

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VIVIANE MARQUES BAREL

**GUIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 COM VISTAS À
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE DICIONÁRIO ESPECIALIZADO EM
AMBIENTE ESCOLAR**

PORTO ALEGRE

2021

VIVIANE MARQUES BAREL

**GUIA PARA PROFESSORES DO FUNDAMENTAL 1 COM VISTAS À
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE DICIONÁRIO ESPECIALIZADO EM
AMBIENTE ESCOLAR**

Tese em Estudos da Linguagem, Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Eliza Bocorny

Porto Alegre

2021

VIVIANE MARQUES BAREL

**GUIA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 COM VISTAS À
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE DICIONÁRIO ESPECIALIZADO EM AMBI-
ENTE ESCOLAR**

Tese em Estudos da Linguagem, Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 9 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rosa Estopà Bagot
Universidade Pompeu Fabra

Profa. Dra. Ana Rachel Salgado
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Profa. Dra. Sandra Dias Loguercio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Elisa Pereira Bocorny
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(Coorientadora)

CIP - Catalogação na Publicação

BAREL, Viviane Marques

Guia para professores do Ensino Fundamental 1 com vistas à construção colaborativa de dicionário especializado em ambiente escolar / Viviane Marques BAREL. -- 2021.

204 f.

Orientadora: Cleci Regina BEVILACQUA.

Coorientadora: Ana Eliza BORCONY.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Lexicografia Pedagógica. 2. Teoria Funcional da Lexicografia. 3. Teoria Comunicativa de Terminologia. 4. Aprendizagem do Léxico. 5. Dicionários Especializados. I. BEVILACQUA, Cleci Regina, orient. II. BORCONY, Ana Eliza, coorient. III. Título.

*Aos maiores amores da minha vida:
meu pai, minha mãe, Alexandre e Cassiani.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS, que me oportunizou a realização deste doutorado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua, pela parceria que se estende desde o mestrado, pela orientação exemplar e por me conduzir firme no objetivo a alcançar. Obrigada por todos os ensinamentos e, sobretudo, por me ajudar a enfrentar as barreiras transpostas nesta trajetória sempre com muita paciência, serenidade e sabedoria.

À coorientadora, Profa. Dra. Ana Bocorny, por esboçar as primeiras ideias deste projeto, por apontar os caminhos a seguir, de forma precisa e competente, pela partilha de valiosas contribuições para o trabalho. Em especial, pela confiança em mim depositada, por sempre me encorajar a seguir adiante e por acompanhar esta jornada de estudos com entusiasmo e leveza.

À Profa. Dra. Gabriela Bulla, à Profa. Dra. Ana Rachel Salgado e à Profa. Dra. Sandra Loguercio, pelas contribuições feitas na defesa de projeto e no exame de qualificação desta tese, as quais foram fundamentais para o encaminhamento do trabalho.

Às minhas colegas, professoras do Ensino Fundamental 1 dos Colégios Monteiro Lobato e Conhecer, cujas ideias, reflexões, sugestões e depoimentos contribuíram, sobremaneira, para a construção desta tese.

À Profa. Haidée Nichele Deda, por aceitar a empreitada de fazer um projeto sobre Terminologia com seus alunos e desempenhar esse trabalho com tanta competência e paixão. Por me permitir fazer parte da construção do *Feijonário* e por todo o conhecimento compartilhado. Muito obrigada, Haideé!

Ao Prof. Juares Souza, pelo trabalho inspirador sobre os *Ressignificados* e pela oportunidade de relatá-lo em um artigo confeccionado durante o curso de doutorado.

Às queridas Carina Pellin e Jerusa Lehnen, por serem incansáveis nas sugestões de uso de ferramentas digitais em sala de aula, contribuições preciosas para o guia didático proposto nesta tese. Obrigada pela disponibilidade, pela gentileza e pelo aprendizado.

Ao Prof. Robson Serafini e ao Prof. Estevão Grezeli, pela ajuda com as definições das terminologias relacionadas à área da Música.

À Patrícia Azevedo, pelo competente auxílio às questões técnicas e pela importante contribuição na revisão desta tese.

À Susana Termignoni, por ser presença constante em todas as etapas deste trabalho, pela disponibilidade de ler excertos da tese, pelas sugestões sempre muito oportunas, pela partilha

do saber. Obrigada, minha amiga, pelo amparo inestimável nos desafios desta jornada, por sempre me auxiliar, vibrar e torcer por mim!

À Jair Maciel, amiga de todas as horas, pelo incentivo aos estudos e por estar presente nos momentos mais significativos dessa caminhada. Pelas orações e chás medicinais que sempre traziam consigo uma boa dose de afeto, obrigada!

À Daniela de Camillis, cujo auxílio e parceria nos projetos da escola me ajudaram, efetivamente, a conciliar trabalho e estudos. Obrigada pelas palavras, pelo sorriso encorajador, pela amizade divertida e intensa, que consola e abriga.

À Raquel Farias, amiga e companheira de jornada desde o mestrado, pelo apoio, pela sensibilidade e por comemorar comigo cada pequena vitória desta caminhada.

À terapeuta Ivanosca Martini, por me conduzir à difícil trilha do autoconhecimento e ser presença decisiva em cada uma das etapas desses 4 anos de estudos.

RESUMO

Esta tese insere-se no âmbito dos Estudos do Léxico na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Seu objetivo principal foi propor um guia direcionado aos professores que inclui os princípios, as etapas e os procedimentos para a elaboração de dicionários especializados colaborativos por alunos do Ensino Fundamental 1(EF1). Os objetivos específicos foram: (i) identificar e analisar exemplos de dicionários eletrônicos dirigidos a crianças (estudantes de EF1) disponíveis na internet, a fim de apontar os princípios e parâmetros que norteiam sua elaboração; (ii) descrever projetos relacionados à elaboração de dicionários especializados realizados em duas escolas privadas de Porto Alegre/RS; (iii) propor um conjunto de princípios, etapas e procedimentos que orientem os professores na construção colaborativa de dicionários especializados a partir das necessidades de seus usuários. Partimos da percepção de que, quando se trata de ensino básico, o vocabulário não costuma ser priorizado pelo professor nas aulas e que, em geral, as atividades promovem a memorização de palavras/termos fora de contexto e significados a eles associados. Essa reflexão e nossa experiência com a docência há mais de 20 anos nos levou a questionar algumas práticas atuais de ensino e a pensar em sugestões para que educadores, junto aos estudantes, possam construir uma aprendizagem significativa, abordando o vocabulário de um ponto de vista mais amplo. Em relação a esse contexto, acreditamos que os professores podem criar, em sala de aula, uma diversidade de situações e estratégias para que os alunos ampliem seu vocabulário, unindo seus próprios conhecimentos com as novas informações que lhes são apresentadas, inclusive em outras disciplinas que não só as de língua materna ou estrangeira. De forma a sustentar teoricamente a presente proposta, conformada na imbricação entre a Lexicografia e a Terminologia, o projeto foi respaldado nos pressupostos teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), principalmente em seu Princípio da Adequação, na Lexicografia Pedagógica e na Teoria Funcional da Lexicografia (TFL). Como resultado, obteve-se um guia didático que, dividido em uma parte teórica e outra prática, apresentou orientações teórico-metodológicas com vistas a um trabalho interdisciplinar em relação ao léxico das diferentes áreas do conhecimento. O guia traz, portanto, orientações e sugestões para que os professores e seus alunos possam desenvolver atividades que resultem na construção colaborativa de dicionários que registrem palavras/termos necessários para que os alunos possam compreender os novos conceitos que são trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica. Teoria Funcional da Lexicografia. Teoria Comunicativa da Terminologia. Aprendizagem do Léxico. Dicionários Especializados.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el ámbito de los Estudios de Léxico en la línea de investigación Lexicografía, Terminología y Traducción: relaciones Textuales del Programa de Posgrado en Letras de la UFRGS. Su principal objetivo fue proponer una guía dirigida a los profesores que contiene los pasos y procedimientos para la elaboración de diccionarios especializados colaborativos por parte de alumnos de la primaria (Ensino Fundamental 1 – EF1) Los objetivos específicos fueron: (i) identificar y analizar ejemplos de diccionarios electrónicos dirigidos a niños (alumnos de EF1) disponibles en Internet con el fin de reconocer los principios y parámetros que orientan su elaboración; (ii) describir proyectos relacionados con la elaboración de diccionarios especializados llevados a cabo en dos escuelas privadas de Porto Alegre/RS; (iii) proponer un conjunto de principios, pasos y procedimientos que guíen a los profesores en la construcción colaborativa de diccionarios especializados. Partimos de la hipótesis de que, en la enseñanza básica, los profesores no suelen priorizar el vocabulario en sus clases y, por lo general, las actividades promueven la memorización de palabras/términos de forma inconexa con el contexto y significado que le pueden ser atribuidas/os. Esa reflexión pone en cuestión algunas prácticas docentes actuales y propone sugerencias para que los educadores, junto a los estudiantes, puedan construir aprendizajes significativos y abordar el vocabulario desde un punto de vista más amplio. En este contexto, pensamos que los profesores pueden crear, en sus clases, una diversidad de situaciones y estrategias que permitan a los estudiantes ampliar el vocabulario y combinar sus propios conocimientos con la nueva información que se les presenta, incluso en otras asignaturas que no solo sean la lengua materna o extranjera. Nuestra propuesta, que se conforma por la intersección entre Lexicografía y Terminología, se fundamentó en el marco teórico propuesto por la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), sobre todo en su Principio de Adecuación, en Lexicografía Pedagógica y en la Teoría Funcional de la Lexicografía. Como resultado, se generó una guía didáctica que, estructurada en una parte teórica y otra práctica, presenta orientaciones teóricas y metodológicas con vistas a un trabajo interdisciplinario en lo que se refiere al léxico de las diferentes áreas del conocimiento. Por lo tanto, el manual propone pautas y sugerencias para que los profesores y sus alumnos puedan desarrollar actividades que contribuyan a la construcción colaborativa de diccionarios que registren palabras/términos relevantes para el aprendizaje de los contenidos trabajados en el clase.

Palabras-clave: Lexicografía pedagógica. Teoría Funcional de la Lexicografía. Teoría Comunicativa de la Terminología. Aprendizaje de Léxico. Diccionarios Especializados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ficha terminológica.....	38
Figura 2 – Verbetes <i>Actor</i>	39
Figura 3 – Definição Macroestrutural	41
Figura 4 – Tipologia dos dicionários.....	49
Figura 5 – Proposta de tipologia de Selistre (2012)	50
Figura 6 – Composição do OCC	53
Figura 7 – Exemplo de entrada – <i>night</i>	55
Figura 8 – Entrada do termo <i>diccionario</i>	73
Figura 9 – Entrada do termo <i>lipotímia</i>	74
Figura 10 – Busca e informações para <i>aigua</i> – Microscopi	76
Figura 11 – Definições do termo <i>aigua</i>	77
Figura 12 – Exemplo de Dicionário Eletrônico 1	82
Figura 13 – Exemplo de Dicionário Eletrônico 2.....	83
Figura 14 – Dicionário de Matemática.....	84
Figura 15 – <i>Direction</i>	85
Figura 16 – <i>Direction</i>	86
Figura 17 – <i>Rhythmic counting</i>	86
Figura 18 – <i>Help</i>	87
Figura 19 – <i>Feedback</i>	87
Figura 20 – <i>Value</i>	88
Figura 21 – <i>Problem</i>	88
Figura 22 – <i>Problem</i>	89
Figura 23 – Kilogram	89
Figura 24 – km/h	90
Figura 25 – Acesso às entradas – <i>A Maths Dictionary for Kids</i>	97
Figura 26 – Entradas – <i>A Maths Dictionary for Kids</i>	97
Figura 27 – Entrada <i>discount</i> – <i>A Maths Dictionary for Kids</i>	98
Figura 28 – Informações complementares <i>discount</i> – <i>A Maths Dictionary for Kids</i>	99
Figura 29 – Entrada <i>jabón</i> – <i>Diccionario Básico Escolar</i>	100
Figura 30 – Ilustração da entrada <i>jabón</i> – <i>Diccionario Básico Escolar</i>	100
Figura 31 – Formas de busca – <i>Petit Diccionari de Ciències</i>	101
Figura 32 – Microestrutura da entrada <i>aigua</i> – <i>Petit Diccionari de Ciències</i>	102

Figura 33 – Estrutura de acesso – <i>Mi Diccionario – Chile para Niños</i>	103
Figura 34 – Definição de <i>arte</i> – <i>Mi Diccionario – Chile para Niños</i>	104
Figura 35 – Vocabulário relacionado à arte – <i>Mi Diccionario – Chile para Niños</i>	104
Figura 36 – Entrada <i>actor</i> – <i>Mi Diccionario – Chile para Niños</i>	105
Figura 37 – Levantamento de termos	111
Figura 38 – Síntese das teorias e dos princípios que orientam as propostas de modelos de dicionário.....	133
Figura 39 – Definição de “planeta”	135
Figura 40 – Definição de “concha”	136
Figura 41 – Verbetes <i>raiz</i> em um dicionário geral.....	137
Figura 42 – Macro e Microestrutura.....	140
Figura 43 – Microestrutura: informações sobre os termos	140
Figura 44 – Medioestrutura	140
Figura 45 – Partes Iniciais	141
Figura 46 – Partes Finais	141
Figura 47 – Verbetes <i>bacia</i> – contexto A	147
Figura 48 – Verbetes <i>bacia</i> – contexto B.....	147
Figura 49 – Verbetes <i>bacia</i> – contexto C.....	148
Figura 50 – Nuvem de Palavras.....	153
Figura 51 – Exercício – Material de consulta.....	157
Figura 52 – Material de consulta 2	157
Figura 53 – Google	159
Figura 54 – Tutorial para pesquisa em língua estrangeira no computador.....	160
Figura 55 – Tutorial para pesquisa em língua estrangeira no celular ou <i>tablet</i>	160
Figura 56 – Google Imagens	161
Figura 57 – Resultado da pesquisa – Google Imagens	162
Figura 58 – Tutorial para pesquisa avançada no Google.....	163
Figura 59 – Campos de consulta	163
Figura 60 – Pesquisa por idioma	164
Figura 61 – Pesquisa Youtube – busca.....	165
Figura 62 – Pesquisa Youtube – resultado	165
Figura 63 – Definição de Música	168
Figura 64 – Primeiras decisões sobre o dicionário	172
Figura 65 – Verbetes <i>agrônomo</i>	172

Figura 66 – Verbete <i>carboidrato</i>	173
Figura 67 – Verbete <i>fotossíntese</i>	175
Figura 68 – Verbete <i>asteroide</i>	176
Figura 69 – Verbete <i>rima</i>	177
Figura 70 – Verbete <i>ritmo</i>	178
Figura 71 – Verbete <i>pajé</i>	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Determinação das Funções do Dicionário	34
Quadro 2 – Elementos constituintes da microestrutura	42
Quadro 3 – Parâmetros para análise de dicionários <i>online</i> dirigidos ao público infantil	45
Quadro 4 – Características dos tipos de dicionários (PNLD, 2006).....	56
Quadro 5 – Tipos de dicionário segundo o PNLD	59
Quadro 6 – Classificação dos DEs	79
Quadro 7 – Formas de busca nos DEs	79
Quadro 8 – Estrutura do OA.....	91
Quadro 9 – Características e elementos do OA	92
Quadro 10 – Dicionários, <i>links</i> e apêndices	96
Quadro 11 – Agrônomo	111
Quadro 12 – Calcário.....	112
Quadro 13 – Carboidrato	112
Quadro 14 – Opérculo	115
Quadro 15 – Seringa.....	115
Quadro 16 – Acasalamento	116
Quadro 17 – Mutação	117
Quadro 18 – Traqueia.....	117
Quadro 19 – Subáreas relacionadas aos Estudos do Léxico.....	133
Quadro 20 – Verbetes <i>raiz</i> em um dicionário especializado.....	137
Quadro 21 – Estrutura do dicionário	138
Quadro 22 – Perfil do usuário.....	142
Quadro 23 – Funções do dicionário.....	143
Quadro 24 – Campo temático.....	143
Quadro 25 – Estruturas do dicionário.....	143
Quadro 26 – Materiais	144
Quadro 27 – Os termos do dicionário.....	144
Quadro 28 – Formato do dicionário	144
Quadro 29 – Plataformas de compartilhamento	145
Quadro 30 – Busca de palavras	148
Quadro 31 – Imagens e palavras.....	149
Quadro 32 – Palavras cruzadas.....	150

Quadro 33 – Gerador de Palavras Cruzadas	151
Quadro 34 – Nuvem de palavras	152
Quadro 35 – Ferramentas para identificação de termos desconhecidos	154
Quadro 36 – Manuseio dos dicionários	155
Quadro 37 – Pesquisa na internet	155
Quadro 38 – Construção de definições	156
Quadro 39 – Orientações para a realização do exercício	158
Quadro 40 – Busca de informações	158
Quadro 41 – Busca de informações – Google Imagens	161
Quadro 42 — Busca Avançada do Google	162
Quadro 43 – Busca de informações sobre os termos – YouTube	164
Quadro 44 – Bate-papo: explorando o dicionário	166
Quadro 45 – Chuva de ideias	167
Quadro 46 – Etapas de elaboração do projeto	169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1 TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA (TCT).....	27
2.1.1 Princípio da Adequação	30
2.2 TEORIA FUNCIONAL DA LEXICOGRAFIA (TFL)	32
2.3 SOBRE A ESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS	40
2.4 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.....	46
2.4.1 Os dicionários pedagógicos	48
2.4.2 Os dicionários pedagógicos e o PNLD	55
2.4.3 Proposta de construção colaborativa de dicionários especializados	65
2.4.4 Dicionários eletrônicos (DEs): aspectos relevantes para sua construção	78
2.5 OBJETOS DE APRENDIZAGEM	91
2.6 SÍNTESE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	94
3 ANÁLISE DE DICIONÁRIOS <i>ONLINE</i> DIRIGIDOS AO PÚBLICO INFANTIL	96
4 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS	108
5 ELABORAÇÃO DE UM GUIA PARA A CONSTRUÇÃO DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS DIRIGIDOS A PROFESSORES DO EF1: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	119
5.1 O PÚBLICO-ALVO DO GUIA	123
5.2 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA.....	124
6 RESULTADOS: PROPOSTA DE GUIA PARA PROFESSORES	127
6.1 GUIA PARA PROFESSORES: ETAPAS E PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS COLABORATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1.....	127
6.1.1 Apresentação	127
6.1.2 Parte teórica	130
6.1.3 Parte prática	142
6.2 REFERÊNCIAS	180
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – A <i>MATH DICTIONARY FOR KIDS</i>	197
APÊNDICE B – <i>DICCIONARIO BÁSICO ESCOLAR</i>	199

APÊNDICE C – <i>PETIT DICCIONARI DE CIÈNCIA</i>.....	202
APÊNDICE D – <i>MI DICIONARIO – CHILE PARA NIÑOS</i>	204

1 INTRODUÇÃO

“O vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística.”
(BIDERMAN, 1996, p. 27)

Esta tese, intitulada *Guia para professores do EF1 com vistas à construção colaborativa de dicionário especializado em ambiente escolar*, desenvolveu-se no âmbito dos Estudos do Léxico e insere-se na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Seu objetivo principal é propor um guia direcionado aos professores que inclui princípios, etapas e procedimentos para a elaboração de dicionários especializados colaborativos por alunos do Ensino Fundamental 1 (EF1). Espera-se, assim, contribuir com as pesquisas no campo da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica, da Lexicografia Eletrônica e da Terminologia e sua interface com o Ensino.

Com uma experiência de mais de 20 anos trabalhando em escolas de Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM), sabemos da importância de desenvolver a fala, a leitura e a escrita, no intuito de preparar os alunos para as diversas demandas da vida social e profissional. A preocupação constante da escola em desenvolver atividades que intensifiquem a prática de leitura, interpretação e produção de textos é um aspecto que deve ser ressaltado. Outrossim, essas habilidades englobam, essencialmente, o conhecimento adequado de vocabulário¹, pois é a partir do léxico² de uma língua (materna ou estrangeira) que vários conhecimentos se relacionam: fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Conforme Liska (2019, p. 233), “qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade”. Ainda nas palavras do autor:

[...] o léxico é o meio primordial ao qual os sentidos culturalmente construídos ao longo da existência do falante são associados no ato comunicativo. Isso agrava a questão, pois demonstra que o falante não apenas tem que conhecer o léxico de sua língua, mas também precisa dominar o processo pelo qual se atribui sentido às unidades desse léxico, de maneira adequada, em cada construção cotidiana de fala ou escrita (LISKA, 2019, p. 233).

¹ O vocabulário é, segundo Barbosa (1995, p. 21), “uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento”.

² Nas palavras de Vilela (1994, p. 10), o léxico pode ser entendido como “a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística”.

Devemos admitir, entretanto, que, quando se trata de Ensino Básico, identifica-se que, muitas vezes, o vocabulário não costuma ser apresentado pelo professor por ser considerado como menos relevante face à estrutura gramatical, vista como núcleo do conteúdo a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa, principalmente. Em geral, as unidades lexicais são explicadas com sinônimos à medida que aparecem em textos, trechos de textos ou exercícios. Assim, o fenômeno lexical não é trabalhado para seu uso e apreensão, mas para mera apropriação de um nome, o que confere ao ensino uma sensação de cientificidade enciclopédica que o aluno, na verdade, não tem, porquanto decora o nome, memoriza sua definição e, no final das contas, não sabe aplicar o conceito em outras situações, inclusive na produção escrita (LISKA, 2018).

De igual modo, sabemos que não tem sido hábito de professores das mais variadas disciplinas escolares incentivar o uso de obras dicionarísticas nas aulas e que esse uso é precário ou não existente. Essa lacuna na prática pedagógica tem como resultado a ausência de consulentos capacitados a utilizar de maneira adequada tal ferramenta e a falta de usuários familiarizados com esse gênero. Desse modo, queremos afirmar que os dicionários são fortes aliados no ensino do léxico, o qual, segundo Antunes (2012, p. 27), “pode ser visto como um amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. Abordando a importância de ferramentas como os dicionários na aprendizagem e ampliação do léxico, a autora reflete sobre a presença desse recurso, ressaltando sua relevância no uso constante nas aulas, independentemente da disciplina ministrada. Para ela, o dicionário engloba “o domínio das representações culturais ou da ‘memória social’ que a língua naturalmente registra” (ANTUNES, 2012, p. 136).

Essas reflexões nos levaram a questionar algumas práticas atuais de ensino e pensar em sugestões para que os educadores, junto aos estudantes, possam construir uma aprendizagem significativa, que não reduza o vocabulário trabalhado em aula a um conjunto de regras e combinações, mas busque entendê-lo, partindo de um ponto de vista mais amplo. Entendemos por aprendizagem significativa, conforme a proposta de Ausubel (1968), que os conhecimentos prévios dos alunos – sua estrutura cognitiva – devem ser levados em conta quando são apresentados novos conhecimentos, gerando, assim, uma interação entre elas e, conseqüentemente, novos significados. Nas palavras de Moreira (2003, p. 2):

É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende.

Desse modo, acreditamos que os professores podem criar, em sala de aula, uma diversidade de situações e estratégias para possibilitar que os alunos ampliem o seu vocabulário, unindo seus próprios conhecimentos às novas informações que lhes são apresentadas, inclusive em outras disciplinas que não as de língua. Nas palavras de Gelabert, Bueso e Benítez (2002, p. 53, tradução nossa), “Os campos lexicais não têm limites e necessitamos colocar uma barreira a essa lista interminável de palavras cujo ensino não tem sentido”³.

É preciso considerar, também, que os Estudos do Léxico nos permitem pensar em inúmeras possibilidades de abordar o léxico de uma língua (Lexicografia, Terminologia, Semântica, entre outras). Com base na nossa experiência em docência de língua materna e estrangeira (espanhol) no Ensino Básico, escolhemos trabalhar dentro da perspectiva da Terminologia – entendendo-a como a disciplina que tem por objeto de estudo os termos – por perceber que há, nas escolas, uma carência significativa de projetos nessa direção, ou seja, de projetos que trabalhem o léxico relativo às diferentes áreas do saber. Cumpre explicitar que o termo, também conhecido como unidade terminológica, é uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade. É um signo linguístico que difere da palavra, unidade da língua geral, por ser qualificado no interior de um discurso de especialidade (LARA, 2004). Uma palavra pode abarcar inúmeros significados, dependendo de seu contexto de uso, e um termo, ao contrário, é contextualizado no discurso especializado, o que faz com que adquira um valor especializado (CABRÉ, 1999).

Feitos esses esclarecimentos, ressaltamos que, no contexto escolar brasileiro⁴, é no EF que o aluno começa a ser formalmente apresentado a termos ligados a disciplinas como Ciências, Matemática, História, entre outras. Isso acontece principalmente a partir do 4º ano, quando os educandos entram em contato com diferentes disciplinas no contexto escolar brasileiro. Embora a compreensão dessa linguagem possa ser construída nas próprias disciplinas – posto que são introduzidos conceitos e, portanto, as terminologias das diversas áreas –, pensamos que propostas como a que aqui apresentamos visam a instrumentalizar tanto professores como alunos para que tomem consciência dessas linguagens especializadas e de seus usos.

Nesse sentido, Araújo (2020) considera a relevância de procurar entender de que forma as crianças adquirem novos conceitos e como os professores podem auxiliar nesse processo. A

³ No original: “*los campos léxicos no tienen límites y necesitamos poner una cota a esa lista interminables de palabras que no tienen sentido en la enseñanza*”.

⁴ O ensino básico, no Brasil, está dividido em Ensino Fundamental 1 (anos iniciais), que abrange do 1º ao 5º, e pelo Ensino Fundamental 2 (anos finais), que abarca do 6º ao 9º anos. Os primeiros dois anos do EF1 são dedicados ao letramento das crianças, e os anos seguintes, à sua consolidação.

autora destaca também a importância de aproximar as teorias pedagógicas e as terminológicas, principalmente as mais atuais, que “demonstram preocupação com os diferentes níveis de especialização daqueles que usam determinado conjunto terminológico” (ARAÚJO, 2020, p. 371). Além disso, afirma que só recentemente foram publicados estudos voltados ao ensino das terminologias às crianças, porque os mecanismos de aquisição de termos eram pouco estudados em função do alto nível de especialização que só ocorre na fase adulta, em cursos de graduação e pós-graduação.

Nas palavras da autora:

Atualmente, no entanto, o reconhecimento de que as terminologias são usadas por diferentes grupos, com diversas finalidades, em diversificadas situações tem levado os estudiosos da Terminologia a olharem e pesquisarem as mais diversas áreas em suas múltiplas aplicações e usos dos conjuntos terminológicos. Assim, chega-se ao estudo terminológico em diferentes níveis de especialização, dentre eles aquele que se desenvolve na mais tenra idade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (ARAÚJO, 2020, p. 373).

Considerando que os termos aparecem, geralmente, em livros didáticos, provas e exercícios, pensamos no uso desses insumos como ponto de partida para o nosso trabalho, qual seja, a proposta de elaboração de dicionários especializados referentes a temáticas abordadas nas diferentes disciplinas do currículo escolar pelos próprios alunos sob a orientação do professor. Acreditamos, ademais, que esses dicionários são uma forma eficaz de oportunizar aos professores e aos alunos a expressão e a consolidação desses saberes temáticos. Portanto, a ideia que aqui apresentamos foi inspirada na construção de um dicionário escolar de Ciências para crianças, *Mi primer diccionario de ciencias* (2013)⁵, elaborado sob coordenação da professora Rosa Estopà da Universidade Pompeu Fabra (Barcelona). O dicionário, construído de forma colaborativa com as crianças, inclui termos e suas definições, considerando sua necessidade de organização e de compreensão de conhecimento. Em face disso, a proposta pressupõe que as bases do conhecimento científico começam a ser adquiridas já nos primeiros anos de vida e, assim, visa a abordar a linguagem conjuntamente com o conhecimento científico desde a infância. O projeto elaborou recursos e instrumentos para trabalhar com as palavras básicas das ciências (*água, espaço, estrela, gelo, sol, calor, vida, morte* etc.) com alunos dos primeiros anos do Ensino Básico que tinham entre 5 e 8 anos no momento de sua realização. Segundo Estopà (2014), é comum que as crianças se deparem, na escola, com dificuldades no entendimento dos termos que são utilizados pelos professores e que estão presentes nos livros,

⁵ Na seção 2.4.3, revisamos detalhadamente a proposta da autora.

nas provas e nos exercícios aplicados em sala de aula. Assim, para compreender os textos – orais ou escritos – as crianças devem entender, com suas palavras (e com seus esquemas cognitivos), o que esses termos significam, a que se referem e de que forma podem ser usados em situações reais de comunicação.

Em virtude dessas constatações e no fato de que, muitas vezes, trabalhos de grande qualidade elaborados por professores em nossas escolas não têm visibilidade, acompanhamos projetos realizados em turmas do Ensino Fundamental 1 (EF1) e Ensino Fundamental 2 (EF2) em duas escolas particulares da cidade de Porto Alegre/RS. Esses projetos surgiram quando os professores perceberam, no convívio diário com os alunos, que não havia um trabalho específico para identificar as dificuldades relativas ao léxico e, mais especificamente, aos termos, encontrados por eles na leitura de textos das diferentes disciplinas oferecidas na instituição. Assim, professores de turmas de 4º e 7º ano propuseram estratégias e recursos para servir de apoio a conteúdos especializados trabalhados em sala de aula. Como docente, a pesquisadora participou dos dois projetos do 4º ano, auxiliando na busca e nas definições dos termos em língua espanhola.

Esses projetos – apresentados no capítulo 4 deste trabalho – envolveram a elaboração de dois dicionários especializados eletrônicos monolíngues com equivalentes em espanhol relativos a conteúdos estudados pelos alunos dos anos escolares referidos anteriormente. Ambos sugerem um trabalho de ressignificação das leituras e conteúdos escolares, e isso também nos motivou a pensar em formas de elaborar subsídios para auxiliar os professores na construção de ferramentas colaborativas que propiciem a aquisição de vocabulário.

Para tanto, é necessário considerar, em primeiro lugar, o fato de que há uma lacuna na formação dos professores em relação aos conhecimentos lexicográficos e terminográficos e, conseqüentemente, ao uso de dicionários como recursos didáticos a serem utilizados nas aulas de língua materna e de línguas estrangeiras. Esses recursos podem também ser explorados em outras disciplinas que não somente nas aulas de língua, visto que registram não apenas palavras utilizadas no cotidiano, como também termos utilizados em áreas específicas do conhecimento. Nessa perspectiva, Krieger (2012, p. 21) afirma que os dicionários, entendidos aqui em suas diversas formas de apresentação,

[...] são obras pragmáticas multifuncionais, pois cobrem o componente lexical dos idiomas em múltiplas realizações, registram desde um vocabulário do cotidiano até termos técnico-científicos que especificam os saberes profissionais. Com isso, podem servir também ao conhecimento de outras disciplinas que não só a língua materna.

Podemos afirmar, por conseguinte, que esses instrumentos têm uma importância significativa no ensino-aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) no intuito de auxiliar os estudantes no processo de compreensão e produção de textos. Tendo em vista que o dicionário, em suas diferentes tipologias, faz um registro do léxico de uma língua e busca orientar sobre seu uso, certamente ele se constitui como um recurso fundamental para a aquisição e a expansão do domínio dos elementos linguísticos de seus consulentes. Segundo Silva (2015, p. 12):

[...] o uso do dicionário impresso e *online* em sala de aula é uma ferramenta essencial para contribuir com o processo de letramento dos estudantes; todavia, a construção do próprio glossário se organiza como uma ação sistemática em que o ensino do vocabulário não se restringe a explicações da significação de palavras para somente elucidar o texto interpretado.

Apesar da relevância e utilidade do uso do dicionário em sala de aula, é possível perceber que essa ferramenta não tem recebido a devida atenção por parte dos professores. Isso se deve, talvez, à insuficiência de metodologias que atentem, diretamente, à ampliação do léxico dos alunos e que motivem os professores ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que confluam nessa direção. Nessa perspectiva, é importante que o professor promova e experimente, junto a seus alunos, diferentes abordagens no trato com palavras e termos. Nesse sentido, Garcia (2010, p. 175) afirma que: “O melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas”.

De forma complementar às afirmações anteriores, não podemos deixar de referir que, em nosso país, no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), houve dois editais destinados à avaliação e compra de dicionários (MEC, 2006, 2012)⁶ para o EF e o Ensino Médio. Os dicionários selecionados foram distribuídos de forma gratuita aos estudantes. Além disso, foram disponibilizados guias que orientavam os professores na escolha das obras adequadas para seus alunos e que também apresentavam aspectos teóricos relativos à Lexicografia e propostas de atividades para o uso do dicionário e aprendizado do léxico. Esses editais foram significativos em vários sentidos, entre os quais citamos:

- Em toda a história do PNLD, em 2006, foi a primeira vez que se incluíram os dicionários, selecionados a partir de critérios rigorosos estabelecidos por

⁶ Na seção 2.2.3, trazemos informações sobre os dois editais, os tipos de dicionários selecionados e os guias.

especialistas na área e cuja seleção foi feita também por especialistas ou professores com atuação em cursos de Letras do país;

- Esses processos resultaram em significativa produção científica e despertaram o interesse pela área, fazendo surgir disciplinas relativas à Lexicologia e ao Léxico em vários cursos de graduação e de pós-graduação.

Contudo, esses avanços não chegaram a ter um impacto significativo na formação dos futuros professores e nos professores em atuação. Nesse sentido, em relação à formação de professores, Krieger (2007) defende que eles sejam estimulados a propor outras atividades para aproveitar melhor o uso dos dicionários na sala de aula, indo além da busca para responder consultas pontuais. Conforme a autora, “este tipo de consulta deixa à margem um instrumento de apoio didático riquíssimo para o ensinamento da língua e da cultura” (KRIEGER, 2007, p. 303).

No entanto, embora haja os guias produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) com orientações em relação ao uso desse tipo de obra pelos professores e outras produções relativas ao ensino do léxico (ILARI, 2002; KRIEGER, 2012; MÜLLER; CAMIOTTI; BATISTA, 2014), constata-se ainda uma carência, em nosso país, de uma proposta voltada especificamente aos professores, com o objetivo de auxiliá-los a desenvolver com os alunos projetos ou atividades que impliquem a construção colaborativa de um dicionário que contenha os termos das várias disciplinas e temas incluídos no EF. A consequência disso é a escassez ou ausência de obras dedicadas ao EF1 e EF2 que estabeleçam relação entre a língua portuguesa e outras áreas de conhecimento e, principalmente, que incluam os estudantes como partícipes e autores desse processo.

Nesse sentido, é notável que a adequação cognitiva e expressiva de um dicionário ao seu público pode ser alcançada a partir da prática do grupo de usuários que o utilizará. Essa ideia nos induziu a pensar na representação da vivência das crianças e dos adolescentes que tão bem expressam o que sabem e sentem através de palavras e/ou desenhos. Por esse motivo, nossa pesquisa busca oferecer aos professores do EF1 a possibilidade de construir dicionários baseados em estratégias que valorizem o saber a partir da perspectiva do estudante.

Logo, nossa proposta enfoca o entendimento do usuário sobre os termos que farão parte desses dicionários, com vista à construção do sentido dos textos com os quais se depara em sua vivência escolar. Tal construção encontra, certamente, sua essência e utilidade ao interagir com diferentes fontes de conhecimento, já que o entendimento de um texto, palavra ou termo em qualquer língua vai, segundo Leffa (2006, p. 261), “muito além da competência lexical do

leitor; é preciso também que outros elementos sejam acionados e usados interativamente com o conhecimento lexical”. Essa interação poderia ser feita de forma bastante eficaz, por exemplo, através de ferramentas eletrônicas, a partir das quais os usuários pudessem negociar e trocar informações, além de cruzar esses dados com as suas próprias experiências para construir, com o auxílio dos professores e colegas, o significado do termo que estão buscando.

Pensando na importância dos dicionários especializados e na lacuna mencionada, vimos a possibilidade de instrumentalizar os educadores, elaborando um guia que apresente os principais passos e procedimentos de seu processo de construção. Nesse caminho, destacamos a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas, para que os alunos aprendam a entender e a utilizar o léxico especializado, bem como oportunizar a construção e consolidação das bases do conhecimento especializado desde os primeiros anos escolares.

De forma a sustentar teoricamente a presente proposta, o projeto será respaldado sobretudo nos pressupostos teóricos da Lexicografia (HAENSCH, 1982; HARTMANN; JAMES, 2001; BUGUEÑO; FARIAS, 2008); da Terminografia (KRIEGER; FINATTO, 2004) e da Lexicografia Pedagógica, incluindo a proposta da Teoria Funcional da Lexicografia (BERGENHOLTZ; TARP, 2003; FUERTES-OLIVERA, 2010; FUERTES-OLIVERA; TARP, 2014) e as propostas do PNLD (MEC, 2006, 2012); na proposta de construção colaborativa de dicionários (ESTOPÀ, 2013a, 2013b, 2014, 2019); na Lexicografia Eletrônica (SELISTRE, 2012; TARP, 2013) e em algumas noções relativas aos Objetos de Aprendizagem (SINGH, 2001; AGUIAR; FLÔRES, 2014). Esperamos que nossas orientações teórico-metodológicas possibilitem aos professores de diferentes níveis de ensino do EF1 uma construção colaborativa e interdisciplinar em relação ao léxico das diferentes áreas do conhecimento de forma conjunta com seus alunos. É fundamental destacar, também, que a proposta aqui apresentada baseia-se na construção compartilhada do conhecimento, no aprimoramento da capacidade de trabalhar em grupo, na autonomia dos alunos, na descoberta de diferentes habilidades e, no caso das ferramentas *online*, no letramento digital.

Os projetos que observamos e relatamos ao longo do capítulo 4 da tese, pensados e executados por professores do EF que atuam em diferentes áreas do saber, são exemplos práticos de como sistematizar e trabalhar esse âmbito do conhecimento. Parte-se do entendimento de que a importância de conhecer o léxico especializado (e, conseqüentemente, estratégias para buscar as informações que permitam esse entendimento) está no fato de ser ele que representa os conceitos que começam a ser apresentados a partir do 2º ano do EF1. Além disso, o processamento do conhecimento especializado pelos alunos depende do entendimento desses conceitos, eis a razão pela qual é importante trabalhar com eles. Trata-se de

instrumentalizar os alunos com estratégias que lhes permitam buscar o conhecimento específico e as informações que irão ajudá-los a entender esses novos conceitos consubstanciados nos termos. Para poder desenvolver esse tipo de proposta, é fundamental oferecer recursos e subsídios aos professores para que possam colocá-la em prática de forma satisfatória e adequada, derivando daí nossa proposta de guia para o professor. Para poder organizá-lo, contudo, é importante elencar as necessidades dos professores. Pensamos que, a partir de nossa própria experiência e do diálogo com outros colegas, possamos chegar a tais necessidades, considerando inclusive as necessidades dos próprios alunos em relação à aprendizagem do léxico especializado.

Considerando as reflexões anteriores, apresentamos nossas perguntas de pesquisa:

1. Quais as necessidades dos professores para desenvolver dicionários colaborativos com seus alunos que recolham o léxico especializado trabalho em sala de aula?
2. Quais são os princípios e as etapas a serem considerados na construção de guia destinado aos professores do EF1 para que possam construir, de forma colaborativa com seus aprendizes, dicionários especializados contendo os termos utilizados no contexto escolar?
3. Que tipos de atividades didáticas podem auxiliar os alunos a identificarem termos desconhecidos ou a aprenderem novos sentidos de termos já conhecidos no âmbito escolar?

Com base nas perguntas anteriores, o objetivo geral do projeto é criar um guia que oriente os professores do EF1, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental 1 (4º e 5º ano), a construírem, de forma colaborativa com seus aprendizes, dicionários especializados que contenham os termos utilizados no âmbito escolar. Espera-se, assim, oferecer subsídios aos professores para que possam desenvolver atividades adequadas a esse nível de ensino e que tenham uma finalidade pedagógica, isto é, fazer com que os estudantes conheçam, compreendam e definam os termos utilizados em livros didáticos, provas e materiais diversos utilizados na rotina escolar e possam construir seu próprio dicionário para registro dos termos que lhes chamem atenção ao longo do processo de aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar exemplos de dicionários eletrônicos dirigidos a crianças (estudantes de EF1) disponíveis na internet, a fim de identificar os princípios e parâmetros que norteiam

sua elaboração;

2. Descrever projetos relacionados à elaboração de dicionários especializados realizados em duas escolas privadas de Porto Alegre/RS, objetivando identificar suas necessidades ao longo do processo;
3. Elencar um conjunto de princípios, etapas e procedimentos que orientem os professores na construção coletiva de dicionários especializados.

Com o intuito de atingir os objetivos aqui esboçados, organizamos este texto em seis capítulos. No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico que adotamos. Nele, incluímos aspectos relacionados à Terminologia, à Terminologia Funcional da Lexicografia (TFL) e sobretudo à Lexicografia Pedagógica. Trazemos, ainda, aspectos relacionados à estrutura dos dicionários, aos Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) relativo aos dicionários escolares, à proposta de elaboração colaborativa de dicionários especializados e aos dicionários eletrônicos. Já no terceiro capítulo, apresentamos a análise de um conjunto de dicionários eletrônicos voltados às crianças. No capítulo 4, descrevemos projetos sobre Terminologia realizados em duas escolas de Ensino Básico. Na sequência, no capítulo 5, tratamos dos princípios e das etapas que devem ser cumpridas para alcançar o objetivo principal da tese, qual seja, trabalhar com as terminologias com as quais os alunos entram em contato durante o período escolar. No capítulo 6, partimos, por fim, à apresentação do guia didático, no qual estabelecemos parâmetros para as etapas de elaboração de dicionários especializados colaborativos dirigidos a alunos do Ensino Fundamental. Finalmente, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos as perguntas de pesquisa e objetivos da tese, bem como respondemos em que medida o guia para a construção colaborativa de dicionários cumpre com o papel de auxiliar os professores no trabalho com a Terminologia em sala de aula.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As bases teórico-metodológicas que apresentamos nesta tese buscam oferecer subsídios que sustentem um modelo de dicionário especializado que seja maleável e adaptável às características, necessidades e condições de estudantes dos anos finais do EF1 – com foco no 4º ano e 5º ano – e, ao mesmo tempo, sirvam de apoio aos professores que pretendam aplicar tais conhecimentos à construção desses instrumentos com seus alunos em sala de aula. Revisamos autores como Andrade (2001), Dias (2004), Cabré (1993), Krieger e Finatto (2004), trazemos o Princípio de Adequação da Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT (CABRÉ, 1999) e, posteriormente, apresentamos uma breve revisão sobre a Teoria Funcional da Lexicografia (TFL). Na sequência, tratamos de alguns aspectos fundamentais da Lexicografia Pedagógica (LP) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluindo a proposta de Estopà (2013a, 2014, 2019). Por fim, falamos da Lexicografia Eletrônica (LE) e do conceito de Objetos de Aprendizagem (OA), em face do uso, cada vez mais recorrente, de dicionários *online* em situações de ensino.

2.1 TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA (TCT)

Iniciamos esta seção trazendo algumas distinções básicas relativas às diferentes subáreas relacionadas ao Estudo do Léxico. Embora haja uma evidente relação entre Lexicologia, Terminologia, Lexicografia e Terminografia, vale dizer que, para cada um desses ramos das Ciências do Léxico, há certa autonomia epistemológica e metodológica que lhes asseguram independência. Consideramos importante trazer essa distinção porque nossa proposta trata de determinadas unidades léxicas que podem ora caracterizar-se como palavras, ora como termos.

Para Andrade (2001), enquanto a Lexicologia trata da palavra e de seu conteúdo conceitual na língua geral, a Terminologia se ocupa do “termo”, ou seja, da palavra especializada. Outro fator relevante para a autora é que:

[...] a língua apresenta uma linguagem geral, comum a todos os falantes, e inúmeras linguagens especializadas, sejam regionais, profissionais, sociais, técnicas ou científicas. Essas linguagens especializadas constituem um conjunto de subcódigos que, evidentemente, mantêm coincidências parciais com o código e subcódigos da língua comum, caracterizando-se por algumas peculiaridades, específicas de cada uma delas (ANDRADE, 2001, p. 16).

A Terminologia tem por objeto a “recompilação, descrição e ordenação dos termos científicos e tecnológicos das linguagens especializadas”, contrapondo-se à Lexicologia, que “se ocupa dos vocábulos e de vocabulários das diferentes normas linguísticas” (ANDRADE, 2001, p. 192). Com relação ao caráter polissêmico do termo Terminologia, Krieger e Finatto (2004, p. 13) chamam atenção para dois aspectos: (i) terminologia (grafado com “t” minúsculo) é o conjunto de termos específicos de uma área científica e/ou técnica; e (ii) Terminologia (grafado com “T” maiúsculo) é a disciplina ou campo de estudos, teórico e aplicado, dedicado aos termos técnico-científicos. Estando a Terminologia em pleno desenvolvimento, observa-se o fato de que ela pode ser considerada a partir de diferentes finalidades, métodos, escolas e perspectivas para tratar seu objeto de estudo. Para Dias (2004, p. 54):

As diferentes posições frente à disciplina terminológica têm origem nas diversas concepções que se pode ter do objeto, conforme a perspectiva da qual este é abordado. Para a linguística, as terminologias são conjuntos de signos linguísticos que constituem um subconjunto do léxico geral da língua; a filosofia concebe os termos como unidades cognitivas que representam o conhecimento especializado; e para as disciplinas científico-técnicas, a terminologia é o conjunto das unidades de expressão e comunicação que permitem transferir o conhecimento especializado.

A Terminologia pode ser definida, portanto, como a ciência que estuda a linguagem utilizada em contextos especializados. Sua análise tem como foco os termos, também conhecidos como unidades terminológicas, visando a elaborar uma comunicação mais eficiente de uma determinada área. Igualmente, considerando que a Terminografia se dedica à identificação e à representação dos termos, isto é, unidades léxicas com valor especializado, em contraposição à Lexicografia (que foca na construção de obras de referência relativas às palavras da língua geral), pensamos ser necessário diferenciar a Terminografia da Lexicografia, porque são áreas que podem ser confundidas por terem, inicialmente, objetivos semelhantes.

Em razão disso, a Lexicografia, entendida como “arte ou técnica de produção de dicionários” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 50), busca registrar o léxico geral de um ou mais idiomas. Embora os dicionários gerais possam apresentar léxico oriundo de linguagens de especialidade, os termos não são o foco na aplicação lexicográfica. Já a Terminografia é uma disciplina que utiliza dos pressupostos e princípios da Terminologia, como afirmamos, e os aplica na elaboração de glossários e dicionários especializados, seguindo, então, metodologia e objetivos específicos diferenciados da Lexicografia, uma vez que são voltados à “coleta, sistematização e apresentação dos termos de uma determinada área do saber ou atividade humana” (CABRÉ, 1993, p. 263).

No âmbito da Terminologia, nos interessa destacar, a partir da proposta da Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT (CABRÉ, 1999, 2001), o princípio da adequação, já que ele dialoga com a proposta da TFL e de Estopà e que guiaram a nossa proposta.

Cabré (1998) apresentou uma nova proposta teórica aplicada aos termos, considerando as unidades *in vivo*, ou seja, unidades reais, naturais e espontâneas, como aparecem nas diferentes situações comunicativas e, conseqüentemente, passíveis de variação, conforme se observa nas palavras da autora:

Uma terminologia especializada destinada a representar o conhecimento *in vitro* não requer as mesmas condições que uma terminologia que deve circular *in vivo*. E a diferença entre uma e outra é baseada mais no nível de plausibilidade que deve ter do que na distinção que foi estabelecida entre terminologia de gabinete (ou terminologia planejada) e terminologia social. A terminologia fundamentalmente representacional pode ser perfeitamente artificial e arbitrária, e pode controlar a variação tanto quanto possível, preservando, então, o princípio da univocidade e a monosemia da teoria clássica. A terminologia basicamente comunicacional, por outro lado, deve necessariamente ser real, no sentido de que tem que ser efetivamente, direta e fundamentalmente usada, e, se é real, apresenta variação⁷ (CABRÉ, 1998, p. 80, tradução nossa).

De forma complementar, conforme Cabré (1999), a TCT é uma teoria descritiva de base linguística e perspectiva funcionalista, que atenta para o caráter comunicativo do termo; não entendendo os termos como unidades isoladas que constituem seu próprio sistema, mas como unidades que se agregam ao léxico de um falante no momento em que ele precise adquirir ou lidar com conhecimento especializado.

Assim, considerando que o objeto de estudo da Terminologia é o termo, a TCT define-o como uma unidade denominativo-conceitual, uma unidade de conhecimento composta por uma forma e um conteúdo, ou seja, um signo linguístico, sendo a forma a unidade lexical que denomina o conceito (conteúdo). Por isso, o que o diferencia dos outros signos linguísticos é que sua extensão semântica se define mais pela relação com o significado do que com o significante. À vista disso, um termo não pode ser considerado isoladamente; ele se apresenta sempre num conjunto de significados relacionados a um domínio especializado, que pode ser

⁷ No original: “Una terminología especializada destinada a representar el conocimiento *in vitro* no requiere las mismas condiciones que una terminología que tiene que circular *in vivo*. Y la diferencia entre una y otra se basa más en el nivel de verosimilitud que debe poseer que en la distinción que se ha establecido entre terminología de gabinete (o terminología planificada) y terminología social. La terminología fundamentalmente representacional puede ser perfectamente artificial y arbitraria, y puede controlar al máximo la variación, preservando, pues, el principio de univocidad y monosemia de la teoría clásica. La terminología básicamente comunicacional natural, en cambio, debe ser necesariamente real, en el sentido que tiene que ser efectivamente, directamente y fundamentalmente utilizada, y, si es real, presenta variación”.

uma disciplina, uma ciência ou uma técnica. E, tal como as demais unidades linguísticas, podem ser passíveis dos mesmos processos como, por exemplo, a variação e a sinonímia.

2.1.1 Princípio da Adequação

Além dos princípios explicitados, a TCT introduz, também, o Princípio da Adequação, mediante o qual o trabalho terminológico aplicado varia em função das circunstâncias temáticas, sociolinguísticas, funcionais e contextuais em que é desenvolvido. Como tomaremos esse princípio como uma das bases para o nosso trabalho, na sequência, explicaremos um pouco mais sobre ele.

As transformações ocorridas nos princípios teóricos e metodológicos de elaboração de dicionários especializados, mencionadas na introdução, deram-se, sobretudo, a partir do Princípio de Adequação, que é uma das bases da metodologia do trabalho terminográfico e, logo, da Terminografia – ou da também chamada Lexicografia Especializada. Segundo Cabré (1999), as aplicações terminológicas (dicionários, bases de dados especializados) devem adequar-se às necessidades e ao contexto social e linguístico das pessoas às quais serão destinadas. Isso significa que um trabalho terminográfico, além de respeitar os fundamentos da teoria, deve adequar-se em função de alguns fatores, como o tema da pesquisa, o contexto, os usuários do produto final, a função que cumprirá o produto elaborado, entre outros aspectos, como podemos apreender das palavras de Cabré (1999, p. 137, tradução nossa):

A ideia central da metodologia da TCT é a de adequação. Essa teoria propõe uma metodologia ampla que reflete os pressupostos gerais da metodologia de todo trabalho terminológico e os fundamentos obrigatórios da TCT. Esta metodologia serve de marco restritivo para a atividade prática. Com exceção dos princípios mínimos que lhe servem de sustentação, cada trabalho em concreto adota uma estratégia em função de sua temática, contexto, elementos implicados e recursos disponíveis. Nessa teoria, pois, em vez de se impor a metodologia, esta se adapta à circunstância sem contradizer os princípios: a adequação metodológica está acima da unificação extrema.⁸

Fica claro que o Princípio de Adequação é, para a TCT, a chave do trabalho terminológico que se reflete, evidentemente, na prática, isto é, na elaboração de produtos

⁸ No original: “La idea central de la metodología de la TCT es la de adecuación. Así, propone una metodología amplia que refleja los supuestos generales de la metodología de todo trabajo terminológico y los fundamentos obligatorios de la TCT. Esta metodología sirve de marco restrictivo para la actividad práctica. Con excepción de los principios mínimos que le sirven de marco, cada trabajo en concreto adopta una estrategia en función de su temática, objetivos, contexto, elementos implicados y recursos disponibles. La metodología pues, lejos de actuar como un corsé, se adapta a las circunstancias sin contravenir los principios; la adecuación metodológica está por encima de la unificación extrema”.

terminográficos. Sendo assim, o trabalho se organizará de acordo com o tema que será pesquisado, os prováveis usuários e a função da obra. Lorente (2001) desenvolve algumas reflexões sobre esse princípio e afirma que as aplicações terminográficas defendidas nessa teoria apresentam duas variáveis: (i) as funções lexicográficas e (ii) os usuários e suas necessidades. Sobre as funções do dicionário, segundo a autora, “a obra pode ter um caráter didático, descritivo, corretivo, prescritivo, etc.”⁹ (LORENTE, 2001, p. 99, tradução nossa). Sobre os usuários e suas necessidades, um dicionário terminológico pode atender aos aprendizes e aos professores de uma dada disciplina, documentalistas, tradutores, intérpretes, redatores, entre outros. O intuito, segundo a autora, é o de resolver questões que se relacionem às suas áreas e especificidades, bem como às demandas que podem surgir ao longo do processo de trabalho de cada usuário.

