deve-se poder identificar na microestrutura o comentário semântico e o comentário de forma do artigo descrito no dicionário. O comentário semântico está relacionado diretamente ao significado do verbete, ao passo que o comentário de forma está relacionado ao signo-lema na qualidade de significante.

Para um dicionário escolar de língua materna do Primeiro Ciclo, é importante que se questione, do ponto de vista microestrutural, o que o aluno precisa saber e consultar. Por isso é lícito questionar o que um aluno do Primeiro Ciclo deve saber em relação a uma palavra. Se pensarmos que o aluno do Primeiro Ciclo está tendo suas primeiras experiências com as letras – e, especialmente no Primeiro Ciclo, evidencia-se a ordem alfabética e as hipóteses sobre a escrita das palavras –, o uso do

dicionário e os comentários de forma e semânticos deverão estar em acordo com essa prática. Então é plausível pensar que, para um aluno do Primeiro Ciclo, o significado da palavra seja secundário em relação à escrita dessa mesma palavra.

Tomando como exemplo a palavra *cachorro* e a palavra *caixa*, observamos que elas possuem dificuldades ortográficas (ditongo e dígrafos, nesse caso) e fazem parte do universo infantil. Nesse caso, não seria necessário que houvesse comentário semântico desse verbete nesse tipo de dicionário, porque as crianças entre 6 e 8 anos sabem identificar os referidos objetos. Porém, parece que tais palavras devam ser dicionarizadas, porque o respectivo comentário de forma contribui para a aquisição da escrita ortográfica. Muitas palavras dicionarizadas para essa faixa etária poderiam ser pensadas apenas sob o comentário de forma, já que, como essas crianças tendem a não dominar a ordem alfabética, a ortografia, a leitura e a escrita, teriam maior ganho se aprendessem a escrita correta da palavra que procuram. É a própria palavra que compõe a informação que o aluno precisa consultar para saber conferir se sua hipótese está ou não de acordo com a norma. Esse procedimento é bastante didático e amplamente empregado, pois usamos o dicionário para saber se uma palavra se escreve dessa ou daquela maneira.

O comentário semântico poderia ser pensado para palavras que tipicamente são introduzidas no ambiente escolar, contando, por exemplo, com vocabulário de ações típicas de exercícios de sala de aula (palavras tais como *identificar*, *escrever*, *mostrar* etc.), ou com vocabulário de procedimentos metodológicos (palavras tais como *exemplo*, *continuação*, *exercício* etc.). Dessa forma, o professor poderá fazer intervenções diretas com a realidade de sala de aula, inclusive para contribuir na introdução de uma obra lexicográfica na vida escolar da criança. Como o aluno do Primeiro Ciclo em geral não tem autonomia para fazer suas consultas, conseguirá atribuir sentido ao uso do dicionário a partir das ações diretas do professor em sala de aula. O professor precisa ter claros os critérios que evidenciam, no manuseio do dicionário, o domínio da ordem alfabética, o entendimento da lógica interna do dicionário, a atribuição de livro de consulta conferida ao dicionário e o reconhecimento de um tipo de obra de consulta que não se assemelha a outras tantas no ambiente de sala de aula.

c) Medioestrutura

A medioestrutura é o componente da estrutura do dicionário que permite “a procura de informação entre outros ‘sentidos’ que não a progressão de cima para baixo e/ou da esquerda para a direita” (Zanatta & Bugueño, 2008). A preocupação com esse item da estrutura do dicionário é relativamente nova e ainda não foi desenvolvida com propriedade (Zanatta & Bugueño, 2008). Há certo consenso de que o componente medioestrutural obedeça a algum princípio organizacional, já

que o procedimento se justifica por: “1º) não repetir informação e 2º) para ampliar o conjunto de informações que o usuário procura no dicionário” (Zanatta & Bugueño, 2008).

