



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
FRANCISCO IACÍ DO NASCIMENTO



**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MA-
TERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE**

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Francisco Iací do Nascimento

**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MA-
TERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Linha 1: Linguagem, Tecnologia e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central CENTRO DE HUMANIDADES
Bibliotecário Responsável – Dóris Day Eliano França – CRB-3/726

N244u Nascimento, Francisco Iaci do.
O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-Ce. / Francisco Iaci do Nascimento. – 2013.
CD-ROM. 265f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.
Orientação: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes.

1. Lexicografia Pedagógica. 3. Uso do dicionário. 4. Multimodalidade. Título.

CDD: 469.3

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

FRANCISCO IACÍ DO NASCIMENTO

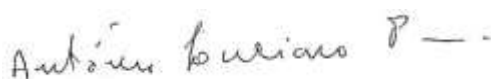
O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MATERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Defesa em 18 / 04 / 2013

Nota obtida: 10,0

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Vilmar Ferreira de Souza
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof. Dr. Expedito Eloísio Ximenes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

A Deus.

Aos meus pais, Zequinha e Aiá.

Ao meu irmão, Edvan.

Às minhas irmãs, Ivoneide, Elizane e Leticia.

Aos meus sobrinhos, Abner, Aminadabe e Antônio José.

À minha sobrinha, Ane Lara.

Ao meu cunhado, Orlando.

À minha cunhada, Elisângela

À minha querida avó, Egídia (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, por todas as conquistas, por guiar meus passos, pela proteção diária, que em sua infinita bondade nunca me faltou.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes por suas valiosas orientações, por dividir comigo sua sabedoria e sua alegria de viver, e por me fazer trilhar os caminhos da pesquisa em lexicografia de forma segura e suave.

Ao prof. Dr. Expedito Eloísio Ximenes e à Dra. Cibele Gadelha Bernardino pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À prof. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, Coordenadora do PosLA, por sua dedicação e presteza em nos atender.

A todos os professores do programa, especialmente, à Dra. Antônia Dilamar Araújo, à Dra. Iúta Lerche Vieira, ao Dr. Pedro Henrique Praxedes Filho e ao Dr. Expedito Eloísio Ximenes, pelas valiosas contribuições teóricas e ensinamentos de suas disciplinas.

Ao meu amigo Hipólito pela leitura de meus textos, pelo incentivo, pelo apoio e por me acolher em sua residência.

Ao meu amigo Antônio Marques pelas conversas sobre educação e pelo apoio.

Aos amigos e amigas, especialmente, Josy, Iolanda, Nilma, Cora, Ana, Conceição, Socorro, Izeuda, Marizinha, Andréia, Lilianne, Jarbas, Nogueira, Erones, Edvenes, Reginaldo, pela confiança e pela torcida.

Aos colegas do mestrado pelos bons momentos juntos e pelo carinho e companheirismo nessa jornada, especialmente, à Lorena, ao Iran, ao Sidney, à Rafaella, à Raquel, à Cintia, à Ana Germana, à Ana Ásia.

Aos membros do LETENS, pelas discussões sobre Lexicografia, especialmente, à Ana Grayce, à Ticiane e ao Everton.

Ao pessoal da secretaria do PosLA, em especial, à secretária Keliane, pela atenção, dedicação e carinho com que sempre me atendeu, e ao Bolsista Pablo, pela presteza no atendimento.

Ao núcleo gestor da EEF Padre Severiano Xavier, nas pessoas de Evaldo e Neide, por ter aberto as portas da escola para a realização desta pesquisa.

Aos alunos e alunas, sujeitos desta investigação, que de muito bom grado, com muita alegria e entusiasmo aceitaram participar desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

À Secretária de Educação do Estado do Ceará- SEDUC, por conceder o afastamento de minhas funções para me dedicar inteiramente ao mestrado.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar como os dicionários escolares de língua materna são usados em sala de aula por alunos do ensino fundamental, buscando compreender que dificuldades, hábitos e crenças os alunos tem no uso desse tipo de obra, que orientações eles recebem, como eles percebem a representação visual do dicionário, bem como, examinar o impacto que o ensino do uso do dicionário tem sobre o desempenho dos estudantes. Está fundamentado teoricamente nos trabalhos e pesquisas de Biderman (2001), Porto Dapena (2002), Krieger & Finatto (2004), Welker (2004, 2006, 2008), Pontes (2009), Tarp (2006), Damim & Peruzzo (2006), Duran & Xatara (2006), Kress e van Leeuwen (2006), Martins (2007), Gomes (2007), Duran (2008), Maldonado (2008), Zavaglia (2010, 2011), Krieger (2011, 2012), Leffa (2011), Silva (2011), Antunes (2012) entre outros. Trata-se de um pesquisa de desenho misto em que coletamos dados quantitativos através de um questionário e um teste e dados qualitativos através de entrevistas com alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental. A análise dos dados revelou que em sala de aula é feito um uso bem tradicional do dicionário com o objetivo de esclarecer dúvidas de significado ou de ortografia, não se explora o potencial informativo e cognitivo do dicionário enquanto ferramenta didático-pedagógica; que percebem a representação visual do dicionário, identificando a função dos vários recursos visuais das páginas e dos verbetes, tais como, cor da palavra-entrada, organização em duas colunas, recuo de parágrafo na entrada, ilustração. Com base nos resultados dos testes, para esse grupo em estudo, podemos concluir com certa segurança que o ensino do uso do dicionário melhorou o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, confirmando assim nossa hipótese experimental. Face a isso, podemos considerar que é preciso capacitar o professor para fazer um uso mais efetivo dessa ferramenta em sala de aula e proporcionar aos alunos orientações seguras sobre como usar o dicionário, bem como contribuir para a construção da autonomia do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica. Uso do dicionário. Multimodalidade.

ABSTRACT

This study aims to investigate how learner's dictionaries are used in the classroom for elementary students, trying to understand what difficulties, habits and beliefs students have in using this type of work that they receive guidance, as they perceive the visual representation of the dictionary as well as examine the impact that teaching the use of the dictionary has on student performance. Is theoretically grounded in the work and research of Biderman (2001), Porto Dapena (2002), Krieger & Finatto (2004), Welker (2004, 2006, 2008), Bridges (2009), Tarp (2006), dammim & Peruzzo (2006), Xatara & Duran (2006), Kress and van Leeunwen (2006), Martins (2007), Gomes (2007), Duran (2008), Maldonado (2008), Zavaglia (2010, 2011), Krieger (2011, 2012), Leffa (2011), Silva (2011), Antunes (2012) among others. It is a mixed research design in which quantitative data collected through a questionnaire and a test and qualitative data from interviews with students in a class of 5th grade of elementary school. Data analysis revealed that classroom use is made of very traditional dictionary in order to answer questions of meaning or spelling, not informative and explores the potential of cognitive dictionary while didactic-pedagogic tool; realize that the representation visual dictionary, identifying the role of various visuals and pages of entries, such as color-word entry, organization into two columns, paragraph indentation at the entrance, illustration. Based on the test results, for this study group, we can conclude with some certainty that the teaching of dictionary use of improved student performance in the use of this type of work, thus confirming our hypothesis experimentally. Given this, we can consider that it is necessary to enable the teacher to make more effective use of this tool in the classroom and provide students with safe guidelines on using the dictionary, as well as contributing to the construction of the autonomy of the learner in the learning process and learning.

Keywords: Pedagogical Lexicography. Using the dictionary. Multimodality.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS	15
LISTAS DE GRÁFICOS	16
LISTA DE TABELAS	17
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1. As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia	24
1.2. Lexicografia pedagógica	28
1.3. Dicionários e políticas públicas em educação	30
1.4. O dicionário de uso escolar	35
1.5. O dicionário infantil tipo 2	39
1.6. Dicionário infantil e multimodalidade	46
1.7. Ensino do uso do dicionário	49
1.7.1. Pesquisa sobre o uso do dicionário	54
1.8. Crenças sobre dicionário	58
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	61
2.1. Natureza da pesquisa	61
2.2. Contexto	61
2.3. Sujeitos	62
2.4. Instrumentos de coleta	64
2.4.1. O questionário	64
2.4.2. O teste (pré e pós)	65
2.4.3. O Tratamento – oficinas	67
2.4.4. A entrevista	68
2.4.5. Os dicionários	69
2.5. Procedimentos de coleta	70
2.6. Procedimentos de análise dos dados	71
2.7. Questões éticas	72
2.8. Organização e redação do trabalho	73

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E DO TESTE	74
3.1. Análise e resultados do questionário	76
3.1.1. Análise quantitativa dos dados.....	76
3.1.2. Análise qualitativa de alguns dados do questionário	89
3.2. Análise dos dados do teste (pré e pós)	97
3.2.1. Análise dos resultados por grupo	99
3.2.2. Análise dos resultados por questão	103
CAPÍTULO 4 - Análise dos aspectos visuais do dicionário	118
4.1. Análise visual das páginas do dicionário	119
4.2. Análise dos verbetes ilustrados.....	125
4.2.1. Verbetes do Dicionário Ilustrado do Português (DIP)	125
4.2.2. Verbetes ilustrados do dicionário Saraiva Júnior (SJ)	133
4.2.3. Verbetes ilustrados do dicionário Caldas Aulete (CA)	139
4.3. Análise comparativa dos recursos visuais nos três dicionários	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	168
APÊNDICE A – Questionário do aluno	169
APÊNDICE B – Teste (pré-teste e pós-teste)	172
APÊNDICE C – Estatística descritiva e teste t	176
APÊNDICE D – Transcrições da entrevista 1	197
APÊNDICE E – Transcrições da entrevista 2.....	216
APÊNDICE F – Dados do questionário.....	243
ANEXOS	246
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – Alunos.....	247
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais	249
ANEXO C - Termo de anuência da instituição	251
ANEXO D – Textos e exercícios usados nas oficinas	253

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

GDV – Gramática do Design Visual

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SSPS – Statistical Package for the Social Sciences

CONVENÇÕES

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

A3 – Aluno 3

A4 – Aluno 4

A5 – Aluno 5

A6 – Aluno 6

A7 – Aluno 7

A8 – Aluno 8

A9 – Aluno 9

A10 – Aluno 10

A11 – Aluno 11

A12 – Aluno 12

A13 – Aluno 13

A14 – Aluno 14

A15 – Aluno 15

A16 – Aluno 16

A17 – Aluno 17

A18 – Aluno 18

A19 – Aluno 19

A20 – Aluno 20

A21 – Aluno 21

A22 – Aluno 22

A23 – Aluno 23

A24 – Aluno 24

A25 – Aluno 25

P- Pesquisador

CA – Caldas Aulete - Dicionário Escolar de Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sitio do Pica-pau Amarelo

DIP – Dicionário Ilustrado de Português

SJ- Saraiva Júnior - Dicionário de Língua Portuguesa Ilustrado

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Questão extraída de um teste	105
FIGURA 2 - Páginas 32 e 313 do Dicionário Ilustrado do Português	120
FIGURA 3 – páginas 16 e 167 do Dicionário Caldas Aulete	121
FIGURA 4 - Páginas 110 e 175 do Dicionário Saraiva Júnior	123
FIGURA 5 - Sanhaço (p.277, DIP)	126
FIGURA 6 - Arte marcial (p. 193, DIP)	128
FIGURA 7 - Vertebrados (p.313, DIP)	130
FIGURA 8 - Primatas (p. 248, DIP)	131
FIGURA 9 - Espantar (p. 110, SJ)	133
FIGURA 10 - Informática (p. 174 e 175, SJ)	135
FIGURA 11 - Olaria (p. 266, SJ)	136
FIGURA 12 - Ovo (p. 276, SJ)	138
FIGURA 13 - Condão (p. 126, CA)	140
FIGURA 14 - DVD (p. 167, CA)	141
FIGURA 15 - Periscópio (p. 360, CA)	142
FIGURA 16 - Arremessar (p. 32, DIP)	144
FIGURA 17 - Arremesso (p. 16, SJ)	144
FIGURA 18 - Biblioteca (p. 29, SJ)	146
FIGURA 19 - Biblioteca (p. 74, CA)	146
FIGURA 20 - Abraço (p.16, CA)	147
FIGURA 21 - Abraçar (p. 3, SJ)	147
FIGURA 22 - Esqui (p. 193, CA)	149
FIGURA 23 - Esqui (p. 111-112, SJ)	149
FIGURA 24 - Esqui (p. 123, DIP)	149
FIGURA 25 - Farol (p. 123, SJ)	150
FIGURA 26 - Farol (p. 207, CA)	150

FIGURA 27 - Farol (p. 133, DIP)	150
FIGURA 28 - Metamorfose (p. 235, SJ)	152
FIGURA 29 - Metamorfose (p. 306, CA)	152
FIGURA 30 - Metamorfose (p. 199, DIP)	152
FIGURA 31 - Neve (p. 210, DIP)	154
FIGURA 32 - Neve (p. 254, SJ)	154
FIGURA 33 - Neve (p. 324, CA)	154
FIGURA 34 - Uirapuru (p. 429, SJ)	155
FIGURA 35 - Uirapuru (p. 305, DIP)	155
FIGURA 36 - Uirapuru (p. 476, CA)	155

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Algumas diferenças entre Lexicologia, Lexicografia e Terminologia.....	28
QUADRO 2 - Acervos do PNLD 2006 em função do público-alvo e da série	32
QUADRO 3 - Tipos de dicionários do PNLD 2006 e suas características	32
QUADRO 4 - Classificação dos dicionários escolares, Damim & Peruzzo (2006).....	37
QUADRO 5 - Tipos de dicionários do PNLD 2012, etapas de ensino e características.....	38
QUADRO 6 - Habilidades de uso do dicionário.....	52
QUADRO 7 - Codificação dos sujeitos e suas respectivas participações em cada momento da pesquisa	63

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Posse de dicionário de língua portuguesa	77
GRÁFICO 2 - Alunos que usam o dicionário.....	77
GRÁFICO 3 - Relação entre posse e uso do dicionário	78
GRÁFICO 4 - Frequência de uso do dicionário.....	78
GRÁFICO 5 - Última vez que usou o dicionário	79
GRÁFICO 6 - Local onde mais usa o dicionário.....	80
GRÁFICO 7 - Alunos que sabem usar o dicionário	80
GRÁFICO 8 - Quem ensinou a usar o dicionário	81
GRÁFICO 9 - Atitudes para conhecer o significado de uma palavra.....	82
GRÁFICO 10 - Motivos para procurar alguém para tirar a dúvida.....	83
GRÁFICO 11 - Finalidade do uso do dicionário	83
GRÁFICO 12 - Atitudes na leitura do verbete	84
GRÁFICO 13 - Opiniões dos alunos sobre a ausência de uma palavra no dicionário	85
GRÁFICO 14 - Preferência com relação ao visual do dicionário.....	86
GRÁFICO 15 - Opinião dos alunos sobre as imagens, cores e recursos tipográficos do dicionário	87
GRÁFICO 16 - Opiniões dos alunos sobre o ensino do uso do dicionário	88
GRÁFICO 17 - Crenças dos alunos sobre o dicionário	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Média, desvio padrão e intervalo de confiança do pré-teste e do pós-teste..	100
TABELA 2 - Parâmetros para determinar o tamanho do efeito.....	101
TABELA 3 - Teste T independente.....	101
TABELA 4 - Média, desvio padrão e intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 1	104
TABELA 5 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 2	106
TABELA 6 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 3	107
TABELA 7 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 4	108
TABELA 8 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 5	110
TABELA 9 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 6	112
TABELA 10 - Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 7	113
TABELA 11: Escores do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste por questão. ...	114
TABELA 12: Escores do grupo controle no pré-teste e no pós-teste por questão	115

INTRODUÇÃO

Os dicionários são ferramentas antigas no ensino de línguas. Sua origem remonta às primeiras civilizações letradas e se confunde com a invenção da escrita. No entanto, os primeiros dicionários com propósitos didáticos teriam surgido no século XV com o objetivo de estabelecer equivalências entre palavras do latim e de línguas modernas como português, espanhol, francês. Essas obras também tinham o intuito de sistematizar o conhecimento de línguas, cujas nações se lançavam à conquista de outros povos (RANGEL & BAGNO, 2006).

O dicionário, ao lado das gramáticas, teve papel importante no estabelecimento de uma língua padrão, sistematizada. Geralmente, são baseados em textos literários e tidos como bom uso da língua. Desta forma, o dicionário, além de ser o léxico de uma língua, é também o léxico tido como melhor. A entrada de uma palavra nele é sua certidão de nascimento para o léxico tido como “aceitável”, mesmo que ela já exista há muito tempo no uso cotidiano dos falantes. Sendo assim, o dicionário, além de obra de referência e consulta, é também obra de normatização do léxico de uma língua.

Por seu caráter didático, o dicionário é um instrumento pedagógico por natureza. No entanto, há dicionários feitos especialmente para uso em sala de aula, que procuram atender e se adequar às necessidades dos estudantes. Dessa forma, classificando-os em função do usuário, crianças de até 10 anos têm a sua disposição os chamados dicionários infantis. Acima dessa idade, há o dicionário padrão de língua ou minidicionário. Para estudantes de língua estrangeira existem os dicionários de aprendizagem (bilíngue, semibilíngue, monolíngue). Para universitários, há obras específicas de cada área.

Dada a importância pedagógica que o dicionário assume, no ano de 2000, o Ministério da Educação - MEC incluiu a compra de Dicionários no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (PNLD-Dicionários). De acordo com as regras do programa, foi lançado um edital com as normas para as editoras inscreverem seus dicionários, a partir daí o órgão contratou uma equipe de especialistas para analisar e avaliar as obras. Nas duas primeiras etapas do programa (2002 e 2004), os dicionários foram doados a alunos de 1ª a 4ª séries, que puderam levar para casa e disporem deles da forma que quisessem.

Em 2006, o programa foi reformulado, uma vez que os minidicionários não estavam sendo usados nem se obteve os resultados esperados com o programa. O diagnóstico feito pelo MEC nos contatos com as parcerias estaduais e municipais atribuía o desuso generalizado dos dicionários às inadequações pedagógicas das obras distribuídas para o primeiro

segmento do ensino fundamental, pois os minidicionários na sua grande maioria eram apenas reduções de dicionários gerais de língua.

Face a isso, o MEC passou a analisar e a avaliar essas obras com mais rigor, classificando-as em três tipos, de forma a atender a todo o ensino fundamental. Além disso, foram montados *kits* com os dicionários aprovados destinados às escolas e um manual para os professores, com orientações sobre como usar os dicionários em sala.

Em 2012, o MEC realizou mais uma edição do PNLD – dicionários, com a mesma estrutura e sistemática da edição de 2006, acrescentando mais um tipo de dicionário para atender aos alunos do Ensino Médio. Dessa maneira, todas as escolas públicas da educação básica passaram a ser atendidas com dicionários.

Entretanto, o dicionário ainda é pouco utilizado nas aulas de língua materna. Quando se usa é apenas para buscar o significado de palavras desconhecidas e tirar dúvidas ortográficas, havendo, dessa forma, uma subutilização do dicionário em sala de aula. Afirmamos isso com base em nossa prática de professor de Língua Portuguesa e algumas pesquisas que já foram feitas sobre o uso do dicionário. Percebemos que os alunos, ou por preguiça ou por desconhecimento, não querem usar o dicionário. Nas oportunidades que temos de uso do dicionário em sala, ou quando eles se deparam com uma palavra desconhecida, preferem perguntar ao professor o sentido da palavra, em vez de consultar o dicionário.

Outra questão que merece uma reflexão mais aprofundada é a ausência de formação do professor (seja inicial ou continuada) para o uso do dicionário em sala de aula. Algumas pesquisas sobre o uso do dicionário em sala de aula já constataram isso. Nos currículos dos cursos de Letras não há disciplinas voltadas especificamente para a lexicologia, muito menos para a Lexicografia. Também, não há cursos de formação continuada sobre como usar o dicionário em sala de aula de forma mais proveitosa.

Diante disso, o professor usa o dicionário como instrumento auxiliar no processo de leitura e escrita, mas, infelizmente, ainda de forma precária e limitada, sem explorar o enorme potencial informativo e cognitivo dessas obras. Simplesmente, leva-se os dicionários para sala e solicita-se que os alunos consultem as palavras que eles desconhecem, sem dar instruções mais precisas sobre o uso da obra, quando muito se ensina a encontrar a palavra que está em ordem alfabética, nem mesmo se lê o prefácio de alguns dicionários que trazem informações de como se estrutura a obra e como consultá-la. É comum também encontrarmos alunos que não sabem consultar o dicionário, tendo dificuldades em procurar os verbetes.

Várias pesquisas em lexicografia pedagógica já constataram que o professor é o principal agente motivador para o uso do dicionário em sala de aula, bem como um dos principais responsáveis por ensinar os alunos a usarem esse tipo de obra. Portanto, é preciso que

o professor tenha uma formação adequada e conheça a tipologia, a estrutura, a organização do dicionário e como usá-lo adequadamente em sala de aula para que possa orientar seus alunos a usar o dicionário de forma eficiente, tirando proveito de todo o potencial desse tipo de obra, seja no esclarecimento de dúvidas de significado ou ortografia, seja para tirar proveito das informações enciclopédicas, gramaticais, pragmáticas, dentre outras.

Dessa forma, uma das tarefas básicas do professor de ensino fundamental e médio é instrumentalizar seus alunos no uso dessas ferramentas, torná-los capazes de aumentar seu léxico e consultar os dicionários para tirar suas dúvidas sempre que necessário. Para isso, ele precisa levar o aluno a conhecer o dicionário como um todo, principalmente, suas características estruturais (microestrutura, macroestrutura), a estrutura dos seus verbetes, as informações que contém neles, bem como ensinar a usá-lo eficazmente em suas necessidades de usuário da língua. Entretanto, para que o professor possa realizar essa tarefa a contento, precisa ser capacitado para isso tanto em sua formação inicial quanto continuada.

O MEC reconhece o dicionário escolar como um recurso didático-pedagógico de grande importância, já que desde 2000 o incluiu nas políticas públicas de educação de aquisição do livro didático, para termos uma ideia do tamanho do investimento, apenas no ano de 2012, o ministério enviou às escolas mais de 10 milhões de dicionários escolares para atender toda a educação básica do ensino público.

Com a inclusão dos dicionários no PNLD, reacendeu o interesse pela pesquisa dos dicionários escolares. Nos últimos anos, algumas dissertações e teses foram publicadas, descrevendo e criticando os principais problemas dessas obras. Entretanto, tem sido feito poucas pesquisas sobre o uso efetivo e o ensino do uso de dicionários escolares de língua materna no Brasil. Amorim (2003) estudou o uso de dicionários escolares nas primeiras séries do ensino fundamental, investigando em livros didáticos o que se diz sobre dicionários escolares, que tipos de exercícios são propostos. Também entrevistou 23 professores para conhecer o que eles pensam a respeito dessas obras e que exercícios costumam passar para seus alunos.

Moraes (2007) realizou um estudo sobre o uso de dicionários escolares de língua portuguesa no ensino fundamental. Seu principal objetivo foi analisar os dicionários escolares (de 1ª à 4ª série) e livros didáticos destinados a alunos do Ensino fundamental (5ª à 8ª série) recomendados pelo MEC. Sua análise focou em como o léxico é abordado em livros didáticos do ensino fundamental (5ª à 8ª série) e na adequação do texto lexicográfico dos dicionários às séries para as quais foram indicados.

De Lucca (2009) investigou o uso do dicionário por estudantes brasileiros do ensino médio em cinco escolas da cidade de São Paulo. Seu objetivo era conhecer as necessidades desses estudantes enquanto usuários de dicionários, especialmente, os minidicionários. Para isso, o pesquisador aplicou um questionário de trinta e cinco questões a 816 estudantes do ensino fundamental e médio. Destes foram selecionados 311, sendo 51% de estudantes de escolas particulares e 49% de escolas públicas. O autor não deixa claro o critério de seleção dos questionários.

Bellay (2010) pesquisou o uso de dicionário por alunos da escola pública no Brasil comparando com os dados de uma pesquisa feita por Fernández (2007) na Espanha sobre o uso de dicionário por estudantes espanhóis. Ela selecionou alunos da 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de uma escola de Maringá no último semestre de 2009, buscando agrupar os dados pelas idades dos alunos para poder comparar com a pesquisa espanhola que trabalhou com alunos entre 6 e 12 anos, entre 12 e 16 anos e entre 16 e 18 anos.

Diante do exposto, fazemos alguns questionamentos:

1. Que orientações os estudantes recebem sobre o uso do dicionário?
2. Quais as principais dificuldades, hábitos e crenças dos alunos no uso do dicionário escolar?
3. Qual a influência do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra?
4. Como os alunos percebem a representação visual do verbete?
5. Que recursos visuais os alunos percebem nas páginas e nos verbetes do dicionário?

Para dar respostas a esses questionamentos, realizamos uma pesquisa com o objetivo geral de:

- ✓ Investigar como os dicionários escolares de língua materna são usados em sala de aula por alunos do ensino fundamental.

Estabelecemos como objetivos específicos:

1. Diagnosticar junto aos alunos que orientações eles recebem sobre o uso do dicionário;
2. Conhecer as dificuldades, hábitos e crenças dos alunos no uso do dicionário;
3. Examinar o impacto que o ensino do uso do dicionário tem sobre o desempenho dos estudantes.
4. Compreender como os alunos percebem a representação visual dos verbetes.

5. Verificar que recursos visuais os alunos percebem nas páginas e nos verbetes dos dicionários.

Por fim, levantamos a hipótese experimental de que o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra.

Com este trabalho, pretendemos contribuir com os estudos metalexigráficos, especificamente, com a pesquisa sobre o ensino do uso do dicionário, buscando compreender como os dicionários são usados efetivamente em sala de aula e identificar que estratégias de uso melhoram o desempenho dos aprendizes. Este estudo pode também contribuir com a lexicografia prática, principalmente, na confecção de dicionários escolares, uma vez que investigamos junto a usuários concretos as suas reais necessidades, especialmente, as suas dificuldades no uso do dicionário escolar. Entretanto, a maior contribuição que este trabalho poderá dar é para a pedagogia do ensino do uso do dicionário, uma vez que a partir dos resultados dele poderá estabelecer-se estratégias e desenvolver metodologias para que possa se fazer um uso mais eficiente do dicionário em sala de aula enquanto recurso didático-pedagógico.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos e discutimos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, subdivididos em oito tópicos que tratam da lexicografia enquanto disciplina, da lexicografia pedagógica, das políticas públicas sobre dicionários, da tipologia dos dicionários escolares, da estrutura e organização dos dicionários infantis, da multimodalidade nos dicionários, do ensino do uso do dicionário e das crenças sobre o dicionário.

No segundo capítulo, descrevemos o desenho metodológico desta pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa, o contexto em que ocorreu, os sujeitos que participaram, os instrumentos usados para coleta de dados, os procedimentos para coleta e para a análise dos dados e os aspectos éticos.

No terceiro capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados por meio do questionário e do teste. Esse capítulo está organizado da seguinte forma: iniciamos com a análise quantitativa dos dados do questionário; depois fizemos uma análise qualitativa de alguns dos dados levantados no questionário; em seguida, passamos para análise estatística dos dados do questionário por grupo e por questão. Vale salientar que para análise estatística usamos o programa estatístico SSPS, versão 18, para rodar a estatística descritiva e o teste t para amostra independentes.

No quarto capítulo, analisamos e discutimos, com base nos dados das entrevistas realizadas com os sujeitos, os aspectos visuais dos dicionários, especialmente, os recursos

visuais das páginas e dos verbetes, procurando salientar a percepção dos sujeitos sobre esses aspectos.

Na seção de considerações finais, fazemos uma retomada das principais questões discutidas no decorrer do trabalho, dos objetivos e das questões de pesquisa, bem como dos dados e resultados discutidos e analisados, cruzando todas essas informações para comprovar como o dicionário escolar é utilizado em sala de aula, que aspectos extrínsecos e intrínsecos aos dicionários podem potencializar ou limitar o uso desse tipo de obra. Por fim, ressaltamos as limitações e as contribuições deste trabalho e os caminhos que se abrem para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conhecer o dicionário escolar infantil (Dicionário tipo 2), buscamos, na literatura especializada, teorias, conceitos, pesquisas que têm como objeto de estudo os dicionários escolares, a fim de fundamentar nossa discussão sobre esse tipo de obra e sobre o seu uso em sala de aula. De início, discutiremos a posição da Lexicografia dentro da Linguística Aplicada e seu relacionamento com as demais disciplinas, especialmente, com a Lexicologia e a Terminologia. Para isso, apoiar-nos-emos nos trabalhos de Biderman (2001), Porto Dapena (2002), Krieger & Finatto (2004), Welker (2004) e Pontes (2009).

Depois, trataremos da Metalexigrafia Pedagógica com base em Tarp (2006), Gomes (2007), Welker (2008) e Krieger (2011). Em seguida, discutiremos sobre o dicionário escolar no Brasil enquanto política pública e discorreremos sobre o Dicionário de Uso Escolar, caracterizando de forma geral seus dois grandes grupos: dicionários de aprendizagem e dicionários escolares. Para tanto, nos apoiaremos nos estudos de Damim & Peruzzo (2006), Duran & Xatara (2006) e Pontes (2009). Depois disso, discutiremos as principais características do dicionário infantil com base nos estudos de Martins (2007), Welker (2008), Pontes (2009), Zavaglia (2010, 2011).

Como o dicionário infantil, em sua constituição, é multimodal, pois além de palavras, recursos tipográficos e de cores, traz também imagens ilustrando seus verbetes, buscaremos fundamento teórico na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Em seguida, discutiremos sobre a necessidade de ensinar a usar o dicionário em sala de aula com base em Welker (2006), Duran (2008), Maldonado (2008) Leffa (2011) e Antunes (2012). Depois, resumiremos e discutiremos algumas pesquisas sobre o uso do dicionário escolar de Língua Portuguesa, especialmente, Amorim (2003), Moraes (2007), De Lucca (2009) e Bellay (2010). Por último, discutiremos algumas crenças sobre o dicionário com base em Silva (2011) e Pontes & Santiago (2009).

1.1. As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia

Segundo Cunha et al (2008, p. 16), a língua é “normalmente definida como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística.” Grosso modo, esse sistema se compõe de um

léxico e de uma gramática. Os estudos linguísticos de base estruturalista foram dedicados quase que exclusivamente à gramática, por ser considerado um sistema fechado, passível de ser estudado cientificamente. Dessa forma, o léxico, por ser considerado um sistema aberto e caótico, ficou em segundo plano nos estudos estruturalistas, e as disciplinas mais tradicionais (lexicologia e lexicografia) voltadas ao seu estudo eram consideradas como “arte” ou “técnica”, isto é, não científicas.

Entretanto, com a ascensão de novas teorias linguísticas, os estudos do léxico assumiram um caráter científico e conquistaram espaço dentro da Linguística Moderna. Disciplinas como a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia desenvolveram princípios e métodos aceitos e reconhecidos dentro dos estudos linguísticos ditos científicos. Hoje, várias disciplinas estudam o léxico sob vários aspectos e nuances, fazendo interface com as demais disciplinas linguísticas (Semântica, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, etc.) e com outras ciências (Psicologia, Filosofia, etc.). Os estudos nessas disciplinas provaram que o léxico, apesar de ser aberto, é passível de ser estudado cientificamente, uma vez que a formação de palavras, a criação lexical e tantos outros fenômenos lexicais obedecem a princípios e apresentam sistematicidade, não sendo tão caótico quanto se pensava.

O léxico de uma língua é sua parte mais aberta, rica e criativa, mantendo uma relação muito estreita com a cultura e o momento histórico de cada comunidade linguística, pois registra o conhecimento do universo natural, social e cultural. Assim, o léxico acompanha o homem em sua trajetória histórica através da nomeação da realidade, uma vez que novas palavras entram na língua para dar nome a coisas, objetos, ideias, conceitos que vão surgindo ou vão sendo inventadas e criadas pelo homem, bem como, palavras caem em desuso porque as coisas, objetos, ideias, conceitos aos quais se referem tornam-se obsoletos e não são mais usados. Para Biderman (2001, p. 14):

O léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras.

Portanto, o léxico é tão importante quanto a gramática nos estudos dos fenômenos linguísticos, merecendo ser objeto de estudo e investigação científica.

Para Pontes (2009, p. 18), “o léxico de uma língua se define como um conjunto de palavras, vistas em suas propriedades, tais como: categorias sintáticas, categorias morfossintáticas, aspectos pragmáticos diversos, informações etimológicas”. O léxico pode ser classificado em geral e especializado. O léxico geral é composto pelas palavras que podem ser utilizadas em qualquer contexto discursivo, ou seja, palavras de uso geral, cotidiano. O léxico

especializado está relacionado ao contexto técnico-científico e sócio profissional. Enfim, o léxico pode ser estudado por vários ângulos, e as disciplinas que se ocupam desses estudos são conhecidas como Ciências do Léxico, sendo a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia, as principais.

De acordo com Porto Dapena (2002), não há ainda consenso entre os teóricos sobre a distinção e a separação entre Lexicologia e Lexicografia. O autor resume as posições em dois grupos. No primeiro, estariam aqueles que consideram as duas disciplinas faces da mesma moeda, já que há uma identidade de objetos, as duas estudam o léxico, diferenciando-se apenas na extensão ou na diversidade de pontos de vista dos estudos. No outro, estariam aqueles que defendem que há uma separação nítida entre as duas disciplinas, com objetos de estudo diferentes. O autor afirma que o posicionamento do segundo grupo é o mais aceito entre a maioria dos linguistas modernos.

Segundo Haensch (1997 apud PORTO DAPENA, 2002, p.19), “a Lexicologia é o estudo científico do léxico que combina elementos de etimologia, história das palavras, gramática histórica, semântica, formação de palavras.”¹ Em outros termos, é a ciência que estuda as palavras, buscando compreender os princípios e leis gerais do léxico e teorizar sobre eles. Dessa forma, seu objeto de estudo é o léxico, com foco no estudo e análise da palavra, da categorização lexical, da estruturação do léxico, da formação de palavras e da criação lexical. (BIRDEMAM, 2001).

Por sua vez, “a Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional” (BIRDEMAM, 2001, p. 17). É definida ainda como “arte ou técnica de compor dicionários” (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 47). Como ciência está voltada para o estudo crítico dos dicionários, buscando estabelecer princípios, metodologias, tipologias. Como arte ou técnica está voltada para a confecção de dicionários, com base nos estudos lexicológicos e nos princípios teórico-metodológicos da Lexicografia enquanto ciência. No âmbito da Linguística Aplicada, é a disciplina que trata cientificamente dos problemas teóricos e práticos enfrentados na elaboração de dicionários. Portanto, a Lexicografia, definida dessa forma, apresenta duas vertentes: uma prática e uma teórica.

A lexicografia prática está relacionada à confecção de dicionários. Enquanto que a lexicografia teórica ou metalexigrafia preocupa-se com os princípios, os parâmetros e as técnicas de como elaborar os dicionários. Seu objeto de estudo é o próprio dicionário, e seus estudos e análises abrangem a história da lexicografia, a teoria da organização do trabalho lexicográfico, os problemas ligados à elaboração de dicionários, os princípios da lexicografia

¹ La lexicología es el estudio científico del léxico que combina elementos de etimología, historia das palavras, gramática histórica, semântica, formación de palabras.

monolíngue e plurilíngue, o estudo crítico dos dicionários, as reflexões sobre a tipologia dos dicionários, a pesquisa sobre o uso de dicionários, a teoria do texto lexicográfico, as reflexões sobre a metodologia de elaboração do dicionário, recolha de dados, processamento dos dados, uso de ferramentas para sua produção (SANROMÁN, 2001; WELKER, 2004; PONTES, 2009). Portanto, a Lexicografia Teórica ou Metalexicografia “estuda não só os princípios teóricos e metodológicos sobre a elaboração de dicionários, mas também as características que regulam a estrutura e o comportamento linguísticos na medida em que orientam e condicionam o trabalho do lexicógrafo” (SANROMÁN, 2001, p. 46).

A Lexicografia ainda apresenta outros enfoques, tais como a Lexicografia Discursiva (Dicionário como discurso), Lexicografia Computacional (Construção de Dicionários Eletrônicos) e a Lexicografia Pedagógica que se preocupa com o estudo do uso e da confecção de dicionários escolares para aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna, bem como a crítica sobre eles. (PONTES, 2009).

Conforme Krieger & Finatto (2004), a Terminologia é uma disciplina que possui como objetos de estudos o termo técnico-científico, a fraseologia especializada e a definição terminológica, abordados por dois enfoques diferentes: o desenvolvimento teórico e as análises descritivas; e as aplicações terminológicas (Glossários, Dicionários técnico-científicos, bancos de dados terminológicos, etc.). Dessa forma, a Terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, isto é, o léxico das áreas específicas do conhecimento humano (BIDERMAN, 2001), interessando-se, sobretudo, pelos itens léxicos que representam os sentidos produzidos no interior dos mais diversos domínios especializados (PONTES, 2009).

Por último, vale salientar que os estudos do léxico na sua grande maioria são interdisciplinares, uma vez que o léxico perpassa todos os domínios do conhecimento humano. Por outro lado, esses estudos têm feito interface com teorias e métodos de outras disciplinas da Linguística e de outras áreas das Ciências Humanas. Contudo, é o contato e o compartilhamento de teorias e métodos entre as chamadas Ciências do Léxico que tem feito o campo avançar e ser reconhecido. Dessa forma, a Lexicografia e a Terminologia se apoiam nos estudos da Lexicologia sobre as palavras para confeccionar seus produtos. As vertentes teóricas da Lexicografia e Terminologia, com suas análises e críticas aos produtos, estabelecem princípios e métodos para melhorá-los. E, assim, uma disciplina vai contribuindo com a outra. No entanto, há limites e fronteiras entre elas, especialmente na forma de estudar o léxico. No quadro abaixo, elaborado com base nos autores citados, procuramos resumir e estabelecer algumas dessas diferenças.

Ciências do Léxico					
Disciplina	Lexicologia	Lexicografia		Terminologia	
		Prática	Teórica	Prática	Teórica
Objeto de estudo	Léxico Geral / Palavra	Palavra	Dicionário	Léxico especializado / unidade terminológica	
Produto	Teorias sobre a formação das palavras, a descrição das lexias, Categorização lexical, Criação Lexical.	Dicionários	Teorias lexicográficas	Teorias terminológicas, glossários, vocabulários, dicionários de especialidades.	
Profissional	Lexicólogo	Dicionarista	Lexicógrafo	Terminólogo/terminógrafo	
Usuário	Lexicógrafos, Dicionaristas, terminólogos, público em geral.	Específico / geral	Dicionaristas, terminólogos, público em geral.	Especializado	

Quadro 1 - Algumas diferenças entre Lexicologia, Lexicografia e Terminologia.

1.2. Lexicografia Pedagógica

Como vimos, a Lexicografia apresenta vários enfoques e desdobramentos, sendo um deles a Lexicografia Pedagógica. Contudo, há na literatura especializada vários termos para se referir a ela, tais como, Lexicografia Didática, Lexicografia de Aprendizagem, Lexicografia Escolar. Neste estudo, adotaremos o termo Lexicografia Pedagógica por ser o mais usado no Brasil.

De forma geral, a lexicografia pedagógica pode ser definida como uma subárea da Lexicografia que trata da elaboração, da confecção, do estudo e da análise de dicionários para aprendizes, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, com fins pedagógicos, levando em consideração suas necessidades e habilidades. Assim, como a Lexicografia, também apresenta uma vertente prática e uma teórica. A Lexicografia Pedagógica Prática produz dicionários pedagógicos, enquanto a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexigrafia Pedagógica estuda os aspectos relativos aos dicionários pedagógicos (WELKER, 2008).

Gomes (2007, p.76) refere-se a uma Metalexigrafia Escolar e a define como sendo “a análise teórica que visa fornecer subsídios conceituais e técnicos à lexicografia escolar.” Assim, a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexigrafia Pedagógica tem por objeto de estudo e análise o dicionário escolar com o objetivo de gerar reflexão linguística e metodológica sobre ele, analisando, sobretudo, sua eficiência e eficácia no ensino-aprendizagem, e se atende às necessidades e habilidades dos aprendizes. Com base nos resultados desses estudos, podem-se produzir dicionários escolares melhores.

Para Tarp (2006), a Lexicografia da Aprendizagem deve estar inserida em uma teoria geral da Lexicografia. O autor argumenta que os dicionários para uso escolar devem ser feitos com base na teoria das funções lexicográficas, isto é, deve atender a necessidades específicas de tipos específicos de usuários em situações sociais, uma vez que a cada tipo de usuário e a cada tipo de situação social corresponde uma função lexicográfica. Portanto, no caso de dicionários de aprendizagem deve ser considerado o nível de proficiência na língua estrangeira (básico, intermediário, avançado), já, no caso do dicionário escolar de língua materna deve ser considerada a série que o estudante se encontra.

Welker (2008) discute uma afirmação de Dolezal & McCreary (1999) que inclui no campo da lexicografia pedagógica a pesquisa do uso de quaisquer dicionários. Para ele, na lexicografia pedagógica teórica só deve ser incluída a pesquisa sobre o uso do dicionário escolar, já que a lexicografia pedagógica prática só produz dicionários pedagógicos. Portanto, o uso de dicionários em geral deve ser estudado dentro da Lexicografia Teórica ou Metalexicografia. O autor defende que a Lexicografia Pedagógica abrange o estudo e a análise de dicionários para aprendizes tanto de língua estrangeira quanto de língua materna.

Para Krieger (2011), o objeto de estudo da lexicografia pedagógica ainda está sendo delineado por se tratar de uma disciplina recente. Esse objeto se delinea na relação do dicionário com o ensino de línguas, tendo como foco as várias faces que constituem e envolve os dicionários escolares, especialmente, o potencial didático, a adequação e a qualidade dessas obras no ensino de línguas. Para a autora, a grande motivação dessa disciplina “é tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino”. Ela afirma ainda que “a lexicografia pedagógica é um objeto de estudos 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” (KRIGER, 2011, p. 104).

Os princípios que norteiam a lexicografia pedagógica são: a busca de adequação do dicionário que deve levar em conta as reais necessidades e as habilidades dos usuários; e, o uso produtivo para distintos projetos de ensino de língua. É preciso ainda considerar que o dicionário é um texto que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas com regras próprias de organização. (KRIEGER, 2011; WELKER, 2011). Portanto, o dicionário deve ser adequado aos diferentes níveis de ensino e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Na próxima seção, discorreremos sobre as políticas do MEC de avaliação para a aquisição de dicionários escolares e o impacto que essas políticas tem tido sobre a lexicografia pedagógica no Brasil.

1.3. Dicionários e políticas públicas em educação

As políticas públicas refletem a ação estatal frente aos principais problemas que assolam a sociedade e o direcionamento estratégico dessa ação para se alcançar determinados objetivos. São frutos de lutas históricas na busca de uma sociedade mais igualitária, fraterna e justa. Elas se materializam em programas e ações que compõem projetos de governo e estão voltadas para setores específicos da sociedade. Dessa forma, temos a política de segurança pública, de educação, de economia, de saúde, de meio ambiente, de agricultura, etc. Nos estados modernos, as políticas públicas são estratégicas, pois direcionam a ação do Estado para um objetivo específico, aumentando assim a eficiência dessas ações (HÖFLING, 2001).

As políticas públicas de educação no Brasil refletem a luta de muitos educadores por um sistema educacional inclusivo que atenda a todos com qualidade e seja bancado pelo Estado Brasileiro. Os resultados dessas lutas se materializam em vários planos, programas e ações, dentre os quais destacamos: o PNE (Plano Nacional de Educação), o FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Todos esses programas objetivam desenvolver e oferecer à sociedade brasileira uma educação básica de qualidade.

O MEC (Ministério da Educação) em cooperação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação são os executores dessas políticas que se intensificaram nos anos de 1990 em que se passou a dar mais atenção à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, e se buscou, através de uma reforma educacional ampla, definir competências e responsabilidades dos entes estatais, parâmetros para os currículos e alocar recursos financeiros específicos, além de estabelecer metas no Plano Nacional de Educação. Dentre as várias políticas públicas implantadas por esses órgãos, nos interessa o PNLD, por ter instituído uma política de análise e avaliação de materiais pedagógicos (livros didáticos e dicionários) com o objetivo de aperfeiçoar esses instrumentos e distribuir para as escolas públicas materiais pedagógicos com um padrão mínimo de qualidade.

O estado brasileiro atua na distribuição de obras didáticas desde 1929². Ao longo do tempo, diversos programas e formas de execução dessa política pública foram postas em prática. Em 1985, O PNLD foi instituído (Decreto nº 91.542, de 19/8/85) e traz algumas mudanças como a indicação do livro didático pelos professores e reutilização do livro nos anos

² As informações sobre o PNLD foram retiradas do site do MEC/FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>> Acesso em: 14/12/2011.

subsequentes à distribuição. Em 1996, o programa passa por uma reformulação ampla que revoluciona o mercado editorial de livros didáticos no Brasil. O MEC inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos com base em critérios definidos pelo órgão com o objetivo de estabelecer padrões mínimos de qualidade para o livro didático, excluindo do guia do livro didático, obras que apresentem erros conceituais, indução de erros, preconceitos. O programa foi paulatinamente sendo ampliado e em 2012 passou a atender todas as disciplinas da Educação Básica das escolas públicas brasileiras.

Em 2000, foi incluída também no PNLD a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos das escolas públicas de 1ª à 4ª série, com a meta de atingir até 2004 todos os alunos matriculados no ensino fundamental. Os dicionários foram avaliados pelo MEC na mesma metodologia do PNLD e distribuídos aos alunos para uso individual e privado de modo que as obras acompanhassem os estudantes por toda a sua vida escolar. O tipo de obra escolhido para essa distribuição foi o minidicionário. No entanto, o MEC percebeu, através dos relatos dos parceiros estaduais e municipais do programa, que os dicionários não estavam sendo tão utilizados em sala de aula quanto se pretendia. Uma das razões apontadas para isso foi o tipo de obra que seria inadequada para os alunos. (KRIEGER, 2006; RANGEL, 2011)

Dessa forma, em 2006, o MEC fez uma reformulação no programa, instituindo critérios mais específicos para a escolha dos dicionários. Entre as principais mudanças, destacamos:

- 1- Os dicionários compuseram acervos que foram distribuídos por sala de aula, não sendo mais doado um para cada aluno;
- 2- Os dicionários deveriam atender critérios de tamanho e tipo especificado pelo nível de escolarização do aluno;
- 3- Os dicionários deveriam explicitar a sua proposta lexicográfica;
- 4- O MEC produziu um manual didático-pedagógico para o professor com informações sobre o dicionário e com sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula.

O PNLD – Dicionários 2006 tinha por objetivo avaliar e selecionar dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para serem utilizados em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Com base na avaliação foram selecionados dicionários pra compor dois tipos de acervos, cada um deles destinado a uma etapa específica: O acervo 1 para turmas em fase de alfabetização e o acervo 2 para turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita, conforme quadro abaixo:

Público-alvo	Acervos	Fundamental de oito anos Ensino	Ensino Fundamental de nove anos
Turmas em fase de alfabetização	Acervo 1 Composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	1ª e 2ª séries	1º ao 3º ano
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Acervo 2 Composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3	3ª e 4ª séries	4º e 5º anos

Quadro 2 - Acervos do PNLD 2006 em função do público-alvo e da série

De acordo com o anexo VIII do edital do PNLD – Dicionários 2006, a avaliação pedagógica dos dicionários inscritos distinguiu três tipos de obras em função do público alvo a que se destinava, observando as exigências para cada tipo definidas no edital. As obras inscritas deveriam explicitar sua proposta lexicográfica, identificando os seguintes aspectos: o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina; o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra; o critério de seleção de temas, em caso de obras temáticas; o número total de entradas; o número total de ilustrações; o tamanho e o tipo de fonte empregada. No quadro abaixo temos os tipos de dicionários, quantidade de verbetes e o público-alvo ao qual se destinava cada um:

Tipo de Dicionário	Caracterização
Dicionários de tipo 1	Mínimo de 1000, máximo de 3000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.
Dicionários de tipo 2	Mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Dicionários de tipo 3	Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Quadro 3 - Tipos de dicionários do PNLD 2006 e suas características

A avaliação pedagógica das obras foi feita levando em conta critérios de exclusão e critérios classificatórios. Como critérios de exclusão foi exigido que as obras inscritas estivessem escritas em português contemporâneo do Brasil e que não apresentassem nenhum

tipo de preconceito em relação à condição socioeconômica, cor, etnia, gênero, religião, orientação sexual. Os critérios classificatórios levavam em conta: a pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo; a qualidade das definições; a grafia (sem erros ortográficos); a contextualização; a informação gramatical.

Do exposto acima, podemos constatar que o PNLD – Dicionários 2006 é um marco para a avaliação e seleção de dicionários escolares no Brasil, uma vez, que através de parâmetros e critérios pré-estabelecidos, delinea os dicionários escolares brasileiros, dando uma função clara ao dicionário como recurso didático-pedagógico, qual seja, auxiliar no processo de desenvolvimento de leitura e escrita na escola. Vale ressaltar aqui a importância que o MEC atribui aos dicionários escolares, pois ao incluí-los no PNLD, o fez em detrimento de outros recursos pedagógicos, poderia ter sido incluído a compra, por exemplo, de outros tipos de dicionários, de enciclopédias etc.

Dando continuidade a sua política de aquisição de dicionários escolares para as escolas públicas, o MEC em 2011 lançou mais um edital, o PNLD – Dicionários 2012, com o objetivo de avaliar e selecionar dicionários brasileiros de língua portuguesa adequados aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública. O ano de 2012 foi um marco para o PNLD, pois nesse ano todas as disciplinas de toda a educação básica da rede pública passaram a ser atendidas com livros, bem como todas as turmas receberam um acervo de dicionários. Dessa forma, o MEC em 2012 universalizou a distribuição de livros didáticos e obras de referência para toda a educação básica.

O PNLD – dicionários 2012 mantém a mesma sistemática de avaliação e distribuição das obras do edital de 2006, mas com alguns ajustes e acréscimos. Assim, o dicionário tipo 1 que tinha entre 1.000 e 3.000 verbetes passa a ter no mínimo 500 e no máximo 1.000 verbetes. O dicionário tipo 2 que tinha entre 3.500 e 10.000 verbetes passa a ter entre 3.000 e 15.000 verbetes. Já o tipo 3 agora se destina ao segundo segmento do ensino fundamental e foi incluído mais um tipo, o dicionário tipo 4, para atender aos alunos do ensino médio. No quadro 5 (seção 1.4), apresentaremos a caracterização dos dicionários do PNLD-Dicionários 2012.

A avaliação pedagógica das obras continuou obedecendo praticamente aos mesmos critérios de exclusão e classificação de 2006, no entanto, foram incluídos mais dois critérios de exclusão: a explicitação da proposta lexicográfica (em 2006, era apenas classificatória) e a exigência de um guia de uso nas obras inscritas no programa. Como critérios classificatórios, temos a representatividade e adequação do vocabulário selecionado, adequação da estrutura e da apresentação gráfica do verbete, qualidade das definições (inclusive por imagens), grafia, contextualização, informação linguística, aspecto material, entre outros.

As obras selecionadas devem apresentar um vocabulário representativo do léxico do português em suas entradas que deve ser adequado ao nível de ensino e a faixa etária dos alunos. Assim, os dicionários tipo 1 e 2 devem organizar-se de modo a propiciar aos estudantes “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.” (PNLD – Dicionários, 2011)

Enfim, o MEC ao estabelecer critérios para a avaliação pedagógica dos dicionários escolares acaba por definir um desenho macro e microestrutural dessas obras, especialmente, em função de um usuário específico, o aluno dos vários níveis da educação básica. Dessa forma, os dicionários em sua nomenclatura deve oferecer um conjunto de palavras que atendam às necessidades desses alunos. Os verbetes devem apresentar uma cabeça e um enunciado cuja complexidade da organização interna, a linguagem empregada e a extensão devem estar adequadas aos alunos de cada nível, diferenciando assim cada um dos tipos de dicionário escolar definidos pelo órgão.

Como foi explicitado anteriormente, o dicionário escolar como alvo de política pública de educação, despertou o interesse sobre a lexicografia pedagógica no Brasil. Inicialmente, as editoras tiveram que adequar suas obras aos critérios do MEC, nos anos subsequentes foram publicados vários dicionários escolares com vista, sobretudo, a atender ao programa.

Com relação a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexicografia Pedagógica, o interesse se volta para o estudo e para a crítica dos dicionários escolares. Assim, nesses últimos anos, várias pesquisas foram realizadas e vários livros publicados. Temos no âmbito da pesquisa acadêmica dissertações, como a de Amorim (2003), Damim (2005), Silva (2006), Moraes (2007), Martins (2007), Farias (2009) e teses como a de Gomes (2007) que estudam o uso, a tipologia, os aspectos visuais e discursivos entre outros dos dicionários escolares. Ainda no âmbito das pesquisas, em 2007 foi realizado o I Colóquio de Pesquisa sobre Metalexicografia Pedagógica em Santa Catarina.

Foram publicados também vários livros sobre essa temática, entre os quais destacamos: *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*, de Welker (2008), *Dicionário Escolar: o que é, como se faz*, de Pontes (2009), *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*, de Carvalho e Bagno (2011), *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*, de Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011), *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*, de Krieger (2012). Além de dois livros editados pelo MEC, *Dicionários em sala de aula* (2006) e *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (2013). Na próxima seção, discorreremos

sobre o dicionário de uso escolar, salientando sua classificação e suas principais características.

1.4. O Dicionário de uso escolar

O dicionário é uma obra de referência que traz no seu bojo vários tipos de informações que vão além de significados organizados alfabeticamente. Hoje, há vários tipos de dicionários, tanto em suporte de papel quanto eletrônico, que procura atender a públicos específicos com necessidades específicas. Dessa forma, temos dicionários escolares destinados a alunos da educação básica, dicionários de aprendizagem para o estudo de línguas estrangeiras, dicionários gerais de língua para os usuários comuns, dicionários de especialidades, entre outros. Neste trabalho, deter-nos-emos apenas aos dicionários para aprendizes, classificados em função do usuário.

Para muitos autores, entre eles Pontes (2009) e Krieger (2011), todo dicionário apresenta um caráter didático, uma vez que traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura. Entretanto, Welker (2008, 2011) critica essa visão, afirmando que não convém assegurar que qualquer dicionário é uma obra didática, visto que os dicionários comuns disponibilizam informações sobre o léxico de forma pouco didática, com definições complexas, por exemplo, dificultando a compreensão dos usuários. Já os dicionários pedagógicos pretendem ensinar, não apenas informar, portanto, são mais didáticos. Desta forma, tem-se a necessidade de produção e uso de dicionários feitos com objetivos didáticos, que atendam às necessidades específicas do estudante em processo de formação, isto é, uma obra feita sob medida, um instrumento que facilite e dinamize o processo ensino-aprendizagem de língua materna e contribua para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Pontes (2009, p. 25):

o didatismo do dicionário faz que este seja um instrumento pedagógico da maior importância, desde que cumpra convenientemente suas funções, entre tantas, a de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral.

Portanto, o dicionário como instrumento pedagógico é de suma importância para o ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira. Ele pode ser um instrumento auxiliar de bastante valor na aquisição de vocabulário e no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita tanto dentro como fora da escola em todas as áreas, já que ler e escrever faz parte de nossa rotina. 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, uma vez que o dicionário traz informações gramaticais, enciclopédicas, pragmáticas. Pontes (2009, p. 34) destaca que:

o dicionário para uso escolar deve cumprir as funções de produção (as de construir enunciados de que se compõem os textos, por exemplo, a indicação de regime de verbos, as construções particulares de certas lexias ou a especificação relativa aos conectores textuais) e, ainda, as funções de decodificar informação (as de entender os significados e sentidos das palavras dos textos, como paráfrases, analogias, exemplificações).

Os dicionários de uso escolar podem ser classificados em dois grandes grupos: os dicionários de aprendizagem e os dicionários escolares. Tarp (2006) define dicionário de aprendizagem como sendo um tipo de dicionário que tem por objetivo atender às necessidades de informações lexicográficas dos aprendizes de uma língua estrangeira dentro de uma série de situações extra lexicográficas. Esse tipo de obra pode ser classificado em monolíngue, bilíngue, semibilíngue, multilíngue.

Segundo Pontes (2009, p.32), os dicionários escolares são “obras monolíngues usadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem de sua própria língua.” O autor, com base em Haensch & Omeñaca (2004) e Bajo Perez (2000), apresenta várias características desse tipo de obras, entre as quais destacamos: seleção reduzida do léxico que descreve, levando em conta as necessidades do usuário; definições claras e simples com um vocabulário definidor limitado; o máximo de ampliação paradigmática e de indicações sintagmáticas; exemplos de aplicação; ilustrações que completem a informação verbal; presença de compostos frequentes e modismos usuais; inclusão de esquemas, ilustrações, gráficos, mapas; ordenação alfabética das palavras; instruções claras sobre os usos do dicionário.

Damim & Peruzzo (2006) realizaram um estudo descritivo com cinquenta dicionários escolares de Língua Portuguesa com o objetivo de propor uma classificação dessas obras. As autoras adotaram os critérios delimitados por Damim (2005) em macroparâmetros, propondo “uma descrição que mostre efetivamente o que há de comum entre as obras classificadas como dicionários escolares e os tipos que existem nesse grupo heterogêneo.” (DAMIM & PERUZZO, 2006, p. 97). Dessa forma, organizaram os critérios em três macroparâmetros: a) critérios fenomenológicos (características observadas e medidas pelo sujeito em relação ao dicionário); b) critérios linguísticos (características das línguas e/ou teoria da linguagem adotada); e c) critérios de funcionalidade (relação entre o consulente e o uso que fará da obra).

As autoras tiveram como resultados do seu estudo a classificação dos dicionários escolares em cinco tipos: infantil, para iniciantes, padrão, mini e enciclopédico. No quadro

abaixo, com base em Damim & Peruzzo (2006), resumimos as principais características de cada um deles.

Tipo	Características
Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos de pré-escola, 1ª e 2ª séries. ✓ Introdução ao mundo das palavras ✓ Orientação onomasiológica e semasiológica ✓ Tamanho grande, mas não são volumosos. ✓ Até 3.000 verbetes ✓ Prioridade a nomes e verbos ✓ Projeto gráfico com letras grandes, muitas cores, papel grosso.
Para iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos da pré-escola à 4ª série ✓ As definições são simples ✓ Informações gramaticais limitadas (separação silábica, exemplo, classe gramatical, etc) ✓ Organização semasiológica ✓ Há ainda figuras (poucas) ✓ Letras grandes, papel resistente e cores abundantes. ✓ Grande sem ser volumoso
Padrão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem características de um dicionário geral ✓ Informações microestruturais similares às dos dicionários gerais. ✓ Há uma preocupação em adequar a definição ao nível do usuário ✓ Organização semasiológica ✓ Entre 8.000 e 50.000 verbetes ✓ A partir da 4ª série ✓ Recursos gráficos e funcionais como dedeiras e palavras guias. ✓ Menos cores e figuras e mais texto. ✓ Menor, mas mais volumoso.
Mini	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Macroestrutura é linguística ✓ Organização semasiológica ✓ Versão reduzida dos dicionários gerais ✓ Verbetes organizados em colunas ✓ Há poucas cores e poucas figuras ✓ As letras são pequenas e o papel mais fino ✓ Tem dimensões menores ✓ Entre 8.000 e 50.000 verbetes ✓ Alunos do ensino médio, estudantes universitários e profissionais.
Enciclopédico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Primeiro caso: parte enciclopédica independente da parte linguística ✓ Segundo caso: Incluem verbetes enciclopédicos (nomes de organização, símbolos químicos, nomes próprios, etc.). ✓ Terceiro caso: tratamento enciclopédico às definições ✓ Quarto caso: informações enciclopédicas como complementos em quadro. ✓ Parte linguística apresenta as mesmas características do Mini

Quadro 4 - Classificação dos dicionários escolares, segundo Damim & Peruzzo (2006).

Focaremos nosso estudo no dicionário para iniciantes na classificação de Damim & Peruzzo (2006), que na classificação do MEC (PNLD, 2006, 2012) corresponde ao Dicionário Tipo 2 (ver quadro 2 abaixo). Na verdade, tanto o dicionário infantil quanto o dicionário para

iniciantes (Dicionário Tipo 1 e Tipo 2) são dicionários infantis. Ambos têm características comuns que os diferenciam dos demais tipos, entre elas, o uso da cor, de ilustrações, letras maiores, tamanho maior. Entretanto, o que vai diferenciar um tipo do outro é o público alvo e o tamanho da macroestrutura. Dessa forma, temos dois tipos de dicionários infantis: um destinado a crianças em fase de alfabetização e outro destinado a crianças em processo de desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita. No quadro abaixo, temos a classificação dos dicionários escolares feita pelo MEC no PNLD – Dicionários 2012:

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de tipo 1	1º ano do ensino fundamental	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	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	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 ensino fundamental.
Dicionários de tipo 4	1º ao 3º ano do ensino médio	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.

Quadro 5 - Tipos de dicionários do PNLD 2012, etapas de ensino e características.

Como podemos observar pela leitura dos dois quadros acima, as duas classificações são parecidas. A de Damin e Peruzzo (2006) é um pouco mais detalhada, buscando definir os tipos de dicionários escolares por suas características macro e microestruturais e pelo projeto gráfico. Já no PNLD- Dicionários 2012, a classificação é feita, sobretudo, por uma proposta adequada ao nível de ensino e pela quantidade de verbetes. Contudo, não podemos deixar de levar em conta que o estudo de Damin e Peruzzo foi feito analisando dicionários concretos. Enquanto, a classificação do PNLD é feita como parâmetro para a seleção e ava-

liação de dicionários escolares que serão comprados pelo MEC. De qualquer forma, as diferenças entre as duas classificações são poucas. A maior delas está no fato de que o MEC (PNLD – Dicionários 2012) adotar tipos e Damin e Peruzzo (2006) buscam dar nomes a cada um dos tipos encontrados, além de descreverem um quinto tipo que o MEC não contempla em sua classificação, o dicionário escolar enciclopédico.

Como ainda não há na literatura especializada termos que caracterizem melhor os dois tipos de dicionário infantil, neste trabalho, adotaremos o termo dicionário infantil para nos referirmos aos dois tipos (1,2) indistintamente. Na seção a seguir, definiremos esse tipo de dicionário, buscando compreender as condições históricas do seu surgimento, as suas características macro e microestruturais.