Os produtos terminográficos, portanto, podem variar em suas características e, dessa forma, atender a diversos propósitos. Entende-se, assim, que a construção de um dicionário especializado, por exemplo, pressupõe uma observação preliminar das particularidades do projeto que será gerado, para, assim, concebê-lo de acordo com tais atributos.

Conforme Camacho Niño (2019, p. 56-57, tradução nossa), para alcançar esse propósito, é essencial, portanto, partir de um conjunto de elementos que, segundo o enfoque da TCT, estabelecem seu núcleo conceitual e terminológico:

[...] usuário – características do usuário: língua materna, conhecimento geral, conhecimento especializado, conhecimento linguístico, etc. –, situações extralexigráficas – contextos fora da consulta lexicográfica em que surgem necessidades lexicográficas: extensão de um conceito, combinações sintáticas comuns de uma palavra, possíveis traduções de um termo, entre outros – e necessidades lexicograficamente relevantes – necessidades e dúvidas que surgem em contextos extralexigráficos e que podem ser resolvidas através da consulta de um dicionário.¹⁰

De acordo com os autores revisados, as necessidades dos usuários podem dizer respeito a um conjunto de termos desconhecidos ou a uma série de características do produto terminográfico que facilitem o entendimento do termo, como presença de imagens, definições simplificadas, termos relacionados e equivalentes em outra(s) língua(s).

⁹ No original: “*el trabajo puede tener un carácter didáctico, descriptivo, correctivo, prescriptivo, etc.*”.

¹⁰ No original: “*usuario – características del usuario: lengua materna, conocimientos generales, conocimientos especializados, conocimientos lingüísticos, etc. –, situaciones extralexigráficas – contextos ajenos a la consulta lexicográfica en los que surgen necesidades lexicográficas: extensión de un concepto, combinaciones sintácticas habituales de una palabra, posibles traducciones de un término, entre otras – y necesidades lexicograficamente relevantes – necesidades y dudas que surgen en contextos extralexigráficos y pueden ser resueltas mediante la consulta de un diccionario*”.

2.2 TEORIA FUNCIONAL DA LEXICOGRAFIA (TFL)

A existência e necessidade de uma teoria da lexicografia que informe e facilite o fazer dicionarístico, divide as opiniões de pesquisadores que atuam na área. Wierzbicka (1985, p. 5, tradução nossa), por exemplo, afirma que “mesmo os melhores lexicógrafos, quando pressionados, nunca conseguem explicar o que estão fazendo e por que”¹¹. Nesta mesma linha, pesquisadores como Béjoint (2000, p. 381, tradução nossa) afirmam que “simplesmente não acreditam que exista uma teoria da lexicografia”¹², bem como Atkins e Rundell (2008), que defendem a ideia de que a prática lexicográfica não tem embasamento teórico. Ainda assim, talvez em uma tentativa de modalizar tais afirmações, Atkins e Rundell (2008) argumentam que os lexicógrafos (e, neste grupo, eles incluem os lexicógrafos britânicos) não são ateóricos ou tampouco anti-teóricos. Para este grupo, portanto, a Lexicografia não é vista como uma disciplina independente com uma teoria própria, mas como parte da Linguística Aplicada (MEIER, 2003).

Outro grupo de pesquisadores da área, dentre os quais destacamos Sčerba (1995), Wiegand (1984, 1989, 1998), Tarp (1992, 1998, 2008), Bergenholtz e Tarp (2002, 2003, 2004) e Fuertes-Olivera e Tarp (2014), defendem a existência da Lexicografia como uma disciplina independente que trata da construção de dicionários. A TFL, como concebida por Tarp, Bergenholtz e Fuertes-Olivera, tem suas origens neste segundo grupo. Entendida como um referencial teórico que destaca, no processo de construção de dicionários, a importância das necessidades dos usuários e da situação social em que as necessidades lexicográficas aparecem (BERGENHOLTZ; TARP, 2010), a TFL propõe que aplicações lexicográficas devam “ajudar a resolver tipos específicos de problemas encontrados por tipos específicos de usuários em várias situações de uso”¹³ (FUERTES-OLIVERA; AMO, 2017, p. 456, tradução nossa).

Assim, na abordagem teórica e metodológica proposta pela TFL para a construção de “dicionários, enciclopédias, léxica, glossários, vocabulários e outras ferramentas de informação”¹⁴ (FUERTES-OLIVERA; TARP, 2014, p. 21, tradução nossa), as funções lexicográficas de uma obra, ou seja, as funções que um dicionário (ou outro tipo de produto lexicográfico) deve cumprir (CARUSO, 2013) correspondem, segundo Fuertes-Olivera e Tarp

¹¹ No original: “*Lexicography has no theoretical foundation, and even the best lexicographers, when pressed, can never explain what they are doing, and why*”.

¹² No original: “*simply do not believe that there exists a theory of lexicography*”.

¹³ No original: “*provide help to solve specific types of problems encountered by specific types of users in several use situations*”.

¹⁴ No original: “*dictionaries, encyclopedias, lexica, glossaries, vocabularies, and other information tools*”.

(2014, p. 125, tradução nossa), à “satisfação dos tipos específicos de necessidade de informação pontual que podem surgir em um tipo específico de usuário potencial em um tipo específico de situação extra lexicográfica”¹⁵. Em uma situação concreta, pode-se imaginar que as informações obtidas a partir de perguntas como: “(i) Para que pode ser usado um dicionário? (ii) Quem pode se beneficiar com o uso? e (iii) Quando o dicionário pode auxiliar o usuário?”¹⁶, como sugerido por Fuertes-Olivera e Tarp (2014, p. 125, tradução nossa), permitirão ao lexicógrafo identificar as funções que o dicionário deverá desempenhar, decidir quais informações lexicográficas deverão estar presentes no verbete e definir de que forma tais informações serão apresentadas.

Para Lew (2008, p. 122, tradução nossa), a abordagem descrita:

[...] tem uma utilidade prática significativa, pois o foco nas funções lexicográficas pode ajudar a chegar às decisões certas no processo de planejamento e *design* de dicionário e oferece uma motivação embasada em princípios para essas decisões.¹⁷

Assim, a função a que o dicionário se destina é um elemento imprescindível para o encaminhamento da teoria e da prática lexicográfica no âmbito da TFL. A definição da estrutura organizacional e do conteúdo lexicográfico, como visto, está ligada à função que o dicionário busca cumprir. Desta forma, como afirmam Bergenholtz e Tarp (2003, p. 72, tradução nossa):

Os dicionários são considerados produtos utilitários feitos com o objetivo de satisfazer certas necessidades humanas. Consequentemente, todas as considerações teóricas e práticas devem ser baseadas na determinação dessas necessidades, ou seja, o que é necessário para resolver o conjunto de problemas específicos que surgem para um grupo específico de usuários com características específicas em situações de uso específicas.¹⁸

Nesse contexto, portanto, os elementos fundamentais que permitem estabelecer a função do dicionário são: (i) o perfil de um determinado grupo de usuários (ou potenciais usuários); (ii) a observação e análise da situação de uso do dicionário; (iii) a consideração das necessidades do grupo específico de usuários do dicionário; e, por fim, (iv) a identificação das necessidades

¹⁵ No original: “*satisfaction of the specific types of punctual information need that may arise in a specific type of potential user in a specific type of extra-lexicographical situation*”.

¹⁶ No original: “*1) What can a dictionary be used for? 2) Who can benefit from using it? 3) When can it provide assistance?*”.

¹⁷ No original: “[...] *has a significant practical usefulness, as the focus on lexicographic functions can help in arriving at the right decisions in the process of dictionary planning and design, and offers a principled motivation for these decisions*”.

¹⁸ No original: “*Dictionaries are considered utility products that are made in order to satisfy certain needs. Consequently, all theoretical and practical considerations must be based upon a determination of these needs, i.e. what is needed to solve the set of specific problems that pop up for a specific group of users with specific characteristics in specific user situations*”.

que podem ser atendidas por informações lexicográficas. Destes, a observação e análise da situação de uso do dicionário é considerado por Tarp (2010) como o de maior importância.

Bergenholtz e Tarp (2003) detalham os elementos descritos, apontando, em quatro etapas, o modo como a função de um Dicionário Bilíngue (DB) pode ser determinada. O quadro 1 traz tal informação de forma resumida e adaptada.

Quadro 1 – Determinação das Funções do Dicionário

Princípios fundamentais da Teoria Funcional da Lexicografia	Modo como a função pode ser determinada
Perfil de um determinado grupo de usuários.	Definir as características desses usuários atreladas a situações concretas. Pode-se considerar, por exemplo, o nível de proficiência do usuário.
Identificação e análise da situação para a qual o dicionário é utilizado.	Considerar situações de uso dos dicionários, a partir das funções de produção (codificação), compreensão (decodificação) e tradução. Tais situações devem estar associadas à finalidade comunicativa ou cognitiva para a qual o dicionário é utilizado.
Avaliação das necessidades do grupo específico de usuários do dicionário.	Avaliar a inclusão de informações sobre a língua de origem, informações sobre a língua estrangeira, comparação entre as duas línguas, informação sobre cultura e conhecimentos gerais, informação sobre um assunto específico.
Identificação das necessidades que podem ser atendidas por informações lexicográficas.	Identificar o público-alvo específico e os aspectos linguísticos relevantes de suas respectivas culturas e países.

Fonte: Adaptado de Bergenholtz e Tarp (2003).

Ao descrever o processo de criação de dicionários especializados para aprendizes, Tarp (2010, p. 39, tradução nossa) menciona três tipos de situações de uso: as situações em que o dicionário é usado para cognição, ou seja, quando “Está relacionado ao desejo ou necessidade dos usuários de ampliar seus conhecimentos existentes”¹⁹; as situações que o dicionário é usado para comunicação; e, por fim, as situações em que o uso dado ao dicionário é operacional. Segundo o autor, “os dois últimos estão relacionados à possível solução de problemas causados por habilidades comunicativas ou operacionais inadequadas dos usuários, respectivamente”²⁰

¹⁹ No original: “is related to the users’ wish or need to add to their existing knowledge”.

²⁰ No original: “the two latter are related to the possible solution of problems caused by the users’ inadequate communicative or operational skills, respectively”.

(TARP, 2010, p. 39, tradução nossa). Assim, pelas razões descritas, o autor sugere que um projeto de construção de um dicionário inicie pela observação e análise da situação de uso do dicionário a partir da qual a necessidade lexicográfica poderá surgir.

Diante da identificação da situação de uso do dicionário e da definição de seus potenciais usuários, inicia-se outra etapa no processo lexicográfico que diz respeito à identificação das necessidades e a avaliação da viabilidade dessas necessidades serem atendidas por informações lexicográficas oferecidas pela obra em construção. É importante ressaltar que, como afirma Tono (2010), a centralidade das necessidades dos usuários no processo de construção de dicionários não é algo novo ou tampouco é uma preocupação exclusiva da TFL. Várias obras lexicográficas reafirmam, em seus prefácios, essa preocupação. Como ressaltam Atkins e Rundell (2008, p. 5, tradução nossa), “o conteúdo e o *design* de cada aspecto de um dicionário deve, centralmente, levar em conta quem serão os usuários e para que usarão o dicionário”²¹. Ainda assim, é importante destacar que, no âmbito da TFL, a importância das necessidades dos usuários parece assumir um destaque ainda maior.

Pensando nisso, trazemos Tarp (2006, p. 310, tradução nossa), que propôs doze critérios relacionados tanto com as qualidades linguísticas e culturais quanto com as condições gerais entre as quais tem lugar o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

1. Qual é a língua materna do estudante?
2. Qual é o seu grau de domínio da língua materna?
3. Qual é o seu grau de domínio da língua estrangeira em questão?
4. Quais são os seus conhecimentos culturais em geral?
5. Qual é o seu conhecimento da cultura na área em que a língua estrangeira falada?
6. Por que quer aprender a língua estrangeira?
7. O processo de aprendizagem é espontâneo ou intencional?
8. Realiza-se dentro ou fora da área em que a língua estrangeira é falada?
9. O aluno usa a língua materna durante o processo de aprendizagem?
10. O aluno usa um livro-texto e um programa didático específico?
11. O aluno usa um método de Ensino específico?
12. A aprendizagem está relacionada à aprendizagem de outra disciplina específica?²²

Respostas a essas perguntas são importantes na medida em que possibilitam um

²¹ No original: “*the content and design of every aspect of a dictionary must, centrally, take account of who the users will be and what they will use the dictionary for*”.

²² No original: “*1.¿Cuál es la lengua materna del estudiante? 2.¿Cuál es su grado de dominio de la lengua materna? 3.¿Cuál es su grado de dominio de la lengua extranjera en cuestión? 4.¿Cuáles son sus conocimientos culturales en general? 5.¿Cuáles son sus conocimientos de la cultura en el área en que se habla la lengua extranjera? 6.¿Por qué quiere aprender la lengua extranjera? 7.¿El proceso de aprendizaje, es espontáneo o intencional? 8.¿Tiene lugar dentro o fuera del área en que se habla la lengua extranjera? 9.¿El estudiante utiliza su lengua materna durante el proceso de aprendizaje? 10.¿El estudiante utiliza un libro de texto y programa didáctico específicos? 11.¿El estudiante utiliza un método didáctico específico? 12.¿El aprendizaje está relacionado al aprendizaje de otra disciplina específica?*”

conhecimento mais amplo das características do grupo de usuários necessárias para conceber e produzir um produto lexicográfico ou terminográfico específico. Assim, a identificação das necessidades, nos projetos lexicográficos propostos por este grupo de pesquisadores, passa pela observação dos usuários desenvolvendo suas atividades na situação alvo. A intuição do lexicógrafo também é descrita por esse grupo como uma fonte de informações sobre as necessidades dos usuários.

No projeto lexicográfico desenvolvido por Kilian *et al.* (2012), denominado *Glossary of International Relations* (GLOSSIR)²³ (BOCORNY *et al.*, 2011), a identificação das necessidades dos usuários foi feita a partir de diferentes processos. Em primeiro lugar, partiu-se da observação dos alunos em sala de aula realizando a leitura de textos especializados em inglês. Cabe ressaltar que, dependendo do usuário, da tarefa e da situação alvo em que ela é realizada, tal observação nem sempre é possível²⁴.

Nesta linha, Kilian *et al.* (2012, p. 280), ao descreverem o projeto de construção de um dicionário especializado para alunos do Curso de Graduação em Relações Internacionais (RI) de uma instituição de ensino superior privada brasileira, reforçam que “tendo claro quais são os usuários, suas necessidades e as situações que os levam a consultar um dicionário, pode-se produzir uma ferramenta adequada para os propósitos desses usuários nas situações previstas”. Como descrito pelos autores, o grupo de usuários do glossário de RI eram alunos de graduação de uma instituição de ensino superior privada brasileira. Os alunos, em semestres iniciais do curso, tinham pouco ou nenhum conhecimento especializado na área. Para realizarem as tarefas solicitadas por professores de diferentes disciplinas, os alunos precisavam ler artigos acadêmicos escritos em inglês. Em situação de recepção, ou seja, quando precisavam entender os artigos acadêmicos em inglês, os alunos, em sua maioria, demonstravam uma proficiência intermediária na língua inglesa. Ainda assim, a partir da observação do desempenho dos alunos durante a realização de tarefas de leitura de artigos escritos em inglês, verificou-se que a principal dificuldade enfrentada por eles para a construção do entendimento dos textos especializados em inglês era a terminologia usada nestes.

Assim, considerando o contexto descrito e seguindo a sugestão de Tarp (2010), que acredita que um projeto lexicográfico deva iniciar pela observação e análise da situação de uso do dicionário, Kilian *et al.* (2012) descrevem seu projeto como de recepção, ou seja, o aluno

²³ Em português, a obra lexicográfica desenvolvida foi chamada de Glossário de Relações Internacionais (GLORI).

²⁴ Pode-se pensar, por exemplo, na interação entre pilotos, dentro de um cockpit, realizada em voos comerciais internacionais. Ainda assim, cabe lembrar que Nevile (2004) realizou tal observação em um estudo etnográfico que teve por objetivo analisar a interação verbal e não-verbal entre esses sujeitos durante voos comerciais.

usa o dicionário quando está lendo um texto em inglês para buscar entender o significado de um termo naquele contexto especializado. Também, na medida em que o dicionário descrito está “relacionado ao desejo ou necessidade dos usuários de ampliar seus conhecimentos existente”²⁵ (TARP, 2010, p. 39, tradução nossa), ele tem, conforme o autor, a comunicação e a cognição como principais funções.

A situação descrita justificou uma série de decisões referentes a elementos do GLOSSIR (BOCORNY *et al.*, 2011; KILIAN *et al.*, 2012). Em primeiro lugar, foi definido que a obra lexicográfica seria um dicionário especializado da área de Relações Internacionais, ou seja, seriam incluídos apenas termos desta área de especialidade. Em segundo lugar, em se tratando de um dicionário para ser usado em situação de recepção, houve a preocupação com a inclusão de diferentes elementos textuais (contextos definitórios, equivalentes, exemplos) e não textuais (imagens, animações, vídeos) que facilitassem o entendimento do significado do termo no contexto apresentado. Também, considerando o nível de proficiência mais baixo de parte dos usuários, decidiu-se incluir contextos definitórios em inglês e em português. Ainda, sabendo que “as linguagens de especialidade fazem parte da língua geral, [e que] as unidades terminológicas adquirem seu valor especializado de acordo com o uso em determinada situação de comunicação” (KILIAN *et al.*, 2012, p. 279) optou-se por iniciar os verbetes pelo contexto de uso do termo retirado do artigo lido pelo aluno para, na sequência, incluir-se a definição do termo no contexto dado. Por fim, por ser um dicionário para uso em situação de recepção, informações mais necessárias à produção textual (por exemplo, maior número de contextos de uso, fraseologias e colocações) não foram incluídas no verbete.

A inclusão de termos também foi fortemente influenciada pelas necessidades dos usuários. Foram considerados os seguintes critérios para seleção de termos: “(i) a indicação de termos desconhecidos pelos alunos; (ii) a indicação de termos importantes por parte dos professores especialistas; (iii) a frequência dos termos nos textos” (KILIAN, *et al.*, 2012, p. 283-284) do *corpus* compilado para este fim. A indicação de termos desconhecidos pelos alunos se deu a partir de uma atividade de leitura de artigos acadêmicos da área de RI, escritos em inglês. Como parte dessa tarefa, os alunos deveriam apontar cinco termos desconhecidos identificados ao longo da leitura do texto (KILIAN *et al.*, 2012).

Por fim, a etapa de construção dos verbetes dos termos selecionados a partir dos critérios descritos aconteceu de forma colaborativa. A partir da instrumentalização dos alunos em estratégias de busca de informações qualificadas disponíveis na *web*, iniciou-se a busca de

²⁵ No original: “related to the users’ wish or need to add to their existing knowledge”.

contextos definitórios²⁶, contextos de uso, equivalentes, imagens, vídeos e animações. Tais informações, depois de passarem pelo “crivo” do aluno quanto a sua contribuição para o entendimento do significado do termo no contexto do texto lido, eram inseridas em fichas terminológicas *online*²⁷, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Ficha terminológica

Pesquisar

Enviar um novo termo

Você pode enviar um novo termo para este glossário. Ele será avaliado por nossos administradores e poderá ser aceito como um termo válido.

[Enviar novo termo >](#)

Criar verbete

Campos marcados com * são obrigatórios.

Verbetes *

Gramática

Contexto *

Fonte do contexto *

Definição *

Fonte da definição *

Definição em português *

Termo equivalente *

Adicionar fotos ou vídeos:

[Clique aqui para enviar](#)

Qual das áreas abaixo está relacionada com esta definição?

Revisor

Captcha

Fonte: Glossário Lúmina Idiomas UFRGS²⁸ (2021).

O verbete resultante tornava-se disponível para consulta em uma interface *online* de livre acesso. A fiabilidade do verbete também era registrada em três níveis: (i) fiabilidade baixa,

²⁶ É importante mencionar que os contextos definitórios, entendidos neste trabalho como o texto extraído de um contexto real de uso que apresenta informações e características de um conceito e do termo ou palavra a ele relacionado

²⁷ O projeto GLOSSIR foi descontinuado em 2014. Em 2015, a base de dados foi transferida para o Lúmina Idiomas, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em construção que reúne diferentes recursos online (dentre eles um glossário) que auxiliam na leitura e escrita de gêneros acadêmicos. Ainda que tenha as mesmas características do GLOSSIR, o glossário do Lúmina Idiomas inclui termos de todas as áreas do conhecimento. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/luminaidiomas/glossary/term?id=1>. Acesso em: 9 out. 2021.

²⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/luminaidiomas/glossary>. Acesso em: 6 dez. 2021.

quando o verbete era construído e postado pelo aluno; (ii) fiabilidade média, depois que o verbete era revisado por um especialista na língua quanto a sua forma; e (iii) fiabilidade alta, depois do conteúdo do verbete ser revisado por um especialista da área. A Figura 2 mostra o verbete *Actor*, com fiabilidade baixa.

Figura 2 – Verbetes *Actor*

Pesquisar

Pesquisar

[Atalho para revisar termos](#)

Enviar um novo termo

Você pode enviar um novo termo para este glossário. Ele será avaliado por nossos administradores e poderá ser aceito como um termo válido.

[Enviar novo termo >](#)

Actor

Exibindo 1-1 de 1 item.

1.

Relações Internacionais

Contexto: "His analysis displayed that while the realist approach to international relations, which envisioned states as unitary actors with little or no domestic influence on their foreign policies, had been used for some time, other approaches that look inside a state (or government) can add significantly to our knowledge." (Fonte: Smith, J. C. (1998). Foreign Policy for Sale? Interest Group Influence on President Clinton's Cuba Policy, August 1994. Presidential Studies Quarterly, 28(1), 207-220.)

Gramática: Substantivo

Definição: Any entity which plays an identifiable role in international relations may be termed an actor. (Fonte: Evans, G., & Newnham, J. (1998). The Penguin dictionary of international relations (pp. 235-236). London: Penguin Books.)

Definição em português: Qualquer entidade que tenha um papel de destaque no âmbito das relações internacionais.

Termo equivalente: Ator



Revisado por: Napeed Sead
Fiabilidade baixa

[Revisar definição](#)
[Enviar nova definição](#)

Fonte: Glossário Lúmina Idiomas UFRGS (2021).

Ainda, no sentido de permitir a construção colaborativa dos verbetes, alunos de semestres subsequentes tinham a possibilidade de editar um verbete existente podendo, assim, contribuir para a ampliação de contextos de uso (especialmente no caso de termos polissêmicos) ou incluir e substituir as informações existentes por outras mais qualificadas. No verbete *Actor*, por exemplo, discutiu-se a utilidade da imagem para a construção do sentido do termo. Cogitou-se a sua substituição por uma imagem, vídeo ou animação que pudesse contribuir mais para o entendimento do termo.

Cabe ressaltar a importância do processo de instrumentalização descrito para a

construção da autonomia do aluno. Certamente, tal habilidade acompanhará tais alunos ao longo de sua formação, permitindo que, de forma independente, estejam aptos a acessar e fazer a gestão da informação de qualidade disponível na *web*.

2.3 SOBRE A ESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS

A concepção de uma obra lexicográfica ou terminográfica deve ser definida de acordo com etapas e procedimentos metodológicos pré-estabelecidos, oriundos das teorias referidas anteriormente. A seguir, apresentaremos um panorama geral dessas etapas e procedimentos, para poder definir os que melhor se adaptam como orientações aos professores aos quais dirigimos nosso guia. Mencionaremos aspectos relacionados aos usuários e funções, bem como às estruturas dos dicionários (macro, micro e médio).

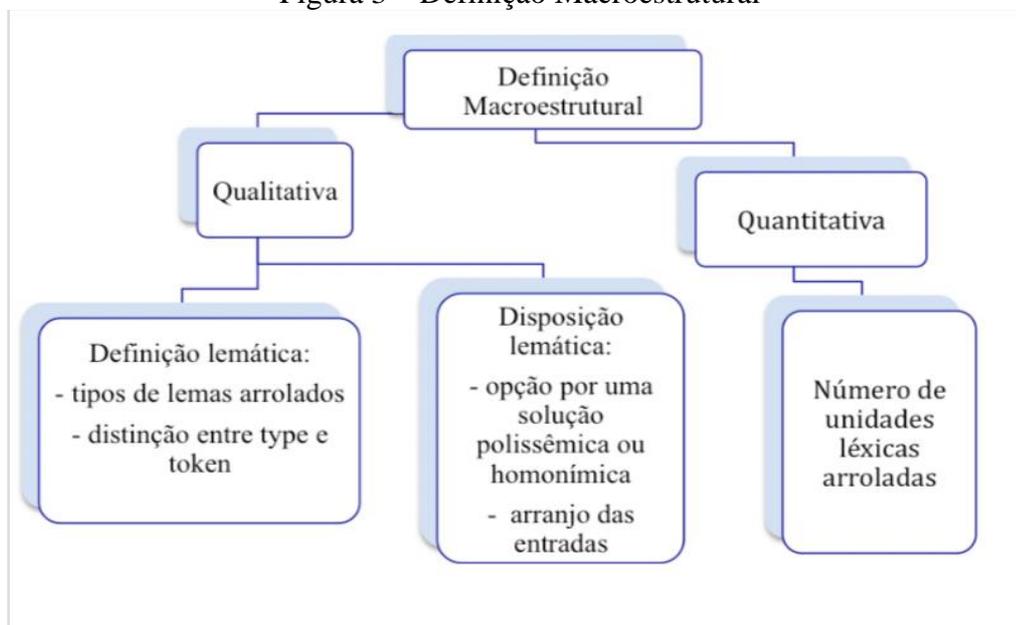
A consideração dos parâmetros operacionais básicos para a elaboração de uma obra dicionarística não pode prescindir das normas organizacionais gerais do dicionário. Bugueño e Farias (2008, p. 6) afirmam que “os componentes canônicos de um dicionário são a macroestrutura (organização das entradas), a microestrutura (estrutura interna do verbete) e a medioestrutura (sistema de remissões)”. Além desses três elementos, há outros que são fundamentais para o bom desempenho da obra, como o *front matter* (parte introdutória da obra), apresentado por Hartmann e James (2001). Fornari (2008) destaca sua importância e o insere como parte integrante dos componentes canônicos, porque dele depende o funcionamento com qualidade da obra, já que funciona como um importante elo entre o dicionário, o lexicógrafo e o usuário. Vale mencionar também o *outside matter*, denominação que abarca *front matter* e *back matter* (referente ao conjunto de informações que aparecem ao final do dicionário).

Sobre a macroestrutura, Hartmann e James (2001, p. 10) a definem como “o conjunto ordenado de todos os lemas”. Todavia, Landau (2001) considera como problemas de ordem macroestrutural a quantidade de entradas, o tratamento da homonímia, a utilização de subentradas e a lematização das expressões idiomáticas. Pode-se considerar, portanto, como referentes ao âmbito macroestrutural, as questões relacionadas com a seleção e a ordenação do material léxico.

De acordo com Bugueño e Damim (2005), a macroestrutura de um dicionário implica questões relacionadas com a definição lemativa (determinação dos tipos de itens lexicais passíveis de inclusão), com a disposição lemativa (ordenação dos itens selecionados) e com a densidade da macroestrutura (fixação da quantidade de itens a ser arrolada). Conforme os

autores, tais questões compreendem duas dimensões: a dimensão macroestrutural quantitativa e a dimensão macroestrutural qualitativa, como podemos visualizar no esquema a seguir:

Figura 3 – Definição Macroestrutural



Fonte: Barel (2014, p. 71).

A definição macroestrutural quantitativa procura estabelecer um número determinado de unidades léxicas que devem constituir a nomenclatura de um dicionário. Para atingir esse objetivo, considera-se a importância da constituição de um *corpus* para a seleção de unidades léxicas baseadas no critério de frequência. Contudo, no nosso caso, ao tratar-se de uma proposta que visa a construção de uma obra com fins pedagógicos, é fundamental combinar o critério de frequência com outros parâmetros de seleção, levando em conta as particularidades desse tipo de obra e as necessidades do público-alvo em questão.

Haensch (1982) considera importante, também, que o lexicógrafo utilize juízos de uso, necessidade ou prestígio e, para tanto, é preciso levar em conta o empirismo, a importância de determinados lemas para áreas ou culturas específicas, bem como a consideração do parecer de um especialista de determinada área para apurar a relevância de um termo. Porto Dapena (2002) faz uma classificação semelhante à de Haensch (1982) e divide os critérios para a seleção das entradas em externos (representados pela finalidade, grupo de usuários e finalidade dos dicionários) e internos (considerando princípios linguísticos para a seleção).

No que concerne à definição lemativa de um dicionário, são considerados os tipos de lema que devem constituir a sua nomenclatura, bem como o estabelecimento de critérios para a lematização. Nesse sentido, vale destacar a lematização das formas *type* (forma canônica, de

mais prestígio) e *token* (variante ou forma de menos prestígio). Cabe ao dicionarista avaliar a relevância da lematização de tais formas, segundo as necessidades e características do usuário da obra (BUGUEÑO; DAMIM, 2005).

No que tange à microestrutura, ela “refere-se ao arranjo das informações dentro das entradas” (JACKSON, 2002, *apud* FARIAS, 2009, p. 129). É a parte em que encontramos as informações acerca do item lexical arrolado na macroestrutura, tanto com relação à sua forma quanto com relação ao seu conteúdo semântico. Essas informações podem abarcar:

- a) **comentário de forma:** inclui as informações relativas ao lema enquanto significante, ou seja, indicações morfológicas da palavra, classe gramatical, transcrição fonética, gênero, valência, dentre outras informações gramaticais;
- b) **comentário semântico:** refere-se a todas as informações relativas ao lema enquanto significado: marcas de uso; definição; paráfrases; equivalentes; exemplos; informações adicionais quanto ao uso e acepções; dentre outras marcas semânticas.

Haensch e Omeñaca (2004) também apresentam elementos constituintes da microestrutura, que podem ser resumidos no quadro seguinte:

Quadro 2 – Elementos constituintes da microestrutura

Grafia	O lema indica a grafia comum do item e, em seguida, a possível variante.
Pronúncia	Transcrição fonética do lema.
Classe gramatical	Indicada, geralmente, por abreviaturas.
Formas irregulares	Plurais, passado e particípio, graus comparativo e superlativo etc.
Restrições de uso	Quando um significado é restrito ao seu contexto de uso, uma marca de uso precede o significado em questão.
Exemplos de aplicação	Orações ilustrativas.
Fraseologias	Expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, frases feitas, provérbios e colocações.

Fonte: Haensch e Omeñaca (2004, p. 240).

Por sua vez, a medioestrutura, também conhecida como sistema de remissões, é a rede de referências cruzadas que facilita a pesquisa de informações relacionadas em diferentes partes do dicionário. Conforme Wiegand (1996, *apud* WELKER, 2004, p. 178-179, *grifos do autor*),

[...] as remissões podem ser *obrigatórias*, quando o usuário recebe a informação desejada apenas se seguir essa remissão (por exemplo, de uma forma flexionada ao lema da forma canônica), ou *facultativas*, quando o consulente segue a remissão se desejar informações adicionais (como no caso das remissões para informações complementares: resumos gramaticais, ilustrações, etc.).

Para Martínez de Sousa (1995), a obrigatoriedade da presença do componente medioestrutural se justifica por dois motivos: para não repetir informação e para ampliar o conjunto de informações que o usuário procura no dicionário. Em suma, cabe a esse componente estabelecer relações dentro da microestrutura, entre macro e microestrutura; e entre macro, microestrutura e *outside matter*, que abarca tudo o que não é a nomenclatura propriamente dita, como a introdução do dicionário, o índice de abreviaturas, as ilustrações, os apêndices linguísticos, etc. (HARTMANN, 2001).

O *front matter*, segundo Hartmann (2001), diz respeito à introdução do dicionário e ao índice de abreviaturas linguísticas. Landau (2001) afirma que se trata do material introdutório, de um guia de uso para o consulente, cujo objetivo é descrever da maneira mais clara possível todo tipo de informação incluída no dicionário. Bugeño e Damim (2005) e Farias (2007) consideram o *front matter* um componente essencial por duas razões: a) ele permite informar o consulente sobre o que ele pode esperar da obra; e b) serve como manual de instruções para o usuário. Conforme Fornari (2008, p. 7), um bom *front matter* deve apresentar concisão, isto é, as informações devem ser diretas, objetivas e abrangentes.

Dado que nossa proposta prevê a representação dos termos que fazem parte das matérias ensinadas no EF I, é importante mencionar que o trabalho terminográfico também tem etapas e procedimentos específicos. Contudo, conforme indicamos anteriormente, o ponto de partida é o usuário e a função do produto, seguindo o princípio da adequação.

Trazemos uma síntese das etapas do trabalho terminográfico a partir de Bevilacqua e Kilian (2017). As autoras, com base em estudiosos como Arntz e Picht (1995), Sager (1990), Cabré (1993, 1999), Krieger e Maciel (2001) e Krieger e Finatto (2004), apresentam as seguintes etapas:

1. decisões prévias: momento em que se definem a área, o tema (o quê), o usuários (para quem), a função (para quê?), a equipe de trabalho (com quem) e os recursos disponíveis (como);
2. definição do tipo: com base nos parâmetros anteriores, define-se o tipo de obra, ou seja, se será monolíngue, monolíngue com equivalentes, bilíngue, ou multilíngue;
3. construção do *corpus* textual para identificação dos termos: estabelecimento de

critérios para a construção do *corpus* (área, subárea, temática, período, gêneros textuais, etc.), captura dos textos, conversão, limpeza, armazenamento para que possam ser processados em programas de extração de informação linguística, caracterização do *corpus*;

4. seleção dos termos: a partir de determinados critérios (frequência de uso, categoria gramatical, pertinência temática, inclusão em mapa conceitual da área, etc.) e definição da macroestrutura;
5. definição da microestrutura: estabelecimento dos campos que constituem a ficha terminológica (termo-entrada e sua fonte, categoria gramatical, gênero, área e/ou subárea, definição e fonte, contexto e fonte, variantes e sinônimos, fraseologia, equivalentes, notas explicativas, etc.);
6. elaboração das partes textuais introdutórias e finais: redação da introdução contendo informações como função, usuários, critérios de construção do *corpus* textual e seleção dos termos; elaboração do guia do usuário para explicar as informações contidas nos verbetes e de informações complementares (índices remissivos no caso de obras com mais de uma língua, referências bibliográficas, etc.);
7. revisão e publicação da obra.

Além dos parâmetros explicitados acima, para levar a cabo a elaboração do guia pretendido, é necessário considerar uma série de fatores que antecedem o trabalho de elaboração de um dicionário. Dentre os aspectos fundamentais, destacamos o perfil do usuário que, nesse caso, são crianças nos anos finais do EF I (geralmente, com idade entre 8 e 10 anos) e a função da obra. Esse aspecto será reforçado na revisão dos autores que faremos nas seções seguintes.

Com relação ao perfil do usuário, sabe-se que são remotas as possibilidades de atender plenamente às necessidades dos consulentes de uma obra lexicográfica ou terminográfica. De maneira geral, cada grupo possui níveis diferentes de proficiência linguística na língua materna e/ou estrangeira que estuda e busca informações específicas para realizar suas atividades e alcançar seus objetivos. Pensando nas necessidades de crianças em fase de consolidação da língua materna e na introdução de uma língua estrangeira na vida escolar, as dificuldades podem ser variadas se considerarmos as diferenças e necessidades individuais encontradas em uma sala de aula. Importa mencionar que cabe ao professor identificar as necessidades dos alunos de acordo com sua disciplina, conteúdo trabalhado e, sobretudo, sua experiência e conhecimento das singularidades presentes no grupo de educandos.

É preciso considerar, aqui, que o tipo de dicionário orientado pelo nosso guia é colaborativo e que alunos e professores são coautores na medida em participam, conjuntamente, da sua feitura. De qualquer forma, a sua concepção partirá sempre de um professor e, por esse motivo, não se pode prescindir dos princípios que acabamos de apontar.

No que se refere à função de uma obra terminográfica, como é o caso dos modelos de dicionários que propomos no guia, destacamos, novamente, a importância de introduzir terminologias em uma fase inicial da escolarização, aproveitando, para tanto, o vocabulário temático que vai surgindo ao longo do EF 1. Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que esse trabalho pode ser fundamental no intuito de tornar os alunos mais preparados para as demandas que surgirão na escola – especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, fase em que a complexidade dos textos aumenta. Mais importante ainda é oportunizar a esses estudantes o contato com vocabulários temáticos para que lhes seja apresentada, desde cedo, a ideia de que, na consolidação do uso da língua materna (e também da estrangeira), o entendimento e o uso adequado das terminologias são absolutamente essenciais. Nesse sentido, destacamos duas competências que, no nosso entendimento, resumem o propósito (a função) dos dicionários sugeridos no guia. São elas: a aquisição e capacidade de utilização dos termos e o controle e adequação dos termos aos contextos propostos.

Como nossa proposta é elaborar um guia que auxilie na construção de dicionários colaborativos com termos estudados na escola por alunos do 4º e 5º ano (entre 8 e 10 anos) e que possam ser disponibilizados *online*, pensamos ser importante analisar alguns Dicionários Eletrônicos (DEs) destinados a esse público para identificar suas características e que possam servir de base para pensar nossa proposta. Para essa análise, com base na revisão teórica anterior, chegamos a um conjunto de parâmetros sintetizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Parâmetros para análise de dicionários *online* dirigidos ao público infantil

<i>Outside matter/</i> superestrutura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usuários; ▪ Função; ▪ Autor(es); ▪ Editora/responsável pela publicação; ▪ Ano de publicação ou de atualização; ▪ <i>Site</i>; ▪ Apresentação/introdução; ▪ Guia do usuário.
--	--

Macroestrutura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de entradas; ▪ Categoria gramatical das entradas; ▪ Temáticas a que se referem as entradas; ▪ Apresentação das entradas; ▪ Número de entradas; ▪ Estrutura de acesso.
Microestrutura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrada; ▪ Pronúncia; ▪ Categoria gramatical; ▪ Gênero; ▪ Definição; ▪ Exemplos de uso; ▪ Imagem; ▪ Restrições de uso.
Medioestrutura	Remissivas.
Interatividade	<i>Hiperlinks, links</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir desses parâmetros, esperamos poder identificar as características dos dicionários selecionados para análise e obter informações que complementem a construção da nossa proposta.

2.4 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Nesta seção, trazemos alguns aspectos teóricos relacionados à Lexicografia Pedagógica (LP), revisando autores como Welker (2008) e fazendo referência aos dicionários pedagógicos. Igualmente, retomamos alguns pontos relevantes da TFL, principalmente os aspectos relativos às necessidades dos usuários e à função dos dicionários, a partir de autores como Bergholtz e Tarp (2003). Também revisamos a proposta de Estopà (2013a, 2014, 2019), por inspirar a nossa proposta, mas também por apresentar uma metodologia e resultados que subsidiam a presente pesquisa. Não poderíamos deixar de fazer referência às edições do Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários (MEC, 2006, 2012), posto que elas representaram um avanço no que se refere à oferta de dicionários escolares específicos para os diferentes níveis de ensino da educação pública brasileira. Sua importância reside também na seleção fundamentada teoricamente e criteriosa e dos dicionários, bem como na oferta de guias para os professores. Com relação a esse tema, mencionamos algumas produções destinadas ao ensino-aprendizagem do

léxico que apresentam um foco tanto na teoria como na prática e que são destinadas aos professores (ILARI, 2002; KRIEGER, 2006).

Para Welker (2008), a definição do termo “Lexicografia Pedagógica” não é tão evidente. O autor ilustra essa afirmação pontuando algumas questões, resumidas a seguir:

1. **Ausência de verbete para Lexicografia Pedagógica:** o termo não aparece nos lemas dos verbetes da *Enciclopédia Internacional de Lexicografia* (EIL, 1991) (HAUSSMANN *et al.*, 1991) nem na enciclopédia de Martínez de Souza, tampouco na enciclopédia editada por Brown. O termo também não é mencionado em diversos textos de introdução à Lexicografia, como, por exemplo, em Landau (2001) e Jackson (2002);
2. **A LP restringe-se aos dicionários *learners’ dictionaries*:** quando o termo é utilizado, ele geralmente é referido como *learners’ dictionaries* ou dicionários de aprendizes (de línguas estrangeiras). Um exemplo claro disso é o título de um dos capítulos de Hartmann (1983), em que é feita uma comparação entre os termos “pedagógico” e “aprendizes”;
3. **Definições de “Lexicografia Pedagógica”:** percebe-se que a LP é mais abrangente do que fazem pensar muitos trabalhos, como os citados acima, entre tantos outros, de modo que se pode afirmar que a LP inclui dicionários destinados a aprendizes tanto de línguas estrangeiras (LEs) quanto de língua materna (LM);
4. **Sobre o caráter didático ou pedagógico dos dicionários:** não se pode confundir “pedagógico” e “didático”, pois a “didática faz parte da pedagogia e não é igual a ela” (WELKER, 2008, p. 21). A didática é um conjunto de métodos e de técnicas que objetivam um estudo eficiente; aplicando essa ideia aos dicionários, alguns fornecem as informações sobre os itens lexicais de forma pouco didática (definições complicadas, por exemplo). Já os dicionários pedagógicos pretendem ser mais didáticos. Enquanto “pedagógico” refere-se a um tipo específico de dicionário (os destinados à aprendizagem de língua), “didático” deveria ser empregado somente para se referir à forma como as informações são fornecidas.

Por ser considerada uma disciplina recente, o objeto de estudo da LP, segundo Krieger (2011), não está claramente delineado. Para a autora, tal objeto é determinado pela relação do dicionário com o ensino de línguas, tendo como ponto crucial as diferentes faces que envolvem

os dicionários escolares e, principalmente, a adequação dessas obras ao ensino de línguas. Nesse sentido, ela afirma que:

[...] a lexicografia pedagógica é um objeto de estudo com várias interfaces e que abarca, inclusive, a problemática da falta de formação dos professores para o conhecimento e o aproveitamento pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas (KRIEGER, 2011, p. 104).

A busca de adequação do dicionário às necessidades dos usuários e o uso produtivo para diferentes projetos de ensino de língua são os princípios norteadores da LP. Por ser um texto que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas (KRIEGER, 2011; WELKER, 2011), o dicionário deve atender aos diferentes níveis de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

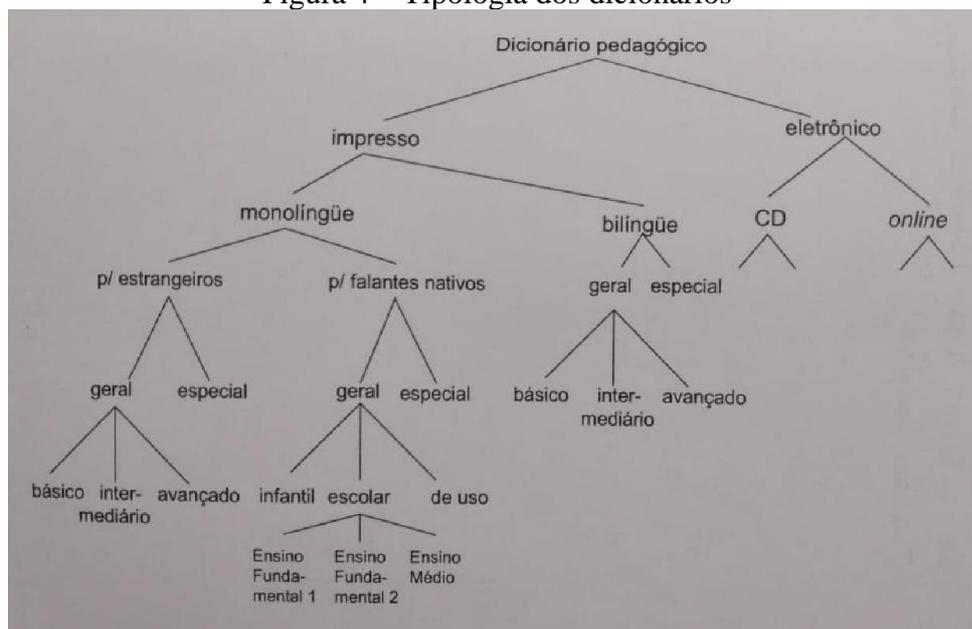
No que se refere ao uso escolar do dicionário, autores como Pontes (2009) e Krieger (2011) opinam que todo dicionário apresenta um caráter didático, uma vez que um dicionário traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura. Por outro lado, Welker (2004) discorda dessa visão e defende a ideia de que não convém afirmar que qualquer dicionário é uma obra didática, visto que alguns apresentam informações sobre o léxico com definições complexas, o que dificulta a compreensão dos usuários.

Apesar das divergências entre os estudiosos, ressaltamos a importância do dicionário pedagógico como um complemento indispensável para o ensino-aprendizagem de língua (materna e/ou estrangeira). O uso assíduo da ferramenta por parte do estudante pode ajudar a melhorar o seu conhecimento da(s) língua(s), a ampliar o seu vocabulário e a levar esse estudante a utilizar o léxico que já conhece com maior segurança e precisão.

2.4.1 Os dicionários pedagógicos

Conforme indicamos anteriormente, Welker afirma que, no âmbito da LP, incluem-se dicionários destinados a aprendizes tanto de línguas estrangeiras (LEs) quanto de língua materna (LM). O autor apresenta uma tipologia de dicionários pedagógicos, a qual compreende os seguintes tipos:

Figura 4 – Tipologia dos dicionários

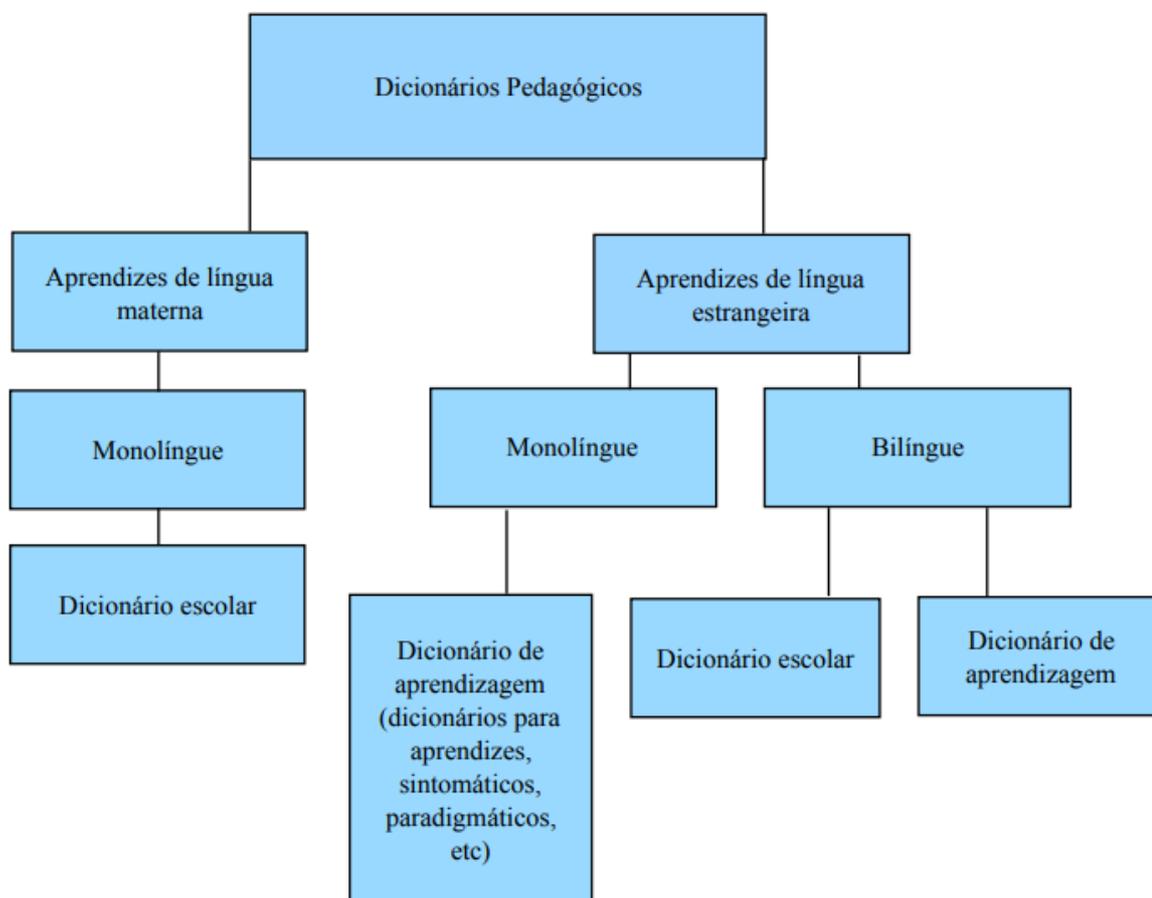


Fonte: Welker (2008, p. 27).

Por sua vez, Selistre (2012, p. 35) afirma que “os dicionários pedagógicos representam a classe de dicionários que tem por objetivo atender às demandas do aprendiz de línguas, seja de língua materna ou de língua estrangeira”. Segundo a autora, os termos mais usados para designar os diferentes tipos de dicionários pedagógicos são: “dicionário escolar”, “dicionário de aprendizagem” e “dicionário para aprendizes”.

A tipologia proposta pela autora é a seguinte:

Figura 5 – Proposta de tipologia de Selistre (2012)



Fonte: Adaptado de Selistre (2012).

No entanto, há divergências entre alguns autores com relação a tais definições. Para Haensch (1982), a denominação “dicionário escolar” se refere aos dicionários monolíngues ou bilíngues usados em escolas e em universidades. Por outro lado, Hartmann e James (2001) consideram que o dicionário escolar é uma obra dirigida a crianças em idade escolar; opinião também compartilhada por Arroyo (2003), que delimita a faixa etária de oito a doze anos para os usuários desse tipo de obra. Hernández (1997), Azorín Fernández (2000) e Campos Souto e Pérez Pascual (2003) entendem que os dicionários escolares são direcionados a usuários em fase de escolarização com o intuito de aprimorar conhecimentos formais em relação à sua língua materna.

Por sua vez, “dicionário de aprendizagem” é um termo utilizado para designar as obras pensadas para aprendizes de uma língua estrangeira, e “dicionário para aprendizes” é intercambiado, por vezes, com o termo anterior, como em Azorín Fernández (2000). Porém, usualmente, a expressão é aceita como equivalente para “*learners’ dictionary*”, termo que designa os dicionários monolíngues para aprendizes não nativos.