O componente medioestrutural deve prever se o mecanismo remissivo será baixo ou nulo, de modo que o usuário não precise fazer novas consultas e tenha sua dúvida satisfeita já na primeira busca. O baixo índice remissivo é um critério que deveria ser bastante observado, sobretudo em relação às crianças; que, provavelmente, levarão algum tempo para criar o hábito de buscar respostas para dúvidas de ordem ortográfica e/ou léxica, utilizando o dicionário. O componente medioestrutural, nesse caso, poderia ser nulo, pois não se aplica à realidade dessa faixa escolar. Isso se dá, primeiro, porque as crianças estão articulando novas habilidades que são complexas – identificar a ordem alfabética, não apenas da primeira letra, como das seguintes, e pensar hipoteticamente em quais seriam as possíveis realizações gráficas da palavra.

Considerações finais

Por meio de estudos de triangulação entre a política de dicionários adotada pelo MEC, os objetivos contidos em documentos oficiais do próprio Ministério sobre o ensino do léxico e as necessidades dos alunos do Primeiro Ciclo, observou-se a falta de contiguidade entre a própria formulação de bases constituintes da obra léxica adotada nas salas de aula. Apesar de haver uma modificação positiva da política de licitação de dicionários – o perfil do usuário passou a ser considerado e diferentes obras devem servir a diferentes séries –, nota-se que o dicionário para o Primeiro Ciclo deve, sobretudo, contribuir na aquisição da ordem alfabética e na construção da escrita ortográfica. Porém, os dicionários parecem não satisfazer plenamente as exigências dos usuários, pois a licitação não tem elementos suficientes que orientem essas obras, e tanto os PCN como as matrizes de referência do SAEB, sendo referências da educação nacional, têm objetivos genéricos em relação ao que se pode esperar de um material de consulta léxica em sala de aula.

Parece, ainda, que falta embasamento linguístico para estabelecer as definições macroestruturais – quantitativa e qualitativa –, microestruturais e medioestruturais. No que se refere a esses aspectos, as obras lexicográficas destinadas a esse ciclo deveriam ter em sua composição respostas para as seguintes questões:

- O que o aluno do Primeiro Ciclo deve ganhar de escopo léxico nesse período de escolarização?
- O que um aluno do Primeiro Ciclo deve saber em relação a uma palavra?

Notas

1. Colegas que são professores de Primeiro Ciclo da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.
2. As matrizes de referência do SAEB são os conteúdos formais, especificados em competências e habilidades esperadas pelo MEC, avaliados na Prova Brasil, cujas realizações ocorreram em 2005 e 2007, e tem por objetivo avaliar os estudantes brasileiros de 4ª série (ou 5º ano) e 8ª série (ou 9º ano) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Disponível em: <www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>. Acesso em: 13 nov. 2008.

ANTONIOLI, J. *Avaliação dos dicionários escolares para as séries iniciais*. 2008. Monografia (Conclusão de curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. *Dicionários em sala de aula*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BATISTA, A.A.G. et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. fasc. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Avaliação dos dicionários*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=817&Itemid=863>>. Acesso em: 25 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BUGUEÑO MIRANDA, F.V. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolíngüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 8-9, p. 97-114, 2002-2003.

BUGUEÑO MIRANDA, F.V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ALVES, I.M.; ISQUERDO, A.N. (Org.). *As ciências do léxico III*. São Paulo: Humanitas; Campo Grande: UFMS, 2007. p. 261-272.

BUGUEÑO MIRANDA, F.V. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 89-110, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php.contingentia>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

BUGUEÑO MIRANDA, F.V.; FARIAS, V.S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, C; BEVILACQUA, C; HUMBLÉ, P.

(Org.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008. v. 1, p. 129-167.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

HEINRICH, L.T. *Dicionário e ensino de língua materna: obras lexicográficas diferenciadas para necessidades distintas*. 2007. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS, São Leopoldo.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Tópicos e descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa – SAEB/Prova Brasil*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/Saeb/matriz/matrices/topicos_descritores_port.htm>. Acesso em: 12 set. 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANATTA, F.; BUGUEÑO MIRANDA, F.V. A normatividade em dicionários gerais de língua portuguesa. In: LIMA-HERNANDES, M.C. et al. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLECH-USP, 2008. p. 1-20.

Recebido em maio de 2009.

Aprovado em abril de 2010.