1.5 Dicionário infantil tipo 2

De acordo com Pontes (2009, p. 40), “Os dicionários infantis são destinados às crianças de iniciação escolar, na fase em que estão adquirindo habilidade leitora.” Ou seja, são obras feitas sob medida para atender às necessidades das crianças em fase escolar, que estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, geralmente no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

O PNLD - Dicionários 2012 definiu quatro tipos de dicionários para a educação básica, sendo dois dele para atender aos alunos de 1º ao 5º ano, os tipos 1 e 2. Na terminologia do MEC (ver quadro 5), o dicionário tipo 1 se destina aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, tem um mínimo de 500 e um máximo de 1.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização. O tipo 2 destina-se aos estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, tem no mínimo de 3.000 e no máximo de 15.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Hausmann (1990a *apud* WELKER, 2008, p. 296) enumera as características gerais do Dicionário Infantil:

- a) O *Layout* é especialmente claro. Não se economiza espaço. As letras são bem maiores do que nos DMs[Dicionários Monolíngues] gerais. Geralmente faz-se amplo uso de cores. Frequentemente os livros tem um formato grande;
- b) Imagens ilustram todos ou pelo menos grande parte deles;
- c) Renuncia-se a definições; [quando dadas], são formuladas de maneira não convencional.
- d) Textos narrativos (narrativas lexicográficas) substituem a microestrutura convencional;
- e) Não se dão informações sobre o lema, ou elas são dadas

muito parcimoniosamente; f) Não se apresentam abreviaturas; g) Dão-se tarefas; h) Macroestrutura é muito seletiva, não ultrapassando 5.000 lemas. Geralmente, ela se situa entre 200 e 2000; i) Na maioria, os lemas designam coisas concretas; j) Os destinatários são crianças com menos de dez anos de idade.

Percebemos que o dicionário infantil se diferencia dos demais tipos de dicionários, pela composição diferenciada de sua macro e microestrutura, e por um projeto gráfico especial, buscando, sobretudo, os recursos mais adequados à criança em fase inicial de escolarização.

De acordo com Martins (2007), os dicionários infantis surgiram dentro de determinadas condições históricas, tais como, o reconhecimento da infância como uma fase do desenvolvimento humano e o desenvolvimento da literatura infantil. A pesquisadora fez uma análise discursiva dos dicionários infantis, enfatizando, principalmente, as condições de produção dessas obras e a constituição do sujeito-criança.

Para Martins (2007, p. 36), “a infância não é uma categoria natural, dada *a priori*, mas uma produção sócio-histórica”. A noção de infância é produzida dentro de determinadas condições de produção, sejam elas, ideológicas, políticas, sociais ou econômicas. Na história da humanidade nem sempre houve separação entre os universos infantil e adulto. Até o século XVII, crianças e adultos participavam dos mesmos jogos e brincadeiras, frequentavam as mesmas salas de aulas, vestiam as mesmas roupas, enfim, a criança era vista como um adulto em miniatura. Só a partir de então, que paulatinamente começa-se a se constituir a noção de infância como a idade da “inocência”, que se deve proteger a criança de tudo que for nocivo e incentivar a fantasia, a brincadeira, o lúdico.

Segundo Martins (2007), dentro desse contexto, surge também a literatura infanto-juvenil, que se consolida no século XX. No Brasil, o seu *boom* acontece a partir dos anos 1970 e 1980, impulsionado, sobretudo, pelas oportunidades geradas pelos programas governamentais de incentivo à leitura. Portanto, os dicionários infantis surgem para atender um novo público, a criança, que agora além de roupas, jogos, livros entre outras coisas feitas especialmente para ela, tem também dicionários específicos para atender suas necessidades de leitura e de escrita. O surgimento do dicionário infantil também está atrelado ao *boom* da literatura infanto-juvenil, uma vez que boa parte dessas obras usam personagens da literatura em suas ilustrações, mesmo quando isso não ocorre, o diálogo com os livros infantis se dá através do projeto gráfico dos dicionários infantis, geralmente, mais coloridos e ilustrados. Para Martins (2007, p. 35):

É em um cenário de preocupações com a infância, com a leitura e com o ensino, que surge o primeiro dicionário infantil de que foi possível ter notícia

até o momento: FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. (Itálico no original)

No Brasil, a publicação do primeiro dicionário infantil, em 1989, marca a ruptura do universo infantil e adulto dentro da lexicografia brasileira. Segundo levantamento realizado por Martins (2007), em 2005, o mercado editorial brasileiro contava com vinte e cinco dicionários infantis. Esse *boom* se deve principalmente aos investimentos dos programas do governo brasileiro e ao interesse das editoras nesse novo nicho do mercado editorial. Dessa forma, o MEC, de um lado, com um discurso político-pedagógico, fomenta a produção de dicionários através da compra e distribuição dessas obras para as escolas de todo o país. E as editoras, por outro, com um discurso econômico, publicam novos títulos de olho no mercado aberto pelo MEC, e na venda para os pais. Portanto, o surgimento dos dicionários infantis é atravessado pelos discursos pedagógico, político, econômico e literário. Nas palavras de Martins (2007, p. 44):

O discurso literário define, em alguns casos, a relação interdiscursiva entre as ilustrações e a literatura infantil, além disso, funciona também nos títulos de alguns dicionários. O discurso pedagógico define a relação interdiscursiva com as preocupações pedagógicas para com a criança. Funciona naqueles dicionários em que há, por exemplo, atividades pedagógicas acompanhando os verbetes. Esse funcionamento está também presente no título do dicionário (*Dicionário infantil pedagógico*, TUFANO, 2004). Os discursos econômico e político funcionam impulsionando a produção desses dicionários por parte do governo e das editoras.

O dicionário infantil, apesar de ter projetos gráfico e lexicográfico especiais, mantém características de um dicionário, tais como, a presença de textos introdutórios, nomenclatura organizada em duas colunas, a microestrutura do verbete organizada em entrada, informação gramatical, definição, exemplo entre outros. Portanto, além dos discursos que a autora cita, o dicionário infantil é também atravessado pelo discurso lexicográfico que dará identidade a essas obras.

O surgimento do dicionário infantil, além de marcar a ruptura entre o universo adulto e infantil, estabelece um novo panorama dentro da lexicografia brasileira, fazendo surgir uma Lexicografia Infantil preocupada em produzir dicionários que atendam a esse público. Para Zavaglia (2011, p. 4):

A Lexicografia para o público infantil pode ser entendida, *grosso modo*, como a técnica de se registrar e repertoriar aquela fatia do léxico geral de uma língua que abarca itens lexicais próprios e singulares ao universo infantil, ou seja, de se compilar dicionários dirigidos ao público infantil.

A autora defende também a existência de uma Metalexigrafia Escolar Infantil que produza uma crítica às obras já existentes com o objetivo de gerar uma reflexão linguística e metodológica sobre o dicionário escolar infantil, uma vez que esse tipo de dicionário tem público alvo e objetivos específicos.

O dicionário infantil, assim como os demais tipos de dicionários, também se compõe de megaestrutura, macroestrutura, microestrutura, material interposto e sistema de remissas.

Para Damim (2005), a megaestrutura é a estrutura geral do dicionário, ou seja, a junção de todas as partes do dicionário de capa a capa. Assim, a megaestrutura se compõe de materiais externos (introdução, prefácio, instruções de usos, quadros, tabelas, lista de siglas, etc.), macroestrutura (nomenclatura ou corpo do dicionário), microestrutura (elementos que compõem o verbete) e medioestrutura (sistema de remissivas). Os dicionários infantis também seguem essa mesma organização megaestrutural.

De acordo com Pontes (2009, p. 73), a macroestrutura ou nomenclatura é “o conjunto de entradas organizadas verticalmente no corpo do dicionário”. Sua organização pode ser semasiológica (ordem alfabética) e onomasiológica (campos temáticos). Segundo Zavaglia (2010), a organização macroestrutural do dicionário infantil pode seguir tanto o critério semasiológico quanto o arranjo onomasiológico. Com relação à quantidade de entradas, Damim e Peruzzo (2006) observam que a nomenclatura do dicionário infantil registra no máximo 3.000 verbetes e a do dicionário escolar para iniciantes varia entre 1.500 e 10.000 verbetes. De acordo com o edital do PNLD Dicionários 2012, o dicionário tipo 1 deverá ter nomenclatura entre 500 e 1.000 entradas e o tipo 2 entre 1.500 e 15.000. Quanto à origem e a seleção dos lemas para compor a macroestrutura dos dicionários infantis, Zavaglia (2011, p. 9) afirma que:

na Lexicografia Infantil, a recolha da nomenclatura é velada, algo não repartido com os outros, incompreensível, inacessível. Com efeito, os dicionários analisados não contêm em si a sua origem, embora primem, muitos deles, em dizer, que sim e tentem levar o leitor a crer na “falsa credibilidade” que veiculam.

Na lexicografia brasileira, de forma geral, o uso de corpus para a seleção e composição da nomenclatura ainda é incipiente. Com relação aos dicionários escolares a composição da nomenclatura é feita pelo próprio lexicógrafo que intuitivamente procura atender às necessidades de seu público alvo. Com os dicionários infantis não é diferente.

Segundo Pontes (2009, p. 95), a microestrutura “consiste em conjunto de paradigmas (informações) ordenados e estruturados, dispostos horizontalmente, ou seja, linearmente, após a entrada, dentro de cada verbete.” São exemplos de paradigmas a etimologia,

a informação gramatical, marca de uso, definição, exemplo de uso. Nos dicionários infantis, a microestrutura segue a mesma estrutura dos demais tipos de dicionários, mas se compõem, em alguns aspectos de forma especial. Dessa forma, os dicionários infantis apresentam em sua microestrutura palavra-entrada, separação silábica, ortoépia, informação gramatical, marca de uso, definição, exemplos de uso, entre outros.

Nos dicionários infantis, como na maioria dos dicionários, as entradas são lematizadas³. Geralmente, são grafadas em letras coloridas e negritadas, sendo assim, mais salientes visualmente. Alguns dicionários escolares trazem a separação silábica na própria entrada, mas na maioria dos dicionários infantis isso não ocorre. Tem-se a entrada e, em seguida, repete-se a palavra com suas sílabas separadas dentro ou fora de parênteses, destacando-se sempre a sílaba tônica.

Segundo Zavaglia (2010), não há padronização da indicação de pronúncia nos dicionários infantis brasileiros. As obras apresentam as informações sobre pronúncia com tipologias diversas, algumas delas não trazem nenhuma informação. Para a autora, a inserção da pronúncia em dicionários infantis é essencial, pois faz parte da alfabetização da criança.

A indicação da categoria gramatical da entrada ocorre em praticamente todos os dicionários (WELKER, 2004; PONTES, 2010). Além disso, também são indicadas subcategorias e informações morfossintáticas, como no caso dos verbos, em que sempre se indica a regência, e em alguns casos, a conjugação de algumas formas especiais. Nos dicionários impressos a informação gramatical é marcada de forma abreviada para economizar espaço. Os dicionários infantis também indicam as informações de categorias gramaticais, mas sem abreviaturas (ZAVAGLIA, 2010).

A indicação de marca de uso em dicionários não é uma tarefa fácil. Na maioria dos dicionários brasileiros, essas marcas são indicadas depois da informação gramatical e antes da definição, mas não há sistematicidade nessa indicação, existem obras que colocam depois da aceção, fazem essa marcação nos exemplos, e, às vezes uma mesma obra faz a indicação de forma diferente. Há também muita discordância entre os dicionários, “o que para um pode ser uma marca de brasileirismo familiar, para outro pode ser considerado como uso informal ou coloquial” (ZAVAGLIA, 2010, p. 87). De fato, esse é ainda um assunto pouco estudado nos dicionários e ainda muito controverso. Por isso, concordamos com Zavaglia (2010, p. 88), quando afirma que:

É desejável que os dicionários monolíngues de língua geral tragam essas marcas de uso, mas é necessário também que o consulente tenha em mente a dificuldade enfrentada pelo lexicógrafo ao registrá-las em seus verbetes.

³ De acordo com Pontes (2009, p. 73), “Denomina-se lematização a transformação de unidade de discurso em lema”. Assim, as palavras aparecem não flexionadas no dicionário.

Para isso, o lexicógrafo deveria, na introdução de sua obra, deixar bem claro a sua posição quanto a esse campo, além de explicar o uso e a forma de apresentação dos termos em sua marcação.

De acordo com a autora, nos dicionários infantis estudados por ela, há também a mesma falta de uniformidade dos demais dicionários na indicação das marcas de uso.

A definição é, sem dúvida, uma das partes mais importante do verbete. Para Imbs (1960) citado por Welker (2004, 117), “a arte suprema, em lexicografia, é a da definição”. Para Pontes (2009, p. 163) “a definição de uma determinada unidade léxica, consiste em dar uma paráfrase que lhe seja semanticamente aproximada”.

Há vários tipos de definição e critérios para a sua classificação. Pontes (2009), com base em Bosque (1982), em Porto Dapena (2002) em Medina (2003), classifica a definição pela a natureza da metalinguagem empregada em definições parafrásticas e metalinguísticas; e pela natureza do definido e a informação proporcionada na definição, em definição lexicográfica e enciclopédica.

As definições parafrásticas se classificam em hiperonímica, metonímica e antonímica. Desses, o tipo mais comum é o primeiro que consiste basicamente em estabelecer a identidade sinonímica entre o definido e a definição. Esse tipo de definição é considerado pela lexicografia como o ideal. As definições metalinguísticas são aquelas que indicam como e para que se emprega a palavra. São usadas geralmente para definir interjeições, preposições, advérbios, artigos, pronomes.

A definição lexicográfica pode ser considerada como aquela que informa sobre palavras, pretendendo colocar em outros termos da mesma língua o conteúdo significativo ou conceitual do definido. Ela pode ser sinonímica (sintética), constituída de sinônimos, ou perifrástica (analítica), constituída por construção mais complexa do ponto de vista sintático. A definição enciclopédica é aquela que explica a realidade por meio da língua, assim, “informa sobre as coisas, descreve processos, explica ideias ou conceitos, aclara situações, enumera partes, tamanhos, em quantidade necessária para distinguir o definido de qualquer outro termo que possa parecer” (PONTES, 2009, p. 186).

Nos dicionários escolares, os vários tipos de definição se mesclam. No caso dos dicionários escolares avaliados pelo MEC em 2006, Rangel & Bagno (2006, p. 41) afirmam que “no que diz respeito às definições, há dicionários que usam linguagem simples e coloquial, dirigindo-se diretamente à criança, de forma muito semelhante às definições informais em língua oral”. Bem como em “outros são um pouco mais formais e impessoais: definem e informam literalmente “por escrito”, sem “conversar”, portanto, com o usuário”.

Entretanto, isso não é tão simples assim. Como afirma Zavaglia (2010, p. 100):

não há coerência em relação a qual tipo de definição deva ser utilizada em um dicionário infantil. Nota-se que alguns dos dicionários examinados fazem uso da definição analítica, a de uso clássico e de excelência na lexicografia atual. Por outro lado, definições instanciativas são também utilizadas, embora não com um rigor metodológico desejável para obras lexicográficas desse tipo. De fato, até que ponto aproximar uma explicação conceitual da linguagem infantil torna-se válida e funcional?

Os dicionários infantis são instrumentos que auxiliam a leitura e a compreensão das palavras pelas crianças, porém é preciso analisar e estudar se realmente elas decodificam e compreendem os enunciados que leem. Nesse sentido, uma definição bem feita e adequada ao nível de linguagem da criança torna-se imprescindível. Ainda com relação aos dicionários avaliados e comprados pelo MEC, concordamos com que afirma Zavaglia (2010, p.94):

É importante que se estabeleçam normas ou padrões ou diretrizes ou qualquer outra denominação que seja, para a feitura da definição nesse tipo de obra lexicográfica para todos os tipos de acervo e para todos os tipos de dicionários, classificados como Acervo A, B e C e Tipo 1, 2 e 3, respectivamente. Caso contrário, o que se continuará a encontrar será uma diversidade imensa de redações lexicográficas, cujos objetivos e bases teóricas são incompreensíveis ou até mesmo inexistentes.

Segundo Pontes (2010, 214), “o exemplo de uso é um enunciado que se acrescenta à definição para comprovar, ilustrar ou abordar uma palavra-entrada.” O exemplo no dicionário escolar é de suma importância, pois além de ilustrar e esclarecer sentidos através de um contexto concreto de uso pode cumprir uma função importante na produção de textos. Há várias classificações dos exemplos, sob diversos critérios. Aqui, trataremos apenas dos exemplos classificados quanto à seleção do material. Nesse sentido, os exemplos podem ser autênticos quando extraídos de corpora textuais, fabricados quando inventados ou construídos pelo lexicógrafo ou adaptados quando baseados em corpus, mas adaptado pelo lexicógrafo. Sobre a presença de exemplos em dicionários infantis, Zavaglia (2010) afirma que há exemplos em todos os dicionários analisados por ela, mas as obras não trazem nenhuma informação em suas introduções sobre a origem dos exemplos.

Na microestrutura dos dicionários podemos encontrar ainda colocações, fraseologismos, sinônimos, antônimos, além do sistema de remissivas (medioestrutura), que remete o usuário de um verbete a outro do dicionário ou para os materiais externos, como tabelas e quadros com coletivos, números, nacionalidades, mapas, etc. As remissivas geralmente são marcadas com o verbo *ver* de forma abreviada (v.), mas nos dicionários infantis, não em todos, elas aparecem sem abreviaturas com o verbo *ver* no imperativo: *veja* (ZAVAGLIA, 2010).

As ilustrações, apesar de estarem presentes praticamente em todos os dicionários infantis e em boa parte dos dicionários de aprendizagem, ainda são pouco estudadas dentro

da lexicografia. Para muitos lexicógrafos, elas são material interposto, isto é, “conjunto de elementos complementares às informações da microestrutura e intercalados na macroestrutura” (DAMIN, 2005, p.23). Neste trabalho, compreendemos o verbete lexicográfico como um texto multimodal, não só pela presença da ilustração, mas também pelo uso dos recursos tipográficos e das cores. Nesse sentido, a ilustração passa a fazer parte do verbete, compondo e instanciando sentidos com a parte verbal. Como muito bem salienta Krieger (2012, p. 111):

Paralelamente, os dicionários, e aí não importa sua categoria, devem atentar para o valor e a importância dos recursos gráficos, não só para salientar a divisão silábica ou a acentuação, como já fazem todos os dicionários que visam ao público escolar, mas poucos trazem desenhos e figuras. Quando bem escolhidas, elas ajudam o consultante a estabelecer a referência de sentido recortada pelo item lexical. Melhor é a figura, por exemplo, de uma fruta do que sua descrição cientificamente detalhada, como costuma ocorrer com enunciados definitórios clássicos.

Portanto, além dos aspectos organizacionais, estruturais e linguísticos do dicionário infantil, é preciso levar em conta também o projeto gráfico, uma vez que esse tipo de obra se apresenta com letras maiores, entradas coloridas e recuadas, figuras e ilustrações entre outros recursos visuais. Na próxima seção, trataremos desses aspectos visuais do texto lexicográfico e dos principais conceitos da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

1.6. Dicionário infantil e multimodalidade

Os estudos sobre texto e gênero têm mostrado que o fenômeno da multimodalidade está presente em todos os gêneros textuais, falados e escritos. Todos os modos semióticos se combinam para a construção de sentidos. Para Dionísio (2005, p. 161-162), “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.”.

Entretanto, se todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, a presença da multimodalidade nos textos escritos acontece em graus diferentes, em um contínuo de informatividade visual que vai dos textos menos visualmente informativos aos mais visualmente informativos (BERNHARDT, 2004; DIONISIO, 2005; MOZDZENSKI, 2006). Nesse sentido, os textos mais visualmente informativos são aqueles em que se têm vários modos semióticos, tais como, imagem, cor, tipografia, som. E os textos menos visualmente

informativos são aqueles em que se tem praticamente apenas o verbal e os recursos tipográficos e de organização e diagramação desses textos, tais como, adentramento do parágrafo, recuos, espaçamento, tamanho da fonte, negrito e itálico, símbolos, etc.

No caso específico dos dicionários escolares, esse contínuo de informatividade visual vai do dicionário infantil, mais visualmente informativo (com imagem, ilustrações, mais cores, letras grandes, etc. compondo sentidos com o verbal) ao dicionário escolar (tipo 4), menos visualmente informativo, (mais recursos verbais compondo sentidos com os símbolos convencionados no dicionário, cores e tipografia) (PONTES, 2010, 2011). A seguir, trataremos de alguns conceitos da Gramática do Design Visual e de como as imagens instanciam sentidos representacionais, interacionais e composicionais.

As imagens estão cada vez mais presentes nos textos, sendo necessário descrever e analisar como elas instanciam sentidos dentro deles. Kress e van Leeuwen (1996, 2006), com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)⁴ de Halliday (1994), propuseram uma Gramática do Design Visual (GDV) para explicar como as imagens instanciam sentidos. Na GDV, as metafunções ideacional, interpessoal e textual da LSF correspondem respectivamente às metafunções representacional, interativa e composicional. De modo geral, a metafunção representacional é responsável pela relação entre os participantes, a interativa mostra a relação entre o observador e a imagem e a composicional aborda a relação entre os elementos da imagem.

A metafunção representacional se dá pela caracterização dos participantes representados (pessoas, objetos, lugares, etc) que estabelecem relações ou processos. Quando há a presença de um vetor diz-se que o processo é narrativo, já quando não há vetores e, os participantes são representados em suas particularidades (classe, estrutura), tem-se um processo conceitual. As representações narrativas se constroem através de ações ou reações dos participantes que podem ser transacionais (a ação ou reação é dirigida a uma meta) e não transacionais (não se pode identificar a meta da ação ou reação) (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Por outro lado, nas representações conceituais não se percebe a presença de vetores. Essas representações podem ser classificacionais, analíticas ou simbólicas. Na representação classificacional, os participantes são ordenados ou classificados em grupos ou

⁴ De acordo com Barbara & Macêdo (2009, p. 90) “A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação d uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entres os indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz.”

classes por suas características comuns numa relação de similaridade. No processo conceitual analítico, os participantes se relacionam em uma estrutura que subordina uma relação parte-todo. Já nos processos simbólicos os participantes são representados por suas características construtivas, isto é, pelo que são ou significam. Podem ser atributivos quando o participante é salientado através de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho, foco, tonalidade de cor, iluminação. E sugestivos quando apenas se apresenta o contorno ou silhueta do participante (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A metafunção interativa estabelece a relação entre o leitor e a imagem. Essa relação pode se dar através de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. O contato consiste em uma relação que se estabelece entre o leitor e os participantes representados na imagem. Quando o participante olha diretamente para o leitor/observador temos um contato de demanda. Quando não olha diretamente temos um contato de oferta. Outro aspecto analisado nessa função é a distância social que diz respeito à interação entre o leitor e a imagem em uma escala gradativa do mais íntimo ao mais distante. Essa relação é estabelecida através dos planos aberto, médio ou fechado. No plano aberto, os participantes representados são mostrados por completo, indicando uma distância social maior. No plano médio, os participantes representados são apresentados do joelho para cima, mostrando assim uma certa distância social. No plano fechado os participantes são apresentados em riquezas de detalhes, percebemos as expressões do rosto, as emoções. O enquadramento vai da cabeça aos ombros, revelando uma relação de muita intimidade. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Por sua vez, a perspectiva diz respeito aos ângulos em que os participantes são retratados nas imagens que podem ser frontal, oblíquo e vertical. O ângulo vertical revela o movimento da câmara na captação da imagem e sugere relações de poder entre leitor e imagem. Temos ângulo alto quando o participante é captado de cima para baixo (o poder é do observador); ângulo baixo quando o participante é captado de baixo para cima (poder do participante da imagem); e o ângulo em nível ocular quando a perspectiva é colocada em um mesmo nível entre leitor e imagem (relação de poder igualitária). A modalidade se refere à realidade que a imagem representa, num contínuo do mais real possível ao irreal. A modalidade naturalística é realizada através da relação da imagem com real, quanto mais se aproximar do real maior será sua modalidade naturalística. A modalidade sensorial acontece quando há algum tipo de efeito na imagem que produz algum tipo de impacto sensorial. Há ainda as modalidades científica e abstrata que retratam os objetos de modo a estabelecer relações de equivalência (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A metafunção composicional organiza os elementos representacionais e interativos para fazer sentido e compor um todo coerente. Isso se dá através de três recursos: o valor

da informação, a saliência e a estruturação. O valor da informação é estruturado pela posição dos elementos dentro da composição visual, levando-se em conta os posicionamentos em topo/base, esquerda/direita e centro/margem. Geralmente, os elementos do topo são considerados ideais e os da base, reais. Já os colocados à esquerda são tidos como informação dada e os colocados à direita, como informação nova. Por fim, é possível também haver uma combinação entre três blocos de informação (dado/novo com centro/margem). Quando isso acontece temos os trípticos. A saliência se refere ao destaque dado a alguns elementos dentro da composição visual através do contraste das cores, do tamanho, do plano de fundo. Por sua vez, a estruturação diz respeito à forma como os elementos da composição estão interligados através de linhas que os conectam ou desconectam, revelando o ponto de vista da criação da imagem (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Todos os aspectos relativos à multimodalidade discutidos aqui estão presentes no texto lexicográfico em menor ou maior grau, uma vez que, conforme Pontes (2009), o dicionário é um texto multimodal composto por mais de um modo semiótico (cor, recursos tipográficos, imagens). No caso dos dicionários infantis tipo 2, os recursos visuais são abundantes. Entretanto, é preciso investigar do ponto de vista do usuário, como esses processos e recursos visuais são percebidos, como o usuário constrói sentidos com base nesses recursos.

1.7. Ensino do uso do dicionário

O dicionário é uma ferramenta de fundamental importância para o ensino de línguas, seja língua materna ou estrangeira. Seu uso adequado e constante pode trazer muitos benefícios, já comprovados em diversas pesquisas. A grande questão que muitos especialistas levantam e discutem em torno desse uso é se realmente se faz necessário ensinar como usar o dicionário. Com relação a essa discussão, muitos autores e pesquisadores têm se posicionado de forma positiva, defendendo a importância do ensino do uso do dicionário. Welker (2006, 2008) fez uma síntese das principais pesquisas, artigos e livros em que os autores e pesquisadores defendem o ensino do uso, apresentam estratégias de consultas e exercícios para treinamento, comentando os resultados e as conclusões desses autores e pesquisadores. Um ponto comum a todos esses trabalhos é a recomendação do ensino do uso do dicionário para que os aprendizes possam melhorar suas habilidades de consulta.

Entretanto, Welker (2006) salienta que ainda há uma carência de pesquisas empíricas que comprovem a eficácia desse ensino. Ele resume e comenta as poucas pesquisas sobre o efeito do ensino do uso do dicionário. São elas: Bishop (2001, Apud WELKER, 2006),

Sánchez Ramos (2004, Apud WELKER, 2006). Em ambas, concluiu-se que o ensino do uso do dicionário tem efeito sobre o desempenho dos alunos, no caso dessas pesquisas, aprendizes de língua estrangeira. Outro trabalho que Welker (2008) resume e acrescenta aos demais é o de Araújo (2007). Trata-se de uma pesquisa no contexto de ensino de língua estrangeira sobre o efeito do ensino do uso do dicionário no desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, em que se chegou à conclusão de que realmente o ensino do uso do dicionário promove o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes quanto ao uso do dicionário.

Vale salientar que nenhuma pesquisa sobre o ensino do uso do dicionário infantil escolar de língua materna foi feita até o presente momento, pelo menos não tivemos acesso a nenhuma pesquisa desse tipo. As poucas pesquisas que existem, referem-se ao ensino de línguas estrangeiras.

Por outro lado, há professores, autores e especialistas contrários ao uso do dicionário, pois o aprendiz poderá desenvolver uma dependência, sempre que se deparar com uma palavra desconhecida não tentar inferir primeiro o sentido pelo contexto, já ir direto buscar no dicionário. Esse argumento já foi refutado por alguns autores e pesquisadores que demonstraram a eficácia do uso do dicionário para o aprendizado de línguas. Com relação a essa questão, Nesi (1999 Apud DURAN, 2008) diz que não se trata apenas só de inferir ou só consultar o dicionário. É necessário o desenvolvimento da habilidade de decidir quando consultar o dicionário ou quando é possível inferir com certa segurança. Nisso concordamos com a autora e com Welker (2008), nem sempre conseguimos inferir com segurança apenas pelo contexto o sentido de uma palavra, sendo necessário recorrer ao dicionário.

Duran (2008, p. 201) defende que:

a questão do uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, *o ensino do uso*; o outro é o uso integrado às demais atividades de sala de aula, *o uso no ensino*.

A autora destaca que essas duas tarefas competem ao professor. O primeiro diz respeito ao conhecimento e treinamento para o uso do dicionário com atividades e estratégias específicas para esse fim. O segundo está relacionado ao uso do dicionário como um acessório dos métodos de ensino, que eventualmente poderá ser usado. Um não exclui o outro, os dois são válidos para o ensino de línguas, uma vez que não adianta nada treinar o uso, desenvolver habilidades de consulta, mas não introduzir o dicionário nas aulas com frequência, como também não adiantará usar frequentemente o dicionário sem um treinamento, sem conhecer todo o seu potencial, suas possibilidades de uso e limitações. Acreditar que isso possa acontecer espontaneamente é uma visão no mínimo ingênua. Enfim, é preciso aliar teoria e prática para que os aprendizes se beneficiem do uso do dicionário.

Leffa (2011) defende que é preciso ensinar a usar o dicionário, para que o aluno tenha a competência necessária de encontrar por si mesmo o que deseja, sem depender constantemente do professor. Ele argumenta que saber usar o dicionário vai além da busca por significados ordenados alfabeticamente. É imprescindível entender que os verbetes são possibilidades de significados concretizadas, atualizadas no contexto em que se encontra. Dessa forma, o dicionário deve estar integrado ao texto e às necessidades do aluno tanto para a leitura quanto para a produção de textos. Para o autor:

é preciso ensinar ao aluno a não se desligar do texto quando vai ao dicionário à procura de uma palavra, retomando a leitura no ponto em que parou do modo mais rápido possível. A palavra tem o sentido que o texto lhe dá; não o significado sugerido pelo dicionário. Saber integrar o dicionário com o texto é uma habilidade importante na leitura. A palavra final na construção do sentido não está nem no dicionário nem no texto, mas no leitor. (LEFFA, 2011, p. 127).

Antunes (2012) destaca que o uso do dicionário em atividades do ensino de língua poderia trazer um série de benefícios e de informações para o estudante, tais como, o fortalecimento de sua autonomia, o acesso a uma gama considerável sobre o léxico da língua, a identificação dos contextos de uso das palavras, o conhecimento de expressões complexas, o desenvolvimento da competência para o exercício da variação lexical, o conhecimento de como usar o dicionário, de como e onde procurar a informação que deseja.

Entretanto, muitas questões sobre o ensino do uso do dicionário ainda estão em aberto. Ainda não temos clareza do que ensinar, como ensinar a usar o dicionário, quando ensinar, que habilidades de uso são necessárias para cada nível e como desenvolvê-las. Por outro lado, muitos dicionários já trazem em suas páginas introdutórias guias de uso, sugestões de exercícios e estratégias didáticas de como usá-los em sala de aula. Já há também alguns livros dedicados à temática, abordando a teoria, mas com muitos exercícios práticos. Contudo, ainda falta ao professor de línguas preparação para lidar com essas questões e para trabalhar adequada e proveitosamente com o dicionário em sala de aula.

Com relação às habilidades de uso, Nesi (1999 Apud WELKER, 2008) elenca 40 habilidades que um estudante universitário pode precisar para usar eficazmente o dicionário. Essas habilidades foram organizadas em fases ou etapas, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Fase ou etapa	Habilidades
Antes do estudo (pré-requisitos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber que tipos de dicionários existem e escolher qual ou quais consultar ou comprar; 2. Saber que tipos de informações são encontrados em dicionários e em outros tipos de obras de referência;
Antes de consultar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir se a consulta ao dicionário é necessária; 2. Decidir o que procurar no dicionário; 3. Descobrir qual é a forma do item lexical procurado (forma lematizada); 4. Decidir qual dicionário tem a maior probabilidade de fornecer as informações procuradas; 5. Inferir o significado do item procurado de acordo com o contexto; 6. Identificar a classe gramatical do item procurado;
Localizar o verbete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender a estrutura do dicionário; 2. Entender a ordem alfabética e a distribuição das letras; 3. Entender a correspondência (ou falta de) entre os elementos gráficos e fonêmicos; 4. Entender o uso de curingas nas buscas em dicionários eletrônicos; 5. Escolher entre homônimos; 6. Encontrar formas derivadas; 7. Encontrar unidades complexas (fraseologismos); 8. Entender o sistema de remissões em dicionários impressos e o hipertexto nos dicionários eletrônicos;
Interpretar a informação do verbete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir os componentes de um verbete; 2. Distinguir as informações relevantes das irrelevantes para o objetivo da consulta; 3. Encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica; 4. Entender as convenções tipográficas e o uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação; 5. Interpretar o alfabeto fonético internacional e a informação de pronúncia; 6. Interpretar a informação etimológica; 7. Interpretar as informações morfológicas e sintáticas; 8. Interpretar a definição ou a tradução; 9. Interpretar as informações sobre colocações; 10. Interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo; 11. Extrair informações com base nos exemplos; 12. Interpretar marcas de uso; 13. Consultar informações adicionais (na introdução ou nos anexos); 14. Verificar e aplicar as informações consultadas;
Registrar as informações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar a informação consultada dentro do verbete; 2. Decidir como registrar a informação obtida; 3. Elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas; 4. Usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico;
Entender de assuntos lexicográficos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber para que as pessoas usam dicionários; 2. Conhecer a terminologia lexicográfica; 3. Conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários; 4. Reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução; 5. Comparar verbetes; 6. Criticar e avaliar dicionários.

Quadro 6 -habilidades de uso do dicionário.

Evidentemente todas essas habilidades são desenvolvidas ao longo da vida escolar e com o treinamento e o uso constante do dicionário. Mas podem desde cedo, ser treinadas e desenvolvidas com as crianças. Muitas dessas habilidades requerem certo amadurecimento como, por exemplo, as do sexto bloco, entender de assuntos lexicográficos. Em meio a tantas habilidades listadas acima, sentimos falta de pelo menos mais duas: orientar-se pelas palavras-guia e compreender como os recursos visuais do dicionário contribuem para a consulta, para organização das informações, para a elucidação de conceitos através das ilustrações e como eles instanciam sentidos com a parte verbal do dicionário.

Analisando as várias habilidades do quadro acima, podemos perceber que algumas são básicas e imprescindíveis, tais como, entender a estrutura do dicionário, entender a ordem alfabética e a distribuição das letras, entender o processo de lematização, distinguir os componentes de um verbete, encontrar e interpretar as diversas informações do verbete.

Maldonado (2008), referindo-se ao contexto espanhol, defende que é preciso ensinar a usar o dicionário desde cedo. Para isso, deve-se ensinar o que é e como é um dicionário. Para os anos iniciais de estudo, a autora apresenta um procedimento com várias etapas de como introduzir e ensinar a usar o dicionário em sala de aula, além de sugerir vários exercícios.

Primeiro, deve-se ensinar para que serve o dicionário. Ela argumenta que é suficiente para crianças saberem que o dicionário é uma ferramenta para encontrar significados e tirar dúvidas de ortografia, posteriormente se vai introduzindo novas informações. Segundo, deve-se ensinar como usar o dicionário. Para isso, faz-se necessário que os alunos percebam que os dicionários têm várias características em comum, tais como, ordenação alfabética, organização em colunas etc. Nessa etapa, portanto, deve-se ensinar a ordenação alfabética e treinar com os alunos sempre. Depois disso, a autora sugere que se ensine outras convenções lexicográficas, como textos em colunas, uso de abreviatura e símbolos, letras menores, etc.

Para Maldonado (2008), só depois que o aluno já souber o que é, para que serve e para que se usa o dicionário, é que se deve levar o aluno a conhecer como é um dicionário, que informações oferece e como as oferece. Nessa etapa, inicialmente o aluno deve perceber que o texto lexicográfico tem convenções próprias (abreviaturas, símbolos, recursos tipográficos, indicação das acepções, remissões etc.), bem diferentes daquelas que já conhece em outros livros. Depois disso, deve ser apresentado ao aluno o guia de uso e as convenções lexicográficas que os dicionários trazem, geralmente, em suas páginas iniciais, para que os alunos conheçam a estrutura de cada dicionário que possa vir a usar, uma vez que há variações de dicionário para dicionário no uso dessas convenções.

1.7.1. Pesquisas sobre o uso do dicionário

Welker (2006) fez um levantamento das pesquisas empíricas sobre o uso do dicionário em sala de aula no mundo, resumindo 220 estudos empíricos e organizando-os nos seguintes tópicos:

1. Enquetes – em que trata das pesquisas realizadas com questionários;
2. Pesquisas sobre o uso efetivo de dicionários – em que resume pesquisas em que se verificou a forma como os sujeitos consultam os dicionários;
3. Pesquisas sobre o efeito do uso de dicionários – em que relata pesquisas empíricas que tratam dos efeitos do uso de dicionários sobre a compreensão em leitura, a produção de texto, a tradução e aquisição de vocabulário;
4. Pesquisas sobre assuntos e dicionários específicos – em que trata de estudos que investigaram o uso ou o efeito do uso de algum componente específico dos verbetes de certos dicionários (definição, exemplos, etc.)
5. Pesquisas sobre o uso de dicionários eletrônicos – em que resume estudos sobre glosas eletrônicas e dicionários eletrônicos; e
6. Trabalhos sobre o ensino do uso de dicionários – em que resume as poucas pesquisas sobre o tema.

Vale salientar que a grande maioria dos estudos empíricos resumidos pelo autor trata do uso de dicionários de línguas estrangeiras. Neste trabalho, nos deteremos apenas aos estudos arrolados no tópico 6. O autor cita os trabalhos de Stark (1990) que analisou Dicionários *workbooks*; Müller (2000) que verificou em que medida livros de ensino de inglês empregados no Brasil incentivam o uso de dicionários; Amorim (2003) que estudou o uso de dicionários escolares brasileiros no ensino fundamental; Carduner (2003) que no início de três semestres de um curso de espanhol numa universidade norte-americana realizou atividades sobre o uso do dicionário e depois fez uma enquete com os alunos para saber a opinião deles e avaliar a utilidade dos ensinamentos e exercícios; Bishop (2001) que realizou um experimento para avaliar em que medida o ensino do uso de dicionários melhora o desempenho na produção de textos em uma língua estrangeira, no caso alunos britânicos estudando francês; e Sánchez Ramos (2004) que apresenta uma proposta de ensino de habilidades de consulta a dicionários eletrônicos para tradutores.

Dentre as pesquisas acima arrolados, resumiremos neste trabalho apenas o de Amorim (2003) por se tratar de um estudo sobre dicionários escolares brasileiros. Acrescentamos o estudo realizado por Moraes (2007) sobre a utilização de dicionários escolares em sala de aula do ensino fundamental; o de De Lucca (2009) sobre o uso de dicionários de

língua portuguesa por estudantes de ensino fundamental e médio em escolas da cidade de São Paulo; e o de Bellay (2010) sobre o uso de dicionário por alunos de escola pública no Brasil comparado ao uso de dicionários por estudantes na Espanha.

Amorim (2003) investigou o uso dos dicionários escolares brasileiros nas primeiras séries do ensino fundamental em escolas públicas e particulares. Seu principal objetivo foi identificar os conceitos de dicionários nos livros didáticos, verificar que tipos de dicionários são utilizados em sala e quais são abordados nos livros didáticos, bem como que exercícios são propostos nessas obras. A pesquisa foi realizada em seis escolas, três públicas e três particulares. Foram analisados 34 livros didáticos de língua portuguesa e três minidicionários de língua portuguesa utilizados nas escolas, bem como, foram entrevistados 23 professores, um de cada série do ensino fundamental I, com o intuito de conhecer o que pensavam esses professores sobre os dicionários

Ao final do estudo, a autora chegou à conclusão de que o conceito de dicionário nos livros didáticos veicula a imagem do “dicionário como uma obra de consulta, organizada por ordem alfabética, sobre os significados das palavras de uma língua.” (AMORIM, 2007, p. 213).

Vale salientar aqui, o papel que o livro didático desempenha dentro desse processo de uso do dicionário em sala, uma vez que traz exercícios que oportunizam o uso dele pelos alunos. No entanto, como constatou Amorim (2003) apenas dois tipos de exercícios dos seis propostos nos livros didáticos eram aproveitados pela metade dos professores. Isso demonstra que ainda se usa pouco o dicionário em sala, mas não revela o porquê desse pouco uso nem as principais dificuldades que alunos enfrentam quando usam o dicionário em sala.

Vale salientar também os comentários dos professores sobre a satisfação dos alunos quando cada um recebeu seu dicionário, bem como a sensação dos professores de que facilitou o seu trabalho em sala. Isso está na contramão das constatações do MEC em 2005, quando da reformulação do programa de compra de dicionários para as escolas públicas. Desde 2006, os dicionários não são mais distribuídos aos alunos. As escolas recebem um *kit* de 10 dicionários por cada turma. Contudo, será que apenas um *kit* de dicionários por sala é suficiente para atender às nossas salas de aula tão numerosas?

Moraes (2007) realizou um estudo sobre o uso de dicionários escolares de língua portuguesa no ensino fundamental. Seu principal objetivo foi analisar os dicionários escolares (de 1ª à 4ª série) e livros didáticos destinados a alunos do Ensino fundamental (5ª à 8ª série) recomendados pelo MEC. Sua análise focou em como o léxico é abordado em livros didáticos do ensino fundamental (5ª à 8ª série) e na adequação do texto lexicográfico dos dicionários às séries para as quais foram indicados. A autora fez entrevistas com nove professores de

duas escolas de São José do Rio Preto, uma pública (sete professores) e outra particular (dois professores).

Interessante desse estudo foi a constatação da importância do professor no incentivo ao uso do dicionário em sala pelos alunos. A política de compra de dicionários do MEC leva em conta a qualidade dos dicionários, aferida através de uma avaliação feita por especialistas contratados pelo órgão. No entanto, até hoje não houve um investimento em formação de professores para uso do dicionário em sala de aula. Mesmo que se tenha a exigência de que os dicionários escolares avaliados tragam um guia de uso, e que se tenha distribuído junto ao *kit* de dicionários em 2006, um manual para o professor, será que só isso é suficiente para o uso efetivo do dicionário em sala de aula.

De Lucca (2009) investigou o uso do dicionário por estudantes brasileiros do ensino médio em cinco escolas da cidade de São Paulo. Seu objetivo era conhecer as necessidades desses estudantes enquanto usuários de dicionários, especialmente, os minidicionários. Para isso, o pesquisador aplicou um questionário de trinta e cinco questões a 816 estudantes do ensino fundamental e médio. Destes foram selecionados 311, sendo 51% de estudantes de escolas particulares e 49% de escolas públicas. O autor não deixa claro o critério de seleção dos questionários.

O autor concluiu que os alunos têm consciência da importância dos exemplos lexicográficos, do registro das unidades fraseológicas como locuções e gírias. Os alunos leem os apêndices, mas não leem a introdução dos dicionários e mais de 90% dos alunos acreditam que é importante aprender a usar os minidicionários.

O pesquisador ressaltou que a maioria dos alunos (63,4%) nunca fizeram nenhum tipo de exercícios sobre o uso do dicionário em sala nem leem a introdução (87,5%), onde geralmente se localiza as instruções de como usar o dicionário. Isso demonstra que há uma necessidade grande de se ensinar os alunos a usarem o dicionário, bem como orientá-los a sempre que preciso recorrer à introdução para tirar dúvidas sobre o uso, abreviaturas, etc. Portanto, agindo dessa forma se estará ajudando-os a serem mais autônomos, uma vez que para conhecer o significado de uma palavra 37,14% dos alunos recorrem a alguém (19,14% a uma pessoa mais velha e 18% ao professor). No entanto, quando a palavra pertence ao campo das ciências 46,52% recorrem ao professor.

Outro ponto interessante da pesquisa a destacar é a frequência de uso dos dicionários. Os alunos têm dicionário (95%), mas usam-no pouco e com pouca frequência, apenas 1% dos alunos consulta quase diariamente, 36,8% raramente consultam e 51%, às vezes, consultam. Quando o fazem, é por necessidade (84,9%). Isso nos leva a crer que o fato do aluno ter o dicionário, não significa que ele saiba usá-lo ou o use com frequência. Dessa

forma, é preciso que se criem oportunidades de uso do dicionário em sala de aula, e também, momentos em que o professor possa ensinar a seus alunos a usar o dicionário.

Bellay (2010) pesquisou o uso de dicionário por alunos da escola pública no Brasil comparando com os dados de uma pesquisa feita por Fernández (2007) na Espanha sobre o uso de dicionário por estudantes espanhóis. Ela selecionou alunos da 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de uma escola de Maringá, no último semestre de 2009, buscando agrupar os dados pelas idades dos alunos para poder comparar com a pesquisa espanhola que trabalhou com alunos entre 6 e 12 anos, entre 12 e 16 anos e entre 16 e 18 anos. Entretanto, a autora não diz quantos alunos foram selecionados no total nem em cada série.

A pesquisadora usou um questionário e uma lista de exercícios como instrumentos de coleta de dados. O questionário estava dividido em quatro partes: a primeira parte sobre dados do aluno (idade e profissão dos pais); a segunda sobre o uso e a recomendação do uso do dicionário; a terceira sobre o uso de dicionário quanto à frequência e à aprendizagem do uso; e a quarta sobre o modo de uso, os defeitos existentes e o que os alunos gostam em um dicionário. Já a lista de exercícios constava de três exercícios sobre ortografia, seis sobre gramática e oito sobre o significado e o uso das palavras. Ela registrou o tempo que os alunos levaram para preencher o questionário e resolverem os exercícios, sendo que, os alunos da 5ª série precisaram de duas horas e os da 7ª série e do 3º ano precisaram de uma hora e vinte minutos.

Bellay (2010) comparou os dados da sua pesquisa com os da pesquisa de Fernández (2007) sobre o uso dos dicionários por estudantes espanhóis que faz um uso cotidiano do dicionário, enquanto os estudantes brasileiros usam-no poucas vezes ou apenas quando solicitado pelo professor. Já com relação ao modo de uso do dicionário, tanto na Espanha quanto no Brasil, os alunos utilizam o dicionário principalmente para tirar dúvidas de significado e de ortografia. Por último, ressalta que tanto no Brasil quanto na Espanha o professor é apontado como o principal responsável pelo ensino do uso de dicionário. Conclui afirmando que “o desempenho adequado do uso do dicionário depende muito da elaboração desse e do trabalho que é feito em sala de aula com esse, mas são muitas as atitudes que devem ser tomadas, para que esse desempenho ocorra.” (BELLAY, 2010, p.116.).

Como podemos observar nas pesquisas resumidas acima sobre o uso do dicionário em sala de aula, os alunos brasileiros ainda usam pouco o dicionário, quando esse uso ocorre é por necessidade, seja quando solicitado pelo professor, seja para resolver exercícios do livro didático que requerem o uso do dicionário. Outra constatação relevante é que o professor é o principal agente responsável pelo ensino do uso do dicionário, tem grande influência

na compra do dicionário, e principalmente, é o responsável pelo uso efetivo dos dicionários em sala. Nesse aspecto, concordamos com Moraes (2007), quando defende que é preciso investir na formação do professor para que ele possa orientar seus alunos e tirar maior proveito do dicionário em sala de aula.

Por último, vale salientar que as pesquisas relatadas aqui foram feitas usando questionários e entrevistas. Em nenhuma delas foi feito experimento ou alguma atividade com os alunos sobre o uso efetivo, o ensino do uso ou os efeitos do uso do dicionário em sala de aula (com exceção da pesquisa de Bellay (2010), que apresentou, junto ao questionário, uma lista de exercícios, mas não conseguiu formatar os dados sobre exercícios). No entanto, em nenhuma dessas pesquisas foi abordado os aspectos visuais dos dicionários. Entretanto, os procedimentos de coletas de dados, os instrumentos de pesquisa e alguns resultados foram relevantes para que pudéssemos elaborar nosso questionário e nos orientou em que caminhos seguir para coletar os dados através de outros instrumentos de coleta.

1.8. Crenças sobre dicionário

De acordo com Silva (2011), o conceito de crença é muito complexo por estar presente em várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Educação, a Filosofia e Linguística Aplicada. Além disso, essa complexidade ocorre porque existem inúmeros termos e conceitos referentes a crenças. O autor, com base em Pajares (1992) e Gimenez (1994), faz um lista de termos que se referem a crenças, são eles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social, teorias populares, conhecimento prático pessoal, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, sabedoria prática etc.

Não cabe, neste trabalho, a discussão desses termos nem tampouco dos inúmeros conceitos de crenças. Pretendemos apenas ressaltar alguns pontos em comum a esses conceitos. Em conformidade com Pajares (1992 apud CAMPOS, 2011) as crenças possuem como características a formação ao longo da vida do indivíduo, a conexão de umas com as outras, formando redes e sistemas de crenças, que ajuda o indivíduo a definir o mundo e a si próprio, possuem um componente cognitivo que representa o conhecimento, tem natureza episódica, avaliativa e afetiva, e afetam diretamente o comportamento do indivíduo.

Para Barcelos (2004, p. 10), as crenças nascem das nossas experiências pessoais, e são intuitivas e implícitas. A autora ressalta que elas não são apenas um conceito cognitivo mas também social, uma vez que “nasce de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Para Campos (2011, p. 123), crenças “são verdades pessoais, adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua vida, que tendem a guiar o seu comportamento e influenciam a maneira como ele interpreta a realidade”.

Com relação às crenças sobre dicionário, concordamos com Pontes e Santiago (2009, p. 107) quando afirmam que “as formas de pensar dos professores e dos alunos sobre dicionário originam-se de suas próprias experiências; da incorporação de ideias de lexicógrafos tradicionais; da metodologia usada pela escola; e de textos didáticos adotados em sala de aula.” De acordo com os autores, as práticas de ensino do professor com o dicionário é influenciada por suas crenças sobre esse tipo de obra. E, conseqüentemente, o professor influencia o aluno com suas crenças sobre o dicionário. Além disso, a prática do professor em sala de aula poderá ocasionar o surgimento de crenças nos alunos, que podem tanto ser negativas quanto positivas. Dessa forma, o manejo adequado do dicionário em sala de aula poderá influenciar nos usos que alunos e professores fazem do dicionário como ferramenta pedagógica.

Pontes e Santiago (2009), baseados em vários autores, fazem um levantamento das principais crenças sobre o dicionário. Entre elas se destacam:

- Um dicionário é para toda a vida – consiste na percepção de que o dicionário é eterno, único e insubstituível;
- Um dicionário perfeito serve para tudo – baseia-se na concepção de que o dicionário representa o léxico todo da língua, pelo menos o aceito formalmente;
- O bom dicionário é o mais conhecido - apoia-se no fato de que os bons dicionários são aqueles citados e reconhecidos por todos.
- O dicionário com uma nomenclatura imensa é o melhor – relaciona-se à percepção de que a qualidade do dicionário está diretamente relacionada à quantidade de entradas que registra.
- O dicionário representa uma única norma - refere-se à ideia de que o dicionário representa a norma, ou seja, a forma correta da língua, o modelo do “bom uso”.

- O dicionário indica competência intelectual de quem o lê – refere-se ao fato de se considerar que consultar o dicionário com frequência pode passar a ideia de que não se sabe plenamente a língua portuguesa.
- O dicionário é uma obra objetiva e neutra - o dicionário é entendido pelos seus consulentes como textos objetivos e neutros.

Como podemos perceber, há um sistema de crenças sobre o dicionário, em que elas estão inter-relacionadas. Dessa forma, a crença de que o dicionário perfeito serve para tudo está relacionada à crença de que o dicionário com uma nomenclatura enorme é o melhor e à crença de que o dicionário é para toda a vida, uma vez que registra todas as palavras da língua. As crenças de que o dicionário representa uma única norma e é uma obra objetiva e neutra também estão relacionadas.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa.

2. Metodologia da pesquisa

Neste capítulo, discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o contexto em que aconteceu, os sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise dos dados e sobre a ética na pesquisa.

2.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é um estudo quali-quantitativo no qual realizamos um quase experimento com o objetivo de verificar nossas hipóteses e entrevistas para compreender como os sujeitos percebem os aspectos visuais do dicionário. O experimento foi realizado através da aplicação de um pré-teste e um pós-teste, e da realização de quatro oficinas sobre o uso do dicionário escolar com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Palhano. Além disso, aplicamos um questionário com os participantes a fim de conhecer como eles usam o dicionário, o conhecimento que eles já têm sobre o dicionário.

2.2. Contexto

Realizamos nossa pesquisa na EEF Padre Severino Xavier, pertencente à rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Palhano, distante aproximadamente 150 km de Fortaleza. Escolhemos essa escola para realizar a pesquisa por três motivos principais. Primeiro, pela facilidade de acesso, pois trata-se de uma escola da cidade em que moro e conheço os dirigentes e professores. Segundo, por tratar-se de uma escola pública, participante das políticas do MEC sobre dicionários, portanto, a escola dispõe de um acervo de dicionários para uso neste estudo. Terceiro, por a escola atender a alunos do Ensino Fundamental I, nível que desde 2001 é contemplado com o PNLD- Dicionários, sendo recomendado o uso do dicionário tipo 1 e 2.

O município de Palhano conta com uma população de 8.866 habitantes. Sua economia gira em torno da agricultura e da agropecuária, especialmente, a plantação de cajueiro e a criação de gado, ovelhas e cabras. O PIB per capita é R\$ 3.383 reais. Na Educação, o município conta com 10 escolas entre creches e escolas de ensino fundamental e uma escola

de ensino médio. A taxa de escolarização líquida do município é de 87,9% para o ensino fundamental e 47,5% para o ensino médio.⁵

A EEF Padre Severino Xavier⁶ foi fundada em 1985 e funcionou em um prédio com apenas duas salas de aula construídas em terreno doado pela paróquia até 2001, quando foi transferida para um prédio com seis salas de aula. A escola hoje conta com 7 salas de aulas, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado, 1 biblioteca e 1 laboratório de informática. Atende a 424 alunos de 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde. Os alunos são da sede do município e de 15 comunidades rurais da ribeira do Rio Palhano. A escola conta com o trabalho de 26 professores. Nas últimas avaliações externas, a escola ficou com 4,5 no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica).

2.3. Sujeitos

Os participantes de nossa pesquisa foram os alunos de uma turma do 5º ano da EEF Padre Severino Xavier. A turma contava com 26 alunos, mas nem todos participaram de todos os momentos da pesquisa. Dividimos a turma em dois grupos: um experimental e outro controle. Os alunos do grupo experimental foram escolhidos voluntariamente, levando-se em conta a disponibilidade de cada um para participar das oficinas sobre o uso do dicionário que foram realizadas no contraturno. Ou seja, fizemos uma amostragem por conveniência em que “a amostra foi escolhida puramente com base na disponibilidade dos participantes” (GRAY, 2012). Assim, demos preferência aos alunos que moram na sede do município, pois foi mais fácil para eles participarem das referidas oficinas. Os alunos que moravam na zona rural e dependiam de transporte para vir à escola foram alocados no grupo de controle. Os dois grupos tinha a mesma quantidade de alunos, nove em cada, totalizando 18 sujeitos.

Trabalhamos com os alunos do 5º ano, pois supomos que eles já deviam ter utilizado o dicionário muitas vezes durante os primeiros anos do ensino fundamental, que desde 2001 já é atendido pelo PNLD – Dicionários. Também pelo fato desses alunos já saberem ler, serem um pouco maiores e poderem vir sozinhos para a escola no contraturno. Dessa forma, pudemos controlar melhor as variáveis de confusão.

⁵ Os dados sobre o município de Palhano foram retirados do Perfil Básico Municipal de 2011, disponível no site do IPECE. http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/index_perfil_basico.htm. Acesso em: 10/03/2012.

⁶ Informações fornecidas pela Secretaria de Educação do Município de Palhano, através de sua subsecretária e pelo diretor da escola.

Os alunos tinham idades entre 10 e 13 anos com uma média de idade de 11 anos. Na sua grande maioria, são filhos de agricultores, de trabalhadores da indústria, de assentados dos projetos de reforma agrária e de desempregados. Alguns moravam com os avós. Boa parte deles participava de projetos no contraturno, como o programa Segundo Tempo, banda de música, reforço escolar. Isso dificultou a participação de alguns nas oficinas, mas tivemos o cuidado de marcá-las para os dias em que eles estavam livres. No quadro abaixo, apresentamos as codificações do sujeitos e a participação de cada um nos momentos da pesquisa:

Sujeito	Questionário	Pré-teste	Pós-teste	Experimental	Controle	Entrevista I	Entrevista II
A1	-	X	X	X	X	-	-
A2	-	X	X	-	-	X	X
A3	X	X	X	X	-	-	-
A4	X	X	X	-	X	X	-
A5	-	X	X	X	-	-	-
A6	X	X	X	-	X	-	-
A7	-	X	X	-	X	-	-
A8	X	X	-	-	-	-	-
A9	X	X	X	X	-	X	X
A10	X	X	X	-	X	X	-
A11	-	X	-	-	-	-	-
A12	X	X	-	-	-	-	-
A13	-	X	-	-	-	-	-
A14	-	X	X	X	-	X	X
A15	X	X	X	-	X	-	-
A16	X	X	X	-	X	-	-
A17	X	X	X	X	-	X	X
A18	X	X	X	-	X	X	X
A19	X	X	X	-	X	X	-
A20	X	X	-	-	-	-	-
A21	X	X	X	X	-	-	-
A22	X	-	X	-	-	-	-
A23	X	X	X	X	-	-	-
A24	X	X	X	X	-	X	X
A25	X	-	X	-	-	-	-
Totais	18	23	20	9	9	9	6

Quadro 7 – Codificação dos sujeitos e suas respectivas participações em cada momento da pesquisa.

Como podemos observar no quadro, dezoito (18) sujeitos responderam ao questionário, vinte e três (23) fizeram o pré-teste e vinte (20) o pós-teste, nove (9) participaram das oficinas e foram alocados no grupo experimental e nove (9) sujeitos que não participaram das oficinas foram alocados no grupo controle. Foram entrevistados nove (9) sujeitos na primeira entrevista e seis (6) na segunda.

Na análise dos dados, os sujeitos foram identificados pela letra A acompanhada de um numeral (por exemplo: A1, A2, A3, A4 etc.). Assim, preservamos a identidade deles. Ressaltamos que a identificação dos sujeitos é única para todos os instrumentos e momentos

da pesquisa, mesmo para aqueles que não participaram de todas as etapas, foi mantida a codificação inicial.

2.4. Instrumentos de Coleta

Os dados desta pesquisa foram coletados com os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. Questionário;
2. Teste;
3. Tratamento - oficina;
4. Entrevista;
5. Dicionários.

Esses instrumentos foram fundamentais para a coleta de dados e para o conhecimento do campo, bem como para análise e interpretação dos dados. Através deles pudemos ter uma visão mais ampla da realidade que estávamos investigando. A seguir, faremos a descrição de cada um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

2.4.1. O questionário

Segundo Welker (2006), o uso do dicionário pode ser investigado por diversos métodos: questionários, entrevistas, observação, protocolo de uso, testes e experimentos, etc. O questionário foi um dos primeiros instrumentos a ser empregados nas pesquisas sobre uso do dicionário. É também ainda o mais empregado. Apesar das muitas críticas que tem recebido ao longo dos anos, é ainda um bom método para se conhecer a opinião de um grande número de usuários. Entretanto, o seu uso requer muitos cuidados na elaboração e na análise dos resultados e nas conclusões das pesquisas.

Segundo Vieira (2009, p. 13), o “questionário é um instrumento de pesquisa constituído de série de questões sobre um determinado tema”. Para ela, é um bom instrumento de pesquisa quando se trata principalmente de levantamento de dados. As pesquisas com questionários não são mais fáceis. Ao contrário podem ser bem complexas. Exige muito trabalho no planejamento e na interpretação dos resultados. Nos questionários os dados são

coletados por unidade. No caso de nossa pesquisa, cada aluno respondente foi considerado uma unidade.

Construímos nosso questionário (ver apêndice A) com base em algumas pesquisas anteriores sobre o uso do dicionário relatadas por Welker (2006) e nos trabalhos de De Lucca (2009), Bellay (2010), citados em nossa fundamentação teórica. Usamos também como referência o questionário de Araújo (2007), que investigou o uso do dicionário de aprendizagem por alunos de um curso de inglês.

Com esse instrumento, levantamos dados gerais sobre a posse, a frequência de uso, hábitos, atitudes, habilidades, opiniões e crenças dos sujeitos, sobre a finalidade do uso e sobre a percepção dos sujeitos dos recursos visuais do dicionário. Para isso o organizamos em cinco blocos temáticos: 1) Posse, uso, frequência de uso e quem ensinou a usar o dicionário (questões 1 a 7); 2) Atitudes, hábitos, habilidades e finalidades de uso (questões 8 a 12); 3) Percepção dos aspectos visuais do dicionário (questões 13 e 14); 4) Opiniões sobre as orientações de uso que recebem (questão 15); e 5) Crenças sobre o dicionário (questão 16).

Constava do questionário um total de dezesseis (16) questões, sendo treze (13) fechadas, com itens para múltipla escolha e espaço para acrescentar outros itens, e três (3) constituídas de vários itens para marcar sim ou não e concordo ou discordo. A aplicação do questionário aconteceu no horário de aula (tarde) da turma no segundo contato, depois que tínhamos explicado todo o procedimento da pesquisa e os sujeitos já tinham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Dezenove (19) alunos que estavam em sala responderam ao questionário, os sete alunos faltosos puderam responder em outra oportunidade, mas apenas três deles responderam, perfazendo assim um total de vinte e dois (22) questionários respondidos. Entretanto, na limpeza dos dados só pudemos aproveitar dezoito (18) questionários, pois tivemos que excluir os dados de um questionário de um sujeito que não sabia ler e não tivemos como aproveitar três (3) questionários respondidos de forma confusa com todos os itens das questões marcados.

2.4.2. O teste (pré e pós)

Welker (2006) assinala que foram feitos poucos experimentos sobre o uso de dicionários. Ele expõe três tipos de estudos experimentais: o pré-experimental, o quase-experimental e o verdadeiro experimento. Além disso, o autor alerta para o tratamento estatístico dos dados para que possam dar validade a esse tipo de estudo.