Não obstante a importância dos dicionários pedagógicos, de aprendizagem ou para aprendizes no âmbito escolar, os dicionários dirigidos às crianças, entendidos como obras lexicográficas, ainda são objetos pouco pesquisados²⁹ no âmbito da Lexicografia (BÉJOINT, 2000), ainda que registros de títulos para esse público tenham sido feitos já em 1553, com o *English-Latin A Shorte Dictionarie for Yonge Begynners*, de John Withals. Outras obras lexicográficas dedicadas ao público infantil lançadas nos séculos subsequentes (do século XVII até o século XIX) são citadas por Iversen (2020): (i) Comenius, J. A. (1658); (ii) Edgeworth (1798); (iii) Edgeworth (1801) – “*Glossary*”, ao final de *Early Lessons: Harry and Lucy*; (iv) Murphy (1813); (v) Wilby (1844). Essas informações reforçam o argumento da autora de que dicionários para crianças não são um fenômeno do século XX. Iversen (2020, p. 45) relata que dicionários para crianças, no século XIX, traziam definições com um forte “didatismo moral [que] também fazia parte de uma construção contínua de identidades de gênero”³⁰. Assim, segundo a autora, o objetivo de dicionários para crianças, no século XIX, “não era simplesmente definir palavras, mas também socializar as crianças. As definições de palavras relacionadas a

²⁹ Como afirma Iversen (2020, p. 45, tradução nossa): “Dicionários para crianças não são mencionados em Hartmann ed. *Lexicografia: Conceitos Críticos* (2003), editado por Hartman; *Palavras de Ontem: Lexicografia Contemporânea, Atual e Futura* (2008), editado por Mooijaart e van der Wal; ou nos dois volumes de *Lexicografia da História de Oxford* (2008), editado por Cowie. Esta lacuna não é surpreendente: na história da Lexicografia da Língua Inglesa, dicionários para crianças são vistos como um fenômeno do século XX, iniciado pelo *Dicionário Júnior Centenário Thorndike* (1935), do psicólogo americano Edward Thorndike. Histórias de Lexicografia reconhecem que a proposta original da elaboração do dicionário de Inglês é pedagógica; os dicionários mais antigos foram compilados por estudantes (Starnes e Noyes 1; Béjoint 62). A existência de dicionários antigos especificamente direcionados a crianças, tais como *Um Breve Dicionário de Inglês-Latim para Jovens Iniciantes*, de 1553, de John Withals, é também bem documentada. No entanto, presume-se que dicionários usados por crianças antes do século XX eram simplesmente dicionários adultos resumidos, o que ‘não fazia nenhuma concessão à simplicidade’ (Landau 25). Contrário a essa suposição, eu argumento que havia muitos dicionários na Inglaterra especificamente adaptados para crianças já no século dezanove”. No original: “*Dictionaries for children are not mentioned in Hartmann ed. Lexicography: Critical Concepts (2003), edited by Hartman; Yesterday’s Words: Contemporary, Current and Future Lexicography (2008), edited by Mooijaart and van der Wal; or in the two-volume Oxford History of Lexicography (2008), edited by Cowie. This lacuna is unsurprising: In the history of English-language lexicography, children’s dictionaries are seen as twentieth-century phenomena, pioneered by the American psychologist Edward Thorndike’s Thorndike Century Junior Dictionary (1935). Histories of lexicography acknowledge that the original purpose of English dictionary making was pedagogical; the earliest dictionaries were compiled for students (Starnes and Noyes 1; Béjoint 62). The existence of early dictionaries specifically addressed to children, such as John Withals’ English-Latin A Shorte Dictionarie for Yonge Begynners from 1553, is also well-documented. However, it has been assumed that dictionaries used by children before the twentieth century were simply abridged adult dictionaries, which ‘made no concession to simplicity’ (Landau 25). Contrary to this assumption, I argue that there were several dictionaries in Britain specifically adapted for children already in the nineteenth century*”.

³⁰ No original: “*was not simply to define words but also to socialize children. Definitions of words related to play were often strongly didactic in setting parameters for acceptable (and unacceptable) fun for children. This moral didacticism was also part of an ongoing construction of gender identities*”.

brincadeiras costumam ser fortemente didáticas para definir parâmetros de diversão aceitável (e inaceitável) para as crianças”³¹ (IVERSEN, 2020, p. 45, tradução nossa).

Hoje, tais obras lexicográficas são usadas por crianças de diferentes faixas etárias, no contexto escolar ou em casa, com ou sem a orientação e a supervisão de professores. As situações que levam as crianças a consultarem uma obra lexicográfica podem ser tanto de recepção quanto de produção. No primeiro caso, a criança pode ser levada a consultar o dicionário para descobrir o sentido de um termo que representa um novo conceito que está sendo apresentado na aula de Ciências, por exemplo. No segundo caso, a busca pode ser realizada para confirmar a ortografia, a pronúncia ou o contexto de uso de determinada palavra. Entretanto, e infelizmente, como afirmam Tarp e Gouws (2012, p. 334, tradução nossa), “muitas vezes a consulta do dicionário não ajuda a resolver os problemas desses usuários”³². Segundo os autores, tal situação muitas vezes ocorre em função de o dicionário usado não ser um dicionário escolar e, portanto, não estar direcionado às necessidades das crianças, ou, ainda, devido ao fato de os envolvidos na situação de consulta (alunos e professores) não estarem instrumentalizados no uso das obras lexicográficas. O autor refere-se a essa última situação como “a falta de habilidades para o uso de dicionários”³³ (TARP; GOUWS, 2012, p. 334, tradução nossa). É bastante frequente, por exemplo, que, ao consultarem um dicionário escolar, as crianças encontrem definições mais difíceis do que aquelas encontradas em dicionários para adultos.

Na década de 1980, o projeto Collins Cobuild, conduzido por John Sinclair, incorporou à Lexicografia o uso de *corpora* e dos princípios da Linguística de *Corpus*. A partir de 2006, no âmbito dos projetos de desenvolvimento de dicionários para crianças, o *Oxford Children’s Corpus* (OCC) passou a ser usado pelos lexicógrafos da Oxford University Press (OUP) para informar a construção de obras para o público infanto-juvenil. Descrito por Wild, Kilgarriff e Tugwell (2013) como o primeiro do seu tipo, o OCC tem mais de 30 milhões de *tokens*. Os textos que fazem parte desse *corpus*, todos escritos em inglês, são oriundos de publicações para o público infanto-juvenil (5 a 14 anos). Sua composição em termos de gêneros textuais, de períodos em que os textos foram produzidos e de estágios educacionais é descrita na tabela de Wild, Kilgarriff e Tugwell (2013) para a versão do OCC de março de 2011.

³¹ No original: “was not simply to define words but also to socialize children. Definitions of words related to play were often strongly didactic in setting parameters for acceptable (and unacceptable) fun for children. This moral didacticism was also part of an ongoing construction of gender identities”.

³² No original: “very often the dictionary consultation does not help to solve the problems of these users”.

³³ No original: “the lack of dictionary using skills”.

Figura 6 – Composição do OCC

Genre	Tokens
fiction	23,139,119
non-fiction	6,755,691
children's writing	1,421,720
unclassified	397,352
<i>Total:</i>	<i>31,713,882</i>
Period	Tokens
pre-1900	4,429,132
1900–1964	10,139,421
1965–1999	2,058,857
2000–present	14,816,110
unclassified	270,362
<i>Total:</i>	<i>31,713,882</i>
Key Stage	Tokens
1 (5–7 years old)	1,802,762
2 (7–11 years old)	14,003,042
3 (11–14 years old)	7,772,753
unclassified	8,135,325
<i>Total:</i>	<i>31,713,882</i>

Fonte: Wild, Kilgarriff e Tugwell (2013, p. 193).

O *corpus* informa a construção dos dicionários para crianças, na medida em que permite que os “lexicógrafos encontrem palavras-chave, sentidos, colocações e exemplos em textos infantis”³⁴ (WILD; KILGARRIFF; TUGWELL, 2013, p. 191, tradução nossa). Além disso, para os autores, o *corpus* também pode auxiliar no rastreamento de mudanças no uso e de transformações no idioma. Segundo Unstead (2009), antes de o OCC começar a ser usado, editores baseavam as suas decisões na orientação curricular, no *feedback* sobre dicionários existentes, no trabalho de campo com professores, crianças e educadores e nos programas de leitura.

De uma forma geral, a editora OUP afirma que o desenvolvimento de suas obras lexicográficas é baseado em pesquisa e, no caso dos dicionários infanto-juvenis, na análise da linguagem das crianças a partir do *Oxford Children's Corpus*³⁵. Tal fato, como descrito pela

³⁴ No original: “lexicographers can use to find keywords, senses, collocates, and examples in children's texts”.

³⁵ Conforme Wild, Kilgarriff e Tugwell (2013, p. 190, tradução nossa): “A coletânea infantil de Oxford é a primeira de seu tipo: uma coletânea de mais de 30 milhões de fichas de escrita direcionadas para crianças entre 5 e 14 anos. Desde o seu começo, em 2006, tem sido usada por lexicógrafos da imprensa da Universidade de Oxford para

editora, isso garante que os seus dicionários e os seus tesouros estejam adequados às necessidades das crianças e alinhados com o seu ritmo de aprendizagem.

No seu segmento infanto-juvenil, a editora oferece 37 dicionários, sendo aproximadamente 16 deles para a faixa etária dos 9 aos 10 anos³⁶. Algumas dessas obras tratam da língua geral, como é o caso do *Oxford Children's Dictionary*. Outras obras são organizadas por conteúdo ou por disciplina (por exemplo, Geometria, Matemática, Inglês) ou por tópicos e assuntos (por exemplo, dicionário de rimas, dicionário de Roald Dahl), podendo ser entendidos como dicionários especializados. Geralmente a faixa etária ou o ano escolar (por exemplo, entre 9 e 10 anos, *Year 5*³⁷) são considerados no desenvolvimento dos projetos lexicográficos e são mencionados na descrição das obras lexicográficas da editora.

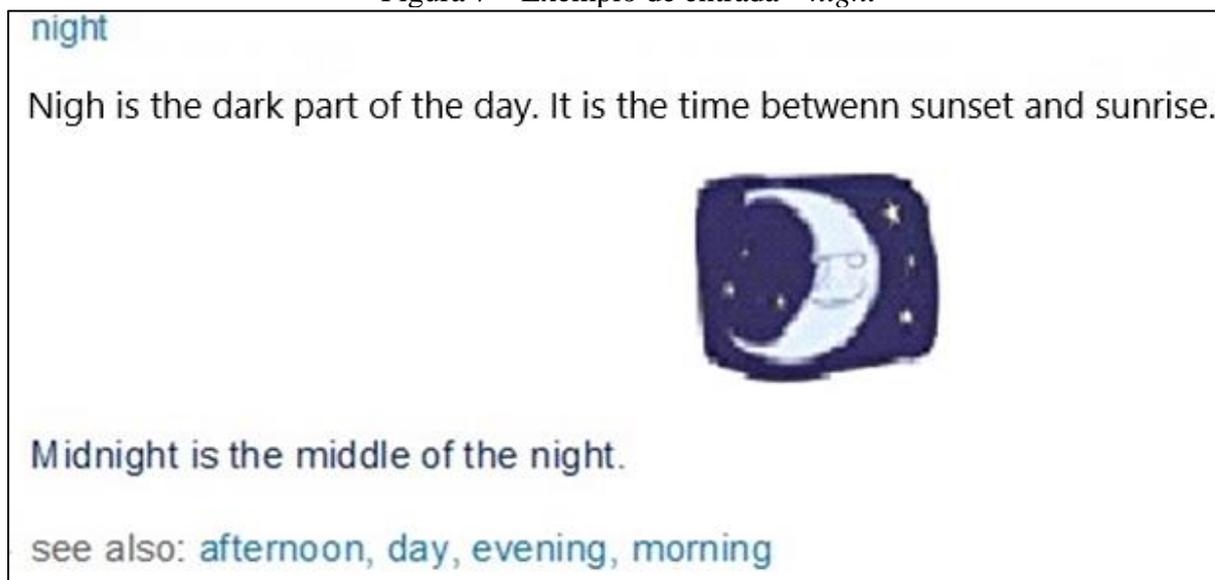
Um exemplo de dicionário organizado a partir da disciplina ou da área de conhecimento é o *Oxford Primary Illustrated Maths Dictionary: Age 8–11*. Esse um dicionário alfabético ilustrado que contém os principais termos e conceitos matemáticos do currículo escolar britânico para os anos correspondentes aos seus usuários. A obra contém cerca de 1.000 palavras e significados, além de um suplemento temático em áreas-alvo. Ela apresenta uma lista de símbolos e siglas (p. ex.: + *plus*, *add*, *positive*; *g*, *gram*). Suas definições são construídas de forma simples e clara, contendo exemplos, gráficos, ilustrações e fotos que auxiliam na compreensão dos termos. A sua microestrutura é constituída por: palavra de entrada, definição, ilustração, exemplo e palavras relacionadas (*see also*). Para exemplificar, trazemos a entrada *night* (noite)³⁸:

informar a produção de dicionários para crianças”. No original: “*The Oxford Children's Corpus (OCC) is the first of its kind: a corpus of over 30 million tokens of writing targeted at 5–14 year-olds. Since its inception in 2006, it has been used by lexicographers at Oxford University Press to inform the writing of dictionaries for children*”.

³⁶ Para mais detalhes, consultar o *site* da editora. Disponível em: <https://home.oxfordowl.co.uk/bookshop/oxford-childrens-dictionaries/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

³⁷ *Year 5* é o quinto ano na estrutura escolar do Reino Unido. Ele corresponde à faixa etária entre 9 e 10 anos.

³⁸ Disponível em: <https://home.oxfordowl.co.uk/wp-content/uploads/2020/08/Oxford-Primary-Illustrated-Maths-Dictionary-Childrens-Dictionaries-0-2.jpg>. Acesso em: 30 maio 2021.

Figura 7 – Exemplo de entrada – *night*

Fonte: Wild, Kilgarriff e Tugwell (2013, p. 190).

2.4.2 Os dicionários pedagógicos e o PNLD

Após a breve menção à produção de dicionários pedagógicos na tradição britânica e considerando a importância dos dicionários na aprendizagem, pensamos que, no contexto desta pesquisa, é fundamental apresentar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – dicionários do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O primeiro edital ocorreu em 2006 e estabeleceu critérios de avaliação e seleção de dicionários escolares de português para serem distribuídos às turmas do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) das escolas públicas do Brasil.

Nesse primeiro edital, foram propostos dois acervos: o primeiro, acervo A, composto de dicionários do tipo 1 e 2 e destinados aos alunos em fase de alfabetização – 1ª e 2ª série (EF de oito anos) e do 1º ao 3º ano (EF de nove anos) –, e o segundo, acervo B, composto de dicionários do tipo 2 e 3, dirigidos aos alunos em processo de desenvolvimento da língua escrita – 3ª e 4ª série (EF de oito anos) e do 4º ao 5º ano (EF de nove anos) (MEC, 2006). As características dos diferentes tipos eram as seguintes:

Quadro 4 – Características dos tipos de dicionários (PNLD, 2006)

Característica	Dicionário do tipo 1	Dicionário do tipo 2	Dicionário do tipo 3
Número de verbetes	Mínimo 1.000 e máximo 3.000	Mínimo 3.500 e máximo 10.000	Mínimo 19.000 e máximo 35.000
Proposta lexicográfica	Adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.	Adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.	Orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do EF.

Fonte: MEC (2006, p. 3).

Havia um processo de pré-seleção que excluía versões variantes de outras obras inscritas no edital e traduções. As obras selecionadas passaram por uma avaliação pedagógica que abarcava, entre outros aspectos, a inclusão de uma descrição da proposta lexicográfica (indicando escolaridade do aluno, critérios de seleção das entradas e dos temas, para o caso de obras temáticas, número de entradas e de ilustrações e tamanho e tipo da fonte empregada), além de critérios de exclusão e classificatórios (MEC, 2006).

Os critérios de exclusão eram: estar escrito em português do Brasil e não conter palavras ou imagens que indicassem algum tipo de preconceito (econômico-social, cor, etnia, gênero etc.). Os critérios classificatórios incluíam vários blocos relacionados à pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo e à qualidade das definições, incluindo imagens, grafia, contextualização, informação gramatical e aspecto material (qualidade de impressão, por exemplo) (MEC, 2006). A partir desses critérios, foram selecionados, para o acervo A, sete dicionários do tipo 1 e dois dicionários do tipo 2; já para o acervo B, foram selecionados dois dicionários do tipo 2 e quatro dicionários do tipo 3.

Todas essas obras estão descritas em um material complementar (RANGEL, 2012), que acompanha os dicionários e é dirigido aos professores, incluindo explicações sobre o que é um dicionário, a(s) sua(s) função(ões) e as suas possibilidades de uso em sala de aula. Ao final, é oferecido um conjunto de atividades, que visa ao uso do dicionário em sala de aula e enfoca, por um lado, exercícios para aprender a utilizar o dicionário e, por outro, para adquirir vocabulário. Entre essas atividades constam: perguntas prévias para verificar o conhecimento dos alunos sobre os dicionários (o que é um dicionário, como buscar as informações etc.); construção de definições pelos alunos e sua comparação com as definições dos dicionários escolhidos; ordenação alfabética de palavras constantes nos dicionários; e atividades para

trabalhar a “ortografia, sinonímia, homonímia, expressões idiomáticas, linguagem figurada, desenvolvimento do vocabulário etc.” (RANGEL, 2012, p. 87).

Cada atividade proposta tem explicitados o seu objetivo e as instruções para seu desenvolvimento. Trazemos, como exemplo, uma parte da atividade 4, relativa à introdução ao uso dos dicionários (RANGEL, 2012, p. 81):

4 QUE DICIONÁRIOS VAMOS USAR

Objetivo

Levar os alunos a identificar os dicionários mais adequados para o seu nível de ensino-aprendizagem e para a tarefa pedida.

- Leia para a classe (ou peça que leiam silenciosamente) um texto bastante motivador – literário ou não – em que apareçam algumas palavras potencialmente “difíceis” ou desconhecidas dos alunos.
- Converse com os alunos sobre o que entenderam do texto, garantindo previamente que o gênero tenha sido reconhecido e que as ideias centrais e os objetivos do texto tenham sido bem apreendidos por todos.
- Em seguida, peça que os alunos identifiquem no texto algumas das palavras que não conheciam. Para isso, releia o texto em voz alta (ou peça que leiam silenciosamente), parando a cada trecho, parágrafo ou oração para que anotem (ou indiquem oralmente) as palavras desconhecidas. Faça a lista das “palavras difíceis” na lousa.
- Retome cada uma dessas palavras e o trecho em que aparecem. Considerando o contexto de ocorrência e, eventualmente, a estrutura da palavra (quando derivada, por exemplo), procure levar os alunos a formular hipóteses sobre o que significam. Registre essas definições no quadro, à maneira de um verbete, ou peça que os alunos o façam.
- Divida a classe em grupos de, no máximo, quatro alunos e distribua, para cada grupo, um dicionário de cada tipo. Caso o acervo da sala seja insuficiente, recorra ao de outras salas (não se esqueça, então, de planejar o trabalho, combinando previamente com os colegas o uso conjunto dos acervos).
- Caso os alunos já saibam localizar uma palavra no dicionário, peça que o façam para a primeira palavra da lista das “difíceis”. Caso contrário, aponte o verbete correspondente em cada obra, mostrando para toda a turma onde está a palavra em cada dicionário, ou mostrando que no dicionário X não há a palavra procurada. Aproveite, então, para esclarecer que nem sempre os dicionários trazem a palavra que procuramos, porque cada dicionário tem objetivos diferentes, e nenhum dá conta **de tudo o que existe na língua**.
- Leia (ou peça que leiam) as definições. Mostre que cada palavra pode ter vários sentidos dicionarizados, correspondentes às acepções. Peça que reconheçam a acepção que está em jogo.
- Releia essa definição e compare com a dos alunos: o que há de semelhante e o que há de diferente? O dicionário ajudou a entender melhor o sentido da palavra? Por quê? Etc.
- Junto com os alunos, compare os recursos usados por cada dicionário: tem ilustração? Tem exemplos? É fácil localizar a acepção procurada? A linguagem é fácil de entender?
- Depois de repetir esse percurso com ao menos três ou quatro palavras, peça aos alunos que escolham o dicionário mais “maneiro” e registrem por escrito o seu nome e digam por que o preferem, num estilo bem informal: “O dicionário mais maneiro que eu conheço é o _____, porque _____”.

Trazemos um exemplo de atividade relativa à aprendizagem do vocabulário, focando o seu desenvolvimento (RANGEL, 2012, p. 97):

6 TIRA TEIMAS

OBJETIVO

Direcionamento da consulta; desenvolvimento do vocabulário

- Prepare uma tabela com 9 ou 12 casas (ver exemplo a seguir). Decida os campos temáticos que você quer trabalhar com os alunos ou permita que eles escolham os temas que lhes interessam (ou ainda: escolha alguns e deixe que escolham outros).
- Faça uma cópia da tabela para os alunos ou peça a cada um que prepare a sua.
- Explique que os alunos vão procurar no dicionário palavras associadas com determinados temas. Distribua a tabela.
- Se você tiver deixado casas em branco, convide-os a acrescentar campos temáticos que são do interesse deles. Escolha uma letra do alfabeto e diga-lhes para encontrar palavras que começam com aquela letra, associadas a cada tema. (Pode ser uma palavra para cada tema, ou três, ou mais de quatro, a depender da turma.)
- Dê à turma entre 20 e 30 minutos para vasculhar nos dicionários. Não há problema em usarem dicionários diferentes. Circule na classe e verifique as respostas à medida que forem aparecendo.
- Quando tiverem terminado, peça que comparem as respostas em grupos de quatro. Qualquer palavra nova deve ser explicada ao resto do grupo. Quantas palavras novas eles conseguiram, ao todo, para cada tema?
- Confira as respostas com toda a classe. Que temas foram os mais difíceis de serem preenchidos?

Esse material complementar, que, na verdade, é um guia para o professor, inclui, ainda, uma bibliografia, os elementos constituintes do verbete e um glossário.

O segundo e último edital do PNLD destinado à seleção de dicionários aconteceu em 2012 (MEC, 2012). À diferença do anterior, esse edital avaliou e selecionou dicionários brasileiros de português destinados aos alunos do EF e do EM da rede pública e modificou a tipologia dos dicionários, acrescentando uma nova categoria. O Quadro 5 apresenta essa categorização.

Quadro 5 – Tipos de dicionário segundo o PNLD

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes. ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes. ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes. ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do EF.
Dicionários de tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes. ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: MEC (2012, p. 1-2).

Foram feitas alterações nos critérios de seleção das obras inscritas, estando confirmadas por triagem – verificação de possíveis falhas –, pré-análise e avaliação pedagógica. A pré-análise levou em conta as características apresentadas no quadro 4 e alguns aspectos, como: serem obras inéditas ou rerepresentadas, estarem redigidas em português do Brasil, não serem traduções etc. Igualmente, requeria a explicitação da proposta lexicográfica, redigida de forma acessível ao seu público, contendo os seguintes itens:

- o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina e, portanto, o Tipo em que ela pretende enquadrar-se (quadro X);
- o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra;
- o critério de seleção de temas, tanto em caso de obras dos tipos 1 ou 2 assim organizadas, quanto em obras dos demais tipos que incluam campos temáticos como apêndices;
- os critérios adotados na estruturação do verbete;
- o número total de entradas;
- o número total de ilustrações;
- o tamanho e o tipo de fonte empregada (MEC, 2012, p. 16).

Os critérios classificatórios incluíam vários tópicos (MEC, 2012, p. 17-18):

1. **Representatividade e adequação do vocabulário selecionado:** previu a representatividade do conjunto de entradas, considerando o léxico do português e a sua adequação ao nível de ensino e à faixa etária do alunado visado. Sobre esse ponto, o edital explicita que:

[...] os dicionários de tipo 1 e 2 devem organizar-se de forma a propiciar ao aprendiz, prioritariamente, um primeiro acesso ao “mundo das palavras” (o léxico), em diferentes dimensões; um primeiro contato com o tratamento que obras lexicográficas dão à apresentação gráfica das palavras e à explicação de seus sentidos, por meio de recursos diversos (MEC, 2012, p. 17).

2. **Adequação da estrutura e da apresentação gráfica do verbete:** definiu a organização por verbetes e sua estrutura – cabeça/entrada e conjunto de explicações sobre a entrada. Para os dicionários do tipo 2 – e, também, 3 e 4 –, essa estrutura deveria se adequar às obras desse tipo e poderia, para os tipos 2 e 3, incluir, ainda, quadros ilustrados, relativos a vocábulos de um mesmo campo temático;
3. **Qualidade das definições (inclusive por imagens):** estabeleceu que as definições não poderiam conter erros e, caso incluíssem imagens (tipos 1 e 2), estas deveriam estar junto às definições, além de serem pertinentes e corretas;
4. **Grafia:** determinou que não se poderia incluir erros ortográficos (troca de letra, falta de acentos etc.);
5. **Contextualização:** incluiu exemplos ou abonações para as diferentes acepções que auxiliassem os alunos a entender o emprego das palavras;
6. **Informação linguística:** especificou, para os dicionários do tipo 1 e 2, a inclusão obrigatória da separação silábica – outras informações linguísticas deveriam ser somente as essenciais e apresentadas em linguagem adequada para os anos iniciais;
7. **Aspecto material:** abarcou aspectos como tamanho e tipo de fonte, diagramação, qualidade do papel, entre outros;
8. **Qualidade e pertinência dos apêndices:** estabeleceu que os apêndices incluídos fossem pertinentes em relação tanto ao nível de ensino-aprendizado previsto para cada tipo de dicionário quanto ao gênero dicionário.

A partir dos critérios anteriores, foram selecionados três dicionários do tipo 1, sete do tipo 2, cinco do tipo 3 e quatro do tipo 4 (MEC, 2012).

Do mesmo modo realizado para o edital anterior, foi elaborado um material para o professor (MEC, 2012), com a relação e a descrição das obras selecionadas, os aspectos teóricos que explicam o que é um dicionário, a sua função, a estrutura e as possibilidades de uso e a proposta de atividades.

Desse guia, destacamos algumas informações relacionadas à função dos dicionários, bem como a descrição das obras selecionadas, relativas mais especificamente ao tipo 2, que são as que orientam a nossa proposta. A razão para tomá-las por base se deve ao fato de estarem dirigidas ao mesmo público que enfocamos e por buscarem a consolidação da escrita e do próprio uso de dicionários. Sobre a função, afirma-se que os dicionários podem oferecer diferentes informações quanto à descrição da língua e podem dar conta das diferentes necessidades de seus usuários. Elencamos, a seguir, essas possibilidades, pois podem auxiliar a definir as necessidades dos usuários, previstas em nossa proposta:

- 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.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão);
- 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 morfossintáticas (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, 2012, p. 16-17).

Destacamos, ainda, que está indicada a necessidade de adequação de cada obra aos seus usuários e que cada uma terá, portanto, sua proposta lexicográfica, conforme vemos na seguinte afirmação:

Assim, um dicionário prestará serviços tão mais adequados quanto mais ajustados ao público a que se dirige forem o seu zelo descritivo e a representatividade de sua cobertura. Por isso mesmo, todo e qualquer dicionário segue um plano próprio,

orientado para uma situação de uso e um público determinados. O arranjo particular de métodos e técnicas obedecido pelo dicionário é a sua *proposta lexicográfica* (MEC, 2012, p. 17, grifo do original).

Por meio das informações oferecidas pelo guia, é possível caracterizar ainda mais os diferentes tipos de dicionários, a partir de dois grandes blocos: a) dicionários do tipo 1 e 2; e b) dicionários do tipo 3 e 4 (MEC, 2012). Descreveremos, aqui, apenas os dicionários de tipo 2, posto que são os que atendem à faixa etária dos usuários visados em nossa proposta. Assim, suas principais características são as seguintes:

- estão direcionados aos estudantes do EF1, com foco do 2º ao 5º ano da formação escolar básica;
- têm o objetivo de familiarizar (tipo 2) os estudantes do EF1 com esse gênero de obra;
- supõem que os alunos são capazes de decodificar a escrita, mas também de ler com alguma autonomia;
- recolhem um número limitado de verbetes – entre 3.000 e 15.000;
- incluem o vocabulário considerado básico pelos autores, o qual permite um primeiro acesso ao universo das palavras e dos dicionários;
- possuem entradas que se limitam aos substantivos, adjetivos e verbos – raramente incluem outras categorias;
- utilizam ilustrações como motivação (ficcional) ou explicitação de sentidos (funcionais);
- possuem verbetes estruturados de forma simples, com um número restrito e indispensável de informações gramaticais e de acepções, escritas em linguagem simples e acompanhadas de exemplos de uso.

Conforme o guia (MEC, 2012), os dicionários de tipo 2 selecionados possuem propostas lexicográficas diferenciadas, algumas podendo se aproximar dos dicionários de tipo 1 e outras do tipo 3, o que pode permitir ao professor o desenvolvimento de atividades variadas, no sentido de familiarização com o gênero dicionário ou com o aprendizado do vocabulário.

Desse modo, os dicionários *Caldas Aulete* (GEIGER, 2011) e *Palavrinha Viva* (BORBA, 2011) mantêm algumas características dos dicionários do tipo 1, como as ilustrações, mas ampliam o número de entradas e de informações gramaticais, semânticas e contextuais, com uma maior utilização de recursos gráficos. Também estabelecem a relação com a literatura

infantil e os seus personagens. É o caso do *Caldas Aulete*, que utiliza os personagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Algumas das obras – por exemplo, *Saraiva Júnior* (SARAIVA; OLIVEIRA, 2009) – incluem *boxes* do tipo *você sabia e faça você mesmo*, para motivar e instigar a curiosidade dos alunos; podem incluir, ainda, atividades lúdicas, como adivinhas, trava-línguas, provérbios e desafios que buscam ampliar o uso das palavras incluídas nas obras. Outras, por sua vez, assemelham-se às enciclopédias infantis e selecionam suas entradas a partir de *corpus*. É o caso do *Dicionário Ilustrado de Português* (BIDERMAN, 2009), que utilizou um *corpus* de seis milhões de palavras.

Assim como no guia de 2006, há atividades com objetivos e instruções para sua realização. Não incluímos exemplos, pois são os mesmos do guia anterior. Destacamos apenas que as atividades propostas

[...] não devem reduzir-se a simples exercícios, independentemente de qualquer contexto. Devem, ao contrário, ser *inseridas em situações de ensino-aprendizagem* que suscitem demandas típicas da linguagem em uso [...] (MEC, 2012, p. 45).

Para encerrar essa revisão sobre o PNL D, acreditamos que sua importância reside nos seguintes pontos:

- a seleção criteriosa das obras baseada em aspectos técnicos, mas principalmente teóricos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica;
- o uso de princípios teóricos que dão conta das especificidades da elaboração de dicionários escolares, atentando para as necessidades dos alunos dos diferentes níveis de ensino;
- a oferta de um conjunto de obras específicas que buscam atender às necessidades dos alunos, de acordo com seu nível de conhecimento da língua portuguesa e de suas necessidades;
- a elaboração de guias destinados aos professores, com orientações teóricas sobre a constituição dos dicionários e de propostas de atividades didáticas, com vistas à aprendizagem do léxico.

Como resultado desses processos, observou-se uma melhoria significativa nos dicionários escolares de língua portuguesa destinados aos estudantes da Educação Básica e o crescente interesse pelo ensino do léxico por parte dos professores. Esse último aspecto fez com que vários cursos de Licenciatura em Letras incluíssem, em seus currículos, disciplinas relativas

ao léxico e à Lexicografia. Outro resultado foi o aumento nas pesquisas e na produção científica, abarcando a análise dos dicionários selecionados, bem como as propostas de guias de estudo e os exercícios dirigidos aos professores. Entre eles, citamos as obras *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios* (KRIEGER, 2012) e *Dicionário na escola: manual didático para uso em sala de aula* (MÜLLER; CAMILOTTI; BATISTA, 2014)³⁹.

Essas obras buscam oferecer uma breve formação teórica aos professores e apresentar sugestões de atividades. Assim, por exemplo, a obra de Krieger apresenta: as funções e características do dicionário; a sua organização e estrutura; alguns conceitos relativos ao léxico (denotação e conotação, metáfora e metonímia, sinonímia, polissemia e homonímia, definição lexicográfica, variação linguística e palavras lexicais e gramaticais); e as sugestões de exercícios e atividades (questões semânticas, ampliação do vocabulário, adequação das escolhas lexicais e análise crítica das definições). Inclui, ao final, um glossário, com termos de léxico e Lexicografia, e a bibliografia.

Conforme a autora, os exercícios propostos, além de ampliar o conhecimento dos fatos da língua e da linguagem por parte dos alunos, visam:

- a. auxiliar o professor a enfrentar o desafio de tornar seus alunos melhor aparelhados para as tarefas relacionadas à comunicação;
- b. proporcionar ao aluno uma experiência concreta do uso do dicionário, para seu melhor desempenho nas práticas de leitura, análise e produção de texto (KRIEGER, 2012, p. 63).

Trazemos um exemplo de atividade relativa à polissemia a partir de um diálogo.

Uma amiga diz para a outra:

- Pedro me disse que quer colocar as coisas na **balança** contigo.

E ela responde;

- Mas, antes, vou tocar o telefone. Ele há de me dizer a verdade.

Nesse pequeno diálogo entre duas mulheres que falam de uma terceira pessoa e de relação tensa, há palavras de duplo sentido que contribuem para que o texto revele-se ambíguo numa primeira leitura. O aluno pode:

- a. identificar as palavras empregadas conotativamente que dificultam a clareza do texto;
- b. reescrever o texto com palavras que digam a mesma coisa, mas sem trazer dificuldades de compreensão (KRIEGER, 2012, p. 65).

³⁹ Cabe mencionar que Ilari (2002) já havia apresentado um conjunto de atividades relativas aos vários aspectos do léxico, como ambiguidade, anglicismos, antonímia, campos lexicais, definições e estrangeirismos. Para cada tema, o autor explicita o seu objetivo, a caracterização geral, o material linguístico e as atividades. Seu foco é o ensino de língua portuguesa e os seus destinatários são, principalmente, os professores.

Consideramos que as propostas aqui referenciadas oferecem subsídios para pensarmos a nossa proposta, entre elas a possibilidade de realização de exercícios para, por exemplo, a identificação de palavras desconhecidas dos alunos, a fim de promover o aprofundamento do conhecimento sobre essas palavras e a sua utilização.

2.4.3 Proposta de construção colaborativa de dicionários especializados

De forma complementar a TFL e às propostas referidas na seção anterior, trazemos os trabalhos de Estopà como fundamentação de nossa proposta. Conforme indicamos na introdução, uma das fontes de inspiração desta pesquisa foi o projeto coordenado pela professora Rosa Estopà intitulado *Jugant a definir la ciència*⁴⁰, que, entre outros recursos⁴¹ para o ensino-aprendizagem do léxico, elaborou dois dicionários: o *Petit diccionari de ciència* (PDC) (ESTOPÀ, 2012), destinado a crianças entre 6 e 10 anos), e o *Primer diccionari de medicina il·lustrat* (ESTOPÀ, 2018), dirigido a crianças entre 8 e 12 anos. Mais adiante descreveremos essas duas obras.

Nas palavras da autora, o objeto de estudo do projeto é “a construção de recursos léxicos especializados adequados às necessidades de crianças do Ensino Fundamental”⁴² (ESTOPÀ, 2019, p. 184) que têm entre 6 e 9 anos. Entre as ideias que motivaram ou sustentam a produção dessas obras, conforme a autora (ESTOPÀ, 2011), está a concepção de Vygotsky (1988) que afirma que, antes mesmo de iniciar a escolarização, possuímos concepções básicas sobre os objetos existentes no mundo. É esse conhecimento prévio que ajuda a reelaborar os conhecimentos prévios e a reter e apreender os novos conhecimentos apresentados aos alunos, permitindo ainda que estabeleçam relações cada vez mais complexas entre eles. Por essa razão, identificar os conhecimentos prévios das crianças é importante. Nas palavras da autora:

Sabe-se que se buscamos êxito na aprendizagem escolar, é necessário que ela se adapte às necessidades dos aprendizes (princípio de adequação, Stocker, 1964) e, ainda mais importante, é necessário considerar o conhecimento dos alunos⁴³ (ESTOPÀ, 2011, p. 26).

⁴⁰ Outras informações podem ser encontradas em: <http://deficiencia.iula.upf.edu/index.htm>. Acesso em: 7 dez. 2021.

⁴¹ *El Club Lèxic, El Microscopi e Juga amb paraules de ciència, Peti imaginari de ciència* (2013), disponíveis na página do projeto.

⁴² No original: “*construcción de recursos léxicos especializados adecuados a las necesidades de los niños y niñas de primaria*”.

⁴³ No original: “*És sabut que si volem que un aprenentatge tingui èxit en l'àmbit escolar cal que s'adapti a les necessitats de l'aprenent (principi d'adequació, Stocker, 1964) i, encara més important, cal que tingui en compte el que sap l'alumne*”.

A proposta também é fundamentada por estudiosos da didática da ciência entre eles Marzano e Pickering (2005) que consideram fundamental trabalhar o léxico especializado em sala de aula para que os alunos possam compreender o que leem e ouvem em relação às áreas de conhecimento específicas (ESTOPÀ, 2013a, 2013b).

Segundo indica a autora, para que os alunos consigam entender os textos, tanto orais quanto escritos, sobre ciências ou temas especializados próximos a eles, precisam entender seus termos com esquemas cognitivos próprios. Para tanto, precisam entender o significado das palavras, a que se referem e como são utilizadas. Partindo dessa ideia, a hipótese de trabalho proposta foi a de que “é possível conseguir a máxima adequação cognitiva e expressiva de um dicionário ao seu público final a partir do conhecimento acumulativo positivo de um coletivo representativo do conjunto de usuários que utilizará a obra”⁴⁴ (ESTOPÀ, 2019, p. 237). Por isso, a proposta foi construir um *corpus* de definições e desenhos elaborados pelos próprios alunos a partir do qual seriam construídas as definições incluídas nas obras. Buscava-se, assim, integrar habilidades cognitivas, linguísticas e artísticas (ESTOPÀ, 2011).

Em função das considerações anteriores, um dos pilares que sustentaram a proposta dos dicionários foi o princípio de adequação proposto por Cabré (1999) no âmbito da TCT. Estopà (2014, p. 576) explica que, para Cabré, “as aplicações terminológicas – como os dicionários especializados – devem adequar-se às necessidades e ao contexto social e linguístico das pessoas a que se destinam”⁴⁵. É esse princípio – que leva em conta os aspectos temáticos, sociolinguísticos, funcionais e contextuais, além dos recursos para sua concretização – que orienta o planejamento da obra e também assegura que ela alcance os resultados previstos, ou seja, que se converta em uma obra de consulta recorrente (ESTOPÀ, 2016). A autora complementa a proposta de Cabré com outras propostas, entre elas a TFL, já descrita anteriormente.

Os critérios para a escolha das escolas em que o trabalho foi desenvolvido foram: a) a familiaridade e fluidez com a língua catalã (critério linguístico), o que permitiu escolher escolas do contexto social catalão e com perfil inovador em relação às ciências e às línguas e nas quais 85% dos alunos utilizam a língua catalã como língua materna; b) nível social e cultural das famílias médio ou alto, sendo que 80% dos pais e mães dos alunos possuíam curso superior

⁴⁴ No original: “la máxima adecuación cognitiva y expresiva de un diccionario a su público final se puede conseguir a partir del conocimiento acumulativo positivo de un colectivo representativo del conjunto de usuarios que lo utilizará”.

⁴⁵ No original: “las aplicaciones terminológicas –como lo son los diccionarios especializados– deben adecuarse a las necesidades y al contexto social y lingüístico de las personas a quienes van destinadas”.

(ESTOPÀ, 2011, 2014). A partir desses critérios foram selecionadas duas escolas de Girona, Sabadell e Pineda del Mar.

A justificativa para essas escolhas deveu-se à importância de que os alunos do primeiro ano já soubessem expressar-se por escrito e também porque, pelo conhecimento acumulativo dos alunos, seria possível construir definições mais completas e adequadas para as demais crianças de sua idade. Além disso, conforme indica a autora (a partir de MARÍN, 2003), nesse período, as concepções das crianças podem estar fortemente influenciadas pelo nível de conhecimento e história contextual (ESTOPÀ, 2014). Nesse sentido, pretendia-se evitar a produção de definições cognitivamente simples ou lexicalmente pobres.

Ademais da escolha dessas escolas, o trabalho também foi realizado em uma escola com padrões diferentes aos mencionados anteriormente em que 35,6% dos pais e mães dos alunos eram imigrantes, 22% usavam o catalão e apenas 2% havia concluído o ensino superior. Essa escola serviu como grupo de controle (ESTOPÀ, 2014).

De forma complementar, com base na proposta de Marzano e Pickering (2005), a autora propõe a escala Tennessee dividida nas seis etapas seguintes, cuja ordem de aplicação pode variar (ESTOPÀ, 2019, p. 234):

- Etapa 1: oferecer uma descrição, explicação ou exemplo de cada novo termo;
- Etapas 2 e 3: solicitar aos alunos que expliquem sua compreensão das palavras com suas próprias palavras e que façam uma representação gráfica por meio de desenho, símbolo, gráfico, etc.;
- Etapa 4: elaborar um dicionário pessoal com os termos trabalhados;
- Etapa 5: pensar e discutir sobre os termos e sobre suas explicações com outros estudantes em duplas ou grupos;
- Etapa 6: brincar com as palavras das ciências.⁴⁶

Baseada nesses princípios e propostas, a metodologia empregada para a elaboração do Dicionário de Ciências foi a seguinte (ESTOPÀ, 2011, 2012, 2014):

- 1. Definição do tipo de dicionário: feito** por e para crianças de 6 a 9 anos com a finalidade de representar os termos que eles utilizam antes da escola e na escola, caracterizando-se como um tipo de dicionário escolar feito pelos próprios alunos;

⁴⁶ No original: “*Primera etapa: Proporcionar una descripció, explicació o exemple de cada terme nou. Segona i tercera etapa: Preguntar als estudiants què expliquin amb les seves paraules què entenen i que en facin una representació gràfica ja sigui a través d’un dibuix, un símbol, un gràfic, etc. Quarta etapa: Elaborar un diccionari personal amb els termes treballats. Cinquena etapa: Pensar i discutir sobre els termes i sobre les seves explicacions amb altres estudiants, per parelles, per grups. Sisena etapa: Jugar amb les paraules de ciència*”.

2. **Escolha dos termos:** incluiu diferentes etapas: a) seleção de 100 termos básicos usados em diferentes disciplinas, identificados previamente em dicionários catalães dirigidos às crianças em catalão e em livros didáticos; b) seleção dos termos anteriores e verificação de sua inclusão na lista de termos do *Tennessee Academic Vocabulary* (2009, *apud* ESTOPÀ, 2014), correspondente à idade escolar entre 6 e 8 anos; e c) validação da lista por professores de Ensino Fundamental de três escolas. Desse modo, foram selecionadas palavras como *água, calor, cérebro, fogo, lua ememória* para serem trabalhadas com os alunos;
3. **Construção de definições das cerca de 100 palavras escolhidas pelas crianças dos 1º e 2º anos das escolas selecionadas:** foram escolhidos esses anos por: serem os primeiros anos de ensino obrigatório; pelo fato de as crianças conhecerem os termos, mas ainda não os terem estudado formalmente; pelas crianças já poderem am escrever de forma regular e sem ajuda de um adulto, ou seja, já tinham autonomia para escrever, e por não haver dicionários próprios para esse público em catalão.
4. **Construção de uma ficha terminológica com os campos:** o que é x, escreva uma mensagem em que explique x; faça um desenho de x. Essa coleta utilizou vários recursos: jogo de memórias, formato de pequenos livros e folhas soltas.

Os dados coletados foram registrados em uma base Access com os campos seguintes (ESTOPÀ, 2011, p. 29):

Parte A⁴⁷

Palavra
 Categoria gramatical
 Definição conjunta
 Desenho selecionado

Part B

Definição do DIDAC
 Definição do DIEC2
 Definições de outros dicionários (especializados ou não)

Part C

Definições de cada menino ou menina

A resposta de cada aluno foi registrada separadamente a partir da ficha com as seguintes informações: definição, nome do aluno ou aluna, ano escolar do aluno ou aluna, escola do aluno

⁴⁷ No original: “*Part A: Mot; Categoria gramatical; Definió conjunta; Dibuix seleccionat. Part B: Definió del DIDAC; Definió del DIEC2; Definicions d’altres diccionaris (especializats o no). Part C: Definicions de cada nen o nena*”.

ou aluna, a referência ao desenho. Os desenhos foram escaneados e se encontram em outro arquivo relacional. É importante salientar que todo o material foi coletado dentro da escola, em espaço de 1h para trabalhar nessa tarefa, embora também tenham sido feitas tarefas nas aulas de língua, de projetos e de artes. Os alunos trabalharam sem as interferências dos professores ou dos pais.

A partir das etapas anteriores, iniciou-se a elaboração do dicionário. Uma das etapas fundamentais foi a elaboração das definições a partir das informações construídas pelos alunos (definições, contextualização, desenhos). Essas definições foram do tipo explicativo, com um nível de língua adequado ao público previsto e estavam acompanhadas de desenho. Os critérios seguidos para a construção das definições foram: retirada de elementos que eram falsos (ex., a terra é plana); organização das informações por características; frequência de uso de determinada informação, isto é, foram selecionados os elementos mais frequentes nas definições dos alunos indicando as informações de maior importância para eles (ESTOPÀ, 2013b). As fórmulas mais utilizadas na construção das definições foram, conforme Estopà (2014, p. 581): “‘X é um’, seguido, em geral, de um hiperônimo e nem sempre do mesmo nível; ‘quando X’, utilizado, normalmente, para explicar o significado de verbos”⁴⁸.

Buscou-se ainda representar o maior número de informações possíveis em uma definição e inserir exemplos e palavras sintagmáticas propostas pelos alunos. A revisão das definições por equipe multidisciplinar: lexicólogos, professores, especialistas em didática da ciência e cientistas/especialistas. Como bem resume a autora, o *corpus* de definições foi elaborado a partir de uma metodologia baseada na construção das definições feitas pelas crianças, na desconstrução e reconstrução pelos especialistas, incluindo evidentemente os linguistas (ESTOPÀ, 2019).

Cabe destacar também que foram incluídas diferentes acepções para algumas entradas – *acuario, termómetro, tierra, problema, planta* – identificadas nas informações dadas pelas crianças. Além disso, para algumas entradas que poderiam ser polissêmicas, os alunos indicaram apenas um significado. Foi este o significado incluído na obra em entradas como *balanza, memoria o espacio* (ESTOPÀ, 2019).

Apresentamos a seguir exemplos⁴⁹ de definições das duas obras:

⁴⁸ No original: “«X es un» (normalmente seguido de un hiperónimo y no siempre del mismo nivel) o «Cuando...» (normalmente para explicar el significado de un verbo)”.

⁴⁹ Diferentemente das citações anteriores presentes nesta tese, os verbetes foram mantidos no seu idioma original por apresentarem características próprias da escrita das crianças que construíram as definições.

foc: El foc és un element de la naturalesa que crema paper, llenya, cartró, plàstic, etc. El foc és de color vermell i taronja, i fa flames i fum. Es pot fer foc amb llenya i un llumí per escalfar-nos o per cuinar; però també es pot fer foc picant o fregant dues pedres volcàniques. El foc pot provocar incendis que són molt perillosos i els bombers han d'anar a apagar-los (ESTOPÀ, 2017, n.p.)

lluna: La Lluna és un satèl·lit que gira al voltant de la Terra. Des de la Terra la veiem cada nit que va canviant de forma. La Lluna té cràters (ESTOPÀ, 2017, n.p.).

anestèsia: L'anestèsia és un líquid que se sol injectar amb una xeringa per a adormir-te una part del cos (i s'anomena *anestèsia local*) o tot el cos (s'anomena *anestèsia total*) i així poder-te operar sense que et faci mal. Si t'han de fer una operació del cor, l'*anestèsia* ha de ser total. Des de la Terra la veiem cada nit que va canviant de forma. La Lluna té cràters (ESTOPÀ, 2018, p. 19).

medicament: Un medicament és un producte per a curar malalties i es pren quan una persona està malata. Una pastilla o un xarop són medicaments. Hi ha medicaments naturals i d'altres que són substàncies químiques. També es pot fer servir **medecina**, tot i que és una paraula que es fa servir menys (ESTOPÀ, 2018, p. 119).

Para comprovar a eficácia das definições foi elaborada uma prova experimental com as palavras do PDC (ESTOPÀ, 2012) a fim de verificar se tais definições eram, de fato, mais compreensíveis para os alunos de 6 a 8 anos (1º ao 3º ano) do que as definições de dicionários escolares em catalão. (ESTOPÀ, 2014). O teste foi aplicado em três escolas com públicos diversos. Foram apresentadas aos alunos definições das palavras *agua*, *cérebro* e *telescopio* retiradas de quatro dicionários: PDC (ESTOPÀ, 2012), *Nou Diccionari escolar de la llengua catalana* (SANTILLANA, 2012), *Diccionari de Català* (DIDAC, 1995) e *Primer diccionari* (EUMO, 1990) e para as quais eles deveriam marcar com uma cruz verde a mais compreensível e com uma vermelha a menos compreensível. Para os três termos e em todos os anos, as definições do PDC foram consideradas mais compreensíveis (índices percentuais variando entre 48% e 100%). Tais resultados corroboram a importância de coletar as definições dos alunos e de considerar seus conhecimentos e esquemas cognitivos neste processo de construção.

Consideramos importante, mencionar que, a partir do *corpus* de definições de ambos os dicionários, foi possível, conforme a autora (ESTOPÀ, 2019, p. 240-243):

- selecionar as palavras e inclusive as metáforas utilizadas pelas próprias crianças para definir as palavras;
- identificar informações compartilhadas entre as crianças às quais se refere como “cumplidades cognitivas iguais”⁵⁰. É o caso da informação dada para a entrada

⁵⁰ No original: “*complicidades cognitivas entre iguales*”.

estrella (estrela) na qual, entre outras informações, consta “Para nós, a estrela mais importante é o sol, *ainda que não pareça uma estrela como as outras*”⁵¹;

- relacionar e diferenciar informações: ao identificar confusões cognitivas nas definições das crianças, os autores optaram por incluir informações de forma a complementar a definição de determinada entrada e desfazer os equívocos. É o caso, por exemplo, das entradas de *sarampión* (sarampo) e *varicela* muitas vezes confundidas pelos alunos. Assim, optou-se por incluir, na entrada de varicela, a informação “Não se pode confundir com o sarampo, em que também saem pontos vermelhos mas não bolhas”⁵², sendo o mesmo feito na entrada de *sarampión*;
- desfazer equívocos cognitivos: informações que, muitas vezes, eram concepções preconceituosas e para as quais foi feito um trabalho explicativo para desfazer essas ideias errôneas ou equivocadas. É o caso da palavra *cáncer* (câncer) que muitas crianças afirmaram ser uma doença que leva à morte, que faz perder o cabelo, etc. Em sua definição foram incluídas informações que esclarecem que há tratamentos para essa doença, que a queda de cabelo ocorre pelo tratamento da quimioterapia, etc.;
- dar orientações sobre boas práticas. Ex: em *amigdalitis* (amidalite) se comenta que “Quando tens amigdalite, debes beber muita água, descansar e ir ao médico”⁵³;
- oferecer informação enciclopédica ou antecipar determinada informação: a partir de algumas informações dadas pelas crianças em suas definições, aproveitou-se para proporcionar informações mais gerais, de tipo enciclopédico. Por ejemplo, em *antibiótico* se comenta que “O primeiro antibiótico que inventaram foi a penicilina”⁵⁴;
- oferecer informação linguística necessária: a partir da observação das definições das crianças, foram oferecidas informações linguísticas diversas a respeito da etimologia, morfologia, variantes denominativas e usos das palavras (informação pragmática). Ex.: “se as crianças desconhecem o que significa a palavra otite, mas observamos que a relacionam com apendicite ou conjuntivite, acreditamos que entenderiam com

⁵¹ No original: “*Para nosotros, la estrella más importante es el Sol, aunque no parezca una estrella como las otras*”.

⁵² No original: “*No se puede confundir con el sarampión, en el que también salen granos rojos, pero no ampollas*”.

⁵³ No original: “*Cuando tienes amigdalitis, debes beber mucha agua, descansar e ir al médico*”.

⁵⁴ No original: “*el primer antibiótico que se inventó fue la penicilina*”.

mais clareza se disséssemos que ot- significa em grego antigo ‘oreja’ e itis significa inflamação”⁵⁵.

A seguir, descrevemos os dois dicionários com base em suas versões em formato papel. A versão digital do PDC, disponível na página do TermCat, será analisada no capítulo 4. A obra foi publicada primeiramente em catalão, no ano de 2012, e, em 2013, em espanhol – *Mi primer diccionari de ciencia* – e inglês – *My first dictionary of Science*. Também conta com uma tradução para o português, realizada por alunas do Curso de Bacharelado em Letras Português-Espanhol da UFRGS⁵⁶. Infelizmente, esta tradução ainda não pode ser publicada devido à crise pela qual passa nosso país desde 2016, agravada pela pandemia, razão pela qual não pode ser analisado na presente pesquisa.

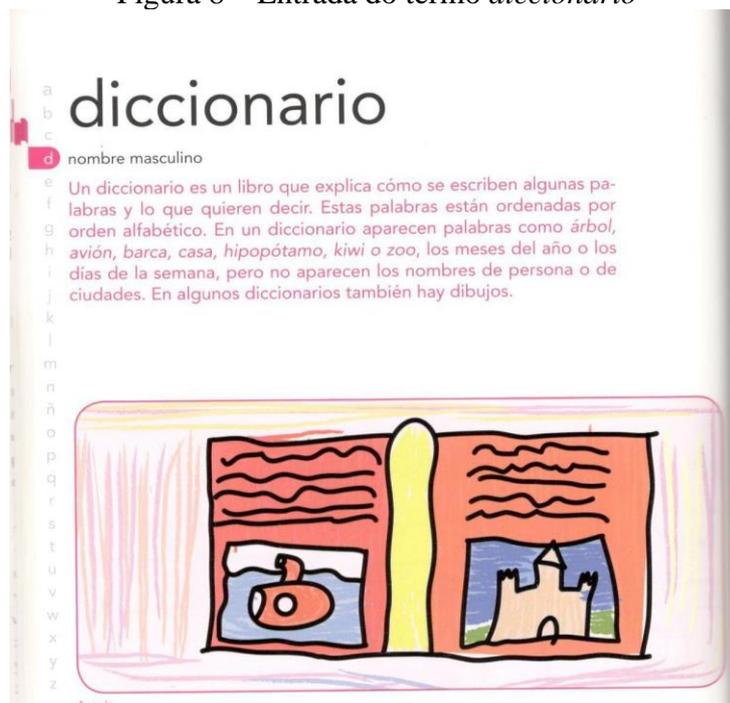
Em sua apresentação, a autora (ESTOPÀ, 2013a, n.p.) destaca que o dicionário é especial porque foi escrito por crianças entre 6 e 8 anos, é destinado às crianças e é um dicionário. Explica-se o que é um dicionário – “Um dicionário, segundo as próprias crianças, ‘é um livro que explica o que querem dizer as palavras, mas também é um livro que diz como essas palavras são escritas e usadas”⁵⁷ – indica as informações que o consulente encontrará – palavras, definições e desenhos –, informa quantas e que tipo de palavras foram incluídas, como foi elaborada a obra e a equipe que participou do projeto.

A coleta das definições – posteriormente desconstruídas e reconstruídas pela equipe multidisciplinar, como indicamos anteriormente – foi realizada em duas escolas, com duração de 2 anos escolares (2009-2010 e 2011-2012). Sua macroestrutura está constituída por 95 termos para as quais há 116 acepções. Do total de entradas, 13 são verbos e os demais substantivos. Sua microestrutura inclui entrada, categoria gramatical, definição – construída a partir das definições elaboradas pelas crianças – e desenhos – também feitos pelas crianças. Na Figura 8, trazemos o exemplo da entrada *diccionario* da versão em espanhol:

⁵⁵ No original: “si los niños desconocen qué significa la palabra otitis, pero observamos que la relacionan con apendicitis y conjuntivitis, creemos que la entenderán más si les decimos que ot- significa en griego antiguo ‘oreja’ e -itis significa ‘inflamación’”.

⁵⁶ Traduzido por Karina Kowalski e Mauren Cereser, sob orientação da professora Cleci Bevilacqua. Está organizado como dicionário trilingue – português, espanhol e inglês.

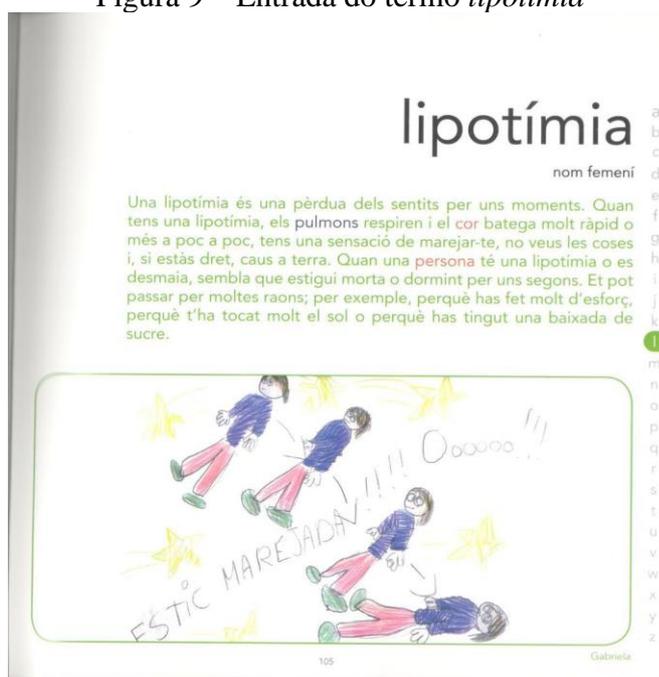
⁵⁷ No original: “Un diccionario, según los mismos niños, es un libro que explica lo que quieren decir algunas palabras, pero también es un libro que te dice cómo se escriben estas palabras y cómo se usan”.

Figura 8 – Entrada do termo *diccionario*

Fonte: Estopà (2013a, p. 36).

Por sua vez, para o dicionário de *Primer diccionari de medicina il·lustrat*, os dados foram coletados ao longo de 3 anos escolares (2015-2016, 2016-2017, 2017-2018), com a participação de 1.200 crianças com idade entre 8 e 10 anos. A obra contém 200 entradas, todas substantivos, com 150 explicações e seus desenhos correspondentes. Do total de entradas, 33 são verbos com significados específicos na Medicina (*desinfectar, curar, injetar*, etc.), contextualizados com frases elaborados pelos alunos, e um atlas com 8 desenhos do corpo humano e nos quais encontram-se indicados 130 termos. No total, inclui 366 palavras que podem ser utilizadas nesse âmbito do conhecimento (ESTOPÀ, 2018). Está dirigido a crianças entre 6 e 12 anos.

Sua microestrutura inclui entrada, categoria gramatical, explicação – construída a partir das definições elaboradas pelas crianças –, informação sobre a formação da palavra, sinônimos em outras situações de uso, desenhos – também feitos pelas crianças. Na introdução da obra (ESTOPÀ, 2018), a autora esclarece que, algumas vezes, também há informações sobre as situações comunicativas em que determinado termo pode ser utilizado ou ainda informações que buscam desfazer ideias errôneas sobre determinadas realidades. No interior da explicação, algumas palavras podem estar marcadas em azul para indicar que encontram-se em algum dos desenhos do atlas; outras podem estar em vermelho para indicar que estão definidas em outro lugar do dicionário. Para ilustrar, trazemos a entrada do termo *lipotimia*:

Figura 9 – Entrada do termo *lipotímia*

Fonte: Estopà (2018, p. 105).

Em sua apresentação, explica-se o que é um dicionário, as informações que oferece, quantas e quais palavras foram incluídas, as informações constantes na microestrutura, seu processo de elaboração e seus participantes. O texto está elaborado em linguagem acessível e adequada aos usuários previstos. Por exemplo, cada item é introduzido por uma pergunta: O que é um dicionário e como se lê um dicionário?; O que encontrarás?; Quantas e quais palavras encontrarás?.

É importante destacar ainda que todas as definições e desenhos coletados passaram a fazer parte do *IULA Children Corpus* (ICC), formado por cerca de 10 mil definições (aproximadamente 225 mil palavras) e desenhos, distribuídos da seguinte forma (ESTOPÀ, 2019, p. 237):

- **Corpus de ciências:** contém 3.550 definições de 90 termos básicos, somando 68.639 palavras/ocorrências, e 3.575 desenhos correspondentes aos termos;
- **Corpus de medicina:** contém 6.000 definições de 150 termos, totalizando 150.000 palavras, e 6000 desenhos.

Da proposta coordenada pela autora destacamos:

- a importância de se atentar para o conhecimento trazido pelas crianças e o trabalho a ser realizado para que possam ampliar e revisar tais conhecimentos, além de estabelecer as relações entre eles;
- a construção das definições pelos alunos de forma autônoma e inseridos no ambiente escolar;
- o processo de construção-desconstrução-reconstrução das definições e sua revisão por uma equipe interdisciplinar, caracterizando-se como um processo colaborativo;
- a comprovação do grau de compreensão das definições, a partir de sua testagem e comparação com definições de outros dicionários escolares;
- o destaque, em consequência, ao trabalho com o léxico especializado desde os primeiros anos escolares;
- o desenvolvimento de várias competências: compreensão do léxico, compreensão leitora, escrita, representação gráfica;
- o caráter inovador da proposta;
- o intercâmbio estabelecido entre universidade e escolas.
- a criação do *corpus* de definições elaboradas pelos alunos, o ICC;
- a disponibilização de outros recursos para trabalhar o léxico especializado em sala de aula: *El Club Lèxic*, *El Microscopi* e *Juga amb paraules de ciència*. Comentamos brevemente cada um desses recursos.

O *Club Lèxic*⁵⁸ é uma plataforma digital que permite registrar as explicações/definições e desenhos de palavras e armazená-los em portfólios que podem ser transformados em dicionários posteriormente. Isso permite que os professores e/ou os pais e as próprias crianças acompanhem suas produções ao longo do ano ou dos anos, o que possibilita o acompanhamento de sua evolução cognitiva (ESTOPÀ, 2013b). A plataforma tem dois perfis de usuários: um para os que desejam participar de forma anônima e mais pontual e outro para os que desejam participar de maneira constante. Conforme Estopà (2013b, p. 192), “El Club Lèxic é um recurso aberto que fomenta e facilita ao trabalho com o léxico, o conhecimento científico e a tecnologia”⁵⁹. Cabe destacar que este recurso relaciona-se com a base DicCiencia. Por sua vez, o *Microscopi* recebe informações da referida base, onde a informação é revisada, selecionada

⁵⁸ Este recurso está disponível em *online*, onde também é possível obter maiores informações. Disponível em: <http://defciencia.iula.upf.edu/ClubLexicografs>. Acesso em: 7 dez. 2021.

⁵⁹ No original: “*El Club LÈXIC és un recurs obert que fomenta i facilita el treball del lèxic, el coneixement científic i la tecnologia*”.

ou complementada. Portanto, os recursos oferecidos, não apenas estão relacionados entre si, como se retroalimentam.

O *Microscopi*⁶⁰ é um recurso *online* que contém as definições elaboradas pelos alunos e alunas entre 6 e 14 anos no âmbito do *Club Lèxic* – além de outras informações obtidas da análise das definições –, que está destinado sobretudo para os profissionais da educação. Pode-se acessar os termos por categoria ou ordem alfabética. Como resultado, estão disponíveis definições, desenhos, imagens e obras de referência como pode-se ver na Figura 10 a partir da busca do termo *aigua* (água).

Figura 10 – Busca e informações para *aigua* – *Microscopi*⁶¹

The screenshot shows the search interface of the Microscopi website. At the top, there are two dropdown menus: 'Selecciona una categoria' (with a dropdown arrow) and 'Selecciona un terme' (with the text 'aigua' entered). To the right of these menus is a red button with the word 'inici' inside a blue circle. Below the search area, the word 'aigua' is displayed in a large font. Underneath, there are four buttons: 'Definicions', 'Dibuixos', 'Imatges', and 'Obres de referència'. Below these buttons, there is a search bar containing 'aigua_1'. The main content area is divided into several sections: 'Categoria gramatical: nom femení', 'Idees científicament reeixides', 'Idees culturals o insòlites', 'Idees alternatives, científicament errònies', 'Fraseologia', and 'Termes relacionats'. At the bottom of the main content area, there are two sections: 'Comentaris' and 'Recomanacions'.

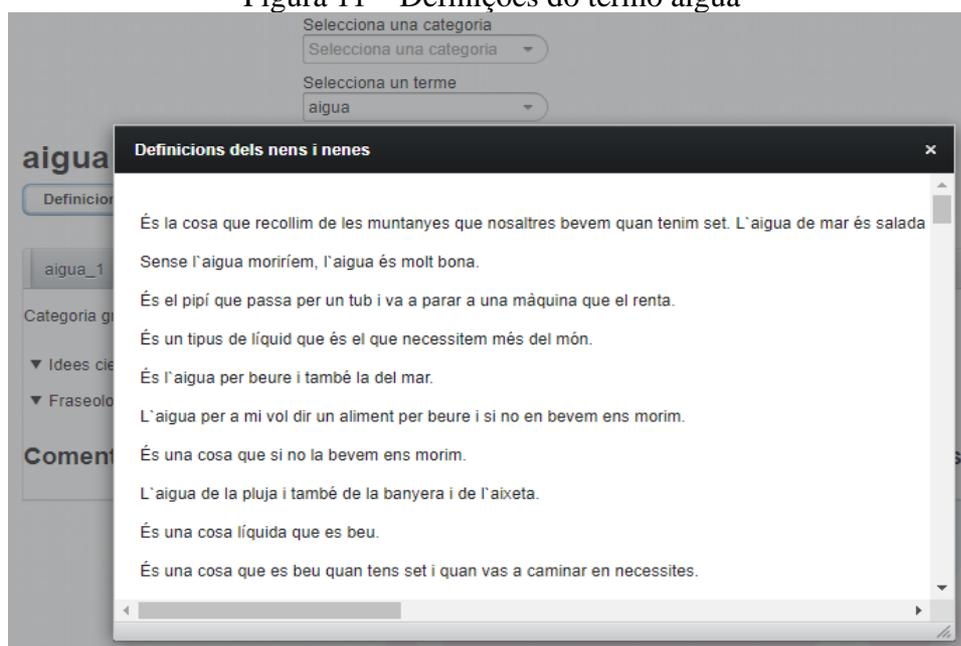
Fonte: Estopà e Cornudella (2013, n.p.).

Na Figura 11, vemos as definições para a entrada pesquisada.

⁶⁰ Mais informações podem ser obtidas em Cornudella Gaya *et al.* (2013) e em Estopà Cornudella Gaya (2013).

⁶¹ Este recurso está disponível em: <http://defciencia.iula.upf.edu/Microscopi>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Figura 11 – Definições do termo aigua



Fonte: Estopà e Cornudella (2013, n.p.).

Finalmente, há o recurso denominado *Juga amb las paraules* (Brinca com as palavras) que oferece seis jogos que trabalham as palavras incluídas no *Petit diccionari de Ciència*. Os jogos são conhecidos pelas crianças e seus nomes fazem referência a frases feitas, que podem ser também assimiladas pelas crianças. Referimos e explicamos brevemente cada um deles a seguir:

- *La paciència és la mare de la ciència*: a paciência é a mãe da ciência: é um jogo de cartas para trabalhar as relações.
- *Cada ovela amb la seva parella*: cada ovelha com sua parilha: jogo de memória para trabalhar a concentração e a memória.
- *Qui no corre vola*: quem não corre voa: um jogo de rapidez para trabalhar a análise e rapidez visual.
- *Fent i desfent es fa l'aprenent*: fazer e desfazer se faz aprendendo: quebra-cabeças para trabalhar a análise e construção.
- *On no hi ha cap tot és cua*: onde não tem ninguém, tudo é fila: dominó para trabalhar a análise matemática.
- *Molta llengua poques mans un*: muita língua, poucas mãos: jogo de entrelaçamento de mãos e pés.

Esses jogos foram construídos em formato gigante – *Juga amb paraules de la ciencia* – e como jogos de mesa – *La maleta viatgera de paraules de ciència* e, conforme Estopà (2013b, p. 193) permitiram trabalhar aspectos cognitivos dos termos usados para explicar temas científicos (matemática, língua, meio ambiente, etc.), ademais das habilidades cognitivas e locomotoras como a concentração, memória, rapidez, etc.

Uma das razões para sua criação foi a constatação de que os jogos são muito pouco utilizados na escola para trabalhar o vocabulário especializado – é o caso do catalão e podemos dizer também do português. Diante desse fato, o objetivo foi oferecer recursos que permitissem complementar o trabalho realizado com o léxico em sala de aula de forma que a aprendizagem das ciências seja sólida desde os anos escolares iniciais (ESTOPÀ, 2013b).

2.4.4 Dicionários eletrônicos (DEs): aspectos relevantes para sua construção

Após apresentarmos aspectos importantes da Lexicografia e da LP, pensamos ser importante discorrer, de forma mais específica, sobre os DEs, posto que pensamos que a proposta a ser elaborada com os alunos centra-se nesse formato de obra. Como bem conhecemos, os dicionários podem ser apresentados tanto na forma tradicional impressa em papel, quanto em suporte eletrônico. Podemos destacar, entre essas duas formas, algumas diferenças que não se resumem à conversão do suporte utilizado, mas são inerentes à sua elaboração e seu *design*. Assim, o conceito de dicionário eletrônico, conforme as propostas atuais no âmbito da Lexicografia, não se restringe à simples conversão de um suporte para o outro, mas em uma nova criação. Além disso, Leffa (2006, p. 323-324) aponta que uma das principais diferenças entre o Dicionário Eletrônico (DE) e o Dicionário em Papel (DP) é o fato de o primeiro ser “constituído de *bits*, minúsculos pulsos de luz praticamente sem características físicas palpáveis”. Por ser um arquivo digital, o DE pode ser facilmente compactado, ampliado e atualizado, sem grandes custos de produção, possibilitando ainda a inclusão de textos e imagens e de animação, som e vídeo.

Leffa (2006) destaca outra vantagem desse tipo de ferramenta: a característica da invisibilidade pela qual, na tela do computador, aparece só o verbete ou a informação solicitada e no exato momento em que o consulente assim o desejar. O autor observa também que não é possível perceber um DE em toda sua extensão, aspecto que o diferencia enormemente da obra em papel. Nesse tipo de obra, as informações lexicográficas tornam-se hipertextos – conjunto de informações relacionadas entre si e editado no computador – conectados através de *hiperlinks*.

Os *hiperlinks* são constituídos por *links*, isto é, “mecanismos de referência digital” (XAVIER, 2005, p. 192). Nos DEs, eles conectam os lexemas entre si, remetendo o usuário a outras partes do hipertexto, clicando no dispositivo automático, que o conduz a outro lexema, por serem relacionados entre si (VILARINHO; FAULSTICH, 2013).

De acordo com Termignoni (2015, p. 150):

A possibilidade de ampliar e atualizar dicionários e glossários com poucos recursos financeiros é sem dúvida muito significativa para a produção lexicográfica e terminográfica e é o maior benefício das obras eletrônicas quando confrontadas com as versões em papel, as quais historicamente se defrontam com as seguintes questões: i) restrição do espaço e ii) rápida desatualização. Sem esquecer, ainda, a enorme vantagem que representam o dinamismo, a rapidez e a diversidade de recursos que podem ser oferecidos em suporte eletrônico e que tornam os dicionários e glossários eletrônicos instrumentos versáteis e atraentes.

Quanto à sua classificação, os DEs dividem-se em dicionários prontos e dicionários em construção (STORRER; FREESE, 1996, *apud* WELKER, 2004), conforme vemos no Quadro 6:

Quadro 6 – Classificação dos DEs

DICIONÁRIOS PRONTOS	DICIONÁRIOS EM CONSTRUÇÃO
Versões eletrônicas de DPs.	Versão parcial concluída pelos autores.
Versões projetadas para usufruir das vantagens do hipertexto.	Versões construídas com a colaboração dos usuários.

Fonte: Adaptado de Welker (2004).

Quanto ao acesso oferecido por esse tipo de obras, Selistre (2012) deixa claro que os DEs disponibilizam diferentes formas de busca, como podemos ver no Quadro 7:

Quadro 7 – Formas de busca nos DEs

<i>Browsing</i>	Como nos DPs, o usuário percorre uma lista alfabética até encontrar o item de seu interesse.
Busca direta	O usuário digita um item na caixa de busca e tem acesso direto ao conteúdo da entrada.
<i>Fuzzy search</i>	Quando um item é digitado de forma incorreta, o usuário conta com uma lista de sugestões cuja ortografia se aproxima à grafia do item solicitado.
<i>Wildcard</i>	Quando o usuário tiver dúvidas em relação à grafia do item, pode substituir o elemento ignorado por um ponto de interrogação ou utilizar um asterisco (*) para qualquer outro número de caracteres desconhecidos.

Fonte: Adaptado de Selistre (2012).

Considerando a potencialidade do DE, no sentido de permitir que uma busca de palavras ou termos ocorra de forma rápida e pontual, podemos dizer que, atualmente, os dicionários e glossários eletrônicos são ferramentas indispensáveis na sala de aula em qualquer nível escolar. O uso adequado dessas ferramentas pode, certamente, ampliar as possibilidades de apreensão de vocabulário e consolidar a construção do sentido do texto.

Diante de tal concepção, se comparados aos dicionários em papel, os DEs são, muitas vezes, mais abrangentes porque exploram recursos do próprio ambiente digital, tais como os hipertextos e os *hyperlinks*, já citados anteriormente, bem como as hipermídias (conjunto de imagens, sons e textos em uma única página) e multimídias (soma de uma mídia estática – foto, texto, gráfico – com uma mídia dinâmica – vídeo, áudio, animação).

No entanto, apesar da variedade de recursos que podem ser utilizados para elaborar esse tipo de obra, é possível observar que a maior parte dos DEs atuais são apenas versões eletrônicas dos dicionários impressos e não dicionários projetados para a mídia eletrônica. Percebemos isso quando nos deparamos com obras eletrônicas que, embora cumpram a tarefa de facilitar o acesso às informações, acabam por não aproveitar a infinidade de recursos apresentados pelo ambiente digital.

Ao tratar dos dicionários eletrônicos, Tarp (2013) faz uma analogia com a transformação tecnológica relacionada ao meio de transporte. Segundo o autor, quando Henry Ford introduziu seu famoso modelo T Ford, soube romper com as convenções e aproveitar as novas tecnologias para satisfazer as necessidades das pessoas que, conforme supunha Ford, “queriam cavalos mais rápidos”. Seguindo essa ideia e terminologia, Tarp (2013) classificou os dicionários eletrônicos atuais e futuros em quatro categorias:

- 1. Réplicas:** meras cópias fotografadas ou escaneadas de dicionários impressos já existentes e colocados em uma plataforma eletrônica;
- 2. Cavalos mais velozes:** podem ser tanto versões eletrônicas de dicionários anteriormente publicados em papel como dicionários novos. Sua principal característica é que as informações que aparecem na tela são estáticas e feitas nos moldes dos dicionários tradicionais;
- 3. Modelos T Ford:** dicionários nos quais são utilizados um extenso uso das tecnologias já existentes para criar um produto lexicográfico não só de acesso rápido, mas também com informações dinâmicas e que cumpram as necessidades dos usuários previstos;
- 4. Rolls Royce:** representam uma categoria de ferramentas lexicográficas que

permitirão a consulta individualizada oferecendo exatamente a quantidade e os tipos de informações que os usuários necessitem. Essas ferramentas também poderiam combinar acesso a informações selecionadas em uma base de dados preparada com busca na internet.

Para Lo Cascio e Nijpels (2006, p. 544), “navegar é uma forma de adquirir conhecimento, o qual vai se formando ao longo de um percurso aparentemente desordenado e ditado por curiosidades e descobertas eventuais”. Cada internauta segue o próprio percurso e os próprios interesses e, ao final, chega a um estado em que o conhecimento se reorganiza. Os autores concluem que, evidentemente, tal possibilidade de navegação incide diretamente na forma de se projetar a microestrutura do DE e explicam que, para uma navegação ampla, os dados devem ser estruturados de forma eficiente. Para eles, um dicionário, hoje, deve ser feito partindo-se de um banco de dados acoplado a um banco de dados relacional, onde os dados sejam todos codificados. Isso vale para os dicionários monolíngues, didáticos ou não, destinados a falantes nativos ou a estrangeiros e também para os DBs eletrônicos, permitindo a navegação em uma língua e de uma língua para outra.

Na sequência, resumimos as mudanças que deveriam ser contempladas, por exemplo, em um dicionário bilíngue, em suporte eletrônico, na concepção de Lo Cascio e Nijpels (2006, p. 545):

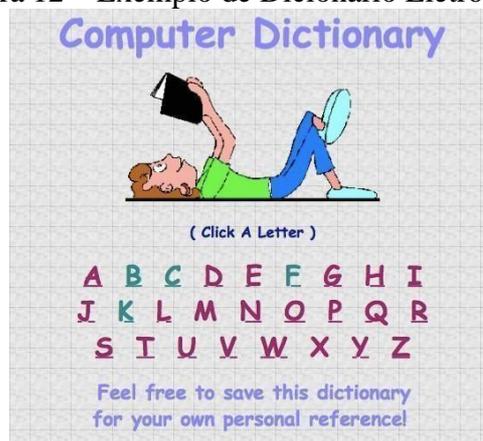
1. as descrições poderão ser menos simples, diferentemente das descrições que se encontram nos dicionários monolíngues didáticos para estrangeiros. Navegando, o usuário encontra imediatamente a equivalência das palavras utilizadas na explicação e, assim, não é mais necessário ater-se a um vocabulário simples, e pode-se usar uma formulação mais natural, logo, mais complexa;
2. as descrições também poderão conter hiperônimos, sinônimos etc., indicando os domínios lexicais aos quais uma palavra pertence;
3. não havendo problemas de espaço, o DE poderá ter uma macroestrutura mais extensa, com uma grande quantidade de lemas, de exemplos e de contextualizações;
4. poderá ter informações coerentes e exaustivas sobre colocações, tornando-se um potente instrumento didático e de consulta;
5. as expressões lexicais complexas, as formas idiomáticas e as locuções poderão não só ser traduzidas, mas conter explicações e paráfrases formuladas na língua de partida;

6. o confronto entre dados de tão vasto alcance permitirá evidenciar claramente diferenças e similitudes entre as línguas envolvidas.

Dada a relevância dos dicionários eletrônicos explicitada anteriormente, é importante mencionar que a maior parte dos dicionários para crianças que encontramos estão em formato papel e são direcionados à língua portuguesa, como é o caso dos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e descritos acima. Percebemos que há propostas de criação para esse público, mas, em sua maior parte, estão focadas no vocabulário de uso geral e, até o momento, não encontramos obras publicadas *online* voltadas para crianças brasileiras que precisam adquirir terminologia relativa aos conteúdos estudados na escola e que incluam uma língua estrangeira na sua construção. Em resumo, os produtos eletrônicos com os quais nos deparamos em nossa pesquisa estão longe de atender às demandas que propomos nesta tese, que tem como ponto principal o ensino de terminologias na escola, por meio de uma ferramenta que possibilite uma construção moderna, interativa e aberta que, entre outras coisas, não limite o processo de criação e de aprendizagem dos alunos.

Para atestar o que afirmamos acima, vejamos um exemplo de dicionário⁶² que não oferece maiores possibilidades de interação entre o usuário, o conteúdo e o computador.

Figura 12 – Exemplo de Dicionário Eletrônico 1



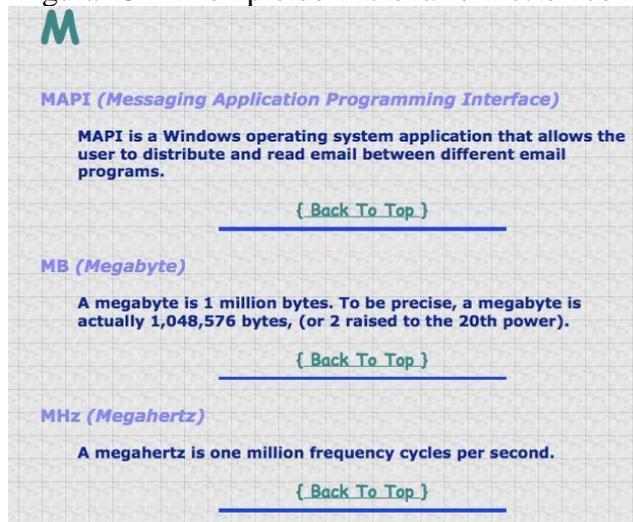
Fonte: *Kids Online* (2016).

Na Figura 12, vemos que a apresentação da macroestrutura se mantém em ordem alfabética e o consulente clica na letra da palavra de busca para acessar as entradas. O resultado dessa consulta é mostrado na Figura 13. Nela, vemos a entrada e sua definição, além da forma

⁶² Disponível em: kids-online.net. Consulta realizada em 2016. No momento da publicação desta tese (2021), não se encontra mais disponível *online*.

extensa quando se trata de uma sigla. Além disso, há a possibilidade de retornar ao início da página (*back to top*).

Figura 13 – Exemplo de Dicionário Eletrônico 2



Fonte: Kids Online (2016).

Ademais, para Kenski (2008, p. 32), os hipertextos são a evolução do texto linear, a base da linguagem digital, isto é, são “sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinados assuntos”. O avanço nas informações disponíveis depende da ação de cada usuário, por isso, não é preciso ler tudo para depois seguir em frente, já que é possível saltar os diferentes tipos de dados até encontrar a informação desejada. Se ele quer ter uma ideia superficial sobre o tema, faz uma leitura rápida; já se estiver mais interessado, pode clicar em sequência nas páginas e aprofundar as informações sobre o assunto. Desse modo, podemos pensar que o hipertexto aplicado à leitura dos dicionários em geral, especialmente nos DEs, permite ao usuário ler o dicionário inteiro, seguindo a ordem alfabética ou fora da ordem, ou clicar direto na palavra de seu interesse.

De forma complementar, Ramal (2002, p. 87) entende que hipertexto é a “apresentação de informações através de uma rede de nós interconectados por *links* que pode navegar livremente pelo leitor de um modo não linear”. Dentro do hipertexto, existem vários *links* (também chamados de *hiperlinks*) que permitem trilhar caminhos para outras páginas (*homepage*), cada página seria um hipertexto. Quando o usuário clica em certas palavras, ele vai para novos trechos, novas páginas. Lemos (1997) explica que os *links* agem como portas virtuais que abrem caminhos para novas informações.

Para exemplificar, é possível observar na Figura 14, que o dicionário eletrônico *A Maths*

*Dictionary for Kids*⁶³ é composto por um conjunto de *hiperlinks* – alfabeto na margem esquerda, lista de entradas –, e cabe ao usuário percorrer o caminho que deseja. O que também se observa é a possibilidade de interação do usuário com a figura de um cachorro que pode ter suas orelhas modificadas.

Figura 14 – Dicionário de Matemática

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Lemos (1997) entende a interatividade como uma ação dialógica entre homem e técnica. Para ele, as mídias tradicionais como jornais, revistas, rádio e televisão estabelecem uma passividade no público e uma pré-escolha das informações que serão transmitidas. Por outro lado, as tecnologias digitais trazem novas formas de circulação de informações. A tecnologia permite que o usuário interaja com a informação, não apenas com o objeto (máquina ou ferramenta).

Na opinião de Primo e Cassol (1999), um *site* realmente interativo facilitaria a comunicação entre os seres humanos, tanto entre usuários quanto entre usuários e a equipe do *site*. Sobre esse aspecto, Sims (1997) comenta que não se pode banalizar a interatividade relacionando-a ao ato de selecionar opções em um menu, objetos clicáveis ou sequências lineares. Ele questiona se há características que tornam um *software* instrucional interativo, trazendo alguns autores para discussão. Damarin (1982) identifica uma série de ações interativas como assistir, encontrar, fazer, usar, construir e criar. Por outro lado, para Ambron e Hooper (1988), o importante é que o usuário possa navegar, anotar, vincular e elaborar dentro de um banco de dados rico e não linear. Os autores acabam se identificando mais com Jonassen

⁶³ Disponível em: <http://www.amathsdictionaryforkids.com/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

(1988), para quem a interatividade implica uma atividade entre dois organismos, com uma aplicação computadorizada, que envolve o aluno em um verdadeiro diálogo (SIMS, 1997).

Sims (1997) propõe ainda uma taxonomia de interatividade, relacionando-a com os ambientes educativos mediados por computador. São onze os tipos que propõe: interatividade do objeto, linear, hierárquica, de suporte, de atualização, de construção, interatividade refletida, de simulação, de *hiperlinks*, contextual não imersiva e virtual imersiva. É importante ressaltar que os níveis de interatividade não são excludentes. Comentaremos alguns que nos interessam para o trabalho e ilustraremos com exemplos de dois dos dicionários que analisamos.

A interatividade do objeto refere-se à uma aplicação na qual objetos (botões, pessoas, coisas) são ativados pelo *mouse*. Quando um usuário clica no objeto, há alguma resposta audiovisual (SIMS, 1997).

Nas Figuras 15 e 16 do Dicionário de Matemática, na entrada *direction*, em um simples clicar de botão (*play*), a aranha começa a se movimentar na tela em várias direções (para baixo, para cima, para frente, para trás, para os lados), mostrando, de maneira visual, a noção de direção para as crianças. É uma resposta visual, no entanto, a criança não tem controle sobre as ações da aranha.

Figura 15 – *Direction*

The screenshot shows the 'A Maths Dictionary for Kids' website. The header features two parrots and the title 'A Maths Dictionary for Kids 2017 by Jenny Eather'. The main content area is divided into three sections:

- Terms of use:** A list of terms from Aa to Zz, including: data, date, day, deca-deka-decade, decagon, decahedron, decimal, decimal fraction, decimal system, decomposition, decrease, deduct, deficient number, degree, denominator, depreciation, descending, diagonal, diameter, dice, die, difference, digit, digital clock, dimension, direction, discount, discrete data, displacement, distance, distributive law, divided bar graph, division, divide, divisor, dividend, divisible, divisibility, dodecagon, dodecahedron, dollar, dot plot, double, dozen.
- direction:** Definition: 'the line or course on which something is going'. Below the definition is a grid with a spider in the center and a 'Play' button.
- compass directions:** A diagram showing the cardinal directions: NORTH, SOUTH, WEST, EAST. Below the diagram is the instruction: 'Click the directions above and watch the compass needle.'

The footer includes navigation links: 'MORE WORDS', 'MATHS CHARTS', 'feedback', and 'PRINT'. It also mentions 'Over 950 entries. Device friendly. Updated definitions, more examples.' and '© Jenny Eather 2001-2017. All rights reserved.'

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Figura 16 – Direction

A Maths Dictionary for Kids 2017
by Jenny Eather

direction
· the line or course on which something is going .

Play up

compass directions

NORTH
NORTH EAST
WEST EAST
SOUTH WEST SOUTH EAST
SOUTH

Click the directions above and watch the compass needle.

MORE WORDS Over 950 entries. Device friendly. Updated definitions. More examples.
MATHS CHARTS - App Over 280 printable maths posters for home/school.

feedback PRINT (visible content above) © Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.

Fonte: A Maths Dictionary for Kids (2017).

Por sua vez, na entrada de *rhythmic counting* (Figura 17), cada vez que se clica no tambor, ouve-se o seu som, sendo que cada tambor soa diferente. A própria maneira como esse glossário é organizado configura-se como uma interatividade de objeto, visto que o usuário clica nas letras e, posteriormente, clica na palavra que deseja ler e conhecer mais.

Figura 17 – Rhythmic counting

A Maths Dictionary for Kids 2017
by Jenny Eather

rhythmic counting
· counting to a regular beat to emphasise a number sequence or pattern.

EXAMPLES:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

PRACTICE: Choose a drum. Play the movie above.
Count by 1's and click the drum on every 2nd number.

Make up your own. Count out aloud and click the drum.
one two **three**, four five **six**, seven eight **nine**.

MORE WORDS Over 950 entries. Device friendly. Updated definitions. More examples.
MATHS CHARTS - App Over 280 printable maths posters for home/school.

feedback PRINT (visible content above) © Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.

Fonte: A Maths Dictionary for Kids (2017).

A interatividade de suporte, conforme Sims (1997), é um dos componentes essenciais de qualquer aplicativo, pois trata-se da facilidade do usuário de receber suporte, que pode variar de simples mensagens de ajuda a tutoriais complexos. Nas Figuras 18 e 19, pode-se ver um *link*

de ajuda, contendo informações sobre o tamanho das fontes do dicionário (*size*), variantes ortográficas do inglês americano e da Grã-Bretanha (*spelling*), ajuste de hora (*clocks & time*), dicas de consulta quando a palavra não foi encontrada no dicionário (*can't find a word*) e também o *e-mail* da autora, caso seja necessário entrar em contato (*other problems?*).

Figura 18 – Help

The screenshot shows the 'Help and Notes' section of the dictionary. It features a navigation bar with buttons for 'size', 'spelling', 'clocks & time', 'can't find a word', and 'other problems?'. The main content area has a heading 'Uh Oh - I still have a problem!!' and a request for email contact: 'Please email me with the details of your problem and I'll see what I can do.' Below this is an 'email Jenny' button and a contact address: 'jeather@iprimus.com.au'. A note states: 'If the email button doesn't work, please email me at the address below. You can copy and paste the address into your email program.' The footer includes '© Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.'

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Figura 19 – Feedback

The screenshot shows the 'feedback' section of the dictionary. It features a heading 'feedback' and a list of bullet points: 'reporting errors and bugs.' and 'comments and suggestions.' Below this is an 'email Jenny' button. The 'about me' section contains a personal bio: 'I was an Australian primary school teacher (K-6). I made the dictionary as a reference resource for my classes at school. The dictionary started on the internet on January 8, 2002 with around 300 words. It now has over 600 words and has had millions of visitors from all around the world. Many thanks to everyone for the great comments and suggestions.' It concludes with 'Hope you find the dictionary helpful. Regards Jenny' and the contact address 'jeather@iprimus.com.au'. A note states: 'If the email button above doesn't work, please email me at the address below.' The footer includes '© Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.'

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Na interatividade de atualização, os aplicativos apresentam ou geram problemas que o aluno deve responder. A análise da resposta resulta em atualização gerada por computador ou *feedback* (SIMS, 1997). Na Figura 20, há uma pergunta na entrada *value*, e o *feedback* se limita a indicar correto (*correct*) ou tente novamente (*try again*), já que há apenas uma resposta

considerada correta.

Figura 20 – Value

The screenshot shows the 'A Maths Dictionary for Kids' interface. The main content area displays the definition of 'value' as 'numerical worth or amount.' Below the definition is an 'EXAMPLE:' section with a math problem: 'What is the value of the coins?'. The problem shows four 20-cent coins and six 1-dollar coins. The user has entered '80 cents' in a text box, and a green 'CHECK' button is visible. Below the input, the text 'correct' is displayed in green, and a 'try again' button is visible. The interface also includes a sidebar with a letter index (Aa to Zz), a footer with navigation links like 'terms of use', 'help', 'feedback', and 'print', and a copyright notice for Jenny Eather 2001-2017.

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Por sua vez, na entrada *problem* (Figuras 21 e 22), o usuário é confrontado com um problema matemático. Nesse caso, o *feedback* não aparece como correto ou errado, aparece como sim, mais ou menos.

Figura 21 – Problem

The screenshot shows the 'A Maths Dictionary for Kids' interface for the entry 'problem'. The definition is 'a question where mathematics is used to work out the answer.' Below the definition is an 'EXAMPLE:' section with a math problem: 'There are around 600 pages in the dictionary at the moment. On average, it takes me 8 hours to research and complete a page. How many hours have I spent on the dictionary to date?'. The user has entered '4800 hours' in a text box, and a green 'CHECK' button is visible. Below the input, the text 'Yes. Time is MY problem!!' is displayed in green, and a 'fakes forever !!' button is visible. The interface also includes a sidebar with a letter index (Aa to Zz), a footer with navigation links like 'terms of use', 'help', 'feedback', and 'print', and a copyright notice for Jenny Eather 2001-2017.

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Figura 22 – Problem

A Maths Dictionary for Kids 2017
by Jenny Eather

problem
• a question where mathematics is used to work out the answer.

EXAMPLE:

A Maths Dictionary for Kids

There are around 600 pages in the dictionary at the moment. On average, it takes me 8 hours to research and complete a page.

How many hours have I spent on the dictionary to date?

8000 hours

CHECK Less !!

fakes forever !!

MORE WORDS: Over 950 entries. Defs. freely. Updated definitions, more examples.
AMDFK Quick Reference

MATHS CHARTS: -App Over 280 printable maths posters for home/school.

feedback PRINT (visible content above) © Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

A interatividade hierárquica oferece um conjunto definido de opções que podem ser selecionadas, sendo que a configuração mais conhecida desse tipo é o menu. Entretanto, depois de selecionar o que deseja, o aluno volta a uma interação linear (PRIMO, 2000). O glossário de matemática apresenta esse tipo de interatividade. O aluno pode visitar a letra Z sem ter visitado a letra Y, por exemplo; contudo, não deixa de ser uma interatividade linear, visto que se move para frente e para trás.

Na interatividade contextual não imersiva, o estudante é capaz de trabalhar em um contexto significativo relacionado ao contexto real de trabalho (SIMS, 1997). Na entrada apresentada na Figura 23, a criança é apresentada à uma balança, ela clica nos produtos, e a balança “funciona” conforme o peso de cada produto. O objeto do mundo real é reproduzido no glossário, funcionando tal como o de verdade.

Figura 23 – Kilogram

A Maths Dictionary for Kids 2017
by Jenny Eather

key words
kilogram, kilo, kg
kilolitre, kL
kilometre, km
kite
km/h

kilogram, kilo, kg
• standard metric unit for measuring mass (weight).

EXAMPLES:
• Click food to measure (watch needle)
• Click food again to reset.

3kg
2kg
1.5kg
1kg

mass - standard units > converters >

MORE WORDS: Over 950 entries. Defs. freely. Updated definitions, more examples.
AMDFK Quick Reference

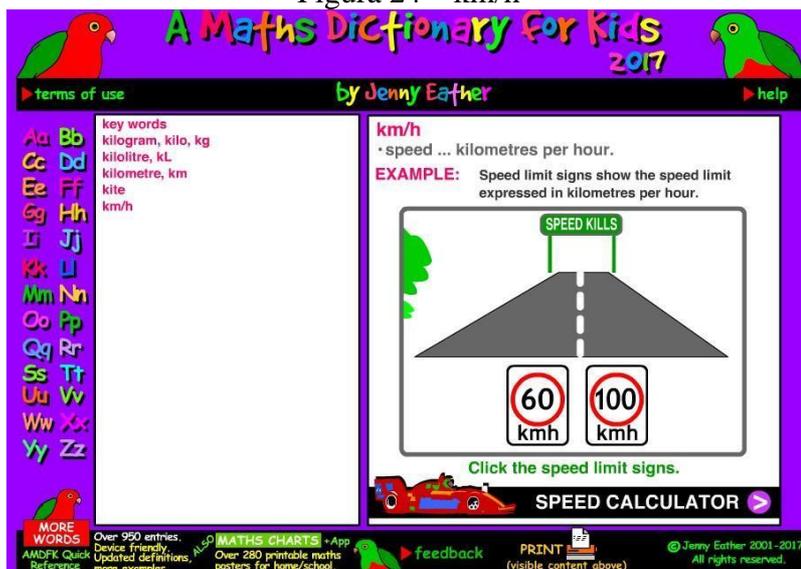
MATHS CHARTS: -App Over 280 printable maths posters for home/school.

feedback PRINT (visible content above) © Jenny Eather 2001-2017 All rights reserved.

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2017).

Na interatividade de simulação, o aluno é o controlador ou operador. Suas ações geram uma atualização que imita a operação real ou o processo que está sendo simulado (SIMS, 1997). Na Figura 24, na entrada para quilômetro por hora (km/h), o aluno é capaz de simular duas velocidades diferentes, de 60 km/h e de 100 km/h. A diferença é experienciada pela velocidade das listras da pista e das árvores passando.

Figura 24 – km/h



Fonte: A Maths Dictionary for Kids (2017).

Primo (2000, 2003) acredita que o termo indicado não seria “interatividade”, mas sim “interação mediada por computador”. Para o autor, falar sobre interatividade é falar sobre o potencial e capacidade do computador; porém, é preciso que se estude a interação através do computador – não somente com o computador. A interação é entendida como “ação entre”. Salienta, ainda, que a interatividade passou a ser usada como argumento de venda, com um enfoque mercadológico. Por conta desse uso indiscriminado do termo, ele passa a ter uma perspectiva mercadológica, o que acaba enfraquecendo seu sentido.

Possari (2005) comenta que, na interatividade, o usuário é o operador que assume o papel de coautor do texto, pois, nos hipertextos, ele opta pelas trilhas que melhor lhe agradam ou convêm para a consulta. Os *links* realizados com o restante da rede constituem-se pela seleção, organização e filtro de possibilidades. Para a autora, os textos eletrônicos seriam os que mais possibilitam a interatividade. Enquanto a interação seria “diálogo, interação, troca entre interlocutores humanos, humanos e máquinas e humanos (usuários de serviços)” (POSSARI, 2005, p. 95), a interatividade seria a intervenção nos programas e conteúdos.

Feitas essas ponderações, pensamos que a proposta a ser desenvolvida com os estudantes pode ser concebida como um material instrucional digital que faça parte do processo de ensino-aprendizagem do léxico. Por esse motivo, trazemos, a seguir, o conceito de Objeto de Aprendizagem (OA), explicitando a pertinência pedagógica e as principais características desse recurso.

2.5 OBJETOS DE APRENDIZAGEM

O conceito de OA, segundo Torrão (2009), não é fácil nem consensual. Sua definição surge de acordo com uma concepção própria dos autores acerca da utilidade e importância para o ensino-aprendizagem e varia de acordo com a abordagem proposta e os aspectos que estão associados ao seu uso educacional.

Para Wiley (2000, *apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014), um OA é qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem. Para elucidar essa ideia sobre o OA, o autor utiliza a metáfora de um átomo, ou seja, um elemento pequeno que pode ser combinado e recombinado com outros elementos, formando algo maior. Contudo, Koohang e Harman (2007) entendem os OAs como entidades não exclusivamente digitais, que podem ser reusadas e customizadas para alcançar objetivos instrucionais específicos.

As duas ideias coincidem e estão em consonância com nossa proposta, mas pensamos que a última é mais abrangente por tratar o OA como “uma orientação instrucional ou como uma montagem recombinante de ferramentas instrucionais que expandem o repertório pedagógico” (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 14).

Singh (2001) afirma que um OA deve ser estruturado e dividido em três partes apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Estrutura do OA

OBJETIVOS	CONTEÚDO INSTRUCIONAL	PRÁTICA E FEEDBACK
Esclarecer quais objetivos pedagógicos norteiam o uso do objeto. Apresentar os pré-requisitos, ou uma lista dos conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento do conteúdo.	Apresentar o material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetivos propostos.	Permitir ao aluno a utilização do material e receber retorno sobre o atendimento dos objetivos propostos no OA.

Fonte: Adaptado de Singh (2001).

Na sequência, apresentamos resumidamente as características e os elementos que compõem os OA em sua estrutura e operacionalidade, segundo Mendes, Souza e Caregnato (2004):

Quadro 9 – Características e elementos do OA

Reusabilidade	O objeto deverá ser reutilizável diversas vezes em diferentes contextos de aprendizagem.
Adaptabilidade	O objeto deverá ser adaptável a qualquer ambiente de ensino.
Granularidade (tamanho do objeto)	Um OA de maior granularidade é considerado pequeno, ou em estado “bruto”. Já um OA de menor granularidade pode ser uma página inteira, que combina textos, imagens e vídeos, por exemplo.
Acessibilidade	Acessível facilmente via internet para ser usado em diversos locais.
Durabilidade	Possibilidade de continuar a ser usado, independentemente da mudança de tecnologia.
Interoperabilidade	Habilidade de operar através de uma variedade de sistemas operacionais e <i>browsers</i> , com intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas.
Metadados	Descrição das propriedades de um objeto como título, autor, data, assunto, etc. Os metadados facilitam a busca de um objeto em um repositório.

Fonte: Adaptado de Mendes, Souza e Caregnato (2004).

Em resumo, os OAs são ferramentas de aprendizagem e instrução que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades e, no nosso caso, para auxiliar os professores a construir glossários colaborativos com seus alunos a partir de suas necessidades e dos materiais utilizados na escola. Em geral, eles são criados em módulos e podem ser reusados em diferentes contextos. Devido ao seu potencial de *reusabilidade*, *durabilidade* e *adaptabilidade*, os OAs são materiais com os quais os usuários podem interagir, sendo coautores de sua aprendizagem.

Considerando essa perspectiva e a proposta de guia para a construção de dicionários eletrônicos, entendemos ser necessário fazer menção às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), posto que são capazes de trazer benefícios para professores e alunos de diferentes escolas e contextos sociais e também pelo fato de o projeto ter surgido em um contexto que possibilitava a prática digital.

Conforme Albino e Souza (2015), a incorporação das TICs nas escolas auxilia na expansão do acesso à informação atualizada e promove a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação, a formação

continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola. No Brasil, é possível observar a existência de propostas de incentivo ao uso das tecnologias digitais na educação; no entanto, não se pode ignorar as dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras que, em sua grande parte, não conta com laboratórios de informática. Conforme indicam dados do Censo Escolar/INEP do ano de 2016 (INEP, 2017), somente 42% das escolas brasileiras possuem laboratórios de informática, contando com cerca de 8 computadores para uso dos alunos por escola, e 11% das instituições possuem laboratórios de ciências para práticas dos alunos. De acordo com a mesma pesquisa, apenas 56% das escolas possuem internet do tipo banda larga, disponível para uso de professores, alunos e direção.

Para superar a barreira da falta de estrutura nas escolas, entretanto, o uso de recursos tecnológicos como dispositivos móveis, por exemplo, torna-se uma forma de suprir essa carência (ALBULGAMI, 2016), possibilitando aos educandos a prática por meio de seus próprios dispositivos, fazendo uso de aplicativos, simulações ou experimentos remotos que podem ser acessados a partir de qualquer hora e lugar. Tendo em vista a frequente utilização e acesso a informações por meio de tais dispositivos pelos alunos, cabe ao professor o papel de orientá-los a fazer uso dessa tecnologia em prol de seu aprendizado.

Importa referir também que, no ano de 2020, em função das medidas rígidas impostas pela pandemia de COVID-19⁶⁴, a tecnologia digital passou a ser uma aliada nas aulas à distância. Professores e alunos de todas as partes do país precisaram se adaptar ao ensino remoto utilizando a internet como suporte para manter o ensino-aprendizagem. Em função da urgência do uso de ferramentas digitais e da necessidade de equipar e capacitar alunos e professores para uso de plataformas digitais, foram implementados, na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul, alguns recursos para assegurar a continuidade do ano letivo. Segundo a Secretaria de Educação do Estado (2020), foi também disponibilizada internet patrocinada no celular, exclusivamente para conteúdos educacionais, para alunos e professores que não possuem acesso à rede. O que se nota, portanto, é que, apesar de algumas escolas permanecerem intocadas pelo processo de digitalização, parece haver um caminho para que a discussão sobre o tema se transponha da teoria à prática. De modo mais efetivo, a abordagem das tecnologias é contemplada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, ao elencar, dentre os objetivos da formação básica “a compreensão do ambiente natural e social,

⁶⁴ COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. No Brasil, a pandemia teve início em 26 de fevereiro de 2020 e, desde então, em 20 de fevereiro de 2021, confirmaram-se, segundo o Ministério da Saúde, 9.866.710 casos da doença no país (PFIZER, 2021).

do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura, dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (MEC, 2013, p. 38).