Com o teste (ver apêndice B) procuramos medir o impacto do ensino do uso do dicionário no grupo experimental e controle. Estruturamos o teste de modo que os alunos consultassem o dicionário constantemente durante sua realização, assim pudemos comparar a evolução de cada aluno e de cada grupo. Constavam do testes sete (7) questões sobre ordem alfabética, orientação pelas palavras-guia, separação de sílabas, informação gramatical, ortografia e sobre o significado de palavras. As sete (7) questões do teste estavam estruturadas da seguinte forma:

- A primeira referia-se à ordem alfabética. Dela constavam dez (10) palavras em um quadro, as quais os sujeitos deveriam colocar em ordem alfabética;
- A segunda continha dois subitens com quatro (4) palavras cada, as quais os participantes deveriam colocar em ordem observando as palavras-guia no canto superior de cada página;
- A terceira continha dez (10) palavras para que os sujeitos separassem as sílabas.
- A quarta referia-se à ortografia das palavras. Consistia basicamente em cinco (5) itens com três (3) palavras cada, em que apenas uma estava com a grafia correta, a qual o sujeito deveria marcar;
- A quinta trazia vinte (20) palavras que os participantes deveriam agrupar por classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e pronome);
- A sexta continha dois subitens com quatro sentidos de uma palavra e quatro exemplos de uso que os participantes deveriam relacionar;
- Da sétima constavam nove (9) lexias simples e complexas e seus respectivos significados que os sujeitos deveriam relacionar.

O teste foi aplicado como pré-teste no início da pesquisa e como pós-teste depois da realização das oficinas. Foi elaborado com base nos três dicionários usados durante a aplicação dos testes e das oficinas (Caldas Aulete, Dicionário Ilustrado do Português e Saraiva Júnior) e em estudos experimentais e quase experimentais anteriores relatados por Welker (2006), além de ter como referência teste de Araújo (2007), que investigou o uso de dicionário monolíngue de inglês.

Tanto o pré-teste quanto o pós-teste foram aplicados no período normal de aula. Durante a realização dos testes, os alunos puderam consultar um dos três dicionários tipo 2 escolhidos para serem usados nesta pesquisa. Vinte e três alunos (23) fizeram o pré-teste,

mas apenas vinte (20) fizeram o pós-teste. Adotamos como critério de exclusão para a limpeza dos dados a participação nos dois momentos do teste. Dessa forma, utilizamos apenas os dados de dezoito (18) sujeitos, nove (9) do grupo experimental e (9) do grupo controle.

Os dados coletados com os testes, depois de limpos, foram formatados e inseridos no programa estatístico SPSS, versão 18, para rodarmos a estatística descritiva (média, desvio padrão, mediana, moda, curtose, assimetria.) e o teste t para amostras independentes, cujos resultados são apresentados e discutidos no segundo tópico do capítulo 3.

2.4.3. O tratamento – oficinas

As oficinas foram realizadas na escola pela manhã (contraturno), nos dias 24 e 25 de setembro de 2012 e nos dias 01 e 02 de outubro de 2012, no horário de 7:00h às 11:00h. Foram quatro encontros, totalizando dezesseis horas-aula. As aulas foram desenvolvidas através de atividades práticas com o uso do dicionário. No primeiro encontro, levamos o aluno a explorar o dicionário em seus aspectos estruturais mais gerais. Para tanto, lemos com eles a introdução dos dicionários e as instruções de uso. Trabalhamos a consulta por ordem alfabética e com o auxílio das palavras-guia e o processo de lematização. No segundo encontro, exploramos a microestrutura do dicionário: entrada, informação gramatical, definição, exemplo de uso, marcas de uso, remissivas através de atividades e jogos (Ver anexo D). No terceiro encontro, exploramos os sentidos e significações das palavras, especialmente, homônimos, palavras polissêmicas, estrangeirismos, etc. No quarto encontro, trabalhamos os aspectos visuais dos dicionários. Realizamos várias atividades de desenho e ilustração.

As três primeiras oficinas foram montadas com base em Rangel & Bagno (2006), Maldonado (2008), que tratam de questões metodológicas sobre o uso dos dicionários e propõem vários exercícios de uso. Para a elaboração da quarta oficina, nos apoiamos nos trabalhos sobre multimodalidade, especialmente, Oliveira (2006), Silva (2006), Pontes (2011), entre outros.

Durante as oficinas, usamos os dicionários Caldas Aulete, Saraiva Júnior e Dicionário Ilustrado do Português para a realização das atividades. Utilizamos também livros de histórias, textos impressos, revistas, cola, pincéis entre outros materiais necessários a execução das atividades.

No decorrer dos encontros, colhemos dados qualitativos sobre as principais dificuldades dos alunos no uso do dicionário e sobre como os alunos constroem sentidos na

relação texto e imagem dos dicionários infantis ilustrados, como percebem a representação visual do verbete.

2.4.4. A entrevista

A entrevista é um método pouco utilizado nesse tipo de pesquisa, pois além de não ter o mesmo alcance numérico dos questionários, são demoradas e trabalhosas. No entanto, a entrevista pode trazer muitas vantagens, pois os sujeitos não têm como enganar o pesquisador fazendo consultas aos dicionários, o pesquisador pode tirar dúvidas ou fazer esclarecimentos sobre as perguntas e sobre os termos lexicográficos que o entrevistado não conheça.

Realizamos duas entrevistas. Uma para esclarecer alguns aspectos dos dados do questionário e a outra sobre os aspectos visuais do dicionário. As duas entrevistas ocorreram após a aplicação dos testes e da realização das oficinas. Foram sorteados dez alunos para serem entrevistados, mas na primeira conseguimos entrevistar apenas oito alunos e, na segunda, seis. Inicialmente, marcamos as entrevistas para o contra turno (manhã), mas nem todos os alunos agendados compareceram. Diante disso, em outro momento, voltamos à escola e gravamos com os faltosos no horário normal de aula. Os alunos foram entrevistados individualmente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e depois foram transcritas. (Ver apêndices D e E)

A primeira entrevista consta de oito (8) perguntas do questionário de pesquisa que foram repetidas e acrescidas de doze (12) relativas ao uso do dicionário em sala. O objetivo com essa entrevista foi checar parte dos dados colhidos com o questionário e esclarecer algumas dúvidas sobre os dados e para ter uma compreensão melhor de alguns aspectos do questionário, tais como, as orientações que os alunos recebem em sala de aula e as crenças deles sobre o dicionário.

A segunda entrevista foi realizada com o objetivo de levantar dados sobre a percepção dos alunos sobre os aspectos visuais do dicionário. Para isso, elaboramos vários questionamentos sobre os referidos aspectos com base nos pressupostos da GDV. Enquanto respondiam às questões, os alunos manuseavam os três dicionários escolhidos para essa pesquisa de forma direcionada.

Escolhemos doze (12) verbetes que eram ilustrados em apenas um dicionário, quatro para cada dicionário, mas só pudemos analisar onze (11) porque parte do áudio da

entrevista se extraviou e não tivemos como refazer as entrevistas. Escolhemos três (3) verbetes ilustrados em apenas dois dicionários e cinco (5) ilustrados nos três dicionários. Para essa escolha, fizemos um levantamento dos verbetes ilustrados nos três dicionários. Essa escolha teve o objetivo de organizar e melhor direcionar as perguntas, uma vez que os alunos manuseavam os dicionários durante as entrevistas. Durante a entrevista também fizemos questionamentos sobre o leiaute e *design* de seis páginas, duas de cada dicionário.

2.4.5. Os dicionários

Os alunos usaram o dicionário Caldas Aulete Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo, o Dicionário Ilustrado do Português e o Saraiva Júnior durante a aplicação dos testes, das oficinas e da segunda entrevista. Escolhemos esses três dicionários por três razões. Primeiro, são dicionários infantis tipo 2 adequados ao nível dos alunos; segundo, foram selecionados e avaliados pelo MEC no PNLD dicionários 2006; e terceiro, a escola dispunha destas obras e pudemos utilizá-las na pesquisa.

O Dicionário Caldas Aulete Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo tem cerca de 6.150 verbetes com 662 ilustrações entre desenhos e fotos. É indicado para crianças entre 6 e 11 anos em fase de alfabetização e consolidação da aprendizagem da língua escrita. Traz nos seus textos introdutórios uma descrição das personagens da turma do sítio, um texto com a proposta lexicográfica destinado aos educadores, um guia de uso e tabelas com modelos de conjugação verbal. Não traz nenhum texto depois da nomenclatura.

O Dicionário Ilustrado do Português tem mais de 5.900 verbetes na sua nomenclatura com mais de 750 imagens ilustrativas. É indicado para crianças do ensino fundamental I. Traz em seus textos introdutórios uma apresentação, um guia de uso, prefácio, lista de abreviaturas e símbolos usados no dicionário. Nos textos depois da nomenclatura, contém o mapa do mundo, bandeiras dos países do mundo, mapa do Brasil e as bandeiras dos estados brasileiros, as categorias gramaticais, origem das palavras, o alfabeto em Libras, os femininos de alguns animais, medidas, figuras geométricas, numerais etc.

O Dicionário Saraiva Júnior tem em sua nomenclatura mais de 7.000 verbetes com mais de 350 imagens e mais de 100 boxes, divididos em curiosidades, trava-línguas, brincadeiras e adivinhas. Nos textos introdutórios, traz a apresentação do dicionário com sua proposta lexicográfica, um guia de uso e uma lista de abreviaturas usadas no dicionário. Entre os textos anexos à nomenclatura, têm modelos de conjugação verbal, tabelas com coletivos, algarismos arábicos e romanos, números cardinais e ordinais, estados e países e seus

respectivos adjetivos pátrios e bandeiras dos estados brasileiros e dos países do mundo. No capítulo 4, analisamos os aspectos visuais das páginas e dos verbetes ilustrados das três obras.

2.5. Procedimentos de Coleta

Todo o processo de coleta de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2012 na Escola de Ensino Fundamental Padre Severino Xavier, na cidade de Palhano-CE, tal como descrito abaixo.

Inicialmente, entramos em contato com a secretária de educação do município para conversar sobre a pesquisa e pedir o apoio da secretaria de educação. No mesmo dia, conversamos com o diretor e a coordenadora da escola para explicar os objetivos da pesquisa e a metodologia. Os gestores ficaram muito interessados e autorizaram a realização da pesquisa na escola. Em seguida, ajudaram-me a escolher a turma de 5º ano que participou da pesquisa. Nesse dia, ainda visitamos a biblioteca da escola para conhecer o acervo de dicionários e ver a quantidade de dicionários tipo 2 disponíveis.

No dia 20 de agosto de 2012, voltamos à escola para formalizar a pesquisa junto à direção da escola com a assinatura do termo de anuência da instituição. Nesse dia, entramos em contato com a turma para apresentar a pesquisa aos alunos e explicar como se daria a participação deles. Na ocasião, lemos com eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as informações da pesquisa. Depois da leitura, os alunos presentes assinaram o termo. Aproveitamos a ocasião para mandar pelos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais assinarem, caso concordassem com a participação dos filhos na pesquisa. Neste mesmo dia, agendamos com a coordenação da escola uma data para a aplicação do questionário.

Aplicamos o questionário no dia 03 de setembro de 2012, no horário normal de aula, com 19 alunos presentes na aula neste dia. Pedimos a professora da turma que anotasse o nome dos alunos faltosos para que pudéssemos aplicar o questionário posteriormente. Neste mesmo dia, agendamos com a coordenação da escola um dia para aplicação do pré-teste.

O pré-teste foi aplicado no dia 17 de setembro de 2012 no primeiro horário por volta de 13:30h com 23 alunos presentes na aula. Inicialmente, distribuímos os testes para em seguida ler as instruções para a resolução. Depois disso, entregamos um dicionário para cada aluno que durante a resolução do teste pode consultar livremente. Os alunos levaram

cerca de uma hora e meia para concluir o teste. Neste mesmo dia, agendamos com o diretor da escola as datas para a realização das oficinas.

As quatro oficinas foram realizadas nos dias 24 e 25 de setembro e 01 e 02 de outubro de 2012, na escola, no turno da manhã, horário de 7:00h às 11:00h. Participaram desses momentos 11 alunos que moravam próximo à escola. As oficinas ocorreram tranquilamente. Os alunos se envolveram bastante com as atividades.

Depois da realização das oficinas, aplicamos o pós-teste no dia 17 de outubro de 2012 no primeiro horário, iniciando por volta de 13:30h, com 20 alunos presentes a aula. Para aplicação do pós-teste usamos os mesmos procedimentos aplicados no pré-teste. A aplicação ocorreu tranquilamente, mesmo um dos alunos tendo se recusado a resolver o teste. Neste mesmo dia, agendamos com a coordenação uma data para realização da entrevista e solicitamos uma sala reservada para que as gravações não fossem interrompidas.

A primeira entrevista foi realizada no dia 19 de outubro de 2012 no horário de aula dos alunos que saíam um por vez para serem entrevistados. Entrevistamos oito alunos dos nove sorteados. Um deles não quis ser entrevistado no horário da aula e pediu para marcamos pela manhã, mas infelizmente ele não apareceu. Gravamos as entrevistas em áudio e vídeo. O objetivo dessa entrevista foi tirar algumas dúvidas e esclarecer alguns pontos que ficaram obscuros apenas com a aplicação do questionário. Com essa primeira entrevista nos preparamos para a segunda que seria um pouco mais complexa, pois usaríamos os três dicionários para fazermos questionamentos aos sobre os aspectos visuais. Depois das gravações com os alunos, agendamos com a coordenação uma data para a realização da segunda entrevista.

Depois de remarcar duas vezes, conseguimos entrevistar seis alunos nos dias 29 de outubro de 2012 nos turnos manhã e tarde. Agendamos para o dia seguinte pela manhã as gravações com três alunos que não puderam ser entrevistados, mas infelizmente eles não apareceram. Gravamos essa segunda entrevista em áudio e vídeo.

2.6. Procedimentos de análise dos dados.

Para compreendermos como o dicionário é usado em sala de aula e quais fatores, aspectos, atitudes, valores e crenças interferem ou facilitam o uso do dicionário, optamos por dois procedimentos: 1 – análise quantitativa dos dados do questionário e dos testes; 2 – análise dos aspectos visuais do dicionário. Dessa forma, visualizamos melhor os dois conjuntos de dados e como eles se relacionam com o uso do dicionário. Enfim, os dados colhidos com os instrumentos citados acima foram tratados quantitativamente para se verificar a validade das

hipóteses, e qualitativamente para entender como o dicionário é usado na escola como ferramenta pedagógica, quais são as principais dificuldades dos alunos no uso do dicionário e como eles percebem os recursos visuais do dicionário.

Para analisarmos as potencialidades, possibilidades e limitações de uso do dicionário em sala de aula, optamos por organizar a análise e interpretação dos dados da seguinte forma:

1. Análise dos dados do questionário e do teste
 - 1.1. Análise e resultados do questionário:
 - a) Análise quantitativa dos dados;
 - b) Análise qualitativa com base na primeira entrevista.
 - 1.2. Análise dos dados dos testes (pré e pós-teste):
 - a) Análise dos dados por grupo;
 - b) Análise dos dados por questão;
2. Análise dos aspectos visuais do dicionário
 - a) Análise do visual das páginas
 - b) Análise dos verbetes ilustrados
 - c) Análise comparativa dos recursos visuais nos três dicionários.

2.7. Questões éticas

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UECE através de cadastramento na Plataforma Brasil sob CAAE: 05582212.2.0000.5534, obtendo parecer favorável, por estar em conformidade com as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Conforme o parecer 147.140 do CEPE da UECE, o protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Conforme recomendação do comitê, entregamos a todos os alunos o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias e explicamos como se daria a pesquisa. Como eles são menores, mandamos para os pais também o termo de consentimento livre e esclarecido para que pudessem tomar ciência da pesquisa e se concordassem com a participação dos filhos assinassem o termo. Todos os estudantes e seus pais assinaram os termos concordando com a participação na pesquisa e autorizando a publicação dos dados. O responsável pela escola onde aconteceu a pesquisa também assinou o termo de anuência autorizando e concordando que a coleta de dados ocorresse na escola.

2.8. Organização e redação do trabalho

Este trabalho segue as normas de organização, redação e apresentação para trabalhos científicos da Universidade Estadual do Ceará, aprovadas pela Resolução nº: 2507, de 27 de dezembro de 2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. De acordo com a resolução, essas normas são “obrigatórias para os alunos de curso em nível de *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* em suas monografias, dissertações e teses”. (UECE, 2010).

No próximo capítulo, analisaremos e discutiremos os dados coletados com o questionários e com os testes.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E DO TESTE

Como vimos em nossa fundamentação teórica, o dicionário é uma obra que se organiza em vários níveis (megaestrutura, macroestrutura, medioestrutura, microestrutura, etc.) se constituindo num complexo de aspectos organizacionais, estruturais e linguísticos, etc. É também uma obra com potencialidades e possibilidades didáticas, tanto que hoje há uma grande quantidade de dicionários escolares no mercado e o MEC tem uma política específica de avaliação e compra desse tipo de obra para distribuição gratuita nas escolas públicas de todo Brasil. No entanto, os dicionários escolares têm suas limitações e precisam melhorar em alguns aspectos, como veremos mais adiante na discussão dos dados de nossa pesquisa.

O nosso objetivo com este capítulo é procurar compreender, com base nos dados levantados durante a pesquisa, como as potencialidades, possibilidades e possíveis limitações dos dicionários interferem ou potencializam o uso desse tipo de obra em sala de aula. Ou seja, entender que atitudes, habilidades e conhecimentos do usuário são essenciais para o uso do dicionário e que aspectos e características dos dicionários contribuem para seu uso de forma mais eficiente.

O dicionário é um complexo de informações. Ele não traz apenas os significados das palavras. Há neles informações linguísticas variadas, como, informações fonéticas (ortoépica), gramaticais (separação de sílabas, classe gramatical, indicação de sílaba tônica, conjugação de verbos, plural), semânticas (significados, antônimos, sinônimos) e pragmáticas (marcas de uso, exemplos). Há também informações enciclopédicas tanto dentro dos verbetes quanto nos textos adicionais do início e do final do dicionário. Além disso, há alguns aspectos intrínsecos a esse tipo de obra que o caracterizam e constituem, tais como, ordenação alfabética, palavras-guia, dedeiras. Por fim, há também os aspectos visuais que organizam as informações, orientam as buscas, e, principalmente, instanciam sentidos articulados com o verbal.

Todo esse potencial informativo do dicionário pode ser muito bem explorado em sala de aula, tanto nas aulas de línguas como também nas aulas das demais disciplinas. Entretanto, é preciso conhecer bem o dicionário, suas informações, sua organização, suas características para que se possa tirar proveito dele. Para isso, é preciso criar oportunidades em sala para se fazer exercícios sobre os aspectos organizacionais e linguísticos do dicionário para desenvolver nos consulentes algumas habilidades necessárias para o uso, tais como,

conhecimento da ordenação alfabética, orientação pelas palavras-guia, a lematização, etc. Além disso, é preciso desenvolver atitudes positivas dos estudantes em relação ao dicionário.

Como vimos, muitos especialistas têm criticado o pouco uso do dicionário em sala de aula, algumas pesquisas já foram realizadas para entender os porquês disso, mas o que se tem visto é que esse conhecimento não tem chegado até a escola e ao professor que não tem recebido em sua formação inicial e continuada conhecimentos sobre lexicografia.

Por outro lado, é preciso ensinar aos alunos como utilizar o dicionário, mostrando todas as suas características, potencialidades, informações e conhecimentos que esse tipo de obra tem, e em que momento recorrer a ela para tirar dúvidas, responder atividades, enfim, inserir o dicionário escolar em sala de aula como uma ferramenta didática. Também não podemos nos esquecer do visual dos dicionários, especialmente, dos dicionários infantis. É preciso conhecer, discutir e questionar os aspectos visuais, pois eles também são significativos e compõem sentidos com o verbal.

Mas o que poderia dificultar ou potencializar o uso do dicionário em sala de aula? Aspectos extrínsecos, como a posse do dicionário, a frequência de uso, saber usar, habilidades, crenças, atitudes e valores dos consulentes em relação ao dicionário podem interferir ou potencializar sobremaneira esse uso. Também, aspectos intrínsecos ao dicionário, tais como ordenação alfabética, orientação pelas palavras-guias, abreviações, nível de linguagem, organização microestrutural do verbete, e aspectos visuais, como tamanho da letra, uso de cores, quantidade de informação na página, leiaute, ilustração podem potencializar ou interferir no uso do dicionário em sala de aula.

Para dar respostas a esse questionamento e as nossas questões de pesquisa organizamos este capítulo de análise de dados em dois tópicos. No primeiro tópico, trataremos dos aspectos extrínsecos, buscando compreender como os alunos se relacionam com o dicionário, que habilidades já desenvolveram, que dificuldades tem, relacionadas a que aspectos e características do dicionário. Procuramos dar respostas às seguintes questões: que orientações os estudantes recebem sobre o uso do dicionário? Quais as principais dificuldades dos alunos no uso do dicionário escolar?

No segundo tópico, abordaremos o ensino do uso do dicionário. Analisaremos os dados levantados com os testes e usaremos a estatística descritiva e o teste t para comprovar a validade estatística dos dados e para confirmar ou refutar nossa hipótese experimental: o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra. Com isso, responderemos mais uma das nossas questões de pesquisa: qual a influência do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra?

3.1. Análise e resultados do questionário

O questionário foi o primeiro instrumento de pesquisa a ser aplicado. Ele constava de dezesseis (16) questões relacionadas a cinco temáticas sobre o dicionário. Dessa forma, podemos dividir o questionário em cinco blocos: as questões 1 a 7 se referem à posse, frequência e habilidade de uso; as questões 8 a 12 estão relacionadas às atitudes dos sujeitos com relação ao dicionário; as questões 13 e 14 tratam dos aspectos visuais do dicionário; a questão 15 versa sobre as instruções que os sujeitos recebem sobre o uso do dicionário; e a questão 16 trata das crenças sobre o dicionário. Este instrumento foi elaborado com base em pesquisas anteriores sobre o uso do dicionário, já citadas em nossa fundamentação teórica e em nossa metodologia.

Aplicamos o questionário no dia 03 de setembro de 2012 com dezenove alunos, no segundo contato que tivemos com a turma. Os alunos que faltaram (sete) nesse dia puderam responder o questionário no dia da aplicação do pré-teste, mas infelizmente nem todos quiseram responder.

3.1.1. Análise quantitativa dos dados

De forma geral, o uso do dicionário pode ser facilitado ou dificultado por fatores, tais como, a posse de dicionário, a frequência de uso, a finalidade do uso, a habilidade de saber usar, o ensino sobre o uso, atitudes e crenças do consulente, percepção dos aspectos visuais. Com a aplicação do questionário, buscamos levantar dados que nos indiquem em que medida tais fatores podem facilitar ou dificultar o uso do dicionário. Inicialmente, faremos uma análise quantitativa dos dados do questionário. O primeiro bloco constatava de sete questões sobre a posse, a frequência e a habilidade de uso do dicionário.

Na primeira questão, perguntamos se os sujeitos tinham dicionário em casa. Os resultados revelam que mais da metade dos alunos, 56% (10), não tem dicionário em casa, apenas 44% (8) tem, como podemos ver no gráfico abaixo:

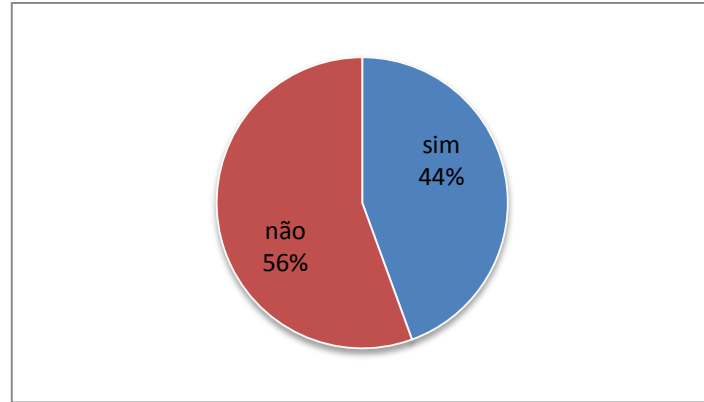


Gráfico 18 - Posse de dicionário de língua portuguesa

Na segunda questão, perguntamos se os alunos usavam os dicionários. Os resultados mostram que 67% (12) deles usam e 33% (6) não usam o dicionário. O número de alunos que não usam pode ser considerado grande, já que representa um terço dos sujeitos pesquisados, conforme gráfico abaixo.



Gráfico 19 - Alunos que usam o dicionário

No entanto, é preciso investigar a relação entre posse e uso nos questionários para compreendermos até que ponto a posse do dicionário pode interferir no uso desse tipo de obra. Analisando nos questionários essa relação, constatamos que dos 44% (8) que têm dicionário em casa, 25% (2) não o usam e 75% (6) usam-no. Dos 56% (10) que não têm dicionário em casa, 40% (4) não o usam e 60% (6) usam-no. Desse modo, mesmo com uma diferença pequena, os alunos que não têm dicionário em casa usam-no menos, conforme dados do gráfico 3 abaixo

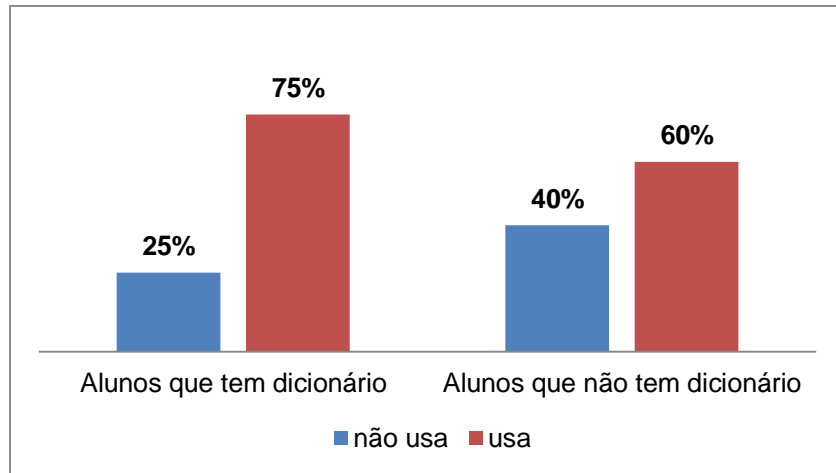


Gráfico 20 - Relação entre posse e uso do dicionário

Como podemos constatar no gráfico acima, a posse do dicionário pode interferir no uso que o aluno faz desse tipo de obra, uma vez que não ter um dicionário em casa compromete a utilização mais frequente para a realização de atividades de casa, ou até mesmo de usos não direcionados, mais espontâneos, limitando-se apenas ao uso do dicionário na escola, uma vez que ela dispõe e oferece aos alunos esse tipo de obra.

Na terceira questão, perguntamos apenas para os alunos que usam o dicionário (12) com que frequência eles fazem uso desse tipo de obra. Obtivemos os seguintes dados: 16,67% (2) afirmaram que utilizam todos os dias; 75% (9) usam uma vez por semana e 8,33% (1) uma vez por mês. No gráfico 4 abaixo, podemos visualizar os referidos dados.

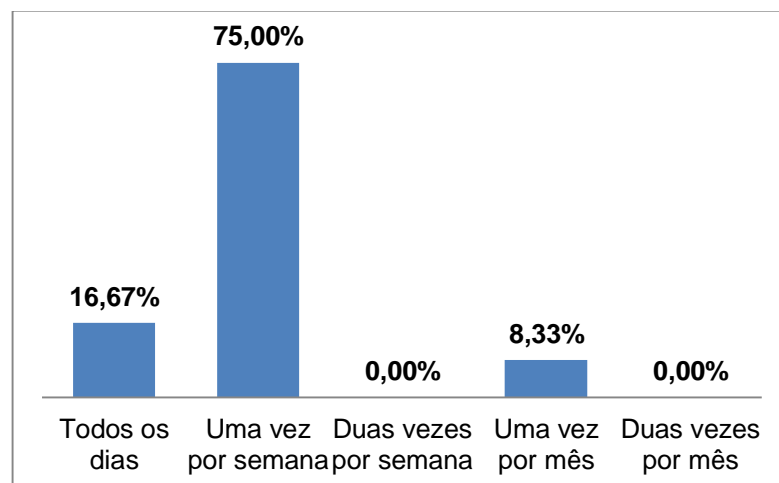


Gráfico 21- Frequência de uso do dicionário

Como podemos constatar na análise dos dados acima, a maioria dos alunos utiliza o dicionário uma vez por semana, uma frequência pequena de uso, considerando-se que nessa fase escolar eles estão em processo de aquisição vocabular e se deparam frequentemente com palavras desconhecidas. Esses dados ratificam os da pesquisa de De Lucca (2009) que constatou uma baixa frequência de uso do dicionário pelos alunos.

A quarta questão investigava quando foi a última vez que os alunos usaram o dicionário. Os dados mostram que apenas 41,67%(5) marcaram a opção semana passada e 8,33% (1) ontem. Por outro lado, 25,00% (5) marcaram mês passado e 25,00% (5) não lembrava. Esses dados contradizem o alto percentual da questão anterior (75% usam o dicionário uma vez por semana), o que nos faz questionar esse percentual, uma vez que contrastando os dados das duas questões podemos perceber que apenas metade dos alunos (50%) que afirmaram usar o dicionário, utiliza-o realmente uma vez por semana, conforme gráfico 5 abaixo.

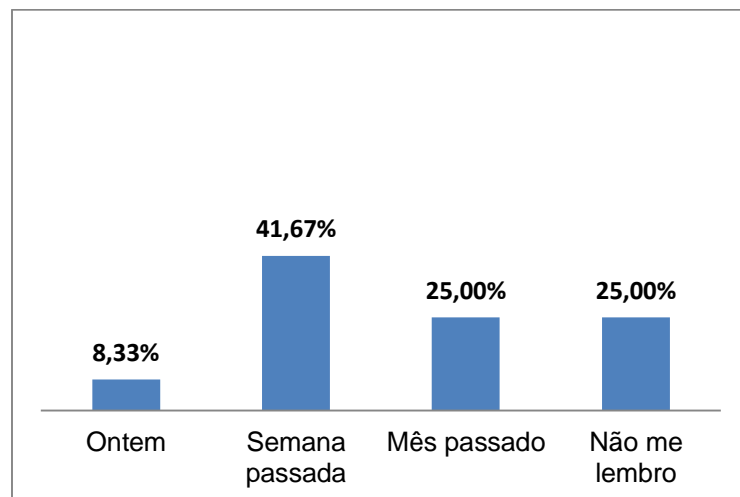


Gráfico 22 - Última vez que usou o dicionário

Na quinta questão, perguntamos em que local os alunos usam mais o dicionário. Como resultados obtivemos: 75% (9) usam mais em sala de aula, 16,67% (2) em casa e 8,33% (1) na biblioteca da escola. Pela análise dos dados, podemos constatar que mesmo os alunos que tem dicionário em casa, utilizam-no mais na escola. Isso demonstra a importância e o peso que a escola tem em oferecer oportunidades de utilização efetiva do dicionário, não só estimulando o seu uso com atividades, mas promovendo esse uso dentro da sala de aula com mais frequência para auxiliar na leitura e na produção de textos, e também como fonte de conhecimento enciclopédico, uma vez que o dicionário oferece um conjunto variado de

informações, tanto em seus verbetes quanto em seus quadros, tabelas, textos complementares. No gráfico 6 abaixo, representamos visualmente os dados acima descritos.

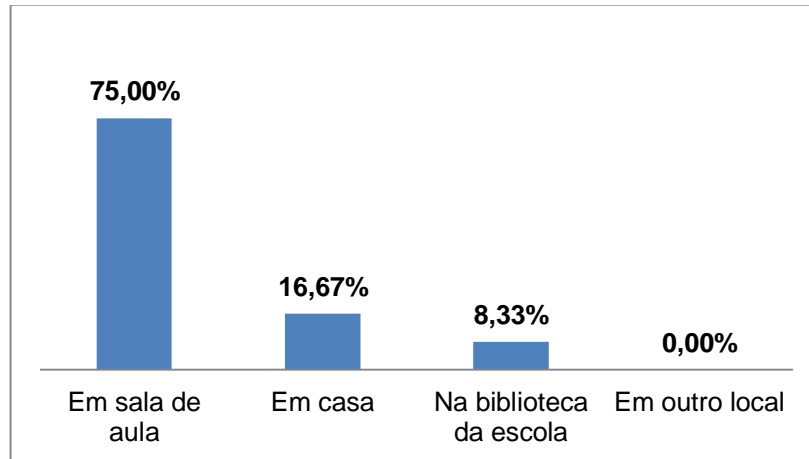


Gráfico 23 - Local onde mais usa o dicionário.

Na sexta questão, indagamos se os alunos sabiam usar ou não o dicionário. Obtivemos os seguintes resultados: 94% (17) declararam saber usar o dicionário e apenas 6% (1) não sabe usar, conforme gráfico 7 abaixo:

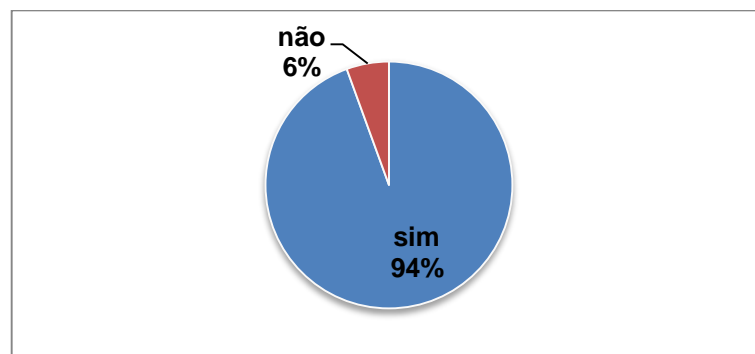


Gráfico 24 - Alunos que sabem usar o dicionário

Como podemos constatar, o índice de alunos que declararam saber usar o dicionário é bem alto. No entanto, no decorrer das oficinas com o grupo experimental e durante aplicação dos testes, pudemos perceber que esse uso ainda é incipiente. Uma vez que, a grande maioria levava muito tempo para encontrar uma palavra, apresentava dificuldades com a ordem alfabética, não usava as palavras-guia na busca. Sem contar que tinha o hábito de não ler o verbete todo. Dessa forma, é preciso que as habilidades de uso sejam trabalhadas

e reforçadas, afinal apenas saber ordem alfabética pela primeira letra não é suficiente para consultar o dicionário com eficiência e tirar proveito de todo seu potencial informativo. Trataremos mais especificamente sobre a habilidade dos sujeitos com a ordem alfabética no segundo tópico desse capítulo, quando analisamos os dados da primeira questão do teste.

Fechando o primeiro bloco, perguntamos na sétima questão, quem havia ensinado aos sujeitos a usar o dicionário. Os resultados revelam que 47,06% (8) dos alunos foram ensinados por um professor, 17,65% (3) pela mãe, 17,65% (3) aprenderam sozinhos, 11,76% (2) foram ensinados pelo irmão ou irmã e 5,88% (1) marcou outro (aprendeu com a tia), conforme gráfico 8 abaixo:

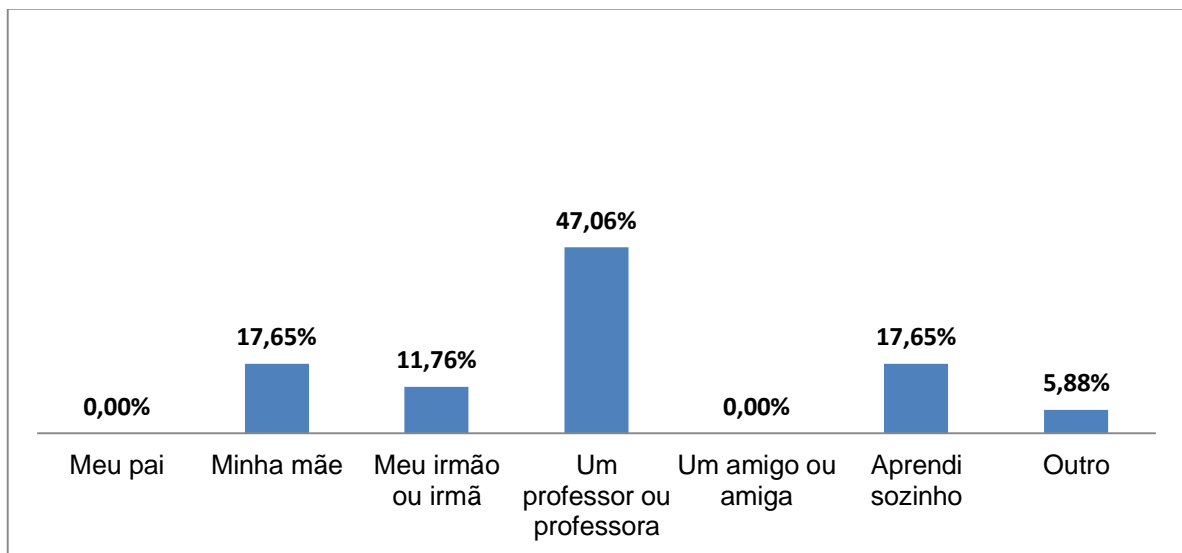


Gráfico 25 - Quem ensinou a usar o dicionário

Analisando os dados acima, constatamos que o professor tem grande importância no ensino do uso do dicionário, uma vez que quase metade dos alunos aprendeu a usar o dicionário com ele. A família também tem papel importante nesse contexto, pois boa parte dos alunos aprendeu a usar o dicionário com a mãe ou outro parente. Enfim, escola e família podem estabelecer uma excelente parceria nesse sentido, não só para ensinar a usar o dicionário, mas principalmente para que essa ferramenta possa ser usada com frequência tanto na escola quanto em casa. Esses dados confirmam as constatações de Moraes (2007) e Bellay (2010) que em suas pesquisas apontam o professor como principal agente no ensino do uso do dicionário.

O segundo bloco (questões 8 a 12) continha questões sobre a finalidade de uso do dicionário e as atitudes, hábitos, habilidades dos alunos sobre esse tipo de obra. Na oitava questão, indagamos sobre atitudes dos alunos quando querem conhecer o significado de uma

palavra ou como se escreve corretamente. Os resultados revelam que 55,56% (10) procuram no dicionário, 38,89% (7) perguntam ao professor e 5,56% (1) pergunta a uma pessoa mais velha, como podemos visualizar no gráfico 9 abaixo:

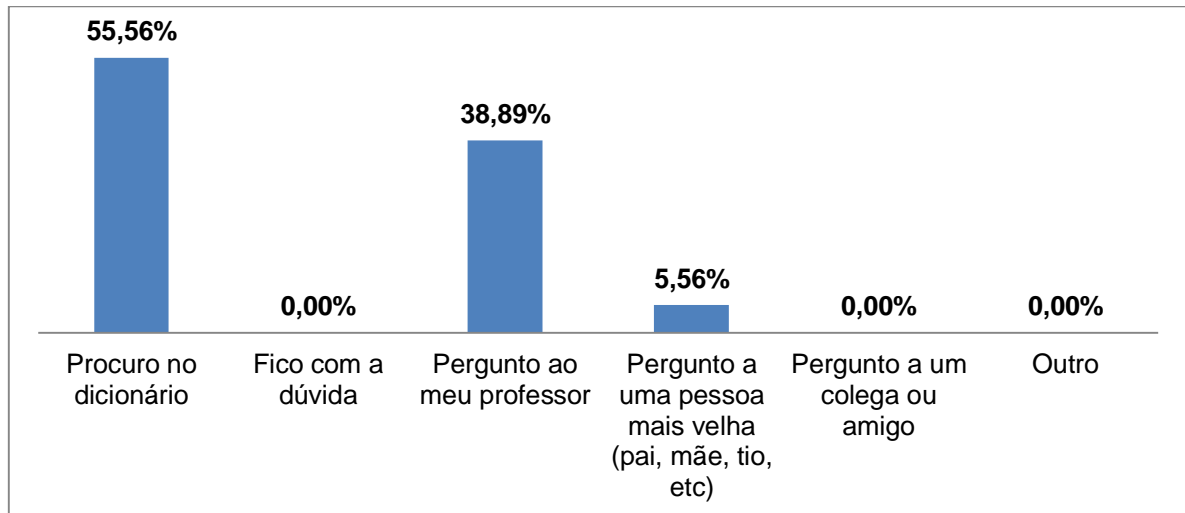


Gráfico 26 - Atitudes para conhecer o significado de uma palavra.

Analisando os dados acima, observamos que a autonomia dos alunos na busca por informações no dicionário precisa ser mais trabalhada e construída paulatinamente. Eles precisam ser incentivados com mais frequência a usar o dicionário sozinhos para tirar suas dúvidas, uma vez que quase 45% (8) dos alunos recorrem ao professor ou a outra pessoa para esclarecerem suas dúvidas de significado ou escrita correta de uma palavra. Isso se deve ao fato de que boa parte dos alunos não ter sedimentado ainda as habilidades de uso do dicionário. Portanto, há uma necessidade de utilização mais frequente do dicionário, é preciso não só ensinar a usar, mas também criar oportunidades em sala de aula e em casa para que os alunos usem o dicionário com mais frequência, podendo, assim, construir sua autonomia não apenas no uso do dicionário como também se responsabilizando por sua aprendizagem.

Na nona questão, perguntamos aos alunos que marcaram na questão anterior que preferem perguntar a outra pessoa o porquê dessa preferência. Os resultados mostram que 57,14% (4) disseram que não gostam de procurar no dicionário, 14,29% (1) não sabe pesquisar, 14,29% (1) acha a linguagem do dicionário muito difícil e 14,29% (1) acha mais fácil perguntar para alguém, conforme gráfico 10 abaixo. Diante dessas respostas, observamos que é preciso ensinar aos alunos como usar o dicionário, bem como utilizá-lo com mais frequência para que se familiarizem com ele e possam usá-lo para sanar suas dúvidas e auxiliar no processo de aprendizagem. Esses dados corroboram a posição de Duran (2008) que afirma que

o uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: o ensino do uso e o uso do dicionário no ensino.

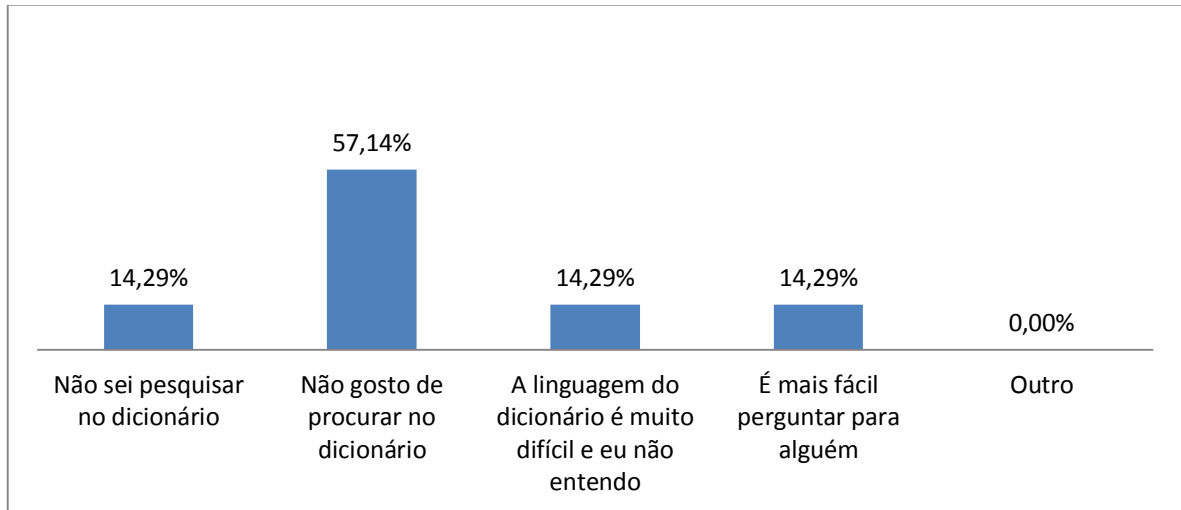


Gráfico 27 - Motivos para procurar alguém para tirar a dúvida

A décima questão tratava da finalidade de uso do dicionário. Os resultados indicam que 88,89% (16) dos alunos usam o dicionário para conhecer o significado das palavras, 5,56% (1) para saber a forma correta de escrever as palavras e 5,56% (1) para tirar dúvidas sobre a classe gramatical das palavras, conforme gráfico 11 abaixo:

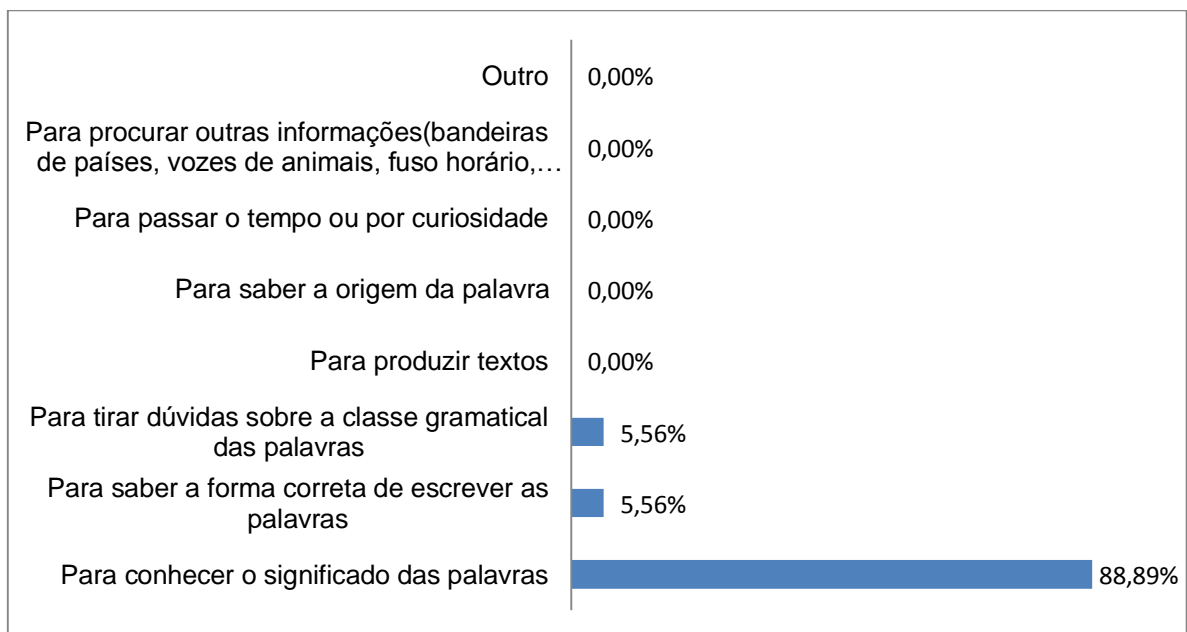


Gráfico 28 - Finalidade do uso do dicionário

Analisando os dados do gráfico acima, observamos que o potencial do dicionário para outros usos possíveis não é explorado, sendo feito apenas um uso bem mais tradicional, buscar, no dicionário, o significado das palavras. Isso ratifica a posição de Maldonado (2008) que afirma ser o dicionário usado de forma tradicional para buscar apenas palavras desconhecidas. Enfim, como podemos constatar no gráfico, nenhum aluno, por exemplo, usa o dicionário em produções textuais ou para procurar informações adicionais que têm nas partes iniciais e finais do dicionário.

A questão onze investigava as atitudes dos alunos ao encontrarem a palavra que estavam procurando no dicionário. Resultados revelam que 22,22% (4) que leem todas as informações sobre a palavra para selecionar a que lhes interessa, observando até a imagem que acompanha a palavra; 11,11% (2) pegam o primeiro significado da palavra, 22,22% (4) escolhem qualquer um dos significados da palavra e 33,33% afirmaram que além de lerem todas as informações sobre a palavra, leem também outras palavras relacionadas à que estavam procurando, 11,11% (2) marcaram outro e no espaço do questionário destinado a escrever a atitude, colocaram “eu escrevo no caderno”, conforme gráfico 12 abaixo:

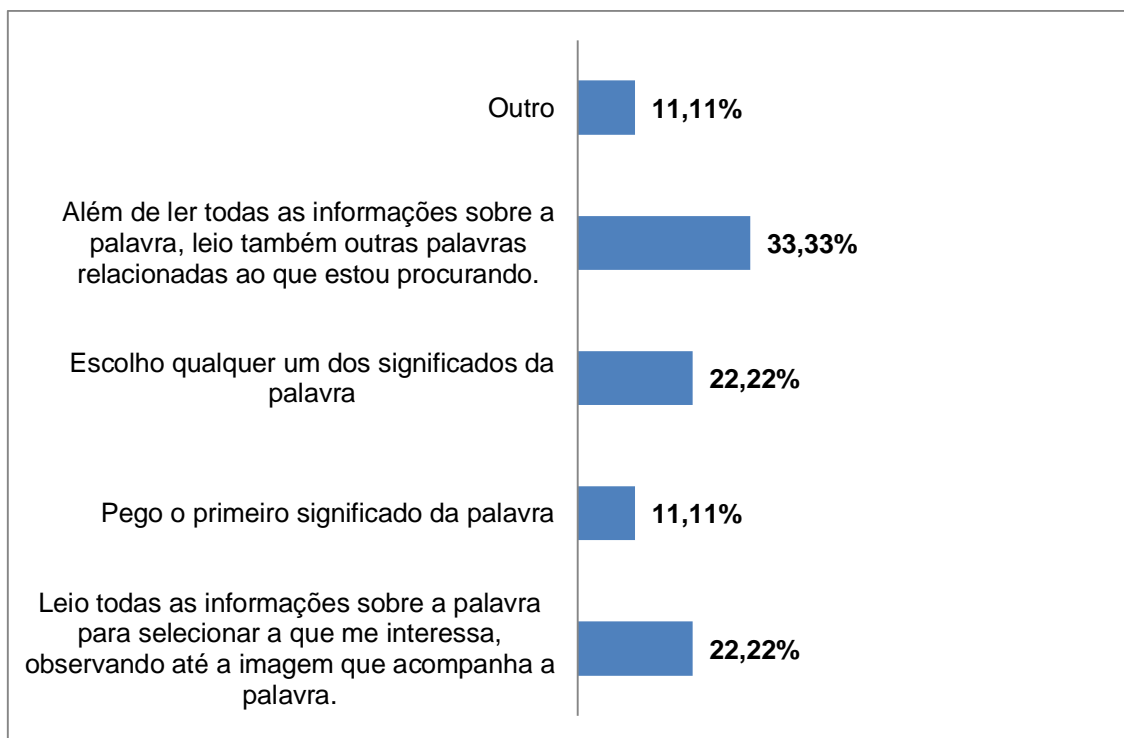


Gráfico 29 - Atitudes na leitura do verbete

Como podemos observar nos dados acima, a maioria dos alunos tem uma atitude positiva na leitura do verbete, lendo-o todo e procurando selecionar o sentido mais adequado

ao contexto em que está inserida a palavra pesquisada. Entretanto, um número expressivo de alunos (6) tem uma atitude um pouco negativa escolhendo qualquer um dos sentidos ou apenas o primeiro, sem preocupação em realmente adequar o que está escrito no dicionário com os contextos de uso. A escolha do sentido adequado é uma habilidade fundamental para o sucesso da consulta. Dessa forma, é preciso que o professor incentive desde cedo o aluno ler o verbete completo, antes de tomar qualquer decisão sobre a escolha do sentido adequado.

Durante as oficinas, na aplicação dos testes e na gravação das entrevistas, percebemos que boa parte dos alunos tinha esse hábito de ler o verbete pela metade. Nas oficinas, mostramos a eles a importância de se ler o verbete todo e compreendê-lo antes da escolha do sentido adequado. No entanto, alguns resistiam. Toda vez que pedia para ler um verbete, pulavam a informação gramatical, liam apenas a definição, não liam os exemplos nem as informações adicionais, especialmente, quando o verbete era muito grande. Nas entrevistas, deixamos que eles lessem a vontade sem qualquer tipo de intervenção. Muitos deles leram o verbete pela metade. No capítulo 4, discorreremos mais detidamente sobre esse aspecto.

Na questão doze, Perguntamos a opinião dos alunos sobre o fato de eles procurarem uma palavra no dicionário e não encontrar, o que eles achavam que poderia ter acontecido. Dados das respostas a essa questão mostram que 44,44% (8) dos alunos acham que a palavra não existe, 44,44% (8) disseram que pode não ter procurado direito e 11,11% (2) pensam que o dicionário não registra a palavra, como podemos visualizar no gráfico 13 abaixo:

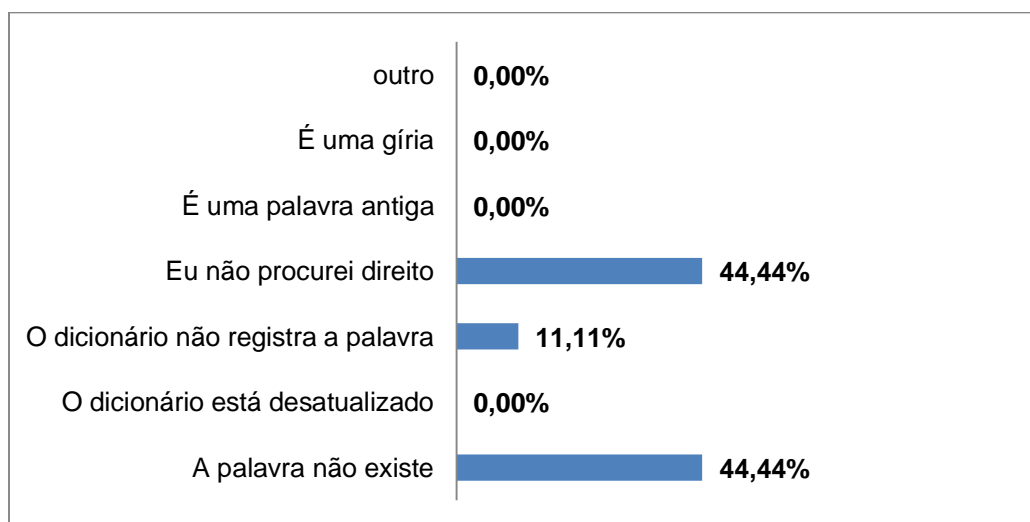


Gráfico 30 - Opiniões dos alunos sobre a ausência de uma palavra no dicionário

Percebemos uma atitude dos alunos bem tradicional em relação ao dicionário, uma confiança grande no que está escrito nele, veem o dicionário como legitimador de palavras, uma vez que a grande maioria dos alunos (16) responderam que se não encontrou a palavra é porque não existe ou eles não procuraram direito. Apenas dois alunos acham que se a palavra não está no dicionário é porque ele não a registra, nenhum aluno marcou a opção “o dicionário está desatualizado”, “é uma gíria” ou “é uma palavra antiga”.

No terceiro bloco, fizemos duas questões sobre os aspectos visuais do dicionário com o objetivo de entender como os alunos percebem esses aspectos. A primeira questão desse bloco abordava a preferência do aluno pelo visual do dicionário. As respostas revelam que 50% (9) dos alunos preferem dicionários coloridos e com muitas imagens, 33,33% (6) preferem dicionários só com as palavras, sem imagens, 11,11% gostam de dicionários com poucas imagens e 5,56% (1) marcou outro (“dicionário com todas as palavras que você pensar”), como podemos visualizar no gráfico 14 abaixo. Analisando esses dados, percebemos que as opiniões dos alunos se dividem. Metade da turma prefere dicionários com um visual mais colorido e com imagens ilustrativas e a outra metade prefere dicionários só com palavras ou poucas imagens.

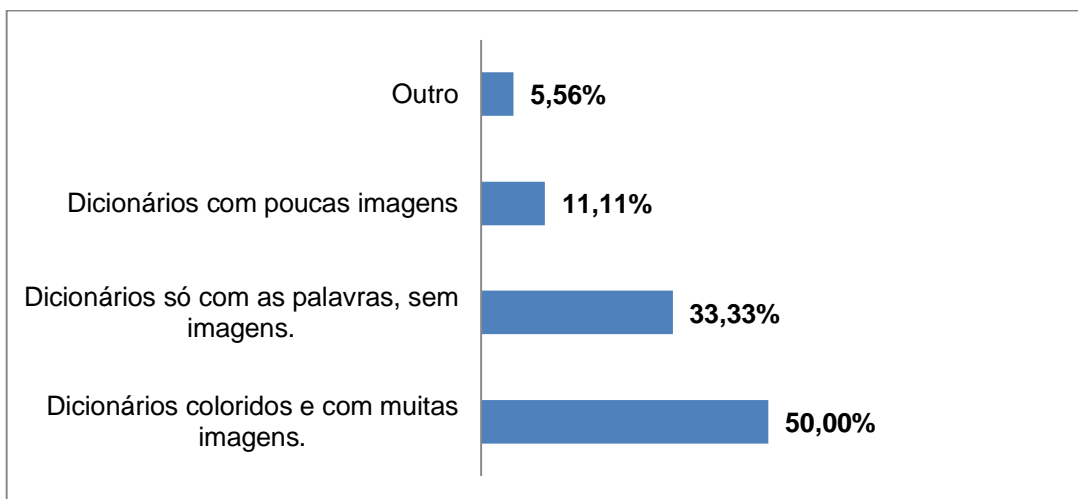


Gráfico 31 - Preferência com relação ao visual do dicionário

A outra questão sobre o visual do dicionário era composta de vários itens com perguntas sobre as imagens, as cores, os recursos tipográficos (letras grandes e pequenas, negrito, itálico.) nos dicionários. As respostas dos alunos foram as seguintes: 76,47% (13) dos alunos consideram que esses recursos facilitam a consulta ao dicionário e 23,53% (4) acham que não; 82,35% (14) opinaram que esses recursos têm outras funções, não são apenas enfeites e 17,65% (3) acham que não tem, são apenas enfeites; 23,53% (4) acham que esses

recursos dificultam a procura por informações no dicionário contra 76,47% que consideram que não; 76,47% (13) acreditam que as imagens facilitam a compreensão dos significados das palavras contra 23,53% que acham que não; 88,24% (15) consideram que as imagens completam as informações sobre as palavras e 11,76% (2) acham que não; 76,47% (13) acham que a organização da página do dicionário em duas colunas facilita a leitura, contra 23,53% (4) que acham que não, como podemos visualizar no gráfico 15 abaixo.

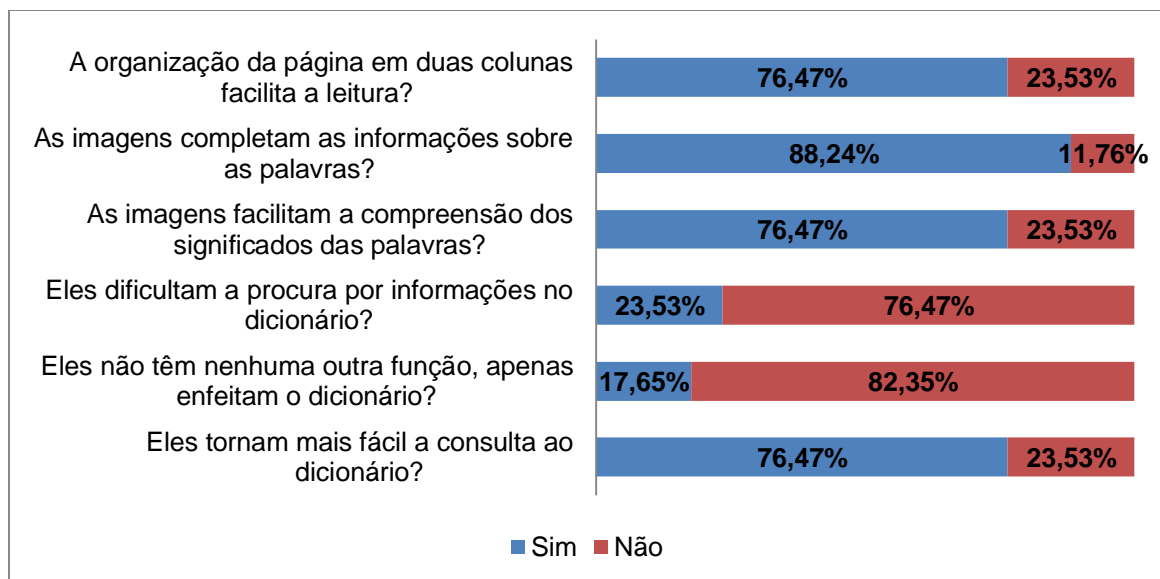


Gráfico 32 - Opinião dos alunos sobre as imagens, cores e recursos tipográficos do dicionário.

Analisando os dados de cada item, observamos que a maioria dos alunos tem uma visão positiva dos aspectos visuais do dicionário, uma vez que acreditam que a organização da página em duas colunas facilita a leitura, que as imagens complementam as informações sobre as palavras e facilitam a compreensão dos significados, que os aspectos visuais facilitam a procura por informações no dicionário e facilita a consulta. Esses dados são ratificados nas discussões do capítulo 4, quando tratamos especificamente dos aspectos visuais do dicionário.

Na questão quinze, indagamos aos alunos sobre as instruções que eles recebem do professor de como usar o dicionário e sobre o ensino do uso do dicionário em sala. As respostas aos itens foram: 70,59% dos alunos declaram que o professor orienta como usar o dicionário e 29,41% dizem que não; 52,94% (9) afirmam que o professor lê com a turma as instruções de uso que há no início do dicionário e 47,06% dizem que não; 64,71%(11) declaram que já fizeram exercícios em sala de aula de como usar o dicionário e 35,29% (6) dizem que nunca fizeram; 82,35% (14) acham que deveria ser ensinado em algumas aulas como se

deve usar o dicionário e apenas 17,65% (3) consideram desnecessário, como podemos visualizar no gráfico 16 abaixo.

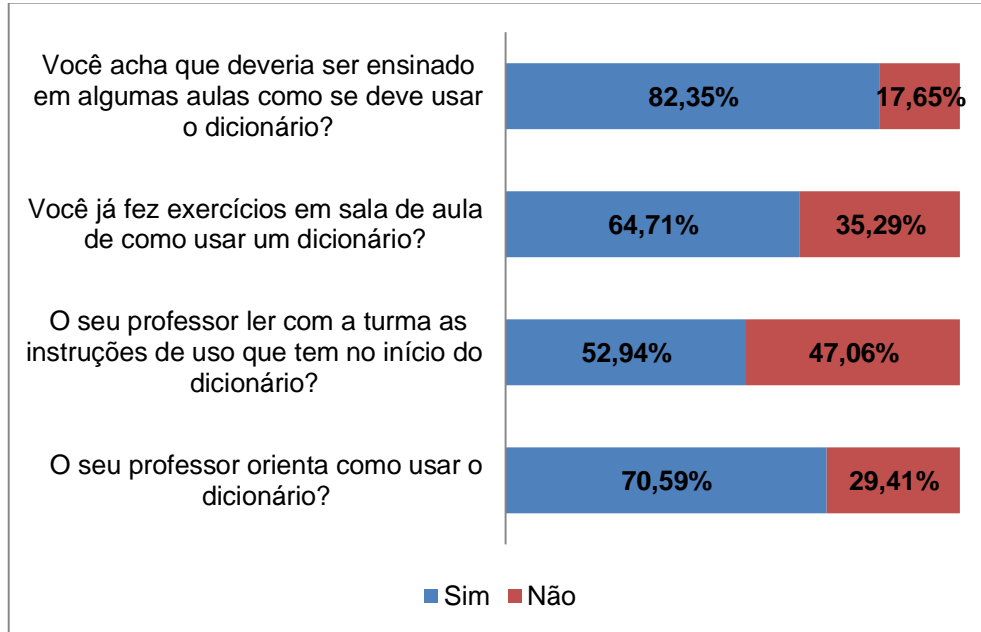


Gráfico 33 - Opiniões dos alunos sobre o ensino do uso do dicionário.