Em nossa opinião, o uso de uma nova tecnologia, ainda que não seja determinante, pode contribuir para o nível de engajamento ou o tipo de atividade pedagógica, ou seja, é possível que uma atividade seja altamente participativa e engajadora, com ou sem o uso de uma determinada tecnologia. Ainda assim, gostaríamos de deixar clara a ideia de que, embora encontremos dificuldades de incluir, efetivamente, as TICs no processo de ensino-aprendizagem, pensamos que é necessário considerá-las como uma possibilidade de potencializar o aprendizado dos estudantes e o modo como o professor planeja e executa suas aulas. As novas gerações já nasceram inseridas em um contexto digital, onde as informações podem ser acessadas de maneira fácil e rápida. Portanto, as metodologias de ensino precisam acompanhar essas transformações trazidas pelas inovações tecnológicas.

2.6 SÍNTESE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Voltamos a enfatizar que um dos objetivos principais deste estudo é apresentar um guia que oriente a elaboração de dicionários especializados de forma colaborativa com os alunos, baseados em suas necessidades e concebidos a partir do marco teórico e metodológico revisado anteriormente. Sintetizamos alguns princípios que serviram de base para nossa proposta:

- A construção de dicionários colaborativos com foco em áreas específicas do saber coloca em destaque um dos pontos cruciais para o desenvolvimento e consolidação do vocabulário nos primeiros anos escolares: o estudo, o entendimento e a utilização dos termos;
- As necessidades dos usuários devem servir de base para a elaboração de dicionários pedagógicos, incluindo os especializados. Essas necessidades são relacionadas não apenas a um tipo específico de usuário, mas também ao tipo específico de situação social, na qual esse usuário tenha alguma demanda lexicograficamente relevante que possa levá-lo a consultar um dicionário (BERGENHOLTZ; TARP, 2010). Nesse sentido, a proposta da TFL converge com o Princípio da Adequação da TCT, aplicado por Estopà (2013a, 2014, 2019);
- Antes de elaborar um dicionário, é preciso estabelecer sua função, o perfil dos seus usuários e suas necessidades, bem como considerar o contexto em que será elaborado

e/ou utilizado, pois esses dados são cruciais na hora de selecionar as informações que se adaptarão à sua macro e microestrutura e o acesso às informações;

- O guia proposto na presente tese busca atender a professores que atuam principalmente nos 4º e 5º anos do EF e sugere a construção de dicionários do Tipo 2 do PNLD, pois destinam-se à consolidação do processo de letramento. É necessário, por conseguinte, pensar no perfil e nas necessidades dos professores que trabalharão com a proposta de elaboração coletiva de dicionários;
- A construção colaborativa dos dicionários sugere a participação ativa dos estudantes tanto na seleção dos termos e construção das definições, quanto no estabelecimento de sua microestrutura;
- Nesse processo, é possível pensar em atividades que sirvam tanto para identificar as dificuldades de compreensão de determinados termos por parte dos alunos e, conseqüentemente, servirão de base para selecionar os termos que poderão compor o dicionário, como para reforçar seu aprendizado e reutilização posteriores;
- A construção dessa proposta pode ser pensada como um OA e, para dar conta das necessidades dos estudantes, pode ser construída levando em conta a interatividade e os recursos disponibilizados pelas TICs.

Após a revisão da fundamentação teórica e a síntese dos pontos que fundamentam nossa proposta, passamos à análise de dicionários *online* destinados ao público infantil.

3 ANÁLISE DE DICIONÁRIOS *ONLINE* DIRIGIDOS AO PÚBLICO INFANTIL

De acordo com a revisão apresentada sobre Lexicografia Pedagógica e também os parâmetros expostos no Quadro 10, trazemos a análise de um conjunto de obras destinadas às crianças. O objetivo desta análise é verificar como estão organizadas, como apresentam as informações e o acesso às mesmas, a fim de identificar subsídios que possam contribuir para nossa proposta. Os dicionários foram selecionados por se assemelharem aos dicionários de tipo 2 do PNLD e por estarem disponíveis gratuitamente *online*. Portanto, buscamos analisar obras próximas àquela que pensamos para a nossa proposta de guia. Encontramos quatro dicionários nas buscas realizadas com as seguintes palavras-chave: “dicionários para crianças” ou “dicionários temáticos para crianças”, em português, “*diccionarios para niños*” ou “*diccionarios temáticos para niños*”, em espanhol, e “*dictionaries for children*” ou “*thematic dictionaries for children*”, em inglês. O número de dicionários selecionados foi o que encontramos no período em que realizamos a busca, isto é, dezembro de 2019. Os quadros de análise de cada uma das obras encontram-se nos Anexos de A a G.

Quadro 10 – Dicionários, *links* e apêndices

DICIONÁRIO	LÍNGUA	LINK	APÊNDICE
<i>A Maths Dictionary for Kids</i>	Inglesa	http://www.amathsdictionaryforkids.com/	A
<i>Diccionario Básico Escolar</i>	Espanhola	http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html	B
<i>Petit Diccionari de Ciència</i>	Catalã	https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227	C
<i>Mi Diccionario – Chile para Niños</i>	Espanhola	http://www.chileparaninos.gob.cl	D

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

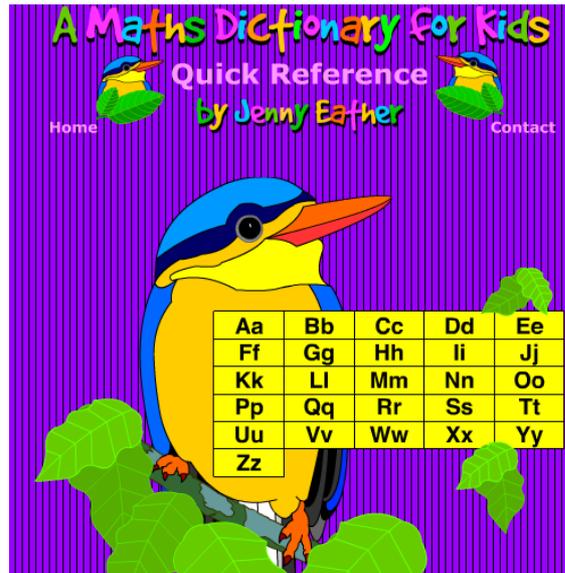
Os dicionários analisados têm em comum a característica de, aparentemente, terem sido pensados para atender a um público infantil ou infantojuvenil. Quando dizemos “aparentemente”, queremos destacar o fato de, em sua maioria, não apresentarem, em sua introdução ou em qualquer outra parte da obra, a indicação do público-alvo e a função da obra.

Iniciamos pelo dicionário *A Maths Dictionary for Kids* (Apêndice A). Essa obra indica o usuários previstos, autor, o número de entradas (955) e sua ordenação (alfabética), os tipos de entradas (palavras simples e compostas, abreviaturas, prefixos), a acessibilidade

(computador, *tablet*, telefone) e um *link* de contato. Inclui, ainda, 270 pôsteres com termos e definições da área que podem ser impressos.

O acesso às entradas se dá por um quadro contendo as letras do alfabeto em maiúsculas e minúsculas, conforme vemos na Figura 25. Ao clicar na letra desejada, abre-se uma página com as palavras incluídas para essa letra:

Figura 25 – Acesso às entradas – *A Maths Dictionary for Kids*



Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2021).

Figura 26 – Entradas – *A Maths Dictionary for Kids*

Aa

a.m.	align	approximate, approximation
abacus	alternate exterior angles	approximately equal
abacus - Chinese	alternate interior angles	Arabic numerals
abscissa	altitude	arc
absolute value	altitude of a triangle	area
abundant number	amount	area model of multiplication
accuracy and precision	amplitude	argument of a function
acre	analogue clock	arithmetic
acute angle	angle	arithmetic sequence
acute triangle	angle bisector	arithmetic mean
add, addition	angles of a transversal	arms of an angle
addend	angle of elevation or depression	array
additive identity	angle of rotation	ascending order
additive inverse	annexing zeros	asset
adjacent	annual, annually	associative law
adjacent angle	annulus	asymmetry
algebra	anti-clockwise	attribute, attributes
algebraic expression	apex	average
algebraic fraction	apothem	axis, axes
algorithm	appreciation	

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2021).

Sua microestrutura está composta pela entrada, definição de tipo oracional, incluindo diferentes acepções, exemplo e figuras. Trazemos o exemplo de *compass* (compasso).

Figura 27 – Entrada *discount* – *A Maths Dictionary for Kids*

Dd

discount

- a reduction in the normal price.

EXAMPLES:

discounts



SALE SUPER DISCOUNTS		
		
NORMALLY \$10.00 \$8.00	NORMALLY \$16.00 \$14.00	NORMALLY \$12.50 \$10.00
		
NORMALLY \$6.00 BUY 3 for \$20.00 GET 1 FREE	NORMALLY \$1.50 3 FOR \$4.00	NORMALLY \$14.00 10% OFF

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2021).

Pode incluir, ainda, informações complementares, como vemos na própria entrada de *discount*, que mostra como calcular o desconto e seus percentuais (Figura 28), relacionando essa entrada com a de *percent*, *percentage*. Vemos, portanto, que há uma rede de remissivas (medioestrutura) que busca facilitar a relação entre as entradas, embora não haja um *link* que as conecte de forma direta, o que seria um facilitador para o usuário.

Figura 28 – Informações complementares *discount* – *A Maths Dictionary for Kids*

calculating discounts 

To calculate the cost of an item when a percentage discount is offered, write the percent as a fraction, multiply by the price, then subtract that amount from the original price.

discount = $\left(\frac{\text{percent}}{100} \times \text{price}\right)$ cost = price – discount

In a 20% off everything sale, how much would a pair of \$20.00 shoes cost?

Discount = $\frac{20}{100} \times 20 = \frac{400}{100} = \4.00

Cost = \$20.00 – \$4.00 = \$16.00

 **The \$20.00 shoes will cost \$16.00.**

To calculate the percentage discount of an item when a dollar discount is offered, write the discount as a fraction of the original price then multiply by 100. 

% discount = $\left(\frac{\text{discount}}{\text{price}} \times 100\right)$

Another shoe shop is offering a \$5.00 discount on shoes over \$15.00. What is the percentage discount on a pair of \$20.00 shoes?

% Discount = $\frac{5}{20} \times 100 = \frac{500}{20} = 25\%$

 **The \$20.00 shoes are discounted by 25%.**

Percentages can help find the best discount.

Fonte: *A Maths Dictionary for Kids* (2021).

Destacamos que, independentemente da entrada em que o usuário se encontre, sempre está visível uma barra superior contendo as letras do alfabeto que dão acesso rápido às listas das entradas contidas em cada letra. Esse pode ser um aspecto de destaque do dicionário, pois permite a navegação rápida para a busca das informações. De todo modo, apesar de apresentar recursos mais atraentes e ampliar as possibilidades de entendimento dos termos, disponibilizando exemplos e exercícios, pensamos que tem uma reduzida interatividade, fator essencial em uma obra eletrônica.

Por sua vez, o *Diccionario Básico Escolar*⁶⁵ (Apêndice B) inclui os usuários, função (ensinar palavras de uso geral), editores (Centro de Linguística Aplicada – Santiago de Cuba e IXA Taldea, Universidad del País Vasco), a versão (Versión 4.0, octubre de 2013), número de entradas, acepções, ilustrações e vídeos, a categoria das entradas, informação geográfica e áreas a que pertencem as entradas. Essas informações podem ser obtidas no *menu* superior que contém vários ícones que remetem a vídeos, ilustrações, informações, estatística e ajuda. Oferece também um manual para instruir o usuário a utilizar os recursos incluídos pela ferramenta.

O acesso às entradas pode ser feito a partir de uma barra superior contendo as letras do alfabeto ou por busca direta da palavra, na margem esquerda da tela, como é possível ver na

⁶⁵ Disponível em: <http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Figura 29. Nota-se a presença, na microestrutura, da categoria gramatical, definição com exemplos, notas de uso e fraseologias. Há possibilidades de busca variadas, *hiperlinks* e acesso a imagens, como indica a Figura 30.

Figura 29 – Entrada *jabón* – *Diccionario Básico Escolar*

The screenshot shows the 'Diccionario Básico Escolar' interface. At the top, there are navigation icons and the logo of the 'Centro de Lingüística Aplicada Santiago de Cuba'. The main header includes the title 'Diccionario Básico Escolar' and the version '4.0'. On the left, there is a search bar with 'Búsqueda avanzada' and a list of words starting with 'j', with 'jabón' selected. The main content area displays the entry for 'jabón sm.' with a definition: 'Sustancia que se presenta en forma de barra o líquida y que se obtiene de la mezcla de hidróxido de sodio (sosa cáustica) con una materia grasa. Es soluble en el agua y por sus propiedades limpiadoras se usa para lavar o limpiar. Inés compró en la tienda dos pastillas de **jabón**.' It also includes a phrase: '// fras. **estar hecho un jabón**. Resbaloso. Después de la lluvia, la calle **estaba hecha un jabón** y por eso me caí.' and the phonetic transcription 'ja-bón; jabones (pl.); jaboncito (dim.)'.

Fonte: *Diccionario Básico Escolar* (2021).

Figura 30 – Ilustração da entrada *jabón* – *Diccionario Básico Escolar*

This screenshot is similar to Figure 29 but features a large image of a yellow box of 'Jabón infantil con Aceite de Manzanilla' and a white bar of soap. The definition and phrase are partially visible above the image. The search bar on the left shows a list of words starting with 'a', with 'aba' selected. The footer contains copyright information: '© 2005-2013 C.L.A. © 2005-2013 IXA Taldea'.

Fonte: *Diccionario Básico Escolar* (2021).

Podemos dizer que esse dicionário cumpre praticamente todos os requisitos fundamentais vistos ao longo do trabalho e oferece recursos de busca e de acesso à informação bastante

próximos aos dicionários em papel, o que pode facilitar a interação e o sucesso nos resultados de busca por parte dos usuários.

No que respeita ao *Petit Diccionari de Ciència* (Apêndice C) em sua introdução, apresenta clareza em seus objetivos, perfil do usuário (crianças de 5 a 8 anos) e função da obra (ensinar termos), número de entradas (120) e as formas de consulta. Indica, ainda, que é a versão plurilíngue da obra criada originalmente em catalão e publicada em papel. Inclui, também, *links* que enviam a textos contendo a introdução, a equipe de trabalho e um conjunto de exercícios. A Figura 31 mostra as formas de busca que podem ser realizadas tanto por palavra como por letra e, ainda, por língua.

Figura 31 – Formas de busca – *Petit Diccionari de Ciències*

Fonte: Estopà⁶⁶ (n.d.).

A Figura 32 ilustra a microestrutura da entrada *aigua*. Nela, vemos os termos nas três línguas contemplados no dicionário (catalão, espanhol e inglês), as definições para cada uma delas e desenhos feitos pelas crianças, acessados nos pequenos círculos abaixo do desenho e que podem também ser ampliados.

⁶⁶ ESTOPÀ, R. **Petit diccionari de ciència**. Termicat. Disponível em: <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227/ca/D>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Figura 32 – Microestrutura da entrada *aigua* – *Petit Diccionari de Ciències*

▼ **aigua**
 ca aigua, n f
 es agua, n f
 en water, n



● ● ●

Definició

L'aigua és un líquid transparent que podem beure i que també podem fer servir per rentar-nos o regar les plantes. L'aigua de mar és salada i l'aigua de riu o de pluja, no. Les persones, els animals i les plantes necessitem aigua per viure.

El agua es un líquido transparente que podemos beber y que también podemos usar para lavarnos o regar las plantas. El agua del mar es salada y el agua del río o de la lluvia, no. Las personas, los animales y las plantas necesitamos agua para vivir.

Water is a transparent liquid that we can drink and also use for washing ourselves or watering plants. Sea water is salty and river water or rainwater is not. People, animals and plants need water to live.

Fonte: Estopà (n.d.).

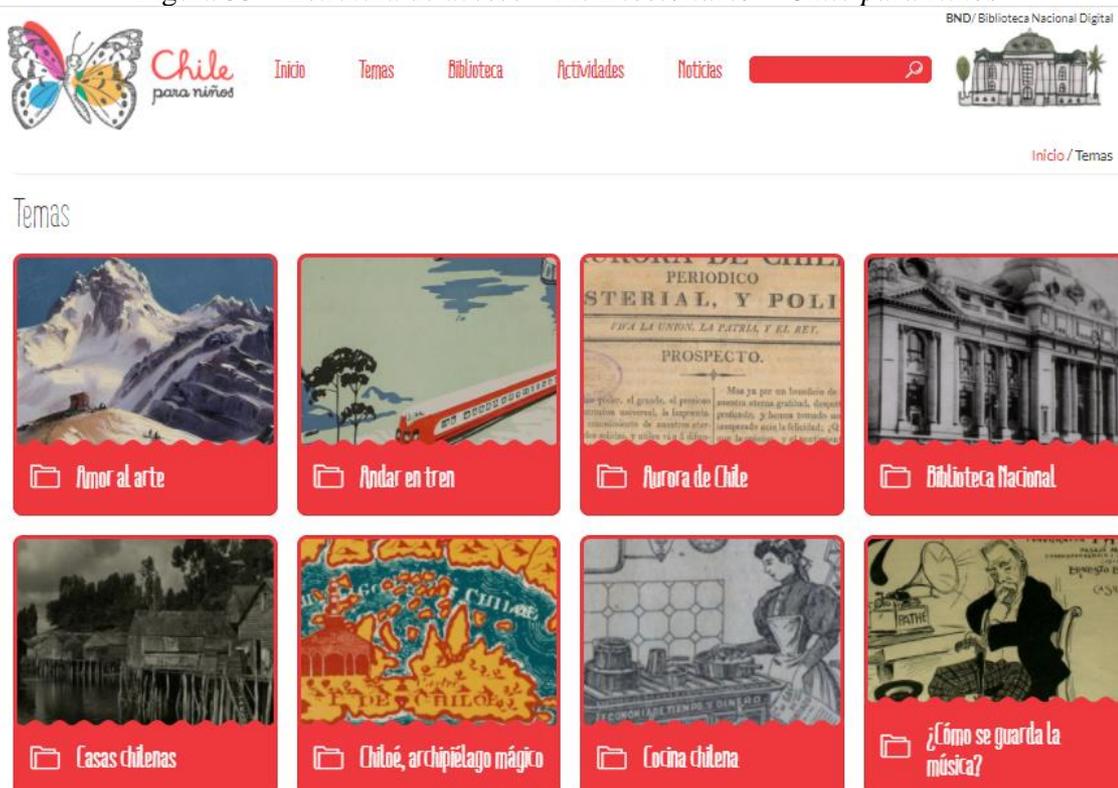
Destaca-se que essa obra, tal como apresentado na seção 2.3, foi construída pelos usuários (crianças), que elaboraram definições simples, com suas palavras – complementadas por desenhos –, as quais, certamente, dão conta do objetivo principal que é a compreensão de termos científicos por parte dos alunos. Essas definições podem ser consideradas explicativas, tal como as propostas para os dicionários de tipo 2. Observa-se que a versão eletrônica é muito semelhante à versão em papel, ou seja, não oferece possibilidades de interação com outras páginas. É possível clicar na palavra, no desenho e seguir um caminho que leva a *links* do *site* onde o dicionário está apoiado e também a redes sociais. Pelos elementos apresentados, podemos dizer que o dicionário inclui todos os elementos necessários para dar conta do objetivo proposto. Os destaques dessa obra são as definições construídas a partir das definições feitas pelas crianças, os desenhos que ilustram as entradas e os equivalentes para espanhol e inglês.

Finalmente, o *Mi Diccionario* (Apêndice D) faz parte de um *site* denominado *Chile para Niños*, ligado à Biblioteca Nacional Digital do Chile, que busca divulgar a cultura chilena entre as crianças. Está estruturado a partir de 40 “minisites” que incluem informações sobre temas diversos (arte, casas chilenas, cozinha chilena etc.). Como o próprio nome do *site* indica, está direcionado para crianças, embora não especifique a idade. Também não há indicação de

quantas entradas estão definidas, nem como é possível acessá-las. Contudo, o *site* é bastante intuitivo e é possível encontrá-las de forma rápida. Na parte inferior da página inicial, são apresentados alguns personagens – Memoriosa, Búho Medina, Mariposa –, além de apresentar a Biblioteca Nacional. Ao final de todas as páginas, estão sempre visíveis informações sobre o *site*, contato e a possibilidade de inscrever-se para receber seu boletim informativo.

Para buscar uma palavra, é possível clicar em um dos quadros temáticos que leva a um conjunto de informações, entre elas informações sobre personagens, artistas, lugares e, também, o vocabulário relacionado ao tema. Na Figura 33, vemos os quadros relacionados a alguns temas inseridos no *site*. Também é possível observar que há um *menu* que permite acessar outros temas, a biblioteca, atividades e notícias, além de uma caixa de buscas.

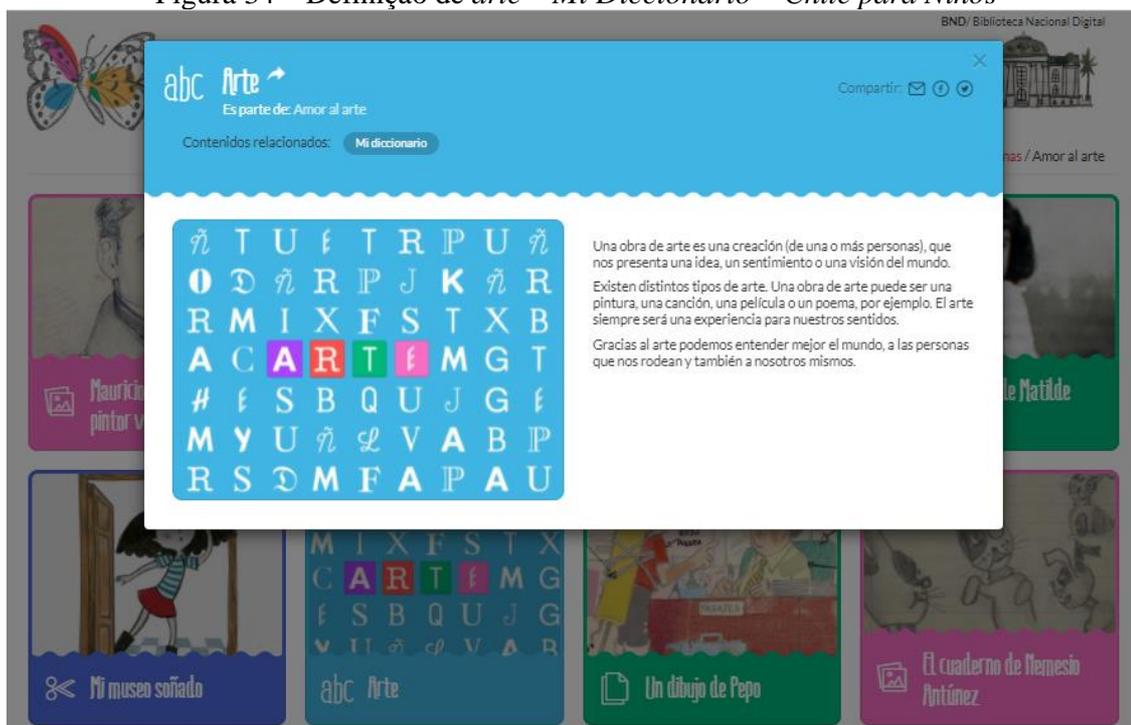
Figura 33 – Estrutura de acesso – *Mi Diccionario – Chile para Niños*



Fonte: *Mi Diccionario – Chile para Niños*⁶⁷ (2017).

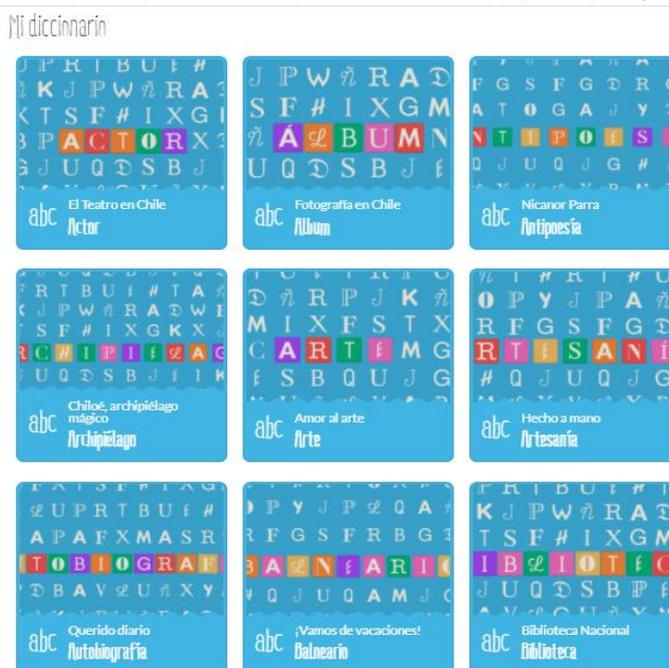
A Figura 34 mostra que, ao clicar na caixa *Amor al arte*, há várias outras caixas, entre elas uma com a definição da entrada do termo *arte*.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.chileparaninos.gob.cl>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Figura 34 – Definição de arte – *Mi Diccionario – Chile para Niños*

Fonte: *Mi Diccionario – Chile para Niños* (2017).

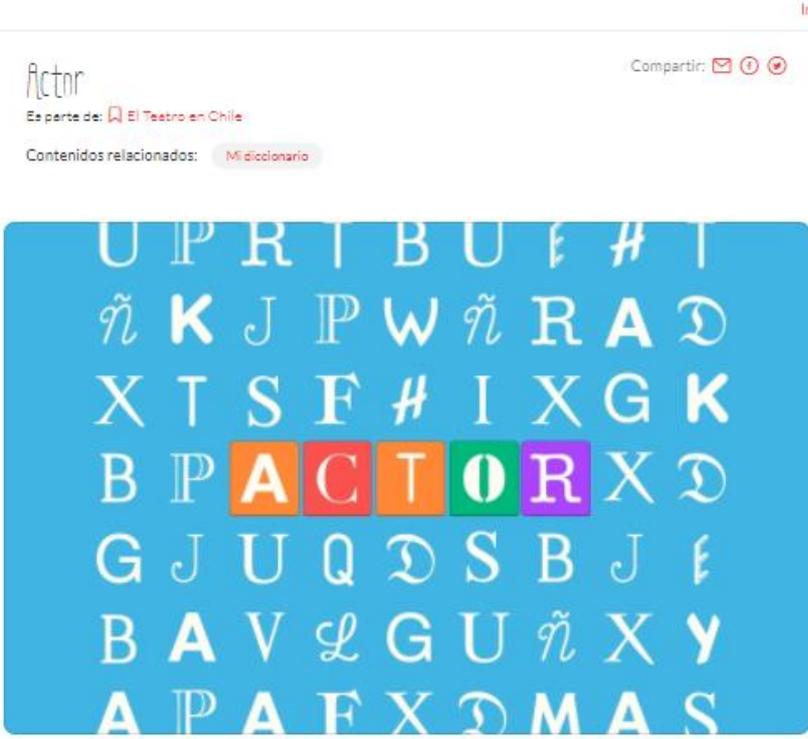
Vemos, na Figura 35, o link denominado *contenidos relacionados – Mi Diccionario*. Ao clicar nesse link, abre-se uma página com as demais palavras relacionadas à arte. A Figura 36 ilustra algumas dessas entradas.

Figura 35 – Vocabulário relacionado à arte – *Mi Diccionario – Chile para Niños*

Fonte: *Chile para Niños* (2017).

A microestrutura das entradas é composta pela entrada e por uma descrição, que é uma definição acompanhada de exemplificação; definição semelhante aos dicionários de tipo 2, como vemos para a entrada *actor*. É possível observar, ainda, o conteúdo ao qual está relacionada a entrada (*es parte de*), o link para o dicionário (*contenidos relacionados – Mi Diccionario*), o link para o início da página, outros temas e a indicação do tema em que se encontra o termo (*Inicio/Temas/El teatro en Chile*).

Figura 36 – Entrada *actor* – *Mi Diccionario – Chile para Niños*



Inicio / Temes / El Teatro en Chile

Actor

Compartir:   

Es parte de:  El Teatro en Chile

Contenidos relacionados: [Mi diccionario](#)

U P R T B U E # I
 ñ K J P W ñ R A D
 X T S F # I X G K
 B P **A** **C** **T** **O** **R** X D
 G J U Q D S B J E
 B A V L G U ñ X Y
 A P A F X D M A S

Descripción

El actor o actriz, en su forma femenina, es una persona que se encarga de interpretar una acción dramática que puede ser representada para la televisión, el cine, el teatro, e incluso para la radio.

Para representar a sus personajes utiliza su voz, su cuerpo y sus emociones. A veces su trabajo es tan real que las personas olvidan que se trata de un actor.

Fonte: *Mi Diccionario – Chile para Niños* (2017).

Pensamos que a inserção do dicionário em um *site* é interessante na medida em que está vinculado a uma infinidade de informações inusitadas. Por exemplo, ao clicar na palavra *álbum*, pode-se visualizar junto à entrada um link que nos conduz ao tema *Fotografía em Chile*. Ao seguir esse caminho, abre-se uma página com uma infinidade de informações que envolve, por exemplo, teatro, viagens, cinema e fotos de paisagens chilenas.

Do ponto de vista estrutural, embora o acesso às entradas possa não ser tão evidente em um primeiro momento, o fato de fazer parte de e estar relacionado a outras informações e temáticas relativas à cultura chilena permite cumprir seu objetivo principal, isto é, poder, através do uso do dicionário, ver imagens, encontrar leituras e conhecer personagens interessantes. Nesse sentido, pensamos que poderia oferecer uma interatividade maior. Seria o caso, por exemplo, de incluir remissivas, entre as entradas, relacionadas de alguma forma (relações semânticas como sinonímia, hiperonímia etc.) ou palavras utilizadas nas definições.

Da análise realizada, podemos destacar os seguintes pontos:

- número e tipo de entradas inseridos, ou seja, a macroestrutura que contém palavras do universo das crianças;
- forma de busca das palavras, que pode ser por ordem alfabética ou por busca por entrada e que estão visíveis em barras na margem superior ou esquerda;
- tipo de definição, que incluem definições do tipo explicativas como nos dicionários de tipo 2;
- complementação das definições com ilustrações, auxiliando na compreensão das palavras;
- relação entre as entradas, embora sem remissiva por meio de *link*, o que permite estabelecer a associação entre os conceitos; é o exemplo da entrada *discount* e a relação com os termos *percent* e *percentage* no dicionário de matemática;
- oferta de exercícios que trabalham as palavras incluídas nas obras, oferecendo um reforço para a aquisição e assimilação do léxico trabalhado;
- por suas características, principalmente pelas informações incluídas na microestrutura, três deles estão mais próximos aos dicionários do tipo 2 (*A Maths Dictionary for Kids*, *Petit Dictionari de Ciència* e *Mi Diccionario*) e um deles estaria mais próximo ao dicionário do tipo 3 (*Diccionario Básico Escolar*);
- embora permitam o acesso rápido e intuitivo às entradas, parece que não aproveitam de forma mais efetiva os parâmetros de interação e interatividade, que poderiam facilitar o acesso à informação.

Esses resultados podem nos ajudar a pensar em formas de acesso facilitadoras para a busca das informações e a relação entre elas de modo a buscar uma maior interatividade e adequação aos usuários previstos para nossa proposta. Para complementar a coleta de

informações que subsidiam a construção de nossa proposta, no capítulo seguinte, apresentaremos o relato de experiências de construção coletiva de dicionários especializados.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Conforme anunciamos na introdução, trazemos aqui o relato⁶⁸ de dois projetos referentes ao trabalho terminológico realizados com alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 em dois colégios privados de Porto Alegre/RS. Os relatos referem-se à elaboração de dicionários em uma turma de 4º ano (Colégio A) e em uma turma de 7º ano (Colégio B). Consideramos essas experiências pedagógicas de suma importância para embasar nossa proposta e viabilizar os princípios e as etapas que apresentaremos mais adiante. Os projetos descritos podem, certamente, servir como mais uma forma de pensar o trabalho dedicado às terminologias que fazem parte da vida escolar ao longo do Ensino Básico. A seguir, descreveremos, respectivamente, os dois projetos.

Dentro de uma perspectiva que engloba um trabalho de incentivo à pesquisa em diferentes segmentos de ensino, uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental 1 (EF1) do Colégio A realizou, com a professora regente Haidée Nichele Deda, uma atividade que envolveu a plantação de um pé de feijão com o intuito de oportunizar às crianças, entre outros aspectos, o conhecimento do ciclo de vida de uma planta (germinação) e a necessidade do uso de determinados elementos fundamentais em seu crescimento. Nesse contexto, a professora regente e autora do projeto sugeriu que, antes de plantarem o feijão, os alunos se atentassem para as aulas expositivas e para as leituras de textos extraídos, principalmente, da *internet*, recurso utilizado diariamente pelos alunos da escola. Trabalhando em grupos, organizados e orientados pela regente, as crianças trocaram ideias e contaram umas às outras as curiosidades aprendidas no período de pesquisa.

Após esse primeiro momento de descobertas sobre o assunto, os alunos receberam, na escola, a visita de um agrônomo que os orientou na preparação do plantio do feijão, que foi feito individualmente (cada aluno plantou o seu feijão), em potes e garrafas pet.

Acompanhando a germinação e o desenvolvimento do feijão, as crianças foram incentivadas ao cuidado com a natureza e à tomada de consciência sobre as variáveis envolvidas nesse processo, refletindo a respeito e elaborando, durante as atividades, explicações causais para o fenômeno estudado. Dessa forma, os alunos foram estimulados também a levantar hipóteses e questionamentos sobre o conteúdo específico com o qual estavam tratando e, para tanto, foi fundamental lançar mão de uma terminologia específica que possibilitasse um conhecimento efetivo do assunto. Em relação a esse aspecto, destacamos a observação pontual

⁶⁸ Os relatos foram tomados a partir de conversas com os professores e da minha observação e participação, previamente autorizada pelos docentes e coordenadores nas atividades realizadas.

da professora regente que, com o surgimento das primeiras questões levantadas, percebeu a necessidade de propor um trabalho cuidadoso e detalhado que pudesse esclarecer, de forma efetiva, os novos termos surgidos ao longo do trabalho. Foi nesse ponto do projeto que a professora orientou as crianças a pensarem nos termos relacionados ao tema de estudo, sugerindo, em sala de aula, que fizessem uma retomada do vocabulário trabalhado durante o período de estudo e plantio do feijão. Vale destacar que, nesse primeiro momento, a professora em questão não usou a palavra *termos* para designar tal vocabulário, o que só aconteceu após o levantamento proposto.

A organização da lista de termos ocorreu em uma conversa informal, em que os alunos, incentivados pela professora, retomaram suas leituras e vivências e escolheram, livremente, aqueles termos (vistos por eles como palavras) que chamaram atenção, que foram difíceis ou que, de alguma forma, ficaram mais evidentes durante o projeto. Dessa maneira, chegaram à seguinte lista: *agricultura, agrônomo, calcário, carboidrato, carbono, chorume, composteira, decompositores, dióxido, faseolus, feijão, feijão branco, feijão bolinha, feijão carioca, feijão preto, feijão rajado, feijão roxo, fósforo, flor, fotossíntese, fototropismo, nitrogênio, PH, plantio, radícula, proteína, semente e sol.*

Na sequência, a professora sugeriu que os termos fossem divididos entre os alunos e que, de posse de recursos como dicionários em papel e *online*, pesquisassem, trocassem ideias e elaborassem, com suas palavras, definições para o vocabulário destacado anteriormente. Para realizar a atividade, a turma foi organizada em duplas e cada uma recebeu dois termos para elaborar suas definições.

A partir da atividade realizada, surgiu a ideia de organizar um dicionário e, antes do trabalho propriamente dito, foi necessário introduzir conceitos da Lexicografia e Terminologia, como, por exemplo, o de *verbetes*, bem como orientações sobre os elementos que podem fazer parte dele. É importante destacar que a professora regente do 4º ano não tem formação em Linguística e não conhece os pressupostos básicos da Lexicografia e Terminologia. Assim, mesmo de forma intuitiva, ela pesquisou os conceitos que julgou importantes para a realização do trabalho e organizou uma aula expositiva. Durante a aula, selecionou, aleatoriamente, alguns verbetes, introduziu o conceito deste termo como um conjunto de informações sobre um vocábulo em um dicionário e induziu os alunos a explicarem, com suas palavras, o que entenderam sobre o tema.

Quando da apresentação dos elementos que poderiam fazer parte de um verbete, os alunos participaram explicando o que gostariam que aparecesse em seu dicionário. Aqui, não houve ponderação sobre o público-alvo ou função do dicionário, ou seja, não foi considerado,

por exemplo, se as escolhas feitas pelos alunos eram pertinentes. O que contou, nesse caso, foi o desejo da professora e de seus alunos de construir uma ferramenta com características minimamente semelhantes às de um dicionário e, principalmente, a tentativa de experimentar uma forma inovadora de redefinir e ressignificar uma terminologia que, se fosse trabalhada dentro de um modelo tradicional (recebendo definições prontas), talvez não atingisse um resultado eficiente, qual seja, a compreensão dos termos utilizados pelos alunos no processo de plantio do feijão.

Com efeito, os alunos decidiram que o dicionário seria batizado de *Feijonário*; seus *usuários* seriam os próprios alunos que o construíram, bem como os grupos dos anos subsequentes, e contaria com as seguintes características e informações: (a) seria feito em uma plataforma digital em função da facilidade de acesso aos *tablets* em sala de aula; (b) teria ilustrações retiradas da *internet* e/ou desenhadas pelos próprios alunos; e (c) conteria equivalentes em língua espanhola, disciplina que ministrou na escola e que faz parte do programa do 4º ano.

Sobre os verbetes, os alunos decidiram que conteriam: (a) classe gramatical da palavra-entrada em português; (b) separação silábica; (c) definição em português; (d) equivalente em espanhol; (e) classe gramatical do equivalente; (f) separação silábica do equivalente; e (g) frase-exemplo para ilustrar o uso do equivalente em seu contexto.

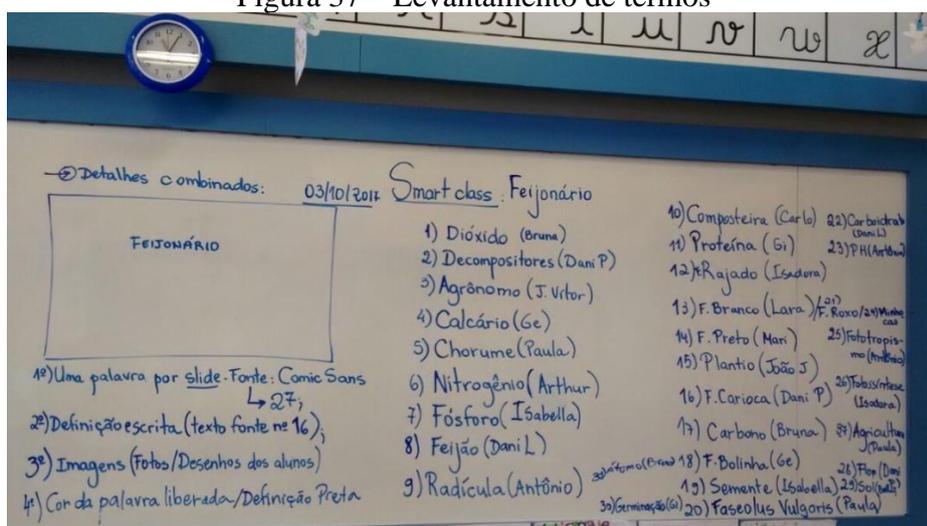
Provavelmente, a escolha por inserir a classe gramatical da entrada pode ter relação com o fato de os alunos estarem iniciando seus estudos de gramática e conhecendo as diferentes categorias gramaticais. Quanto à separação silábica, certamente, os alunos seguiram os modelos observados nas pesquisas que fizeram durante o manuseio de dicionários (*online* e em papel). Na visão da professora e da turma, ao construírem definições com suas próprias palavras, as crianças teriam a oportunidade de pesquisar, aprender, trocar ideias e, principalmente, comunicar o que aprenderam, partindo de uma visão que reflete a idade, o nível escolar e o público (da mesma faixa-etária) que pretendiam atingir.

A partir desse momento, ficou evidente que o trabalho deveria ser feito de forma interdisciplinar, uma vez que contou com a participação da professora de Informática, que, na sequência, orientou os estudantes na escolha e utilização da plataforma Google Apresentações, e também da professora de espanhol, que os auxiliou na pesquisa de equivalentes e exemplos.

Nas figuras a seguir, encontra-se o registro das decisões iniciais mencionadas anteriormente para os primeiros passos da organização do trabalho e dois verbetes construídos pelos alunos. Tais decisões estão relacionadas à ideia de adequação, no sentido de que estão ligadas às necessidades dos usuários e suas funções.

Como podemos ver na Figura 37, a partir das decisões tomadas, a professora e os alunos começaram a esboçar a macroestrutura (escolha e organização das entradas) e a microestrutura do dicionário (informações dadas para cada entrada). Entre essas primeiras escolhas, destacam-se o número de entradas, o tamanho e a cor da fonte, a organização das entradas (macroestrutura), a utilização de imagens e o nome do aluno responsável por cada definição (microestrutura).

Figura 37 – Levantamento de termos



Fonte: Professora e alunos do 4º ano, colégio A.

Quadro 11 – Agrônomo

A

Port

agronômo (s.m.) – a.grô.no.mo

Um tipo de cuidador e professor de plantas. Ele fica no campo cuidando da agricultura e do plantio de feijões, arroz, alface, tomate etc. Diplomado ou especialista em Agronomia.

Esp

agrónomo (s.m.) – a.gró.no.mo

El agrónomo es un cuidador de plantas.



Fonte: Aluno do 4º ano, colégio A.

Quadro 12 – Calcário

C

Port

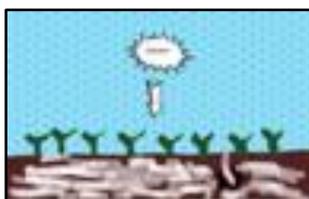
calcário (s.m.) – cal.cá.ri.o s.m.

O calcário é uma rocha e é formado por pedaços de conchas, que, no solo do oceano, formam uma espécie de pedra chamada rocha calcária.

Esp

calcáreo (s.m.) – cal-cá-reo

El calcáreo es blanco.



Fonte: Aluno do 4º ano, colégio A.

Quadro 13 – Carboidrato

C

Port

carboidrato (s.m.) – car-bo-i-dra-to

O carboidrato é feito de coisas orgânicas que tem oxigênio, hidrogênio e carbono.

Ele ajuda as plantas a crescer bem saudáveis.

Esp

carbohidrato (s.m.) – car-bo-hi-dra-to

Los carbohidratos ayudan a las plantas a crecer.



Fonte: Aluno do 4º ano, colégio A.

O *Feijonário* foi divulgado em uma feira de atividades da escola e compartilhado com

professores e turmas de 4º e 5º anos, por *e-mail* (versão em Power Point e PDF) e através do *drive* dos grupos. A ideia da professora e dos alunos é ampliar o trabalho e fazer novos glossários em conjunto com colegas de outros grupos.

Vale acrescentar a esse relato, a continuidade que a professora regente do 4º ano vem dando à ideia de mostrar aos alunos a importância de introduzir os dicionários em sala de aula, tornando a consulta a essas obras um hábito. Depois da realização do dicionário, não só os alunos, mas também a professora tomaram gosto pelo trabalho de ressignificação de palavras e termos. Durante o ano de 2018, a professora acrescentou, ao seu programa de aulas, a iniciação aos conceitos básicos da Lexicografia, apresentando a seus novos alunos um texto do poeta José Paulo Paes (1999), com o intuito de introduzir os primeiros passos na direção de um precioso trabalho envolvendo léxico. O texto, que se chama *Dicionário*, traz palavras com acepções que, além de breves e divertidas, inspiraram as crianças para a construção de suas próprias definições em relação às palavras mencionadas no poema. A título de curiosidade, transcrevemos o texto que serviu de base para essa atividade que, apesar de não estar diretamente relacionada a um trabalho de Terminologia, pode ser um incentivo à criação de dicionários especializados.

Dicionário

Aulas: período de interrupção das férias.
Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.
Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
Excelente: lente muito boa.
Forro: o lado de fora do lado de dentro.
Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um Deus nos acuda.
Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.
Isca: cavalo de Troia para peixe.
Janela: porta de ladrão.
Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.
Minhoca: cobra no jardim de infância.
Nuvem: algodão que chove.
Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.
Pulo: esporte inventado pelos buracos.
Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.
Rei: cara que ganhou a coroa.
Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.
Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.
Urgente: gente com pressa.
Vaga-lume: besouro guarda-noturno.
Xará: um outro que sou eu.
Zebra: bicho que tomou sol atrás das grades.

Fonte: Paes (1999, n.p.).

O segundo relato que faremos diz respeito a um trabalho realizado no colégio B, também na cidade de Porto Alegre, mas, nesse caso, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental

2, durante o primeiro trimestre de 2018. Nessa escola, no início do ano letivo, são decididos os projetos que serão feitos, por turma, de forma interdisciplinar. Os professores envolvidos decidem, junto com os alunos, os tipos de atividade que serão realizadas dentro do tema proposto. As decisões dos temas têm relação com os conteúdos estabelecidos em cada nível e também consideram as sugestões e necessidades das turmas. O trabalho relatado a seguir foi realizado pela professora de espanhol, juntamente com as disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa e é um recorte do projeto sobre *Animais Vertebrados*.

No intuito de trabalhar vocabulário, a professora de espanhol, inspirada no *Feijonário*, seguiu a mesma linha do trabalho anteriormente relatado, excetuando a forma de escolha dos termos que foram, nesse caso, extraídos do livro de Ciências utilizado pela turma de 7º ano. O trabalho iniciou-se com questionamentos sobre o uso do dicionário em sala de aula e também extra-classe. Perguntados sobre a frequência do uso de dicionários em papel e eletrônico, os estudantes demonstraram que, apesar de procurarem, eventualmente, o significado de alguma palavra em dicionários na *internet*, o uso dessa ferramenta não chega a ser um hábito. Os alunos relataram que só recorrem aos dicionários em situações escolares (provas, trabalhos).

Na sequência, a professora disponibilizou aos alunos tipos variados de dicionários (em papel e *online*) e perguntou aos estudantes o que havia de semelhança entre eles. Os alunos perceberam e relataram que todos eles traziam, como ponto principal, a definição de uma palavra. Em duplas, tiveram tempo para manusear os dicionários, escolheram definições que, de alguma forma, chamaram a atenção e compartilharam com o grupo suas escolhas e impressões.

Para fazer uma experiência de busca de definições, a professora propôs aos estudantes que pesquisassem nos dicionários disponibilizados em aula termos que apareciam no livro de Ciências. A escolha foi feita aleatoriamente. Questionados sobre os motivos das escolhas, alguns alunos destacaram que tiveram curiosidade sobre termos estranhos e difíceis de pronunciar. Já outros relataram que escolheram termos conhecidos para confirmar se o significado estava de acordo com aquilo que já sabiam. Destacamos alguns termos pesquisados: *ictiosauros, invasor, opérculo, parasita, quelônios, siringe*.

Ao pesquisá-los, o grupo percebeu que algumas dessas definições eram extensas e nem sempre primavam por um vocabulário claro e acessível ao nível escolar e idade dos alunos. Vejamos dois exemplos, destacados por eles, retirados do dicionário *Aulete Digital*.

Quadro 14 – Opérculo

opérculo s. m. || (hist. nat.) Nome dado a diversos órgãos destinados a cobrir ou tapar orifícios. || (Ictiol.) Cada um dos dois aparelhos ósseos que cobrem e protegem as guelras de um grande número de peixes. || (MOI.) Peça córnea ou calcária que reveste e fecha a entrada da concha em muitas espécies de moluscos gasterópodes ou acéfalos, etc. || (Bot.) Peça foliácea, mais ou menos móvel, que reveste e tapa a urna dos musgos e de outras plantas. || Nome que se dá à peça superior ou tampa que cobre e fecha o turíbulo. || (Apicultura) Película que tapa cada uma das células das abelhas: Assim que o mel está em estado de ser conservado, as obreiras, depois de lhe terem adicionado o preciso ácido fórmico, cobrem as células cheias com um *opérculo* de cera. (Eduardo Sequeira, *As Abelhas*, p. 92, ed. 1900.) F. lat. *Operculum*.

Fonte: Dicionário Aulete Online (2021, n.p.).

Quadro 15 – Siringe

siringe s. f. || A flauta de Pá, entre os gregos e romanos; avena: Os silenos e os faunos abandonavam os sistros e as siringes, símbolos da harmonia da natureza. (João Grave, *Último Fauno*, c. 1, p. 24.) || Caverna, subterrâneo. Especialmente, sepultura de rei egípcio no Vale dos Reis, perto de Tebas. || Órgão vocal das aves, situado na parte inferior da traqueia. F. lat. *Syrinx*, *syringos*.

Fonte: Dicionário Aulete Online (2021, n.p.).

A partir desse ponto do trabalho, a professora introduziu o conceito de *termo* como palavra que designa um significado próprio de um determinado campo das ciências, da tecnologia, das artes, etc. Logo, os alunos começaram a compreender cada palavra que extraíram do livro de Ciências como um *termo*. Um aluno chamou a atenção para a palavra *invasor*. Segundo ele, “*sem contexto, ‘invasor’ é só uma palavra normal, que pode ter diferentes significados, mas como aqui está dentro da unidade dos vertebrados, ela é um ‘termo’*”.

O próximo passo foi sugerir a criação de um dicionário sobre vertebrados, na tentativa de explicar os termos de uma forma mais acessível, com palavras simples e disponibilizar o material como ferramenta de pesquisa nas aulas de Ciências. Dessa forma, a exemplo do *Feijonário*, a professora introduziu a noção de *verbete* e dos elementos que o constituem. Na sequência, os alunos tomaram decisões sobre o formato e as características do dicionário (*online*, com indicação da separação silábica, definição, equivalentes em espanhol, sua separação

silábica, exemplo nessa língua e ilustrações/imagens).

Questionados sobre os objetivos principais da construção do trabalho dicionarístico, os alunos comentaram sobre a importância de entender os termos estudados e de saber comunicar aquilo que aprenderam com um vocabulário que estava de acordo com o ano escolar e com a faixa-etária. Entenderam que o trabalho a ser realizado, além de ser um ótimo exercício de leitura e escrita, poderia servir como ferramenta de consulta aos colegas dos anos subsequentes e, também, inspirar grupos de diferentes anos escolares a construírem dicionários ou glossários. Para tanto, sugeriram que o trabalho realizado fosse apresentado em uma feira que acontece anualmente no colégio e que fosse compartilhado em uma pasta do Google Drive para ser acessado por alunos e professores de outros anos do Ensino Fundamental 2.

A seguir, apresentamos alguns verbetes criados pelos alunos:

Quadro 16 – Acasalamento

A

Port

acasalamento (s.m.) – a-ca-sa-la-men-to

Ato de reprodução animal.

Esp

Apareamiento (s.m.) – a-pa-re-a-mien-to

Ya inició la temporada de apareamiento de los pingüinos.



Fonte: Aluno do 7º ano, colégio B.

Quadro 17 – Mutação

M**Port****muta o** (s.f.) – mu-ta- o

Mudança, altera o, modifica o de um ser vivo.

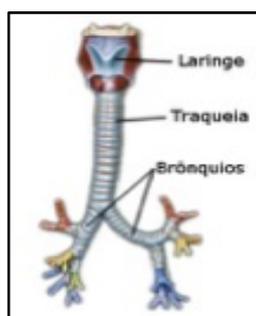
Esp**Mutaci n** (s.f.) – mu-ta-ci n*Todos los seres vivos sufren el proceso de mutación.*

Fonte: Aluno do 7 o ano, colégio B.