Analisando os dados acima, observamos que a grande maioria dos alunos acha que é necessário ensinar a usar o dicionário. Isso é um dado positivo, pois os alunos já percebem a necessidade de aprender a usar o dicionário. Com relação às orientações os dados revelam uma contradição, a maioria dos alunos disse que o professor orienta como usar o dicionário, mas apenas metade declarou que o professor ler as instruções de uso. E ainda com relação a esta questão, mais da metade dos alunos disse que já fez exercícios em sala de aula de como usar o dicionário. Apenas esses dados não são suficientes para termos uma ideia de como são dadas as orientações sobre o uso do dicionário em sala. No próximo tópico voltaremos a essa questão, quando analisaremos os dados das entrevistas com os alunos.

Por último, a questão dezesseis tratava das crenças sobre os dicionários. Dela constavam oito afirmações sobre os dicionários e os sujeitos teriam que marcar se concordavam ou discordavam delas. Os resultados revelaram que 52,94% dos alunos concordam que o dicionário é uma obra objetiva e neutra e 47,06% discordam disso; 82,35% dos alunos discordam da afirmação quem consulta o dicionário não é inteligente, mas 17,65% concordam com essa afirmação; 82,35% dos sujeitos concordam que o dicionário representa a forma correta da língua contra 17,65% que não concordam com isso; 76,47% dos alunos concordam que o melhor dicionário é que tem o maior número de palavras, porém 23,53% discordam disso; 70,59% dos estudantes concordam que o bom dicionário é o mais conhecido contra

29,41% discordam disso; 52,94% discordam da afirmação de que um dicionário perfeito serve para tudo e 47,06% concordam com a referida informação; 58,82% dos alunos concordam que um dicionário é para toda a vida contra 41,18% que discordam disso; e por fim, 76,47% dos estudantes discordam que os dicionários são todos iguais e apenas 23,53% concordam com isso, como podemos visualizar no gráfico 17 abaixo:

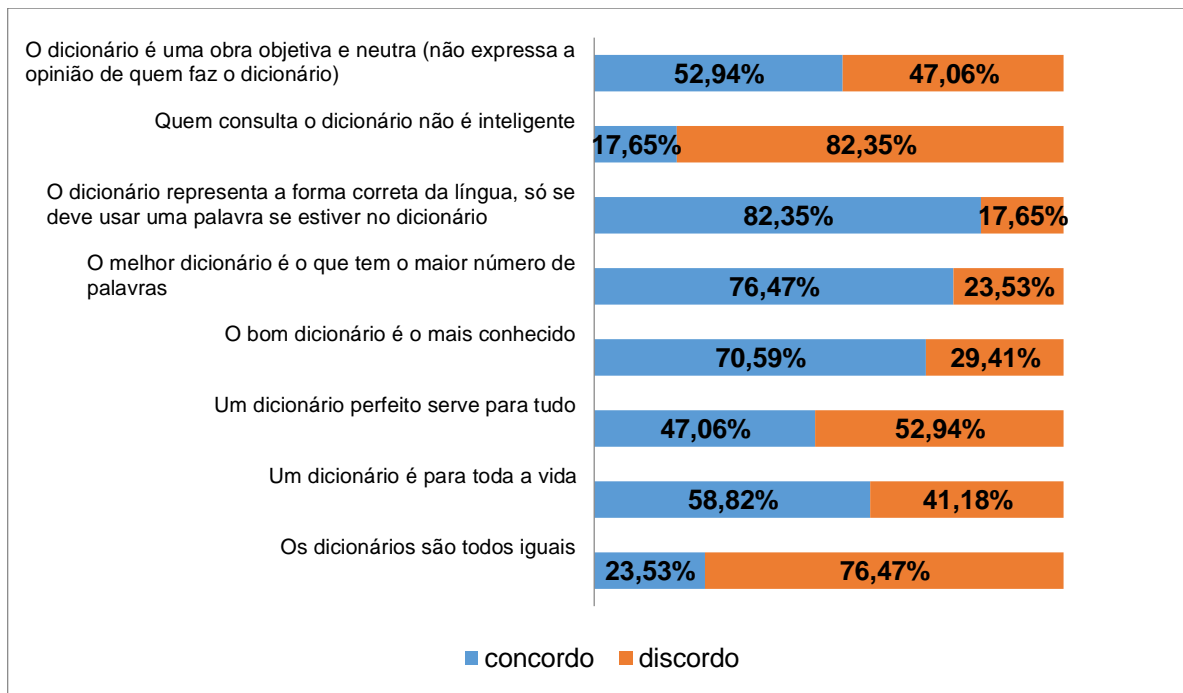


Gráfico 34- Crenças dos alunos sobre o dicionário.

Na próxima seção, analisamos e discutimos qualitativamente alguns dos dados expostos acima com base na entrevista I que fizemos com alguns sujeitos.

3.1.2. Análise qualitativa de alguns dados do questionário

Com o objetivo de dirimir dúvidas sobre alguns pontos do questionário, realizamos uma entrevista com nove (9) alunos sorteados. A entrevista foi gravada individualmente na escola no horário normal de aula.

Com relação à finalidade de uso do dicionário, perguntamos aos alunos na entrevista para que eles mais usavam o dicionário. Da mesma forma que no questionário responderam que usam o dicionário para procurar os significados das palavras, como podemos comprovar com os trechos da primeira entrevista abaixo:

- A2:** Pra caçar as palavras, o significado delas.
A4: Para encontrar o significado das palavras.
A9: Pra encontrar o significado das palavras.
A14: Eu procuro no dicionário.
A14: Para conhecer as palavras que não conheço ainda.
A17: Pra.. pra... pra conhecer os significados das palavras e aprender mais.
A24: Eu uso o dicionário para procurar as palavras que não conheço.

Os trechos acima corroboram os dados do questionário em que mais de 88% dos alunos afirmaram que usam o dicionário para buscar o significado das palavras. Percebemos que o potencial informativo do dicionário não é explorado. O dicionário tem sido utilizado apenas como instrumento auxiliar na leitura. Como vimos em nossa fundamentação teórica, o dicionário não traz meramente informações semânticas. Ao contrário, dispõe de um complexo de informações linguísticas, pragmáticas, enciclopédicas que podem auxiliar o estudante em muitas de suas pesquisas, bem como, na produção de textos e no esclarecimento de inúmeras outras dúvidas.

Indagamos aos alunos o que poderia ter acontecido quando eles procuravam uma palavra no dicionário e não encontravam. Eles responderam que poderia estar em outro dicionário, não colocaram no dicionário, não procuraram direito, a palavra não existe, o dicionário pode estar faltando páginas, a palavra é muito antiga, como podemos ver nos trechos da entrevista abaixo:

- A2:** Tá noutro dicionário
A4: Não sei. Não colocaram, não colocaram no coisa. Eu acho, tipo, então, ou ela não existe ou não encontrei direito.
A9: Eu não procurei direito.
A10: (silencio) pode ela não ter existir.
A14: A folha ter arrancado ou não tá escrito no dicionário.
A17: Ela não tá.
A18: Ah, eu acho que não tem.
A19: Eu deixo em branco, respondo só na escola, ai digo pra professora que não achei.
A24: Eu acho que a palavra é muito antiga, não sei. É, acho que ela não existe.

As respostas dadas na entrevista confirmam os dados do questionário, uma vez que são praticamente as mesmas: a palavra não existe, o aluno não procurou direito e o dicionário não registra a palavra. Observamos nesse aspecto que os alunos confiam muito no dicionário, vendo-o como um legitimador das palavras, uma vez que eles atribuem a si (não procuraram direito) o fato do dicionário não registrar a palavra e a não existência do vocábulo. Entretanto, se ele buscou a palavra no dicionário é porque ouvia-a em algum lugar.

Perguntamos aos alunos como é feito o uso do dicionário em sala. Eles responderam que utilizam o dicionário em grupo para procurar o significado das palavras, quando estão fazendo alguma atividade em sala de aula, conforme trechos das entrevistas abaixo:

A2: Em grupo. Um procura a sua e outro procura a do outro. Cada um procura a sua palavra.

A4: A gente faz em grupos

A10: Em grupo. Os outros procura, aí um vai escrevendo.

A14: A professora leva pra fazer em grupo, a gente faz em grupo. Cada um procura uma palavra.

A17: O uso é... ela bota unas palavras ai nos caça, ai bota o significado. Trabalha em grupo. È...é... primeiro.. é.. é.. o aluno... ai quando ele terminar o significado ele entrega pro outro.

A18: A gente usa pra conhecer novas palavras e fazemos os dever. Ela (professora) leva um para cada grupo.

A18: A gente procura as palavras, aí a que for a gente vai escrevendo lá.

A24: Eu pego ele, abro ele e procuro.

Percebemos que o uso do dicionário é feito em grupos. Talvez isso se dê pelo fato da escola dispor de poucos exemplares, uma vez que os *kits* distribuídos pelo MEC são um para cada turma. Outra explicação possível seria o fato de alguns alunos não saberem procurar no dicionário, talvez em grupo, as atividades propostas seriam resolvidas com mais agilidade. No entanto, os dados, não nos autoriza a confirmar essas suposições. Isso só poderia ser confirmado em investigações posteriores. De qualquer forma, o que percebemos é um uso bem tradicional do dicionário em sala de aula, em que o professor leva o dicionário para sala apenas para caso algum aluno ter dúvida possa consulta-lo, ou então para resolver atividades.

Questionamos aos alunos se os professores ensinam a usar o dicionário, se leem as instruções de uso, enfim, como o professor faz uso do dicionário em sala de aula. Eles responderam que o professor ensina. Mas pelas respostas dos alunos podemos perceber que as orientações que o professor dá estão relacionadas apenas à busca de palavras em ordem alfabética, como podemos constatar nos trechos de entrevistas com os alunos abaixo:

A2: Ensina. Ele diz pega e diz: " a palavra que você quiser achar você vai lá e acha na parte dela, da letra."

A2: ensina

A4: Ensina. Se você quiser uma palavra, vá procurar na letra alfabética que tem no livro né.

A9: Ensina. Ele lê as instruções. Ele vai dizendo e nós vamos coisando. Abrindo na página, vai dizendo lá.

A10: Ele ensina a... a... tem as palavras, cada palavra tem um significado, aí vai procurar.

A10: Assim... tem os pessoal que não sabe, ai ela ensina.

A14: Ensina. Aí depois a gente faz tudo em grupo

A19: Não. Porque tem uns que... tem uns que já... tem uns que já sabe usar o dicionário, mas tem uns que não. A tia XXXXX trouxe um livro, um dicionário ai cin... uma turma rasgari o dicionário, ai vai ter que pagar, ai foi um pobrema medoim, a tia XXXXX a.. a.. usar ele.

A24: Ensina. Ele fala pra gente abrir, procurar a palavra em ordem alfabética.

Observamos que os trechos revelam um tipo de instrução mais tradicional. Isso confirma os dados do item quatro da questão quinze do questionário que perguntava se o professor orientava o uso do dicionário em sala. Mais de 70% dos alunos disseram que sim. No entanto, analisando os trechos acima, podemos constatar que de fato os professores orientam, mas as orientações se limitam a mandar procurar no dicionário e a observar a ordem alfabética. As instruções dadas pelos professores não são suficientes para que os alunos façam um uso mais eficiente e possa tirar mais proveito de todas as informações disponibilizadas no dicionário.

Perguntamos aos estudantes que tipo de dicionário é mais utilizado em sala de aula. Essa questão não fazia parte do questionário, mas precisávamos confirmar a percepção de que os dicionários infantis não eram utilizados na escola. Tivemos essa impressão porque os dicionários estavam intactos, bem novinhos, em excelente estado de conservação. Os alunos responderam que usavam mais o minidicionário, como podemos comprovar nos trechos abaixo:

- A2:** O minidicionário.
- A4:** Dicionário normal, o livro, tipo o livro.
- A14:** Ela leva aquele mais grossinho pra gente procurar as palavras
- A17:** O que tem só palavra.

Questionamos aos alunos que tipo de dicionário preferiam usar. A maioria respondeu que prefere usar o dicionário infantil, justificando que eles são mais atrativos e dá para conhecer os significados mais facilmente. Como podemos constatar nos trechos abaixo:

- A4:** O infantil.
- A2:** Só os que é palavras. Não, os que têm figura também. Os dois eu gosto.
- A9:** Com figuras.
- A10:** O infantil, porque é mais fácil assim.
- A17:** Com desenho, o dicionário infantil, porque dá pra ver as imagens e dá pra ver os significados, dá pra conhecer os significados.
- A19:** O de figurinhas, porque tem...porque amostra bonecos, a gente fica prestando atenção nele, é bom que a gente fica procurando as palavras e eu gosto mais de dicionário com figurinhas.
- A24:** O de figuras.

Contudo, dois alunos preferem o minidicionário, justificando que tem mais palavras e mais informações (**A14:** *O minidicionário, por que tem as palavras que eu quero, ai eu procuro mais rápido;* **A18:** *Eu prefiro o maior porque ele tem... tem mais quantidades de palavras, a gente conhece melhor.*).

Indagamos aos alunos se as cores e as imagens facilitam o entendimento do significado das palavras. Eles responderam que facilita, justificando que os desenhos ajudam no entendimento dos significados e também na busca pelas palavras de forma mais rápida. Essa

última informação sobre as ilustrações é completamente diferente, uma vez que não é muito comum usar as imagens para encontrar as palavras mais rapidamente, como podemos observar nos trechos de entrevista abaixo:

A2: Sim. Por causa que a gente tá caçando a palavra, aí a gente já vê o desenho, a gente já sabe que é lá.

A4: Ajuda, tem desenho, você sabe já o que é.

A9: Facilita.

A10: Elas ajudam muito, facilita nas palavras.

A17: Facilita a achar mais ligeiro.

A18: Não. Eu acho que elas são pras pess.. pras crianças entenderem.

A19: Eu acho que facilita. Porque acho... eu acho que dá mais e.. agora num digo...que ela dá... que dá... que ela deixa a pessoa mais alegre, que fica engraçado, tem uns que são engraçados, tem outros que não. Faz a gente rir.

A24: Facilitam.

Na entrevista, investigamos ainda sobre as crenças dos alunos sobre o dicionário. Já havíamos abordado essa temática na questão 16 do questionário, mas sentimos a necessidade de aprofundá-la através da entrevista. Como vimos em nossa fundamentação teórica, as crenças são individuais e se formam ao longo da vida. Portanto, chegar a alguma conclusão com base apenas nos dados do questionário seria muito temerário de nossa parte.

Inicialmente, incluímos uma questão sobre crença a respeito do dicionário infantil (o dicionário infantil é menos sério) porque durante a nossa primeira visita à biblioteca da escola para conhecer o acervo de dicionários, notamos que os dicionários infantis do acervo tinham sido pouco usados. Chamou-nos a atenção também a reação de algumas pessoas da escola e de alguns alunos, quando dissemos que trabalharíamos com os dicionários infantis. Diante disso, supomos que os dicionários infantis eram pouco usados na escola porque se acreditava que eles não são tão sérios quanto os outros tipos.

Diante disso, perguntamos aos alunos se os dicionários infantis são menos sérios e confiáveis do que os outros tipos de dicionários. Cinco dos oito alunos entrevistados responderam que o dicionário infantil é menos sério, porque é para criança. Três disseram que o dicionário infantil é igual aos outros e um aluno declarou não saber, como podemos constatar nos trechos das entrevistas abaixo:

A2: São menos sérios, porque são mais infantil.

A4: É. Acho que é, por causa que é de criança.

A9: Não. Eu acho a mesma coisa.

A10: São. Porque ele já é pra criança mais menor, aí quando a pessoa, a criancinha tá aprendendo é aí é mais fácil.

A14: Eu acho que sim

A17: Não. O infantil né não. É igual aos outros.

A18: Não. Eu acho que eles são da mesma forma, só que o infantil ajuda mais.

A19: Não sei.

A24: É.

Pelas respostas dos alunos, observamos que há uma crença sobre o dicionário infantil em formação dentro do espaço escolar. Acreditar que o dicionário infantil é menos sério que os demais tipos pode influenciar na utilização dele na sala de aula. Há uma certa contradição na relação dos alunos com o dicionário infantil, uma vez que muitos preferem usar esse tipo, mas acreditam que eles são menos sérios. Uma explicação para isso, talvez, seja o momento de transição que eles estão passando (os sujeitos têm em média 11 anos), ao sair da infância e passar para a adolescência começam a rejeitar tudo aquilo que os identificam como crianças. Contudo, essa é uma crença que pode se estabelecer dentro do espaço escolar e que poderá influenciar outros sujeitos e desestimular o uso desse tipo de obra.

Perguntamos aos estudantes, no caso de compra de um dicionário de língua portuguesa, qual eles comprariam. Cinco dos oito alunos que responderam à questão comprariam um dicionário infantil porque é mais fácil de procurar as palavras, é melhor para entender os significados, porque gostam dos desenhos. Entretanto, três preferem o dicionário para adultos e os dicionários maiores porque já está crescendo e vai aprendendo outras coisas, têm mais palavras, como podemos comprovar com os trechos de entrevista abaixo:

A2: O infantil, porque ele é mais fácil de achar as palavras.

A4: Infantil.

A9: Com imagens, com figuras, Porque eu acho melhor de entender os significados.

A10: O pra adulto, porque assim a pessoa já vai crescendo, vai aprendendo outras coisas.

A14: Aqueles grossos, que eu esqueço o nome.

A17: Português, um infantil, porque eu gosto dos desenhos. Pra mim desenhar, pra mim encontrar as palavras mais ligeiro.

A18: Eu escolheria e, o maior, porque ele tem mais palavras, porque ele é melhor pra pessoa procurar, sabe?

A24: Um que tivesse figuras, porque eu acho legal pra olhar as figuras, acho mais fácil.

As respostas a essa questão reforçam o que discutimos no questionamento anterior. Os alunos, apesar de preferirem usar o dicionário infantil e se pudessem até comprariam um, acreditam que esse tipo de obra é menos sério que os demais tipos de dicionários. Isso nos leva a crer que essa crença esteja sendo absorvida por eles no convívio dentro do ambiente escolar, em que há outros sujeitos que compartilham dessa crença e acabam influenciando os alunos.

Questionamos os alunos se todos dicionários são iguais. A maioria deles respondeu que não, justificando que tem palavras que estão em dicionário mas não em outro. (**A2:** Não. Tem uns que mostra o significado mais do que no outro. **A19:** Nem todos são do mesmo jeito, quando a tia manda a gente caçar uma palavra, uns já.. já não tem e outros já tem.) Essas respostas confirmam os dados levantados pelo questionário em que mais de 75% dos alunos disseram que discordam da afirmação de que todos os dicionários são iguais. Abaixo

temos trechos das respostas dos alunos. Podemos afirmar que essa é uma crença em formação, mas muito frágil dentro do espaço escolar, uma vez que apenas dois sujeitos nas entrevistas concordaram que os dicionários são todos iguais (**A14**: *Eu acho que são quase todos iguais*. **A18**: *Acho que é*).

Os dados do questionário revelaram que 58,82% dos alunos concordam que um dicionário é para toda a vida. Repetimos essa questão através da entrevista para entender melhor como essa crença se estabelece dentro do espaço escolar. As respostas dos alunos mostram que essa crença já está um pouco forte na escola. Mesmo aqueles que acreditam ser preciso comprar outro dicionário, dão como justificativa o fato de o dicionário poder se rasgar, ter alguma página arrancada, como podemos comprovar com os trechos abaixo:

A2: Vou precisar comprar outro. Por causa que eu vou tá mais maior, mais grande.

A4: Eu acho que vai, se você tiver cuidado.

A9: Não.

A10: O grande serve.

A10: Porque tem que... vai mudando mais as coisas, os das crianças são diferentes dos adultos, porque vai aumentando as palavras.

A14: Às vezes precisa comprar outro, né. Porque pode se acabar, pode rasgar, pode arrancar alguma folha e a gente precisar dessa folha.

A17: Serve pra vida todinha. pro meu fio, pra minha fia.

A18: Vai. Ah por que a pessoa cada vez mais, cada dia a pessoa vai aprendendo, a pessoa vai, é, querer saber uma palavra, aí a pessoa, ai tem o dicionário pra ajudar.

A19: Serve, até se ninguém rasgar né... ai serve, né. É..quando eu for fazer faculdade, assim, a tia perguntar se alguém já comprou dicionário e mandar levar pra fa.. pra escola.. lá, aí eu levo o meu, ai não precisa mais comprar, né.

A24: É.

Perguntamos aos alunos qual o melhor dicionário. Parte dos alunos responderam que o melhor é o dicionário grande que tem muitas palavras. Três sujeitos disseram que o melhor é o infantil porque tem figuras. Observamos nesse aspectos que a crença de que o melhor dicionário é o que tem o maior número de palavras está presente no contexto escolar, já com certa força. Isso poderá desestimular o uso de outros tipos de dicionários, às vezes, inadequado para a faixa etária daqueles alunos. Outra observação que fazemos é que os alunos acham o dicionário adulto melhor do que o infantil, dando um status de verdade absoluta ao que é dito nos dicionários “maiores”. Como podemos constatar nos trechos de entrevista abaixo:

A2: (silêncio) o..o das pessoas mais maior, porque ele..tudo que fala lá é verdade.

A4: (silêncio) os maiores.

A9: O que tem figuras.

A9: É o que tem todas as palavras.

A10: O adulto

A14: Acho que todas as unidades.

A17: O infantil.

A18: O melhor dicionário de língua portuguesa? É o grande, porque, assim, é mais fácil da pessoa encontrar uma palavra.

A19: Eu gosto mais daquele que o senhor trouxe lá da biblioteca, aquele da mo.. do sitio do pica-pau amarelo, é por que eu gosto daquele dicionário ali, por isso eu pedir naquele dia o senhor, eu gosto mais daquele. tem vários tipo... tem a cuca passeando.

A24: O melhor dicionário é o sem figuras, porque as figuras atrapalham um pouco né, que quando não tem as figuras eles são maior (faz gesto com a mão indicando volume).

Questionamos aos estudantes o que faz o dicionário ser bom, o fato de ele ser o mais conhecido o torna melhor do que os outros. Para os alunos, o que faz um dicionário ser bom é ter uma grande quantidade de palavras (**A2:** *As palavras;* **A9:** *Ter todas as palavras e ficar mais fácil da gente entender o significado. E ser mais fácil.* **A14:** *Ter todas as palavras que quero, pra mim descobrir*). Isso reforça a crença de que o melhor dicionário e o bom dicionário é o que tem mais palavras. Essa crença é estimulada pelas editoras, quando salientam na capa de suas obras a quantidade de verbetes que têm.

Por outro lado, mesmo 70% dos alunos tendo marcado no questionário concordando que o bom dicionário é mais conhecido, durante a entrevista nenhuma resposta confirmou a presença dessa crença no espaço escolar. Como vimos, as crenças se formam ao longo da vida. Neste caso, o que pudemos perceber foi que as crenças estão relacionadas umas às outras, já há um sistema de crenças sobre o dicionário no espaço escolar em estudo, claro que umas são mais fortes que as outras. Enfim, essas crenças podem influenciar o uso do dicionário, uma vez que funcionam como filtros para muitas das nossas ações.

Perguntamos aos alunos se o dicionário representa a forma correta da língua, só se deve usar uma palavra se estiver registrada em um dicionário. A maioria do alunos deu uma resposta afirmativa (**A14:** *Aham. Só existe se tiver no dicionário* **A18:** *Porque ela... pra mim é porque ela não existe e não pode ser usada.*). As repostas dos alunos corroboram os dados do questionário em que mais de 82% concordam que o dicionário representa a norma.

Na entrevista, questionamos aos estudantes se quem consulta o dicionário não é inteligente e se alguma vez alguém já os tinha mandado procurar uma palavra no “pai dos burros”. As respostas dos alunos confirmam os dados do questionário em que apenas 17% dos alunos concordam com a afirmação de que quem consulta o dicionário não é inteligente, uma vez que apenas um aluno respondeu que sim (**A19:** *É. Quem consulta o dicionário não é inteligente não*). Essa crença, apesar de já presente no espaço escolar, ainda não é compartilhada por muitos alunos.

Por último, perguntamos se os alunos confiavam no que está escrito no dicionário, se é uma obra objetiva e neutra que não expressa a opinião do autor. Boa parte dos alunos

responderam que sim, confiam no que está escrito no dicionário e que ele é uma obra neutra, porque quem escreveu o dicionário foi uma pessoa culta, estudada (**A9**: *Porque quem escreveu foi pessoas estudadas*; **A14**: *Eu confio no dicionário, porque talvez ele tenha estudado muito, pra escrever tudo que é.. escreveu*; **A17**: *Porque ele fez escola, fez faculdade, ai escreveu, ai ele sabe*.). Essa crença está relacionada à crença de que o dicionário representa a norma, o que está escrito lá não pode ser discutido, é a verdade absoluta (**A18**: *Ah, mas tem que concordar, aquela é que a palavra certa*), são os sentidos legítimos e as palavras que representam verdadeiramente o léxico da língua. Essas são ideias que podem passar uma falsa impressão de estabilidade da língua, justamente em sua parte mais volátil, o léxico.

No próximo tópico, analisaremos e discutiremos os dados dos testes com base na estatística descritiva e testaremos a validade de nossa hipótese experimental através do teste *t* para amostras independentes.

3.2. Análise dos dados do teste (pré e pós)

Os testes são instrumentos necessários para verificar em que medida um tratamento é realmente eficaz. De acordo com Welker (2006), há poucas pesquisas com testes sobre o ensino do uso do dicionário. Aliás, em seu livro com 220 resumos de pesquisas empíricas sobre o uso do dicionário o autor não traz nenhum resumo de pesquisas com testes sobre esse tema.

O nosso objetivo com o teste foi examinar se o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho de um grupo de estudantes no uso do dicionário escolar. Para isso, montamos um estudo quase-experimental em que realizamos um pré-teste e um pós-teste com dois grupos, um experimental e outro controle. Apenas os sujeitos alocados no grupo experimental participaram de quatro oficinas sobre o uso do dicionário escolar.

Estabelecemos como variável independente o ensino do uso do dicionário e como variável dependente a quantidade de escores obtidos por cada sujeito nos testes, alocados nos grupos experimental e controle. Temos duas condições experimentais, um grupo com ensino do uso do dicionário (experimental) e outro grupo sem o ensino do uso do dicionário (controle), estabelecendo assim um delineamento entre participantes, uma vez que os sujeitos de cada grupo não foram submetidos às duas condições experimentais.

Para reduzir os efeitos de variáveis de confusão, tais como, nível de letramento, familiaridade com o teste, repasse de informações de um grupo para outro, interferência de algum sujeito da escola, tomamos algumas precauções: escolhemos para participar do quase-

experimento, alunos do 5º ano, que já são alfabetizados, reduzindo, assim, o efeito do letramento sobre o teste; na aplicação do pré e do pós-testes, apresentamos apenas as informações mínimas indispensáveis à realização do teste, sem dar nenhum tipo de explicação adicional que pudesse interferir na resolução, também adotamos medidas para que os sujeitos não trocassem informações entre si na hora da realização do teste; realizamos as oficinas sobre uso do dicionário no contraturno com objetivo de não interferir muito na rotina da sala de aula, mas também como forma de diminuir as chances de que os sujeitos do grupo experimental repassassem informações para os do grupo controle, para aumentar a segurança, pedimos aos sujeitos que não comentassem com os demais sobre as oficinas e não permitimos a utilização em sala de aula do tipo de dicionário usado no quase-experimento, durante a realização da pesquisa. Dessa forma, esses dicionários foram utilizados apenas por mim e pelos sujeitos nos testes, diminuindo assim as chances de interferência de alguém da escola.

Com esse quase-experimento procuramos dar respostas aos seguintes questionamentos: Qual a influência do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra? Em que medida os alunos que recebem capacitação sobre o uso do dicionário têm desempenho melhor do que aqueles que não recebem?

Nossa hipótese experimental é que o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, ou seja, os sujeitos que tiveram aulas sobre o uso do dicionário obtiveram mais escores do que aqueles que não tiveram. A hipótese nula será verdadeira se não houver diferença significativa entre as médias dos escores das duas condições.

Adotamos como critério de significância o valor de $p < 0,05$ em que “p” é a probabilidade de se estar errado ao afirmar uma diferença entre dois valores. Ou seja, um valor de “p” menor do que 5% nos dará confiança razoável de que este resultado dá suporte à nossa hipótese de pesquisa, portanto, haverá diferença significativa, comprovando que o ensino do uso do dicionário tem efeito sobre a quantidade de escores obtida por cada sujeito nos testes. Caso contrário (“p” maior que 5%), a diferença poderá não ser tão significativa.

Apresentamos os resultados dos testes (pré e pós) em tabelas e gráficos gerados a partir da análise dos dados pelo programa de estatística SPSS para Windows, versão 18.0. Inserimos os dados dos escores brutos por sujeitos e por grupos no programa para gerar as análises quantitativas, e depois cruzar todos os dados, a fim de verificar as possíveis diferenças entre as duas condições especificadas anteriormente (experimental e controle). Inserimos também em outro arquivo os dados dos escores brutos por sujeitos, questões e por grupos, com o objetivo de analisar as possíveis diferenças entre os grupos por questões, já que cada uma delas está relacionada a um aspecto intrínseco ao dicionário e a média dos escores

brutos pode esconder detalhes importantes para a compreensão desses aspectos no uso do dicionário.

Depois de inseridos os dados no programa, rodamos a estatística descritiva para obtermos a média, o intervalo de confiança, a mediana, a variância, o desvio padrão, a amplitude, a assimetria e a curtose. Fizemos uma análise da assimetria e plotamos diagramas de barra e bigodes para avaliarmos a normalidade da distribuição dos dados para poder escolher o teste estatístico mais adequado. Escolhemos o teste *t* para amostras independentes a fim de verificarmos se a diferença entre as médias dos escores entre os dois grupos é significativa tanto no pré-teste quanto no pós-teste, uma vez que nossos dados apresentam uma distribuição levemente assimétrica e o delineamento do nosso estudo é entre participantes, isto é, temos dois grupos diferentes em condições experimentais diferentes que foram medidos antes e depois do quase-experimento. Depois disso, rodamos o teste *t* e obtivemos a significância, a diferença entre as médias, o erro padrão da diferença e o intervalo de confiança para a diferença.

A seguir, faremos a análise dos resultados obtidos a partir dos dados dos testes tratados estatisticamente no programa SPSS. Inicialmente, faremos a análise e a discussão da estatística descritiva e do teste *t* independente por grupo em cada momento do teste, comparando-os, para termos segurança de confirmar ou refutar nossa hipótese experimental. Em seguida, analisaremos e discutiremos a estatística descritiva e o teste *t* independente para cada questão, buscando compreender em quais questões as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas. Isso nos ajudará a entender quais aspectos do dicionário testado no experimento foram impactados positivamente pelo tratamento.

3.2.1. Análise dos resultados por grupo

O nosso estudo foi realizado com 18 alunos do 5º ano do ensino fundamental, alocados em dois grupos, cada um com 9 participantes. O grupo experimental satisfaz a condição com instrução sobre o uso do dicionário e o grupo controle a condição sem instrução sobre o uso do dicionário. Os dois grupos foram submetidos ao mesmo pré-teste e pós-teste. No pré-teste, o número médio de escores do grupo experimental foi de 28,33 e do grupo controle foi de 29,33. Há uma diferença pequena se compararmos os dois grupos. No pós-teste, as médias dos dois grupos foram de 40,78 e 29,11 respectivamente. A diferença entre os dois grupos é maior. Se compararmos os grupos no pré e no pós-teste, observamos que o grupo experimental tem uma diferença grande (12,45) entre a média das duas situações ex-

perimentais. No caso do grupo controle, a média se mantém estável com uma diferença mínima (22 décimos menor). Os desvios padrões mostram que os dois grupos apresentam níveis um pouco diferentes de variabilidade entre os escores obtidos. O exame dos diagramas de caixa e bigodes (Apêndice C) revelou que as distribuições são aproximadamente normais e que existem escores extremos (atípicos), apenas no pré-teste do grupo experimental, no caso os valores 2 e 1. A tabela 1 mostra a média, os desvios padrões e os intervalos de confiança para estes dois grupos.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle		
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%
Pré-teste	28,33	8,28	21,97 – 34,70	29,33	10,78	21,07 – 37,62
Pós-teste	40,78	6,30	35,95 – 45,62	29,11	13,15	19,00 – 39,22

Tabela 13: Média, desvio padrão e intervalo de confiança do pré-teste e do pós-teste.

Pela análise desses dados da estatística descritiva, já podemos perceber que há uma diferença das médias dos dois grupos no pós-teste, o que pode indicar que o ensino do uso do dicionário possa ser responsável por essa diferença. No entanto, para termos confiança em afirmar isso é preciso calcular as medidas dos efeitos para os dois grupos e nos dois momentos do teste e depois analisarmos os dados do teste t para comprovar nossa hipótese experimental com mais segurança.

De acordo com Dancey & Reidy (2006, p. 222), a medida do efeito (d) “mede o quanto duas médias diferem, em termos de desvios padrões.” Para calcular o efeito é preciso subtrair uma média da outra e dividir a diferença pelo desvio padrão da média. Dessa forma, o primeiro passo é calcular o desvio padrão da média, obtido através da soma do desvio padrão da condição 1 com o desvio padrão da condição 2 dividido por dois. O segundo passo é calcular o valor d . Com relação ao tamanho do efeito, os autores expõem que “não existe uma regra segura e rápida sobre o que constitui um efeito pequeno ou grande”. No entanto, advertem que Cohen (1988, apud DANCEY & REIDY, 2006.) apresenta como recomendação os parâmetros da tabela abaixo:

Tamanho do efeito	d	Percentagem da sobreposição (%)
Pequeno	0,2	85
Médio	0,5	67
Grande	0,8	53

Tabela 14: Parâmetros para determinar o tamanho do efeito.

Feitos esses esclarecimentos, calculamos agora a medida do efeito para os dois momentos do teste e analisaremos o tamanho do efeito. No pré-teste, o desvio padrão da média foi de 9,53 ($8,28 + 10,78 / 2$) e a medida do efeito de 0,10 ($28,33 - 29,33 / 9,53$) que de acordo com a tabela de Cohen(1988), pode ser considerado um efeito pequeno. No pós-teste, o desvio padrão da média foi de 11,96 ($10,78 + 13,15 / 2$) e a medida do efeito foi de 0,97 ($40,78 - 29,11 / 11,67$), um efeito grande. A partir dos cálculos acima, podemos concluir que houve um efeito grande no pós-teste, no entanto, antes de atribuímos esse efeito ao tratamento e para uma maior segurança nas nossas conclusões, analisaremos os dados do teste *t* para amostras independentes, apresentados na tabela abaixo.

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdade de médias							
	F	Sig.	t	Gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de confiança de 95% para a diferença		
								Inferior	Superior	
Pre_teste	Assumida a igualdade de variâncias	1,335	,265	-,221	16	,828	-1,000	4,531	-10,605	8,605
				-,221	14,998	,828	-1,000	4,531	-10,657	8,657
Pos_teste	Assumida a igualdade de variâncias	3,916	,065	2,401	16	,029	11,667	4,860	1,364	21,969
				2,401	11,490	,034	11,667	4,860	1,026	22,308

Tabela 15: Teste T independente

Queremos verificar se existem diferenças significativas quanto ao ensino do uso do dicionário por alunos do 5º ano. No pré-teste, o teste de Levene para a igualdade de variâncias nos fornece um valor p de 0,265, portanto, usaremos a parte da saída chamada de igualdade de variâncias assumida como indicado pelo SPSP. Os participantes do grupo experimental obtiveram menos escores, ($t(16) = 28,33$, desvio padrão = 8,28) do que os participantes do grupo controle ($t(22) = 29,33$ DP = 10,78). A diferença de médias entre as condições foi de 1, que é um pequeno efeito ($d=0,10$); o intervalo de confiança de 95% para a diferença estimada das médias populacionais é de 8,61 a 10,61. O valor t de 0,22 forneceu uma probabilidade associada de 0,828, mostrando que esse resultado tem alta possibilidade de ter ocorrido por erro amostral, dado que a hipótese nula seja verdadeira. Isso quer dizer que, sendo a hipótese nula verdadeira, temos uma chance de 82% de obter um valor t de 0,22. Portanto, conclui-se que no pré-teste não há diferença significativa entre os grupos.

No pós-teste, entretanto, os sujeitos do grupo experimental mostraram um desempenho significativamente melhor do que os do grupo controle (médias de 40,78 e 29,11 respectivamente). A diferença (11,67) mostrou um tamanho do efeito de 0,97 desvios padrões – um valor grande. O intervalo de confiança apresenta uma probabilidade de 95% de que os valores 1,36 e 21,97 contêm a média populacional. Supondo verdadeira a hipótese nula, o valor t foi de 2,40, que é improvável de ter ocorrido apenas por erro amostral, já que p é igual a 0,029, menor do que 0,05 estabelecido como critério de significância. Isso quer dizer que, sendo a hipótese nula verdadeira, temos uma chance de 2,9% de obter um valor t de 2,40 apenas por erro amostral. Portanto, podemos concluir que no pós-teste há diferença significativa entre os dois grupos.

Com base nos dados acima, podemos concluir que o grupo experimental apresenta melhor desempenho do que o grupo controle. Podemos concluir ainda, baseado no teste t independente, que a diferença entre os dois grupos no pós-teste é significativa e afirmar com alguma certeza que essa diferença se deu devido ao tratamento, isto é, o ensino do uso do dicionário surtiu efeito sobre o desempenho dos sujeitos. Portanto, para esse grupo em estudo, podemos concluir com certa segurança que o ensino do uso do dicionário poderá melhorar o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, confirmando assim nossa hipótese experimental.

3.2.2. Análise dos resultados por questão

Como dissemos em nosso capítulo metodológico, o teste tem sete (7) questões relacionadas a vários aspectos do dicionário. A primeira e segunda estão relacionadas aspectos organizacionais do dicionário (ordem alfabética e palavras-guia), a terceira, a quarta e a quinta à informações adicionais (separação de sílabas, ortografia, classe gramatical) e a sexta e a sétima à significação de palavras e expressões (exemplos e definição). Nesta seção, descreveremos, analisaremos e discutiremos os resultados por questão e por grupo com o objetivo de entender em que partes dos testes os sujeitos tiveram maior aproveitamento e onde as diferenças são mais significativas. Isso também ajudará a compreender quais dos aspectos testados têm diferenças significativas, quais são mais críticos, em que medida podem potencializar ou atrapalhar o uso efetivo do dicionário.

✓ **Questão 1**

Na questão, pedíamos para que o sujeito colocassem 10 palavras em ordem alfabética. Valia 10 escores. É uma questão considerada fácil, já que os participantes poderiam pesquisar no dicionário, também pelo fato de ser preciso colocar em ordem alfabética duas palavras pela primeira letra, seis pela segunda e duas pela terceira.

A ordem alfabética nos dicionários em papel é imprescindível, pois, trata-se de um princípio de organização macroestrutural do dicionário. De acordo com Welker (2004) e Pontes (2009), a ordenação alfabética pode se dar de forma linear ou por agrupamentos. A maioria dos dicionários escolares usa o primeiro tipo. Dessa forma, conhecer a ordem alfabética para consultar as palavras é um requisito básico, quem não sabe isso tem dificuldades para encontrar o que procura no dicionário, demanda muito tempo nas consultas, o que pode desestimular o uso desse tipo de obra.

Para desenvolver essa habilidade é preciso treino, sempre que possível o professor deve fazer exercícios com seus alunos para a ordenação alfabética em nível gradual. Inicialmente, pela primeira letra, depois pela segunda, terceira e assim por diante, até o estudante estar familiarizado com esse tipo de ordenação. Evidentemente, que nos dicionários eletrônicos essa é uma habilidade desnecessária, já que a busca se faz digitando a palavra em um campo apropriado. No entanto, os dicionários eletrônicos ainda não são acessíveis à maioria de nossos alunos. O MEC ainda compra e distribui dicionários em papel, portanto, é ainda uma habilidade necessária.

Como podemos ver no quadro abaixo, as médias dos participantes do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste foram de 4,22 com um desvio padrão de 2,38 e de 4 com desvio padrão de 2,82, respectivamente. A diferença das médias foi de 0,22 e o efeito (d) é pequeno apenas 0,08. No pós-teste, a diferença da média dos dois grupos foi de 0,66 e o efeito de 0,28, considerado pequeno.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	4,22	2,38	2,38 - 6,05	4	2,82	1,82 - 6,17	2,60	0,08
Pós-teste	4,77	1,71	3,45 - 6,09	4,11	3,01	1,79 - 6,43	2,36	0,28

Tabela 16: Média, desvio padrão e intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 1.

No pré-teste, o teste t independente (ver apêndice C) revelou que os participantes do grupo experimental obtiveram mais escores do que os do grupo controle, mas a diferença entre os dois não é significativa, já que o valor t de 0,18 forneceu uma probabilidade associada de 0,86, isto é, a probabilidade desse valor ter ocorrido por erro amostral é 86%, considerando a hipótese nula verdadeira. No pós-teste, a diferença da média das condições também é pequena, apenas 0,66. O valor t de 0,58 tem uma probabilidade de 57% (0,57) de ter ocorrido por erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Em outros termos, nessa questão a diferença entre os grupos experimental e controle no pré-teste e no pós-teste não é significativa, podendo ter ocorrido por erro amostral e não devido ao tratamento.

Mas o que explicaria esse resultado? Primeiro, talvez nas oficinas a quantidade de exercícios tenha sido pouca. Segundo, talvez por terem sido abordados apenas na primeira oficina, com uma distância maior do teste. Terceiro, parece que o conhecimento do teste não influenciou no resultado, porque a diferença entre os dois grupos nos dois momentos do teste foi muito pequena. Quarto, parece que os sujeitos não pesquisaram no dicionário, talvez por esse não ser o tipo de questão que se resolve com frequência com um dicionário, mesmo tendo um à mão. Uma explicação plausível poderia ser que os sujeitos ainda não desenvolveram essa habilidade completamente, uma vez que a maioria dos erros está associada à ordenação alfabética mais complexa (pela segunda e terceira letras), como podemos ver na figura abaixo:

I- Coloque em ordem alfabética as palavras do quadro abaixo.

menino - dia - amor - felicidade - estudar - amigo - globo - dente - gostar - mágica

1.	Amor	X	
2.	Amigo	X	
3.	dia	X	
4.	dente	X	
5.	estudar	✓	
6.	felicidade	✓	4
7.	globo	✓	
8.	gostar	✓	
9.	menino	X	
10.	mágica	X	

Figura 37 - Questão extraída de um teste.

O sujeito ao responder a questão conseguiu colocar todas as palavras em ordem alfabética pela primeira letra, mas não conseguiu pela segunda (dente e dia, mágica e menino) e pela terceira letras (amigo e amor). O participante obteve nessa questão 4 escores, bem próximo da média nos dois grupos e nos dois momentos do teste. Isso indica que a maioria dos participantes teve um desempenho semelhante ao desse sujeito, o que pode indicar que os demais participantes também tiveram dificuldades na ordem alfabética pela segunda e terceira letras. Por fim, a ordem alfabética no dicionário apresenta certos níveis de complexidade e precisa ser treinada constantemente, é um aspecto intrínseco à constituição do dicionário, pelo menos, em papel que pode potencializar ou atrapalhar o uso do dicionário, ou pelo menos uma busca mais ágil e eficiente.

✓ Questão 2

A questão 2 também trata de ordem alfabética, mas de forma diferente. Com dois itens, a questão simula uma página de dicionário. A tarefa do sujeito era colocar em ordem alfabética as palavras de um quadro entre duas palavras-guia. Foi dado um modelo. Cada item da questão tinha quatro palavras para serem colocadas em ordem alfabética, valendo assim oito escores. Dessa forma, os participantes teriam que colocar as palavras em ordem alfabética seguindo as palavras-guia. O objetivo da questão era verificar se os alunos sabiam se orientar pelas palavras-guia nas consultas. Essa é uma questão mais difícil, já que exige

uma ordenação alfabética mais complexa e refinada, pela segunda, terceira e quarta letras das palavras entre as palavras-guia. A consulta ao dicionário foi permitida, aliás, todas as questões, os sujeitos puderam consultar o dicionário.

As palavras-guia nos dicionários são um recurso de orientação muito eficaz e agiliza as consultas. Estão presentes na maioria dos dicionários, especialmente os escolares. Na realidade, elas são a primeira e a última palavra de cada página que são destacadas na margem superior para que o consulente possa verificar de forma mais rápida e decidir se a palavra que procura está naquela página. Entretanto, a consulta pelas palavras-guia exige um conhecimento mais refinado da ordem alfabética, já que no curto espaço de uma página as palavras estão ordenadas pela terceira, quarta, quinta letras.

No quadro abaixo, apresentamos a média, o desvio padrão, o intervalo de confiança e o efeito para cada momento do teste e para cada grupo. No pré-teste, a média do grupo experimental foi de 2,11 com desvio padrão de 1,26 e a do grupo controle foi de 3 com desvio padrão de 2,73. A diferença da média dos grupos foi de 0,89 e o efeito pequeno de 0,45. No pós-teste, a média do grupo experimental foi de 2,55 com um desvio padrão de 1,42 e a do grupo controle de 3,33 com desvio padrão de 2,50. A diferença da média dos grupos foi de 0,78, um pouco maior do que no pré-teste, mas o efeito foi menor, 0,40, considerado pequeno.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	2,11	1,26	1,13 - 3,08	3	2,73	0,89 - 5,10	2,00	-0,45
Pós-teste	2,55	1,42	1,46 - 3,65	3,33	2,50	1,41 - 5,25	1,96	-0,40

Tabela 17: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 2.

Nessa questão, o teste *t* independente revelou que no pré-teste e no pós-teste que as médias do grupo experimental são menores do que a do grupo controle (ver apêndice C). No pré-teste, o valor *t* de 0,88 forneceu um valor *p* de 0,39 e no pós-teste, o valor *t* de 0,81 forneceu um valor *p* de 0,43. Isto quer dizer que considerando a hipótese numa verdadeira, a probabilidade de que os valores *t* do pré-teste e do pós-teste dessa questão tenham ocorrido por erro amostral é de 39% e 43% respectivamente, uma probabilidade muito alta e muito acima dos 5% estabelecidos como significância. Portanto, nessa questão as diferenças entre

as médias dos dois grupos, nos dois momentos do teste, não são estatisticamente significativas, tendo ocorrido em decorrência de erro amostral e não do tratamento dado ao grupo experimental.

Na tentativa de entender o que pode ter acontecido para que o tratamento não tenha tido efeito nessa questão, podemos apontar como possíveis explicações a complexidade da questão, durante a realização dos testes foi uma das questões em que os alunos mais pediram esclarecimentos, a própria estrutura da questão não é muito comum para os sujeitos, e a ordenação alfabética mais refinada.

Os resultados aqui apresentados nos fazem refletir sobre o quão se faz necessário mais treinamento sobre a orientação pelas palavras-guia para que os consulentes possam realizar suas buscas ao dicionário de forma mais ágil. Enfim, tanto a ordenação alfabética quanto a orientação pelas palavras-guias merecem uma atenção especial, precisa-se realizar exercícios constantemente, não basta explicar uma única vez e fazer alguns exercícios para que sejam fixadas, são habilidades que se desenvolvem gradualmente com o uso constante do dicionário, portanto, é preciso estar atento sempre para verificar se o aluno já desenvolveu essa habilidade ou se ainda precisa de ajuda, de treinamento. Esses são dois aspectos organizacionais do dicionário em papel que são fundamentais conhecê-los bem para um uso mais eficaz do dicionário.

✓ Questão 3

Na questão 3, pedimos para separar as sílabas de 10 palavras. Os sujeitos puderam consultar o dicionário. Com essa questão queríamos verificar se os alunos fazem uso do dicionário para tirar dúvidas sobre a separação de sílabas. Essa é uma questão de fácil resolução, uma vez que os dicionários escolares usados nos testes trazem a separação das sílabas das palavras-entrada e todas as palavras da questão constam dos referidos dicionários. No quadro abaixo, sintetizamos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e medidas do efeito (d) para essa questão.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	6,66	1,41	5,57 - 7,75	6,44	2,69	4,37 - 8,51	2,05	0,11
Pós-teste	7,44	1,87	6,00 - 8,88	7	2,95	4,72 - 9,27	2,41	0,18

Tabela 18: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 3.

Como podemos ver no quadro acima, a média do grupo experimental no pré-teste foi de 6,66 com desvio padrão de 1,41 e do grupo controle de 6,44 com desvio padrão de 2,69. A diferença da média dos dois grupos no pré-teste foi de 0,22 e o efeito de 0,11, considerado pequeno. No pós-teste, a média do grupo experimental passou para 7,44 com desvio padrão de 1,87 e a do grupo controle passou para 7 com desvio padrão de 2,95. A diferença da média das duas condições foi de 0,44 e o efeito de 0,18 considerado pequeno.

Como podemos constatar pelos dados acima houve um crescimento da diferença da média dos grupos, no entanto, com base no teste t independente podemos afirmar que essa diferença não é significativa, uma vez que no pré-teste o valor t foi de 0,22 com uma probabilidade associada de 0,83, isto é, considerando a hipótese nula verdadeira há 83% de chance do valor t ocorrer por erro amostral, e que no pós-teste, o valor t foi de 0,38 com uma probabilidade associada de 0,71, isto é, há 71% de chance de esse valor ter ocorrido por erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Portanto, nessa questão não podemos atribuir a diferença das médias ao tratamento, mesmo havendo uma leve melhora das médias dos grupos nos testes e a média do grupo experimental sendo mais alta.

Procurando entender o que poderá ter acontecido, podemos aventar a hipótese de que recorrer ao dicionário para tirar dúvidas sobre a separação de sílabas não é muito usual, tanto que durante a realização dos testes poucos alunos buscaram esse tipo de informação no dicionário, mesmo nas oficinas, quando trabalhamos atividades relacionadas à temática, os alunos do grupo experimental resistiram para fazer a busca no dicionário, alegando que sabiam separar as sílabas.

✓ Questão 4

A questão 4 constou de cinco itens em que o participante teria que marcar em cada item entre três palavras a que estava escrita de forma correta. A questão valia no máximo cinco escores. Foi dado um modelo e foi permitida a consulta ao dicionário. No quadro abaixo apresentamos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos dos dois grupos em cada momento do teste.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	1,77	1,64	0,51 - 3,03	2	1,32	0,98 - 3,01	1,48	-0,16
Pós-teste	4,11	0,92	3,39 - 4,82	3,11	1,69	1,81 - 4,41	1,305	0,77

Tabela 19: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 4.

Analisando o quadro podemos constatar que a média do grupo experimental no pré-teste é menor do que a do grupo controle, 1,77 com desvio padrão de 1,64 e 2 com desvio padrão de 1,32, respectivamente. O efeito de 0,16 pode ser considerado pequeno. No pós-teste, a situação se inverte, a média do grupo experimental passa ser maior do que do grupo controle, 4,11 com desvio padrão de 0,92 e 3,11 com desvio padrão de 1,69, respectivamente. A diferença da média dos dois grupos foi de 1 e o efeito de 0,77, considerado grande. Isso indica que houve um aumento da média do grupo experimental, mas precisamos confirmar se esse aumento e se a diferença da média dos dois grupos é estatisticamente significativa.

A análise dos dados do teste *t* independente dessa questão nos mostra que no pré-teste o valor *t* foi de 0,32 com uma probabilidade associada de 0,76, isto é, as chances desse valor *t* ser fruto de erro amostral são de 76%, considerando a hipótese nula verdadeira. No pós-teste, o valor *t* foi de 1,56 com uma probabilidade associada de 0,14. Isso quer dizer que há 14% de chance desse valor ter ocorrido devido ao erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Portanto, mesmo tendo havido um aumento na média do grupo experimental e uma boa diferença entre as médias dos dois grupos, não podemos considerar que essa diferença seja significativa, uma vez que não satisfaz o que foi estabelecido para considerar a diferença significativa ($p < 0,05$). Dessa forma, não podemos afirmar com segurança que o tratamento (oficinas) tenha sido responsável pela a diferença entre as médias.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que o dicionário pode ser uma boa fonte de consulta para as dúvidas ortográficas, especialmente, para os estudantes em fase de letramento. Pelos dados estatísticos apresentados acima, vemos o quanto é preciso estimular as consultas de informações adicionais dos dicionários. O tratamento (oficinas) talvez não tenha tido um efeito estatisticamente significativo devido à pouca quantidade de treino durante as oficinas ou devido também às poucas consultas que os sujeitos fizeram ao dicionário durante o teste, já que normalmente eles não recorrerem ao dicionário para tirar esse tipo de dúvida.

✓ **Questão 5**

Na questão 5 pedimos para agrupar 20 palavras de quadro por sua classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e pronome). Ao todo a questão valia 20 escores. Os sujeitos puderam pesquisar no dicionário. Tivemos o cuidado de selecionar palavras que constava dos três dicionários usados durante os testes. O objetivo da questão era verificar se os alunos fazem uso das informações gramaticais presentes no dicionário. No quadro abaixo,

apresentamos as médias, os desvios padrões, intervalos de confiança e medidas dos efeitos dos dois grupos nos dois momentos do teste.

Mo-mento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio pa-drão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	7,88	6,6	2,81 - 12,96	4,88	3,33	2,32 - 7,45	4,965	0,60
Pós-teste	6,22	5,21	2,21 - 10,23	3,33	2,12	1,70 - 4,96	3,665	0,79

Tabela 20: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 5.

Analisando os dados do quadro acima, podemos constatar que a média do grupo experimental no pré-teste é maior do que a do grupo controle (7,88 com desvio padrão de 6,6 e 4,88 com desvio padrão de 3,33). Os desvios padrões são muito altos, o que indica uma variabilidade muito grande dos dados dessa questão dos dois grupos no pré-teste. As médias dos referidos grupos no pós-teste foram menores do que no pré-teste, apesar da medida do efeito de 0,79 ser considerada grande, fica claro que essa diferença não é significativa, uma vez que não houve melhora na média dos grupos no pós-teste.

Ao analisarmos os dados do teste *t* independente podemos afirmar com mais certeza que nessa questão o tratamento não surtiu efeito algum, pois o valor *t* de 1,28 tem uma probabilidade associada de 0,24 no pré-teste, isto quer dizer que as chances desse valor ter ocorrido por erro amostral são de 24%, considerando a hipótese nula verdadeira, e no pós-teste, o valor *t* de 1,54 tem uma probabilidade associada de 0,14, isto é, 14% por cento de chance de esse valor ter ocorrido por erro amostral, em caso de a hipótese nula ser verdadeira. Esses números estão bem acima dos estipulados ($p < 0,05$) para considerar os dados estatisticamente significantes.

Mas o que aconteceu para que o tratamento não tivesse surtido efeito nesta questão? Primeiro, o tamanho da questão foi motivo de reclamação por parte dos participantes na hora da resolução dos testes. Segundo, os participantes também reclamaram que não conseguiam encontrar a classe gramatical de cada palavra mesmo conseguindo localizar os verbetes, uma vez que nos três dicionários a informação gramatical é apresentada de forma abreviada.

Terceiro, durante as oficinas com o grupo experimental pude perceber a dificuldade dos sujeitos em lidar com as informações abreviadas, propusemos muitos exercícios,

mas eles não queriam fazer, acharam chato ter que voltar a todo o momento para ver a codificação no início do dicionário. Isso gerou um pouco de estresse neles. Quarto, durante a resolução do pós-teste muitos participantes já disseram que não iam responder a questão, inclusive o sujeito **A3** deixou-a em branco, como podemos ver na tabela 11.

De todos os motivos elencados acima, o mais contundente para a realização da questão foi a abreviação das informações gramaticais, como os sujeitos não sabiam o que elas significavam e, nos testes, as categorias não estavam abreviadas, tiveram dificuldades em encontrar um caminho para solucionar essa questão. Mesmo depois de ter sido trabalhado nas oficinas com vários exercícios e de ter sido explicado, os sujeitos do grupo experimental continuaram a rejeitar as informações abreviadas, aliás, eles as desconsideraram completamente, tanto que na leitura dos verbetes as informações abreviadas não são lidas.

Aqui não estamos questionando a inserção ou não de categorias gramaticais nos dicionários, até porque esse não é o foco do nosso estudo, mesmo sabendo que há lexicógrafos que não consideram apropriado o registro desse tipo de informação no dicionário. O que questionamos aqui é a apresentação das categorias gramaticais de forma abreviada nos dicionários infantis do tipo 2.

Primeiro, porque como dissemos anteriormente os alunos ao lerem os verbetes simplesmente ignoram as informações abreviadas, portanto, o objetivo de oferecer ao aluno essas informações gramaticais não está sendo cumprido, uma vez que codificadas em abreviações tornam-se invisíveis aos consulentes. Segundo, porque, mesmo o aluno sabendo da codificação, sabendo que há uma lista no dicionário com as abreviaturas e poderá consultar o que significa cada uma delas, as consultas constantes se tornam muito enfadonhas. Sem contar que cada dicionário faz as abreviações de forma diferente.

Enfim, o uso de abreviações no dicionário infantil é uma questão delicada que merece mais atenção, pois muitas informações podem estar sendo pouco aproveitadas porque estão “escondidas” no dicionário e os alunos não conseguem acessar. Não podemos pensar apenas na economia de espaço que essas abreviações proporcionam, temos que pensar na funcionalidade do dicionário para o aluno, especialmente, para a criança em fase de consolidação do domínio da escrita.

✓ **Questão 6**

Nessa questão, pedimos para relacionar os sentidos de uma palavra à frase que melhor exemplificasse cada sentido. Composta por dois itens com quatro alternativas, a questão valia oito escores. Escolhemos os sentidos de duas palavras (banco e entrada) que alguns dicionários consideram como homônimas, mas outros não.

Aqui não entraremos no mérito dessa discussão. Tivemos o cuidado de checar se as duas palavras e os sentidos colocados no teste estavam registrados nos três dicionários usados nos testes. No quadro abaixo temos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos para os dois grupos nos dois momentos do teste nessa questão.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	2,77	2,16	1,11 - 4,44	5,33	0,66	7,26 - 8,29	1,41	-1,82
Pós-teste	7,77	0,66	7,26 - 8,29	4,55	3,12	2,15 - 6,95	1,89	1,70

Tabela 21: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 6.

Como podemos ver na tabela acima, no pré-teste a média do grupo experimental (2,77 com desvio padrão de 2,16) foi menor do que a média do grupo controle (5,33 com desvio padrão de 0,66), sendo a diferença entre as duas de 2,56. No pós-teste, se inverte, a média do grupo experimental (7,77 com desvio padrão de 0,66) é maior que a do grupo controle (4,55 com desvio padrão de 3,12), sendo a diferença entre as duas médias de 3,22 e a medida do efeito de 1,70, considerado como grande.

O teste *t* independente revelou no pré-teste que o valor *t* de 1,94 tem uma probabilidade associada de 0,07, isto é, considerando a hipótese nula verdadeira, temos 7% de chances desse valor ser fruto de erro amostral. No pós-teste, o valor *t* de 3,32 tem uma probabilidade associada de 0,008, ou seja, há oito chances em mil desse valor ter ocorrido apenas por erro amostral, caso a hipótese nula seja verdadeira. Portanto, nessa questão o tratamento surtiu efeito, as diferenças entre as médias dos grupos nas condições experimentais são estatisticamente relevantes.

✓ **Questão 7**

Na questão 7, pedimos para relacionar as palavras e expressões aos seus significados. A questão constava de nove palavras sendo quatro lexias simples e cinco lexias complexas, perfazendo um total de nove escores. Nessa questão, também tivemos o cuidado de checar se os dicionários usados nos testes registravam todas as palavras e expressões, com as respectivas definições utilizadas para compor a questão. No quadro abaixo, apresentamos

as médias, os desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos dos testes para cada grupo nesta questão.

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	3,22	3,19	0,76 - 3,19	3,44	2,65	1,40 - 5,48	2,92	-0,08
Pós-teste	7,66	1,5	6,51 - 8,81	3,22	2,58	1,23 - 5,21	2,04	2,18

Tabela 22: Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 7.

Analisando os dados do quadro acima, constatamos que no pré-teste a média do grupo experimental (3,22 com desvio padrão de 3,19) é menor do que a média do grupo controle (3,44 com desvio padrão de 2,65). No pós-teste, média do grupo experimental passou para 7,66 com um desvio padrão de 1,5 e a do grupo controle caiu para 3,22 com um desvio padrão de 2,58. A diferença da média dos dois grupos foi de 4,44 e a medida do efeito de 2,18, considerado um grande efeito.

De acordo com os dados do teste t independente para essa questão podemos afirmar que a diferença entre as médias dos dois grupos é estatisticamente significativa, uma vez que no pré-teste o valor t de 0,16 tem probabilidade associada de 0,87 e no pós-teste o valor de t de 4,58 tem probabilidade associada de 0,001, isto quer dizer, que em caso da hipótese nula ser verdadeira, no pré-teste, as chances do valor t ser obtido por erro amostral são de 87% e no pós-teste temos uma chance em mil do valor t ser fruto de erro amostral. Portanto, o tratamento nessa questão fez efeito e a diferença da média dos grupos é estatisticamente relevante.

Muito embora, na maioria das questões do teste as diferenças de médias apresentadas entre os dois grupos nos testes não sejam estatisticamente significantes, as médias dos escores totais dos dois grupos foram, como já vimos acima. Agora analisaremos os escores brutos por sujeito, questão, teste e grupo.

Na tabela 11 abaixo, temos os escores brutos do grupo experimental nos dois momentos do teste. Comparando os escores do pré-teste com os do pós-teste do grupo experimental, constatamos que oito sujeitos obtiveram mais escores no pós-teste do que no pré-teste (A2, A5, A9, A14, A17, A21, A23, A24), apenas um sujeito (A3) obteve menos escores no pós-teste. No entanto, analisando o desempenho do sujeito A3 em cada questão notamos

que apenas na questão 1 (Q1) e na questão 5(Q5) o número de escores é menor no pós-teste. Como vimos, a questão 1 testava a ordenação alfabética e a questão 5 a busca pela classe gramatical. Esse sujeito, no dia da realização do pós-teste deixou a questão 5 em branco, não quis resolver, alegando que era muito chato ficar procurando várias vezes. Com exceção desse sujeito, especificamente nessas duas questões, todos os outros do grupo experimental tiveram melhora praticamente em todas as questões, quando comparamos os escores do pré-teste com os do pós-teste, bem como nos escores totais brutos. Vale também destacar aqui o desempenho dos sujeitos A2 (diferença de 22), A17 (diferença de 19) e A21 (diferença de 23) que obtiveram uma melhora significativa nos resultados do pós-teste.