Quadro 18 – Traqueia

T**Port****traqueia** (s.f.) – tra-que-ia

Osso que serve para passar ar do pulmão, nafrente do es fago, que liga a laringe aos brônquios.

Esp**tr quea** (s.f.) – tr -quea*Hoy voy a hacer un rayo-x de la traquea.*

Fonte: Aluno do 7 o ano, colégio B.

Percebe-se, tanto nesse projeto quanto no *Feijonário*, uma evidente adapta o dos dicionários às necessidades dos usuários (os próprios alunos), bem como ao objetivo de buscar o entendimento dos termos estudados por eles em diferentes disciplinas. Assim, evidencia-se, em ambos os projetos, a aplica o do Princípio de Adequa o, já que foram construídos com

base nas necessidades dos estudantes, o que determinou a função e os usuários dos dicionários e permitiu definir características como: temática, macro e microestrutura e recursos disponíveis em cada uma das escolas para sua realização. A determinação dos usuários, seus perfis e a função nos dois dicionários, apesar de não terem sido claramente explicitadas, ficaram subentendidas e nortearam sua elaboração.

5 ELABORAÇÃO DE UM GUIA PARA A CONSTRUÇÃO DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS DIRIGIDOS A PROFESSORES DO EF1: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta tese consistiu na elaboração de um guia direcionado aos professores, que inclui as etapas e os procedimentos para a elaboração de dicionários especializados colaborativos — preferentemente eletrônicos — por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental 1. Desenvolvido com base em referências dos Estudos do Léxico na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução, explicitamos, em nosso texto, os motivos pelos quais decidimos trabalhar sob a perspectiva da Terminologia, destacando a importância do trabalho com o dicionário em sala de aula e, sobretudo, a relevância de construir dicionários especializados com vistas ao entendimento dos termos trabalhados na escola. Enfocamos, sobretudo, a necessidade de desenvolver estratégias e atividades para que os alunos entendam e utilizem o léxico temático, oportunizando, assim, a construção e a consolidação das bases do conhecimento especializado desde os primeiros anos escolares.

O trabalho com as terminologias — no sentido de ensinar e incentivar os alunos a compreenderem e aplicá-las ao seu dia a dia escolar — é praticamente nulo nas salas de aula de alunos do EF1, conforme referimos na introdução. Vale ressaltar que muitos professores não pensam sobre isso justamente por não saberem que rumo tomar quando o assunto é trabalhar com termos, suas definições e seus usos. Isso se deve, pelo menos em parte, à falta de formação dos professores, não só de línguas, mas também de outras matérias, em relação à aquisição do léxico e à Lexicografia e Terminologia. Muitas vezes, os livros didáticos e/ou paradidáticos trazem, em suas páginas finais, glossários que podem ser consultados livremente pelos alunos. Esses glossários são acessados pelos alunos geralmente para responder a alguma questão imediata sobre um termo específico que surge durante as aulas, mas que, dificilmente, terá alguma aplicabilidade mais à frente e, muito menos, será agregado ao vocabulário do aluno.

Pensando nisso, propomos um guia didático elaborado para o uso do professor que deseje ensinar Terminologia na escola com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de compreender, definir e ressignificar os termos estudados na escola e, dessa forma, incorporá-los ao seu repertório linguístico.

Conforme indicamos, na concepção do guia aqui proposto, principalmente para a definição das decisões a serem tomadas em relação à sua função, estrutura e etapas a serem seguidas, consideramos fundamentais dois princípios já tratados ao longo da tese: o princípio da adequação e as necessidades dos usuários. Buscamos associar os dois princípios por terem

como ponto de partida, na concepção de um dicionário, a importância das necessidades dos usuários e função da obra. Afora esses princípios, embasam nossa proposta a descrição dos dicionários tipo 2, dos dicionários pedagógicos e eletrônicos, os resultados da análise de dicionários e os relatos de experiências de construção de glossários em escolas.

Contudo, para elaborar o guia, é fundamental elencar também as necessidades dos professores em relação à proposta que o guia contempla e à elaboração de dicionários especializados com seus estudantes. Para dar conta dessas necessidades, trazemos nossa própria experiência como professora de língua espanhola no EF1 e como participante da elaboração dos dicionários apresentados no capítulo 4. A participação nesses projetos fomentou a interlocução entre os colegas, o que também nos auxiliou a identificar suas necessidades nas diferentes etapas de produção dos dicionários. Desse modo, o guia deve atender às necessidades dos professores para poderem desenvolver a proposta de dicionário, mas também o próprio guia deve contemplar as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem do vocabulário especializado, posto que são elas que guiarão as etapas seguidas e a seleção, busca e inserção das informações no produto a ser elaborado de forma colaborativa.

No entanto, antes de descrever tais necessidades dos professores e alunos, é importante descrever o contexto em que o guia pode ser utilizado e a proposta aplicada, ou seja, o contexto da educação básica brasileira. Nesse sentido, a proposta foca, inicialmente, nos professores e alunos das escolas da rede privada, mas pode e almeja-se que também possa ser utilizada e aplicada na rede pública de ensino.

A educação brasileira está orientada por uma série de diretrizes que estabelecem a organização do ensino (etapas e anos), as áreas a serem trabalhadas, os objetivos e conteúdos contemplados em cada ano. Entre essas diretrizes, está a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Segundo o documento, a proposta dos anos iniciais do EF1 é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Desse modo, pensamos que a proposta de oferta de um guia que visa à elaboração de dicionários especializados atende aos propósitos do documento mencionado, especialmente no que se refere à estruturação que se dá por áreas de conhecimento, no intuito de favorecer a comunicação entre os conhecimentos e as aprendizagens das inúmeras disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares. Igualmente, acreditamos que a proposta auxilia a aprendizagem contínua de termos e uma maior integração entre as disciplinas e as duas etapas

do EF (EF1 e EF2). Essa articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização das experiências vivenciadas pelos estudantes quanto o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo. Assim, a BNCC do ensino fundamental – Anos Iniciais (MEC, 2018) propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar sua compreensão do mundo. Segundo o documento, ao longo do EF 1, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (MEC, 2018).

Tal como mencionamos na introdução, é no EF1 que as crianças começam a ter contato com termos ligados às diferentes disciplinas escolares. Essa é uma das razões pelas quais elaboramos nosso guia pensando nos anos finais do EF1 (4º e 5º ano). Com relação às características das crianças nesse período escolar, podemos dizer que as principais estão relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de simbolização por meio da linguagem. As conquistas decorrentes do processo de alfabetização, da representação pelo desenho e da linguagem matemática trazem outras possibilidades de relação com o conhecimento. Os alunos passam a ter uma visão maior do todo e da complexidade de muitos assuntos e adotam um olhar sobre a realidade com diferentes perspectivas. Geralmente, já podem expressar suas ideias em diferentes formatos e situações, seja em uma tabela na aula de matemática ou em pesquisa nas aulas de história e geografia, por exemplo. São capazes de ler, produzir textos orais e escritos. A leitura e a escrita são, aliás, atividades diretamente ligadas a todo o desenvolvimento intelectual da criança e, mais do que isso, são resultados da maturação do indivíduo e, ao mesmo tempo, são motivadoras da busca por novos degraus. Nesse sentido, pensamos que o incentivo à formulação de conceitos, por meio de definições de termos, nessa fase escolar, pode ser uma excelente forma de ampliar o universo lexical das crianças.

Pensando nas necessidades de público, crianças em fase de consolidação da língua materna e na introdução de uma língua estrangeira na vida escolar, suas dificuldades podem ser variadas, se considerarmos as diferenças e necessidades individuais encontradas em uma sala de aula. Importa mencionar que cabe ao professor identificar as necessidades dos alunos de acordo com sua disciplina, conteúdo trabalhado e, sobretudo, sua experiência e conhecimento das singularidades presentes no grupo de educandos. Pela nossa experiência como professora e participante dos projetos mencionados no capítulo anterior, algumas das necessidades identificados nesse grupo de alunos são:

- aprender a utilizar os dicionários que já utilizam para um melhor aproveitamento das informações que oferecem, principalmente no que tange ao léxico especializado, bem como conhecer suas estruturas e funcionamento;
- compreender que há palavras que adquirem novos significados ou são utilizadas em contextos especializados, os termos;
- entender significados de termos desconhecidos;
- identificar e precisar novos usos de uma palavra e/ou termo já conhecidos;
- utilizar estratégias para a busca de termos na internet;
- aprender a elaborar definições simples dos termos com os quais se deparam, utilizando suas próprias palavras, para que possam compreendê-los e assimilá-los;
- intensificar a prática da leitura e da escrita em que estejam contemplados os termos;
- aprofundar o conhecimento do vocabulário especializado visto na escola, de forma a poder aprendê-lo e, posteriormente, identificá-lo e utilizá-lo adequadamente;
- conhecer novos recursos informáticos que auxiliem na elaboração de dicionários.

É importante destacar que o Ensino Fundamental 1 é composto por 5 anos, sendo do 1º ano ao 5º ano, e é o momento dedicado à introdução escolar de conceitos educacionais que estarão presentes durante toda a educação básica. Uma das principais características deste período é que os alunos têm, normalmente, um único professor(a), exceto em algumas matérias específicas ou complementares, como línguas estrangeiras, Artes e Educação Física, por exemplo. Esta é uma condição mais adequada a esta faixa de idade, pois permite que os alunos tenham menos troca de professores.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), esta fase é responsável pela formação básica do cidadão, desenvolvendo não só habilidades cognitivas e de conhecimento, mas também sociais e éticas.

Vejamos algumas características dos anos que compõem o EF1:

- **1º Ano:** tem como objetivo principal introduzir às crianças os conteúdos de letramento e matemática. Considerado um período de transição, ele deve garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizado adquiridos durante a educação infantil;
- **2º Ano:** tem como foco aprimorar a alfabetização linguística e matemática. Este ciclo amplia a capacidade de leitura, escrita e discurso dos alunos, preparando-os para assimilar conteúdos mais complexos nos anos seguintes;

- **3º Ano:** encerra o chamado Ciclo de Alfabetização. Esta etapa tem como foco consolidar os conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e à matemática;
- **4º Ano:** busca aprimorar os conhecimentos adquiridos na área da linguagem. Durante o ciclo, a interpretação de texto é trabalhada através de diferentes gêneros textuais e portadores de texto, como revistas, jornais, e-mail e blogs. O 4º ano busca também consolidar a escrita do aluno, no que diz respeito a vocabulário, conteúdo, estrutura, coerência e coesão textual;
- **5º Ano:** procura ampliar e aprofundar conceitos aprendidos ao longo do ciclo, preparando os alunos para absorverem os conhecimentos que serão apresentados nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa chamada de Ensino Fundamental 2, que compreende do 6º ao 9º ano.

5.1 O PÚBLICO-ALVO DO GUIA

Segundo indicamos, o objetivo do guia é oferecer subsídios para a elaboração de dicionários, dirigido a professores do EF1, mais especificamente do 4º e 5º anos, incluindo o professor regente, os professores especializados e todos os envolvidos nas disciplinas trabalhadas nos anos escolares desse segmento. Com isso, queremos assinalar que o guia pretende atingir não só o professor que tem contato diário com o aluno, mas também os professores, por exemplo, de línguas estrangeiras, Artes, Informática e outros que têm uma carga horária mais reduzida, mas que, sem dúvida, também podem colaborar nessa construção. Considerando a ideia de trabalho coletivo, vale lembrar que a proposta aqui apresentada prima pela interdisciplinaridade, que tem sido abraçada por grande parte dos educadores, visto que tal postura garante a construção do conhecimento de maneira global, rompendo as fronteiras entre as disciplinas. Esse aspecto da interdisciplinaridade dá conta das orientações da BNCC (MEC, 2018) e pode ser pensado no âmbito da pedagogia de projetos.

Cabe destacar que a proposta aqui apresentada deve ter como base as necessidades da escola onde o projeto será aplicado e, principalmente, dos professores e alunos que serão protagonistas do trabalho. Desse modo, ao projetar a construção de um dicionário, o grupo de professores deverá levar em consideração fatores como, por exemplo, as características do ambiente escolar, o interesse e o nível de leitura e escrita dos estudantes do ano escolhido. Conhecer e respeitar as aspirações do usuário é um passo importante para transformar o produto terminográfico em uma ferramenta que contribua, de fato, para sua aprendizagem. Lembremos que o Princípio da Adequação, considerado como uma das ideias centrais do trabalho

terminológico, evidencia-se pela aplicabilidade a contextos e temáticas que atendam aos mais variados usuários e objetivos.

Pensando nesses aspectos e na revisão teórica relativa aos princípios, etapas e tipos de dicionários pedagógicos, bem como na nossa experiência, apresentamos o conjunto de necessidades do professor para dar conta da proposta apresentada no guia:

1. conhecer as condições oferecidas pela escola para realização das atividades que terão como resultado a produção de dicionários; por exemplo, se há laboratório de informática, conexão com internet, programas informáticos, dicionários disponíveis na biblioteca, etc.;
2. saber identificar as necessidades dos alunos em relação:
 - a) ao uso de dicionários;
 - b) às dificuldades de compreensão de termos utilizados nas diferentes disciplinas estudadas na escola;
 - c) aos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos no que respeita a essas unidades.
3. conhecer os princípios básicos que orientam a elaboração de dicionários, incluindo alguns conceitos gerais relativos à Lexicografia, Lexicografia Pedagógica e Terminologia, bem como aspectos relativos às etapas metodológicas a serem seguidas e à sua organização;
4. saber associar os conteúdos trabalhados em sala de aula, inclusive com diferentes disciplinas – Ciências, Português, Línguas Estrangeiras –, com a criação e aplicação de atividades que promovam o uso e a construção de dicionários colaborativos com os alunos;
5. saber instrumentalizar-se com fontes confiáveis para a realização das atividades que resultarão na construção do dicionário.

5.2 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DO GUIA

Para dar conta das necessidades anteriores, acreditamos ser importante estabelecer um conjunto de princípios ou ideias de base que sustentem a organização do guia proposto, os quais elencamos a seguir. Assim, o guia deve:

1. oferecer uma síntese teórica que forneça subsídios aos professores para a realização de atividades que levem à elaboração de dicionários especializados colaborativos,

- preferentemente eletrônicos; essa síntese abarca conceitos básicos relativos à Lexicografia, LP e Terminologia e deve auxiliar na escolha das informações a serem incluídas nas distintas estruturas que conformam os dicionários a serem elaborados;
2. contemplar a confecção de dicionários pedagógicos com vistas à aprendizagem do léxico especializado, seguindo as propostas apresentadas no referencial teórico, na análise de dicionários e nos relatos de experiências e oferecendo exemplos de atividades e de modelos de entradas;
 3. proporcionar atividades que permitam aprimorar o uso de dicionários e avançar nas etapas previstas para a elaboração de dicionários, conforme indicado na revisão referente à Lexicografia e Terminografia; essas atividades podem basear-se nas propostas incluídas nos guias do PNL D, em Estopà (2012) e em Krieger (2012); devem conter o objetivo, os materiais necessários e as etapas previstas, quando necessário; podem ser pensadas como sequências didáticas e, sobretudo, devem ser adequadas aos alunos do 4º ano do EF;
 4. proporcionar, como resultado das atividades anteriores, a construção de dicionários pedagógicos especializados colaborativos e que, preferentemente, estejam disponíveis *online*, na forma de DE, e sejam abertos para serem complementados por outros grupos de alunos posteriormente;
 5. oferecer um conjunto de questionamentos que levem o professor a identificar as condições materiais e técnicas para a realização das atividades previstas na elaboração de dicionários. Consideramos que essa etapa é fundamental para que se tenha um panorama dos recursos materiais disponíveis (computadores, biblioteca, programas informáticos etc.) e se identifique a possibilidade de efetuar trabalhos interdisciplinares com os demais professores e/ou funcionários da escola (técnicos de informática, por exemplo), podendo constituir como projetos interdisciplinares e transversais;
 6. estar redigido de forma simples, direta e sintética para que seja facilmente compreendido pelo professor que, em geral e como já indicamos, não tem conhecimentos referentes à Lexicografia e à Terminografia;
 7. incluir a possibilidade de avaliação das atividades realizadas;
 8. conter informações complementares como recursos informáticos e referências bibliográficas;
 9. oferecer a possibilidade de contato com o autor do guia.

Apresentamos, no próximo capítulo, nossos resultados: o guia didático com vistas à construção colaborativa de dicionário especializado em ambiente escolar. No sétimo capítulo, trazemos nossas considerações finais.

6 RESULTADOS: PROPOSTA DE GUIA PARA PROFESSORES

O guia didático intitulado *Guia para professores: etapas e procedimentos para a elaboração de dicionários especializados colaborativos no Ensino Fundamental 1* foi dividido em uma parte teórica e outra prática. Na parte teórica, apresentamos, por meio de textos curtos, quadros explicativos e imagens, os princípios básicos que regem a elaboração de dicionários, bem como as teorias e ideias que norteiam o guia. Já na parte prática, apresentamos, por meio de perguntas, explicações simples, exemplos de verbetes, atividades, sugestões de ferramentas e *sites*, as etapas necessárias para a elaboração de dicionários especializados. Buscamos redigi-lo em uma linguagem acessível, para facilitar a sua compreensão por parte dos professores que não são da área de Linguística ou que não tem formação em Terminologia ou Lexicografia, e formatamos o texto em fonte Arial, diferentemente do resto desta tese, por motivo de diferenciação.

6.1 GUIA PARA PROFESSORES: ETAPAS E PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS ESPECIALIZADOS COLABORATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1

6.1.1 Apresentação

Como surgiu a proposta deste guia?

A proposta surgiu a partir da experiência da autora que, há mais de vinte anos, trabalha como professora de língua estrangeira (espanhol) no Ensino Básico. Essa prática em sala de aula permite perceber a preocupação constante da escola⁶⁹ em desenvolver atividades que intensifiquem a leitura, a interpretação e a produção de textos, com vistas ao desenvolvimento da fala e da escrita, no intuito de preparar os alunos para as diversas demandas da vida social e profissional. Tal percepção fica clara na medida em que a escola vem, cada vez mais, trabalhando de forma interdisciplinar. Nesse contexto, os docentes entendem que o trabalho com o vocabulário não é tarefa exclusiva das aulas de língua portuguesa ou estrangeira, e

⁶⁹ Nos referimos à “escola” de uma forma geral, entendendo-a como estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo.

sim de todos os professores. Contudo, observamos que, muitas vezes, o vocabulário não é trabalhado de maneira adequada nas aulas. Via de regra, as atividades desenvolvidas promovem a simples memorização de palavras fora de contexto e do significado a elas associado. Não há, tampouco, a preocupação com a posterior utilização das palavras em seus contextos reais de uso.

Essa reflexão nos levou a questionar algumas práticas atuais de ensino e a pensar em sugestões para que educadores, junto aos estudantes, possam construir uma aprendizagem significativa, que não reduza o vocabulário trabalhado em aula a um conjunto de regras e combinações, mas que busque entendê-lo, partindo de um ponto de vista mais amplo.

Também percebemos que há uma lacuna na formação dos professores em relação aos conhecimentos lexicográficos, terminográficos e, conseqüentemente, ao uso de dicionários como recursos didáticos a serem utilizados nas aulas de língua materna e de línguas estrangeiras. Esses recursos podem, também, ser explorados em outras disciplinas que não somente as de língua, visto que registram não apenas palavras utilizadas no cotidiano, como também termos usados em áreas específicas do conhecimento.

Assim, a proposta surgiu da atuação em diferentes escolas – principalmente, da participação na elaboração de dicionários especializados com turmas do EF1 – e da constatação da lacuna em relação aos conhecimentos relativos à Lexicografia e à Terminologia por parte dos professores.

A quem é dedicado o guia?

Este guia é dedicado aos educadores do Ensino Básico, mais especificamente dos anos finais do EF1. Seu objetivo é apresentar orientações teórico-metodológicas, visando a um trabalho interdisciplinar quanto ao léxico das diferentes áreas do conhecimento. Traz, portanto, orientações e sugestões para que os professores e seus alunos possam desenvolver atividades que resultem na construção colaborativa de dicionários que registrem palavras/termos⁷⁰ relevantes para aprendizagem dos

⁷⁰ Usamos a forma “palavras/termos” para fazer referência às unidades léxicas que podem ser usadas no cotidiano dos alunos, mas que pertencem a determinada área do conhecimento e possuem um valor especializado. Por seu uso frequente, foi incorporada ao léxico mais geral. Também, usamos essa forma para que os professores tenham consciência desse fato e para que possam adequar o uso de palavra ou termo, conforme as necessidades de seus alunos.

conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, a proposta aqui apresentada se baseia na construção compartilhada do conhecimento, no aprimoramento da capacidade de trabalhar em grupo, na autonomia dos alunos, na instrumentalização dos alunos para a busca do conhecimento e no letramento digital.

Por que trabalhar o léxico especializado – os termos – em sala de aula?

O EF1 é a etapa em que o aluno começa a ser formalmente apresentado aos termos, posto que estes estão ligados às diferentes disciplinas trabalhadas na escola, como Ciências, Matemática, História, entre outras. É nessas disciplinas que ele entra em contato com termos como “caule”, “Via Láctea”, “preposição”, “relevo” etc.

Na nossa interação cotidiana, incluindo a escolar, são fundamentais as palavras que utilizamos para nos comunicarmos ou para entendermos e produzirmos textos. Daí ser fundamental conhecê-las, entender seu(s) significado(s), apreendê-las e saber utilizá-las nas distintas situações comunicativas. Por isso, acreditamos que, sem a compreensão dessa linguagem especializada, que deve ser incorporada ao vocabulário do aluno ao longo da sua escolarização, será mais difícil o processo de aprendizagem dos conteúdos relativos a áreas específicas do conhecimento.

É por seu papel na comunicação e na compreensão que podemos dizer que o léxico é um elemento decisivo na aprendizagem de uma língua, seja ela materna, seja estrangeira. Quanto mais conhecermos uma palavra e soubermos usá-la e quanto mais palavras pudermos aprender, mais ampliaremos nossa competência lexical, isto é, nossos conhecimentos sobre o léxico – as palavras que armazenamos em nosso cérebro e que recuperamos, posteriormente, quando queremos utilizá-las, bem como que nos ajudam na compreensão e na produção de textos. Portanto, o léxico nos ajuda a aprimorar o que chamamos de “competência linguística”. Muito desse aprendizado ocorre na sala de aula e é fundamental para o processo de aquisição do conhecimento das crianças.

Além disso, conhecer o léxico possibilita o acesso às experiências de um grupo, constituindo-se, assim, em um elemento mediador entre o falante e o mundo que o cerca (SAPIR, 1969; MATORÉ, 1953). Sendo assim, devemos pensar em atividades relativas ao ensino do léxico que não sejam apenas de memorização de uma palavra e de sua definição, mas que indiquem suas possibilidades de uso.

Desse modo, acreditamos que a escola deve ser um dos principais

intermediários do processo de aquisição do léxico, e a sala de aula o seu lugar de aprendizagem. Logo, cremos que os professores podem criar, em sala de aula, uma diversidade de situações e estratégias para possibilitar que os alunos ampliem seu vocabulário, unindo seus próprios conhecimentos a novas informações que lhes são apresentadas, inclusive em outras disciplinas que não as de língua.

Considerando que os termos aparecem, geralmente, em livros didáticos, provas e exercícios, pensamos no uso desses recursos como ponto de partida para o nosso trabalho, qual seja a elaboração de dicionários especializados referentes a temáticas abordadas nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Acreditamos, ainda, que esses dicionários são uma forma eficaz de oportunizar aos professores e aos alunos a expressão e a consolidação desses saberes temáticos.

6.1.2 Parte teórica

Quais são as ideias e teorias que orientam nossa proposta?

Buscando promover o desenvolvimento do léxico em sala de aula, pensamos que a adequação cognitiva e expressiva de um dicionário ao seu público pode ser alcançada a partir da prática do grupo de usuários que o utilizará, isto é, os próprios alunos. Essa ideia nos induziu a pensar na representação da vivência das crianças e dos adolescentes que tão bem expressam o que sabem e sentem através de palavras e/ou desenhos. Por esse motivo, buscamos oferecer aos professores do EF1 a possibilidade de construir, com seus alunos, dicionários baseados em estratégias que valorizem o saber por meio da perspectiva do estudante.

Logo, nossa proposta enfoca o entendimento do usuário sobre as palavras/os termos que farão parte desses dicionários, visando à construção de sentido dos textos com os quais se depara em sua vivência escolar. Nesse caminho, destacamos a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas para que os alunos aprendam a entender e a utilizar o léxico especializado e, dessa forma, oportunizar a construção e a consolidação das bases do conhecimento especializado desde os primeiros anos escolares.

Como a proposta aqui apresentada se sustenta na imbricação entre a Lexicografia e a Terminologia, trazemos alguns princípios básicos dessas perspectivas. São eles: a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), com seu

Princípio da Adequação; a Lexicografia Pedagógica (LP); e a Teoria Funcional da Lexicografia.

6.1.2.1 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

A TCT, proposta por Cabré (1999), é uma teoria que busca identificar e explicar os termos considerando os seus contextos de uso, isto é, os textos e as situações comunicativas específicas em que são utilizados. Para construir dicionários especializados, a autora propõe o Princípio da Adequação.

Esse princípio propõe que a elaboração de dicionários especializados varia em função das circunstâncias temáticas, sociolinguísticas, funcionais e contextuais em que são desenvolvidos. Em outras palavras, esse tipo de obra deve se adequar às necessidades e ao contexto social e linguístico das pessoas às quais será destinado, ajustando-se, por exemplo, ao tema da pesquisa, ao contexto, aos usuários do produto final e à função que cumprirá o produto elaborado (CABRÉ, 1999). Por exemplo, para atender às necessidades dos alunos do EF1, um dicionário terá uma função pedagógica ou didática e será constituído de forma mais simples, com menos entradas⁷¹.

6.1.2.2 A Lexicografia Pedagógica (LP)

Conforme já indicamos, a LP compreende a elaboração, a confecção, o estudo e a análise de dicionários para aprendizes tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Esses dicionários têm fins pedagógicos e levam em conta as mais variadas necessidades de aprendizes predeterminados. Além disso, podem ser impressos ou eletrônicos e ser dirigidos a falantes nativos – nesse caso, são monolíngues – ou a estrangeiros – em geral, bilíngues.

Por ser um texto que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas (KRIEGER, 2011; WELKER, 2011), o dicionário deve atender aos diferentes níveis de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Não se pode negar, portanto, a relevância do dicionário como instrumento pedagógico para o

⁷¹ Trata-se de cada uma das palavras que, em um dicionário, são registradas antes de sua explicação, ou seja, palavras que vão ser definidas e que aparecem, geralmente, em destaque, alinhadas à esquerda, sendo incluídas em ordem alfabética.

ensino de língua materna e, também, estrangeira. Ele pode auxiliar de maneira bastante efetiva na aquisição de vocabulário e no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, nas mais variadas áreas, tanto dentro como fora da escola. No caso do ensino de língua materna, um dicionário escolar poderá ser útil no estudo do léxico em seus diferentes aspectos, bem como na ampliação do conhecimento gramatical e enciclopédico dos estudantes.

6.1.2.3 A Teoria Funcional da Lexicografia

Essa teoria defende que a função a que o dicionário se destina é o elemento imprescindível para o encaminhamento da teoria e da prática lexicográfica, ou seja, a definição da estrutura da obra e de seu conteúdo está ligada à função que o dicionário busca cumprir.

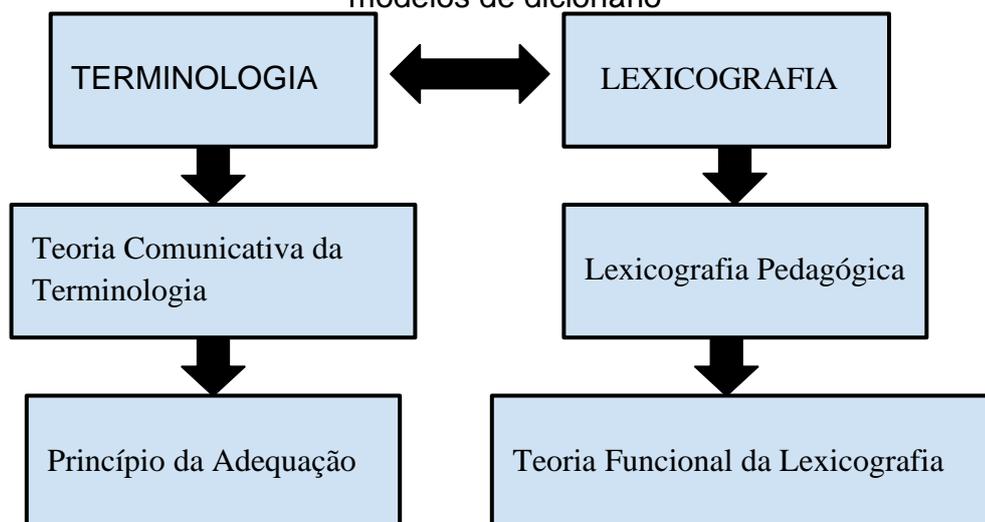
Assim, os princípios fundamentais que permitem estabelecer a função do dicionário são: (i) perfil de seus usuários; (ii) observação e análise da situação de uso do dicionário; e (iii) identificação de suas necessidades, as quais devem ser contempladas nas informações oferecidas no dicionário.

6.1.2.4 Reunindo as propostas

Tanto o Princípio da Adequação quanto a Teoria Funcional da Lexicografia sustentam que, antes de desenhar um dicionário especializado, é preciso definir seus usuários – seu perfil e suas necessidades – e suas funções (dicionário para compreensão, para produção de textos, para resolução de dúvidas pontuais etc.), pois esses dados são cruciais na hora de selecionar as informações que constarão no produto a ser elaborado. Ressaltamos, portanto, que as necessidades dos usuários devem servir como base para a elaboração de dicionários especializados e que elas são relacionadas a um tipo específico não apenas de usuário, mas também de situação social, na qual esse usuário tenha alguma demanda e/ou necessidade lexicograficamente relevante, que possa levá-lo a consultar um dicionário (BERGENHOLTZ; TARP, 2010).

Resumimos, na figura a seguir, os princípios que orientam as propostas de modelos de dicionários apresentados.

Figura 38 – Síntese das teorias e dos princípios que orientam as propostas de modelos de dicionário



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quais são os conceitos básicos que guiam a construção de um dicionário?

No âmbito dos Estudos do Léxico, há diferentes subáreas; entre elas, a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia. Definimos, brevemente, cada uma delas no Quadro 19.

Quadro 19 – Subáreas relacionadas aos Estudos do Léxico

Léxico	Conjunto de todas as palavras de uma língua que guardam o conhecimento de uma comunidade linguística (VILELA, 1994; BIDERMAN, 1996).
Vocabulário	Parte do léxico, um conjunto menor de palavras; em geral, refere-se às palavras que usamos no nosso dia a dia ou que são utilizadas em determinada área de conhecimento (BARBOSA, 1995). Observação: alguns autores (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 1998) usam os termos “vocabulário” e “léxico” como sinônimos.
Lexicologia	Ramo da Linguística que estuda o repertório geral das palavras existentes em uma língua sob diversas perspectivas: origem, forma, significados, classes gramaticais etc.
Lexicografia	Ramo da Linguística que tem por finalidade a elaboração de dicionários de língua geral. São dicionários de língua geral para o português, por exemplo, o Aurélio e o Houaiss.

Lexicografia Pedagógica	Subárea da Lexicografia que tem como foco o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizes ou dicionários escolares. Em geral, traz informações que não são encontradas em outros dicionários. Por exemplo, o contexto em que é usada uma palavra, as preposições que acompanham determinados verbos e substantivos etc.
Terminologia	Disciplina que trata das unidades léxicas usadas em textos especializados, produzidos pelos especialistas nas diferentes áreas do saber. Por adquirirem sentidos e usos próprios nos textos especializados, chamam-se de “termos” ou “unidades terminológicas”, para se distinguirem das palavras usadas no nosso cotidiano e que estão nos dicionários gerais.
terminologia	Conjunto de termos próprios a uma área especializada do saber. Por exemplo: a terminologia do Direito, da Música, da Botânica, dos Negócios etc.
Terminografia	Disciplina que propõe os princípios para a elaboração dos dicionários especializados, isto é, obras que registram os termos de determinada área de conhecimento. São obras mais sucintas que os dicionários de língua geral e podem ser chamadas de “dicionários” ou “glossários especializados, terminológicos ou terminográficos”. Podem, ainda, ser monolíngues, com equivalentes, bilíngues ou multilíngues.
Palavra	Unidade léxica – signo linguístico – formada por um significado (seu conceito, o que ela indica em termos de possibilidades de sentidos) e o significante (sua escrita e seu som). É usada em nosso cotidiano, em nossas atividades rotineiras. Por exemplo: casa, papel, filho, escola etc. Os dicionários de língua geral, como o Aurélio e o Houaiss, registram essas palavras.
Termo ou Unidade Terminológica (UT)	Unidade léxica – signo linguístico – que representa um conceito específico em uma área de conhecimento. Seu valor especializado advém da sua utilização nos textos que são, também, especializados, ou seja, produzidos por especialistas para transmitir um conhecimento específico a um leitor também especializado ou que está aprendendo sobre uma área ou um tema (CABRÉ, 1999). Como exemplo, há: fibra ótica, poluição atmosférica, clave de sol etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

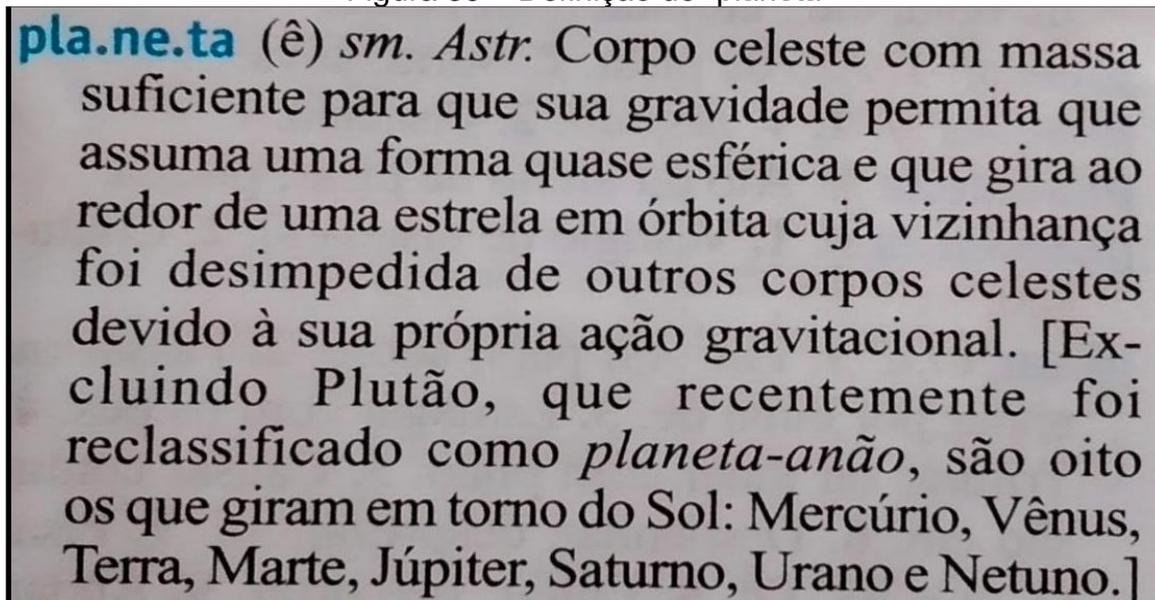
Por que usar o dicionário em sala de aula?

Tanto os dicionários de língua geral como os especializados guardam as palavras que utilizamos nas nossas vidas, seja em casa, seja na escola, por exemplo. Além de serem utilizados nas aulas de língua materna e estrangeira, eles podem ser

explorados em outras disciplinas, visto que registram não apenas palavras usadas no cotidiano, mas também termos empregados em áreas específicas do conhecimento, como Ciências, História, Música etc.

Apesar da relevância e da utilidade do uso do dicionário em sala de aula, é possível perceber que essa ferramenta não tem recebido a devida atenção por parte dos professores. Isso se deve, em parte, à falta de formação em Lexicografia e, talvez, à insuficiência de metodologias que atentem, diretamente, à ampliação do léxico dos alunos e que motivem os educadores ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que confluam para essa direção. Além disso, percebe-se que muitas das definições apresentadas em dicionários escolares não atendem às necessidades das crianças dessa faixa-etária, pois, frequentemente, a linguagem usada é de difícil entendimento. Vejamos dois exemplos:

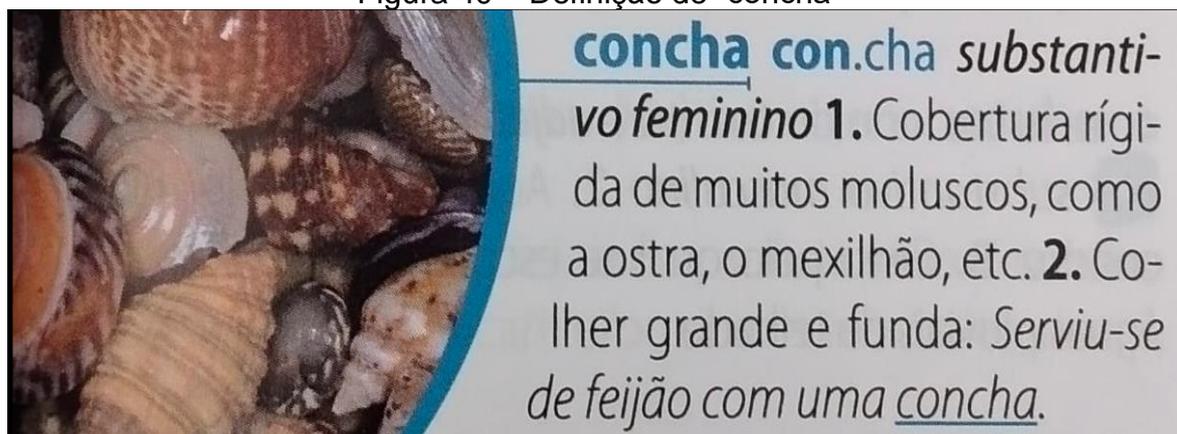
Figura 39 – Definição de “planeta”



pla.ne.ta (ê) *sm. Astr.* Corpo celeste com massa suficiente para que sua gravidade permita que assuma uma forma quase esférica e que gira ao redor de uma estrela em órbita cuja vizinhança foi desimpedida de outros corpos celestes devido à sua própria ação gravitacional. [Excluindo Plutão, que recentemente foi reclassificado como *planeta-anão*, são oito os que giram em torno do Sol: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.]

Fonte: *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2008, p. 634).

Figura 40 – Definição de “concha”



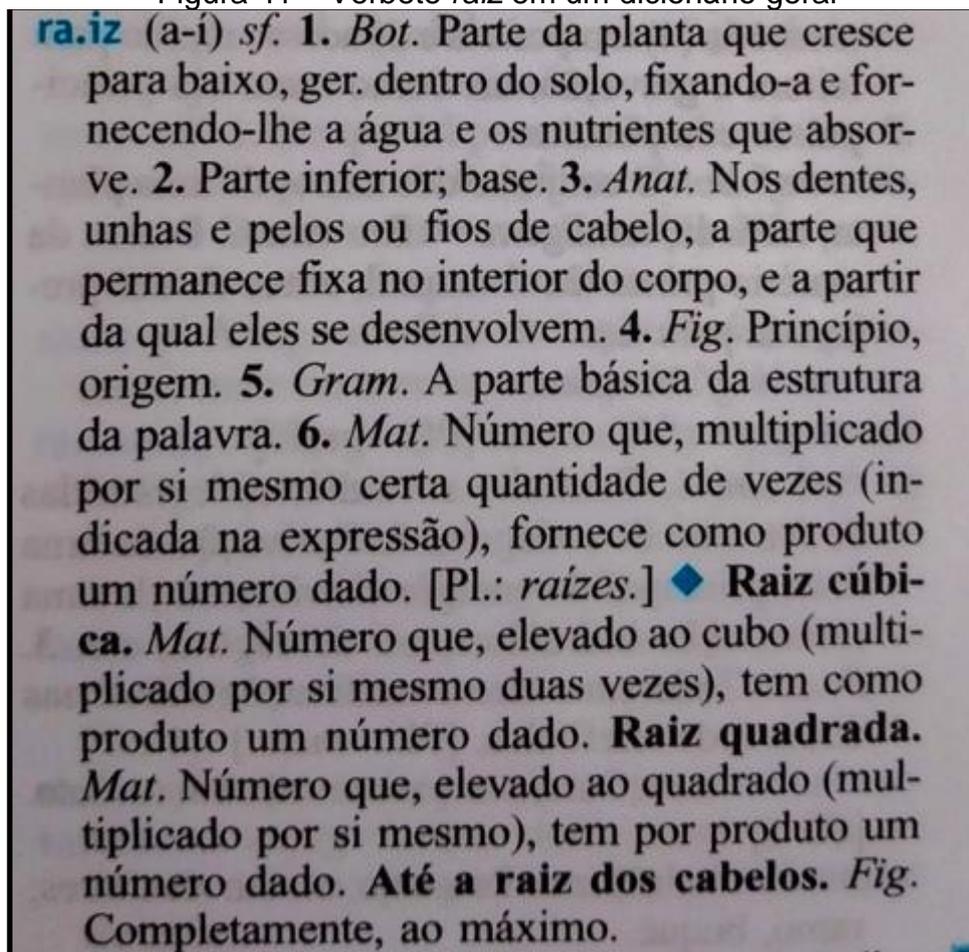
Fonte: *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008, p. 117).

Percebe-se, nesses exemplos, que as palavras escolhidas para definir um termo nem sempre estão adequadas à faixa etária dos alunos dos anos finais do EF1, sem contar a estrutura da frase muito longa, no caso da definição de “planeta”. Vale dizer que esses dicionários, não raras vezes, são os únicos disponibilizados nas bibliotecas das escolas ou indicados nas listas de materiais escolares.

Outro ponto importante a destacar – e que é crucial na nossa proposta – é a necessidade de introduzir os dicionários especializados⁷² em sala de aula, pois eles confluem efetivamente para a direção das necessidades dos alunos. Para exemplificar, pensemos em uma turma de quinto ano que está estudando “as partes da planta” e que precisa aprender algumas definições ligadas a esse tema. Ao se depararem com dicionários escolares não especializados, também chamados de “dicionários gerais”⁷³ é muito comum que os alunos encontrem definições com microestruturas extensas, exaustivas, complicadas – como a que vimos em “planeta” –, o que pode confundir a criança, além de não abordar diretamente o assunto estudado. A título de ilustração, apresentamos o seguinte verbete:

⁷² Dicionários gerais são aqueles mais extensos, que buscam registrar o máximo de palavras usado em uma comunidade linguística e que busca incluir suas várias acepções e significados. Exemplos: *Dicionário Michaelis* e *Dicionário Aurélio*.

⁷³ Dicionários especializados são aqueles que organizam vocabulários específicos de determinada ciência, arte ou atividade técnica.

Figura 41 – Verbetes *raiz* em um dicionário geral

Fonte: *Minidicionário Aurélio* (2008, p. 679).

Nos dicionários especializados, por sua vez, as definições costumam ser mais pontuais e menos extensas. Observemos o termo *raiz*, definido com um vocabulário mais simples e com uma informação mais pontual e clara.

Quadro 20 – Verbetes *raiz* em um dicionário especializado

raiz s.f.
<p>A raiz é a base das plantas. O seu trabalho é puxar da terra a água e os nutrientes para as plantinhas, como se fosse um canudinho num copinho de água. A maior parte das raízes fica embaixo da terra e pode ter vários formatos e tamanhos.</p>

Fonte: Adaptado de Toda Matéria⁷⁴ (n.d.).

Sob essa perspectiva, é importante que o professor promova e experimente, junto a seus alunos, diferentes abordagens no trato com as palavras e os termos.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/partes-da-planta-kids/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Nesse sentido, Garcia (2006, p. 178) afirma que:

O melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas.

Quais são as estruturas que constituem um dicionário?

Os dicionários são como textos e se organizam em partes, denominadas estruturas. São elas: macroestrutura, microestrutura e medioestrutura. Explicamos cada uma delas a seguir.

Quadro 21 – Estrutura do dicionário

Macroestrutura	Conjunto de palavras ou termos incluídos em um dicionário denominadas <i>entradas</i> . Para escolher as entradas, é preciso levar em conta os usuários da obra e sua função. Também se relaciona à forma como elas aparecem no dicionário, isto é, em ordem alfabética ou por temas afins, por exemplo.
Microestrutura	Conjunto das informações dadas sobre as palavras ou termos, constituindo o que se conhece como verbete. Pode conter indicações como: origem da palavra, classe gramatical; transcrição fonética (pronúncia); gênero; marcas de uso (formal, informal, familiar); definição; exemplos, equivalentes nas línguas estrangeiras (quando o dicionário for bilíngue, por exemplo).
Medioestrutura	Remissão de uma palavra a outra ou de um termo a outro, isto é, o usuário é orientado a passar de uma entrada a outra, facilitando a pesquisa de informações relacionadas em diferentes partes do dicionário. Assim, evita-se a repetição de informações, ao mesmo tempo em que se amplia o conjunto de informações oferecidas ao usuário.
Outras estruturas	<p>Partes introdutórias: informações inseridas no início da obra. Em geral, incluem uma apresentação em que se indica os usuários da obra; sua função, isto é, para produzir textos ou para compreender textos, para aprender um termo novo e entender sua definição, etc.; a fonte de onde foram retiradas as palavras ou termos, ou seja, se foram coletados de textos, livros, <i>sites</i> da internet, etc.; como foram selecionadas as entradas, seus exemplos, dentre outros aspectos.</p> <p>Partes finais: informações inseridas no final da obra e que podem incluir uma lista de verbos, orientações gramaticais, algum tipo de orientação para o usuário, etc.</p>

Fonte: Elaboração pela autora (2021).

Essas estruturas foram pensadas, inicialmente, para dicionários em papel,

contudo, com o surgimento da internet, temos usado muito mais dicionários eletrônicos, também conhecidos como dicionários *online*.

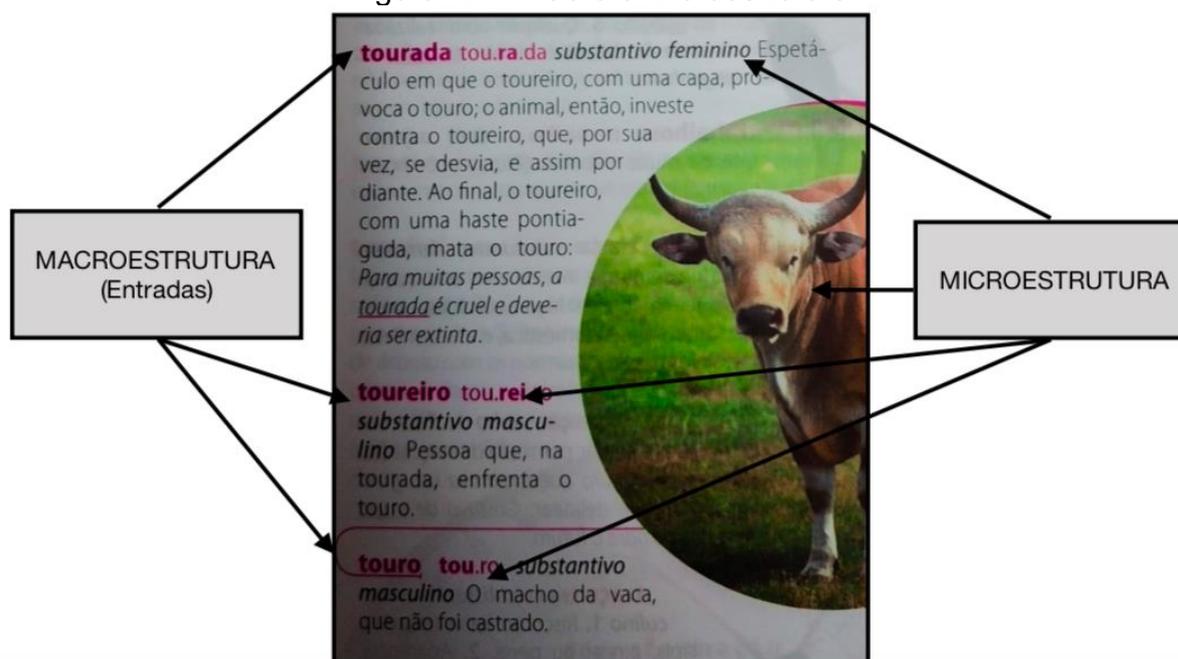
Isso fez com que os lexicógrafos repensassem a construção dos dicionários, pois o uso de *links* e *hiperlinks* abre uma gama de possibilidades de consulta e incide diretamente na sua construção. Considerando essa perspectiva, entendemos ser necessário fazer menção às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), dado que são capazes de trazer benefícios para professores e alunos de diferentes escolas e contextos sociais. Importa referir também que a abordagem das tecnologias é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, ao elencar dentre os objetivos da formação básica:

a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura, dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (MEC, 2013, p. 38)

Em nossa opinião, o uso de uma nova tecnologia, ainda que não seja determinante na construção do dicionário, pode contribuir para potencializar o aprendizado dos estudantes. No entanto, mais importante que o formato do dicionário (em papel ou eletrônico) deve ser a iniciativa do professor de possibilitar aos alunos o trabalho com as terminologias utilizadas nas disciplinas trabalhadas na escola.

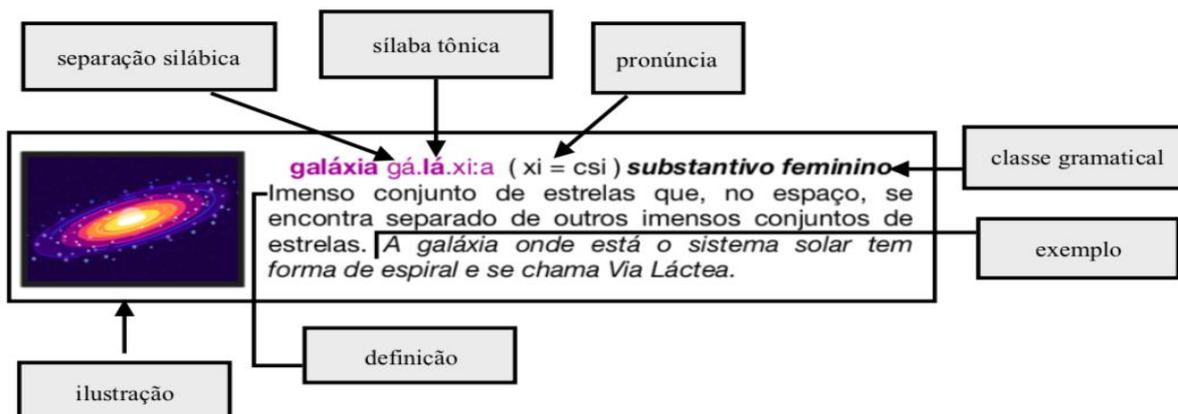
Observemos, nos exemplos a seguir, a indicação de cada uma das partes apresentadas no quadro anterior:

Figura 42 – Macro e Microestrutura



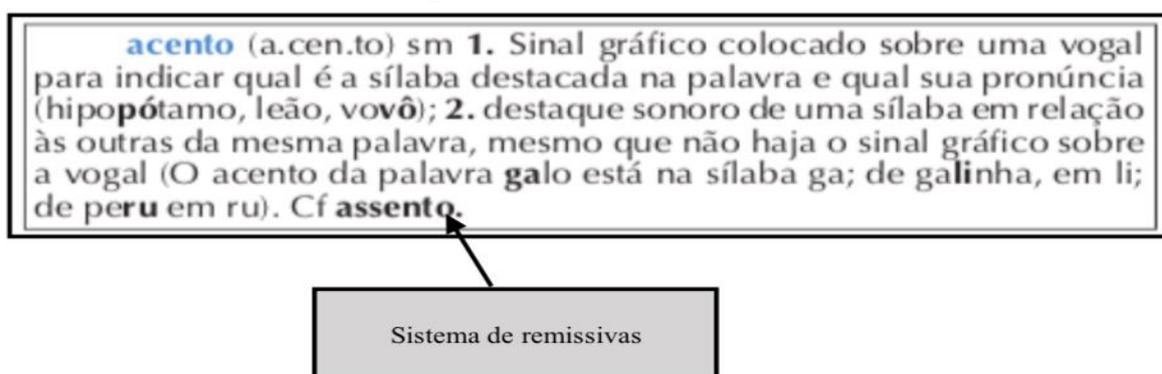
Fonte: Adaptado de Aurélio Ilustrado (2008, p. 483).

Figura 43 – Microestrutura: informações sobre os termos



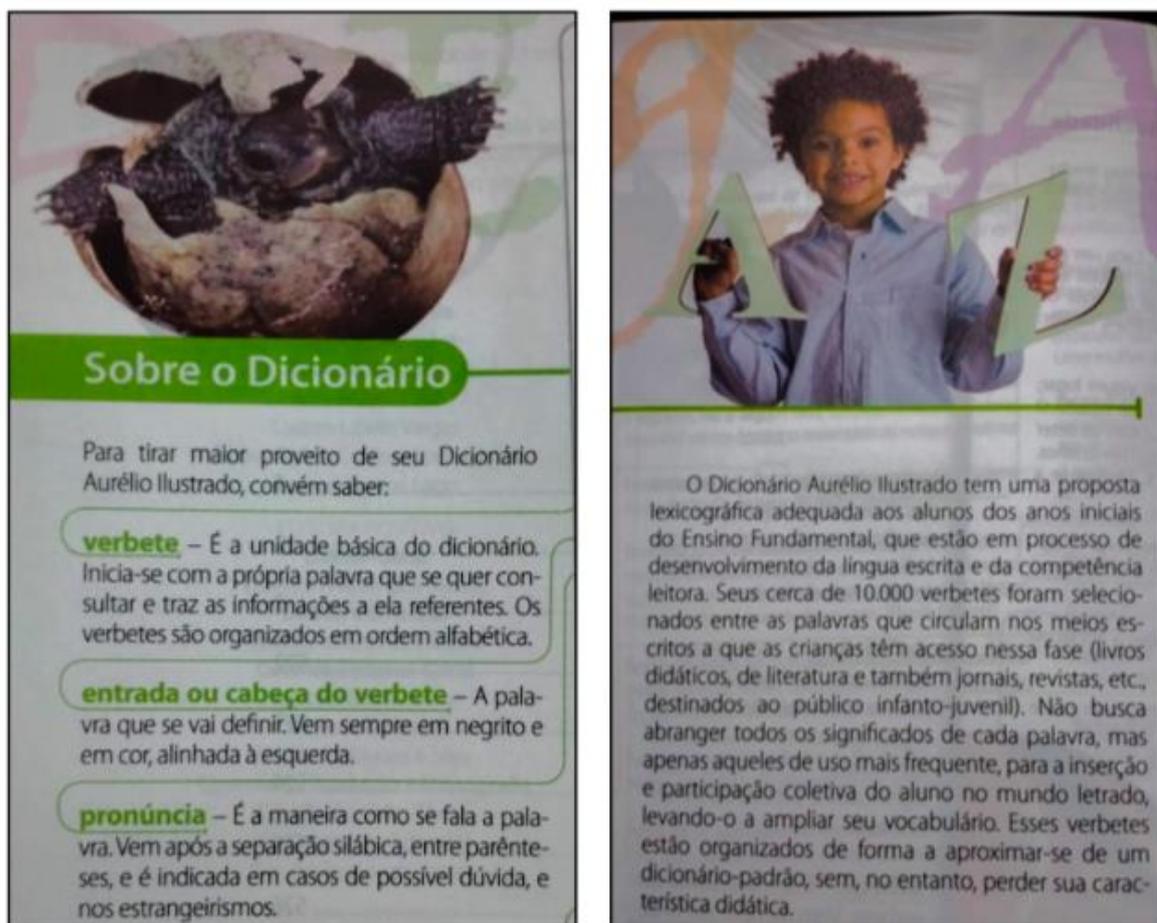
Fonte: Adaptado de Aurélio Ilustrado (2008, p. 245).

Figura 44 – Medioestrutura



Fonte: Adaptado de Saraiva Júnior (2009, p. 5).

Figura 45 – Partes Iniciais



Sobre o Dicionário

Para tirar maior proveito de seu Dicionário Aurélio Ilustrado, convém saber:

verbetes – É a unidade básica do dicionário. Inicia-se com a própria palavra que se quer consultar e traz as informações a ela referentes. Os verbetes são organizados em ordem alfabética.

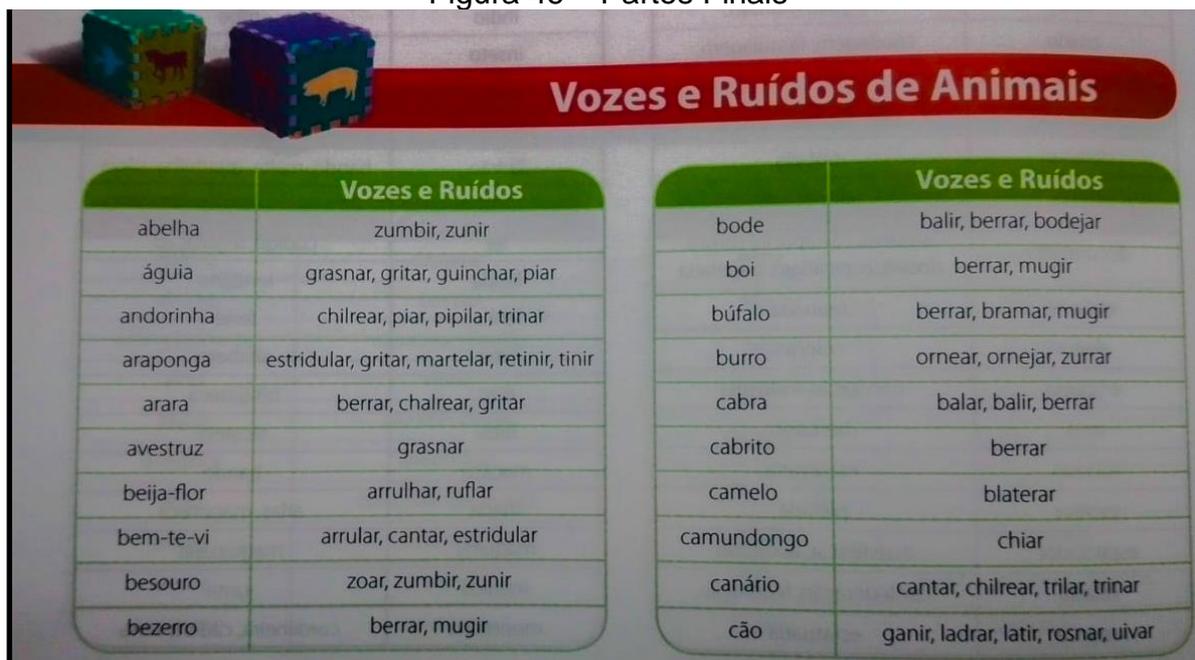
entrada ou cabeça do verbete – A palavra que se vai definir. Vem sempre em negrito e em cor, alinhada à esquerda.

pronúncia – É a maneira como se fala a palavra. Vem após a separação silábica, entre parênteses, e é indicada em casos de possível dúvida, e nos estrangeirismos.

O Dicionário Aurélio Ilustrado tem uma proposta lexicográfica adequada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estão em processo de desenvolvimento da língua escrita e da competência leitora. Seus cerca de 10.000 verbetes foram selecionados entre as palavras que circulam nos meios escritos a que as crianças têm acesso nessa fase (livros didáticos, de literatura e também jornais, revistas, etc., destinados ao público infanto-juvenil). Não busca abranger todos os significados de cada palavra, mas apenas aqueles de uso mais frequente, para a inserção e participação coletiva do aluno no mundo letrado, levando-o a ampliar seu vocabulário. Esses verbetes estão organizados de forma a aproximar-se de um dicionário-padrão, sem, no entanto, perder sua característica didática.

Fonte: *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008, p. 5-8).

Figura 46 – Partes Finais



Vozes e Ruídos		Vozes e Ruídos	
abelha	zumbir, zunir	bode	balir, berrar, bodejar
águia	grasnar, gritar, guinchar, piar	boi	berrar, mugir
andorinha	chilrear, piar, pipilar, trinar	búfalo	berrar, bramar, mugir
araponga	estridular, gritar, martelar, retinir, tinir	burro	ornear, ornejar, zurrar
arara	berrar, chalrear, gritar	cabra	balar, balir, berrar
avestruz	grasnar	cabrito	berrar
beija-flor	arrulhar, ruflar	camelo	blaterar
bem-te-vi	arrular, cantar, estridular	camundongo	chiar
besouro	zoar, zumbir, zunir	canário	cantar, chilrear, trilar, trinar
bezerro	berrar, mugir	cão	ganir, ladrar, latir, rosnar, uivar

Fonte: *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2008, p. 528).

6.1.3 Parte Prática

Quais são as principais etapas a seguir para elaborar um dicionário?

Antes de iniciar, efetivamente, a elaboração de um dicionário especializado com os alunos, é preciso cumprir algumas etapas com o intuito de organizar o trabalho. Familiarizar os estudantes ao uso do dicionário em sala de aula, bem como oportunizar que conheçam suas principais estruturas, por exemplo, pode facilitar e qualificar essa construção.

Sugerimos a seguir três etapas: o planejamento, a implementação e a socialização.

6.1.3.1 Planejamento

O planejamento diz respeito aos aspectos que devem ser observados pelo professor antes da execução do projeto, bem como aos passos para a instrumentalização dos alunos em relação às estruturas que compõem um dicionário. Nessa perspectiva, destacamos, a seguir, os pontos que consideramos fundamentais: (a) perfil do usuário, (b) funções do dicionário, (c) campo temático, (d) estruturas do dicionário, (e) materiais (f) os termos do dicionário, (g) formato do dicionário.

Quadro 22 – Perfil do usuário

	Perfil do usuário
Objetivo	Delinear o perfil do grupo de alunos que construirá e usará o dicionário.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O perfil dos alunos deve ser delineado com base na observação do professor regente — com quem os alunos têm aula diariamente —, bem como pode ser reforçado por meio de conversas com os professores das diferentes matérias, que podem ter outra visão sobre algumas habilidades específicas necessárias aos estudantes.

Quadro 23 – Funções do dicionário

	Funções do dicionário
Objetivo	Definir a(s) função(ões) do dicionário, isto é, para que o dicionário servirá para os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As funções do dicionário variam segundo as necessidades dos estudantes com relação ao uso que é dado à obra e ao contexto aliados às unidades temáticas pré-estabelecidas no planejamento de cada componente curricular ou disciplina. De qualquer forma, independentemente de cumprir, por exemplo, com a função de apreender uma determinada terminologia, compreender e saber utilizar as palavras/os termos de uma matéria, a construção do dicionário encerra em si mesma a ideia de conhecer e aprimorar o uso do próprio recurso dentro e fora de sala de aula.

Quadro 24 – Campo temático

	Campo temático
Objetivo	Definir o campo temático a ser trabalhado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A definição das necessidades abrange também a definição do tema a partir do qual serão identificados os termos. Sobre esse aspecto, a experiência do(s) professor(es) com o grupo de alunos, as atividades realizadas nas diferentes matérias e as conversas com os demais professores e com os próprios alunos podem ajudar a defini-lo. Sugere-se que esta definição seja feita de forma coletiva.

Quadro 25 – Estruturas do dicionário

	Estruturas do dicionário
Objetivo	Instrumentalizar os alunos em relação às estruturas que compõem um dicionário (partes introdutórias e finais).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa instrumentalização pode ocorrer de forma gradual ao longo da realização da elaboração do dicionário. Nos momentos de manuseio de dicionários, o(a) professor(a) pode lançar, oralmente, questionamentos, perguntas ou fazer exercícios no intuito de conduzir os alunos ao uso adequado dos recursos que o livro oferece, como o guia do usuário, a introdução, etc. Mais adiante, apresentamos sugestões de

perguntas que o(a) professor(a) pode fazer sobre este aspecto.

Quadro 26 – Materiais

	Materiais
Objetivo	Escolher os materiais (livros, vídeos, etc.) de onde serão identificados e recolhidos os termos que constituirão as entradas (macroestrutura) do dicionário.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa escolha deve estar de acordo com fatores como contexto escolar, conteúdo trabalhado, material disponibilizado e, sobretudo, necessidade de trabalhar com determinada terminologia.

Quadro 27 – Os termos do dicionário

	Os termos do dicionário
Objetivo	Definir as necessidades dos usuários em relação aos termos do campo temático escolhido.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As necessidades dos alunos sobre os termos podem ser definidas ao longo do processo de apresentação de determinado campo temático ou no momento de conclusão de uma atividade, quando o professor, geralmente, faz a retomada do conteúdo com base em exercícios, apresentações de trabalhos ou dinâmicas que oportunizam a exposição das dúvidas dos estudantes. No decorrer do processo de definição de tais necessidades, é fundamental que os alunos sejam familiarizados com o uso do dicionário, pois, a partir daí, se pode detectar também as carências em relação ao uso desse recurso em sala de aula.

Quadro 28 – Formato do dicionário

	Formato do dicionário
Objetivo	Definir o formato em que será elaborado o dicionário (em papel ou eletrônico).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A definição do formato dependerá de vários aspectos, entre eles, a função da obra e as necessidades dos estudantes, bem como a disponibilização das condições materiais para a sua realização (acesso a computadores, internet, etc.). Assim, para

definir o formato, é preciso considerar o contexto em que se produzirá a proposta e, portanto, as condições materiais e técnicas oferecidas pela escola. Dependendo das condições, professores e alunos podem criar novas estratégias e ideias para a realização do trabalho, optando, inclusive, por um dicionário em formato papel.

Sugerimos três plataformas em que dicionários eletrônicos construídos pelos alunos podem ser compartilhados.

Quadro 29 – Plataformas de compartilhamento

Google Apresentações	Programa de apresentação incluído como parte de um pacote de <i>software</i> oferecido pelo Google em seu serviço Google Drive. Ferramenta que permite criar, editar, colaborar e apresentar conteúdo.	https://www.google.com/slides/about/
Padlet	Mural virtual que permite o registro de textos, interagindo com outros usuários.	https://pt-br.padlet.com
Evernote	Ferramenta para anotação de informações, acompanhamento de tarefas e gerenciamento de projetos de forma simples e organizada.	https://evernote.com
Canva	Ferramenta <i>online</i> de <i>design</i> gráfico com <i>layouts</i> que permitem criar, compartilhar e imprimir cartões de visita, logotipos, apresentações.	https://www.canva.com

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Feito esse planejamento, o(a) professor(a) já pode partir para a segunda fase do projeto, que consiste em implementar, de fato, a elaboração do dicionário especializado. Para este processo, propomos algumas etapas fundamentais, dispostas a seguir.

6.1.3.2 Implementação

A seguir, cada uma das etapas para construir os verbetes e efetivar a construção do dicionário são descritas em detalhes. Após a descrição, uma atividade, que pode ser usada pelo professor em sala de aula, é apresentada.

Como identificar as necessidades dos alunos em relação à terminologia trabalhada em sala de aula?

A seleção dos termos que farão parte da macroestrutura do dicionário pode ser feita por meio de atividades pré-determinadas. Além das habituais conversas com os alunos sobre o vocabulário novo que aparece nos textos, ou seja, o levantamento oral sobre as palavras/os termos desconhecidos, o professor pode preparar atividades diversificadas – jogos, passatempos – que permitam identificar, de forma mais pontual, as reais necessidades dos alunos em relação a esse léxico especializado. Por exemplo, as palavras/os termos desconhecidos, sua pronúncia, seu(s) sentido(s) e sinônimos.

Salientamos que se trata de um trabalho colaborativo e que, além dos termos selecionados pelos alunos, o professor também pode sugerir a busca de unidades lexicais que considera importantes dentro dos campos temáticos que estão sendo estudados. Muitas vezes, termos que não causam estranhamento aos alunos deixam de ser pesquisados, apesar de serem essenciais para o entendimento de determinados conteúdos. É importante que os alunos entendam que as palavras/os termos em estudo só fazem sentido dentro de um contexto específico de uso. Observemos, por exemplo, a palavra/o termo *bacia* destacada nas seguintes frases e suas respectivas definições, em verbetes elaborados, a título de ilustração, de acordo com cada contexto:

- a) Minha vó costuma servir pipoca para mim e meus irmãos em uma bacia antiga de louça.

Figura 47 – Verbete *bacia* – contexto A

ba.ci.a *substantivo feminino*
Utensílio redondo feito de louça, plástico, metal ou outros materiais, usado em diversas tarefas domésticas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020-2021).

b) A Bacia Amazônica é a maior do planeta e se estende sobre o Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela e Guiana.

Figura 48 – Verbete *bacia* – contexto B

ba.ci.a *Geo*
substantivo feminino
É a porção do espaço em que as águas das chuvas, das montanhas, subterrâneas ou de outros rios escoam em direção a um determinado curso d'água, abastecendo-o.



Fonte: Elaborado pela autora (2020-2021).

c) Tenho sentido fortes dores na bacia.

Figura 49 – Verbete *bacia* – contexto C

ba.ci.a *Anat*
substantivo feminino

Estrutura formada pelos ossos da base do tronco na qual se ligam os ossos das coxas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020-2021).

Feita essa observação, passamos às sugestões de atividades para a identificação das palavras/os termos desconhecidos pelos alunos ou aqueles que, de alguma forma, são relevantes para o estudo do campo temático em questão. Essas atividades também podem ser utilizadas para identificar os temas de interesse dos alunos.

6.1.3.2.1 Atividades

Na sequência, apresentamos o nome, o objetivo, os materiais utilizados e a forma de execução de cada uma das atividades sugeridas. Recomendamos também alguns jogos, passatempos, ferramentas e plataformas que podem ser utilizadas para auxiliar os alunos na construção do dicionário.

Quadro 30 – Busca de palavras

Atividade 1	Busca de palavras
Objetivo	Detectar a apreensão dos termos pelos alunos.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fichas impressas com os termos trabalhados; ▪ fichas impressas com definições dos termos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para realizar a atividade Busca de Palavras:

- O professor prepara dois conjuntos de fichas: uma com os termos que

considera pertinentes para o aprendizado de determinado conteúdo ou unidade temática (e que já foram explicados pelo professor ao longo do desenvolvimento do conteúdo) e outro com a definição desses termos. É importante que os vocábulos apareçam destacados em negrito ou com uma cor diferente, sempre dentro de um contexto. A ideia é saber se os alunos compreenderam aquilo que foi trabalhado no decorrer das atividades e explicações sobre determinado tema/contéudo;

- As fichas com os termos são coladas na parede da sala de aula e as fichas com as definições são colocadas dentro de uma caixa;
- Os alunos, divididos em equipes, retiram da caixa uma definição e procuram na parede o termo que está relacionado à ela;
- Vence a equipe que associar adequadamente o maior número de definições.

Quadro 31 – Imagens e palavras

Atividade 2	Imagens e palavras
Objetivo	Detectar a apreensão dos termos pelos alunos.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fichas impressas com os termos trabalhados; ▪ fichas impressas com imagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para desenvolver a atividade Imagens e Palavras:

- O professor prepara dois conjuntos de fichas: um com os termos trabalhados na unidade temática e outro com imagens que representam os termos;
- Os alunos, divididos em equipes, tentam associar os termos às palavras;
- Vence a equipe que associar, de forma correta e em maior número, as imagens aos termos.

Outros jogos, passatempos e exercícios como *memória*, *questionários de múltipla escolha* e *palavras cruzadas* também podem ser usados com o objetivo de detectar se os termos foram apreendidos pelos alunos. Sugerimos, a seguir, algumas ferramentas digitais que podem servir como recurso na elaboração dessas

tarefas/atividades:

- **Ferramentas para criação e visualização de testes:** podem ser usadas para fazer exercícios na forma de escolha múltipla ou verdadeiro/falso. O uso dessas plataformas podem ajudar o professor a receber *feedback* da aprendizagem dos alunos sobre os termos estudados em tempo real, em sala de aula ou como trabalho de casa. Um exemplo desse tipo de plataforma é o Quizziz, cuja descrição se encontra no Quadro 33, a seguir.

- **Ferramentas para criação de passatempos:** permitem a inserção de termos e definições de acordo com os objetivos do trabalho a ser realizado. Esses recursos podem ser uma excelente forma de testar o conhecimento dos alunos em relação às palavras/aos termos estudados. Depois de gerados os exercícios, eles podem ser impressos e distribuídos aos alunos. Um exemplo desse tipo de ferramenta é o Gerador de Palavras Cruzadas. Na sequência, apresentamos um exercício de Palavras Cruzadas elaborado com base no conteúdo de Ciências sobre o tema “Germinação”.

Quadro 32 – Palavras cruzadas

Atividade 3	Palavras cruzadas
Objetivo	Verificar o conhecimento dos alunos sobre os termos trabalhados.
Materiais	Computador, <i>tablet</i> , folhas impressas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 33 – Gerador de Palavras Cruzadas

Nome: _____

Germinação

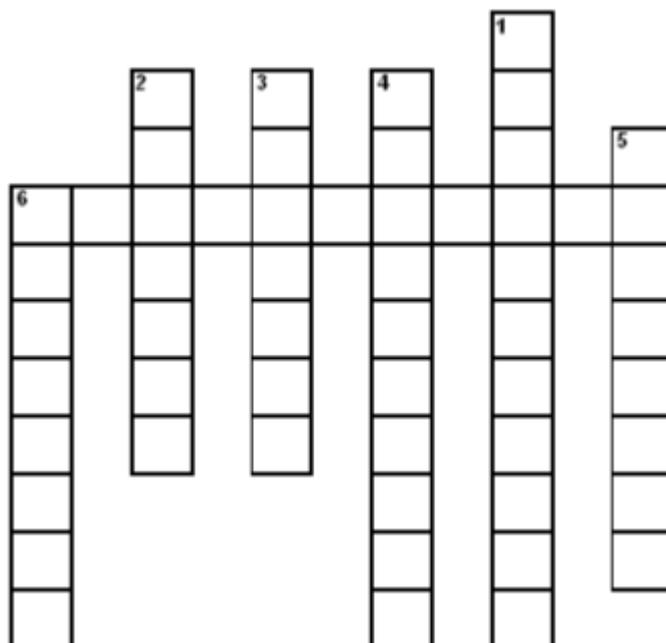
www.vogais.com.br - Geradores de Palavras Cruzadas

VERTICAL

1. Atividade que tem por objetivo a cultura do solo para produzir vegetais úteis ao homem e/ou para a criação de animais.
2. Qualquer substância ou grão que se deita à terra para germinar.
3. O chorume é um líquido composto resultante da decomposição por apodrecimento de matérias orgânicas.
4. Elemento químico de número atômico.
5. Que pertence ou que diz respeito à raiz.
6. Rocha de origem sedimentar constituída predominantemente de Carbonato de Cálcio.

Horizontal

6. Recipiente usado para verter resíduos orgânicos e poder reciclá-los.



Para gerar as palavras cruzadas:

- Acessar o site *vogais.com.br* (livre acesso);
- Escolher o número de questões/perguntas e palavras/termos que serão trabalhadas no passatempo;
- Escrever as questões/perguntas e as respectivas palavras/termos nos campos indicados no *site*;
- Escolher a posição em que as palavras/termos (horizontal e/ou ou vertical) aparecerão no jogo;
- Gerar o código de verificação solicitado na página;
- Gerar as palavras cruzadas;
- Salvar o jogo no computador e/ou imprimi-lo para poder ser utilizado.

Alguns geradores de palavras cruzadas (como o Soft Download) permitem gerar uma página *web* onde é possível jogar as palavras cruzadas de forma interativa.

- **Ferramentas de visualização de dados:** mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais o vocábulo é utilizado, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. Os verbetes aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. Esse recurso pode ser utilizado como atividade para o levantamento de termos desconhecidos pelos alunos. Um exemplo desse tipo de ferramenta é a Nuvem de Palavras.

Quadro 34 – Nuvem de palavras

Atividade 4	Nuvem de palavras
Objetivo	Verificar os termos desconhecidos pelos alunos.
Materiais	<i>Tablet</i> , computador.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 35 – Ferramentas para identificação de termos desconhecidos

FERRAMENTA	OBJETIVO	LINK
Socrative	Criação de testes	https://socrative.com/
Plickers	Criação de testes e questionários	https://get.plickers.com
Quizizz	Criação de testes, questionários e exercícios de verdadeiro ou falso	https://quizizz.com
Google Formulários	Criação de testes	https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/
Nuvem de Palavras	Gráfico digital	https://wordart.com
Geradores de Palavras Cruzadas	Criação de passatempos	https://www.vogais.com.br/gerador-de-palavras-cruzadas/index.php#google_vignette https://www.softdownload.com.br/crie-palavras-cruzadas-com-o-eclipsecrossword.html
Criador de Caça-Palavras	Criação de passatempos	https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/

Fonte: Elaborado pela autora (2020-2021).

Após a identificação das necessidades dos alunos em relação às palavras/os termos dentro do conteúdo estudado, o professor deve disponibilizar recursos e estratégias de busca de informações para que os alunos possam criar suas próprias definições ou resolver outras dúvidas. Vejamos, a seguir, algumas dessas estratégias:

Que estratégias os alunos podem utilizar para buscar a definição de termos?

Para oportunizar uma busca mais ampla para compreensão e definição dos termos, o professor pode contar com diferentes atividades, apresentadas a seguir:

Quadro 36 – Manuseio dos dicionários

Atividade 5	Manuseio de dicionários
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer aos alunos a possibilidade de explorar diferentes tipos de dicionários (em papel e <i>online</i>); ▪ Ampliar o conhecimento sobre os termos; ▪ Familiarizar o estudante ao uso de dicionários em sala de aula.
Materiais	Dicionários em papel e <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa atividade pode ser feita com o intuito de ampliar não só o conhecimento sobre uma palavra/um termo específico, mas também para ir familiarizando o estudante com esse tipo de recurso. O manuseio de dicionários permite também que o estudante seja informalmente apresentado às estruturas básicas do dicionário. Para tanto, o professor pode dar uma aula expositiva, fazendo uso de alguns recursos, como uma apresentação (Google Apresentação, Power Point, etc.) para introduzir o aluno às partes importantes de um dicionário. Também é possível propor exercícios, solicitando que os alunos busquem informações dentro do dicionário ou que eles organizem um verbete com informações apresentadas pelo(a) professor(a). Para que esses exercícios sejam realizados, é importante que os estudantes estejam familiarizados com conteúdos como separação silábica, gênero, substantivo, adjetivo, sinônimos, e que tenham à disposição um material de pesquisa condizente com a sua etapa escolar. Consultar anotações nos cadernos ou nos livros didáticos usados nas diferentes disciplinas também pode ser de grande ajuda.

Quadro 37 – Pesquisa na internet

Atividade 6	Pesquisa na internet
Objetivo	Utilizar recursos variados de pesquisa para a busca de informações sobre os termos.
Materiais	Computadores, <i>tablets</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para realizar essa atividade, o professor deve:

- Orientar os estudantes a buscar informações em diferentes *sites*, utilizando re-

ursos como definições, equivalentes (no caso de dicionários bilíngues), imagens, contextos de uso, vídeos, animações;

- Disponibilizar informações de busca e, em se tratando de um trabalho interdisciplinar, pode, inclusive, contar com a parceria do professor de informática, por exemplo, bem como com os de outras disciplinas.

Na sequência, apresentamos um exemplo de exercício introdutório que pode ser aplicado para a prática da definição e montagem dos futuros verbetes que constituirão o dicionário.

Quadro 38 – Construção de definições

Exercício	Construção de definições – <i>Os anfíbios</i>
Objetivo	Oportunizar aos alunos a análise e prática de construção de definições.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material impresso sobre os anfíbios; ▪ Dicionários.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O professor disponibiliza um material sobre os anfíbios, por exemplo, e pede que os alunos montem um verbete a exemplo dos que foram mostrados na aula expositiva sugerida anteriormente. A partir das informações apresentadas, o professor sugere que os alunos leiam o material com atenção e criem o verbete conforme o seguinte esquema:

- Definição de anfíbio (informações básicas);
- Separação silábica;
- Classe gramatical;
- Ilustração;
- *Link* de um *site* (se for feito de forma eletrônica);
- Imagem ou desenho (se for realizado em papel);
- Frase-exemplo.

Figura 51 – Exercício – Material de consulta

<h1 style="text-align: center;">Anfíbios</h1> 	<h2 style="color: red;">Significado do nome</h2> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O nome "anfíbio" vem do grego anphi = duplo + bios = vida, o que significa que os seus representantes têm uma "vida dupla" ▶ Por que vida dupla? 
<h2 style="color: red;">Respiração cutânea</h2> <ul style="list-style-type: none"> ▶ A pele é responsável por trocas gasosas ▶ Características da pele dos anfíbios: <ul style="list-style-type: none"> - Pele fina - Rica em vasos sanguíneos - Rica em glândulas mucosas - Sempre úmida 	<h2 style="color: red;">O que os anfíbios comem?</h2> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Os anfíbios comem insetos, lesmas, minhocas e outros invertebrados ▶ Alguns sapos comem filhotes de ratos e outros pequenos vertebrados 

Fonte: Slide Share⁷⁶ (n.d.).

Figura 52 – Material de consulta 2

<h2 style="color: red;">A defesa dos anfíbios</h2> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Glândulas de veneno causam um sabor desagradável para o predador dos anfíbios 	<h2 style="color: red;">Órgãos dos sentidos</h2> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tato ▶ Olfato ▶ Audição ▶ Visão ▶ Paladar  <ul style="list-style-type: none"> ▶ Os olhos dos anfíbios possuem pálpebras móveis e glândulas lacrimais, que protegem os olhos desses animais em um ambiente terrestre.
<p>Os anfíbios são animais vertebrados que, ao contrário dos répteis, possuem o corpo sem escamas. Por esse motivo é que a maioria deles apresenta pele lisa, fina e úmida. Outra característica desses animais é que a temperatura do corpo deles varia conforme a temperatura do ambiente em que estão. Anfíbios vivem geralmente em ambientes úmidos, próximos à água, como a de lagos e represas. Alguns podem ser vistos também no interior das matas. Eles se alimentam de pequenos animais, como moscas, aranhas, minhocas e até mesmo de outros anfíbios, ou pequenos mamíferos.</p>	

Fonte: Slide Share⁷⁷ (n.d.) e Escola Kids Uol⁷⁸ (n.d.).

⁷⁶ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/rbonater/anfibios-5-ano/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁷⁷ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/rbonater/anfibios-5-ano/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁷⁸ Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/anfibios.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Quadro 39 – Orientações para a realização do exercício

<p>Passo a passo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lê com atenção as informações sobre os Anfíbios. 2. Observa os verbetes apresentados e explicados pela professora em aula. 3. Consulta os dicionários disponibilizados em aula para observar outros verbetes. 4. Elabora um verbete que contenha as seguintes etapas: <ol style="list-style-type: none"> a. Explica o que é um anfíbio. <p>Atenção: a definição de anfíbio deve ser resumida e deves explicar com as tuas palavras, de uma forma bem simples.</p> <ol style="list-style-type: none"> b. Separa as sílabas da palavra anfíbio. c. Escreve a classe gramatical da palavra. d. Faz um desenho para ilustrar a tua explicação. e. Escreve uma frase usando a palavra anfíbio. <p>*O que mais gostarias que aparecesse no teu verbete? Usa a imaginação e pensa se gostarias de inserir mais alguma informação para deixar a tua explicação mais clara ou mais divertida. Conversaremos mais sobre isso na sequência do trabalho.</p> <p>Variação da atividade</p> <p>Em formato eletrónico, o aluno pode inserir links de sites consultados, desenhos feitos em aplicativos, vídeos e animações.</p>
--

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Como podemos buscar uma definição na web?

É importante que o professor oriente o aluno a utilizar diferentes recursos e estratégias no momento da busca das informações sobre os termos. Tais recursos e estratégias também podem ser utilizados como atividades para auxiliar o estudante na elaboração dos verbetes que farão parte do dicionário. Apresentamos, a seguir, algumas sugestões e exemplos.

Quadro 40 – Busca de informações

Atividade 7	Busca de informações sobre os termos – Google
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar os alunos sobre a forma adequada de utilizar o Google; ▪ Ampliar as possibilidades de busca de informações sobre os termos estudados.
Materiais	Computador, <i>tablet</i> , celular.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Google: é um mecanismo virtual de pesquisa de livre acesso que organiza e lista textos de diferentes gêneros, tipos, regiões e países.

Como pesquisar:

1. Acessar o Google.
2. Escrever “Defina” ou “é” após o termo que deseja pesquisar.

Por exemplo: *Compostagem é* ou *Defina compostagem*.

A página, via de regra, mostrará um texto contendo a definição do termo. Caso a definição seja de difícil entendimento, cabe ao professor sugerir e orientar novas buscas em *sites*⁷⁹ direcionados à aprendizagem de crianças de quarto e quinto ano, por exemplo. Para tanto, é fundamental que o educador faça uma pesquisa antes de introduzir o trabalho e disponibilize *sites* de livre acesso que possam ajudar o aluno a construir a sua definição. No caso de uma busca de palavras/termos nas línguas estrangeiras estudadas no colégio, é importante que o(a) professor(a) oriente os alunos a usar estratégias como, por exemplo, alteração do idioma da pesquisa ou a busca em dicionários nas línguas trabalhadas. Neste último caso, o(a) educador(a) pode oferecer uma lista de dicionários a ser sugerida pelos professores de línguas estrangeiras. O Google oferece alguns tutoriais que podem ajudar professores e alunos nesse sentido. Na Figura 53, vemos um exemplo de pesquisa em língua portuguesa e, nas Figuras 54 e 55, tutoriais de ajuda para a pesquisa em língua estrangeira no computador, celular ou *tablet*.

Figura 53 – Google



Fonte: Google (2021).

⁷⁹ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br>, <https://escolakids.uol.com.br>, <https://brasile scola.uol.com.br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Figura 54 – Tutorial para pesquisa em língua estrangeira no computador

Alterar seu idioma no Google

É possível escolher o idioma que você usa nos resultados da pesquisa e nos produtos do Google.

Android **Computador** iPhone e iPad

1. No seu computador, acesse a página [Configurações de pesquisa](#).
2. À esquerda, clique em Idiomas.
3. Escolha as configurações de idioma.
 - **Qual idioma os produtos do Google devem usar:** esta configuração altera o idioma da interface do Google, incluindo mensagens e botões exibidos na tela.
 - **Atualmente mostrando resultados da pesquisa em:** esta configuração permite que você escolha idiomas adicionais em que gostaria de ver os resultados da pesquisa. Embora tentemos encontrar automaticamente resultados escritos no idioma que você selecionou acima, você pode escolher mais idiomas.
4. Na parte inferior da página, clique em Salvar.

Fonte: Google (2021).

Figura 55 – Tutorial para pesquisa em língua estrangeira no celular ou *tablet*

Alterar seu idioma no Google

É possível escolher o idioma que você usa nos resultados da pesquisa e nos produtos do Google.

Android Computador iPhone e iPad

Google app

1. No smartphone ou tablet Android, abra o Google app.
2. No canto superior esquerdo, toque em Mais **>>>** > **Configurações** > **Idioma e região** > **Idioma da pesquisa**.
3. Toque no idioma em que você quer ver resultados da pesquisa.

Navegador para dispositivos móveis

Se você estiver usando um navegador, como o Chrome, siga as etapas abaixo:

1. No smartphone ou tablet Android, acesse a página [Configurações de pesquisa](#).
2. Escolha as configurações de idioma.
 - **Idioma nos produtos do Google:** esta configuração altera o idioma da interface do Google, incluindo mensagens e botões na tela.
 - **Idioma dos resultados da pesquisa:** esta configuração permite que você escolha idiomas adicionais em que gostaria de ver os resultados da pesquisa. Tentamos encontrar automaticamente resultados escritos no idioma selecionado acima, mas você pode escolher mais idiomas.
3. Toque em Salvar.

Fonte: Google (2021).

Google Imagens: recurso de pesquisa de acesso livre que permite aos usuários acessar diversas imagens a partir da(s) palavra(s) de busca.

Quadro 41 – Busca de informações – Google Imagens

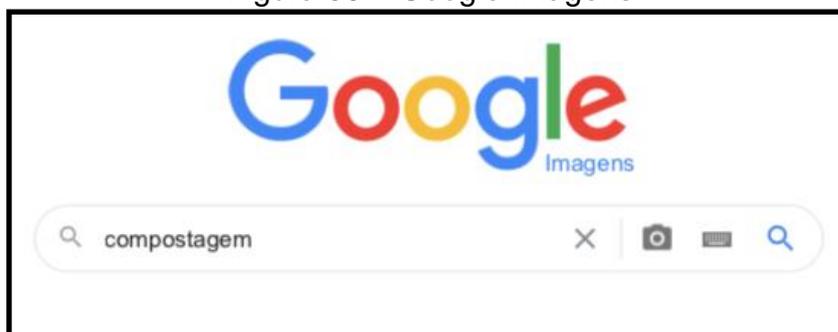
Atividade 8	Busca de informações sobre os termos – Google Imagens
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar os alunos sobre a forma adequada de utilizar o Google Imagens; ▪ Ampliar as possibilidades de consulta sobre os termos estudados.
Materiais	Computador, <i>tablet</i> , celular.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como pesquisar:

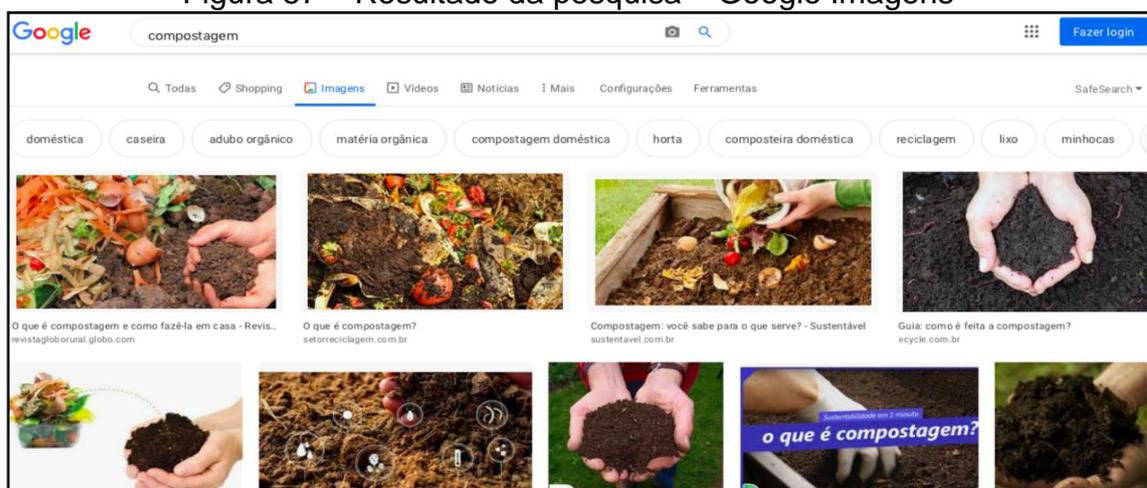
1. Acessar o Google Imagens.
2. Inserir o termo no campo de busca.
3. Escolher a imagem mais significativa para o entendimento do termo. Essa decisão pode ser pautada na preferência dos alunos, mas sempre sob orientação do(a) professor(a) que deve supervisionar essa etapa do trabalho, estabelecendo critérios, tais como: tamanho, resolução e observação sobre direitos autorais. Com relação a isso, alguns pontos devem ser observados e sinalizados aos estudantes:
 - Pesquisa em fontes confiáveis sob sugestão do(a) professor(a) que deve verificar as fontes disponibilizadas com antecedência;
 - Verificação da licença associada à imagem: algumas só podem ser utilizadas no formato original, outras apresentam “Todos os Direitos Reservados”.
 - Citação da autoria da imagem.

Figura 56 – Google Imagens



Fonte: Google (2021).

Figura 57 – Resultado da pesquisa – Google Imagens



Fonte: Google (2021).

Google – busca avançada: recurso utilizado para refinar os resultados da pesquisa e encontrar atalhos seguros até os sites relacionados ao conteúdo procurado.

Quadro 42 — Busca Avançada do Google

Atividade 9	Busca avançada do Google
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refinar os resultados da pesquisa; ▪ Encontrar atalhos para chegar ao conteúdo desejado.
Materiais	Computador, <i>tablet</i> , celular.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na figura a seguir, apresentamos um tutorial para a realização de pesquisa avançada no Google.

Figura 58 – Tutorial para pesquisa avançada no Google

Fazer uma pesquisa avançada no Google

Você pode usar a Pesquisa avançada para restringir os resultados de pesquisas complexas. Por exemplo, é possível encontrar sites em alemão que foram atualizados nas últimas 24 horas ou imagens clip art em preto e branco.

Dica: na caixa de pesquisa do Google, você pode usar filtros de pesquisa avançada com operadores de pesquisa, como aspas, sinais de subtração e [site:](#). [Saiba mais sobre os operadores de pesquisa.](#)

[Computador](#) [Android](#) [No iPhone e iPad](#)

Acessar a pesquisa avançada do Google

Importante: a pesquisa avançada não está disponível para todos os tipos de resultados.

1. No computador, [faça uma pesquisa em google.com.br](#) [🔗](#).
2. Abaixo da caixa de pesquisa, selecione o tipo de resultado: [Todas](#), [Imagens](#), [Vídeos](#) ou [Livros](#).
3. Para mais opções, à direita da barra de pesquisa, clique em [Configurações](#) [⚙️](#) > [Pesquisa avançada](#).

Fonte: Google (2021).

Por meio desse recurso, é possível escolher campos de consulta específicos para obter resultado mais específico, o que pode ser muito útil na busca de termos pelos alunos:

Figura 59 – Campos de consulta

Usar campos de consulta da pesquisa avançada

Importante: os campos de consulta de pesquisa podem variar entre as páginas da pesquisa avançada.

Na pesquisa avançada, é possível escolher palavras ou frases que serão incluídas ou removidas dos resultados. Você pode escolher uma das seguintes opções:

- "Todas estas palavras": os resultados usarão todas as palavras inseridas.
- "Esta expressão ou frase exata": os resultados incluirão uma palavra ou frase exata inserida.
- "Qualquer uma destas palavras": os resultados incluirão pelo menos uma das palavras inseridas.
- "Nenhuma destas palavras": os resultados não incluirão nenhuma das palavras inseridas.
- "Números que variam de": os resultados incluirão um número entre os dois inseridos.

Fazer uma pesquisa avançada

[Para páginas da Web e arquivos](#)

[Para imagens](#)

[Para vídeos](#)

[Para livros](#)

Fonte: Google (2021).

Também é possível restringir a pesquisa avançada por idioma e região, como no exemplo abaixo:

Figura 60 – Pesquisa por idioma

Em seguida, limite seus resultados por...

idioma: qualquer idioma

região: qualquer país

última atualização: em qualquer data

Fonte: Google (2021).

YouTube: plataforma de compartilhamento de vídeos (acesso livre).

Sob orientação e supervisão do professor, os alunos também podem recorrer a vídeos como estratégia de busca de definições.

Quadro 43 – Busca de informações sobre os termos – YouTube

Atividade 10	Busca de informações sobre os termos – YouTube
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar os alunos sobre a forma adequada de utilizar o YouTube; ▪ Utilizar os vídeos como recurso para a elaboração de Google.
Materiais	Computador, <i>tablet</i> , celular.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como pesquisar:

1. Acessar o <https://www.youtube.com>;
2. Escrever o termo ou fazer uma pergunta, por exemplo, *O que é compostagem?*
3. Escolher o vídeo que melhor esclarece o termo. A exemplo do que foi observado no uso do Google Imagens, nessa etapa, os alunos devem ser orientados pelo professor/professora, atentando para aspectos, como qualidade de imagem, som e direitos autorais.

Figura 61 – Pesquisa Youtube – busca



Fonte: Youtube (2021).

Figura 62 – Pesquisa Youtube – resultado



Fonte: YouTube (2021).

Salientamos que as palavras/os termos pesquisados pelos estudantes constituirão as entradas do dicionário. Essa importante fase do projeto deve ser organizada de acordo com as demandas provenientes da observação do professor e, certamente, das características e necessidades do grupo de alunos. Algumas perguntas podem orientar essa organização:

- A elaboração das definições pelos alunos será feita individualmente ou em pequenos grupos?
- Quantos termos cada aluno ou grupo deverá definir?

A elaboração das definições deve ser orientada de modo a incentivar os alunos a explicarem, com suas palavras, termos que foram levantados, estudados e pesquisados em aula. Antes, porém, de proceder à construção desses textos, é importante chamar a atenção dos alunos para as partes que compõem um dicionário.

Com o conhecimento adquirido sobre os diferentes tipos de dicionários, iniciado com a busca de informações para a definição dos termos, os estudantes têm a oportunidade de observar, dessa vez, de forma mais apurada, as estruturas mencionadas. Isso não significa que os estudantes precisam saber os nomes dessas estruturas, mas podem conhecê-las e desfrutar desses recursos.

Para incentivar o estudante a explorar o dicionário, recomendamos um bate-papo descontraído e algumas perguntas norteadoras que induzam os alunos a fazer uma espécie de “visita guiada” ao dicionário, com o intuito de conhecê-lo melhor. Indicamos algumas perguntas que podem orientar essa conversa e que devem ser adequadas ao formato das obras analisadas, isto é, papel ou eletrônico:

Quadro 44 – Bate-papo: explorando o dicionário

Atividade 11	Bate-papo: explorando o dicionário
Objetivo	Oportunizar aos alunos a observação das estruturas que compõem o dicionário.
Materiais	Dicionários impressos e <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Perguntas norteadoras:

- Como são as primeiras páginas do dicionário? O que elas apresentam?
- O dicionário apresenta ilustrações ou algum código para acesso de informações na internet? [papel]
- O dicionário tem *links* de acesso a imagens e vídeos? [eletrônicos]
- As imagens e os vídeos podem ajudar a esclarecer o significado de uma palavra/um termo? Por quê?
- Além da explicação sobre os termos pesquisados, o que mais aparece no texto?

A intenção das perguntas é preparar o grupo para lançar a ideia da construção de um dicionário colaborativo em sala de aula:

Quadro 45 – Chuva de ideias

Atividade 12	Chuva de ideias
Objetivo	Lançar ideias para a construção colaborativa do dicionário.
Materiais	Quadro, giz (caneta).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Perguntas:

- Que tal fazermos um dicionário?
- Se fizéssemos um dicionário, como ele poderia ser?

A ideia desse convite em forma de perguntas é gerar uma “chuva de ideias” para que, de acordo com as respostas do grupo, novas perguntas surjam e, pouco a pouco, possa ser encaminhada a organização do dicionário. Desse modo, espera-se que uma possível resposta dos alunos gere novas perguntas que ajudem a construir colaborativamente o dicionário especializado.

Como construir os verbetes?

Conforme dissemos anteriormente, os verbetes deverão ser elaborados pelos alunos, com base na observação dos dicionários com os quais terão contato no decorrer do projeto e de acordo com as decisões tomadas juntamente com o professor que, nesse processo, os auxiliará na construção de conhecimentos sobre uma obra dicionarística. Nessa etapa, conforme demonstramos ao longo do guia, cabe ao professor lançar mão de estratégias (diálogos, perguntas, exercícios, etc.) que preparem e motivem os alunos para essa construção.

Como apoio à construção dos verbetes e, principalmente, para ampliar a possibilidade da expressão dos conhecimentos sobre os termos, deixamos sugestões de programas para a criação de desenhos: Corel Draw⁸⁰, Krita⁸¹ e Inkscape⁸².

Na sequência, apresentamos um exemplo de ilustração⁸³ feito no Krita:

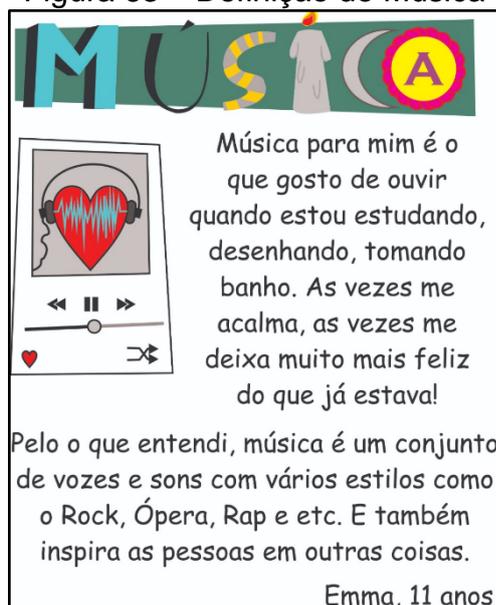
⁸⁰ Disponível em: <https://www.coreldraw.com/br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁸¹ Disponível em: <https://krita.org/es/> Acesso em: 24 mar. 2021.

⁸² Disponível em: <https://inkscape.org/pt-br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁸³ A definição de Música foi inserida no guia tal como foi elaborada, conservando a escrita original da aluna.

Figura 63 – Definição de Música



Fonte: Aluna de 5º ano.

6.1.3.3 Socialização

A socialização diz respeito à forma como o dicionário elaborado pelos alunos vai ser apresentado ou divulgado. Essa decisão deve estar em consonância com o contexto no qual ele será produzido e também com o formato em que será realizado. No caso dos dicionários *online*, por exemplo, a escolha da plataforma depende, em primeiro lugar, das condições de acesso aos recursos. Contudo, é importante que o formato escolhido possibilite uma visualização e construção aberta e compartilhada, ou seja, que ele possa ser alimentado por todas as pessoas envolvidas no trabalho.

Com base nas etapas descritas e como forma de auxiliar os professores na elaboração de dicionários, descrevemos, a seguir, o processo realizado em uma escola privada de Porto Alegre.

6.1.4 Exemplo de aplicação da proposta

O projeto Dicionário Especializado (DE) foi realizado em um grupo de 4º ano de uma escola privada de Porto Alegre, sobre o tema Germinação, e seguiu as etapas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 46 – Etapas de elaboração do projeto

PLANEJAMENTO	IMPLEMENTAÇÃO	APRESENTAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do campo temático; ▪ Desenvolvimento do conteúdo; ▪ Levantamento dos termos trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa sobre os termos; ▪ Observação das estruturas de verbetes; ▪ Decisões conjuntas sobre o dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e compartilhamento do dicionário elaborado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.1.4.1 Apresentação do campo temático aos alunos

Dentro de uma perspectiva que engloba um trabalho de incentivo à pesquisa em diferentes segmentos de ensino, uma turma de 4º ano de EF I de um colégio particular de Porto Alegre realizou, com a professora regente, um trabalho que envolveu a plantação de um pé de feijão com o intuito de oportunizar às crianças, entre outros aspectos, o conhecimento do ciclo de vida de uma planta (germinação) e a necessidade do uso de determinados elementos fundamentais em seu crescimento.

6.1.4.2 Desenvolvimento do conteúdo

Nesse contexto, a professora regente e autora do projeto sugeriu que, antes de plantarem o feijão, os alunos se atentassem para as aulas expositivas e para as leituras de textos extraídos, principalmente, da *internet*, recurso utilizado diariamente pelos alunos da escola. Trabalhando em grupos organizados e orientados pela regente, as crianças trocaram ideias e contaram umas às outras as curiosidades aprendidas nesse período de pesquisa.

Após esse primeiro momento de descobertas sobre o assunto, os alunos receberam, na escola, a visita de um agrônomo que os orientou na preparação do plantio do feijão que foi feito individualmente (cada aluno plantou o seu feijão), em potes e garrafas pet. Acompanhando a germinação e o desenvolvimento do feijão, as crianças foram incentivadas ao cuidado com a natureza e à tomada de consciência sobre as variáveis envolvidas nesse processo, refletindo a respeito e elaborando, durante as atividades, explicações causais para o fenômeno estudado. Dessa forma, os alunos foram estimulados também a levantar hipóteses e questionamentos sobre o conteúdo específico com o qual estavam tratando e, para tanto, foi fundamental

utilizar uma terminologia específica que possibilitasse um conhecimento efetivo do assunto.