Grupo Experimental										
Sujeito	Momento do teste	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Escores total	Diferença entre o pré e pós teste
A2	Pré	4	2	5	0	2	2	0	15	22
	Pós	6	2	4	5	4	8	8	37	
A3	Pré	7	2	8	3	18	6	0	44	-11
	Pós	4	2	9	3	0	8	7	33	
A5	Pré	2	4	6	1	4	6	7	30	8
	Pós	4	2	6	3	6	8	9	38	
A9	Pré	4	3	7	3	19	0	0	36	14
	Pós	4	4	8	3	18	8	5	50	
A14	Pré	4	1	7	1	4	4	5	26	8
	Pós	4	0	8	4	4	8	6	34	
A17	Pré	4	0	8	5	3	1	0	21	19
	Pós	5	4	6	5	3	8	9	40	
A21	Pré	0	2	8	0	11	2	4	27	23
	Pós	6	5	10	5	7	8	9	50	
A23	Pré	5	1	7	1	3	3	7	27	13
	Pós	2	3	9	5	4	8	9	40	
A24	Pré	8	1	4	2	7	1	6	29	16
	Pós	8	3	7	4	10	6	7	45	

Tabela 23: Escores do grupo experimental no pré-teste e no pós-teste por questão.

Embora boa parte das questões não tenham apresentado diferenças significativas entre os dois grupos nos testes, os resultados do total de escores brutos por sujeito do grupo experimental, de uma forma geral, parecem indicar que o tratamento (oficinas) recebido pelos participantes durante a pesquisa surtiu efeito no desenvolvimento das habilidades dos sujeitos

quanto ao uso do dicionário, como indicam os dados estatísticos por grupo, que atestam a significância do tratamento. Para melhor entendermos como se deu as diferenças entre os dois grupos, vamos analisar também os escores brutos por sujeito, questão e teste do grupo controle que estão distribuídos na tabela 12 abaixo.

Grupo Controle										
Sujeito	Momento do teste	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Escores total	Diferença
A1	Pré	4	0	8	5	4	8	7	36	0
	Pós	4	0	9	4	5	8	6	36	
A3	Pré	6	8	9	2	13	4	4	46	-1
	Pós	6	8	9	5	7	6	4	45	
A6	Pré	0	6	0	2	7	0	0	15	-9
	Pós	0	3	0	0	3	0	0	6	
A7	Pré	4	4	7	1	3	2	2	23	6
	Pós	4	4	9	4	2	4	2	29	
A10	Pre	2	1	6	2	4	8	2	25	-2
	Pós	1	4	7	3	5	2	1	23	
A15	Pré	8	0	8	2	3	8	5	34	3
	Pós	6	6	7	3	0	8	7	37	
A16	Pré	6	4	5	2	4	8	4	33	8
	Pós	10	2	9	5	2	8	5	41	
A18	Pré	6	2	8	0	4	8	7	35	-2
	Pós	4	2	8	3	4	8	4	33	
A19	Pré	0	2	7	2	2	2	0	15	-3
	Pós	2	1	5	1	2	1	0	12	

Tabela 24: Escores do grupo controle no pré-teste e no pós-teste por questão.

Comparando os escores brutos dos dois testes do grupo controle, observamos que um sujeito (A1) obteve o mesmo número de escores, cinco obtiveram mais escores no pré-teste (A3, A6, A10, A18 e A19) e três obtiveram mais escores no pós-teste (A7, A15, A16). Observamos que as diferenças para mais ou para menos dos sujeitos nos dois testes são

pequenas, o que demonstra que os sujeitos alocados no grupo controle permaneceram com o desempenho mais ou menos estável.

Comparando os escores brutos dos dois grupos, constatamos que no grupo experimental a melhoria do desempenho dos sujeitos foi superior à do grupo controle, uma vez que oito sujeitos do primeiro grupo obtiveram resultados melhores contra apenas três do segundo grupo sem contar que os totais dos escores brutos são bem maiores. Isso corrobora que os resultados obtidos pelo grupo experimental se deveu a intervenção através das oficinas.

Em síntese, nesse tópico analisamos e discutimos o impacto da instrução lexicográfica sobre o desempenho de um grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental que para efeitos desse estudo foram alocados em dois grupos, um experimental e um controle. Os resultados e as medições estatísticas feitas, considerando os escores totais dos dois grupos no pré-teste e no pós-teste, confirmam a hipótese experimental, qual o seja, o ensino do uso do dicionário escolar melhora o desempenho de um grupo de estudantes no uso desse tipo de obra.

No entanto, a análise dos dados estatísticos por questão mostrou que as diferenças são significativas apenas nas questões 6 e 7, que tratam dos significados de palavras. Nas demais questões as diferenças não foram significativas, o que nos leva a acreditar que aspectos como a ordenação alfabética (questão 1), a orientação pelas palavras-guia (questão 2) e informações adicionais como separação silábica (questão 3), ortografia (questão 4) e classe gramatical (questão 5) são deixadas um pouco de lado pelos consulentes. Isso pode ser confirmado pelo que eles declaram no questionário, 88,89% recorrem ao dicionário para conhecer apenas o significado das palavras (ver gráfico 11).

Por fim, vale salientar que é preciso no cotidiano da sala de aula incentivar a busca também pelas informações adicionais presentes tanto no verbete quanto na megaestrutura do dicionário, é preciso que se façam exercícios regulares com o uso do dicionário, pois, mesmo a melhoria do desempenho dos sujeitos do grupo experimental tenha sido pequena e não significativa, isso não significa que esses aspectos sejam irrelevantes ou não devam ser ensinados. Ao contrário, aspectos intrínsecos ao dicionário como a ordenação alfabética e orientação pelas palavras-guias são primordiais para consultas mais eficientes e condição básica para o uso do dicionário, um primeiro ponto fundamental para o letramento lexicográfico, afinal, quem não sabe a ordenação alfabética direito dificilmente conseguirá encontrar o que procura no dicionário.

A consulta às informações adicionais (separação de sílabas, ortografia, classe gramatical) são de fundamental importância para a construção da autonomia do estudante, que

em caso de dúvidas, pode recorrer ao dicionário, assim como, a definição e os exemplos são igualmente importantes para ampliação do vocabulário e, por conseguinte, para o desenvolvimento da competência lexical e textual dos alunos.

Portanto, concluímos que ensinar a usar o dicionário tem impacto positivo sobre o desempenho no uso dessa ferramenta pedagógica e na construção da autonomia dos consulentes. Dessa forma, a instrução lexicográfica ou ensino do uso do dicionário se constitui em um aspecto extrínseco ao dicionário que influencia sobremaneira seu uso efetivo. Afinal, usamos como mais propriedade aquilo que conhecemos bem todas suas dimensões, características e potencialidades. Com o dicionário não é diferente.

No próximo capítulo, analisaremos os aspectos visuais do dicionário, especialmente, o leiaute das páginas, os recursos tipográficos e as ilustrações, buscando compreender como esses recursos compõem sentidos com o verbal e a percepção dos alunos sobre o visual do dicionário.

CAPITULO 4 - ANÁLISE DOS ASPECTOS VISUAIS DO DICIONÁRIO

Com o advento das novas tecnologias, outros meios semióticos, como o movimento, o som, a cor, a imagem, a tipografia, por exemplo, são introduzidos na comunicação cotidiana e passam a significar e compor nossas mensagens com o verbal. Dessa forma, os textos tornam-se multimodais, em que recursos verbais e não verbais se integram na produção de sentidos. Esses recursos semióticos sempre existiram na natureza e o homem os manipulou em certa medida. A novidade hoje é a facilidade dessa manipulação devido aos recursos tecnológicos.

Por outro lado, as novas tecnologias da informação não só fizeram surgir novos gêneros, mas também renovaram os existentes. Todas as inovações tecnológicas introduzidas no processo de produção e edição dos textos têm produzido projetos editoriais mais sofisticados. Jornais, revistas, livros são cada vez mais cheios de imagens, cores, recursos tipográficos diferentes que significam para além do verbal.

Com os dicionários não tem sido diferente. Recursos como cor e tipografia têm renovado os projetos editoriais de muitos dicionários, tornando-os mais atraentes para o usuário. Nos últimos anos, assistimos à publicação de dicionários para públicos específicos, principalmente, dicionários escolares com projetos gráficos e visuais ousados. Um bom exemplo disso são os dicionários ilustrados e os dicionários infantis em que se usam imagem, cor e recursos tipográficos para compor, ilustrar e esclarecer sentidos de forma mais significativa.

Nos dicionários infantis, as ilustrações e projeto gráfico não são apenas enfeites. Eles compõem sentidos com o verbal, ora auxiliando no esclarecimento de conceitos, ora complementando as informações sobre as palavras. Como diz Birderman (2009, 10):

As imagens completam as informações sobre as palavras, mostrando traços distintivos e característicos desses referentes. Desse modo, verifica-se também um aprendizado não verbal que se reflete em conhecimento e informação.

De acordo, ainda, com a lexicógrafa, o projeto gráfico do Dicionário Ilustrado do Português pretende tornar a consulta ao dicionário um ato prazeroso e fácil, por isso, foram usadas letras grandes, cores, sinalizações funcionais, além das imagens. Entretanto, como os alunos percebem a representação visual no dicionário? Como esses recursos visuais contribuem para a compreensão do texto lexicográfico e como esses recursos facilitam a busca das informações?

Neste capítulo, nosso propósito é investigar como os recursos visuais contribuem para a compreensão do texto lexicográfico, e para a consulta mais rápida por informações no dicionário, buscando compreender como os alunos percebem a representação visual no dicionário. Também, buscamos compreender sob a ótica do aluno quais recursos visuais podem potencializar ou limitar o uso do dicionário. Para isso, inicialmente faremos a análise de seis (6) páginas dos dicionários infantis usados neste estudo, contrapondo com os dados das entrevistas feitas com os alunos sobre os recursos visuais das páginas dos referidos dicionários. Depois, analisaremos dezenove (19) verbetes ilustrados e trinta e cinco (35) imagens à luz dos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), buscando compreender como os recursos visuais instanciam sentidos no dicionário, salientando a percepção dos alunos sobre esses recursos visuais também com base nos dados das entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário.

4.1. Análise visual das páginas do dicionário

Geralmente, as páginas dos dicionários escolares são construídas em duas colunas. Isso reduz o número de palavras em cada linha, tornando a leitura dos verbetes mais ágil. Esse formato é prototípico do dicionário, marcando seu estilo e fazendo com que o leitor reconheça uma página como sendo de um dicionário. As páginas dos dicionários infantis seguem também esse formato. Contudo, apresenta um grau de informatividade visual maior em suas páginas, com letras maiores, cores, recursos tipográficos, ilustrações, recuos de parágrafos, espaço maiores entre os verbetes. Nosso objetivo aqui é entender como os alunos percebem tais recursos visuais e como eles facilitam e orientam a busca por informações no dicionário.

As páginas (figura 1) a seguir são do Dicionário Ilustrado do Português. Podemos perceber que nelas as informações estão organizadas em duas colunas. Nas margens esquerda e direita, há o alfabeto na cor amarela com as letras “a” e “v” destacadas, respectivamente, indicando que os verbetes das páginas iniciam por essas letras. Na margem superior, as palavras-guias estão destacadas em negrito na cor preta. Os espaços entre as duas colunas e entre os verbetes são duplos. As palavras-entrada estão em azul com negrito e em letras maiores. Os verbetes estão justificados com recuo na primeira linha. O verbo “arremessar” e “vertebrados” são ilustrados com imagens. Como podemos observar nas páginas, a cor, o negrito, o itálico, o tamanho das letras e os espaços em branco ajudam a construir a saliência visual, facilitando a localização das informações na página.



Figura 2: Páginas 32 e 313 do Dicionário Ilustrado do Português

Na entrevista com os alunos, perguntamos aos sujeitos A4, A9 e A24 como estavam organizadas as informações nas páginas, eles responderam que elas estavam organizadas “em duas colunas”. Perguntamos também sobre o que estava mais destacado na página, eles responderam que eram as imagens e as palavras-entradas, como podemos comprovar nos trechos abaixo:

A4: O que é mais destacado? A palavra que vai significar, que.. que... vai dá o significado.

A9: As figuras e as palavras.

A24: As letras azul. É... o... a entrada, a palavra-entrada.

Questionamos também sobre os recursos das margens e a função deles no dicionário. Os sujeitos responderam que o “alfabeto” estava mais destacado e que a função dele ali era para facilitar na busca. Perguntamos o porquê de ter uma letra destacada, eles responderam que era porque aquela página tinham as palavras daquela letra (**A9:** *Porque essa página tem as palavra da letra v.*).

Aprofundando a análise das respostas dos sujeitos, observamos que eles perceberam na página os recursos mais salientes como a imagem, a organização em colunas, a cor. Em outros termos, a saliência visual construída por esses recursos foi percebida pelos

sujeitos, mostrando que esses recursos tornam as páginas mais atraentes para o leitor e facilitam a procura por informações na página. Portanto, o leiaute das páginas pode atrair o leitor e facilitar o uso do dicionário.

Dando continuidade à nossa análise, selecionamos duas páginas do Dicionário Caldas Aulete (figura 2). Observamos que nelas as informações também estão organizadas em duas colunas. Nas margens esquerda e direita, há uma linha grossa e colorida com letras “a” e “d” destacadas em vários tipos, cores e formas (maiúsculas, minúsculas, manuscritas), indicando que os verbetes das páginas iniciam por essas letras. Na margem superior, as palavras-guias estão destacadas em negrito na cor azul e separadas por uma barra. Na margem inferior, há uma legenda com os símbolos e abreviações usados nos verbetes. Os espaços entre as duas colunas e entre os verbetes são duplos. As palavras-entrada estão em azul com negrito e os verbetes estão alinhados à esquerda sem recuo na primeira linha. Os verbetes “abraçar” e “DVD” são ilustrados com imagens. Da mesma forma que as páginas do DIP, notamos nas páginas do Caldas Aulete que a cor, o negrito, o itálico, o tamanho das letras e os espaços em branco ajudam a construir a saliência visual das páginas.



Figura 3: páginas 16 e 167 do Dicionário Caldas Aulete

Perguntamos aos sujeitos A14, A18 e A24 como as informações estavam organizadas e o que estava mais destacado nas páginas. Eles responderam que as páginas estavam organizadas em duas colunas e as figuras e palavras-entradas estavam mais destacadas na página, além de linhas grossas nas margens laterais e de uma legenda com os significados dos símbolos e abreviaturas usados nos verbetes.

Os sujeitos conseguiram perceber a saliência visual da página construída pela organização das informações, pela cor, leiaute, recursos tipográficos, etc. Na opinião deles, a organização em duas colunas, as entradas destacadas em negrito, os espaços duplos entre os verbetes ajudam e facilitam a leitura e a localização das informações que procuram.

No entanto, os sujeitos tiveram dificuldades de identificar a função da legenda nas páginas desse dicionário, como podemos ver nos trechos abaixo:

- P:** E aqui embaixo o que é que tem? (apontando para margem inferior)
A18: Tem várias palavras de sentidos. é. de sentidos diferentes.
P: Pra que serve isso daí?
A18: (silêncio) Acho que... acho que... são assim tem em cada página.
P: Por exemplo, aqui quando tu colocou em abrir tem vb, né?
A18: É.
P: Esse vb significa o quê?
A18: Pra mim ele indica.. um... um .. num sei.... é assim ele indica um.. um sentido de uma palavra.
P: Vamos procurar aqui ó? o que é vb?
A18: Um verbo.
P: Então, qual a função dessas palavras que estão ai na margem?
A18: De indicar cada sentidos de palavras.
P: De palavras que estão como?
A18: Que estão em duas letras.
P: Que estão abreviadas?
A18: Sim.

Como podemos constatar no trecho acima, o sujeito A18 inicialmente não conseguiu dizer o que era que tinha na margem inferior da página nem lhe atribuir uma função. Só depois que o pesquisador apresentou um exemplo e insistiu com mais perguntas foi que o sujeito conseguiu entender. No trecho da entrevista com o sujeito A24 a seguir, a mesma coisa se repete. Ele não conseguiu, inicialmente, dizer do que se tratava nem atribuir uma função à legenda no rodapé da página do dicionário.

- P:** E aqui embaixo, o que é que tem?
A24: Tem pronome? Pronome, substantivos,
P: Isso daí é o que?
A24: (silêncio).
P: Hein?
A24: Ah eu.... (deu de ombros)
P: Olhe aqui, (apontando para um verbete) SM é o que?
A24: Substantivo.
P: Substantivo o quê?
A24: (olhando na margem da página) Masculino.
P: Então isso aqui serve pra quê?
A24: pra identificar né

P: Identificar o que aqui? O que está abreviado?
A24: Hunrum.

Essa dificuldade com os símbolos e as abreviações dos verbetes foi uma constante durante as oficinas e aplicação dos testes. No tópico anterior sobre os testes, tratamos também desse assunto quando analisamos os dados da questão cinco em que os alunos tiveram muita dificuldade de encontrar a informação gramatical que estava abreviada. Tudo isso indica que os alunos precisam desenvolver uma habilidade de uso relacionada à leitura de símbolos e abreviações, ou pelo menos saber que todo dicionário tem uma lista com símbolos e abreviações.

Prosseguindo com nossa análise, abaixo temos duas páginas do Dicionário Saraiva Júnior. Nelas, da mesma forma que os outros dois dicionários analisados, as informações estão organizadas em duas colunas.



Figura 4: Páginas 110 e 175 do Dicionário Saraiva Júnior.

Nas margens, tem o alfabeto com as letras “e” e “i” destacadas na cor branca em fundo azul, indicando que os verbetes dessas páginas iniciam por essas letras. Na margem

superior, as palavras-guia estão destacadas na cor azul e separadas por uma linha azul escura, grossa e ondulada. Centralizados acima dessa linha estão os números das páginas. Na margem inferior, não há nada. Os espaços entre as duas colunas e entre os verbetes são duplos. As palavras-entrada estão em azul com negrito e os verbetes estão justificados com recuo na primeira linha. Os verbetes “espantar” e “informática” são ilustrados com imagens. Há ainda uma ilustração com uma adivinha na página 110. Da mesma forma que os outros dois dicionários, notamos que nas páginas do Saraiva Júnior, a cor, o negrito, o itálico, o tamanho das letras e os espaços em branco também ajudam a construir a saliência visual das páginas.

Na entrevista sobre os aspectos visuais, perguntamos aos sujeitos A17 e A18 como as informações estão organizadas e o que estava mais destacado nas páginas. Eles responderam que as informações estavam organizadas em duas colunas e que as imagens, a adivinha e as palavras-entrada estavam mais destacadas. Perguntamos também se a organização das páginas em duas colunas facilitava a leitura e ajudava a localizar os verbetes mais rapidamente, abaixo temos as respostas deles:

A17: Porque se fosse tudo junto não dava pra entender não, mas assim um do lado, um do outro ai fica melhor né.

A18: Acho que sim. Facilita.

Com relação ao destaque dado a sílaba forte em fundo amarelo, os sujeitos inicialmente não perceberam e não souberam dizer qual a função dos “quadrinhos amarelos” (realce na cor amarela) nas sílabas das palavras. Quando o pesquisador deu um exemplo, eles conseguiram perceber que se tratava da sílaba tônica (**A17:** *É o coisa alto.* **A18:** *A sílaba mais forte*).

Os sujeitos também perceberam a função do alfabeto colocado nas margens das páginas e o objetivo do destaque em uma única letra, como podemos comprovar com os trechos abaixo:

P: E aqui na margem por que tem o alfabeto?

A17: Porque pra dizer que tá na letra.

P: E por que o “e” tá destacado?

A17: É.. é o coisa onde você quer a letra do alfabeto pra você conseguir encontrar.

P: Nessa página, as palavras começam com a letra “e”?

A17: É

Em resumo, a organização das informações em duas colunas, as palavras-entrada em cor diferente, os recuos e os espaços duplos entres os verbetes podem facilitar a leitura e ajudar na localização mais rápida dos verbetes nas páginas dos dicionários infantis. Os três dicionários apresentaram recursos de localização nas margens direita e esquerda. O Dicionário Ilustrado do Português e o Saraiva Júnior trazem o alfabeto na margem da página

com uma letra em destaque indicando que as palavras daquela página iniciam com aquela letra. O Caldas Aulete também traz esse recurso adicional, mas de forma diferente, com uma linha colorida na página e apenas a letra indicativa que os verbetes da página iniciam. O Caldas Aulete traz ainda na margem inferior uma legenda com símbolos e abreviações. Os três dicionários trazem palavras-guia.

Em geral, os alunos perceberam a maioria dos recursos visuais das páginas e opinaram que facilitam a leitura e ajudam na localização mais rápida das informações nas páginas dos dicionários. No entanto, é preciso que todos esses recursos sejam mostrados aos consulentes para que possam fazer uso em suas buscas e pesquisas no dicionário. Esse é um conhecimento imprescindível para usos mais efetivos e eficientes. Portanto, faz-se necessário acrescentar a seguinte habilidade de uso a ser desenvolvida pelos consulentes: entender a organização visual das páginas e os vários recursos de orientação dispostos nela, tais como, dedeiras, palavras-guia, recuos, cor, negrito, itálico.

Enfim, a saliência visual da página que está relacionada à função composicional é imprescindível para um leiaute atrativo e legível, em que se possa encontrar as informações mais rapidamente na página, proporcionando assim consultas mais rápidas e eficientes e estimulando os consulentes a sempre retornarem ao dicionário.

4.2. Análise dos verbetes ilustrados

Neste subtópico, analisaremos dezenove verbetes ilustrados e trinta e cinco imagens. Iniciaremos por aqueles que são ilustrados em apenas um dicionário, para em seguida, tratarmos dos que são ilustrados em dois e três dicionários usados nesta pesquisa. Nosso objetivo com esse subtópico é entender como os alunos percebem a representação visual dos verbetes e identificar que aspectos das ilustrações podem potencializar ou dificultar o uso do dicionário. Para isso, em cada verbete analisado faremos um contraste entre o que preconiza a GDV e o que os alunos perceberam sobre as ilustrações durante as entrevistas.

4.2.1 Verbetes do Dicionário Ilustrado do Português (DIP)

Os recursos não verbais utilizados no verbete “sanhaço” (figura 4) são a cor e os recursos tipográficos (o negrito, o itálico, sublinhado) complementados com uma fotografia de um sanhaço. Dessa forma, a entrada aparece negritada e na cor azul. Logo após tem a informação gramatical abreviada e em itálico. A palavra-entrada é repetida em azul com as sílabas

separadas e a sílaba forte em negrito. A definição está sem destaque e o exemplo de uso é indicado em itálico, com a palavra “sanhaço” sublinhada. Todos esses recursos são utilizados para dar ênfase a determinadas partes do verbete, nos termos da GDV, para construir a saliência visual.

A imagem do “sanhaço” está logo abaixo do verbete. O participante representado está em um galho, de lado, olhando diretamente para o leitor. A imagem é uma fotografia que busca retratar o real o máximo possível. Sua função representacional é instanciada por um processo narrativo de ação transicional, já que o pássaro olha diretamente para o leitor (participante interativo). Os sentidos interativos revelam um contato de demanda, em uma modalidade naturalista em plano aberto e ângulo frontal, buscando construir sentidos de verdade e realidade. A função composicional é realizada pela cor da imagem que procura retratar ao máximo um “sanhaço” real e também pelo tamanho, o participante representado é apresentado sozinho em seu habitat (galho de uma árvore, possivelmente em uma floresta).

A definição descreve os traços característicos do pássaro que podem ser visualizados na fotografia ilustrativa. Dessa forma, a representação visual do verbete acontece de forma adequada.

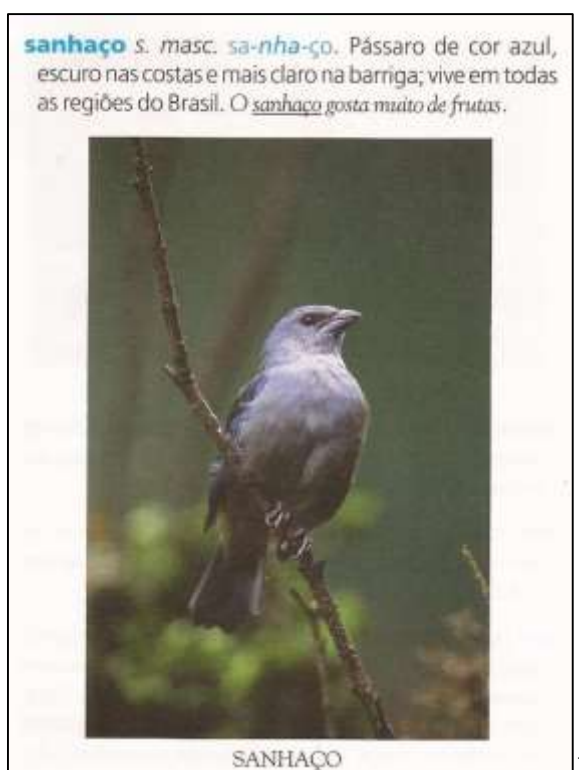


Figura 5: Sanhaço (p.277, DIP)

⁷ O enquadramento foi colocado por nós para melhor destacar as figuras nas páginas. Ele não aparece nos dicionários.

Nas entrevistas com os alunos, buscamos compreender como eles percebem os aspectos visuais do dicionário, especialmente do verbete, com foco na representação visual realizada pelas ilustrações. Com relação ao verbete em análise aqui, entrevistamos os sujeitos A4 e A24. Fizemos vários questionamentos sobre os recursos visuais, sobre a imagem, sobre a relação da imagem com a definição, sobre o entendimento deles, entre outros. Nenhum dos dois sujeitos sabia o que era sanhaço. Pedimos então que eles procurassem no dicionário (DIP) e lessem o verbete. Na leitura do verbete, os sujeitos omitiram as informações abreviadas.

Depois da leitura, questionamos sobre os aspectos visuais usados no verbete. Eles identificaram apenas a cor azul usada na palavra-entrada. Com relação à imagem, perguntamos sobre o que ela representava. De pronto eles responderam que se tratava de um pássaro, mas ao descrevê-lo se apoiaram nas informações da definição. Quando questionamos sobre o objetivo do autor ao ilustrar aquele verbete, o sujeito A4 respondeu que é uma palavra que pode confundir (**A4: Porque a palavra é... ela é meio.... confunde a palavra, sanhaço**). Os dois sujeitos entrevistados concordam que a imagem os ajudou a entender o significado da palavra. Ao questionarmos o porquê, o sujeito A24 respondeu que a imagem é melhor para visualizar (**A24: Porque a imagem é mais legal assim, dá pra visualizar**).

De modo geral, os dois sujeitos perceberam os recursos visuais mais salientes (cor e imagem). Com relação à imagem, eles conseguiram entender a função dela acompanhando o verbete e perceberam várias nuances da ilustração, mas ao descrevê-la se apoiaram nas informações da definição. Isso demonstra a força que o verbal tem.

Dando continuidade à nossa análise, salientamos que a cor, os recursos tipográficos (negrito, itálico, sublinhado), os símbolos e a imagem são os principais recursos utilizados na composição visual do verbete “marcial” (figura 5). Como podemos perceber, a entrada está na cor azul e em negrito. A informação gramatical está abreviada e em itálico. A entrada com as sílabas separadas está na cor azul e a sílaba tônica está em negrito. A definição está sem destaque. O exemplo de uso está em itálico com a palavra “marciais” sublinhada. Esse é um verbete que tem uma subentrada (arte marcial), que está em azul sem negrito. A definição da subentrada segue o mesmo padrão da definição da entrada. Há um quadrado laranja, indicando o plural, que está abreviado e em negrito. E um losango em verde indicando informação gramatical que também está abreviada e em negrito. Esses recursos ajudam a construir a saliência visual do verbete e podem funcionar como marcadores visuais para cada tipo de informação presente no verbete.

A imagem está logo abaixo do verbete que ilustra a subentrada (arte marcial), identificada na legenda. Dessa forma, a imagem está ancorada numa informação verbal. Na

imagem temos dois atores (crianças) vestidos com quimonos e com faixas pretas, dando um golpe. Um dos participantes está com a perna no alto e outro está se defendendo. A função representacional é instanciada por um processo narrativo de ação e reação transacional em que os participantes representados estão olhando um para o outro. Os sentidos interativos são construídos através de um contato de oferta, em plano aberto, ângulo baixo e modalidade naturalística, pois se trata de uma fotografia. Esses recursos buscam uma identificação do leitor com os participantes representados, instanciando sentidos de realidade e verdade. A saliência visual é construída pelas cores e pela ausência de plano de fundo na imagem.

No caso de “marcial”, a imagem não ilustra a acepção do verbete, só a subentrada. No entanto, a definição da subentrada de certa forma reproduz verbalmente o que está na imagem. Sendo assim, a representação visual da subentrada do verbete acontece de forma adequada. Talvez, uma linha pontilhada (ou outro recurso) ligando a imagem ao que ela ilustra facilitasse a identificação.



Figura 6: Arte marcial (p. 193, DIP)

Nas entrevistas com os alunos, mostramos esse verbete aos sujeitos A4 e A24 e fizemos alguns questionamentos sobre os aspectos visuais. Eles conseguiram perceber os aspectos mais salientes como a imagem e a cor. Na visão deles, a imagem representa um comportamento violento e associaram “arte marcial” aos meninos, mesmo admitindo que meninas também possam praticar esse tipo de esporte. Quando questionamos se na imagem não poderia ser duas meninas, responderam que poderiam, mas que fica melhor dois meninos e deram com justificativa o fato de esse tipo de esporte ser mais para meninos (**A4:** *Porque*

isso é para os meninos e não para as meninas; **A24**: *Porque eles são mais fortes.*). Os dois sujeitos conseguiram perceber a função da imagem (**A4**: *Pra representar a figura também, representar a informação*), mas quando questionados porque o autor do dicionário ilustrou apenas esse verbete, ficaram calados e não responderam nada.

Com relação aos aspectos visuais da parte verbal do verbete, eles perceberam apenas a cor. Atribuindo como função o destaque que ela dá e dizendo que fica melhor para procurar as palavras. Como na leitura do verbete anterior, também pularam as informações abreviadas ao lerem o verbete. Enfim, parece que se faz necessário estimular mais os alunos para perceberem os sentidos visuais dos textos, mostrando que esses sentidos são construídos sutilmente pelas imagens, cores, recursos tipográficos, designer. Salientar também que esses recursos não são usados aleatoriamente.

No verbete “vertebrados” (figura 6), os recursos visuais utilizados foram a cor azul, o negrito, o itálico, o sublinhado e a imagem. A palavra-entrada está em azul e com negrito, um pouco recuada. A informação gramatical está abreviada e com itálico. A separação das sílabas da palavra-entrada está em azul com itálico e apenas a sílaba tônica está com negrito. A definição aparece sem nenhum efeito e o exemplo de uso está em letra menor com itálico e com a palavra “vertebrados” sublinhada. Esses recursos tipográficos e de cor ajudam a construir saliência visual do verbete e tem significados para além do verbal, contribuindo para a legibilidade e para a localização mais rápida das informações no verbete.

A imagem que ilustra o verbete é uma composição de várias imagens de animais vertebrados dentro de um quadro na base da página, logo abaixo do verbete. Na parte superior do quadro, tem a indicação verbal, uma espécie de título (vertebrados – alguns exemplos de vertebrados). Embaixo de cada animal tem uma legenda indicando o tipo de animal. Interessante notar nessa ilustração o uso de mais informações verbais para desfazer possíveis ambiguidades. O quadro circulando os animais dá a ideia de conjunto, mas a relação hiperonímica é estabelecida entre o conceito expresso verbalmente no cabeçalho e as imagens com legenda. A imagem só ilustra visualmente parte do verbete (grupo), já que o esqueleto interno e a coluna vertebral não tem como ficar expostas. O exemplo de uso traz outros hiperônimos (aves, anfíbios, répteis, mamíferos), tornando o verbete mais denso de informações.

Na imagem, os sentidos representacionais são instanciados por um processo classificacional em que cada animal da imagem faz parte da classe dos vertebrados. Os sentidos interativos são construídos através três contatos de oferta (macaco, cobra e boi) e quatro de demanda (gato, peixe, rã e águia) que estabelece uma relação vetorial através do olhar com o participante interativo (leitor). Além disso, os animais estão retratados em fotografias coloridas em plano aberto e nível ocular, instanciando sentidos de realidade e verdade. A saliência

visual é construída através da cor, do tamanho das imagens (quase todas do mesmo tamanho) da ausência de plano de fundo e do quadro que circula todos os animais, dando a ideia de classe, grupo.



Figura 7: Vertebrados (p.313, DIP)

Com relação a esse verbete, questionamos aos sujeitos A4 e A9 sobre a representação visual e a relação da imagem com a palavra-entrada. Os sujeitos conseguiram perceber a ilustração como representando a palavra “vertebrados” e a ideia de grupo retratada pelo enquadramento das imagens em um quadrado. As legendas foram fundamentais para essa percepção, já que os sujeitos se apoiaram nelas para descrever o que tinha no quadro e para fazer a relação entre a imagem e a palavra-entrada. Os dois sujeitos disseram que as imagens auxiliaram na compreensão do verbete.

Prosseguindo com nossa análise, escolhemos o verbete “primatas” (figura 7) que também traz a ideia de grupo, mas que foi ilustrado apenas por uma imagem. Os recursos visuais usados nesse verbete foram a cor, os recursos tipográficos (negrito, itálico, sublinhado) e a imagem. Como nos demais verbetes analisados até aqui, a entrada está em azul com negrito. A informação gramatical está abreviada e em itálico. A separação de sílabas da palavra-entrada está em azul com itálico e apenas a sílaba tônica está em negrito. A definição não tem nenhum efeito. O exemplo de uso está em itálico com a palavra-entrada sublinhada e a remissiva está em itálico e em negrito na cor preta. Esses recursos tipográficos constroem a saliência visual do verbete e enfatizam o contraste entre as várias informações que o compõem, especialmente entre a entrada, a definição e as demais informações.

A imagem que ilustra o verbete “primatas” é uma fotografia de um esqueleto de um chimpanzé. Ela está logo abaixo do verbete que representa com uma legenda indicando-

o, além de uma explicação entre parênteses. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo conceitual simbólico atributivo. Os sentidos interativos são construídos através de um contato de oferta, em plano aberto, ângulo oblíquo e nível ocular, buscando valores de intimidade e verdade. A saliência visual é construída pela cor e pela ausência de plano de fundo.

A representação visual do verbete “primatas” através da imagem do esqueleto de um primata é problemática e pode gerar ambiguidades. Primeiro, essa imagem sozinha não dá conta da ideia de grupo que o verbete encerra, como por exemplo, no verbete “vertebrados”. Segundo, a definição salienta como traços definitórios a ideia de grupo e a capacidade que os animais desse grupo têm de segurar objetos com as mãos. No entanto, a ilustração traz apenas um tipo de primata e a imagem do esqueleto não está segurando nada com a mão. O exemplo de uso inclui o chimpanzé como primata, mas a imagem precisa da legenda para que essa relação se estabeleça. Enfim, talvez essa imagem fosse mais adequada para ilustrar o verbete “esqueleto” ou “ossos”.



Figura 8: Primatas (p. 248, DIP)

Os problemas dessa ilustração, analisados anteriormente, também foram percebidos pelos sujeitos durante as entrevistas. Quando perguntamos aos sujeitos A4 e A18 o que era aquela imagem, de pronto eles responderam que era um esqueleto. Com base na legenda, acrescentam que era o esqueleto de um chimpanzé. Ao questionarmos se aquela imagem

ilustrava bem o verbete, eles inicialmente afirmaram que sim, dando como justificativa o traço da definição “segurar algo com as mãos”, como podemos observar nos trechos abaixo:

A4: Porque tá dizendo a capacidade de pegar objeto com os dedos, tá mostrando;
A18: Porque... porque os... porque esse esqueleto, assim, ele tem mãos e as mãos assim, pra ele segurar as coisas e pega com os dedos também.

No entanto, quando questionamos que o esqueleto não tinha nada na mão, o sujeito A18 mudou de ideia e disse que a imagem não estava representando bem. Mas o sujeito A4 continuou com a mesma opinião, isto é, achando que a imagem do esqueleto representa bem o verbete.

Com relação a ideia de grupo que o verbete encerra, o sujeito A18 percebeu que a imagem não representava a ideia de grupo, achando melhor trocar a imagem por outra. O sujeito A4 não opinou. Enfim, a ilustração não está adequada. Os sujeitos associaram-na ao verbete devido à legenda e a proximidade dela com o mesmo, mas fizeram isso com alguma dificuldade.

Em suma, os recursos visuais utilizados nos verbetes do dicionário ilustrado do português foram a cor, a imagem e os recursos tipográficos. A cor azul foi usada na palavra-entrada, na subentrada e na separação de sílaba. As demais partes do verbete ficam em preto, havendo assim um contraste entre as partes e construindo uma saliência visual que auxilia na localização das informações no verbete. A cor foi um dos recursos percebidos pelos alunos. Eles notaram que o uso de cores diferentes no verbete além de dar destaque a algumas partes ajuda a encontrar as informações com mais facilidade.

Os recursos tipográficos usados nos verbetes foram o negrito, o itálico e o sublinhado. O negrito foi usado na palavra-entrada e na sílaba tônica. O itálico foi usado na informação gramatical e nos exemplos de uso. E o sublinhado foi utilizado nos exemplos de uso para destacar a palavra-entrada na frase do exemplo. De modo geral, os alunos entrevistados não perceberam esses recursos, nem lhes atribuíram uma função específica.

A imagem, o recurso mais saliente, foi percebida por todos os sujeitos que conseguiram, em certa medida, identificar o que estava sendo representado em cada verbete. Para isso, eles se apoiaram nas legendas e nas informações das definições para fazer essa relação. De modo geral, as imagens dos verbetes analisados não apresentaram problemas, com exceção do verbete “primatas”. Portanto, a escolha da ilustração adequada pode contribuir para a compressão do verbete. Porém, uma escolha infeliz e equivocada pode dificultar essa compreensão. Por fim, vale salientar que os sujeitos ao lerem os verbetes omitiam as partes abreviadas.

4.2.2 Verbetes ilustrados do dicionário Saraiva Júnior (SJ)

Dando continuidade à nossa análise, discutiremos a partir de agora os recursos visuais dos verbetes “espantar”, “informática”, “olaria” e “ovo”, extraídos do dicionário Saraiva Júnior. No verbete “espantar” abaixo (figura 8), temos como recursos visuais a cor, o negrito, o itálico, o realce e a imagem. A entrada está recuada em azul. A separação silábica é indicada dentro de parênteses com a sílaba tônica em realce na cor amarela. A informação gramatical está abreviada em negrito e os números que indicam os vários sentidos da palavra estão em negrito. A definição não tem nenhum efeito e os exemplos de uso estão entre parênteses em itálico. Todos esses recursos constroem a saliência visual do verbete, marcando também visualmente cada tipo de informação do verbete.

A imagem ilustrativa do verbete é uma fotografia de uma menina que está com a mão na boca e como os olhos arregalados espantando-se com alguma coisa. A ilustração está do lado do verbete e tem uma legenda referindo-se a ele. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo ação e reação transicional, ou ação bidirecionada, uma vez que o participante representado pratica uma ação reflexiva (espantar-se). Os sentidos interativos são construídos por um contato de oferta em plano fechado e nível ocular com modalidade naturalística, estabelecendo valores de verdade, realidade e intimidade. A saliência visual é construída pela cor e pela ausência de plano de fundo.

Neste caso, a representação visual do verbete não está muito adequada. A legenda que acompanha a imagem traz o verbo no infinitivo, mas a imagem representa uma situação em que o verbo espantar é pronominal (espantar-se). Em outros termos, a palavra tem cinco acepções e a ilustração refere-se a acepção cinco (levar um susto), no entanto, a legenda está se referindo ao verbete todo e não tem nenhum recurso ou referência que ligue a imagem à acepção. Nem mesmo nos exemplos, pois a acepção cinco não traz esse recurso.



Figura 9: Espantar (p. 110, SJ)

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário, perguntamos ao sujeito A4 o que a imagem estava representando e a qual verbete ela estava relacionada. Ele respondeu que na imagem tinha uma menina espantada e com medo de alguma coisa, e a imagem estava relacionada a “espantar”. Pedimos ao sujeito para ler o verbete. Interessante notar que ele leu o verbete pela metade, apenas duas das cinco acepções e omitiu as informações abreviadas. Com relação aos aspectos visuais do verbete, ele percebeu a cor azul da entrada, o realce e o negrito dos números.

Com relação a representação da imagem, o sujeito percebeu que o participante representado se assustou com algo, mas como a imagem não tem plano de fundo e não traz o que assustou a criança, primeiro ele se apoiou no exemplo de uso para identificar a causa do medo (**A4**: *Porque tem dizendo que os relâmpagos espantavam as crianças*), mas depois o sujeito percebeu que seria melhor se a imagem trouxesse a cena toda, mostrando o que assustou a menina. De modo geral, o sujeito A4 percebeu a representação visual do verbete e a função da imagem nele (**A4**: *Pra representar a...a.. pra representar a.. como é mesmo... pra representar a...a.. esqueci o nome agora*). Vale ressaltar que ele se apoiou na informação verbal para interpretar a imagem e a leitura que fez do verbete revelou um mau hábito, ler o verbete pela metade. Talvez isso tenha acontecido porque o verbete é um pouco longo (cinco acepções).

Por sua vez, o verbete “informática” do Saraiva Júnior está em uma página e a ilustração em outra. Apresenta os mesmos recursos visuais do verbete analisado anteriormente: imagem, cor e recursos tipográficos. A imagem ilustrativa é uma fotografia em preto e branco. Nela estão quatro pessoas (três crianças e uma adulto jovem) ao lado de dois monitores ligados. Uma das crianças está possivelmente falando ao telefone, os outros dois que estão do lado dela estão olhando para o monitor e o adulto está olhando para as crianças. A imagem parece retratar o contexto de um laboratório de informática.

Nessa imagem, os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo de ação transicional. Os sentidos interativos são instanciados por um contato de oferta, em plano fechado, em nível ocular, revelando valores de verdade, intimidade e realidade. A relação interativa com o leitor também é construída através dos sorrisos dos participantes representados, que parecem estar se divertindo muito com a situação retratada. A saliência visual é construída pelo contraste do claro com escuro e pela presença de plano de fundo na imagem. Por fim, vale salientar que a representação visual do verbete nesse caso é feita de forma indireta através da imagem dos computadores.

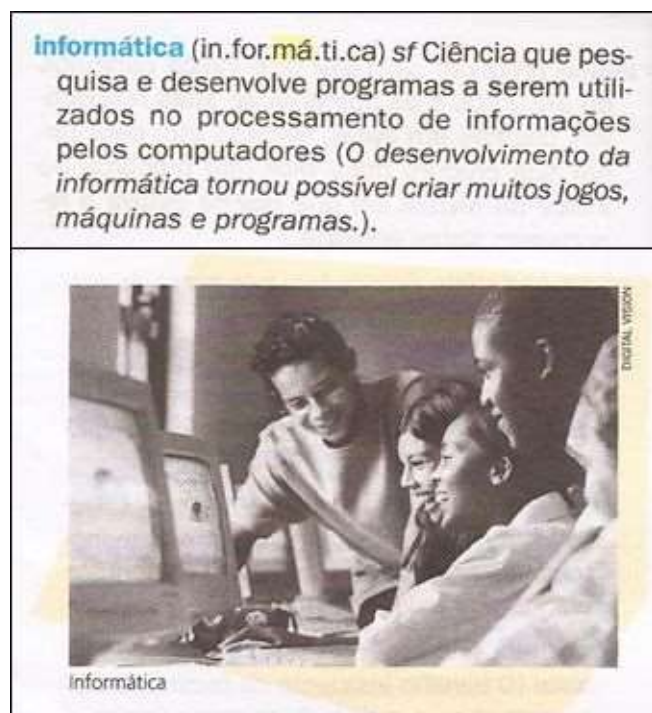


Figura 10: Informática (p. 174 e 175, SJ)

Na entrevista com o sujeito A18, mostramos a ele a imagem acima e questionamos o que tinha na imagem. Ele respondeu que havia “um grupo de amigos pesquisando na internet”, dando com justificativa a presença dos computadores na imagem, como podemos perceber no trecho abaixo:

P: Com relação aqui a imagem, o que é que tem nessa imagem?

A18: Tem um grupo de amigos pesquisando na internet.

P: Como que sabe que eles estão pesquisando na internet?

A18: Por causa que dá pra ver os computadores.

O sujeito A18 descreveu a imagem como tendo quatro pessoas muito alegres e empolgadas e atribuiu a escolha da imagem em preto e branco como sendo imagem antiga (**A18:** *Acho que deve ser alguma foto tirado deles dos tempos passados*). Quando perguntamos a qual palavra a imagem se relacionava, o sujeito teve dificuldade de relacioná-la à informática, mas já tendo percebido em alguns traços da imagem (a presença dos computadores). Inicialmente, achou que a ilustração estava relacionada à informação. Questionamos sobre qual palavra tinha embaixo da imagem. Ele respondeu que informática, mas relacionou-a a infração, o verbete que estava logo abaixo da imagem. Quando indagamos o que era informática, o sujeito tentou responder com suas próprias palavras, como podemos constatar no trecho abaixo:

⁸ A parte verbal do verbete separada por uma linha da ilustração é para mostrar que eles estão em páginas diferentes.

A18: Informática é uma... por exemplo, eu quero fazer uma pesquisa, as vezes, eu só acho essa palavra, essa coisa que eu quero pesquisar no computador.

Só depois que indicamos na outra página a palavra informática foi que o sujeito conseguiu localizar e ler o verbete, omitindo as informações abreviadas. O que percebemos aqui é que o fato da ilustração está em outra página dificultou a associação entre a parte verbal do verbete e a imagem, mesmo tendo a legenda indicativa.

Prosseguindo com a análise, salientamos que o verbete “olaria” é construído com os mesmos recursos visuais dos demais verbetes do dicionário Saraiva Júnior acima analisados. A imagem ilustrativa está na parte superior da página e o verbete encontra-se abaixo depois de quatro verbetes. A única indicação de que a imagem refere-se ao verbete “olaria” é a legenda. Dessa forma, a relação entre a imagem e a parte verbal do verbete é ancorada em um recurso verbal. Essa distância pode confundir o leitor.

Na imagem, temos um homem negro sozinho fazendo tijolos. Atrás dele tem várias pilhas de tijolos secando ao sol. Os sentidos representacionais são construídos por um processo narrativo transacional. A função interativa é instanciada por um contato de oferta, em plano médio, ângulo frontal, nível ocular e modalidade naturalística, estabelecendo valores de verdade, realidade e distância social. A saliência visual é construída através da cor e do plano de fundo, pois se trata de uma fotografia, reforçando assim os valores de realidade e verdade.

O verbete apresenta duas acepções, mas não há nenhum recurso indicando a qual delas a imagem se refere. Pela construção visual, com a presença de um homem fabricando tijolos num espaço aberto, parece que a imagem representa os dois sentidos (local onde se faz tijolos e arte do oleiro).



Figura 11: Olaria (p. 266, SJ)

Com relação ao verbete acima, entrevistamos os sujeitos A4 e A9. Na entrevista com o primeiro, nós partimos da parte verbal do verbete para depois questionarmos a ilustração. O sujeito localizou e leu o verbete, mas omitiu as informações abreviadas. Depois que leu o verbete, o sujeito conseguiu relacioná-lo à imagem que está no topo da página um pouco acima da palavra olaria. Além disso, o sujeito A4 conseguiu perceber vários aspectos da imagem, como tamanho, cor, a direção do olhar do participante representado.

Na entrevista com o sujeito A9, partimos da imagem para o verbete. Inicialmente, questionamos o que tinha imagem, ele respondeu que havia um homem fazendo tijolo. Depois questionamos a qual palavra a imagem estava relacionada. O sujeito A9 respondeu que estava relacionada a palavra “oitenta” que está logo abaixo da imagem. Insistimos com o questionamento e o sujeito conseguiu identificar o verbete olaria. Isso demonstrar que a distância entre a ilustração e a parte verbal do verbete pode confundir, mas quando partimos do verbal para o visual ela pode minimizar tal dificuldade.

Por último, no verbete “ovo” (figura 10), os recursos visuais utilizados foram a cor, os recursos tipográficos (negrito, itálico) e a imagem, da mesma forma dos demais verbetes já analisados. Este verbete, também, está distante da imagem como o verbete analisado anteriormente. Primeiro aparece o verbete “ovo” na segunda coluna no meio da página e a imagem está embaixo, no canto inferior direito da página, com uma legenda referindo-se ao verbete em questão. Entre o verbete e a imagem há dois verbetes (ovulação e ovular).

Na imagem, há três crianças com um ovo na colher em um campo verde, possivelmente brincando de “corrida do ovo na colher”. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo transicional. A função interativa é construída através de um contato de oferta em plano médio, ângulo oblíquo, nível ocular e modalidade naturalística, instanciando sentidos de verdade, realidade. Além disso, o sorriso das crianças também estabelece uma relação interativa com o leitor, que pode se identificar com a brincadeira representada pelos participantes representados. A saliência visual é construída pela cor, pela presença de plano de fundo, reforçando os valores de verdade e realidade, já que se trata de uma fotografia.

O verbete apresenta duas acepções, mas não há indicação nem um recurso visual referindo-se a qual das duas a imagem ilustra e representa. Pela a presença do ovo na colher segurada pelas crianças, sabemos que está se referindo à segunda acepção. No entanto, vale observar que a imagem traz um ludicidade quando retrata uma brincadeira comum de crianças. Isso pode prender a atenção do leitor e fazer com ele se identifique e se sinta até estimulado a brincar. Entretanto, não podemos deixar de observar também que a imagem pode gerar ambiguidade entre o que está escrito no verbete e o que está representado na imagem,

especialmente, no exemplo de uso que se refere ao ovo como alimento e não como um “brinquedo”.



Figura 12: Ovo (p. 276, SJ)

Na entrevista com o sujeito A4, pedimos para que ele procurasse a palavra ovo no dicionário. Depois que ele a encontrou, leu-a omitindo as informações abreviadas. Em seguida, perguntamos qual imagem estava ilustrando a palavra. Ele indicou a imagem com “as crianças levando o ovo na colher”. O sujeito conseguiu identificar que as crianças da imagem estavam brincando em uma competição. Quando questionamos se a imagem representava bem a palavra ovo, o sujeito disse que ficaria melhor o ovo sozinho, já que no verbete não faz nenhuma referência a crianças (**A4**: poderia ser o ovo sozinho, não tá falando das crianças).

Em síntese, os recursos visuais usados na composição dos verbetes no dicionário saraiva júnior são a imagem, a cor e os recursos tipográficos. A cor azul foi usada na palavra-entrada e a amarela no realce para marcar a sílaba tônica. Os recursos tipográficos utilizados foram o negrito e o itálico. O negrito foi usado nos números que indicam as acepções no interior do verbete e o itálico na informação gramatical e nos exemplos de uso. Todos esses recursos tornam as informações mais salientes e ajudam a localiza-las mais rapidamente. Os sujeitos entrevistados de forma geral perceberam a cor e o negrito na composição do verbete.

Com relação às ilustrações, as imagens usadas em certa medida representam bem as informações verbais do verbete, mas a distância de algumas delas do verbete que

ilustram fez com os sujeitos demorassem a relacioná-la com a parte verbal, especialmente quando a imagem está em uma página e o verbete em outra. Portanto, a distância entre a ilustração e o verbete dificulta a percepção de que a imagem está ilustrando, representando o referido verbete, mesmo tendo uma legenda, os sujeitos relacionaram a imagem ao verbete mais próximo.

4.2.3. Verbetes ilustrados do dicionário Caldas Aulete (CA)

As ilustrações do Dicionário Caldas Aulete, em sua maioria, são desenhos das personagens da Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. No verbete “condão” abaixo, aparece a Cuca vestida de fada. Além do desenho, a cor, o negrito, o itálico e o sublinhado são os recursos visuais utilizados nesse verbete que estão assim organizados: a palavra-entrada está em azul e em negrito; a separação de sílaba está sem efeito e a sílaba tônica está sublinhada; a informação gramatical está abreviada e em itálico; a definição está sem efeito com a palavra “condão” sublinhada; a indicação de plural está em azul e itálico; Há um símbolo indicando a subentrada que está na cor azul e em negrito; e a definição da subentrada está sem efeito apenas com a expressão “varinha de condão” está sublinhada. Todos esses recursos visuais constroem a saliência visual do verbete, marcando visualmente os vários tipos de informação que o compõem.

A imagem que ilustra o verbete é um desenho da Cuca que está com uma varinha de condão na mão. Há uma linha vetorial ligando a varinha à palavra-entrada condão, um conceito abstrato. Essa linha vetorial apontando para a entrada pode provocar uma ambiguidade já que a ilustração se refere à subentrada. Outro aspecto problemático da ilustração está relacionado à personagem escolhida para retratar a fada, uma vez que a Cuca é uma bruxa. Isso contradiz o texto da definição que conceitua varinha de condão como um objeto usado pelas fadas.

Na imagem, os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo não transicional. Os sentidos interativos são construídos em contato de oferta, em plano médio, ângulo oblíquo e nível ocular, instanciando sentidos de verdade e realidade. A saliência visual é construída pela cor e pela ausência de plano de fundo.



Figura 38: Condão (p. 126, CA)

Entrevistamos o sujeito A18 sobre os aspectos visuais do verbete acima. Inicialmente, perguntamos o que era condão. Ele respondeu que não sabia, mas conhecia varinha de condão. Em seguida, mostramos a imagem e perguntamos o que era que tinha nela. Ele respondeu que havia uma bruxa (**A18:** *Tem uma bruxa com uma varinha*). Quando questionamos se as bruxas usam varinha, o sujeito respondeu que não, as fadas são quem usam esse instrumento mágico. O sujeito ainda falou sobre a expressão de mau do participante representado e o identificou como sendo a Cuca do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Por fim, o sujeito A18 disse que essa personagem ilustraria melhor a palavra bruxa e que nesse verbete (condão) seria melhor colocar uma fada, justificando sua resposta com base na informação verbal da definição (**A18:** *Porque aqui tá falando em varinha de condão e as fadas que dominam essas varinhas*). Enfim, o sujeito conseguiu perceber a ambiguidade que a ilustração provoca, quando a relacionamos com o verbete.

Continuando nossa análise, salientamos que o verbete “DVD” é composto pelos mesmos recursos visuais do verbete analisado anteriormente. A imagem ilustrativa é composta pela personagem Dona Benta, uma televisão, um raque, um aparelho de DVD e um DVD. Ela ilustra as duas acepções do verbete, mas não há nenhum recurso visual ligando as imagens às suas respectivas acepções.

Nessa imagem, a função representacional é instanciada por um processo narrativo transacional. O participante representado está com um DVD na mão e com o aparelho de DVD aberto como se estivesse indo colocar um filme para ver na televisão. A ideia de movimento é reforçada pelos traços atrás das costas da personagem. Os sentidos interativos são instanciados por um contato de oferta, em plano médio, ângulo oblíquo e em nível ocular, revelando valores de verdade e realidade. A saliência verbal é construída pela cor do desenho e pela ausência de plano de fundo.



Figura 14: DVD (p. 167, CA)

Entrevistamos os sujeitos A4 e A24 sobre os aspectos visuais do verbete acima. Os dois sujeitos perceberam como salientes na composição visual do verbete a imagem, a cor e o negrito. Com relação à imagem, identificaram como sendo a Dona Benta com um DVD na mão. O sujeito A4 identificou os dois aspectos da imagem que ilustra as duas acepções do verbete (**A4:** Não. Tem...existe.... o DVD é o tipo de disco e também o DVD é o aparelho que toca). Por sua vez, o sujeito A24 conseguiu perceber a direção do olhar do participante representado. Os dois sujeitos acham que a ilustração ficaria melhor com um plano de fundo com a cena completa.

Por fim, os recursos visuais utilizados na composição do verbete “periscópio” são os mesmos dos verbetes “condão” e “DVD”, analisados anteriormente. A ilustração é composta por um periscópio dentro d’água com uma dos espelhos para fora da superfície. Uma nuvem sobre a água completa o cenário. No desenho, a ideia de movimento da água é dada por traços ondulados em torno da imagem do periscópio. Dentro de um círculo, o periscópio é destacado para explicar sua funcionalidade, uma seta vermelha que percorre todo o tubo do objeto indica por onde se olha, nas duas bordas tem uma legenda indicando os espelhos. Essa funcionalidade que explicada visualmente é mencionada na definição.

Na imagem, os sentidos representacionais são construídos por um processo conceitual simbólico atributivo. Os sentidos interativos são instanciados por um contato de oferta, em plano médio, ângulo frontal, revelando valores de verdade e realidade. A saliência visual é construída pela cor e pelo plano de fundo, que reforçam o valor de realidade.



Figura 15: Periscópio (p. 360, CA)

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais, perguntamos aos sujeitos A9, A14 e A24 o que era um periscópio. Os três responderam que não sabiam. Pedimos então que procurassem no dicionário o verbete correspondente e lessem. Na leitura, os três sujeitos omitiram a informação gramatical que estava abreviada. Depois da leitura, questionamos sobre os aspectos visuais do verbete, eles perceberam apenas a cor azul e o negrito na informação gramatical. Insistimos com outros questionamentos e o sujeito A9 conseguiu perceber o sublinhado da palavra periscópio. Os outros dois ficaram em silêncio. O que demonstram que não perceberam o referido recurso.

Com relação à imagem, os três a associaram ao verbete, dizendo que se tratava de um periscópio. Eles também perceberam o recurso ilustrativo (um círculo explicando as partes do periscópio) e entenderam o processo de funcionamento do instrumento, com base nas informações da definição. Por fim, os três disseram que a ilustração os ajudou a compreender melhor o significado de “periscópio”

Em suma, os recursos visuais usados na composição visual dos verbetes no Caldas Aulete foram a imagem, a cor e os recursos tipográficos. A cor azul foi usada na palavra-entrada no plural e na subentrada, nas demais partes do verbete foi utilizada a cor preta. Os recursos tipográficos utilizados foram o negrito, o itálico e o sublinhado. O negrito foi usado na entrada e na informação gramatical. O itálico foi usado na informação e o sublinhado foi usado para destacar a sílaba tônica e a repetição da palavra-entrada na definição. Todos esses recursos ajudam a construir a saliência visual e contribui para a localização mais rápida das informações no verbete.

Os sujeitos entrevistados notaram apenas os recursos mais salientes como a imagem, a cor e o negrito, percebendo sua função dentro do verbete. Com relação a imagem, conseguiram perceber a representação visual em todos os verbetes analisados, mas no verbete “condão” tiveram dificuldade, já que há alguns problemas na relação da definição com a imagem ilustrativa. Nesse dicionário como todas as imagens estão imediatamente abaixo da palavra que ilustra, os sujeitos não tiveram dificuldades em relacioná-las com suas respectivas palavras-entradas, mesmo não tendo nenhuma legenda nas imagens. Por fim, vale ressaltar que na leitura dos verbetes os sujeitos omitem as informações abreviadas e os números das acepções.

4.3. Análise comparativa dos recursos visuais nos três dicionários

Com objetivo de compreender como os alunos percebem os recursos visuais no dicionário, analisaremos a partir de agora comparativamente os três dicionários utilizados neste estudo, relacionando-os aos dados das entrevistas com os alunos. Para isso, escolhemos verbetes que são ilustrados em dois ou nos três dicionários para que os alunos pudessem perceber as diferenças entre as obras, e assim, identificarmos melhor quais recursos facilitam ou dificultam o uso do dicionário.

O verbete “arremessar”, ilustrado no DIP e no SJ, apresenta como recursos em sua composição visual a cor, o negrito, o itálico, o sublinhado e a imagem. Os dois dicionários utilizam esses recursos da seguinte forma: a palavra-entrada está em azul, a informação gramatical em negrito, a sílaba tônica está destacada, a definição está sem efeito e o exemplo de uso está em itálico. Entretanto, há diferenças no uso dos recursos visuais nas duas obras. No SJ, a palavra-entrada está sem negrito e a sílaba tônica está com realce na cor amarela. No DIP, a palavra-entrada é destacada no exemplo de uso com um sublinhado.

As ilustrações do verbete nos dois dicionários são fotografias que representam situações diferentes. No DIP, foi usada uma fotografia de uma menina fazendo arremesso de peso. No SJ, uma fotografia de um menino jogando basquete. As duas imagens dão ideia de movimento, usando como recursos, na primeira, a repetição da foto da menina em sequência e, na segunda, as mãos do menino levantadas e a bola em direção à cesta. Nas duas imagens, os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo não transacional. Os sentidos interativos são construídos em um contato de oferta em plano aberto, com diferenças nos ângulos horizontal e vertical das duas imagens. No DIP, o ângulo horizontal é oblíquo e o vertical está nível ocular e no SJ, o horizontal está em nível ocular e o vertical está com a perspectiva em nível alto. No entanto, apesar das diferenças, as imagens instanciam

valores de verdade e realidade. Por fim, a saliência visual é construída pela cor das duas imagens e pela ausência (DIP) e pela presença (SJ) de plano de fundo.

Todos esses recursos visuais, além de seduzir o leitor pelo olhar, explicam visualmente o conceito de arremessar. Contudo, a representação visual do verbete no DIP (figura 15) apresenta alguns problemas: na definição é dito que arremessar é jogar alguma coisa em direção a um alvo, mas na imagem não tem o alvo para qual a menina está jogando a bola. No SJ, a representação visual é mais adequada, já que a imagem reproduz visualmente o exemplo de uso.



Figura 16: Arremessar (p. 32, DIP).



Figura 1739: Arremesso (p. 16, SJ).

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário, fizemos vários questionamentos aos sujeitos A14 e A24 sobre os verbetes acima. Inicialmente perguntei o que tinha na imagem (figura 15), eles responderam que tinha uma menina jogando uma bola com força em direção ao alvo (**A14**: *Ela tá jogando com força alguma coisa em direção ao alvo*; **A24**: *Tem uma menina fazendo vários exercícios com uma bola*). Em seguida, perguntamos a qual palavra a imagem estava relacionada. De pronto, eles responderam que a imagem estava relacionada a arremessar. Pedimos que lessem o verbete. Os dois sujeitos leram omitindo as informações abreviadas. Eles perceberam que a imagem está sem plano de fundo e não tem o alvo que a menina está arremessando a bola. O sujeito A14 percebeu ainda o efeito que foi adicionado à imagem para dar a ideia de movimento, como podemos comprovar no trecho abaixo:

P: Ela tá jogando pra onde?

A14: Na primeira ela joga pra cima, na segunda joga pra frente e na terceira joga pro alto.

P: Essas três imagens da ideia de arremesso? dá ideia de movimento?

A14: Dá. Dá sim.

Questionamos também sobre o verbete arremessar no dicionário Saraiva Júnior (figura 16). Inicialmente, indagamos o que tinha na imagem. Os sujeitos responderam que havia um menino arremessando uma bola em uma cesta. Perguntamos a eles qual das duas imagens ilustra melhor o verbete arremessar. Os dois responderam que a imagem do Saraiva Júnior. O sujeito A14 não apresentou nenhuma justificativa. O sujeito A24 justificou dizendo que na figura 16 dá para ver que o menino está jogando a bola em direção à cesta. O que não acontece com a figura 15, conforme trecho abaixo:

A24: Porque da pra gente saber que ele tá jogando a bola na cesta, nesse outro aqui não dá né, porque ela tá fazendo assim (faz gesto com o braço imitando a imagem).

Vale ressaltar que a figura 16 está distante do verbete. O sujeito A24 teve um pouco de dificuldade de relacionar a imagem ao verbete, mesmo tendo uma legenda. Quando questionamos a qual verbete a imagem se relacionava, ele respondeu “arrepilar”, palavra em que a imagem está imediatamente abaixo. Só depois que insistimos no questionamento que o sujeito conseguiu fazer a relação correta. Parece que a ilustração é sempre associada ao verbete imediatamente mais próximo, geralmente o que está acima dela, quando acontece de ela estar distante, acaba gerando dificuldades na identificação da relação entre imagem e verbete.

O verbete “biblioteca” ilustrado, no CA e no SJ, trazem como recursos visuais a cor, os recursos tipográficos e a imagem, usados da seguinte forma: a palavra-entrada está em azul, a sílaba tônica e a informação gramatical estão em destaque, a numeração das acepções estão em negrito, as definições estão sem efeito e os exemplos de uso estão em itálico. Entretanto, há diferenças na utilização desses recursos entre as duas obras. No Caldas Aulete, a entrada além de estar em azul recebeu negrito, a sílaba tônica está sublinhada, a informação gramatical está com negrito e itálico e a palavra-entrada está sublinhada no exemplo de uso. No Saraiva Júnior, a sílaba tônica é marcada por um realce na cor amarela.

As ilustrações do verbete no Caldas Aulete é um desenho e no Saraiva Júnior é uma fotografia. As duas imagens são parecidas, em ambas tem estantes com livros e pessoas lendo. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo transacional, já que identificamos claramente a direção do olhar dos participantes representados. Os sentidos interativos constroem valores de verdade e realidade através de um contado de oferta em nível ocular e ângulo frontal, já os valores de intimidade são construídos por um

plano fechado na imagem do SJ e por um plano médio no CA. Dessa forma, no SJ o participante representado em plano fechado pode gerar identificação por parte do aluno, que poderá sentir desejo de também ler. Por último, a saliência visual é construída pela cor em vários tons e matizes e pela presença de plano de fundo em ambas as imagens.

Os dois dicionários trazem duas acepções para a palavra biblioteca que aparecem de forma diferente em cada verbete. As imagens ilustram apenas uma dessas acepções (local onde se guardam livros para consulta ou leitura), mas nenhuma das duas obras traz algum recurso ligando a imagem à acepção.



Figura 40: Biblioteca (p. 29, SJ)



Figura 19: Biblioteca (p. 74, CA)

Com relação às duas figuras acima, entrevistamos o sujeito A14. De modo geral, o sujeito conseguiu perceber a representação visual dos verbetes, apontando como características definidoras as pessoas lendo e as estantes com os livros. Quando questionamos o porquê de na figura 17 um menino branco está bem destacado, ele não soube responder. Por fim, indagamos qual das duas imagens representaria melhor verbete biblioteca. Ele respondeu que a imagem do Saraiva Júnior (figura 17) ilustra melhor o verbete por ser uma fotografia.

O verbete “abraçar” ilustrado no CA e no SJ é composto pelos os mesmos recursos visuais e já analisados no verbete “biblioteca” acima. Dessa forma, aqui analisaremos apenas as duas imagens ilustrativas. As duas imagens mostram pessoas se abraçando. No CA, a ilustração traz a Emília e a Narizinho abraçadas, que se encontra ao lado do verbete

“abraço” com linha pontilhada ligando a imagem à palavra-entrada. No SJ, a imagem ilustrativa tem duas crianças, um menino e uma menina, que se localiza na parte inferior da página no meio das duas colunas, bem distante do verbete “abraçar”, sem estar ligado a ele por nenhum recurso. Isso pode dificultar a associação dessa imagem ao verbete.

Nas imagens, os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo não transacional (A Emília e a Narizinho estão se abraçando de olhos fechados) e um por um transacional (As duas crianças estão olhando para o participante interativo). Na figura 18, os sentidos interativos são construídos através de um contato de oferta em plano aberto e nível ocular, modalidade naturalística, revelando valores de verdade e realidade. Na figura 19, esses sentidos são instanciados por um contato de demanda, em plano fechado, nível ocular e modalidade naturalística, estabelecendo também valores de verdade e realidade, além de instanciar valores de intimidade, já que está bem mais próxima ao leitor. Por fim, a saliência visual é construída pela cor e pela ausência de plano de fundo, as duas imagens aparecem nas páginas como se estivessem coladas.

Os dois dicionários trazem duas acepções para o vocábulo “abraçar”, mas apenas uma é ilustrada. No entanto, em nenhum dos dois dicionários tem algum recurso ligando a imagem à acepção. No Caldas Aulete, a proximidade do verbete com a imagem pode facilitar a relação. No entanto, no Saraiva Júnior, a ligação da imagem ao verbete pode ser dificultada, uma vez que eles estão muito distantes na página e o único recurso que se tem é uma legenda abaixo da imagem.



Figura 20: Abraço (p.16, CA)



Figura 21: Abraçar (p. 3, SJ)

Entrevistamos os sujeitos A9, A14, A18 sobre os aspectos visuais dos dois verbetes acima. De modo geral, os sujeitos conseguiram perceber a representação visual dos dois verbetes. Identificaram na figura 19 a Emília e a Narizinho se abraçando e na figura 20, um menino e uma menina se abraçando. Identificaram a direção do olhar dos participantes representados. No entanto, quando perguntamos qual a imagem melhor representa o verbete, as opiniões divergiram. O sujeito A9 acha que a imagem do Saraiva Júnior (figura 20) representa melhor, porque é uma fotografia (**A9**: *Porque é uma fotografia mesmo. É mais real*). E o sujeito A18 acha que a imagem do Caldas Aulete ficou melhor, pois as duas personagens estão abraçadas com as duas mãos (**A18**: *Porque aqui é mais fácil da pessoa saber. Porque elas estão abraçadas com as duas mãos. Ai fica muito melhor*).

Os sujeitos tiveram dificuldade de relacionar a imagem da figura 20 ao verbete, devido à distância entre eles. Quando perguntamos a qual palavra a imagem estava se referindo, os sujeitos ficaram calados, só depois que insistimos com mais perguntas eles conseguiram identificar o verbete certo. Por fim, na leitura dos verbetes os sujeitos mais uma vez omitiram as informações abreviadas.

As três figuras abaixo (20, 21, 22) se referem ao verbete “esqui” retirado respectivamente dos dicionários Caldas Aulete, Saraiva Júnior e Dicionário Ilustrado do Português. Os recursos visuais utilizados nestes verbetes foram a cor, o negrito, o itálico, o sublinhado, o realce e a imagem. Os três dicionários usam a cor azul e o negrito para marcar a palavra-entrada, com exceção do SJ que utiliza apenas a cor azul. A sílaba tônica é destacada nos três, mas de forma diferente em cada um deles: no CA é usado sublinhado, no SJ, realce; e no DIP, cor azul e negrito. O itálico é utilizado para marcar a informação gramatical nas três obras, mas no CA, além desse recurso, tem o negrito. Nos três dicionários, os números que indicam as acepções estão em negrito. As definições estão sem nenhum efeito e na cor preta. No CA, a remissão feita para um quadro de conjugação de verbos está em azul. E no DIP, os exemplos são destacados em itálico. Como podemos perceber, os três dicionários utilizam os recursos visuais a seu modo para destacar as informações do verbete e assim facilitar a identificação dessas informações e agilizar a consulta.

As três imagens apresentam pessoas esquiando na neve com roupas adequadas, esquis nos pés e batons nas mãos, com as pernas flexionadas e braços abertos, indicando movimento. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo não transacional, já que não conseguimos identificar para onde os participantes representados estão olhando. Os sentidos interativos são construídos por um contato de oferta em plano aberto, ângulo frontal em nível ocular e modalidade naturalista, revelando valores de verdade e realidade. A saliência visual é construída através da cor e plano de fundo, reforçando os sentidos de verdade e realidade.

Os três verbetes trazem duas acepções para esqui. As imagens ilustram as duas acepções, mas apenas no DIP tem legenda para as duas, no SJ tem legenda apenas para uma e no CA não tem nenhuma legenda. Entretanto, vale salientar que no SJ a parte verbal do verbete está em uma página e a ilustração está em outra. Nos demais, as ilustrações estão imediatamente abaixo da parte verbal do verbete. A distância entre a ilustração entre a parte verbal do verbete pode dificultar a identificação da imagem como sendo ilustrativa do referido verbete, gerando certa ambiguidade, que poderá ser desfeita pelo recurso da legenda. Dessa forma, a imagem é ancorada pelo verbal.



Figura 22: Esqui (p. 193, CA)



Figura 23: Esqui (p. 111-112, SJ)



Figura 24: Esqui (p. 123, DIP)

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário, perguntamos ao sujeito A14 sobre a representação visual do verbete acima. De modo geral, o sujeito conseguiu perceber a representação visual e identificar na imagem as acepções que estão sendo ilustradas. O sujeito considerou que a imagem que melhor ilustra o verbete é do saraiva júnior (figura 22), porque está mostrando o participante representado esquiando (**A14: Porque tá mostrando ele esquiando**). Por último, vale salientar que na leitura do verbete o sujeito também omitiu as informações abreviadas.

O verbete “farol” é ilustrado nos três dicionários em análise. A composição visual deles é construída pelos mesmos recursos visuais analisados nos verbetes anteriores. As ilustrações são fotografias de faróis. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo conceitual atributivo. Os sentidos interativos são construídos por um contato de oferta em plano aberto, ângulo frontal, nível ocular e modalidade naturalista, estabelecendo valores de verdade e realidade. A saliência verbal é construída pela cor em vários tons e matizes e pela presença de plano de fundo no CA e SJ e pela ausência de plano de fundo no DIP.

A imagem do CA retrata uma situação em que o farol já está aceso no início da noite. A imagem do SJ apresenta o farol ao dia e no DIP não há como saber, pois a imagem

está sem plano de fundo. Os três verbetes trazem várias acepções para a palavra, mas as ilustrações se referem a apenas um (torre alta perto do mar que emite uma luz para guiar os navegantes à noite). Entretanto, nos três dicionários não há nenhum recurso ligando a ilustração a essa acepção.

Além disso, apenas a imagem do CA representa visualmente o que está escrito, uma vez que a imagem do DIP está sem plano de fundo e a do SJ mostra o farol ao dia, sem que nenhuma das duas retrate a luz para orientar as embarcações. Por fim, vale ressaltar que a ilustração do SJ está distante da parte verbal do verbete, o único recurso usado para fazer a relação entre os dois é uma legenda na ilustração. Isso pode confundir o consulente, já que imagem está abaixo de outro verbete. Nos outros dois dicionários, as ilustrações estão imediatamente abaixo da parte verbal do verbete, sendo que no DIP, além da proximidade, há também uma legenda e no verbete uma remissão para a figura “automóvel”.



Figura 25: Farol (p. 123, SJ)



Figura 26: Farol (p. 207, CA)



Figura 2741: Farol (p. 133, DIP)

Entrevistamos o sujeito A14 sobre a representação visual do verbete farol nas figuras acima. Inicialmente, pedimos que ele procurasse e lesse o verbete farol. Na leitura, o sujeito omitiu várias informações abreviadas, mas ao ler o verbete do Saraiva Júnior (figura 24) leu três abreviações, bras., SP (São Paulo) e fig. (figura). Isso demonstra que é possível o aluno compreender as informações abreviadas, basta ser trabalhado adequadamente.

O sujeito A14 percebeu a representação visual das três figuras com o apoio das informações verbais. Na opinião dele, a imagem que melhor representa o verbete é a do Caldas Aulete (figura 25), porque está com a luz acesa (**A14:** *Porque, tá alertando. Tá com a luz acesa*). Como podemos observar na comparação entre as três imagens, o sujeito escolheu aquela que reproduz visualmente o que está escrito na definição. Vale salientar também que o sujeito conseguiu relacionar a imagem à parte verbal do verbete na figura 24, mesmo estão distante. Parece que a distância entre ilustração e verbete só causa certa dificuldade quando se parte da imagem para a palavra.

As figuras 26, 27, 28 abaixo se referem ao verbete “metamorfose” retirado respectivamente dos dicionários Saraiva Júnior, Caldas Aulete e Dicionário Ilustrado de Português. Os recursos visuais utilizados na composição visual do verbete são os mesmos já analisados anteriormente.

As ilustrações traduzem visualmente o processo de metamorfose. Para isso, cada dicionário se utilizou de recursos diferentes. O Saraiva Júnior (figura 26) usou uma sequência com várias imagens com legenda dispostas verticalmente dentro de círculos, indicando as várias fases de uma borboleta. Além disso, há setas indicando a sequência das fases. O Caldas Aulete (figura 27) utilizou uma cena em que os personagens do Sitio do Pica Pau Amarelo, Visconde de Sabugosa e Pedrinho, simulam uma aula. Na imagem, há um quadro com as várias imagens que indicam o processo de metamorfose das borboletas. O Visconde está do lado do quadro, como se estivesse explicando a Pedrinho que está em frente o processo de metamorfose. O Dicionário Ilustrado do Português fez uso de uma sequência de imagens com legenda dispostas horizontalmente, ilustrando a metamorfose das borboletas.

Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo transacional na figura 27, por um processo conceitual analítico nas outras duas, uma vez que temos uma relação em que imagens processo de metamorfose das borboletas são as partes que juntas formam todo o processo. Os sentidos interativos são instanciados por um contato de oferta em plano fechado, nível ocular e modalidade naturalista nas figuras 26 e 28. E por um contato de demanda em plano aberto, nível ocular e modalidade naturalista na figura 27, revelando valores de verdade e realidade. A saliência visual é construída pela cor, pela presença de plano de fundo nas figuras 26 e 27, pela ausência do plano de fundo na figura 28,

além de círculos nas imagens das partes do processo de metamorfose e de setas indicativas da direção do processo.

O verbete do DIP (figura 28) traz apenas uma acepção e a ilustração com uma legenda vem logo abaixo da parte verbal do verbete. Os verbetes do CA (figura 27) e do SJ (figura 28) trazem duas acepções, mas não há nenhum recurso indicando a qual acepção as ilustrações se referem. No primeiro, a ilustração está de lado da parte verbal do verbete. No segundo, a ilustração está em outra página, longe da parte verbal do verbete. O único recurso que faz essa ligação é a legenda que se encontra embaixo da figura. Além disso, nas figura 26 e 28, as imagens que indicam o processo de metamorfose da borboleta são ancoradas por palavras que nomeiam cada processo (legendas), facilitando assim a construção de sentido e o entendimento do referido processo.



Figura 28: Metamorfose (p. 235, SJ)



Figura 29: Metamorfose (p. 306, CA)



Figura 30: Metamorfose (p. 199, DIP)

Entrevistamos o sujeito A24 sobre a representação visual do verbete metamorfose nos três dicionários. O sujeito percebeu os recursos visuais utilizados para representar o processo de metamorfose das borboletas. Com o apoio das legendas conseguiu traduzir em palavras todo o processo, mesmo não tendo nenhuma referência a ele na definição, que conceitua metamorfose de forma geral. Como podemos constatar no trecho abaixo:

A24: Ela bota os ovos, depois elas vira lava, depois elas forma os casulos, depois vira uma borboleta. (refere-se à figura 29)

A24: A borboleta fêmea adulta e bota os ovos, as larvas, a pulpa e depois transforma em borboleta. (refere-se à figura 28)

Quando indagamos qual a imagem que melhor representa o processo, o sujeito indicou a imagem do Saraiva Júnior (figura 28), justificando que ela mostra o processo do início afim, desde quando a borboleta põem os ovos até que eles se transformem em borboleta e de um processo para outro tem uma seta indicando. (**A24:** *Porque tá mais legal, tá mostrando as setas, e duas borboletas*)

As figuras 29, 30 e 31 se referem ao verbete “neve” retirado respectivamente do Dicionário Ilustrado Português, do Saraiva Júnior e do Caldas Aulete. Elas ilustram a neve de forma diferente: na figura 29, temos várias pessoas caminhando em um local coberto de neve; na figura 30, há um homem esquiando na neve; e na figura 31, temos uma criança brincando. Além da imagem, nos três verbetes são usados os mesmos recursos visuais já analisados anteriormente.

Nas imagens, a função representacional é construída por um processo narrativo não transicional, já que temos a presença de pessoas nas imagens, mesmo que elas pretendam ilustrar um fenômeno da natureza. Os sentidos interativos são instanciados por um contato de oferta em plano aberto, nível ocular (figura 29) e perspectiva alta (figura 30 e 31), modalidade naturalista, revelando valores de verdade e realidade. A saliência visual é construída pela cor em vários tons e matizes, especialmente, o branco que indica a neve, e pela presença de plano de fundo nas cenas retratadas.

Os verbetes do DIP (figura 29) e do Saraiva Júnior (figura 30) trazem apenas uma acepção, as ilustrações não estão na mesma página que a parte verbal do verbete, sendo ligadas a ela pela legenda que as acompanha. Entretanto, a distância entre as duas partes pode dificultar a identificação, até mesmo porque “a neve” nas imagens é retratada em segundo plano. O verbete do CA (figura 31) traz duas acepções para a palavra neve, mas não indica a qual delas a ilustração se refere. A imagem está de lado do verbete.



Figura 31: Neve (p. 210, DIP)



Figura 32: Neve (p. 254, SJ)



Figura 33: Neve (p. 324, CA)

Entrevistamos o sujeito A18 sobre a representação visual do verbete neve, que percebeu nas imagens a presença das pessoas brincando ou caminhando na neve. (**A18:** *Pessoas no gelo. A18:* *Tem uma menina deitada no gelo. A18:* *Um homem esquiando na neve*). Quando perguntamos qual a imagem melhor representa o verbete neve, ele respondeu que a imagem do DIP (figura 30), “porque tem várias pessoas andando na neve pra ir pra algum lugar, então ficou melhor”. (**A18**)

Por fim, as figuras abaixo (33, 34 e 35) se referem ao verbete “uirapuru”. São três fotografias que retratam os pássaros em cores e matizes diferentes. Os sentidos representacionais são instanciados por um processo narrativo transacional em que as aves olham diretamente para o participante interativo. Os sentidos interativos são construídos por um contato de oferta em modalidade naturalista, plano aberto e perspectiva alta, revelando valores de verdade e realidade. A saliência visual é construída pela cor e pelo plano de fundo, que reforçam os valores de verdade e realidade. Por último, os três dicionários definem o pássaro pelo

seu canto. No entanto, não fazem nenhuma referência ao seu aspecto visual. Isso pode confundir o leitor inicialmente. As informações da definição são complementadas por informações enciclopédicas.



Figura 34: Uirapuru (p. 429, SJ)



Figura 35: Uirapuru (p. 305, DIP)



Figura 36: Uirapuru (p. 476, CA)

Nas entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário, perguntamos ao sujeito A9 como ele percebia a representação visual do verbete acima nos três dicionários em análise. Ele respondeu que havia um pássaro, um uirapuru, nas imagens. O sujeito percebeu a direção do olhar do pássaro, que estava olhando para ele (o participante interativo). Indagamos se a imagem tinha ajudado a esclarecer o sentido da palavra, o sujeito respondeu que sim, dizendo que é o pássaro mesmo (**A9: Porque é ele mesmo, não é um desenho**). Por fim, perguntamos qual das três imagens ilustra melhor o verbete, ele respondeu que a imagem do DIP (figura 34), porque a ilustração maior dava pra entender melhor como o pássaro é. (**A9: Porque da pra entender melhor o jeito que ele é**).

Em síntese, os recursos visuais usados pelos dicionários são percebidos pelos alunos, especialmente, a imagem, a cor, o negrito. Esses recursos ajudam a localizar as palavras-entrada mais rapidamente. No entanto, os alunos tiveram dificuldades em relacionar o verbete à imagem quando se encontravam distantes um do outro na página, mesmo quando

tinha legenda. Os estudantes associavam a imagem ao verbete mais próximo. Outra dificuldade percebida está relacionada a falta de recursos que indicassem qual acepção da palavra estava sendo ilustrada, naqueles verbetes que apresentavam mais de uma acepção e apenas uma imagem ilustrativa. Por fim, vale salientar que os alunos são atraídos pelo visual do dicionário e que as ilustrações e recursos visuais ajudam a construir e instanciar sentidos para além do verbal, seduzindo os usuários pelo olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos como o dicionário escolar infantil foi usado por alunos de uma turma de 5º do ensino fundamental. Nossos objetivos eram diagnosticar junto aos alunos que orientações eles recebem sobre o uso do dicionário, conhecer as principais dificuldades, hábitos e crenças deles sobre o dicionário, examinar o impacto do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho de um grupo de estudantes nesse tipo de obra, compreender como os alunos percebem a representação visual no dicionário e verificar que recursos visuais os alunos percebem nas páginas e nos verbetes dos dicionários. Para isso, apoiamos-nos teoricamente nas teorias e estudos lexicográficos, especialmente, os relacionamos à metalexicográfica pedagógica, buscando fazer uma interface com a semiótica visual, através do aporte teórico da GDV.

A motivação para esta pesquisa decorreu da ausência de estudos sobre o uso do dicionário de língua materna que salientasse a visão do aluno sobre o dicionário, bem como investigasse as dificuldades, as orientações que os alunos recebem, a percepção deles sobre os recursos visuais e, principalmente, o impacto do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos estudantes. Todos esses aspectos podem revelar as potencialidades, as possibilidades e as limitações de uso do dicionário escolar infantil, como vimos em nossa análise e discussão dos dados.

Para dar respostas às nossas questões de pesquisa definidas na introdução deste trabalho, montamos uma metodologia de desenho misto para um estudo de campo, em que buscamos colher dados quantitativos através de um questionário e de um teste aplicado antes e depois de um tratamento (oficinas), configurando um estudo quase-experimental. Os dados qualitativos foram colhidos através de entrevistas com os sujeitos da pesquisa em que buscamos compreender como eles percebem o visual do dicionário.

Com base nas análises dos dados e resultados discutidos nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, procuramos responder agora nossas questões de pesquisa. Com relação à primeira questão (*que orientações os estudantes recebem sobre o uso dicionário?*), a análise dos dados e os resultados revelaram que os alunos recebem poucas orientações em sala de aula de como usar o dicionário. Em sala de aula é feito um uso bem tradicional do dicionário com o objetivo de esclarecer dúvidas de significado ou de ortografia, não se explora o potencial informativo e cognitivo do dicionário enquanto ferramenta didático-pedagógica. Face a isso, podemos considerar que é preciso capacitar o professor para fazer um uso mais efetivo dessa ferramenta em sala de aula e proporcionar aos alunos orientações seguras sobre como

usar o dicionário, bem como contribuir para a construção da autonomia do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a falta de orientações metodológicas ou orientações mal feitas podem limitar o uso do dicionário em sala de aula e sedimentar hábitos negativos nos alunos, como ler o verbete pela metade, pegar qualquer uma das acepções das palavras e, o mais perigoso de todos, não usar o dicionário quando necessário para sanar suas dúvidas. Isso além de limitar o uso do dicionário, tira oportunidades de autoaprendizagem e pode o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Somado a isso, o professor é um agente importante no ensino do uso do dicionário, como revelam os dados do questionários, 47,06% dos alunos aprenderam a usar o dicionário com o professor. Esse resultado confirma os resultados de pesquisas anteriores que apontam o professor como um dos principais agentes responsáveis por ensinar o aluno a usar o dicionário. Entretanto, é preciso que esse ensino não se limite apenas a ensinar a ordenação alfabética. Faz-se necessário ir além, conhecer a organização macro e microestrutural do dicionário, sem desprezar o leiaute e os recursos visuais, nem as informações enciclopédicas dos textos iniciais e finais do dicionário.

Com relação às dificuldades, hábitos e crenças dos alunos no uso do dicionário, podemos identificar aspectos extrínsecos e intrínsecos ao dicionário que podem potencializar ou limitar a utilização desse tipo de obra. Entre os primeiros aspectos, podemos destacar a posse e o acesso ao dicionário, a frequência de uso, os hábitos e crenças sobre o dicionário. Entre os segundos, destacamos o refinamento da ordenação alfabética, a presença de abreviações no verbete e a distância entre a palavra-entrada e a ilustração. A seguir, discutiremos sobre cada uma dessas dificuldades com base nos resultados da análise dos dados.

Os dados revelaram que a posse do dicionário também interfere no uso desse tipo de obra, uma vez que os alunos que tinham dicionário em casa usavam mais essa ferramenta do que os que não tinham. Entretanto, isso pode ser compensado pelo acesso do aluno ao dicionário na escola, pois mesmo os alunos que tem dicionário em casa, usam-no mais na escola (75% dos alunos acessam mais o dicionário em sala de aula). Isso demonstra a importância e o peso que a escola tem em oferecer oportunidades de utilização efetiva do dicionário, não só estimulando o seu uso com atividades, mas promovendo esse uso dentro da sala de aula com mais frequência para auxiliar na leitura e na produção de textos, e também como fonte de conhecimento enciclopédico, uma vez que o dicionário oferece um conjunto variado de informações, tanto em seus verbetes quanto em seus quadros, tabelas, textos complementares.

Os alunos usam pouco o dicionário e com uma frequência baixa, boa parte só uma vez por semana, considerando que nessa fase escolar eles estão em processo de aquisição vocabular e se deparam frequentemente com palavras desconhecidas, apresentam muitas dúvidas gramaticais, é preciso que se use essa ferramenta com mais frequência.

Com relação aos hábitos e atitudes dos alunos, os dados revelaram que mais da metade dos alunos (55%) procuram no dicionário quando têm dúvida de significado. Esse dado mostra que é necessário incentivar mais o uso do dicionário em sala, uma vez que quase metade dos alunos (45%) recorrem ao professor ou a outra pessoa para sanar suas dúvidas.

Já com relação à finalidade de uso do dicionário, os resultados apontam para um uso bem tradicional, uma vez que mais de 88% procuram o dicionário para conhecer o significado das palavras. Isso também está relacionado às orientações que os alunos recebem sobre o uso do dicionário, como já relatamos anteriormente. Portanto, o potencial do dicionário para outros usos possíveis (auxiliar na produção de textos, explorar as informações gramaticais e enciclopédicas) não é explorado. Esses resultados ratificam a posição de Maldonado (2008) que afirma ser o dicionário usado de forma tradicional para buscar apenas palavras desconhecidas.

Os dados do questionário revelaram que a maioria dos alunos tem uma atitude positiva na leitura do verbete, lendo-o todo e procurando selecionar o sentido mais adequado ao contexto em que está inserida a palavra pesquisada. Entretanto, um número expressivo de alunos (6) tem uma atitude um pouco negativa escolhendo qualquer um dos sentidos ou pegando o primeiro, sem preocupação em realmente adequar o que está escrito no dicionário com os contextos de uso. Isso também foi constatado durante as entrevistas quando os alunos tinham que ler o verbete. A escolha do sentido adequado é uma habilidade fundamental para o sucesso da consulta. Dessa forma, é preciso que o professor incentive desde cedo que o aluno leia o verbete completo, antes de tomar qualquer decisão sobre a escolha do sentido adequado.

Com relação às crenças sobre dicionário, os resultados mostram que há um sistema de crenças no ambiente escolar sobre o dicionário compartilhadas pelos alunos. Algumas delas se revelaram muito fortes, tais como, o melhor dicionário é que tem a maior quantidade de palavras, o dicionário representa a norma. Outras se revelaram ainda em desenvolvimento, por exemplo, o dicionário é uma obra objetiva e neutra, um dicionário perfeito serve para tudo e um dicionário é para a vida toda. Por último, alguns crenças se revelam fracas, apenas alguns sujeitos compartilham crenças como os dicionários são todos iguais e o dicionário revela a inteligência de quem o consulta. Uma crença que emergiu no campo e buscamos comprovar a presença dela no espaço escolar foi a ideia de que os dicionários infantis

são menos sérios do que os demais tipos de dicionários. Enfim, essas crenças em menor ou maior grau, variando de sujeito para sujeito, podem influenciar o uso do dicionário em sala de aula.

Entre os aspectos intrínsecos ao dicionário, os dados do teste revelaram que a complexidade da ordenação alfabética e as abreviações são fatores que dificultam o uso do dicionário. A ordem alfabética é um recurso sofisticado dentro do dicionário, uma vez que a ordenação ocorre pela primeira, segunda, terceira, quarta, quinta letra. Portanto, conhecer apenas a ordenação alfabética pela primeira letra não garante sucesso nas buscas no dicionário. Isso foi revelado na primeira questão do teste em que os alunos acertaram a ordenação alfabética pela primeira letra, mas erraram quando foi preciso fazê-la pela segunda e pela terceira letras da palavra.

Os resultados da quinta questão do teste mostraram que os alunos tem muitas dificuldades em reconhecer as abreviações. A maioria deles obteve poucos escores nessa questão tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Observamos também essa dificuldade durante as entrevistas quando eles liam os verbetes, simplesmente ignoravam as informações abreviadas. Isso nos faz refletir sobre a presença de tantas abreviações nos dicionários infantis, será que são realmente necessárias, uma vez que os alunos não estão completamente familiarizados com esse tipo de código, mesmos os dicionários trazendo lista de abreviações nas páginas iniciais ou no rodapé das páginas.

Enfim, os resultados revelaram várias dificuldades, hábitos e crenças que podem ser sanadas e alteradas com uma pedagogia adequada de uso do dicionário em sala, voltada para o desenvolvimento das habilidades de uso do aluno e objetivando principalmente, o uso do dicionário como um ferramenta didático-pedagógica que poderá contribuir muito para o processo ensino-aprendizagem.

Para responder a nossa terceira questão de pesquisa (Qual a influência do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra?), apoiamos nos dados dos testes que foram tratados estatisticamente por grupo experimental e controle nos dois momentos do teste e foram comparados através do teste t para amostras independentes. Depois da análise estatística dos dados, chegamos à conclusão de que o grupo experimental apresentou melhor desempenho do que o grupo controle. Podemos concluir, portanto, baseado no teste t independente que a diferença entre os dois grupos no pós-teste é significativa e podemos afirmar com alguma certeza que essa diferença se deu devido ao tratamento, isto é, o ensino do uso do dicionário surtiu efeito sobre o desempenho dos sujei-

tos. Portanto, para esse grupo em estudo, podemos concluir com certa segurança que o ensino do uso do dicionário melhorou o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, confirmando assim nossa hipótese experimental.

Para responder a nossa quarta e quinta questões de pesquisa (*Como os alunos percebem a representação visual do dicionário? Que recursos visuais os alunos percebem nas páginas e nos verbetes do dicionário?*) cruzamos dados do questionário e da análise das entrevistas. Os resultados dos dados do questionário mostram que a maioria dos alunos acha que a organização da página em duas colunas facilita a leitura dos verbetes, que as ilustrações complementam as informações verbais e contribuem para a compreensão dos significados das palavras e que os recursos visuais facilitam a consulta do dicionário. Essas informações são corroboradas pelos dados e pelas análises das entrevistas sobre os aspectos visuais do dicionário.

Com relação à análise que fizemos dos recursos visuais com base nos pressupostos teóricos da gramática do design visual e com base nos dados das entrevistas com os alunos, podemos considerar, de forma geral, que os alunos percebem a representação visual do dicionário, identificando a função dos vários recursos visuais das páginas e dos verbetes, tais como, cor da palavra-entrada, organização em duas colunas, recuo de parágrafo na entrada, ilustração. Vale salientar que eles perceberam mais facilmente os elementos mais salientes como as ilustrações e as cores.

Por fim, com relação às ilustrações os alunos preferem fotografias a desenhos. Quanto à localização da ilustração em relação ao verbete, eles identificaram com mais facilidade as imagens que estão imediatamente abaixo do verbete. Já aquelas que estavam distantes na mesma página ou em outra página, mesmo com o recurso da legenda, os alunos tiveram dificuldades de estabelecer a relação entre imagem e verbete, sempre associando-o a entrada imediatamente acima do verbete. Os alunos tiveram dificuldades também de estabelecer a relação entre a imagem e o verbete quando partimos do visual para o verbal, especialmente, na ilustrações de conceitos mais abstratos.

Abrimos um parênteses aqui para relatarmos duas curiosidades percebidas no decorrer da pesquisa. A primeira delas diz respeito às ilustrações. Dois alunos do grupo experimental que tinham dificuldades de procurar as palavras no dicionário, conseguiam localizá-las mais rapidamente quando estas eram ilustradas. A segunda está relacionada às lexias complexas como subentradas dos verbetes. Durante a realização das oficinas, quando trabalhamos com as subentradas percebemos que os alunos tinham muitas dificuldades para en-

contrar as lexias complexas dentro dos verbetes e para compreender o sentido delas. Entretanto, neste trabalho não foi possível levantar nenhum dado que comprovasse de forma mais aprofundada essas duas questões que podem ser objeto de investigações posteriores.

Diante do exposto acima, podemos afirmar que os nossos objetivos foram alcançados e, na medida do possível, nossas questões de pesquisa foram respondidas. Acreditamos que este trabalho traz contribuições para a lexicografia teórica quando abordamos os vários aspectos do dicionário escolar infantil e suas possibilidades e limitações de uso. Poderá contribuir também com a lexicografia prática que poderá produzir novos dicionários observando muitos dos aspectos aqui levantados, especialmente, com relação às abreviações e às ilustrações. Contudo, as contribuições mais significativas estão relacionadas ao ensino, pois pudemos comprovar, através desse estudo, que o dicionário é uma ferramenta didático-pedagógica que precisa ser melhor explorada dentro da sala de aula e que o ensino do uso do dicionário poderá melhorar o desempenho dos alunos.

Entretanto, apesar das várias contribuições que mencionamos acima, temos consciência das limitações de nosso trabalho e sabemos que há ainda muitas indagações a serem respondidas em futuras investigações. Dentre os vários caminhos e perspectivas para futuras pesquisas, gostaríamos de apontar a seguir algumas sugestões:

- Com base nos dados da pesquisa, percebemos que é preciso fazer um diagnóstico das várias habilidades de uso que o aluno já desenvolveu. Dessa forma, poderia ser feito um estudo longitudinal com sujeitos de várias faixas etárias que usem dicionários de tipos diferentes para se conhecer que habilidades de uso são necessárias em cada faixa etária;
- Outra sugestão que fazemos com base nas análises dos recursos visuais é se fazer um estudo experimental para se determinar com maior segurança que recursos são mais salientes e que ilustrações podem facilitar ou dificultar a compreensão do verbete ilustrado;
- Sugerimos também a realização de uma pesquisa com os professores para investigar como eles usam o dicionário enquanto profissionais e enquanto usuários da língua;
- E por fim, sugerimos, a replicação deste estudo, especialmente a parte quantitativa, em que se pudesse aplicar o questionário e o teste a um número maior de sujeitos.

Enfim, a realização deste trabalho nos proporcionou a oportunidade de refletir sobre o uso do dicionário em sala de aula e de rever nossa prática enquanto professor de

língua portuguesa. Por outro lado, sentimo-nos realizados por estar contribuindo com o ensino de língua portuguesa e com o desenvolvimento da lexicografia pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. V. O dicionário e professor: da teoria à sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P. & BE-SERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 185 - 213.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- ARAÚJO, E.M.V.M. **O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino aprendizagem**. Fortaleza, 2007, 233p. Dissertação de Mestrado (Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- BARBARA, L. & MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise do discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10 (1), 2009. p. 89-107. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>. Acesso em: 15/03/2013.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004, 123-156.
- BELLAY, R. O uso de dicionário por alunos de escola pública no Brasil comparado ao uso de dicionário por estudantes na Espanha. **Revista FACEVV**, Vila Velha. Número 5, jul./dez. 2010. p. 107-117. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/05/regiane%20bellay.pdf>. Acesso em: 10/12/2011.
- BERNHARDT, S.A. Seeing the text. In: HANDA, C. (Org.). **Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook**. Boston: Bedford/St. Martin's Press, 2004. p. 94-106.
- BIDERMAM, M. T.C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P.P & ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2ª ed. Campo Grande, MS, Ed da UFMS, 2001. p. 13 – 22.
- _____. **Dicionário Ilustrado de Português**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRASIL. **Edital do Programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2006**. SED/MEC. Brasília. 2005.
- _____. **Edital do Programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2012**. SED/MEC. Brasília. 2011.
- CALDAS AULETE. **Dicionário escolar de língua portuguesa ilustrado com a turma do sitio do pica-pau amarelo**. – 2ª ed. – São Paulo: Globo, 2009.
- CAMPOS, G. P. C. As Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o uso do dicionário na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem – Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 121-138.
- CUNHA, A.F; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-30.

DAMIM, C & PERUZZO, M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 18 (2006). p. 93 – 113. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6981/6450>> Acesso em: 11/12/2011.

DANCEY, C. P. & REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. – Tradução Lorí Viali. – 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE LUCCA, J. L. Uma investigación entre estudiantes de secundaria sobre el uso de diccionarios de lengua portuguesa. In: CALLEJAS, C. M. B. et al. **Applied linguistics now: understanding language and mind /La lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente**. Universida de Almería, 2009. p. 1607-1615.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DURAN, M. S. & XATARA, C. M. A metalexigrafia pedagógica. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 18 (2006). p. 41 -66. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6870/6448>> Acesso em: 11/12/2011.

DURAN, M. S. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2008, p. 199-212.

GOMES, P. V. N. **O Processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. Brasília, 2007. 327 p. Tese (Programa de Pós-graduação em linguística), Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. (Tradução: Roberto Cataldo Costa) 2ªed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: 16/12/2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

KRIEGER, M, G & FINATTO, M, J, B. **Introdução à Terminologia: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

KRIEGER, M. G.; WELKER, H. A. Questões de Lexicografia Pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

KRIGER, M.G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LEFFA, V. J. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C., BEVILACQUA, Cleci Regina & HUMBLÉ, Philippe René Marie. (orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 123-132.

MALDONADO, C. **El uso del dicionário em el aula**. 2ª ed. - Madrid: Arco/Libros S.L., 2008.

MARTINS, M. T. **Análise discursiva de dicionários infantis de língua portuguesa**. São José do Rio Preto, 2007, 150 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de São José do Rio Preto, 2007.

MORAES, A. C. **A utilização de dicionários de dicionários de língua portuguesa em sala de aula do ensino fundamental**. São José do Rio Preto, 2007. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de São José do Rio Preto, 2007.

MOZDZENSKI, L. P. Desconstruindo a linguagem jurídica: multimodalidade e argumentatividade visual nas cartilhas de orientação legal. **VEREDAS**. Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e n. 2, p. 91-106, jan./dez. 2004.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf. Acesso em: 15/02/2012.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. 1ed. Rio de Janeiro: CBJE, 2009, v., p. 105-123.

PONTES, A. L. **Dicionário para Uso Escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____, S. A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. (Org.). **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.

_____, A.L. O Verbal e o Não-Verbal em Dicionários Didáticos: um enfoque multimodal. In: ARAÚJO, J.C., BIASI-RODRIGUES, B. & DIEB, M. (Orgs.) **Seminários Linguísticos: Discurso, análise linguística, ensino e pesquisa**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2010, p. 167-187.

PORTO DAPENA, J.A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid, Arco/libros S.L., 2002.

RANGEL, E. O e BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf> . Acesso em: 10/09/2011.

RANGEL, E. O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, O. L. S. & BAGNO, M. (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37 - 60.

SANROMÁN, I, A. **A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas**. Braga, 2001. 441p. Dissertação de doutoramento em Ciências da Linguagem - Linguística Aplicada, Centro de Estudos Humanísticos- Universidade do Minho, Braga, 2001.

SARAIVA JÚNIOR. **Dicionário de língua portuguesa ilustrado**. – 3ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, K, A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem – Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 23-61.

SILVA, L. F. P. **Estudo Crítico da representação do léxico em dicionários infantis ilustrados**. Brasília, 2006, 139p. Dissertação de mestrado em Linguística, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 18 (2006). p. 295 – 317. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6974/6461>> Acesso em: 11/12/2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalhos científicos**: organização, redação e apresentação. Fortaleza: EdUECE, 2010.

VIERIA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WELKER, H. A. **Uma pequena introdução à lexicografia**. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____, H. A. **O uso de dicionários**: panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

_____, H. A. Lexicografia Pedagógica: Definições, História, Peculiaridades. In: XATARA, C; BEVILAQUA, C; P. HUMBLÉ. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas**. Santa Catarina: UFSC/NUT, 2008, pág. 9 – 45. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICO-PED.pdf>. Acesso em: 13/12/2011.

ZAVAGLIA, C. **Dicionários Infantis**: uma análise de suas microestruturas. São José do Rio Preto, 2010, 107p. Relatório de estágio de pós-doutoramento. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto – SP, 2010. Disponível em: http://claudiazavaglia.com/Formacao_filles/2010_dicionarios_infantis_zavaglia_PD.pdf. Acesso em: 30/01/2012.

_____, C. A lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Pág. 1 a 19. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1674.pdf> Acesso em: 30/01/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO ALUNO



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



Questionário de pesquisa

Caro(a) aluno(a),

Convidamos você para participar de uma pesquisa sobre o uso do dicionário em sala de aula. Pedimos que respondam as questões a seguir com muita sinceridade. Não se preocupe, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo (segredo).

Muito obrigado.

Nome _____ Idade _____

Endereço: _____

1. Você tem dicionário de língua portuguesa em casa?
 Sim _____ → Qual? _____
 Não

2. Você usa o dicionário?
 Sim
 Não → (se marcar esse item, passe para questão 6).

3. Com que frequência você usa o dicionário?
 Todos os dias
 Uma vez por semana
 Duas vezes por semana
 Uma vez por mês
 Duas vezes por mês

4. Quando foi a última vez que você usou um dicionário?
 Ontem
 Semana passada
 Mês passado
 Não me lembro

5. Onde mais você usa o dicionário?
 Em sala de aula
 Em casa
 Na biblioteca da escola
 Em outro local Qual? _____

6. Você sabe usar o dicionário?

() Sim

() Não → (se marcar esse item, passe para a questão 8).

7. Quem ensinou você a usar o dicionário?

() Meu pai

() Minha mãe

() Meu irmão ou irmã

() Um professor ou professora

() Um amigo ou amiga

() Aprendi sozinho

() Outro _____

8. Quando você quer conhecer o significado de uma palavra ou como se escreve corretamente uma palavra, por exemplo. O que você faz?

() Procuo no dicionário } → (se marcar esse item, passe para a questão 10)

() Fico com a dúvida }

() Pergunto ao meu professor

() Pergunto a uma pessoa mais velha (pai, mãe, tio, etc)

() Pergunto a um colega ou amigo

() Outro _____

9. Por que você procura alguém para tirar sua dúvida, em vez de pesquisar no dicionário?

() Não sei pesquisar no dicionário

() Não gosto de procurar no dicionário

() A linguagem do dicionário é muito difícil e eu não entendo

() É mais fácil perguntar para alguém

() Outro _____

10. Você usa o dicionário para quê?

() Para conhecer o significado das palavras

() Para saber a forma correta de escrever as palavras

() Para tirar dúvidas sobre a classe gramatical das palavras

() Para produzir textos

() Para saber a origem da palavra

() Para passar o tempo ou por curiosidade

() Para procurar outras informações (bandeiras de países, vozes de animais, fuso horário, mapas, etc).

() Outro _____

11. Quando você encontra a palavra que estava procurando, o que você faz?

() Leio todas as informações sobre a palavra para selecionar a que me interessa, observando até a imagem que acompanha a palavra.

() Pego o primeiro significado da palavra

() Escolho qualquer um dos significados da palavra

() Além de ler todas as informações sobre a palavra, leio também outras palavras relacionadas ao que estou procurando.

() Outro _____

12. Se você procura uma palavra no dicionário e não encontra essa palavra. O que você acha que pode ter acontecido?

() A palavra não existe

() O dicionário está desatualizado

() O dicionário não registra a palavra

() Eu não procurei direito

- () É uma palavra antiga
 () É uma gíria
 () Outro _____

13. Com relação ao visual do dicionário, você prefere:

- () Dicionários coloridos e com muitas imagens.
 () Dicionários só com as palavras, sem imagens.
 () Dicionários com poucas imagens.
 () Outro _____

Com relação às imagens, às cores, aos recursos tipográficos (letras grandes e pequenas, negrito, itálico, etc.) nos dicionários, marque um X na sua opção (SIM ou NÃO).

Pergunta	Sim	Não
Eles tornam mais fácil a consulta ao dicionário?		
Eles não têm nenhuma outra função, apenas enfeitam o dicionário?		
Eles dificultam a procura por informações no dicionário?		
As imagens facilitam a compreensão dos significados das palavras?		
As imagens completam as informações sobre as palavras?		
A organização da página em duas colunas facilita a leitura?		

Em cada pergunta do quadro abaixo, marque um X na sua opção, indicando sua resposta (SIM ou NÃO).

Pergunta	Sim	Não
O seu professor orienta como usar o dicionário?		
O seu professor ler com a turma as instruções de uso que tem no início do dicionário?		
Você já fez exercícios em sala de aula de como usar um dicionário?		
Você acha que deveria ser ensinado em algumas aulas como se deve usar o dicionário?		

Marque um X nos espaços ao lado de cada afirmação, indicando se você concorda ou discorda de cada uma delas.

Afirmação	Concordo	Discordo
Os dicionários são todos iguais.	()	()
Um dicionário é para toda a vida.	()	()
Um dicionário perfeito serve para tudo.	()	()
O bom dicionário é o mais conhecido.	()	()
O melhor dicionário é o que tem o maior número de palavras.	()	()
O dicionário representa a forma correta da língua, só se deve usar uma palavra se estiver no dicionário.	()	()
Quem consulta o dicionário não é inteligente	()	()
O dicionário é uma obra objetiva e neutra (não expressa a opinião de quem faz o dicionário)	()	()

APÊNDICE B – TESTE (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA

**TESTE**

Caro (a) aluno(a),

Convidamos você para participar de uma pesquisa sobre o uso do dicionário em sala de aula. Você pode ajudar respondendo este teste. Não se preocupe, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo (segredo). Sua participação é muito importante.

Muito obrigado!

INSTRUÇÕES

- ✓ Você está recebendo um teste com questões de Língua Portuguesa.
- ✓ Comece escrevendo seu nome, idade e endereço nos espaços abaixo:
Nome _____
Idade _____
Endereço: _____
- ✓ Leia com atenção antes de responder e anote suas respostas neste teste.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você pode consultar o dicionário durante o teste.
- ✓ Quando for autorizado pelo pesquisador, comece a resolver este teste.
- ✓ Utilize lápis, caneta de tinta azul ou preta.
- ✓ Evite conversas com os colegas durante a realização do teste.
- ✓ Entregue este teste ao pesquisador, depois que terminar de respondê-lo.

ESPAÇO PARA USO DO PESQUISADOR

Pré-teste ()	Pós-teste ()
Grupo _____	Código do aluno _____
Data ____/____/____	Início _____ término _____
Escores obtidos _____	

I- Coloque em ordem alfabética as palavras do quadro abaixo.

menino - dia – amor – felicidade – estudar - amigo – globo – dente – gostar –mágica

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

II – Organize em ordem alfabética as palavras do quadro abaixo. Observe o modelo.

Modelo: Passeio – passarela – passageiro - pássaro

Passado	Passo
_____ passado _____	_____ pássaro _____
_____ passageiro _____	_____ passeio _____
_____ passarela _____	_____ Passo _____

1- início - inimigo- inscrição – injustiça

Inicial	Inseto
_____ inicial _____	_____
_____	_____
_____	_____ inseto _____

2- Bicicleta-- bíblia - Bicho - bexiga

Besouro	Bico
_____ besouro _____	_____
_____	_____
_____	_____ bico _____

III – Separe as sílabas das palavras abaixo:

1. Biológico _____
2. Administração _____
3. Carruagem _____
4. Seiscentos _____
5. Massagem _____
6. Prateleira _____
7. Gargalhada _____
8. Estranho _____
9. Plástico _____
10. Tapioca _____

IV. Para cada lista de palavras abaixo, indique a palavra que está escrita de forma **correta**.

Modelo: Belesa tristesa pobreza

1. Explicação - estrangeiro - excola
2. Brucha – flecha – chícara
3. Soçego – páçaro – fumaça
4. Sugeito – Laranja – jesto
5. Buzina – presente – surpresa

V. Agrupe as palavras do quadro abaixo por sua classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e pronome).

Lâmpada – Mundial – Longe - Encontrar – Tudo - Trem – Ali – Nosso - Contrário - Amar
– Cheiroso – Hoje - Música – Brincar – Este - Depressa - Coelho – Lindo - Vender – Qual

Substantivo	Adjetivo	Verbo	Advérbio	Pronome

VI. Na primeira coluna temos o significado de uma palavra e na segunda coluna temos frases com essa palavra. Relacione o significado de cada palavra à frase que melhor o exemplifica.

a) **Banco**

- (1) Lugar para sentar
 - (2) Estabelecimento em que as pessoas ou empresas guardam seu dinheiro
 - (3) Local onde se armazena um produto para ser usado depois
 - (4) Conjunto de informações armazenadas no computador
-
- () O hospital tem um **banco** de sangue para as emergências.
 - () Meu avô gosta de sentar no **banco** da praça para conversar com os amigos.
 - () Deletei sem querer o **banco** de dados do meu pai.
 - () Minha mãe não gosta de ficar na fila do **banco** esperando ser atendida.

b) **Entrada**

- (1) Lugar por onde se entra
 - (2) Ingresso para entrar em um local
 - (3) Ação de entrar
 - (4) O primeiro pagamento que se faz em uma compra parcelada
-
- () Papai já pagou a **entrada** do carro novo.
 - () Minha mamãe sempre me espera na **entrada** da escola.
 - () Comprei duas **entradas** para o circo.
 - () A **entrada** da noiva na igreja foi emocionante.

VII. O que significa as palavras e expressões abaixo? Relacione-as aos seus significados.

- (1) CD
 - (2) Chimarrão
 - (3) Acerola
 - (4) Abrir o jogo
 - (5) Tirar a limpo
 - (6) Conhecer como a palma da mão
 - (7) Saber na ponta da língua
 - (8) Louva-a-deus
 - (9) Morango
-
- () Pequena fruta vermelha em formato de coração.
 - () Conhecer muito bem.
 - () Pequeno disco para armazenamento de músicas e outros registros.
 - () Ter um assunto, uma lição, um papel, etc., perfeitamente sabido.
 - () Mate que se bebe bem quente numa espécie de cuia.
 - () Dizer com clareza o que se pensa, ou que se pretende fazer.
 - () Inseto que pousado lembra uma pessoa em oração.
 - () Fruta pequena, redonda, avermelhada quando madura, rica em vitamina C.
 - () Investigar para ter esclarecimento.

APÊNDICE C – ESTATÍSTICA DESCRITIVA E TESTE T

```
EXAMINE VARIABLES=Pre_teste Pos_teste BY Grupo
/PLOT NONE
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

		Notes
Output Created		24-Jan-2013 10h56min1s
Comments		
Input	Data	C:\Users\laci\Desktop\Dissertação\dados por media.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	18
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=Pre_teste Pos_teste BY Grupo /PLOT NONE /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00,000
	Elapsed Time	00:00:00,013

[DataSet1] C:\Users\laci\Desktop\Dissertação\dados por media.sav

Grupo

Grupo		Case Processing Summary					
		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Pre_teste	Experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Pos_teste	Experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%

Descriptives

Grupo		Statistic	Std. Error				
Pre_teste	Experimental	Mean	28,33	2,759			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		21,97 34,70		
		5% Trimmed Mean			28,20		
		Median			27,00		
		Variance			68,500		
		Std. Deviation			8,276		
		Minimum			15		
		Maximum			44		
		Range			29		
		Interquartile Range			10		
		Skewness			,431	,717	
		Kurtosis			1,037	1,400	
		Controle			Mean	29,33	3,594
					95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	
5% Trimmed Mean				29,09			
Median				33,00			
Variance				116,250			
Std. Deviation				10,782			
Minimum				15			
Maximum				48			
Range				33			
Interquartile Range				17			
Skewness				,117	,717		
Kurtosis				-,380	1,400		
Pos_teste	Experimental			Mean	40,78	2,100	
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		
		5% Trimmed Mean		40,70			
		Median		40,00			
		Variance		39,694			
		Std. Deviation		6,300			
		Minimum		33			
		Maximum		50			
		Range		17			
		Interquartile Range		12			
		Skewness		,505	,717		
		Kurtosis		-1,032	1,400		
		Controle		Mean	29,11		4,383
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound		
5% Trimmed Mean				29,51			
Median				33,00			
Variance				172,861			
Std. Deviation				13,148			
Minimum				6			
Maximum				45			
Range				39			
Interquartile Range				22			
Skewness				-,779	,717		
Kurtosis				-,426	1,400		

ESTATÍSTICA DESCRITIVA POR QUESTÃO

```

EXAMINE VARIABLES=Q1_pre Q1_pos Q2_pre Q2_pos Q3_pre Q3_pos Q4_pre Q4_pos Q5_pre Q5_pos
Q6_pre Q6_pos Q7_pre Q7_pos BY grupo
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
    