6.1.4.3 Observação e levantamento dos termos trabalhados

Nessa etapa do projeto, a professora orientou as crianças a pensarem nos termos relacionados ao tema de estudo, sugerindo que fizessem uma retomada do vocabulário trabalhado durante o período de estudo e plantio do feijão.

A organização da lista de termos ocorreu em uma conversa informal em que os alunos, incentivados pela professora, retomaram suas leituras e vivências e escolheram, livremente, aqueles termos (vistos por eles como palavras) que chamaram atenção, que foram difíceis ou que, de alguma forma, ficaram mais evidentes durante o projeto. Dessa maneira, chegaram à seguinte lista: *agricultura, agrônomo, calcário, carboidrato, carbono, chorume, composteira, decompositores, dióxido, faseolus, feijão, feijão branco, feijão bolinha, feijão carioca, feijão preto, feijão rajado, feijão roxo, fósforo, flor, fotossíntese, fototropismo, nitrogênio, PH, plantio, radícula, proteína, semente, sol.*

6.1.4.4 Pesquisa sobre os termos trabalhados

Na sequência, a professora sugeriu que os termos fossem divididos entre os alunos e que, de posse de recursos como dicionários em papel e *online*, pesquisassem, trocassem ideias e elaborassem, com suas palavras, definições para o vocabulário destacado anteriormente. Para realizar a atividade, a turma foi organizada em duplas e cada uma recebeu dois termos para elaborar suas definições.

6.1.4.5 Elaboração colaborativa do dicionário: conceitos básicos

A partir da atividade realizada, surgiu a ideia de organizar um dicionário e, antes do trabalho propriamente dito, foi necessário introduzir conceitos da Lexicografia e Terminologia, como, por exemplo, o de *verbetes*, bem como orientações sobre os elementos que podem fazer parte dele.

Durante a aula, a professora regente selecionou aleatoriamente alguns verbetes, apresentou seu conceito como um conjunto de informações sobre um

vocábulo em um dicionário e induziu os alunos a explicarem, com suas palavras, o que entenderam sobre o tema.

6.1.4.6 Decisões sobre o dicionário (formato, plataforma utilizada, verbetes, professores envolvidos, etc.)

Em uma conversa com a professora, os alunos decidiram que o dicionário seria batizado de *Feijonário*, que seus usuários seriam os próprios alunos que o construíram, bem como os grupos dos anos subsequentes, e contaria com as seguintes características e informações: (a) seria feito em uma plataforma digital em função da facilidade de acesso aos *tablets* em sala de aula; (b) teria ilustrações retiradas da internet e/ou desenhadas pelos próprios alunos; e (c) conteria equivalentes em língua espanhola, disciplina que a autora deste guia ministra na escola e que faz parte do programa do 4º ano.

Sobre o verbete, os alunos decidiram que conteria: (a) classe gramatical da palavra-entrada em português; (b) separação silábica; (c) definição em português; (d) equivalente em espanhol; (e) classe gramatical do equivalente; (f) separação silábica do equivalente; e (g) frase-exemplo para ilustrar o uso do equivalente em seu contexto.

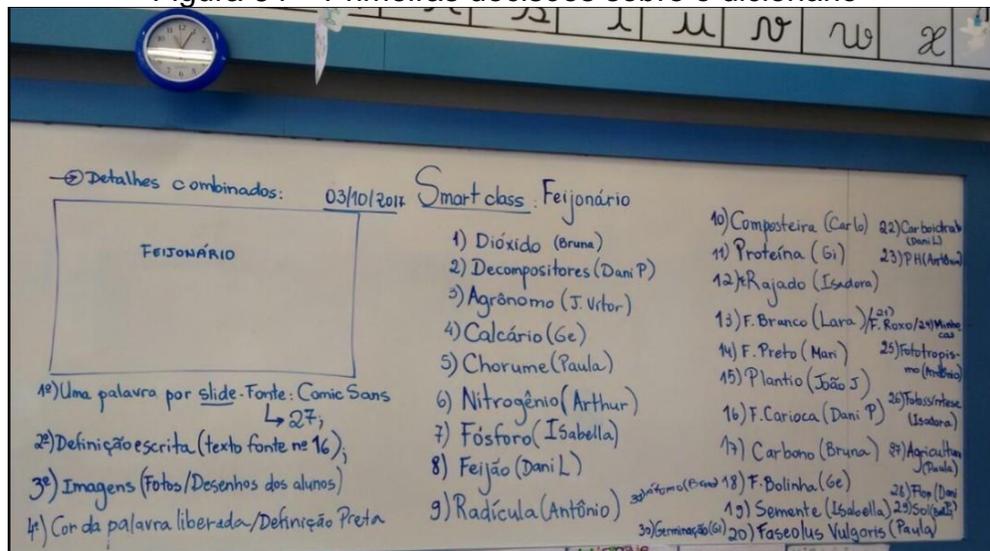
Provavelmente, a escolha por inserir a classe gramatical da entrada tenha relação com o fato de os alunos estarem iniciando seus estudos de gramática e conhecendo as diferentes categorias gramaticais. Quanto à separação silábica, possivelmente, os alunos seguiram os modelos observados nas pesquisas que fizeram durante o manuseio de dicionários *online* e em papel.

Por sugestão da professora, o trabalho foi feito de forma interdisciplinar, pois contou com a participação da professora de Informática que, na sequência, orientou os estudantes na escolha e utilização da plataforma Google Apresentações e, também, da professora de espanhol, autora deste guia, que os orientou na pesquisa de equivalentes e na busca de exemplos.

Na figura abaixo, encontra-se o registro das decisões iniciais mencionadas anteriormente para os primeiros passos do trabalho e dois verbetes construídos pelos alunos. Como podemos observar, a partir das decisões tomadas, professora e alunos começaram a esboçar a macroestrutura (escolha e organização das entradas) e a microestrutura do dicionário (informações dadas para cada entrada). Entre essas primeiras decisões, destacam-se, o número de entradas, o tamanho e a cor da fonte,

a organização das entradas (macroestrutura), a utilização de imagens e o nome do aluno responsável por cada definição (microestrutura).

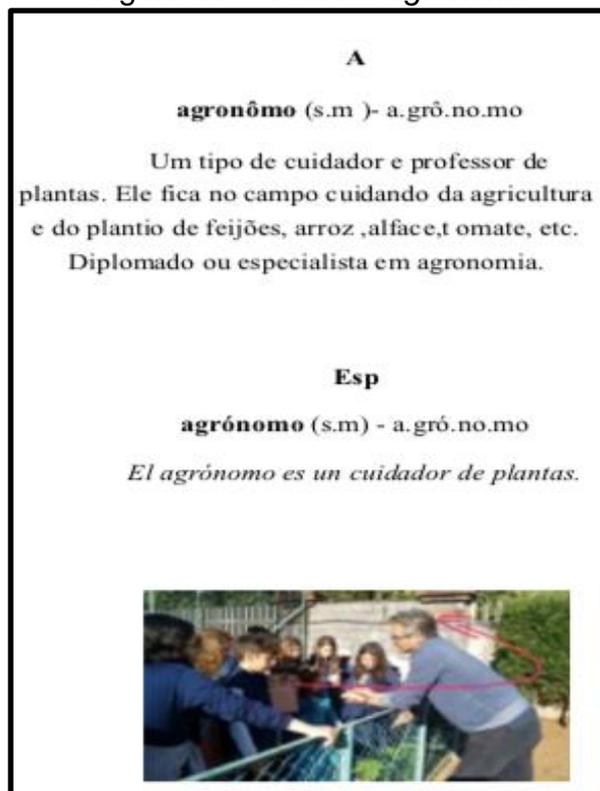
Figura 64 – Primeiras decisões sobre o dicionário



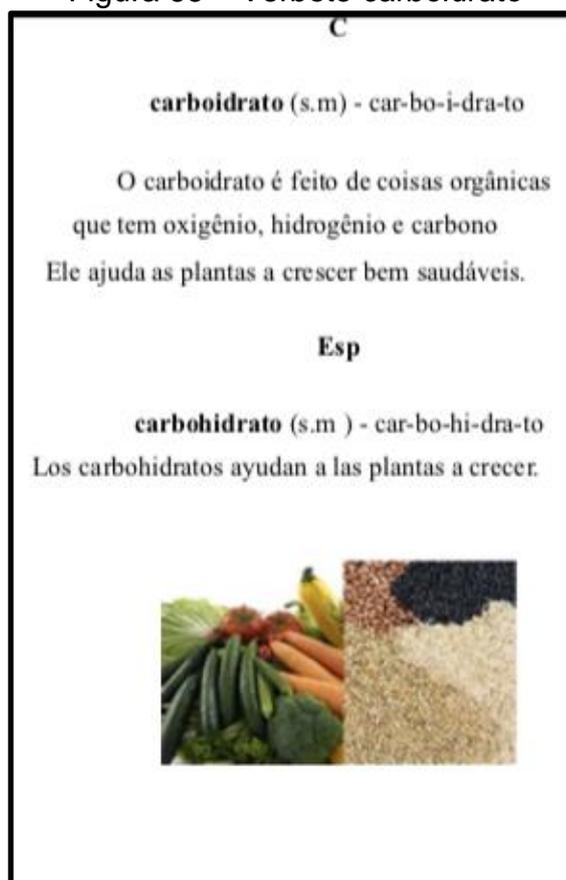
Fonte: Exemplo de atividade realizada com uma turma de 4º ano (EF1).

Nos quadros a seguir, podemos ver dois exemplos de verbetes criados pelos alunos.

Figura 65 – Verbetes *agrônomo*



Fonte: Aluno de 4º ano.

Figura 66 – Verbetes *carboidrato*

Fonte: Aluno de 4º ano.

6.1.4.7 Apresentação do dicionário

O *Feijonário* foi divulgado em uma feira de atividades da escola e compartilhado com professores e turmas de 4º e 5º anos, por *e-mail* (versão em Power Point e PDF) e pelo *drive* dos grupos. A ideia da professora e dos alunos é ampliar o trabalho e construir novos dicionários em conjunto com colegas de outros grupos.

Na sequência, com base nas informações mencionadas ao longo deste trabalho, apresentamos modelos de verbetes que podem orientar a construção de dicionários especializados.

6.1.5 Modelos de verbetes

As propostas de verbetes apresentadas a seguir foram pensadas para dar conta de diferentes usuários e suas necessidades, sendo que sua escolha e possíveis adaptações devem ser feitas pelo grupo que produzirá o dicionário.

Esclarecemos que as definições apresentadas nos modelos foram concebidas

pela autora do guia, com base em sua experiência em sala de aula e em relatos coletados a partir de conversas com professores especializados sobre as terminologias trabalhadas em suas disciplinas. Muitos desses professores relataram à autora as vivências realizadas em aula e a forma como trabalham as palavras/os termos das suas matérias específicas. Assim, com a autorização prévia dos alunos, docentes e coordenadores, esses relatos foram transformados em verbetes e um deles, o de *Música*, foi apresentado da forma como foi construído por uma aluna do 5º ano, para demonstrar uma ferramenta de edição de imagens. Os professores e alunos envolvidos atuam nos anos finais do EF I em dois colégios privados da cidade de Porto Alegre/RS.

A seleção desses termos foi feita com base nos objetos de estudo (conforme a BNCC)⁸⁴ trabalhados nas aulas da professora regente ou de professores especializados e tiveram como referência textos, exercícios e trabalhos sobre diferentes temas (cadeia alimentar, sistema solar, poesia, danças de roda, cultura indígena), desenvolvidos em turmas das etapas escolares mencionadas.

Os modelos têm como referência de usuários os alunos do 4º e 5º ano do EF I, com idade entre 8 e 10 anos, de escolas que têm, em sua matriz curricular, as línguas inglesa e espanhola.

Importa lembrar que o *nosso guia* prima pela elaboração de definições infantis orientadas pelos professores em sala de aula. Não obstante, os modelos apresentados foram criados no intuito de ilustrar os diferentes tipos de verbetes que podem ser elaborados pelos estudantes, atendendo suas possíveis necessidades.

MODELO 1

Disciplina: Ciências.

Campo temático: Cadeia alimentar⁸⁵.

Informações: entrada, separação silábica, classe gramatical, imagem, exemplo, vídeo explicativo, equivalentes em inglês e espanhol.

Formato: eletrônico.

⁸⁴ Base Nacional Comum Curricular: documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2018).

⁸⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/1936/a-importancia-do-sol-para-as-plantas>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Figura 67 – Verbete *fotossíntese*

fotossíntese [fo.tos.sín.te.se](https://www.dicionarionline.com.br/definicoes/p/fo-tos-sin-te-se). substantivo feminino.

A fotossíntese tem a ver com a luz e as plantas. É quando as plantas produzem o seu próprio alimento, usando o gás carbônico e a energia do Sol.



A *fotossíntese* é um processo muito importante para a vida na terra.

Vídeo sobre fotossíntese:

<https://youtu.be/oLjv5w3Amw>

Em espanhol: *fotosíntesis*

Em inglês: *photosynthesis*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

MODELO 2

Disciplina: Estudos Sociais.

Campo temático: Sistema Solar⁸⁶.

Informações: entrada, separação silábica, marcação da sílaba tônica, classe gramatical, definição desenho, equivalente e exemplo em espanhol, indicação de *site* para consulta, QR code.

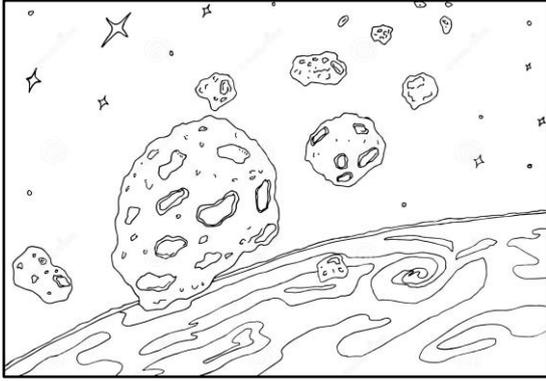
Formato: em papel e eletrônico (elaborado em papel com opção de acesso a informações sobre o termo através de um QR code criado pela professora para quem puder e quiser acessar mais informações sobre o assunto utilizando o

⁸⁶ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6663/o-sistema-solar>. Acesso em: 24 mar. 2021.

seu celular. O QR code⁸⁷ é uma ferramenta de acesso livre e pode ser baixada no celular do professor e/ou dos alunos).

Figura 68 – Verbetes *asteroide*

asteroide. as-te-roi-de s.m.
Objeto rochoso muito pequeno que circula em torno do sol.



asteroide (esp): Los asteroides son más pequeños que un planeta.

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/asteroides.htm>



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

MODELO 3

Disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura.

Campo temático: Poesia⁸⁸.

Informações: entrada, classe gramatical, definição, exemplo, *site* de acesso ao texto-exemplo, vídeo explicativo, imagem.

Formato: eletrônico.

⁸⁷ Criar um QR code não exige conhecimentos de programação ou *design*. Com um aplicativo em seu celular, escolha que tipo de informação o QR code vai armazenar (*link* de internet, texto, número de telefone, *post* do Facebook, arquivo PDF), indique o conteúdo em um campo específico e gere o código. Depois, é possível salvar o código como imagem e usar da maneira mais adequada para cada situação. Veja como criar um QR code e sugestões de atividades em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4733/blog-tecnologia-torne-suas-aulas-mais-interativas-com-qr-codes>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁸⁸ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6372/leitura-de-poemas-a-linguagem-poetica>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Figura 69 – Verbetes *rima*⁸⁹

rima s.f. Repetição de sons iguais ou semelhantes no meio ou no final de versos diferentes.

ARANHA
Toda charme, toda manha
Como um trapezista
Equilibra-se a aranha
Verdadeira artista.

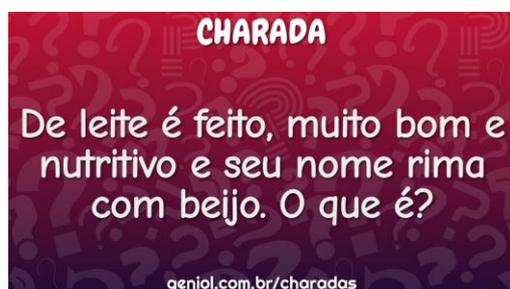
(PEREIRA, Otoniel S. **Bichário**. São Paulo: Formato, 2006, p. 20)

Texto completo em:

<https://portal.educacao.go.gov.br/fundamental/aula-4-lingua-portuguesa-5o-ano/>

Vídeo:

<https://youtu.be/gbzhdMby60>



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

MODELO 4

Disciplinas: Música e Educação Física.

Campo temático: Danças de roda.

Informações: entrada, separação silábica, classe gramatical, definição, exemplo, imagem, vídeo, *link* interativo (inserção de vídeo gravado pelo usuário).

Formato: eletrônico.

⁸⁹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2498/ler-rima-com-prazer>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Figura 70 – Verbetes *ritmo*

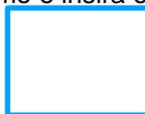
ritmo rit.mo s.m. Parte da música que nos faz querer dançar ou pelo menos acompanhar a batida com o pé. O ritmo marca o tempo de um gênero musical.

O ritmo é o motor da música.



Vídeo: *Musicalização Infantil - O que é ritmo?*
<https://youtu.be/2dr0pNDcj14>

Grave um ritmo e insira o arquivo aqui:



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

MODELO 5

Disciplinas: Cultura e Cidadania, História e Literatura.

Campo temático: Cultura Indígena.

Informações: entrada, separação silábica, classe gramatical, definição, imagem, frase-exemplo, sinal em Libras, *link* para realização do sinal em Libras.

Formato: eletrônico.

Figura 71 – Verbetes *pajé*

pajé pa.jé *s.m.* Pessoa muito importante em uma tribo indígena, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças.



O pajé é o sacerdote da tribo.



LIBRAS



<https://www.handtalk.me/br>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.1.6 Palavras Finais

Ao longo deste guia, buscamos instrumentalizar os professores na elaboração de dicionários especializados destinados aos anos finais do EF I, apresentando, com uma linguagem de fácil compreensão, etapas e procedimentos para tal construção. Ao proporcionar conceitos básicos de Lexicografia e Terminologia aos educadores, oferecemos formação, ainda que em nível inicial, para que possam melhor orientar seus alunos tanto no uso mais adequado e eficiente do dicionário, quanto na elaboração de um recurso cujo potencial não costuma ser muito explorado na etapa de ensino mencionada.

No que diz respeito à linguagem especializada que surge já no EF I, nossa intenção foi chamar atenção para a importância de abordar, de forma efetiva, as terminologias em sala de aula, entendendo que esse fazer pode contribuir

imensamente para a aprendizagem dos alunos, especialmente, no que se refere à construção e à consolidação de saberes temáticos. Além disso, buscamos contribuir com o professor no sentido de desenvolver e/ou ampliar seu conhecimento a respeito de uma obra dicionarística e, em especial, o dicionário especializado.

Esperamos ter contribuído para ajudar a fortalecer a formação do professor em Lexicografia e Terminologia Pedagógica, como também o desenvolvimento de estratégias para o uso prático e consciente do dicionário como material didático. Estimular o uso de dicionários gerais e especializados no âmbito escolar é, também, incentivar um trabalho com o léxico, cujo resultado poderá ser evidenciado no desenvolvimento das diversas competências e habilidades que envolvem não só as disciplinas de língua materna e estrangeira, como todas as outras que fazem parte do currículo escolar.

Salientamos que este *guia* é uma espécie de passaporte que objetiva abrir um caminho para os professores, que podem e devem modificar, ampliar e melhorar a proposta apresentada, agregando novas ideias e adaptando-as à realidade de sua escola e estudantes.

6.2 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. LSP Lexicography or Terminography? The lexicographer's point of view. *In*: FUERTES-OLIVEIRA, P. A. **Specialised dictionaries for learners**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 27-37.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, v. 40, p. 27-46, 1996.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurelio Ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. São Paulo: FGV, 2005.

GATTOLIN, S. R. B. **Ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. *In:* XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

MATORÉ, G. **La Méthode en Léxicologie.** Paris: Didier, 1953.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2021.

SAPIR, E. **Linguística como ciência.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SARAIVA, K. S. A.; OLIVEIRA, R. C. G. **Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do lexico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. *In:* XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

Tendo em vista os resultados obtidos com a elaboração do *guia*, apresentamos, no próximo capítulo, as conclusões a que chegamos ao término de nossa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi concebido com o intuito de auxiliar os professores dos anos finais do EF 1 na construção de recursos terminográficos para a aquisição de vocabulário especializado. A motivação para o estudo decorreu da percepção de que a linguagem especializada não costuma ser trabalhada em sala de aula na etapa de ensino supracitada e de que há uma lacuna na formação de professores nesse sentido. Essa falta de conhecimento em relação aos estudos de Lexicografia e Terminologia acaba limitando o uso de um instrumento de extrema relevância no que se refere ao ensino-aprendizagem de vocabulário: o dicionário. Esse recurso pode levar ao descobrimento de estratégias para esclarecer dúvidas e, ao mesmo tempo, à aquisição de consciência sobre o uso da língua, além de responder a inúmeras necessidades no processo de aprendizagem como leitura, escrita, compreensão, expressão, entre outras.

Apesar do reconhecimento de que o dicionário, em suas diversas tipologias, contribui para a aquisição e a expansão do domínio dos elementos linguísticos por parte de seus consulentes, percebe-se que seu uso tem sido cada vez menos recorrente tanto em aulas de língua materna e estrangeira, quanto de outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Seu uso pode ser muito efetivo, por exemplo, quando termos ligados a disciplinas como Ciências, Estudos Sociais e outras começam a ser apresentados aos estudantes, o que ocorre, via de regra, no 4º e 5º ano do EF. É oportuno frisar a importância de incorporar essa linguagem especializada ao vocabulário dos alunos, no intuito de prepará-los para a compreensão, expressão e fortalecimento desses saberes temáticos na continuidade do período escolar.

Nessa perspectiva, que envolve o conhecimento especializado e o uso do dicionário, nossa intenção foi estimular o professor a promover um trabalho que atente aos termos de forma a compreendê-los e explorá-los dentro de diferentes contextos de ensino, contemplando as diferentes áreas do conhecimento. Assim, pensando na importância do entendimento dessas terminologias pelas crianças e na falta de obras dicionarísticas que estejam em consonância com a linguagem infantil, propusemos a elaboração de dicionários especializados colaborativos construídos a partir do ponto de vista e da linguagem dos próprios alunos.

Para sustentar esta proposta, revisamos, inicialmente, os aspectos fundamentais da Terminologia, da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica, buscando estabelecer pontos de contato entre elas. Destacamos aqui a relação entre o Princípio de Adequação, proposto por Cabré (1999), e o Princípio da Identificação das Necessidades dos Usuários, defendido pela Teoria Funcional da Lexicografia. Esses princípios nos remetem à ideia de que as estruturas

propostas tradicionalmente para os dicionários podem ser adaptadas e flexibilizadas conforme o perfil e as necessidades dos usuários e, portanto, da função que terá o dicionário. Em seguida, estabelecemos parâmetros para a elaboração de dicionários, apresentamos exemplos e uma breve análise de obras *online* voltadas ao público infantil, bem como alguns relatos de trabalhos que envolveram terminologias estudadas em escolas de Ensino Básico. Na sequência, descrevemos os princípios teóricos metodológicos para a construção de dicionários especializados e, finalmente, passamos à apresentação do *Guia para professores: etapas e procedimentos para a elaboração de dicionários especializados colaborativos no Ensino Fundamental I*.

Elaborado para atender às demandas de professores do Ensino Básico com vistas à construção de dicionários, o guia apresentou, na parte teórica, um conjunto de definições para a compreensão geral das áreas implicadas na construção de dicionários, bem como uma síntese sobre a estrutura desse tipo de obra. Buscou-se, assim, orientar os professores na construção de dicionários colaborativos pensando em propostas adaptadas às necessidades da escola e dos alunos. Contando, também, com uma parte prática, foram propostas atividades que buscaram reunir os aspectos teóricos abordados e ilustrar possibilidades para sua construção, considerando sua aplicação e utilização nas diferentes situações de ensino.

Com a elaboração desse instrumento didático, acreditamos ter alcançado o objetivo geral proposto nesta tese: a criação de um guia contendo as orientações teórico-metodológicas que orientem os professores do EF1, com foco nos Anos Finais, a construírem, de forma colaborativa com seus aprendizes, um dicionário especializado que contenha os termos utilizados no âmbito da escola.

Retomaremos, na sequência, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa estabelecidas para esta tese, respondendo de que forma esses propósitos foram trabalhados e/ou atendidos ao longo do trabalho:

- 1. Identificação e análise de exemplos de dicionários eletrônicos dirigidos a crianças disponíveis na internet, a fim de identificar os princípios e parâmetros que norteiam sua elaboração:** Percebeu-se que os dicionários cumprem com a maior parte dos parâmetros de elaboração propostos pela Lexicografia e Terminografia, mas nem sempre dão conta, de forma adequada, dos Princípios de Interação e Interatividade, que poderiam facilitar o acesso às informações e oferecer um conjunto maior de possibilidades aos usuários.

- 2. Descrição de projetos relacionados à elaboração de dicionários especializados realizados em duas escolas de Porto Alegre:** Pelos relatos apresentados, pode-se observar que houve uma notória adaptação dos dicionários às necessidades dos usuários – os próprios alunos –, bem como ao objetivo de buscar o entendimento dos termos estudados por eles em diferentes disciplinas. Percebeu-se, portanto, nesses projetos, a aplicação do Princípio de Adequação e da Teoria Funcional da Lexicografia, o que também se observou na revisão dos editais do PNLD e da proposta de Estopà (2014, 2019).
- 3. Proposta de etapas e procedimentos para a construção coletiva de dicionários:** O guia proposto contou com uma parte teórica e uma prática sugerindo atividades diversas para favorecer a aprendizagem e a competência lexical dos alunos. Assim, buscou orientar o professor apresentando, por meio de explicações e exemplos, diferentes etapas para a elaboração de dicionários.

No que tange às perguntas de pesquisa:

- 1. Quais as necessidades dos professores para desenvolver dicionários colaborativos com seus alunos que recolham o léxico especializado trabalhado em sala de aula?** Considerando que, em geral, os professores regentes dos anos finais do EF1 não têm formação em Lexicografia ou Terminologia, o guia apresentou conceitos que primaram pelos princípios norteadores da elaboração de dicionários – a definição dos usuários e seus necessidades e a função da obra –, incluindo os trabalhos com as terminologias realizados na escola, e pelo conhecimento da estrutura de uma obra dicionarística.
- 2. Quais são os princípios e as etapas a serem considerados na construção de guia destinado aos professores do EF1 para que possam construir, de forma colaborativa com seus aprendizes, dicionários especializados contendo os termos utilizados no contexto escolar?** Explicitados anteriormente, os princípios básicos para a elaboração de dicionários derivam da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), principalmente o Princípio da Adequação, da Lexicografia Pedagógica, com foco na, Teoria Funcional da Lexicografia. Esses pressupostos estão associados a

fatores como perfil do usuário e função da obra. Além disso, revisamos as propostas do PNLD Dicionários e de outros projetos, bem como as diferentes estruturas dos dicionários para construir diferentes sugestões de entradas que poderão ser adaptadas e modificadas conforme as necessidades dos usuários.

3. Que tipos de atividades didáticas podem auxiliar os alunos a identificarem termos desconhecidos ou a aprenderem novos sentidos de termos já conhecidos no âmbito escolar? O guia apresentou exemplos de atividades que envolveram a elaboração de definições, o manuseio de dicionários, o uso de plataforma digitais e a confecção de verbetes.

Ressaltamos, ao concluir esta tese, que, embora tenhamos alcançado os principais objetivos traçados quando iniciamos o projeto, percebemos, ao longo de sua feitura, que ainda há muitos desafios no sentido de conscientizar os professores sobre a importância do trabalho com a Terminologia e as terminologias na escola. Em relação ao dicionário, podemos dizer que ainda é pouco associado ao ensino de vocabulário e isso se deve, provavelmente, à formação docente, que, via de regra, não contempla a formação em Lexicografia e Terminologia nos cursos de Licenciatura em Letras, conforme apontam vários estudiosos.

Como dissemos inicialmente, os anos finais do EF1 constituem um período marcado pela explicitação do conhecimento científico ao qual o aluno passa a ser formalmente apresentado. Por esse motivo, insistimos na importância do dicionário especializado, nessa etapa de ensino, tanto como instrumento fundamental na aquisição de saberes temáticos, como obra de consulta e de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a aquisição do léxico especializado é uma das bases não só para a consolidação do uso da língua, mas também para a formação da cidadania, pensamos que cabe à escola desempenhar o papel de promotora desse conhecimento. Nas palavras de Cano (2001 p. 6): “a Terminologia reveste-se de suma importância, visto ser a disciplina capaz de sistematizar um contexto sociocultural totalmente dominado pela ciência e pela técnica, cujo passaporte de acesso é a aquisição do conhecimento especializado”. Esperamos que nossa pesquisa e seus resultados mobilizem outras iniciativas para o trabalho com a Terminologia no âmbito escolar e que nosso guia motive os professores, não só de línguas, mas de outras áreas do conhecimento, no desenvolvimento de estratégias para inovar suas aulas por meio da maior diversidade de materiais e estratégias possível, incluindo o dicionário como fonte de consulta e de aprendizado para si e, sobretudo, para seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. *In: TAROUCO, L. M. R. et al. **Objetos de aprendizagem: teoria e prática.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.*
- ALBINO, R. D.; SOUZA, C. A. Avaliação do nível de uso das TICs em escolas brasileiras: Uma exploração dos dados da pesquisa “TIC Educação”. *In: ENCONTRO DA ANPAD, 1., 2015. **Anais [...].** Belo Horizonte: EnANPAD, 2015.*
- ALBUGAMI, S. **Developing a strategic approach to ICT implementation in Saudi Secondary Schools.** Thesis (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Salford, Manchester, 2016.
- A MATHS DICTIONARY FOR KIDS. Disponível em: <http://www.amathsdictionaryforkids.com/>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- AMBRON, S.; HOOPER, K. **Interactive Multimedia: Visions of Multimedia for Developers, Educators, & Information Providers.** Washington: Microsoft Press, 1988.
- ANDRADE, M. M. Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. *In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.** 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 191-200.*
- ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.
- ARAÚJO, M. Terminologia, conceitos e crianças: revisitando os estudos de Vigotski. *In: ISQUIERDO, A. P.; ABBADE, C. M. S. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.** v. 9. Santa Maria: Ed. UFSM, 2020. p. 370-381.*
- ARNTZ, R.; PICHT, H. **Introducción a la Terminología.** Madrid: Ediciones Pirámide, 1995.
- ARROYO, C. G. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. *In: MEDINA GUERRA, A. M. (ed.). **Lexicografía Española.** Barcelona: Ariel, 2003. p. 307-328.*
- ATKINS, B. S.; RUNDELL, M. **The Oxford guide to practical lexicography.** Oxford: Oxford University Press, 2008.
- AULETE ONLINE. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 7 dez. 2021.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view.** New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. **ELUA: Estudios de Lingüística**, n. 14, p. 19-44, 2000.
- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 8, n. 1. p. 15-30, 1995.

BAREL, V. M. **Dicionário ativo galego/português para falantes do galego**: proposta de macro e microestrutura. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography**: an Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. Die moderne lexikographische Funktionslehre. Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen, die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen. **Lexicographica**: International Annual for Lexicography, v. 18, p. 253-263, 2002.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. LSP Lexicography or Terminography? The lexicographer's point of view. In: FUERTES-OLIVEIRA, P. A. **Specialised dictionaries for learners**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 27-37.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. The concept of “dictionary usage”. **Nordic Journal of English Studies**, v. 3, n. 1, p. 23-36, 2004.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. Two opposing theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. **Hermes**: Journal of Linguistics, v. 31, p. 171-196, 2003.

BEVILACQUA, C. R.; KILIAN, C. K. Tradução e Terminologia. **Domínios de Lingu@gem**, v. 11, n. 5, p. 1707-1726, 2017.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, v. 40, p. 27-46, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário ilustrado de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BOCORNY, A. E. P. *et al.* A construção de um glossário bilíngue (inglês/português) multimeios online colaborativo para aprendizes baseado em corpus especializado da área de relações internacionais. **Trama**, v. 6, n. 12, p. 9-26, abr. 2011.

BORBA, F. S. **Palavrinha viva**: dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 dez. 2021.

BUGUEÑO, F. V.; DAMIM, C. P. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngües português/inglês. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2005.

BUGUEÑO, F. V.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. **Polifonia**, n. 15, p. 1-14, 2008.

CABRÉ, M. T. Elementos para una teoría de la Terminología: hacia un paradigma alternativo. **El Lenguaraz**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 69-92, 1998.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoria, metodologia, aplicacions. Barcelona: Antàrtida; Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. Sumario de principios que configuran la nueva propuesta teórica. *In*: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (ed.). **La terminología científico-técnica**: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica. Barcelona: IULA: 2001. p. 17-25.

CAMACHO NIÑO, J. Propuesta microestructural para un diccionario de especialidad lexicográfica. **ELUA**, v. 33, p. 55-72, 2019.

CAMPOS SOUTO, M.; PÉREZ PASCUAL, J. I. El diccionario y otros productos lexicográficos. *In*: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003. p. 53-78.

CANO, W. M. **Teoria e pràxis de um dicionário escolar de Ciências**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Univesidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

CARUSO, V. From e-lexicography to electronic lexicography: A joint review. **Lexikos**, v. 23, p. 585-610, 2013.

CHILE PARA NIÑOS. Disponible em: <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-channel.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

CORNUDELLA GAYA, M. *et al.* Microscopi: banc obert de definicions terminològiques i catàleg de representacions. *In*: FÈRRIZ, M. A. S. (cur.). **La terminologia en les ciències de la vida, en la química i en el món educatiu**. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2013. p. 145-157.

DAMARIN, S. Fitting the tool with the task: A problem with the instructional use of computers. *In*: THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1982. **Proceedings** [...]. New York: American Educational Research Association, 1982.

DIAS, J. G. **Aspectos Terminológicos no Discurso de Divulgação Científica**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DICCIONARIO BASICO ESCOLAR. Disponible em: <http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ENCICLOPEDIA CATALANA. **DIDAC**: Diccioniari de català. Barcelona: Enciclopedia Catalana, 1995.

ESTOPÀ, R. Construir para deconstruir y volver a construir: elaboración colaborativa de un diccionario escolar de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 32, n. 3, p. 571-590, 2014.

ESTOPÀ, R. Jugant a definir la ciència: un diccionari de mots de ciència fet per i per a nens i nenes. **Terminàlia**, n. 4, p. 25-33, dez. 2011.

ESTOPÀ, R. Lexicografía especializada escolar: construyendo definiciones a partir de un corpus de definiciones escolares deconstruidas. In: SANMARTIN SÁEZ, J.; QUILIS MERÍN, M. (ed.). **Retos y avances en lexicografía**: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019. p. 233-246.

ESTOPÀ, R. (dir.). **Mi primer diccionario de ciencia**. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2013a.

ESTOPÀ, R. **Petit diccionari de ciència**. Termicat. Disponible em: <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227/ca/D>. Acceso em: 31 jan. 2020.

ESTOPÀ, R. **Petit imaginari de ciència**. Barcelona: Publicacions del'Abadia de Montserrat, 2012.

ESTOPÀ, R. (dir.). **Primer diccionari de medicina il·lustrat**. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2018.

ESTOPÀ, R. (dir.). **Primer diccionario de medicina ilustrado**. Buenos Aires: Del Hospital Ediciones, 2019.

ESTOPÀ, R. Recursos per treballar el lèxic acadèmic col·laborativament. Ítaca. **Revista de Filologia**, Universitat d'Alacant, n. 4, p. 183-195, 2013b.

ESTOPÀ, R.; CORNUDELLA GAYA, M. El club lexic y el microscopio: plataformas en línea para construir diccionarios científicos colaborativos en un proyecto universidad-escuela. In: UNIVEST, 1., 2013. **Anais [...]**. Girona: UNIVEST, 2013. Disponible em: <https://dugidoc.udg.edu/handle/10256/8140>. Acceso em: 10 maio 2021.

EUMO. **Primer diccionari**. Vic: Eumo Editorial, 1990.

FARIAS, E. M. P. Uma breve história do fazer lexicográfico. **Trama**, v. 3, n. 5, p. 89-97, 2007.

FARIAS, V. S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FORNARI, M. K. Concepção e desenho do Front Matter do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**, Concórdia, n. 9, p. 1-15, 2008.

FUERTES-OLIVERA, P. A.; AMO, M. N. The Accounting Dictionaries. In: FUERTES-OLIVERA, P. A. (ed.). **The Routledge Handbook of Lexicography**. London: Routledge, 2017. p. 455-472.

FUERTES-OLIVERA, P. A. (ed.). **Specialised Dictionaries for Learners**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.

- FUERTES-OLIVERA, P. A.; TARP, S. **Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography and Terminography**. Berlin; Boston: De Gruyter, 2014.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27. ed. São Paulo: FGV, 2010.
- GEIGER, P. (org.). **Caldas Aulete**: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, 2002.
- HAENSCH, G. **La Lexicografía**: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.
- HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas e Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: ETTINGER, S. *et al.* **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982. p. 95-187.
- HAENSCH, G.; OMEÑACA, C. **Los diccionarios del español en el siglo XXI**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2004.
- HARTMANN, R. R. K. (org.). **Lexicography**: principles and practice. London: Academic Press, 1983.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London: Routledge, 2001.
- HAUSMANN, F. J. *et al.* (ed.). **Encyclopédie Internationale de Lexicographie**. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991.
- HERNÁNDEZ, H. **Aspectos de lexicografía didáctica**. Conferencia leída en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra el 10 de marzo de 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.
- ILARI, R. **Introdução ao estudo do Léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.
- IVERSEN, S. H. **Rulers of Literary Playgrounds**: Politics of Intergenerational Play in Children's Literature. London: Routledge, 2020.
- JACKSON, H. **Lexicography**: an introduction. London: Routledge, 2002.
- JONASSEN, D. **Instructional Designs for Microcomputer Courseware**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2008.

KIDS PICTURE DICTIONARY. Disponível em: <https://kidspicturedictionary.com/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

KILIAN, C. *et al.* Critérios de seleção de termos utilizados na construção de glossários pedagógicos online baseados em corpus especializado. **Entrelinhas**, v. 6, n. 2, p. 277-292, 2012.

KOOHANG, A.; HARMAN, K. (ed.). **Learning Objects: theory, praxis, issues and trends**. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2007.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In:* ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. *In:* XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

KRIEGER, M. G. Terminologia técnico-científica: políticas linguísticas e mercosul. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 45-48, 2006.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (org.). **Temas de Terminologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS; São Paulo: Humanitas USP, 2001.

LARA, M. L. G. Diferenças Conceituais sobre Termos e Definições e Implicações na Organização da Linguagem Documentária. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 2, p. 91-96, ago 2004.

LANDAU, S. **Dictionaries: The art and craft of lexicography**. Cambridge: CUP, 2001.

LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 319-340, 2006.

LEMOS, A. L. M. **Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais**. Salvador: UFBA, 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

LEW, R. Lexicographic Functions and Pedagogical Lexicography: Some Critical Notes on Sven Tarp's Lexicography in the Borderland between Knowledge and NonKnowledge. *In:* IWAN, K.; KORPACZEWSKA, I. (ed). **Przegląd Humanistyczny: Pedagogika, Politologia, Filologia**. Szczecin: Szczecin'ska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, 2008. p. 114-123.

LISKA, G. J. R. Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa. **Desenredo**, v. 15, n. 2, p. 230-248, ago. 2019.

LISKA, G. J. R. **O estudo do léxico na sala de aula:** investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LO CASCIO, V.; NIJPELS, E. **Grande Dizionario Elettronico Italiano-Neerlandese/ Neerlandese-Italiano.** Olanda: Fondazione Italded Àmstelveen; Bilingual Lexicography, 2006. Disponível em: https://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2006/067_2006_V1_Vincenzo%20Lo%20CASCIO,Elisabeth%20NIJPELS_Grande%20Dizionario%20Elettronico%20Italiano_Neerlandese.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

LORENTE, M. Teoría e innovación en terminografía: la definición terminográfica. *In:* CABRÉ, M. T., FELIU, J. **La terminología científico-técnica:** reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2001. p. 81-112.

MARÍN N. **La enseiianza de las ciencias en primaria.** Almería: Grupo Editorial Universitario, 2003.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Diccionario de lexicografía práctica.** Barcelona: Bibliograf, 1995.

MARZANO, R.; PICKERING, D. **Building academic vocabulary:** Teacher's manual. Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

MEIER, H. H. Lexicography as Applied Linguistics. *In:* HARTMANN, R. R. K. (ed.). **Lexicography:** Critical Concepts III. London; New York: Routledge, 2003. p. 307-318.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2004. **Anais [...].** Salvador: UFBA, 2004. Disponível em http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes.html. Acesso em: 9 ago. 2019.

MI DICCIONARIO – CHILE PARA NIÑOS. Disponível em: <http://www.chileparaninos.gob.cl>. Acesso em: 7 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Edital de convocação para inscrição no processo de Avaliação e seleção de dicionários brasileiros de língua Portuguesa para o programa nacional do livro didático – PNLD/2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antigos> Acesso em: 4 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PNLD 2012: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=4835:pnld-2012-edital-consolidado>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO*, 2., 2003. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MÜLLER, A. F.; CAMIOTTI, S. P.; BATISTA, R. P. **Dicionário na escola**: manual didático para o uso em sala de aula. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

NEVILE, M. **Beyond the black box**: talk-in-interaction in the cockpit airlines. Farham: Ashgate, 2004.

PAES, J. P. **A revolta das palavras**: uma fábula moderna. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

PAES, J. P. **Dicionário**. Pequenedades, 2013. Disponível em: <http://pequenedades.blogspot.com/2013/05/dicionario-jose-pau-lo-paes.html>. Acesso em: 27 set. 2018.

PFIZER. **Perguntas e respostas sobre a COVID-19**. 2021. Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/cancernaofazquarentena/perguntas-e-respostas/sobre-o-covid-19>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PONTES, A. L. Terminologia Científica: o que é e como se faz. *In: LIMA, P. L. C.; ARAÚJO, A. D. (org.). Questões de Linguística Aplicada: Miscelânea*. Fortaleza: EDUECE, 2009. p. 31-52.

PORTO DAPENA, J.A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

POSSARI, L. H. V. Educação a distância como processo semiodiscursivo. *In: PRETI, O. (org.). Educação a distância*: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 91-108.

PRIMO, A. F. T. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da FAMECOS**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

PRIMO, A. F. T. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 65-83, 1999.

RAMAL, A. C. **Educação e cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, E. **Com o direito à palavra**: dicionários em sala de aula. 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-pnld-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2021.

SAGER, J. C. **A practical course in terminology processing**. London: John Benjamins Publishing Company, 1990.

SANTILLANA. **Nou Diccionari escolar de la llengua catalana**. Barcelona: Santillana Grup Promotor, 2012.

SARAIVA, K. S. A.; OLIVEIRA, R. C. G. **Saraiva Júnior**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ŠČERBA, L. Towards a General Theory of Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 8, n. 4, p. 315-350, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Internet patrocinada está disponível para alunos e professores da Rede Estadual**. 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/internet-patrocinada-esta-disponivel-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SELISTRE, I. C. **Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes de Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, F. M. P. **Glossário Escolar**: uma construção do aluno. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SIMS, R. Interactivity: a Forgotten Art? **Computers in Human Behavior**, v. 13, n. 2, p. 157-180, maio 1997.

SINGH, H. **Introduction to Learning Objects**. 2001. Disponível em: <http://www.elearningforum.com/july2001/singh.ppt>. Acesso em: 10 set. 2019.

TARP, S. **Functions of specialised learners' dictionaries**: Specialised Dictionaries for Learners. Berlin; Nueva York: De Gruyter, 2010.

TARP, S. Leksikografien på egne ben. Fordelingsstrukturer og byggedele i et brugerorienteret perspektiv. **Hermes**, v. 21, p. 121-137, 1998.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 18, p. 295-317, 2006.

TARP, S. **Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-knowledge**: General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography. Tübingen: Max Niemeyer, 2008.

TARP, S. Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: el complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, Madrid, v. 56, p. 110-154, ene. 2013.

TARP, S. **Prolegomena til teknisk ordbog**. PhD Thesis – Spansk Institut, Aarhus School of Business, Aarhus, 1992.

TARP, S. The third leg of two-legged lexicography. **Hermes: Journal of Language and Communication Studies**, v. 40, p. 117-131, 2008.

TARP, S.; GOUWS, R. H. School dictionaries for first-language learners. **Lexikos**, v. 22, p. 333-351, 2012.

TERMIGNONI, S. Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilíngue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TONO, Y. A critical review of the Theory of Lexicographical Functions. **Lexicon: Journal of the Iwasaki Linguistic Circle**, v. 40, p. 1-26, 2010.

TORRÃO, S. **Produção de objetos de aprendizagem para e-learning**. 2009. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/10691731/producao-de-objetos-de-aprendizagem-para-e-learning>. Acesso em 10 ago. 2019.

UNSTEAD, S. 2009. **A Question of Words**. 2011. Disponível em: <http://booksforkeeps.co.uk/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Vygotsky, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, n. 10, p. 103-117, 1988.

VILARINHO, M. M. O.; FAULSTICH, E. As remissões em dicionários eletrônicos de língua portuguesa: ontologia e hiperlinks. **Caligrama**, v. 18, n. 2, p. 179-201, 2013.

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

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

WIEGAND, H. E. Die lexikographische definition im allgemeinen einsprachigen wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; Wiegand, H. E.; Zgusta, L. (Hrsgn.). **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires: Ein internationales handbuch zur lexikographie**. Berlin: de Gruyter, 1989. p. 530-588.

WIEGAND, H. E. (1984): On the Structure and Contents of a General Theory of Lexicography. *In*: HARTMANN, R. R. K. (ed.). **LEXeter' 83**. Tübingen: Max Niemeyer, 1984. p. 13-30.

WIEGAND, H. E. (ed.). **Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen: Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Tübingen: Max Niemeyer, 1998.

WIERZBICKA, A. **Lexicography and Conceptual Analysis**. Ann Arbor: Karoma, 1985.

WILD, K.; KILGARRIF, A.; TUGWELL, D. The Oxford Children's Corpus: Using a Children's Corpus in Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 26, n. 2, p. 190-218, 2013.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. *In*: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-149.

APÊNDICE A – A MATH DICTIONARY FOR KIDS

Parâmetros		
<i>Outside matter/</i> superestrutura (introdução/ apresentação)	Usuários	Estudantes
	Função	Não
	Autor(es)	Jenny Eather
	Editora/responsável pela publicação	Não
	Ano de publicação ou de atualização	Não
	<i>Site</i>	http://www.amathsdictionaryforkids.com
	Apresentação introdução	Tem uma apresentação breve na página inicial
	Guia do usuário	Não
Macroestrutura	Número de entradas	630 e 955 indicados na apresentação
	Categoria gramatical das entradas	Não
	Temáticas a que se referem às entradas	Matemática
	Apresentação das entradas	Alfabética
	Homonímia/polissemia	Polissemia
	Estrutura de acesso	<i>Links</i>

Microestrutura	Entrada	Palavras simples, compostas, abreviaturas, prefixos
	Pronúncia	Não
	Categoria gramatical	Substantivos, adjetivos
	Gênero	Não
	Definição	Paráfrase
	Exemplos de uso	Não
	Imagem	Não
	Restrições de uso	Não
	Imagens/figuras	Não
Subentrada	Não	
Medioestrutura	Remissivas	Não
Interatividade	Estrutura de acesso	Ordem alfabética das letras das entradas Entradas Exemplos Exercícios

APÊNDICE B – DICIONARIO BÁSICO ESCOLAR

Parâmetros		
Outside matter/ superestrutura (introdução/ apresentação)	Usuários	Estudantes
	Função	Ensinar palavras de uso geral
	Autor(es)	Grupo de Procesamiento de Lenguaje Natural IXA
	Editora/responsável pela publicação	Leonel Ruiz Miyares, Alex Muñoz Alvarado, Celia María Pérez Marqués y María Rosa Álvarez Silva
	Ano de publicação ou de atualização	2013
	<i>Site</i>	http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html
	Apresentação introdução	Sim
	Guia do usuário	Sim
Macroestrutura	Número de entradas	Sinónimos: 6450 Aumentativos: 72 Locuciones: 1258 Antónimos: 1252 Diminutivos: 1498 Fraseologismos: 697 Afinos: 888 Refranes: 39
	Categoria gramatical das entradas	Substantivos e adjetivos; predomínio de siglas

Macroestrutura	Temáticas a que se referem às entradas	Anatomía Geología Meteorología Arquitectura Geografía Militar Astronomía Geometría Mitología Biología Gramática Música Botánica Informática Política Deporte Lingüística Química: Derecho Literatura Religión Electricidad Marina Zoología Física Matemáticas Fonética Medicina
	Apresentação das entradas	Ordem alfabética
	Homonímia/polissemia	Polissemia
	Estrutura de acesso	<i>Hiperlinks</i>
	Subentrada	Não

Microestrutura	Entrada	Alfabeto e/ou lista de palavras simples e compostas
	Pronúncia	Não
	Categoria gramatical	Sim
	Gênero	Sim
	Exemplos de uso	Sim
	Imagem	Sim
	Restrições de uso	Não
	Imagens/figuras	Sim
Medioestrutura	Remissivas	Sim
Interatividade	<i>Links e hiperlinks</i>	Sim

APÊNDICE C – PETIT DICCIONARI DE CIÈNCIA

Parâmetros		
<i>Outside matter/</i> superestrutura (introdução/ apresentação)	Usuários	Crianças de 5 a 8 anos
	Função	Ensinar termos
	Autor(es)	Rosa Estopà
	Editora/responsável pela publicação	TERMCAT, Centro de Terminologia
	Ano de publicação ou de atualização	2017
	<i>Site</i>	https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/227
	Apresentação introdução	Sim
	Guia do usuário	Não
Macroestrutura	Número de entradas	120 termos
	Categoria gramatical das entradas	Sim
	Temáticas a que se referem às entradas	Ciências
	Apresentação das entradas	Ordem alfabética
	Homonímia/polissemia	Polissemia
	Estrutura de acesso	<i>Hiperlinks</i>
	Subentrada	Não

Microestrutura	Entrada	Alfabeto e/ou lista de palavras simples e compostas
	Pronúncia	Não
	Categoria gramatical	Sim
	Gênero	Sim
	Exemplos de uso	Não
	Imagem	Sim
	Restrições de uso	Não
	Imagens/figuras	Sim
Medioestrutura	Remissivas	Sim
Interatividade	<i>Links e hiperlinks</i>	Sim

APÊNDICE D – MI DICCIONARIO – CHILE PARA NIÑOS

Parâmetros		
Outside matter/ supere- estrutura (introdução/ apresentação)	Usuários	Crianças
	Função	Conhecer o universo cultural chileno
	Autor(es)	Não
	Editora/responsável pela publicação	Biblioteca Nacional do Chile
	Ano de publicação ou de atualização	Não
	<i>Site</i>	http://www.chileparaninos.gob.cl
	Apresentação introdução	Sim
	Guia do usuário	Sim
Macroestrutura	Número de entradas	Não
	Categoria gramatical das entradas	Não
	Temáticas a que se referem às entradas	Cultura do Chile
	Apresentação das entradas	Ordem alfabética
	Homonímia/polissemia	Polissemia
	Estrutura de acesso	<i>Hiperlinks</i>
	Subentrada	Não
Microestrutura	Entrada	Não
	Pronúncia	Não
	Categoria gramatical	Não
	Gênero	Não
	Exemplos de uso	Não
	Imagem	Sim
	Restrições de uso	Não
	Imagens/figuras	Sim
Medioestrutura	Remissivas	Sim
Interatividade	<i>Links e hiperlinks</i>	Sim