```

Explore

Notes

Output Created		24-Jan-2013 23h4min50s
Comments		
Input	Data	C:\Users\laci\Documents\teste uso do dicionario.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	18
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=Q1_pre Q1_pos Q2_pre Q2_pos Q3_pre Q3_pos Q4_pre Q4_pos Q5_pre Q5_pos Q6_pre Q6_pos Q7_pre Q7_pos BY grupo /PLOT BOXPLOT STEMLEAF /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:05,382
	Elapsed Time	00:00:11,580

[DataSet1] C:\Users\laci\Documents\teste uso do dicionario.sav

Grupo

Case Processing Summary

Grupo		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q1_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q1_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q2_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q2_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q3_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q3_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q4_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q4_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q5_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q5_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q6_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q6_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q7_pre	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
Q7_pos	experimental	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%
	Controle	9	100,0%	0	,0%	9	100,0%

Descriptives

Grupo			Statistic	Std. Error		
Q1_pre	experimental	Mean	4,2222	,79543		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	2,3879 6,0565		
		5% Trimmed Mean	4,2469			
		Median	4,0000			
		Variance	5,694			
		Std. Deviation	2,38630			
		Minimum	,00			
		Maximum	8,00			
		Range	8,00			
		Interquartile Range	3,00			
		Skewness	-,124	,717		
		Kurtosis	,433	1,400		
		Controle		Mean	4,0000	,94281
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,8259 6,1741
5% Trimmed Mean	4,0000					
Median	4,0000					
Variance	8,000					
Std. Deviation	2,82843					
Minimum	,00					
Maximum	8,00					
Range	8,00					
Interquartile Range	5,00					
Skewness	-,341			,717		
Kurtosis	-1,089			1,400		
Q1_pos	experimental			Mean	4,7778	,57198
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	3,4588 6,0968
		5% Trimmed Mean	4,7531			
		Median	4,0000			
		Variance	2,944			
		Std. Deviation	1,71594			
		Minimum	2,00			
		Maximum	8,00			
		Range	6,00			
		Interquartile Range	2,00			
		Skewness	,439	,717		
		Kurtosis	,782	1,400		
		Controle		Mean	4,1111	1,00615
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,7909 6,4313
5% Trimmed Mean	4,0123					
Median	4,0000					
Variance	9,111					
Std. Deviation	3,01846					
Minimum	,00					
Maximum	10,00					
Range	10,00					
Interquartile Range	4,50					
Skewness	,635			,717		
Kurtosis	,679			1,400		
Q2_pre	experimental			Mean	2,1111	,42310
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,1354 3,0868
		5% Trimmed Mean	2,1235			
		Median	2,0000			

		Variance		1,611	
		Std. Deviation		1,26930	
		Minimum		,00	
		Maximum		4,00	
		Range		4,00	
		Interquartile Range		2,00	
		Skewness		-,260	,717
		Kurtosis		-,700	1,400
	Controle	Mean		3,0000	,91287
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,8949	
			Upper Bound	5,1051	
		5% Trimmed Mean		2,8889	
		Median		2,0000	
		Variance		7,500	
		Std. Deviation		2,73861	
		Minimum		,00	
		Maximum		8,00	
		Range		8,00	
		Interquartile Range		4,50	
		Skewness		,704	,717
		Kurtosis		-,343	1,400
Q2_pos	experimental	Mean		2,5556	,47467
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,4610	
			Upper Bound	3,6501	
		5% Trimmed Mean		2,5617	
		Median		2,0000	
		Variance		2,028	
		Std. Deviation		1,42400	
		Minimum		,00	
		Maximum		5,00	
		Range		5,00	
		Interquartile Range		1,50	
		Skewness		,023	,717
		Kurtosis		,846	1,400
	Controle	Mean		3,3333	,83333
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,4117	
			Upper Bound	5,2550	
		5% Trimmed Mean		3,2593	
		Median		3,0000	
		Variance		6,250	
		Std. Deviation		2,50000	
		Minimum		,00	
		Maximum		8,00	
		Range		8,00	
		Interquartile Range		3,50	
		Skewness		,686	,717
		Kurtosis		,123	1,400
Q3_pre	experimental	Mean		6,6667	,47140
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,5796	
			Upper Bound	7,7537	
		5% Trimmed Mean		6,7407	
		Median		7,0000	
		Variance		2,000	
		Std. Deviation		1,41421	
		Minimum		4,00	
		Maximum		8,00	
		Range		4,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		-,947	,717
		Kurtosis		-,018	1,400
	Controle	Mean		6,4444	,89925

		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3708	
			Upper Bound	8,5181	
		5% Trimmed Mean		6,6605	
		Median		7,0000	
		Variance		7,278	
		Std. Deviation		2,69774	
		Minimum		,00	
		Maximum		9,00	
		Range		9,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		-1,984	,717
		Kurtosis		4,479	1,400
Q3_pos	experimental	Mean		7,4444	,62608
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,0007	
			Upper Bound	8,8882	
		5% Trimmed Mean		7,4938	
		Median		8,0000	
		Variance		3,528	
		Std. Deviation		1,87824	
		Minimum		4,00	
		Maximum		10,00	
		Range		6,00	
		Interquartile Range		3,00	
		Skewness		-,544	,717
		Kurtosis		-,180	1,400
	Controle	Mean		7,0000	,98601
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,7262	
			Upper Bound	9,2738	
		5% Trimmed Mean		7,2778	
		Median		8,0000	
		Variance		8,750	
		Std. Deviation		2,95804	
		Minimum		,00	
		Maximum		9,00	
		Range		9,00	
		Interquartile Range		3,00	
		Skewness		-1,975	,717
		Kurtosis		4,112	1,400
Q4_pre	experimental	Mean		1,7778	,54716
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,5160	
			Upper Bound	3,0395	
		5% Trimmed Mean		1,6975	
		Median		1,0000	
		Variance		2,694	
		Std. Deviation		1,64148	
		Minimum		,00	
		Maximum		5,00	
		Range		5,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		,889	,717
		Kurtosis		,348	1,400
	Controle	Mean		2,0000	,44096
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,9831	
			Upper Bound	3,0169	
		5% Trimmed Mean		1,9444	
		Median		2,0000	
		Variance		1,750	
		Std. Deviation		1,32288	
		Minimum		,00	
		Maximum		5,00	
		Range		5,00	

		Interquartile Range		,50	
		Skewness		1,250	,717
		Kurtosis		4,000	1,400
Q4_pos	experimental	Mean		4,1111	,30932
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3978	
			Upper Bound	4,8244	
		5% Trimmed Mean		4,1235	
		Median		4,0000	
		Variance		,861	
		Std. Deviation		,92796	
		Minimum		3,00	
		Maximum		5,00	
		Range		2,00	
		Interquartile Range		2,00	
		Skewness		-,263	,717
		Kurtosis		-2,018	1,400
	Controle	Mean		3,1111	,56383
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,8109	
			Upper Bound	4,4113	
		5% Trimmed Mean		3,1790	
		Median		3,0000	
		Variance		2,861	
		Std. Deviation		1,69148	
		Minimum		,00	
		Maximum		5,00	
		Range		5,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		-,818	,717
		Kurtosis		,018	1,400
Q5_pre	experimental	Mean		7,8889	2,20129
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,8127	
			Upper Bound	12,9651	
		5% Trimmed Mean		7,5988	
		Median		4,0000	
		Variance		43,611	
		Std. Deviation		6,60387	
		Minimum		2,00	
		Maximum		19,00	
		Range		17,00	
		Interquartile Range		11,50	
		Skewness		1,049	,717
		Kurtosis		-,545	1,400
	Controle	Mean		4,8889	1,11111
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,3267	
			Upper Bound	7,4511	
		5% Trimmed Mean		4,5988	
		Median		4,0000	
		Variance		11,111	
		Std. Deviation		3,33333	
		Minimum		2,00	
		Maximum		13,00	
		Range		11,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		2,181	,717
		Kurtosis		5,074	1,400
Q5_pos	experimental	Mean		6,2222	1,73828
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,2137	
			Upper Bound	10,2307	
		5% Trimmed Mean		5,9136	
		Median		4,0000	
		Variance		27,194	

		Std. Deviation		5,21483	
		Minimum		,00	
		Maximum		18,00	
		Range		18,00	
		Interquartile Range		5,00	
		Skewness		1,565	,717
		Kurtosis		3,080	1,400
	Controle	Mean		3,3333	,70711
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,7027	
			Upper Bound	4,9639	
		5% Trimmed Mean		3,3148	
		Median		3,0000	
		Variance		4,500	
		Std. Deviation		2,12132	
		Minimum		,00	
		Maximum		7,00	
		Range		7,00	
		Interquartile Range		3,00	
		Skewness		,247	,717
		Kurtosis		-,215	1,400
Q6_pre	experimental	Mean		2,7778	,72222
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,1123	
			Upper Bound	4,4432	
		5% Trimmed Mean		2,7531	
		Median		2,0000	
		Variance		4,694	
		Std. Deviation		2,16667	
		Minimum		,00	
		Maximum		6,00	
		Range		6,00	
		Interquartile Range		4,00	
		Skewness		,555	,717
		Kurtosis		-,948	1,400
	Controle	Mean		5,3333	1,10554
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,7839	
			Upper Bound	7,8827	
		5% Trimmed Mean		5,4815	
		Median		8,0000	
		Variance		11,000	
		Std. Deviation		3,31662	
		Minimum		,00	
		Maximum		8,00	
		Range		8,00	
		Interquartile Range		6,00	
		Skewness		-,587	,717
		Kurtosis		-1,667	1,400
Q6_pos	experimental	Mean		7,7778	,22222
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,2653	
			Upper Bound	8,2902	
		5% Trimmed Mean		7,8642	
		Median		8,0000	
		Variance		,444	
		Std. Deviation		,66667	
		Minimum		6,00	
		Maximum		8,00	
		Range		2,00	
		Interquartile Range		,00	
		Skewness		-3,000	,717
		Kurtosis		9,000	1,400
	Controle	Mean		4,5556	1,04231
			Lower Bound	2,1520	

		95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	6,9591	
		5% Trimmed Mean		4,6173	
		Median		4,0000	
		Variance		9,778	
		Std. Deviation		3,12694	
		Minimum		,00	
		Maximum		8,00	
		Range		8,00	
		Interquartile Range		6,50	
		Skewness		-,162	,717
		Kurtosis		-1,602	1,400
Q7_pre	experimental	Mean		3,2222	1,06429
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	,7680 5,6765	
		5% Trimmed Mean		3,1914	
		Median		4,0000	
		Variance		10,194	
		Std. Deviation		3,19287	
		Minimum		,00	
		Maximum		7,00	
		Range		7,00	
		Interquartile Range		6,50	
		Skewness		,008	,717
		Kurtosis		-2,230	1,400
	Controle	Mean		3,4444	,88367
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,4067 5,4822	
		5% Trimmed Mean		3,4383	
		Median		4,0000	
		Variance		7,028	
		Std. Deviation		2,65100	
		Minimum		,00	
		Maximum		7,00	
		Range		7,00	
		Interquartile Range		5,00	
		Skewness		,054	,717
		Kurtosis		-1,231	1,400
Q7_pos	experimental	Mean		7,6667	,50000
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	6,5137 8,8197	
		5% Trimmed Mean		7,7407	
		Median		8,0000	
		Variance		2,250	
		Std. Deviation		1,50000	
		Minimum		5,00	
		Maximum		9,00	
		Range		4,00	
		Interquartile Range		2,50	
		Skewness		-,698	,717
		Kurtosis		-,797	1,400
	Controle	Mean		3,2222	,86245
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	1,2334 5,2110	
		5% Trimmed Mean		3,1914	
		Median		4,0000	
		Variance		6,694	
		Std. Deviation		2,58736	
		Minimum		,00	

Maximum	7,00	
Range	7,00	
Interquartile Range	5,00	
Skewness	,020	,717
Kurtosis	-1,486	1,400

Q1_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q1_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

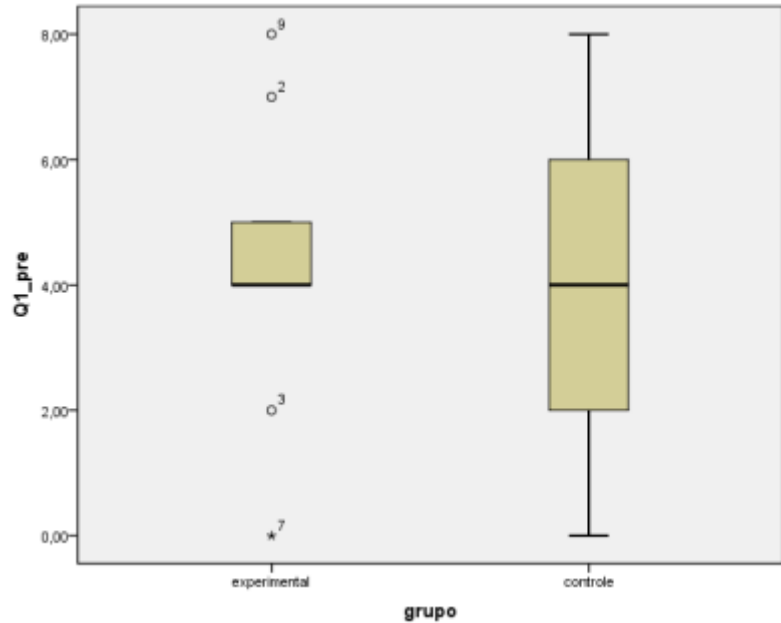
Frequency Stem & Leaf
 2,00 Extremes (<=2,0)
 4,00 4 . 0000
 ,00 4 .
 1,00 5 . 0
 2,00 Extremes (>=7,0)

Stem width: 1,00
 Each leaf: 1 case(s)

Q1_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency Stem & Leaf
 2,00 0 . 00
 1,00 0 . 2
 2,00 0 . 44
 3,00 0 . 666
 1,00 0 . 8

Stem width: 10,00
 Each leaf: 1 case(s)



Q1_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q1_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

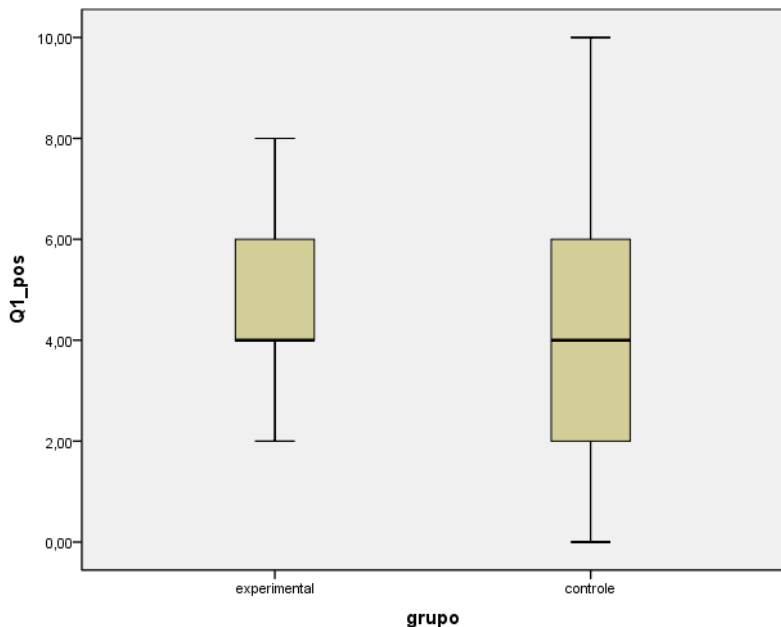
Frequency Stem & Leaf
 ,00 0 .
 1,00 0 . 2
 5,00 0 . 44445
 2,00 0 . 66
 1,00 0 . 8

Stem width: 10,00
 Each leaf: 1 case(s)

Q1_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency Stem & Leaf
 6,00 0 . 012444
 2,00 0 . 66
 1,00 1 . 0

Stem width: 10,00
 Each leaf: 1 case(s)



Q2_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q2_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

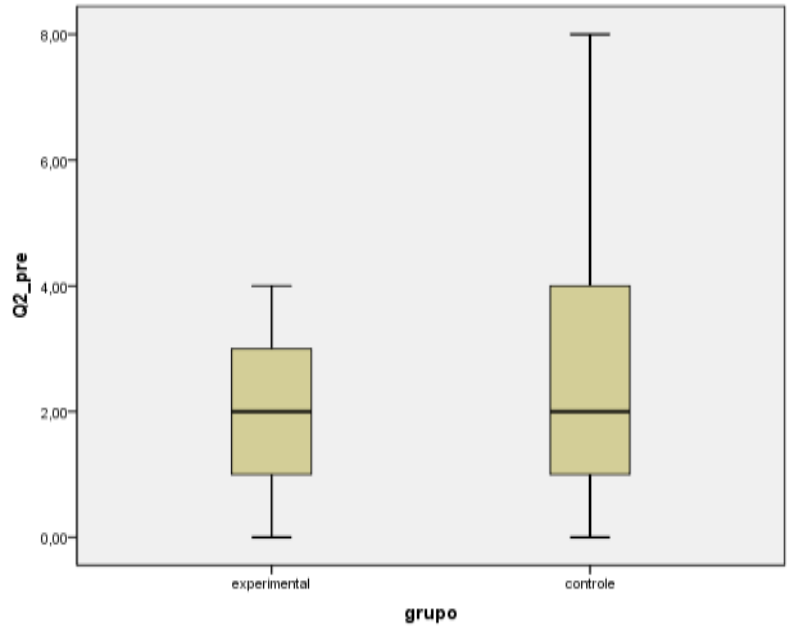
Frequency	Stem & Leaf
1,00	0 . 0
2,00	1 . 00
2,00	2 . 00
3,00	3 . 000
1,00	4 . 0

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q2_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
3,00	0 . 001
2,00	0 . 22
2,00	0 . 44
1,00	0 . 6
1,00	0 . 8

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q2_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q2_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

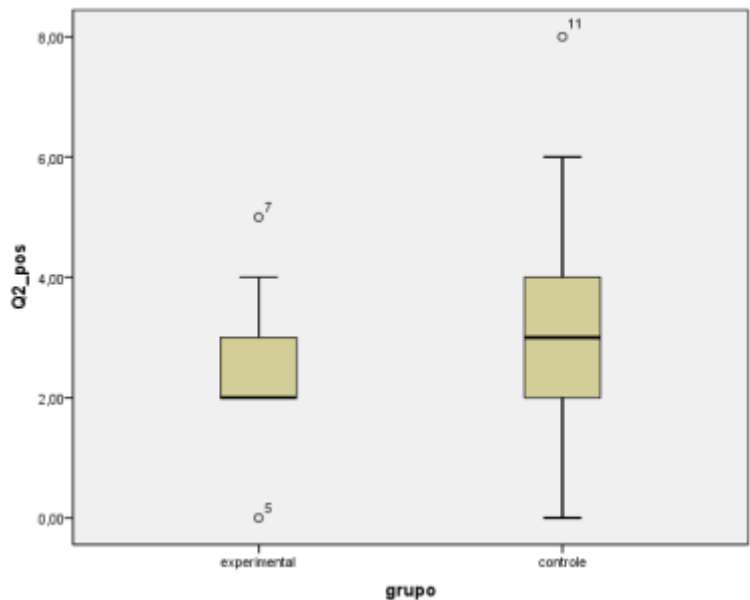
Frequency	Stem & Leaf
1,00	Extremes (<=,0)
4,00	2 . 0000
,00	2 .
2,00	3 . 00
,00	3 .
1,00	4 . 0
1,00	Extremes (>=5,0)

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q2_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
2,00	0 . 01
3,00	0 . 223
2,00	0 . 44
1,00	0 . 6
1,00	Extremes (>=8)

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q3_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q3_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

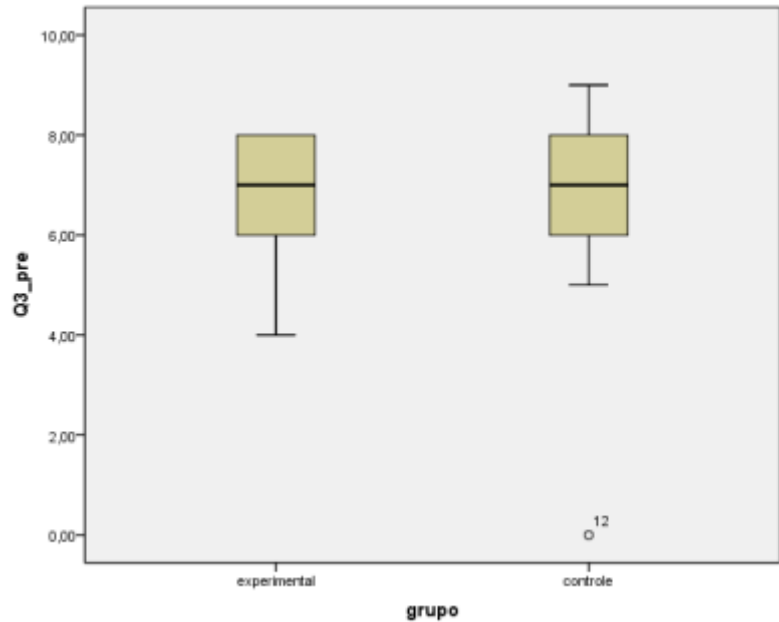
Frequency	Stem & Leaf
1,00	4 . 0
1,00	5 . 0
1,00	6 . 0
3,00	7 . 000
3,00	8 . 000

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q3_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
1,00	Extremes (<=,0)
1,00	5 . 0
1,00	6 . 0
2,00	7 . 00
3,00	8 . 000
1,00	9 . 0

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)



Q3_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q3_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

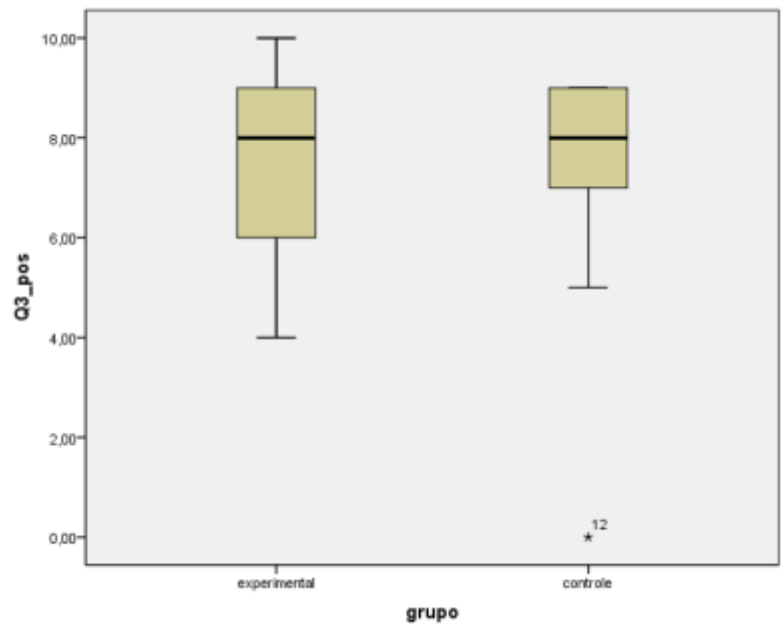
Frequency	Stem & Leaf
1,00	0 . 4
7,00	0 . 6678899
1,00	1 . 0

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q3_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
1,00	Extremes (<=,0)
1,00	5 . 0
,00	6 .
2,00	7 . 00
1,00	8 . 0
4,00	9 . 0000

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)



Q4_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q4_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

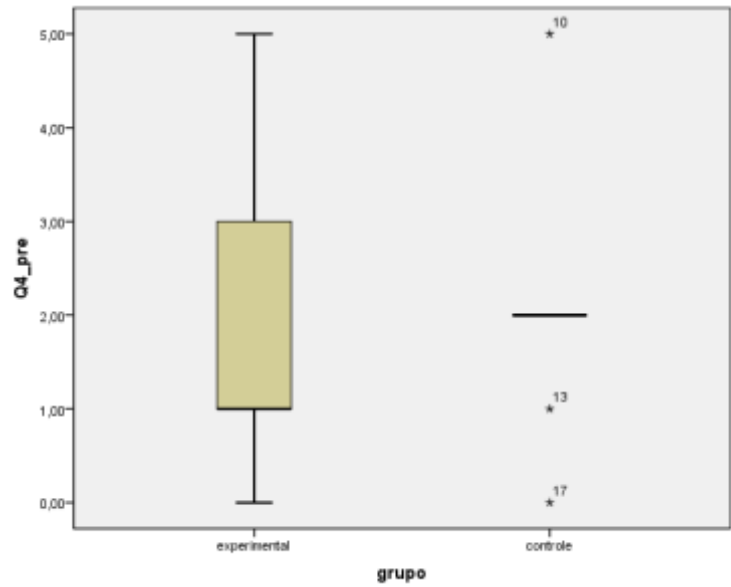
Frequency	Stem & Leaf
2,00	0 . 00
3,00	1 . 000
1,00	2 . 0
2,00	3 . 00
,00	4 .
1,00	5 . 0

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q4_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
2,00	Extremes (<=1)
,00	0 .
6,00	0 . 222222
1,00	Extremes (>=5)

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q4_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q4_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

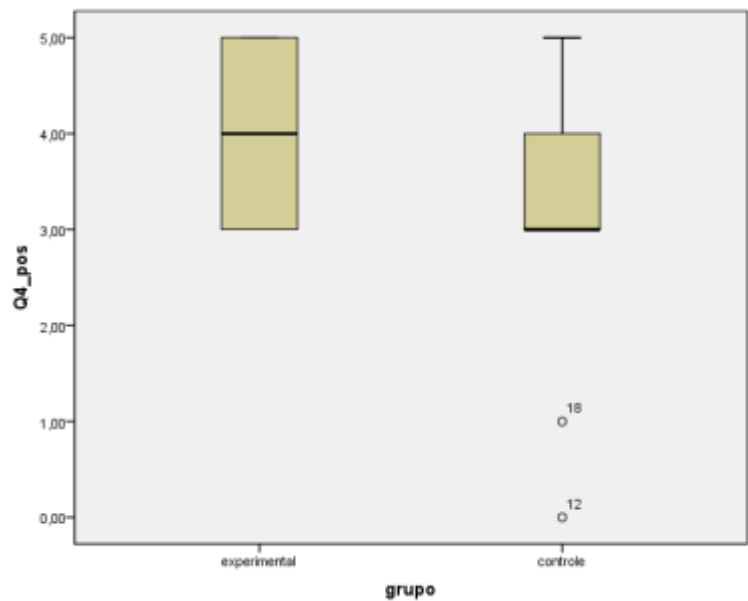
Frequency	Stem & Leaf
3,00	3 . 000
,00	3 .
2,00	4 . 00
,00	4 .
4,00	5 . 0000

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q4_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
2,00	Extremes (<=1,0)
3,00	3 . 000
,00	3 .
2,00	4 . 00
,00	4 .
2,00	5 . 00

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)



Q5_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q5_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

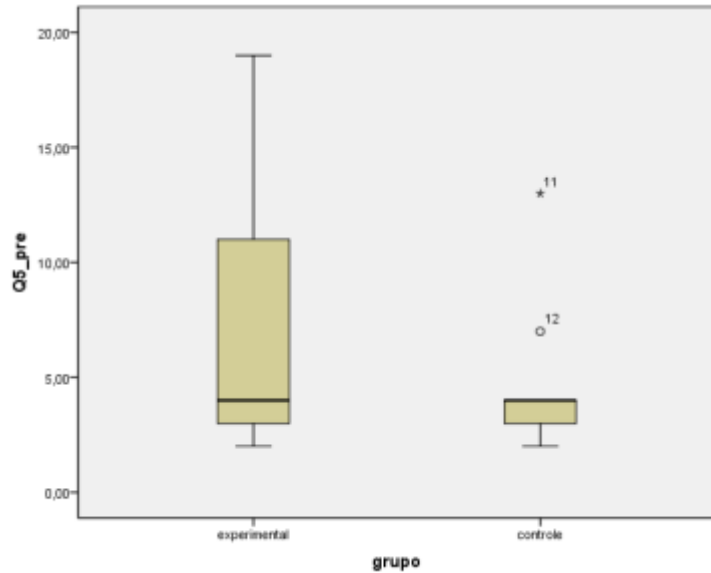
Frequency	Stem & Leaf
5,00	0 . 23344
1,00	0 . 7
1,00	1 . 1
2,00	1 . 89

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q5_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
1,00	2 . 0
,00	2 .
2,00	3 . 00
,00	3 .
4,00	4 . 0000
2,00	Extremes (>=7,0)

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)



Q5_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q5_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

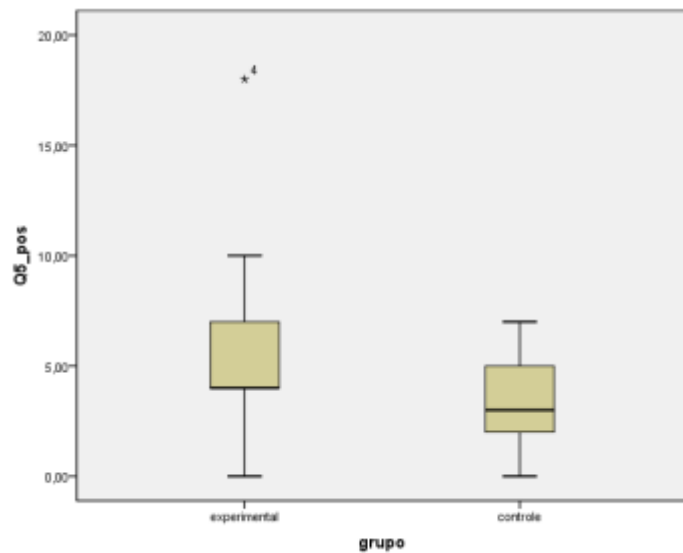
Frequency	Stem & Leaf
5,00	0 . 03444
2,00	0 . 67
1,00	1 . 0
1,00	Extremes (>=18)

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q5_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
1,00	0 . 0
4,00	0 . 2223
3,00	0 . 455
1,00	0 . 7

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q6_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q6_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

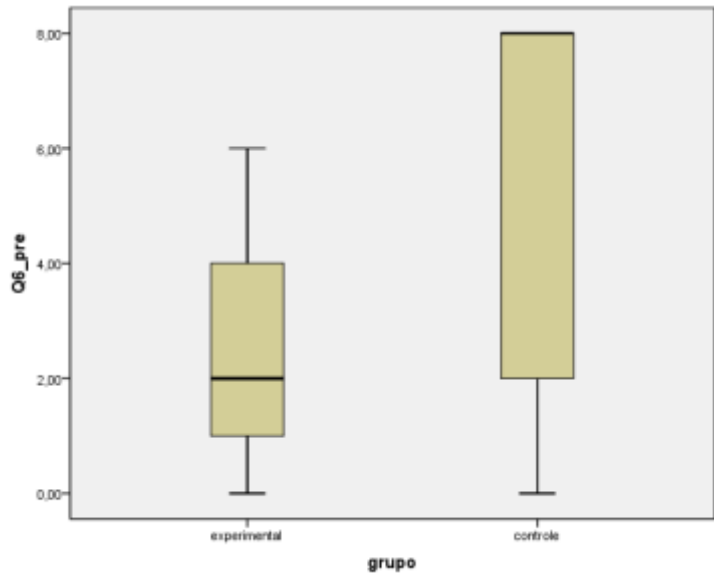
Frequency	Stem & Leaf
3,00	0 . 011
3,00	0 . 223
1,00	0 . 4
2,00	0 . 66

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q6_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
1,00	0 . 0
2,00	0 . 22
1,00	0 . 4
,00	0 .
5,00	0 . 88888

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q6_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q6_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

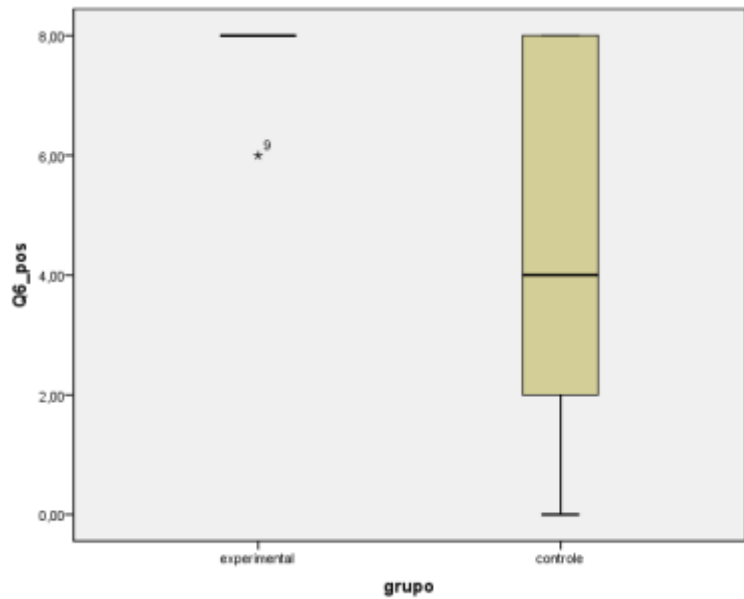
Frequency	Stem & Leaf
1,00	Extremes (= <6)
,00	0 .
8,00	0 . 88888888

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q6_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
2,00	0 . 01
1,00	0 . 2
2,00	0 . 44
1,00	0 . 6
3,00	0 . 888

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q7_pre

Stem-and-Leaf Plots

Q7_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

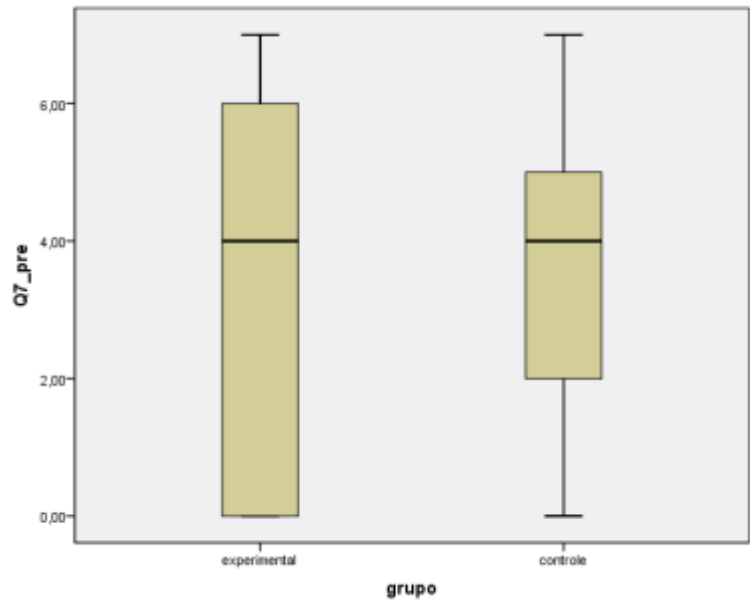
Frequency	Stem & Leaf
4,00	0 . 0000
,00	0 .
2,00	0 . 45
3,00	0 . 677

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Q7_pre Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
2,00	0 . 00
2,00	0 . 22
3,00	0 . 445
2,00	0 . 77

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



Q7_pos

Stem-and-Leaf Plots

Q7_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= experimental

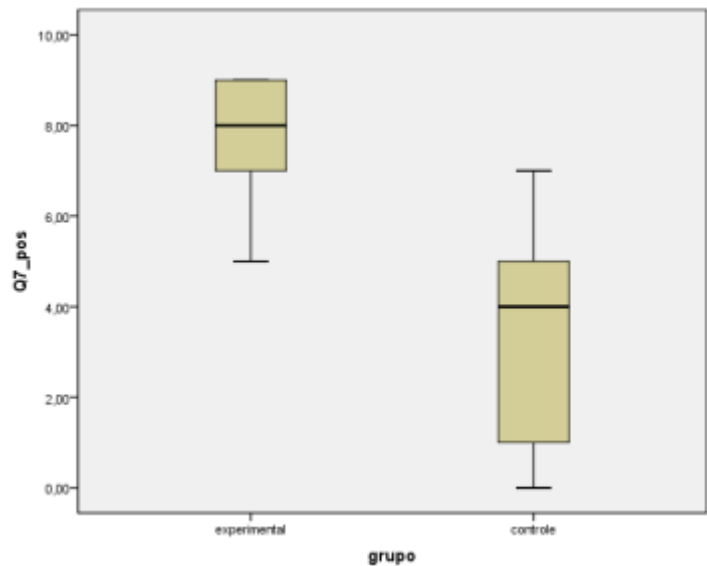
Frequency	Stem & Leaf
1,00	5 . 0
1,00	6 . 0
2,00	7 . 00
1,00	8 . 0
4,00	9 . 0000

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

Q7_pos Stem-and-Leaf Plot for grupo= controle

Frequency	Stem & Leaf
3,00	0 . 001
1,00	0 . 2
3,00	0 . 445
2,00	0 . 67

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)



T-TEST GROUPS=Grupo('1' '2')

/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Pre_teste Pos_teste
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		24-Jan-2013 10h59min37s
Comments		
Input	Data	C:\Users\laci\Desktop\Dissertação\dados por media.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	18
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=Grupo('1' '2') /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Pre_teste Pos_teste /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,016
	Elapsed Time	00:00:00,017

[DataSet1] C:\Users\laci\Desktop\Dissertação\dados por media.sav

Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre_teste	Experimental	9	28,33	8,276	2,759
	Controle	9	29,33	10,782	3,594
Pos_teste	Experimental	9	40,78	6,300	2,100
	Controle	9	29,11	13,148	4,383

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pre_teste	Equal variances assumed	,835	,374	-1,788	16	,093	-7,222	4,040	-15,786	1,341
	Equal variances not assumed			-1,788	14,330	,095	-7,222	4,040	-15,868	1,423
Pos_teste	Equal variances assumed	,121	,732	1,654	16	,118	7,333	4,433	-2,065	16,732
	Equal variances not assumed			1,654	15,821	,118	7,333	4,433	-2,074	16,740

TESTE T POR QUESTÃO

```
T-TEST GROUPS=grupo(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Q1_pre Q1_pos Q2_pre Q2_pos Q3_pre Q3_pos Q4_pre Q4_pos Q5_pre Q5_pos Q6_pre
Q6_pos Q7_pre Q7_pos
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet1] C:\Users\laci\Documents\teste uso do dicionario.sav

Group Statistics

grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q1_pre experimental	9	4,2222	2,38630	,79543
Q1_pre controle	9	4,0000	2,82843	,94281
Q1_pos experimental	9	4,7778	1,71594	,57198
Q1_pos controle	9	4,1111	3,01846	1,00615
Q2_pre experimental	9	2,1111	1,26930	,42310
Q2_pre controle	9	3,0000	2,73861	,91287
Q2_pos experimental	9	2,5556	1,42400	,47467
Q2_pos controle	9	3,3333	2,50000	,83333
Q3_pre experimental	9	6,6667	1,41421	,47140
Q3_pre controle	9	6,4444	2,69774	,89925
Q3_pos experimental	9	7,4444	1,87824	,62608
Q3_pos controle	9	7,0000	2,95804	,98601
Q4_pre experimental	9	1,7778	1,64148	,54716
Q4_pre controle	9	2,0000	1,32288	,44096
Q4_pos experimental	9	4,1111	,92796	,30932
Q4_pos controle	9	3,1111	1,69148	,56383
Q5_pre experimental	9	7,8889	6,60387	2,20129
Q5_pre controle	9	4,8889	3,33333	1,11111
Q5_pos experimental	9	6,2222	5,21483	1,73828
Q5_pos controle	9	3,3333	2,12132	,70711
Q6_pre experimental	9	2,7778	2,16667	,72222
Q6_pre controle	9	5,3333	3,31662	1,10554
Q6_pos experimental	9	7,7778	,66667	,22222
Q6_pos controle	9	4,5556	3,12694	1,04231
Q7_pre experimental	9	3,2222	3,19287	1,06429
Q7_pre controle	9	3,4444	2,65100	,88367
Q7_pos experimental	9	7,6667	1,50000	,50000
Q7_pos controle	9	3,2222	2,58736	,86245

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Q1_pre	Equal variances assumed	,614	,445	,180	16	,859	,22222	1,23353	-2,39275	2,83720
	Equal variances not assumed			,180	15,559	,859	,22222	1,23353	-2,39879	2,84323
Q1_pos	Equal variances assumed	1,285	,274	,576	16	,573	,66667	1,15737	-1,78685	3,12018
	Equal variances not assumed			,576	12,682	,575	,66667	1,15737	-1,84007	3,17341
Q2_pre	Equal variances assumed	5,483	,032	-,883	16	,390	-,88889	1,00615	-3,02184	1,24406
	Equal variances not assumed			-,883	11,285	,395	-,88889	1,00615	-3,09660	1,31883
Q2_pos	Equal variances assumed	2,369	,143	-,811	16	,429	-,77778	,95904	-2,81085	1,25529
	Equal variances not assumed			-,811	12,697	,432	-,77778	,95904	-2,85469	1,29914
Q3_pre	Equal variances assumed	1,225	,285	,219	16	,830	,22222	1,01531	-1,93015	2,37459
	Equal variances not assumed			,219	12,088	,830	,22222	1,01531	-1,98817	2,43261
Q3_pos	Equal variances assumed	,420	,526	,381	16	,709	,44444	1,16799	-2,03158	2,92047
	Equal variances not assumed			,381	13,549	,709	,44444	1,16799	-2,06849	2,95738
Q4_pre	Equal variances assumed	1,838	,194	-,316	16	,756	-,22222	,70273	-1,71194	1,26750
	Equal variances not assumed			-,316	15,309	,756	-,22222	,70273	-1,71743	1,27298
Q4_pos	Equal variances assumed	1,362	,260	1,555	16	,140	1,00000	,64310	-,36332	2,36332
	Equal variances not assumed			1,555	12,416	,145	1,00000	,64310	-,39602	2,39602
Q5_pre	Equal variances assumed	5,524	,032	1,217	16	,241	3,00000	2,46582	-2,22730	8,22730
	Equal variances not assumed			1,217	11,828	,247	3,00000	2,46582	-2,38123	8,38123
Q5_pos	Equal variances assumed	2,453	,137	1,539	16	,143	2,88889	1,87659	-1,08931	6,86709
	Equal variances not assumed			1,539	10,577	,153	2,88889	1,87659	-1,26171	7,03949
Q6_pre	Equal variances assumed	5,581	,031	-1,935	16	,071	-2,55556	1,32054	-5,35498	,24387
	Equal variances not assumed			-1,935	13,776	,074	-2,55556	1,32054	-5,39215	,28104
Q6_pos	Equal variances assumed	18,992	,000	3,023	16	,008	3,22222	1,06574	,96295	5,48149
	Equal variances not assumed			3,023	8,726	,015	3,22222	1,06574	,79975	5,64469
Q7_pre	Equal variances assumed	1,604	,223	-,161	16	,874	-,22222	1,38332	-3,15473	2,71029
	Equal variances not assumed			-,161	15,477	,874	-,22222	1,38332	-3,16281	2,71837
Q7_pos	Equal variances assumed	4,586	,048	4,458	16	,000	4,44444	,99691	2,33109	6,55780
	Equal variances not assumed			4,458	12,832	,001	4,44444	,99691	2,28788	6,60101

APÊNDICE D – Transcrições da entrevista 1

Aluno 2 (A2)

P: Você tem dicionário em casa?

A2: Não.

P: Onde é que você mais usa o dicionário?

A2: Na escola.

P: Na biblioteca ou na sala de aula?

A2: Na sala de aula.

P: Você sabe usar o dicionário?

A2: Mais ou menos. Sei.

P: Quem lhe ensinou a usar?

A2: Você.

P: Certo. O que você faz para conhecer o significado de uma palavra? Por exemplo, você tá lendo um texto, encontra uma palavra diferente, que você não conhece, o que é que você faz?

A2: Vou olhar no dicionário.

P: Você usa o dicionário pra quê?

A2: Pra caçar as palavras, o significado delas.

P: Quando você procura uma palavra e não encontra no dicionário, o que poderá ter acontecido?

A2: Tá noutro dicionário.

P: A palavra não tem naquele dicionário, é?

A2: Não.

P: Você sempre usa o dicionário na sala de aula?

A2: Não, só às vezes.

P: Como é que feito o uso em sala? Como é que acontece?

A2: Em grupo.

P: Em grupo? A professora traz o dicionário e vocês ficam procurando?

A2: É.

P: Como é feito no grupo? Todo mundo procura ou apenas um procura?

A2: Um procura a sua e outro procura a do outro. Cada um procura a sua palavra.

P: E vai anotando, é?

A2: É. O significado delas.

P: Que tipo de dicionário vocês usam em sala, o dicionário infantil, aquele com figuras, com imagens, ou aquele outro menorzinho, que é mais volumoso, o minidicionário.

A2: O mais menor

P: O minidicionário?

A2: É

P: Usa pouco o dicionário infantil na sala, é?

A2: Hunrum.

P: Qual tipo de dicionário você prefere usar, o dicionário infantil ou o minidicionário, o dicionário que tem só palavras sem figuras?

A2: Só os que é palavras. Não, os que têm figura também. Os dois eu gosto.

P: Gosta de todos os dois, não tem preferência não?

A2: Não

P: O que você acha das cores e das imagens nos dicionários, elas facilitam entender o significado das palavras ou não.

A2: Sim.

P: O que você acha? Por que facilita?

A2: Por causa que a gente tá caçando a palavra, aí a gente já vê o desenho, a gente já sabe que é lá.

P: O que é, né.

A2: É.

P: Quando o professor traz o dicionário pra sala, ele ensina como usar o dicionário?

A2: Ensina.

P: Como é que ele faz?

A2: Ele diz pega e diz: " a palavra que você quiser achar você vai lá e acha na parte dela, da letra."

P: Mas ensina a ordem alfabética? Ensina a procurar na ordem alfabética?

A2: ensina.

P: Lê as instruções de uso? Aquelas instruções que está no início do dicionário ou não?

A2: Não.

P: Nunca leu não?

A2: Não.

P: Nem mandou você ler?

A2: Não.

P: Sobre os dicionários infantis, o que é que você acha? Eles são menos sérios, menos confiáveis do que os dicionários grandes?

- A2:** São menos sérios.
P: Por que você acha que são menos sérios?
A2: Porque são mais infantil.
P: Por que ele é feito pra criança ele não é tão sério, é?
A2: É
P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa hoje, como é que você escolheria, qual de dicionário você compraria?
A2: O infantil.
P: Por que você compraria um dicionário infantil?
A2: Porque ele é mais fácil de achar as palavras.
P: Pra você os dicionários são todos iguais?
A2: Não.
P: Por quê?
A2: (silêncio).
P: Por que eles não são todos iguais?
A2: Tem uns que mostra o significado mais do que no outro.
P: A palavra é mais fácil de entender do que no outro, é?
A2: É.
P: Se você comprar um dicionário, você disse que ia comprar um dicionário infantil, você acha que esse dicionário vai servir para a vida toda? Ou você vai precisar comprar outro mais na frente?
A2: Vou precisar comprar outro.
P: Por quê?
A2: Por causa que eu vou tá mais maior, mais grande.
P: Ai o dicionário infantil não vai servir mais?
A2: Não.
P: Pra você, qual o melhor dicionário que tem, que existe?
A2: (silêncio) o..o das pessoas mais maior.
P: O dicionário grande é melhor?
A2: É.
P: Por quê?
A2: Porque ele..tudo que fala lá é verdade.
P: O que faz um dicionário ser bom?
A2: As palavras.
P: As palavras? Se tiver muita palavra...
A2: Mais mior ainda.
P: A palavra só existe se tiver no dicionário, a forma correta da palavra, registra a língua correta?
A2: É.
P: Ou assim, você procura uma palavra... assim, por exemplo, você escutou uma palavra e procurou no dicionário e não tem no dicionário, o que você acha que pode ter acontecido? Por que o dicionário não traz aquela palavra?
A2: (silêncio) por... porque não tem a sílaba dele. Num sei dizer.
P: Quem consulta o dicionário não é inteligente?
A2: É inteligente.
P: Você já escutou alguém dizer assim: "o dicionário é o pai dos burros", "vai procurar no pai dos burros", "não sabe vai procurar no pai dos burros" ou nunca escutou ninguém falar isso?
A2: Nunca escutei ninguém falar não.
P: Você confia no que está escrito no dicionário, você acha assim que o que autor do dicionário escreveu é a verdade, ele não expressou a opinião dele, ele foi neutro, foi imparcial ou não?
A2: Não. É verdade.
P: Por que você acha que é verdade?
A2: Porque ele pesquisa a palavra.
P: Muito obrigado.
A2: de nada.

Aluno 4 - (A4)

- P:** Você tem dicionário em casa?
A4: Não.
P: Não tem, mas pretende comprar?
A4: Sim.
P: Tá certo. Você usa dicionário só na escola ou em outro local?
A4: Em outro local
P: Aonde?
A4: Na biblioteca.
P: Qual biblioteca, a da escola?
A4: da da de música, lá da da do da rua... (aponta para fora da sala em direção a biblioteca municipal)
P: a municipal?
A4: É

- P: Você usa o dicionário mais onde: na biblioteca ou na escola?
A4: Na escola
P: Quem foi que ensinou você a usar o dicionário?
A4: A minha tia.
P: E assim, quando você não conhece o sentido de uma palavra, o que você faz?
A4: Pergunto a professora.
P: Não procura no dicionário?
A4: Assim eu pergunto a ela, ela pede pra eu procurar no dicionário, eu procuro, daí encontro.
P: Você usa o dicionário pra quê?
A4: Para encontrar o significado das palavras.
P: Só pra isso? Pra que mais?
A4: Pra conhecer as palavras ... (silêncio)
P: Quando você procura uma palavra no dicionário e não encontra, o que é que você acha que aconteceu?
A4: Não sei. Não colocaram, não colocaram no coisa.
P: Não colocaram no dicionário ou ela não existe, o que é que você acha?
A4: Eu acho, tipo, então, ou ela não existe ou não encontrei direito.
P: Você usa sempre o dicionário em sala de aula?
A4: Não, semp... toda vida não (silêncio)
P: Que tipo de dicionário você usa na sala de aula?
A4: Dicionário normal, o livro, tipo o livro.
P: O dicionário infantil, o minidicionário ou o grande?
A4: O pequeno.
P: O pequeno? O minidicionário? Aquele que é mais volumoso que não tem imagens?
A4: É esse.
P: Certo, e assim, quando está na sala usando o dicionário, como é que você usa?
A4: A gente faz em grupos
P: Usa pra ajudar a ...
A4: Responder as atividades.
P: Qual o tipo de dicionário você prefere usar: dicionário infantil com imagens, ilustrado ou o minidicionário, aquele sem desenho sem imagens só com palavras?
A4: O infantil.
P: O que é que você acha das cores e das imagens no dicionário, elas facilitam encontrar as palavras, ajudam a entender o sentido das palavras ou só são enfeites?
A4: Ajuda, tem desenho, você sabe já o que é.
P: Quando o professor traz o dicionário para a sala de aula, ele ensina como usar o dicionário?
A4: Ensina.
P: Como é que ele faz?
A4: Se você quiser uma palavra, vá procurar na letra alfabética que tem no livro né.
P: Ensina a procurar pela ordem alfabética?
A4: É
P: As instruções de uso que tem no início do dicionário, vocês já leram?
A4: (balança a cabeça negativamente) nunca li não.
P: O que você acha dos dicionários infantis, eles são menos sérios do que os dicionários grandes?
A4: É. Acho que é.
P: Porque você acha isso?
A4: Por causa que é de criança.
P: Mesmo você gostando de usar o dicionário infantil, você acha ele menos sério que o dicionário grande?
A4: É. É por causa que as letras do grande são muito pequenas, não dá pra entender, já infantil é um pouco maior.
P: a letra maior é melhor para entender?
A4: É
P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa hoje, como é que você escolheria, qual você compraria?
A4: Infantil.
P: Mas não tem nenhum que você gostaria de comprar?
A4: Não
P: Nenhuma marca daqueles da biblioteca?
A4: Tem um na biblioteca que acho bonito.
P: Qual é?
A4: Eu esqueci o nome, tem só o nome dicionário, é bem colorido.
P: Que jeito é?
A4: Bem grosso.
P: Que cor ele é?
A4: Tem de qualquer cor, eu acho.
P: Não. Aquele que tem na biblioteca, ele é que cor?
A4: Um que tem os desenhos da Emília.
P: Ah, o ilustrado com o sitio do pica-pau amarelo.

A4: É (balança a cabeça afirmativamente)

P: O que você acha os dicionários são todos iguais?

A4: Não.

P: Por quê?

A4: Tem uns pequenos, tem uns maiores (silêncio), não.

P: Assim com relação, as palavras que tem o dicionário, o dicionário tem todas as palavras, em todos os dicionários vai ter as palavras que você procura?

A4: Eu acho que sim, ele tem o significado das palavras.

P: O que você acha, basta comprar um único dicionário que vai servir para a vida toda, você comprou um dicionário agora que você é criança até quando você for grande, ele vai servir?

A4: Eu acho que vai, se você tiver cuidado.

P: Até quando você for grande, quando casar, tiver um filho, o dicionário vai servir pro seu filho, que você acha?

A4: Talvez.

P: Por quê?

A4: Se eu cuidar.

P: Se cuidar direitinho, ele vai servir?

A4: Se eu zelar.

P: Será que as palavras vão ser as mesmas?

A4: Eu acho que vai (silêncio). Comprando outro seria melhor, né.

P: O que você acha?

A4: Comprando outro seria melhor.

P: Quando você estiver no ensino médio, o dicionário que você comprou agora ainda vai servir?

A4: Não, eu acho que não, vai ter muitas palavras, muitas mais.

P: Qual o melhor dicionário que você acha que existe?

A4: (silêncio) os maiores.

P: Os maiores são melhores?

A4: É

P: Por que eles são melhores?

A4: A mesma coisa que falei, que são maiores, as letras são menores, é.... Não tem figuras.

P: Os maiores têm mais palavras?

A4: Tem. Eu acho q... as folhas são maiores

P: O que você acha, a palavra só existe se ela tiver no dicionário?

A4: Não.

P: Você alguma vez já procurou no dicionário pra ver se a palavra estava lá? Uma palavra que você escutou e procurou para ver se tava lá, já fez alguma vez isso? Tem gente que faz.

A4: Já, mas não encontrei não.

P: O que você acha, quem consulta o dicionário não é inteligente? O pessoal diz que o dicionário é o "pai dos burros".

A4: Não (risos), eu acho que não.

P: Mas você já usou essa expressão alguma vez?

A4: Quando eu fui procurar, já falaram assim né. É que eu fico confunda, confusa com a palavra, e quero ver a.... o significado das palavras.

P: Mas já disseram, né. Já escutou alguém dizer que o dicionário é o "pai dos burros", né?

A4: Já (risos).

P: Será que o dicionário não expressa a opinião de quem escreveu, quem fez o dicionário, o autor do dicionário fez o dicionário de forma objetiva, clara, neutra, que expressa a verdade como um todo. O que você acha?

A4: Acho que sim

P: Você confia no que está escrito no dicionário?

A4: Não, mais ou menos, porque tem as palavras que conheço, que você já ouviu falar.

P: Será que tudo que tá lá no dicionário é verdade, é verdadeiro, ou tem alguma que o autor colocou pelo que ele acha que é?

A4: Anham, eu acho que ele não queria colocar certas palavras.

P: Será que tem todas as palavras da língua no dicionário?

A4: Não.

P: Tá ok. Muito obrigado pela entrevista.

Aluno 9 (A9)

P: Você tem dicionário em casa?

A9: Não.

P: Onde é que você mais usa o dicionário?

A9: Na escola.

P: Na sala de aula ou na biblioteca?

A9: Na sala de aula.

P: Você sabe usar o dicionário?

A9: Sei.

P: Quem lhe ensinou a usar o dicionário?

A9: A professora.

P: O que você faz para conhecer o significado de uma palavra? Por exemplo, quando você tá lendo um texto e encontra uma palavra desconhecida, o que você faz para conhecer o significado dessa palavra?

A9: Procuo no dicionário.

P: Você usa o dicionário pra que?

A9: Pra encontrar o significado das palavras.

P: Só pra isso?

A9: A classe.

P: A classe gramatical?

A9: (balança a cabeça afirmativamente).

P: O que mais?

A9: (silêncio) Só.

P: Quando você procura uma palavra no dicionário e não encontra, o que você acha que pode ter acontecido?

A9: Eu não procurei direito.

P: Qual tipo de dicionário você prefere usar? O dicionário infantil, cheio de figuras todo colorido, ou outro tipo, só com as palavras, maior?

A9: Com figuras.

P: Dicionário infantil, é?

A9: (silêncio).

P: É?

A9: É.

P: O que você acha das figuras e das cores nos dicionários infantis?

A9: Pergunta de novo que eu não entendi.

P: O que você acha das cores e das imagens nos dicionários, elas facilitam na compressão do sentido, do significado?

A9: Facilita.

P: Quando você procura uma palavra num dicionário que tem imagem, é melhor para entender o sentido?

A9: É sim.

P: Por quê?

A9: Porque eu entendo melhor o significado das palavras.

P: Quando o professor leva o dicionário para sala de aula, ele ensina como usar?

A9: Ensina.

P: Ele lê as instruções de uso que esta no inicio do dicionário?

A9: Lê, às vezes.

P: Como é que ele faz? Como é que ele ensina a usar?

A9: Ele lê as instruções. Ele vai dizendo e nós vamos coisando.

P: Vão fazendo o quê?

A9: Abrindo na página, vai dizendo lá.

P: Os dicionários infantis são menos sérios do que os dicionários grandes? Eles são mais simples de entender e por isso não são tão confiáveis quanto o dicionário grande?

A9: Não.

P: Por quê?

A9: Eu acho a mesma coisa.

P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa, como que você escolheria, qual você compraria?

A9: Com imagens, com figuras.

P: Por quê?

A9: Por que eu acho melhor de entender os significados.

P: Você compraria qualquer um dicionário que tivesse figura? Pra você todos os dicionários são iguais?

A9: De língua portuguesa sim.

P: Seria qualquer um de língua portuguesa?

A9: Sim.

P: Qualquer um serve? Todos são iguais?

A9: Não.

P: Por quê?

A9: (silêncio).

P: Basta ter um dicionário para o resto da vida?

A9: Não.

P: Tem que ficar comprando outros?

A9: Tem que comprar de português, de matemática, língua portuguesa.

P: Você comprou um dicionário de português, esse dicionário de português, precisa comprar outro durante sua vida todinha de estudante ou não?

A9: Precisa.

P: Por que você acha que precisa?

A9: Porque (silêncio) eu acho que (silêncio).

P: Os dicionários vão mudando ou eles não mudam?

A9: Porque vão inventando outros tipos de dicionários? (Silêncio)

P: Eles vão se atualizando, colocam outras palavras ou...

A9: Colocam.

P: Na sua opinião, qual é o melhor dicionário?

A9: O que tem figuras.

P: O melhor dicionário é que tem figuras?

A9: É. E que tem todas as palavras.

P: Qual o dicionário mais famoso da língua portuguesa?

A9: (silêncio).

P: O que todo mundo deseja comprar, o que todo mundo quer?

A9: (silêncio) o de figuras?

P: Tem o Aurélio, tem o Houaiss, tem o Saraiva Junior, o Caldas Aulete.

A9: O da turma da Mônica?

P: O que você acha?

A9: (silêncio).

P: Qual o dicionário, o melhor dicionário desses?

A9: O Aurélio? O Aurélio.

P: Por que o Aurélio é melhor?

A9: (silêncio).

P: O que faz um dicionário ser bom?

A9: Ter todas as palavras e ficar mais fácil da gente entender o significado. E ser mais fácil.

P: Então o dicionário que tem todas as palavras e o mais de entender o significado é o melhor?

A9: É.

P: Então, um dicionário grande que tem todas as palavras é o melhor ou não?

A9: É.

P: A palavra só existe se tiver no dicionário?

A9: Não.

P: O dicionário é a forma correta da palavra?

A9: é.

P: Você já procurou alguma palavra que você escutou alguém falar, aí foi procurar no dicionário e não encontrou?

A9: Ela não existe.

P: Mas você escutou alguém falando? Por que o dicionário não registra?

A9: Porque talvez eu não procurei direito.

P: Quem consulta o dicionário não é inteligente?

A9: É. Sim.

P: Você já ouviu a expressão o dicionário é o pai dos burros?

A9: Não.

P: Nunca escutou?

A9: Não.

P: Ninguém nunca disse pra ti assim o dicionário é o pai dos burros, quanto tu ia procurar uma palavra?

A9: Não.

P: O dicionário não expressa a opinião de quem escreveu ele? Ele escreveu de forma neutra, imparcial, que não expressa a opinião dele? E a verdade?

A9: Expressa

P: Você confia no que está escrito no dicionário?

A9: Confio.

P: Por quê?

A9: Porque quem escreveu foi pessoas estudadas.

P: Muito obrigado.

A9: (silêncio).

Aluno 10 (A10)

P: Você tem dicionário em casa?

A10: Tenho.

P: Qual é o dicionário?

A10: Português, matemática.

P: Você tem dicionário de matemática?

A10: Tenho

P: Qual é o dicionário de português que tu tem?

A10: O jeito dele?

P: Sim.

A10: (silêncio) não tou muito lembrado não que faz tempo que eu não pego nele.

P: Então você não usa muito ele não?

A10: Não.

P: E para fazer as atividades, você não usa? Faz como para procurar uma palavra que você não sabe, procura onde?

A10: No dicionário?

P: Mas você disse que não usa muito o que tu tem em casa. Porque você não usa?

- A10:** Porque é difícil passar esses dever com essas palavras no dicionário.
- P:** Ah, tá certo. O professor não passa atividade para procurar no dicionário não, né?
- A10:** (silêncio. Gesto afirmativo com a cabeça.)
- P:** Onde mais você usa o dicionário?
- A10:** Em casa.
- P:** E aqui na escola? Na sala de aula você usa muito o dicionário?
- A10:** Às vezes usa.
- P:** E na biblioteca, você usa?
- A10:** Às vezes eu vou lá ler.
- P:** Você olha no dicionário?
- A10:** anham.
- P:** Você sabe usar o dicionário?
- A10:** sei
- P:** Quem lhe ensinou a usar?
- A10:** Minhas irmãs.
- P:** São mais velhas que tu, é?
- A10:** (silêncio. Gesto afirmativo com a cabeça).
- P:** o que você faz para conhecer o significado de uma palavra, quando você não sabe o significado. Por exemplo, você tá lendo um texto encontra uma palavra desconhecida que você não conhece o significado, o que você faz?
- A10:** Procuo no dicionário.
- P:** Além de procurar o significado das palavras, você usa o dicionário para quê?
- A10:** Procurar palavras que não conheço.
- P:** que mais?
- A10:** (silêncio) tem muitas coisas que eu procuro às vezes no dicionário. (Silêncio)
- P:** Quando você procura uma palavra e não encontra no dicionário, o que você acha que pode ter acontecido?
- A10:** (silêncio) pode ela não ter existir.
- P:** ela não existe, ou existe e não foi colocada no dicionário?
- A10:** (silêncio. Abriu as mãos, indicando que não sabe).
- P:** Você sempre usa o dicionário em sala de aula?
- A10:** Não.
- P:** mas assim, quando usa, como que é feito o uso?
- A10:** Em grupo.
- P:** em grupo? E ai um procura, o outro ajuda, ou só copia? Como é que é feito?
- A10:** Os outros procura, aí um vai escrevendo.
- P:** Qual o tipo de dicionário que você usa na sala, o dicionário infantil ou minidicionário?
- A10:** O infantil.
- P:** Vocês usam sempre o infantil, é?
- A10:** Anham.
- P:** Que tipo de dicionário você prefere usar, o dicionário infantil ou minidicionário ou o dicionário grande, para adultos, qual você acha melhor para usar?
- A10:** O infantil.
- P:** Por quê?
- A10:** Porque é mais fácil assim.
- P:** Com relação às imagens, as cores, as letras dos dicionários infantis, o que você acha, elas facilitam para encontrar as palavras?
- A10:** Elas ajudam muito, facilita nas palavras.
- P:** Ajudam a entender o significado?
- A10:** Ajuda.
- P:** Quando o professor traz o dicionário pra sala, distribui com vocês, ele ensina a usar o dicionário?
- A10:** Ensina.
- P:** Como é que ele faz, como é que ele diz?
- A10:** Ele ensina a... a... Tem as palavras, cada palavra tem um significado, aí vai procurar.
- P:** Mas ensinou a procurar?
- A10:** Ensina.
- P:** Manda procurar o exemplo, manda procurar outros significados...
- A10:** Assim.... tem os pessoal que não sabe, ai ela ensina.
- P:** o professor ler as instruções que tem no começo do dicionário? O dicionário no início tem um monte de instruções, ele lê?
- A10:** (silêncio) ela lê.
- P:** Ainda com relação aos dicionários infantis, você acha que os dicionários infantis, feitos para crianças, são menos sérios do que os dicionários maiores, feitos para adultos?
- A10:** São.
- P:** Por quê?
- A10:** Porque ele já é pra criança mais menor, ai quando a pessoa, a criançinha ta aprendendo é ai é mais fácil.
- P:** É mais fácil, e por isso, ele não é tão sério quanto o outro? Se você já fosse grande e fosse consultar um dicionário infantil, você confiaria naquela palavra, será que aquele sentido mesmo?
- A10:** Não.

P: Por quê?

A10: Porque o dicionário infantil já é pra criança mais pequena, e o grande é mais pra adulto.

P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa hoje, como você escolheria? Você escolheria qual? Qual você compraria?

A10: O pra adulto.

P: Por quê?

A10: Porque assim a pessoa já vai crescendo, vai aprendendo outras coisas.

P: Esse dicionário vai servir pro resto da vida? O que você acha, se você comprar um para adulto vai servir pro resto da sua vida escolar? Você vai tá usando ele até chegar na faculdade?

A10: (silêncio. Balança afirmativamente a cabeça.) Vou.

P: O que você acha, os dicionários são muitos parecidos, né, mas eles são todos iguais?

A10: Não.

P: Por que você acha que eles não todos iguais?

A10: Porque tem que... vai mudando mais as coisas, os das crianças são diferentes dos adultos, porque vai aumentando as palavras.

P: Então se você comprar um dicionário hoje, ele vai servir para vida toda?

A10: Não.

P: Mesmo se for o grandão?

A10: Não. O grande serve.

P: E o infantil?

A10: Não serve.

P: Só serve para quando é criança, é?

A10: (silêncio) é.

P: Mas aí você pode guardar para seu filho, não?

A10: É, né.

P: Será que ainda vai servir?

A10: Vai.

P: Em sua opinião, qual o melhor dicionário?

A10: De língua portuguesa.

P: assim, o melhor dicionário de língua portuguesa?

A10: infantil ou criança, ou, infantil ou adulto?

P: Sim, infantil ou adulto, o que é que você acha?

A10: O adulto

P: O que faz um dicionário ser bom?

A10: As palavras.

P: As palavras? Se tiver muita palavra, se for volumoso, tiver muita palavra, ele é bom?

A10: é

P: é?

A10: Ele vai ajudar a encontrar alguma...

P: Então, quanto mais palavra tiver...

A10: Mais melhor.

P: O que você acha uma palavra só existe se tiver no dicionário?

A10: Não.

P: você já procurou alguma vez uma palavra no dicionário para ver se existia?

A10: Já.

P: Encontrou?

A10: Encontrei.

P: Quem consulta o dicionário não é inteligente? Você já escutou a expressão: "o dicionário e o pai dos burros"?

A10: (silêncio) não.

P: Quando você foi consultar, aí vai procurar no pai dos burros, ninguém nunca disse na sala ou em casa?

A10: Não.

P: Então quem é inteligente consulta o dicionário?

A10: Acho que tem palavras que a pessoa não conhece aí vai procurar.

P: Assim, será que o dicionário... você confia no que está escrito no dicionário? Você acha que o autor escreveu de forma verdadeira, de forma neutra?

A10: Verdadeira.

P: Sem expressar a opinião dele?

A10: Não, ele expressa a opinião dele.

P: Muito obrigado, viu.

A10: (sorrir).

Aluno 14 (A14)

P: Você tem dicionário em casa?

A14: Não, eu tinha, a minha mãe fez mudança, aí eu perdi.

P: Qual era o dicionário que tu tinha?

A14: Era um daqueles grosso assim (gesto com a mão) grandão.

P: Um minidicionário?

A14: Anham.

P: Como você perdeu, você não tem mais o dicionário, então quando você precisa usar do dicionário, você usa onde?

A14: Aí peço emprestado a um menino que mora perto de mim.

P: Ah, pede o do vizinho.

P: Onde é que você mais usa o dicionário, em casa ou aqui na escola?

A14: Na escola.

P: Na sala de aula, na biblioteca...?

A14: Na sala.

P: O professor sempre traz o dicionário para sala?

A14: É, às vezes, eles traz.

P: Você sabe usar direitinho o dicionário?

A14: Não, ainda tou aprendendo.

P: Quem tá lhe ensinando a usar?

A14: Às vezes, minha mãe me ensina.

P: E assim, quando você tá lendo um livro ou um texto, e encontra uma palavra desconhecida, o que e que você faz?

A14: Eu procuro no dicionário.

P: O que você faz, e, assim, você usa o dicionário pra quê?

A14: Para conhecer as palavras que não conheço ainda.

P: Só para conhecer o sentido ou usa para outra coisa?

A14: Não, só pra mim descobrir mesmo o que é.

P: Quando você procura uma palavra no dicionário, que você não encontra, o que você acha que pode ter acontecido?

A14: A folha ter arrancado ou não ta escrito no dicionário.

P: Você sempre usa o dicionário na sala de aula?

A14: Só quando a professora leva.

P: Como é esse uso na sala de aula, como é que vocês usam?

A14: A professora leva pra fazer em grupo, a gente faz em grupo.

P: E aí como acontece?

A14: Cada um procura uma palavra.

P: O dicionário é pra ajudar a resolver o exercício, é?

A14: É (balança afirmativamente com a cabeça).

P: Quando a professora leva pra sala, qual é o tipo de dicionário que ela leva para a sala, o dicionário infantil ou minidicionário?

A14: Ela leva aquele mais grossinho pra gente procurar as palavras.

P: Certo, é melhor de procurar?

A14: Tanto faz.

P: Qual tipo de dicionário você prefere, o dicionário infantil com imagens ou um dicionário, o minidicionário, aquele só com palavras mais volumoso, que tem mais palavras?

A14: O minidicionário.

P: Você gosta mais dele?

A14: (balança afirmativamente a cabeça)

P: Por quê?

A14: por que tem as palavras que eu quero, aí eu procuro mais rápido.

P: E no infantil não tem?

A14: Tem às vezes tem, mas prefiro o outro.

P: O que você acha, assim, das cores, das imagens, nos dicionários infantis, eles ajudam a a... a encontrar as palavras mais facilmente, ajudam a...a entender o significado das palavras ou não?

A14: Ajudam

P: Ajudam ou são só enfeites?

A14: Ajudam.

P: Quando, assim, quando a professora traz o dicionário para sala de aula, ela ensina como usar?

A14: Ensina. Aí depois a gente faz tudo em grupo.

P: Assim, alguma vez ele já leu as instruções de uso que tem no início do dicionário ou mandou vocês lerem?

A14: Manda a gente ler.

P: Manda?

A14: (ficou calado, olhando para baixo)

P: Os dicionários infantis são menos sérios do que os dicionários grandes ou os minidicionários? O que você acha?

A14: Eu acho que sim.

P: Por quê?

A14: Porque eu acho.

P: Você prefere o dicionário maior, que ele e, gera mais confiança do que o dicionário infantil?

A14: É

P: Por que você não confia no dicionário infantil?

A14: Não, eu confio, mas porque eu gosto mais dos outros.

P: É por que tu gosta mais dos outros?

A14: (silêncio) não sei.

P: Se você fosse comprar um dicionário hoje de língua portuguesa, como você escolheria, qual dicionário você compraria?

A14: Aqueles grossos, que eu esqueço o nome.

P: O minidicionário?

A14: Isso.

P: Mas qual? Aurélio, Houaiss, Caldas Aulete, qual você compraria?

A14: Houaiss.

P: O que você acha, os dicionários são todos iguais, ou tem alguma diferença entre eles?

A14: Eu acho que são quase todos iguais.

P: Então, tanto faz comprar um como outro, qualquer um serve, é?

A14: (silêncio)

P: Serve?

A14: (silêncio) às vezes serve.

P: Você acha que basta comprar um único dicionário, ele serve pro resto da vida, até chegar na faculdade ou vai precisar comprar outro?

A14: Às vezes precisa comprar outro, né.

P: Só as vezes que precisa ou vai ter que comprar outro?

A14: Eu acho que vai ter que comprar outro.

P: Por quê?

A14: Porque pode se acabar, pode rasgar, pode arrancar alguma folha e a gente precisar dessa folha.

P: Ah, pode ele ficar desatualizado ou ele não fica desatualizado? Assim, palavras caírem em desuso, surgirem palavras novas.

A14: Pode ser também.

P: Na sua opinião, qual o melhor dicionário que tem na língua portuguesa?

A14: Acho que todas as unidades.

P: Todos são bons?

A14: É.

P: Não tem um melhor? Assim, qual o mais famoso?

A14: Famoso? Não sei qual e o mais famoso.

P: O que faz com que um dicionário seja um bom dicionário pra você?

A14: Ter todas as palavras que quero, pra mim descobrir.

P: Então, quanto mais palavras melhor, é?

A14: É sim.

P: A palavra só existe se tiver no dicionário ou.. ou... o que você acha?

A14: Não. Não. Só existe se tiver no dicionário.

P: Mas tem palavra que não tem no dicionário?

A14: É.

P: Por que a pessoa que fez o dicionário não colocou?

A14: Todas as palavras do mundo? Impossível botar. Eu acho para mim impossível botar todas as palavras do mundo num dicionário.

P: Certo. O que você acha, quem consulta o dicionário não é inteligente? Quem vai procurar as palavras no dicionário não é inteligente?

A14: É.

P: Alguma vez você já escutou a expressão o dicionário é o "pai dos burros"?

A14: Pai dos burros? Não.

P: Nunca escutou? Na sala alguém nunca disse vai procurar no "pai dos burros", vai buscar o "pai dos burros"?

A14: Não sei pra que discordar, se eu não sei o que e, se ele escreveu é porque deve saber.

P: Você confia no que esta escrito no dicionário, no que autor escreveu no dicionário?

A14: Confio.

P: Ele não expressou a opinião dele, ele escreveu assim de forma imparcial, de forma neutra, sem expressar a opinião dele?

A14: Eu confio no dicionário, porque talvez ele tenha estudado muito, pra escrever tudo que é.. escreveu lá.

P: Se tiver alguma coisa no dicionário que você discorde, que você acha que não é daquele jeito?

A14: Não sei pra que discordar, se eu não sei o que e, se ele escreveu é porque deve saber.

P: Certo. Muito obrigado.

A14: De nada.

Aluno 17 (A17)

P: Você tem dicionário em casa?

A17: Tenho.

P: Qual o dicionário que tu tem?

A17: Português e de inglês.

P: Tem dois, é?

A17: É.

- P: Você usa esse dicionário que tu tem em casa?
 A17: De vez em quando.
 P: Por que usa só de vez em quando?
 A17: Porque quando tem um dever que não sei ai vou usar o dicionário.
 P: Só quando é pra fazer dever, que tu usa?
 A17: Não. Uso pra outras coisas, de desenho, pra ver como é.
 P: Onde é que você usa mais o dicionário?
 A17: (silencio)
 P: Em casa ou na escola?
 A17: Em casa e na escola.
 P: Onde mais?
 A17: Na casa da minha tia.
 P: Usa o dicionário na sala de aula?
 A17: Uso.
 P: E na biblioteca?
 A17: Às vezes.
 P: Você sabe usar o dicionário?
 A17: Anham. Sei
 P: Quem ti ensinou a usar?
 A17: É... A professora do terceiro ano.
 P: O que você faz, por exemplo, você tá lendo um texto e encontra uma palavra desconhecida...
 A17: Eu vou usar o dicionário.
 P: O que você faz?
 A17: Vou caçar no dicionário.
 P: Muito bem. Você usa o dicionário pra quê?
 A17: Pra.. pra... pra conhecer os significados das palavras e aprender mais.
 P: Quando você procura uma palavra no dicionário e não encontra, o que você acha que pode ter acontecido?
 A17: Ela não tá.
 P: Ela não tá no dicionário?
 A17: É.
 P: Você sempre usa o dicionário em sala de aula?
 A17: De vez em quando a...a XXXXXXXX leva.
 P: Como é o uso?
 A17: O uso é... ela bota unas palavras ai nos caça, ai bota o significado.
 P: Ela traz um dicionário pra casa aluno?
 A17: Traz. Pra cada um.
 P: Trabalha em grupo?
 A17: Trabalha em grupo.
 P: Como é o trabalho em grupo com o dicionário?
 A17: É...é... primeiro.. é.. é.. o aluno... ai quando ele terminar o significado ele entrega pro outro.
 P: Não fica copiando um do outro não? Todo mundo procura no dicionário?
 A17: (silencio) Anhan.
 P: É?
 A17: (silencio).
 P: Qual o tipo de dicionário que é utilizado em sala de aula?
 A17: O quê?
 P: Qual o tipo de dicionário? É o dicionário...
 A17: O de português.
 P: Mas é o dicionário infantil, aquele com imagens ou o minidicionário, que tem apenas palavras?
 A17: O que tem só palavra.
 P: O minidicionário?
 A17: É
 P: Qual o tipo de dicionário você prefere usar? O dicionário infantil, com palavras e imagens, ou o minidicionário, apenas com palavras?
 A17: Com desenho, o dicionário infantil.
 P: Por que você prefere esse?
 A17: Porque dá pra ver as imagens e dá pra ver os significados, dá pra conhecer os significados.
 P: O que você acha das cores e das imagens no dicionário? Elas facilitam o entendimento do significado?
 A17: Facilita a achar mais ligeiro.
 P: Elas são só enfeites?
 A17: São enfeites não.
 P: Quando o professor traz o dicionário para sala de aula, ele ensina como usar?
 A17: Ensina.
 P: Como é que ele faz?
 A17: Assim é pra... pra caçar as palavras, e, vai caçando nos números, tem o alfabeto, ai.. ai nos acha bem ligeiro, caçando.

P: Ele ler as instruções de uso com vocês ou manda vocês lê? As instruções de uso que estão no início do dicionário, de como usar.

A17: Ela não manda não.

P: O que você acha sobre os dicionários infantis, eles não são confiáveis, não são sérios, é melhor usar o dicionário grande, ou o minidicionário, que tem só palavras?

A17: Não. O infantil né não. É igual aos outros.

P: Ele é confiável igual aos outros, é?

A17: (balança a cabeça afirmativamente)

P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa hoje, como é que você escolheria, qual dicionário você compraria?

A17: Português, um infantil.

P: Por que você compraria?

A17: Porque eu gosto dos desenhos. Pra mim desenhar, pra mim encontrar as palavras mais ligeiro.

P: Você acha que todos os dicionários são iguais?

A17: São não. São não.

P: São não? Por que eles não são iguais?

A17: Porque cada um tem... você vai caçar uma.. uma palavra numai não tá, ai são diferentes, porque são de língua portuguesa, mat..oh, de inglês.

P: Você acha assim, que basta comprar um dicionário, um único dicionário, ele vai servir para sua vida todinha ou vai comprar outro dicionário?

A17: Serve pra vida todinha. pro meu fio, pra minha fia.

P: Qual o melhor dicionário que existe?

A17: De português.

P: Mas qual melhor dicionário de português que existe?

A17: O infantil. Português, Brasil brasileiro.

P: Como?

A17: (silêncio)

P: Assim, tem o Aurélio, tem o Houaiss, tem o Saraiva Junior, tem o Caldas Aulete, qual que tu acha que é melhor?

A17: Acho que o Caldas Aulete.

P: O que faz um dicionário ser bom pra você?

A17: Tudo

P: Tudo? Se ele tiver muitas palavras, ele é melhor do que um que tem poucas?

A17: É.

P: Quanto mais palavras melhor?

A17: É.

P: Por quê?

A17: Porque você quer achar uma palavra muito difícil e só olhar no dicionário que tem muitas palavras.

P: A palavra só existe se ela tiver no dicionário? O dicionário representa a língua correta, aquela língua.

A17: Não, correta não. Pode buscar no computador.

P: Por exemplo, uma gíria ela não tá no dicionário, então não é pra usar aquela gíria. o que é que tu acha?

A17: (silêncio) Acho errado.

P: Mas ela era pra tá no dicionário?

A17: É.

P: Quem consulta o dicionário não é inteligente? Quem vai procurar as palavras no dicionário não é uma pessoa inteligente?

A17: É inteligente.

P: Por quê?

A17: Porque... por... como é que vai ler, conseguir ler?

P: Você já ouvi essa expressão "o dicionário e o pai dos burros"?

A17: É... não.. não. (Riso)

P: Nunca ouviu?

A17: Não.

P: Nunca disseram pra ti assim: "vai procurar no pai dos burros"?

A17: (silêncio)

P: Nunca escutou ninguém dizer assim não?

A17: Não.

P: Será que o dicionário não expressa a opinião do autor que escreveu? Ele ficou neutro, imparcial, o que ele escreveu é a verdade, a forma como escreveu é a verdadeira, que faz você confiar no dicionário. Você confia no dicionário? No que está escrito no dicionário?

A17: Confio.

P: Você acha que o autor não expressou a opinião dele?

A17: Num sei

P: O que tá ali é o que é verdadeiro?

A17: É. De vez em quando... mas falar assim....não sei não.

P: Por quê?

A17: Não sei. Porque sim.

P: Por que tu acha que o que ele escreveu é o verdadeiro?

A17: Porque ele é inteligente.

P: O autor do dicionário é inteligente?

A17: Anham.

P: Por que tu acha que ele é inteligente?

A17: Porque ele fez escola, fez faculdade, aí escreveu, aí ele sabe.

P: Muito obrigado.

A17: Anham.

Aluno 18 (A18)

P: Você tem dicionário em casa?

A18: Tenho.

P: Qual o dicionário que você tem?

A18: De língua portuguesa.

P: Mas qual e o dicionário de língua portuguesa, infantil, minidicionário, que jeito ele e?

A18: Ele é normal.

P: Você sempre usa esse dicionário?

A18: Não só quando eu quero procurar uma palavra importante.

P: Por que você não usa sempre?

A18: Por.. porque eu só uso quando eu quero, assim, conhecer uma palavra que eu não conheço.

P: É para fazer as atividades você não usa?

A18: Às vezes, eu uso quando eu preciso.

P: Nunca vai uma atividade pra procurar no dicionário?

A18: Não.

P: Você sabe o dicionário? Sabe procurar direitinho?

A18: Sei.

P: Quem te ensinou a usar?

A18: Eu aprendi sozinha, fui me desenvolvendo.

P: Aprendeu sozinha? Ó menina danada.

A18: (riso).

P: O que você faz... assim, você tá lendo um texto e tem uma palavra desconhecida, aí o que você faz?

A18: Eu vou lá procuro a letra vou passando as páginas e olho em cada uma, aí pego a que for.

P: Então, você procura no dicionário, né.

A18: É

P: Quando você procura uma palavra no dicionário e não encontra essa palavra, o que você acha que aconteceu?

A18: Ah, eu acho que não tem.

P: Essa palavra não existe, é?

A18: É

P: Você sempre usa o dicionário em sala de aula?

A18: Não. Às vezes.

P: Mas, assim, nas vezes que usa, como é que vocês usam o dicionário na sala?

A18: A gente usa pra conhecer novas palavras e fazemos os dever.

P: A professora traz ou manda pegar na biblioteca?

A18: Ela traz.

P: Ela distribui um para cada aluno?

A18: Não. Um para cada grupo.

P: Ah. Faz em grupo.

A18: É

P: E como é feito o trabalho em grupo?

A18: A gente procura as palavras, aí a que for a gente vai escrevendo lá.

P: Então usa pra ajudar a resolver a atividade, é? Ou pra ajudar na leitura?

A18: Não. Pra ajudar a resolver a atividade.

P: E aí assim, qual o tipo de dicionário você gosta mais? Você prefere usar o dicionário infantil ou o dicionário maior, aquele que tem mais palavras, o minidicionário?

A18: Eu prefiro o maior porque ele tem... tem mais quantidades de palavras, a gente conhece melhor.

P: O que você acha das cores e das imagens nos dicionários infantis, eles ajudam a...?

A18: Elas ajudam a desenvolver a criança, e, no fato que ela não conhece as palavras, aí... (silencio)

P: Pela imagem fica mais fácil de entender?

A18: É.

P: Ou elas são só um enfeite?

A18: Não. Eu acho que elas são pras pess.. pras crianças entenderem.

P: Quando o professor traz o dicionário para sala de aula, ele ensina como usar o dicionário?

A18: Ensina, para as pessoas que não sabem.

P: Alguma vez ele já leu as instruções de uso que tem no início do dicionário, pegou o dicionário pediu para o aluno ler?

A18: Não. ela ainda não leu.

P: Como relação aos dicionários infantis, você acha que eles são menos sérios do que os dicionários grandes, os minidicionários ou outro tipo de dicionário?

A18: Não. Eu acho que eles são da mesma forma, só que o infantil ajuda mais.

P: Ajuda mais quem?

A18: As crianças

P: Ele é feito especificamente pra criança, é?

A18: É

P: Mas ele é tão serio quanto os outros, é?

A18: É.

P: Se você fosse comprar um dicionário de língua portuguesa hoje, qual dicionário você escolheria, qual você compraria, como você faria pra escolher esse dicionário?

A18: Eu escolheria e, o maior, porque ele tem mais palavras.

P: Por quê?

A18: Porque ele é melhor pra pessoa procurar, sabe?

P: Você compraria qualquer um? Os dicionários são todos iguais?

A18: Não. O de língua portuguesa normal.

P: Os dicionários são muito parecidos, né, mas eles são todos iguais? O dicionário infantil é igual ao minidicionário, ao dicionário grande?

A18: Acho que é.

P: Se você comprar, como você disse que ia comprar o dicionário grande, comprando esse dicionário, ele vai servir assim pro resto da sua vida?

A18: Não.

P: Sempre que você tiver estudando, chegar até a faculdade, esse dicionário grande que você comprou ainda vai servir?

A18: vai.

P: Por quê?

A18: Ah por que a pessoa cada vez mais, cada dia a pessoa vai aprendendo, a pessoa vai, é, querer saber uma palavra, aí a pessoa, aí tem o dicionário pra ajudar.

P: Aí não vai precisar comprar outro?

A18: É

P: Na sua opinião, qual é o melhor dicionário de língua portuguesa?

A18: O melhor dicionário de língua portuguesa? É o grande, porque, assim, é mais fácil da pessoa encontrar uma palavra.

P: Qual o dicionário mais famoso?

A18: Ah, pra mim são todos.

P: O mais conhecido, qual é?

A18: O mais conhecido é...é... o maior.

P: O maior? Mas qual? O Aurélio, o Houaiss, o Caldas Aulete?

A18: O Aurélio.

P: Você gostaria de comprar um Aurélio?

A18: Ah eu gostaria.

P: Por quê?

A18: Porque, ele, assim, ele desenvolve, né, na sabedoria.

P: O que você acha que faz um dicionário ser bom?

A18: O aprendizado, que ele faz a pessoa aprender, aí eu acho que é o aprendizado.

P: Se ele tiver muita palavra, se for bem grande, ele é bom?

A18: É.

P: Se ele tiver poucas palavras?

A18: Também é bom, mas é muito, assim, não é tão útil quanto o grande.

P: Então o grande é melhor?

A18: É.

P: A palavra só existe se ela tiver no dicionário?

A18: Pra mim é.

P: A forma como ela ta lá é a forma correta da língua?

A18: É

P: Não tem erro?

A18: Não.

P: Por exemplo, tem uma palavra que você usa, mas procurou no dicionário e não achou, é porque ela não existe ou porque ela não pode ser usada?

A18: Porque ela... pra mim é porque ela não existe e não pode ser usada.

P: Por que ela não pode ser usada? Se não ta no dicionário ela não pode ser usada?

A18: É.

P: Por quê?

A18: Pra mim é assim, eu não sei te explicar.

P: O que você acha, quem consulta o dicionário não é inteligente?

A18: Não, acho que todas as pessoas são inteligentes.

P: Você já ouvi a expressão: o dicionário é o "pai dos burros"?

A18: Não (riso)

P: Nunca escutou ninguém falar?

A18: Nunca.

P: Nunca ninguém disse: "ah, o dicionário e o 'pai dos burros", nunca escutou?

A18: Não.

P: Você confia no que está escrito no dicionário?

A18: Confio.

P: O que foi escrito no dicionário, expressa a opinião do autor do dicionário ou não?

A18: Não, eu acho que essa palavra... confio nela.

P: Foi escrito de forma objetiva, neutra, impessoal, assim o autor, a forma como autor escreveu é a forma correta, verdadeira?

A18: É

P: Se você, por exemplo, não concordar com o que esta escrito ali?

A18: Ah, mas tem que concordar, aquela é que a palavra certa.

P: Muito obrigado

A18: Disponha.

Aluno 19 (A19)

P: Você tem dicionário em casa?

A19: Não.

P: Mas pretende comprar?

A19: Sim.

P: Qual dicionário que tu pretendes comprar?

A19: Gosto mais da...daqueles coloridos.

P: Dicionário infantil, é?

A19: Anhum.

P: Onde é que você usa o dicionário, já que você não tem em casa, como é que você faz?

A19: Eu uso... tem vez que quando minha professora passa dever, aí nos fomos para.. ai não tenho dicionário, ai quando eu for comprar o dicionário, ai quando eu não saber uma palavra, eu procuro nele.

P: Certo. Mas ai você usa onde? Aqui na escola, na biblioteca, na sala de aula?

A19: Na escola.

P: Mas em que local, na sala de aula ou na biblioteca?

A19: Na sala.

P: E assim, as atividades que são pra casa..

A19: Ela manda nos fazer, ai a gente faz em casa mesmo.

P: Mas se precisar de dicionário, ai como e que tu faz?

A19: (silencio) não sei.

P: Não faz atividade, é?

A19: É.

P: Ou vem mais cedo pra fazer aqui na escola?

A19: Pois é, ou se elas emprestasse o li.. o dicionário pra nos levar, né.

P: Não pode emprestar não?

A19: Pode não.

P: Você sabe usar o dicionário?

A19: Se eu sei usar? Sim.

P: Quem lhe ensinou a usar?

A19: Foi minha mãe, quando eu era pequenininha eu não sabia usar direito os livro.

P: Ai ela lhe ensinou, foi?

A19: Anhum

P: Você esta lendo um texto e tem uma palavra desconhecida, o que você faz para conhecer o significado dessa palavra.?

A19: Procuro no dicionário.

P: E se não tiver um dicionário por perto?

A19: Ai sei lá. É complicado.

P: Você anota e procura depois?

A19: É.

P: Além de procurar as palavras que você não sabe pra que você usa o dicionário?

A19: Não sei. Pra responder as questões.

P: Pra responder as questões de que?

A19: A..a..assim, se a tia passou um dever, ai oh assim, se era pra procurar as palavras no dicionário, as palavras que você não souber, ai procura nele e responde.

P: Quando você procura uma palavra no dicionário e não encontra essa palavra no dicionário, o que você acha que pode ter acontecido?

A19: Eu deixo em branco, respondo só na escola, ai digo pra professora que não achei.

P: E por que você não achou? Ela não tinha no dicionário ou ela não existe, o que foi que aconteceu?

A19: Ela não existe. Tinha uma vez a tia XXXXX trouxe um dicionário pra gente procurar uma palavra que ela era tão difícil de falar que nos nem achemo que ela não existe no... que não existe no dicionário.

P: E aí como foi que vocês descobriram o sentido da palavra?

A19: Num sei. Aí nos deixemo em branco.

P: Qual o tipo de dicionário você prefere usar? O dicionário com imagem, com figuras que é o dicionário infantil ou o minidicionário ou o dicionário grande, aquele que tem só as palavras, qual você prefere?

A19: O de figurinhas.

P: Por que você prefere o de figuras?

A19: Porque tem... porque amostra bonecos, a gente fica prestando atenção nele, é bom que a gente fica procurando as palavras e eu gosto mais de dicionário com figurinhas.

P: O que você acha das figuras no dicionário, elas facilitam a entender o significado das palavras?

A19: Eu acho que facilita.

P: Por que facilita?

A19: Porque acho... eu acho que dá mais e.. agora num digo...que ela dá... que da... que ela deixa a pessoa mais alegre, que fica engraçado, tem uns que são engraçados, tem outros que não. Faz a gente rir.

P: Certo. Aí você vê aí imagem e já entende o que é?

A19: Humhum

P: Fica melhor com a imagem?

A19: fica.

P: Quando o professor leva o dicionário pra sala, ele ensina como usar?

A19: Não. porque tem uns que... tem uns que já... tem uns que já sabe usar o dicionário, mas tem uns que não. A tia XXXXX trouxe um livro, um dicionário aí cin... uma turma rasgari o dicionário, aí vai ter que pagar, aí foi um problema medoim, a tia XXXXXX a.. a.. usar ele.

P: Ela orienta a ler as instruções de uso que tem no começo do dicionário?

A19: É... tem umas vez que ela faz porque tem menino lá na nossa sala que não sabe ler, o XXXX, o XXXXX num sabem, a XXXXXX, aí ela ensina eles a ler, aí assim a tia XXXXX passa um dever aí a XXXXXXX diz assim: "tia eu não sei", aí a.. a... tia diz assim: "pois eu vou ler pra você", aí ela ler a primeira questão, e... dá uma res... num dá a resposta, ela ajuda a encontrar, mas ela não diz qual é a palavra, só faz dizer, dizer assim: "procure por aqui oh que você acha as palavras porque é a mais fácil", aí o jeito da xxxxx: "é mais fácil pra você né que tá no seu livro a resposta né."

P: Com relação aos dicionários infantis, o que você acha, eles são menos sérios do que os dicionários grandes, assim, como ele é mais simples, é feito para criança não gera tanta confiança quanto um dicionário grande? O que você acha?

A19: Não sei.

P: Se você fosse comprar um dicionário, como você escolheria, qual dicionário você compraria?

A19: Eu compraria aqueles que tem uma ruma de figurinhas, aí se eu já tiver comprado um, aí já vou usar ele, vou abrir pra ver o que é, aí eu brinco.. tem vez que brinco com a minha mãe. Lá em casa a minha mãe tinha um dicionário, aí chegou dois meninos gêmeos novo, aí rasgou o dicionário todim aí não tenho mais, meu pai vai comprar.

P: Você acha que todos os dicionários são iguais, ou tem alguma diferença entre eles?

A19: Nem todos.

P: Qualquer um serve?

A19: Nem todos são do mesmo jeito, quando a tia manda a gente caçar uma palavra, uns já.. já não tem e outros já tem.

P: O que você acha, basta comprar um dicionário, um único dicionário, que ele vai servir pra sua vida todinha, até você ficar grande, já tiver fazendo faculdade?

A19: É..quando eu for fazer faculdade, assim, a tia perguntar se alguém já comprou dicionário e mandar levar pra fa.. pra escola.. lá, aí eu levo o meu, aí não precisa mais comprar, né.

P: Você acha que serve pro resto da vida o dicionário?

A19: Serve, até se ninguém rasgar né... aí serve, né.

P: Na sua opinião, qual é o melhor dicionário?

A19: O melhor? O dicionário... O melhor... não sei muito direito.

P: Tu acha que não tem um dicionário que seja o melhor não?

A19: Eu gosto mais daquele que o senhor trouxe lá da biblioteca, aquele da mo.. do sitio do pica-pau amarelo, é por que eu gosto daquele dicionário ali, por isso eu pedir naquele dia o senhor, eu gosto mais daquele. tem vários tipo... tem a cuca passeando.

P: O que faz um dicionário ser bom? O que você acha?

A19: Porque ele dá as respostas e tem mais palavras pra gente procurar, a gente fica interessante, assim, quando a gente for procurar.

P: Você acha que o dicionário que tem um monte de palavra, um bem grandão é um dicionário bom?

A19: Um monte de palavra?

P: Aquele bem volumoso que tem um monte de palavra.

A19: Eu num... (silêncio).

P: O que você acha que faz um dicionário ser bom?

A19: Não.. porque pra gente, assim, criança não consegue.. não consegue entender aquela ruma de palavra tudo junta, aí por isso, teve uma vez eu cheguei lá na bodega tinha uma... um dicionário dessa grossura assim (faz

gesto com as mãos), o jeito deu: "vixe", eu ia pedir meu pai pra comprar, ai meu pai tinha comprado um, mas ele perdeu no meio do caminho, ai não compramos mais.

P: O que você acha, a palavra só existe se tiver no dicionário? A forma correta é a que ta no dicionário? Por exemplo, uma palavra que você usa no dia a dia, mas ela na tá no dicionário, ela não pode ser usada no nível formal da língua, o que você acha?

A19: Pode ser sim usada no dicionário, também quando a gente não sabe uma palavra a gente vai logo procurar.

P: Mas se ela não tiver no dicionário?

A19: Ai deixa em branco a questão, só a tia que vai ajudar a gente.

P: O que você acha, quem consulta o dicionário não é inteligente?

A19: É quem consulta o dicionário não é inteligente não.

P: Por quê?

A19: Tem uns que vão... tem uns que não presta atenção na na... quando a ti fala. O xxxxxx é o menino mais teimoso da escola, ele deu um grito lá na sala, a tia brigou com ele, ai por isso que ele não pro... a tia vai... a tia XXXXX deu um dicionário a ele, ele não quis, não aceitou, botou dentro da cadeir... botou.. entregou a ela, ai o jeito da tia: "xxxxxxx, pegue o dicionário, se você não responder, você não vai pro recreio".

P: Você já ouviu a expressão "o dicionário e o pai dos burros"?

A19: Não.

P: Nunca escutou?

A19: Nunca.

P: Você confia no que esta escrito no dicionário, você acha que a pessoa que escreveu o dicionário, ela expressa a opinião dela ou ela fez de uma forma neutra, sem expressar opinião, o que você acha?

A19: Não. Confio em todos.

P: Se você encontrar uma coisa no dicionário e não concordar...

A19: Aí ia ser mais complicado ainda.

P: Por quê?

A19: Por que a gente vai ficar pensando que letra essa, a gente vai ficar aperreado, a gente não vai saber, nos vamo perguntar a tia, ai a tia.. a tia disse assim: "eu nao posso dizer", ai queria brigar com a gente.

P: Muito obrigado.

A19: Por nada.

Aluno 24 (A24)

P: Você tem dicionário em casa?

A24: Não.

P: Você.. é.. quando precisa utilizar o dicionário, utiliza o de onde?

A24: Da escola

P: Aí, você utiliza mais aonde na sala de aula, na biblioteca?

A24: Na sala de aula.

P: Você sabe o usar o dicionário?

A24: Sei.

P: Quem lhe ensinou a usar?

A24: A professora.

P: O que você faz para conhecer o significado de uma palavra?

A24: procuro no dicionário.

P: Você usa o dicionário pra quê?

A24: Eu uso o dicionário para procurar as palavras que não conheço.

P: Só pra procurar as palavras que não conhece ou usa pra ou...

A24: Para olhar as figuras.

P: Quando você procura uma palavra no dicionário e você não encontra, o que você acha que pode ter acontecido?

A24: Eu acho que a palavra e muito antiga, não sei.

P: Ou ela não existe?

A24: É, acho que ela não existe.

P: Ou dicionário não registra essa palavra?

A24: É.

P: Qual tipo de dicionário você prefere usar?

A24: O de figuras.

P: O dicionário infantil, é?

A24: Anham.

P: Não gosta do minidicionário não, aqueles sem figuras, menorzinho, gosta não?

A24: Não.

P: É mais difícil de procurar?

A24: Acho que é.

P: Você sempre usa o dicionário em sala de aula?

A24: Quase sempre, às vezes.

P: Como é que você faz?

A24: Eu pego ele, abro ele e procuro.

P: Mas a professora pede para alguém pegar na biblioteca?

A24: É

P: Como é?

A24: Ela pede pra gente pegar, senão a gente vai lá e pega.

P: Aí na sala cada um fica com um dicionário?

A24: Hunrum.

P: E vai resolvendo a atividade, é?

A24: É.

P: Que tipo, nessas atividades na sala de aula, que tipo de dicionário é utilizado?

A24: Mais o dicionário com figuras mesmo.

P: O dicionário infantil?

A24: Hunrum.

P: O que você acha das cores, das imagens nos dicionários?

A24: Eu acho legal

P: O que você acha, eles facilitam a.. para procurar as palavras?

A24: Facilitam.

P: Ajudam a entender o sentido?

A24: Ajudam.

P: Ou só são enfeites.

A24: Não, eles ajudam.

P: Quando o professor traz o dicionário pra sala de aula, ele ensina a como usar o dicionário?

A24: Ensina.

P: Como é que ele faz?

A24: Ele fala pra gente abrir, procurar a palavra em ordem alfabética.

P: e assim, alguma vez algum professor leu as instruções de uso que tem no começo do dicionário?

A24: Leu.

P: Você já leu? Sabe procurar bem direitinho?

A24: Sei.

P: O que você acha dos dicionários infantis, eles são menos sérios do que os demais dicionários?

A24: É.

P: Você confia mais no dicionário infantil ou no dicionário grande, aquele que tem todas as palavras?

A24: No infantil.

P: Por quê?

A24: Acho que mais interessante assim, que a gente acha as figuras.

P: Por que o dicionário infantil é mais interessante?

A24: Porque é mais legal, assim, tem mais figuras, é mais fácil pra gente procurar.

P: Se você fosse comprar um dicionário hoje de língua portuguesa, como você escolheria, qual dicionário você compraria?

A24: Um que tivesse figuras.

P: Um dicionário infantil, por que você quer um dicionário com figuras?

A24: Porque eu acho legal pra olhar as figuras, acho mais fácil.

P: Você acha assim que poderia comprar qualquer um dicionário com figuras, são todos iguais, qualquer um serve?

A24: É, qualquer um serve.

P: São todos iguais, todos vão ter as mesmas palavras ou não?

A24: Tem outros que é a mesma palavra, mas as palavras meio diferente.

P: Assim, se você comprasse esse dicionário, bastava comprar esse dicionário infantil, ele vai servir para sua vida escolar todinha, até você ficar grande?

A24: É.

P: Sempre usando esse dicionário infantil?

A24: Não, vou mudar.

P: Vai comprar outro?

A24: É

P: Então um dicionário não é pra vida toda?

A24: Não, acho que não.

P: Na sua opinião, qual o melhor dicionário que existe?

A24: O melhor dicionário é o sem figuras.

P: Por quê?

A24: Porque as figuras atrapalham um pouco né, que quando não tem as figuras eles são maior (faz gesto com a mão indicando volume).

P: Tem mais palavras?

A24: É

P: Então, o dicionário com mais palavras é melhor?

A24: é.

P: O que é que faz um dicionário ser bom mesmo?

A24: As palavras.

P: Ter muitas palavras?

A24: É.

P: Quando é bem grande bem volumoso, tem mais palavra?

A24: É

P: Ai ele é bom?

A24: É bom.

P: E assim, um dicionário famoso?

A24: Ai é bom também.

P: Qual o dicionário mais famoso da língua portuguesa?

A24: Ah, não sei, não conheço muitos dicionários, assim.

P: Nunca ouviu falar, o melhor dicionário é o dicionário tal.

A24: Acho que de língua portuguesa.

P: De língua portuguesa, mas qual?

A24: (silencio) Não sei.

P: Certo. O que você acha, a palavra só existe se tiver no dicionário?

A24: É.

P: Assim, você já procurou uma palavra no dicionário pra ver se ela existe mesmo?

A24: Já.

P: Assim, você já escutou as pessoas chamarem o dicionário de "pai dos burros"?

A24: Não.

P: Aí fulano vai procurar no "pai dos burros", nunca ninguém disse isso na sala, nem contigo?

A24: Não, nunca ouvi não.

P: Então, quem consulta o dicionário e uma pessoa inteligente ou não e inteligente?

A24: É inteligente sim, que gosta de estudar.

P: Você confia no que está escrito no dicionário?

A24: Confio.

P: Será que a pessoa que escreveu o dicionário, ela não expressou a opinião dela, o jeito dela ver o mundo?

A24: Não, foi.

P: Foi ou não foi, o que você acha?

A24: Acho que foi.

P: O jeito dela ver o mundo?

A24: Anham.

P: Você aceita essa forma assim, quando você vê uma coisa que não concorda no dicionário, o que você faz?

A24: Eu acho outra palavra.

P: Muito obrigado

A24: De nada.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA 2

Aluno 4 (A4)

P: O que significa sanhaço?

A4: Não sei.

P: Nunca ouviu essa palavra?

A4: Nunca.

P: Vamos procurar no dicionário? (Entrego o dicionário DIP)

A4: Anham.

P: Pode procurar. Achou?

A4: Achei. Sanhaço. Pássaro de cor azul, escuro nas costas e mais claro na barriga, vive em todas as regiões do Brasil. O sanhaço gosta muito de frutas.

P: Qual a imagem que representa o sanhaço?

A4: Um pássaro.

P: O que tem na imagem?

A4: Tem... tem folhas...

P: O que mais? O pássaro tá em quê?

A4: Tá num galho

P: Ele tá olhando pra onde?

A4: Pra cima.

P: Que cor é ele?

A4: Azul

P: Tu acha que ele é...

A4: Escuro nas costas e mais claro na barriga.

P: Assim, essa imagem representa realmente o pássaro?

A4: Representa.

P: É uma fotografia?

A4: Hunrum. É um sanhaço.

P: (tosse) Qual a relação da imagem com o que está escrito?

A4: Diz o que ele gosta de fazer, as características.

P: As características dele né, cor azul... e o que mais?

A4: É... diz que ele gosta mais de comer, que ele gosta muito de frutas.

P: O que você acha qual foi o objetivo do autor quando colocou essa imagem?

A4: Porque a palavra é... ela é meio.... confunde a palavra, sanhaço.

P: Fosse só a palavra você não saberia o que era não?

A4: Não.

P: A imagem ajudou?

A4: Ajudou. É um pássaro.

P: O que foi que você sentiu quando viu a imagem, olhando pra imagem?

A4: Hum... surpresa, porque não sabia o que era.

P: (tosse) Em qual parte da página está imagem?

A4: Qual parte da página?

P: Sim.

A4: Assim, em cima, desse lado (apontando para o lado esquerdo)

P: E a relação com a palavra, ela ficou longe, ficou perto, como é que tá a.. a imagem?

A4: Tá normal.

P: Tá logo abaixo da palavra ou tá em cima, tá embaixo, tá de lado?

A4: Tá em cima e tá embaixo.

P: O que é que tá em cima?

A4: O nome sanhaço e as características, o que ele faz.

P: e...

A4: Tem o nome embaixo da fotografia.

P: ah, embaixo também, né. O que você acha, qual é a função dessa imagem no dicionário? Por que foi colocada essa imagem?

A4: porque tá dizendo o que ele gosta de fazer, as características e o que ele gosta de comer, e a fruta que ele gosta.

P: A imagem ajudou você entender o significado da palavra?

A4: Hunrum. Ajudou.

P: Procura ai no dicionário (DIP) a expressão "arte marcial".

A4: (procurando na letra a) Arte marcial? Não por aqui não. (continua procurando) aritmética?

P: Encontrou arte? Procura arte pra ver.

A4: Arte? (continua procurando) tem não.

P: Procura em marcial pra ver.

A4: Marcial?

P: isso, marcial, lá no m.

A4: (procurando) Marcial?

P: É. Marcial.

A4: (continua procurando) marcial, marcial.. (continua procurando), já deve ter passado, marcial, marcial (continua procurando), aqui. Marcial - relativo a guerra. para vencer uma guerra é preciso usar técnicas marciais. Arte marcial serie de movimento do corpo que ensinam a pessoa a se defender quando é atacada. Marciais. Marcial.

P: O que tem ai na imagem?

A4: Dois... um menino se defendendo um do outro.

P: Eles estão fazendo o quê?

A4: Lutando, fazendo arte marcial.

P: Como é que eles estão?

A4: Um tá com a perna lá em cima e outro tá tipo caindo no chão.

P: Isso daí representa o quê? Eles estão fazendo o quê?

A4: Arte marcial.

P: Tão lutando é? Eles, ai na imagem, estão sozinhos ou tem um plano de fundo, eles estão na academia ou eles estão soltos na página?

A4: Deve ser uma academia, acho que....

P: Sim, mas a imagem tem plano de fundo?

A4: Não. Plano de fundo? Tem.

P: Olha aqui (apontando para imagem) tem? Ou eles estão so colocados na página? Só os meninos que foram colocados na página?

A4: Só os meninos.

P: Por que será que colocaram só os meninos?

A4: Para representar a arte marcial.

P: E como está os meninos, eles estão olhando um pro outro?

A4: Hunrum. tem um com os olhos fechados.

P: Eles estão olhando pra você?

A4: Não.

P: Tá olhando um para o outro?

A4: Anran.

P: A imagem ajudou a você entender o significado da palavra?

A4: hunrum...

P: Você acha que poderia usar outra imagem para ilustrar?

A4: Poderia.

P: Poderia ser qual outra imagem?

A4: Pode ser adultos também.

P: No caso aqui, qual é a luta que eles estão praticando ai?

A4: Arte marcial.

P: Mas qual a arte marcial, judô, karatê?

A4: Judô.

P: Poderia ser praticando outro tipo de arte marcial também?

A4: Hunrum.

P: O que você acha, qual foi o objetivo do autor ao colocar essa imagem?

A4: Do autor?

P: Sim. Do autor do dicionário.

A4: Pra representar a figura também, representar a informação.

P: Por que será que ele não colocou nas outras palavras, colocou só em arte marcial?

A4: (silêncio) não sei. (silêncio)

P: Como é que você se sente olhando para essa imagem? O que ela representa pra você?

A4: Dois meninos se defendendo.

P: Se defendendo ou lutando?

A4: É, lutando.

P: Que comportamento é mostrado na imagem?

A4: Violento.

P: Comportamento violento? Praticar arte marcial é violento?

A4: (silêncio) eu acho.

P: São dois meninos ou duas meninas que estão lutando?

A4: Dois meninos.

P: Por que será que colocou dois meninos e não duas meninas?

A4: Porque isso é para os meninos e não para as meninas.

P: As meninas não fazem judô?

A4: Pode fazer né.

P: Mas quem faz mais são os meninos?

A4: É.

P: Você gostaria de fazer judô.

A4: Não.

- P:** Por quê?
- A4:** Num gosto muito não.
- P:** Gosta não de esporte?
- A4:** Esporte eu gosto, mas assim não.
- P:** gosta de luta não?
- A4:** não.
- P:** Procura a palavra espantar (entregando o dicionário) (SJ)
- A4:** (procurando). Aqui. Espantar provocar medo em, os relâmpagos espantavam as crianças, os adultos e os cães. Mandar embora, Esmeralda espantava as moscas com as mãos. Admira, a cor.... só isso né... só espantar.
- P:** A imagem ai, o que tem na imagem?
- A4:** Uma menina, ela tá espantada.
- P:** Por que ela tá espantada?
- A4:** Tá com medo de alguma coisa.
- P:** O que mostra ai nela que tu acha que ela tá com medo? Porque ela tá com medo?
- A4:** Por que ela tá com medo?
- P:** Hunrum
- A4:** Porque tem dizendo que os relâmpagos espantavam as crianças.
- P:** Pelo texto. Mas pela imagem ai?
- A4:** Ela tá só representando.
- P:** Onde é que tá a mão dela?
- A4:** Na boca.
- P:** Quando a gente tá com medo bota a mão na boca?
- A4:** Não.
- P:** E o olhar dela?
- A4:** Tá espantada ela.
- P:** Essa criança ai é branca, preta...
- A4:** Morena
- P:** Ela é de descendência indígena, japonesa, parece com quem?
- A4:** Normal, ela não tem os olhos muito puxados.
- P:** Ela tá olhando pra onde?
- A4:** Pro lado parece. Pra frente.
- P:** O que tá acontecendo na imagem?
- A4:** O que tá acontecendo?
- P:** hunrum.
- A4:** Ela tá assustada com alguma coisa.
- P:** Como é que eu sei que ela tá assustada com alguma coisa, se tem só ela, o que foi que assustou ela?
- P:** Não faço a menor ideia, que só tem ela com a mão na boca.
- A4:** Certo.
- P:** O que você acha, seria melhor ter colocado a cena toda ou só ela?
- A4:** A cena toda.
- P:** O que você sente quando olha pra ela nessa imagem?
- A4:** Nada.
- P:** Não sente nada? Não sente espanto também não?
- A4:** (silêncio)
- P:** Com relação ao plano de fundo, foi colocado só a menina ou foi colocado uma cena toda com um plano de fundo?
- A4:** Só a menina.
- P:** Por que será que foi colocada só a menina?
- A4:** Pra representar a...a.. pra representar a.. como é mesmo... pra representar a...a.. esqueci o nome agora.
- P:** O espanto?
- A4:** É.
- P:** Tu procura a palavra vertebrados nesse dicionário. (DIP)
- A4:** (procurando) Achei. Vertebrados. Grupo de animais que têm um esqueleto interno e uma coluna vertebral. São vertebrados os peixes, os anfíbios, os répteis, as aves e os mamíferos.
- P:** A imagem que representa ai os vertebrados, você tem uma imagem só ou várias imagens?
- A4:** Várias imagens.
- P:** Quais são as imagens?
- A4:** Um gato, um peixe, uma rã, um macaco, uma cobra, águia, e um zebu.
- P:** Todos são vertebrados.
- A4:** Hunrum
- P:** A imagem ajudou a você entender o que significa?
- A4:** Hunrum.
- P:** Eles estão soltos na página? Estão cada um no seu ambiente natural?
- A4:** Tão soltos.
- P:** Tão só eles na página?
- A4:** Hanram.
- P:** Eles é... estão dentro de um quadro?

A4: Tão.

P: pra formar um conjunto?

A4: É.

P: Ok. Nessa página aqui, as informações estão organizadas de que forma?

A4: Estão organizadas de que forma?

P: Como as palavras estão organizadas?

A4: Duas colunas.

P: O que está mais destacado na página?

A4: O que é mais destacado?

P: Sim.

A4: A palavra que vai significar, que.. que... vai dá o significado.

P: Ela está destacada ajuda a encontrar mais rápido, mais fácil?

A4: Ajuda.

P: o fato de estar em duas colunas, ajuda também?

A4: ajuda.

P: Procura a palavra primatas nesse dicionário (DIP)

A4: (procurando). pri... pri... é no p né.

P: É sim.

A4: Aqui. Primatas. Grupo de mamíferos que tem capacidade de segurar objetos com os dedos das patas. O homem, o gorila, e o chimpanzé são primatas. Ver mamíferos.

P: a imagem que tem ai é um primata?

A4: É.

P: É?

A4: Primata... é não, é um mamífero.

P: O que é que tem ai na imagem?

A4: é... é o esqueleto de um chimpanzé.

P: Tu acha que essa imagem representa bem um primata?

A4: Hanram, representou.

P: O que tem na imagem ai?

A4: Um esqueleto

P: Só um esqueleto?

A4: Só um esqueleto.

P: O que você sentiu, quando olhou para esse esqueleto.

A4: É feio.

P: O que mais?

A4: É.. normal... eu achei feio...

P: Não seria melhor colocar o macaco ou o chimpanzé do que o esqueleto?

A4: acho que o esqueleto sai melhor, tá bom o esqueleto.

P: Por que tu acha que o esqueleto tá bom?

A4: Porque tá dizendo a capacidade de pegar objeto com os dedos, tá mostrando.

P: E se fosse sem ser só o esqueleto dele não mostraria os dedos não?

A4: Mostraria.

P: E então?

A4: (silêncio).

P: Ele tá segurando um objeto?

A4: Não. Mas eu acho que tá bom.

P: Em qual parte da página ele está?

A4: Na de cima. Na parte de cima.

P: Ele é pequeno, a imagem é pequena ou é grande?

A4: Grande.

P: Por que será que o autor botou a imagem bem grande?

A4: Pra destacar o que é primata.

P: Procura a palavra olaria nesse dicionário. (SJ)

A4: Certo. (Procurando) ola... o que, hein?

P: Ollaria.

A4: hanram.... Aqui, achei. Ollaria, fábrica de objetos de cerâmica, telhas, tijolos, etc. A arte do oleiro. A ollaria é a técnica de moldar a argila e o barro.

P: Nessa página aqui, qual a imagem que tá representando essa palavra?

A4: Fábricas, que tá representando?

P: Qual é a imagem, aponta ai.

A4: Essa aqui (apontando para imagem da ollaria)

P: O que é que tem na imagem?

A4: Um homem.

P: Ele tá fazendo o que?

A4: Tá fazendo ollarias.

P: Ollarias ou tijolos?

A4: Tijolos.

- P:** Ele tá sozinho ou tem mais alguém na imagem?
A4: Ele tá sozinho.
P: O que tem mais na imagem?
A4: Um tijolo no chão, uma casa..
P: Como ele tá vestido?
A4: Um chapéu, é... é... uma blusa e uma... uma calça comprida.
P: Qual a cor dele?
A4: A cor? Moreno.
P: Por que você acha que eles colocaram uma pessoa morena fazendo tijolo e não uma pessoa branca?
A4: Não sei.
P: Ele tá olhando pra onde? Dá pra ver?
A4: Ele tá olhando para o que ele tá fazendo.
P: O que ele tá fazendo?
A4: Tijolos.
P: O que você sente quando olha para essa imagem?
A4: Um homem trabalhando.
P: E assim de sentimento, o que é que você sente, o que você acha desse homem trabalhando?
A4: Ele tá trabalhando pra sobreviver né
P: Com relação ao tamanho da imagem, ela é grande, pequena?
A4: Eu achei pequena.
P: Ocupa muito espaço na página?
A4: Não. Muito não.
P: Procura nesse dicionário (SJ) a palavra ovo?
A4: Certo (procurando). Aqui. Ovo. Célula que se forma depois da fecundação do óvulo e que dá origem a um novo ser animal ou vegetal. Entre os ovíparos é a estrutura formada pelo óvulo fecundado, reservas alimentares e uma casca que sai do corpo da mãe, e se desenvolve até o nascimento. Ovo da galinha é muito usado como alimento. Óvulos. Óvulo.
P: Qual a imagem está representando ovo?
A4: Têm duas, três crianças levando ovo na colher.
P: Olhando pra onde?
A4: Pra frente.
P: Eles estão fazendo o quê?
A4: Acho que eles estão fazendo competição.
P: Qual o nome dessa competição? Você já brincou disso?
A4: Não. Mas também tem uma que bota o limão né.
P: Eles estão em qual local?
A4: Num...num campo.
P: São quantos que estão na imagem?
A4: Três.
P: São todos meninos ou todas meninas?
A4: Um menino e duas meninas.
P: Qual a cor deles?
A4: Brancos.
P: Eles estão brincando com os ovos no parque, eles estão olhando pra onde?
A4: Pra frente.
P: O que você sente quando olha pra essa imagem?
A4: Três crianças brincando.
P: Você se identifica com essas crianças?
A4: Hanram.
P: Qual a relação dessa imagem com a palavra?
A4: Que representa, o que o ovo é, o que é ovo, representa o que é ovo.
P: E a presença das crianças na imagem com o ovo?
A4: (silêncio) e a presença?
P: Sim, tu acha que ele tá bem representado? Ou tu acha que poderia ser o ovo sozinho?
A4: poderia ser o ovo sozinho, não tá falando das crianças.
P: Procura nesse dicionário a palavra DVD (CA).
A4: DVD? (Procurando) o DVD é um tipo de disco que pode armazenar som e imagem com boa qualidade. Também se chama DVD o aparelho que toca o disco.
P: Tem alguma imagem ilustrando?
A4: Tem.
P: O que tem na imagem?
A4: A dona Benta colocando o CD no DVD, o DVD no DVD.
P: Aí você tem dois DVDs, é?
A4: Não. Tem...existe.... o DVD é o tipo de disco e também o DVD é o aparelho que toca esse tipo de disco.
P: É o que mais tem na imagem?
A4: Tem uma televisão.
P: A dona Benta tá olhando pra onde?

A4: Pro CD..pro C.. DVD.

P: Então aí na ilustração você tem duas coisas, dois sentidos do DVD.

A4: Hanhum.

P: O que você sente quando olha pra essa imagem?

A4: Nada.

P: É uma fotografia ou um desenho?

A4: Um desenho.

P: Por que será que o autor optou por colocar um desenho e não uma fotografia?

A4: Porque esse dicionário é do sitio do pica pau amarelo.

P: Assim, a imagem tem plano de fundo ou tá só a dona Benta, o DVD e a televisão na imagem?

A4: Só a dona Benta, o DVD, a televisão e o raque.

P: Ficaria melhor ter uma sala ou assim tá bom?

A4: Ficaria.

P: A ilustração com fundo completo?

A4: hunrum.

P: Ok. Muito obrigado.

A9: Terminou? Até que enfim, tial.

Aluno 9 (A9)

P: Nessa página, como é que as informações estão organizadas em uma coluna ou em duas colunas? (DIP, Vertebrados)

A9: Em duas colunas.

P: O que é que tá mais destacado nessa página?

A9: As figuras.

P: E além das figuras, o que é que tem mais destacado?

A9: (silêncio)

P: Os nomes estão todos em letra preta ou tem outra cor?

A9: Os nomes tão em letras azuis, pretas.

P: Quais são os nomes tão em letras azuis?

A9: As palavras.

P: Quais palavras?

A9: Que tem o significado.

P: E o que mais tá destacado nessa parte aqui? (Apontando para margem)

A9: O alfabeto.

P: Por que o v tá destacado aqui?

A9: Porque essa página tem as palavra da letra v.

P: Pra procurar basta se orientar por aqui? (Apontando para o alfabeto na margem), é?

A9: O quê?

P: Pra procurar as palavras da letra v basta olhar aqui que tá marcado, é?

A9: É.

P: E as imagens ai, o que é que tem nas imagens?

A9: (silêncio) Muitas figuras.

P: Essas figuras ai, o que é que elas representam?

A9: (silêncio).

P: O que é isso aqui? (Apontando para as figuras)

A9: Vaca.

P: O que mais tem ai?

A9: Gato, peixe, uma rã, uma cobra, um zebu e uma águia.

P: Essas imagens, esses animais, tá se referindo a qual palavra aqui nessa página?

A9: Vertebrados.

P: O que são vertebrados?

A9: Grupo de animais que têm um esqueleto interno e uma coluna vertebral.

P: Todos esses animais ai são vertebrados?

A9: (silêncio) São.

P: As imagens ajudaram a entender o que são os vertebrados? O que é a palavra vertebrado?

A9: ajudou.

P: O que é um periscópio?

A9: Sei não.

P: Não sabe não o que é um periscópio?

A9: Não.

P: Procura nesse dicionário aqui (Caldas Aulete)

A9: (procurando). Aqui.

P: Então, o que é um periscópio?

A9: É um instrumento que permite a quem está dentro de um submarino ver o que está acontecendo na superfície da água.

P: O que é que tem aí na imagem?
A9: Um periscópio.
P: De que jeito ele é? Quais são as partes dele?
A9: (silêncio) espelho e espelho.
P: E o que tem mais na imagem aí?
A9: Ferro.
P: Essa imagem aí é um desenho ou é uma fotografia?
A9: Um desenho.
P: O que tu acha que ficaria melhor, esse desenho ou se tivesse colocado uma fotografia do periscópio?
A9: Fotografia.
P: Por que uma fotografia?
A9: Porque dava pra gente ver melhor jeito que é, entender melhor.
P: Nessa página aqui, além da imagem, o que é mais que está destacado.
A9: Perito, o nome permanecer (silêncio)
P: Elas estão destacadas em que cor?
A9: Azul. E preta.
P: Por que elas estão destacadas de azul?
A9: Pra a gente ver melhor as palavras.
P: As palavras-entrada?
A9: Sim.
P: Como está organizada a página?
A9: Em duas colunas.
P: Isso facilita a procura das palavras?
A9: Facilita.
P: Então, tá destacado em azul e em duas colunas ajuda a procurar melhor?
A9: Sim.
P: Aqui nessa aba aqui (apontando pra margem), o que é que é que tem?
A9: P. a letra p.
P: É o que?
A9: A letra p.
P: Isso quer dizer o quê.
A9: Que essa página é das palavras com a letra p.
P: E aqui embaixo o que é que tem? (Apontando pra margem inferior)
A9: (silêncio) Ensinando como usar o dicionário.
P: Ensinando como usar o quê? Por exemplo, aqui esse "vb", o que é que significa?
A9: Verbo.
P: É só olhar aqui né. Então serve pra quê isso daí?
A9: Saber se as palavras de verbo.
P: As abreviações, né, que tem no verbete aqui, pra poder identificar lá embaixo, é?
A9: É.
P: O que é uma olaria?
A9: Não sei.
P: Vamos procurar pra ver se a gente encontra?
A9: Qual página?
P: Procura aí.
A9: (procurando)
P: Nessa página aqui, como é que as informações estão organizadas?
A9: Em duas colunas, e tem figuras.
P: O que é que está destacado?
A9: (aponta para a imagem na página)
P: O que é isso aqui?
A9: Um home fazeno tijolo.
P: O que mais tá destacado?
A9: Um menino.
P: E o que mais?
A9: (silêncio)
P: Na parte só das palavras, o que tá mais destacado?
A9: As palavras pra gente saber o significado.
P: Além delas o que tem mais de destacado nessa página?
A9: O alfabeto (apontando para a margem)
P: Qual a letra do alfabeto que tá destacada?
A9: O.
P: Por quê?
A9: Porque essa é página das palavras com a letra o.
P: E esses pontinhos amarelinhos por que eles tão destacados?
A9: (silêncio)
P: Hein?

A9: (silêncio)

P: Por exemplo aqui, o-fi-cio, por que o fi..

A9: Separação de sílaba.

P: E o amarelinho indica o que, a sílaba fraca ou a sílaba forte?

A9: A sílaba tônica.

P: O que é que tem nessa imagem?

A9: Um home farrendo tijolo.

P: De que jeito ele é? Ele é branco ou ele é negro?

A9: Negro.

P: Por quê?

A9: Por que ele trabalha no sol.

P: Por que será que escolheu uma pessoa negra pra colocar ai no dicionário fazendo tijolo?

A9: (silêncio) não sei não.

P: Essa imagem está relacionada a qual palavra?

A9: (silêncio)

P: E aí, qual a palavra que ela tá relacionada?

A9: Oitenta?

P: Está relacionada a oitenta?

A9: (silêncio) Não. Olaria.

P: O que é uma olaria?

A9: Fábrica de objetos de cerâmica, telhas, tijolos, etc. 2.a arte do oleiro. A olaria é a técnica de moldar a argila e o barro.

P: Tu acha que essa imagem tem a ver com a palavra?

A9: Tem.

P: Essa imagem ficou longe da palavra que ela representa?

A9: Ficou.

P: Ela tá adequada aqui ou ela teria que ir pra perto do verbete.

A9: Teria que tá perto.

P: Por quê?

A9: Pra saber melhor qual a palavra.

P: O que tu sente quando olha pra essa imagem?

A9: (silêncio).

P: Hein? Nada não.

A9: (balança negativamente com a cabeça)

P: Essa imagem é uma fotografia ou um desenho?

A9: Fotografia.

P: Tu acha que ficou melhor uma fotografia do que um desenho?

A9: Ficou.

P: Por quê?

A9: Fica mais melhor de entender o que ele tá fazendo.

P: É mais real?

A9: É.

P: O que é que tem nessa imagem aí? (SJ, abraçar, 3)

A9: Dois meninos. Não. Uma menina e um menino.

P: Eles tão fazendo o quê?

A9: Se abraçando.

P: São dois meninos?

A9: É um menino e uma menina.

P: Como é que eles estão abraçados? eles tão olhando pra onde?

A9: Pra cá?

P: Eles tão olhando pra ti ou tão olhando um pro outro?

A9: Pra mim.

P: Eles tão em algum local ou recortaram a foto e colocaram ai na página?

A9: Recortaram e colaram.

P: Não tem plano de fundo?

A9: Não.

P: Ela tá relacionada a qual palavra?

A9: (silêncio).

P: Hein?

A9: (silêncio) Abraçar.

P: A imagem tá perto ou tá longe da palavra?

A9: Tá longe.

P: Se fosse tu, tu colocava aqui perto da palavra ou lá embaixo mesmo?

A9: Abaixo da palavra.

P: Por que tu colocaria embaixo da palavra?

A9: Porque já dava pra saber que isso aqui já era isso aqui (apontando pra palavra abraçar e depois para a imagem)

- P:** Mas elas estão distantes. Mas tem o nome lá embaixo da imagem, né? Por ela dá pra saber, dá não?
- A9:** Acho que dá.
- P:** O que é que essa imagem aqui representa? (Caldas Aulete, p. 16)
- A9:** Duas meninas se abraçando.
- P:** Quem são elas?
- A9:** A Emília e a Narizinho.
- P:** Por que elas tão se abraçando?
- A9:** (silêncio) Porque elas são amigas.
- P:** Como tá a expressão do rosto delas? Elas tão olhando pra onde?
- A9:** Pra mim?
- P:** Olha aí na imagem? Elas tão olhando pra onde? Tão de olhos fechados? Tão com os olhos abertos?
- A9:** Tão com os olhos fechados.
- P:** Porque será que elas tá com os olhos fechados?
- A9:** Porque tão se abraçando.
- P:** Você acha que essa imagem está adequada pra ilustrar a palavra abraço?
- A9:** Tá.
- P:** O que tem na imagem é um abraço realmente?
- A9:** É.
- P:** Qual a que fica melhor, essa daqui do Caldas Aulete com a Emília e a Narizinho ou o outro lá?
- A9:** Esse aqui. (apontando para a imagem do Saraiva Junior)
- P:** Por que esse daí fica melhor?
- A9:** Porque é uma fotografia mesmo. É mais real.
- P:** Da a sensação de realidade é?
- A9:** É.
- P:** Que imagem é essa? (Caldas Aulete, p. 475)
- A9:** Um pássaro.
- P:** Que pássaro é?
- A9:** (silêncio) Um uirapuru?
- P:** O que é um uirapuru?
- A9:** Um passarim
- P:** Um pássaro? Leia aí o verbete.
- A9:** O uirapuru é um pássaro da Amazônia que tem um canto belo e melodioso e é tema de lendas do folclore amazônico.
- P:** O pássaro tá olhando pra onde?
- A9:** Pra esquerda.
- P:** Ele tá olhando pra ti?
- A9:** Tá.
- P:** Essa imagem é uma fotografia ou um desenho?
- A9:** Uma fotografia.
- P:** Como é o uirapuru?
- A9:** Pequeno.
- P:** Que mais? Quais as cores dele?
- A9:** Laranja, branco, preto.
- P:** Você acha que a imagem ajudou a entender o que é um uirapuru?
- A9:** Ajudou.
- P:** Por quê?
- A9:** Porque é ele mesmo, não é um desenho.
- P:** Mesmo que fosse um desenho iria ajudar a entender?
- A9:** Ia, mas não é muito bom não.
- P:** Que imagem é essa? O que é que tem nessa imagem?
- A9:** Um uirapuru.
- P:** Que jeito ele tá?
- A9:** (silêncio)
- P:** Ele tá olhando pra onde?
- A9:** Pra mim.
- P:** A imagem dele é pequena ou grande?
- A9:** Pequena.
- P:** É uma fotografia ou é um desenho?
- A9:** Um desenho.
- P:** É um desenho?
- A9:** É não.
- P:** É ou não é. Ou é uma fotografia?
- A9:** Uma fotografia.
- P:** Quais são as cores dele aí na fotografia?
- A9:** Laranja, branco, preto, cinza.
- P:** Você acha que ele tá bem representado aí?
- A9:** (silêncio)

- P:** Tá?
- A9:** Não. Porque tá muito pequeno.
- P:** Tá pequena a imagem? Poderia ser maior?
- A9:** É.
- P:** Por quê?
- A9:** Porque não dá pra ver as coisas, as características direito.
- P:** O que tem nessa imagem? (DIP, 305)
- A9:** Um uirapuru.
- P:** Ele tá onde?
- A9:** Num galho.
- P:** É uma fotografia ou é um desenho?
- A9:** Uma fotografia.
- P:** Ela tá grande ou pequenininha?
- A9:** Tá grande.
- P:** Nesse caso aqui o verbete diz pássaro famoso pela beleza do seu canto, dá pra perceber a beleza do canto dele só pela imagem?
- A9:** Não.
- P:** Por quê?
- A9:** (silêncio).
- P:** Ele tá olhando pra onde?
- A9:** Pra mim.
- P:** O bico dele é grande ou é pequeno?
- A9:** Pequeno.
- P:** Que cor é a cabeça dele?
- A9:** Vermelho e laranja.
- P:** E o corpo?
- A9:** Preto com branco.
- P:** Comparando com as imagens dos outros dicionários, comparando com o do Saraiva Júnior, eles são parecidos?
- A9:** Não.
- P:** E com do Caldas Aulete?
- A9:** Também não.
- P:** Qual dos três é o uirapuru?
- A9:** (silêncio) esse? (apontando para o Dicionário Ilustrado do Português)
- P:** Não sei. O que é que tu acha? Qual a imagem que representa melhor o uirapuru?
- A9:** (silêncio) esse aqui. (apontando para o Dicionário Ilustrado do Português).
- P:** O dicionário ilustrado de Português? Por que tu acha que foi esse daí?
- A9:** Porque da pra entender melhor o jeito que ele é.
- P:** Por que será que cada um botou fotografias diferentes como se fosse pássaros diferentes, sendo todos uirapuru?
- A9:** (silêncio)
- P:** Hein?
- A9:** Não sei.
- P:** Eles estão diferentes?
- A9:** Sim.
- P:** Tu imagina por que isso aconteceu? Por que os autores fizeram diferente?
- A9:** Porque os dicionário de Português são diferentes uns dos otro.
- P:** Ok. Muito obrigado.
- A9:** De nada.

ALUNO 14 (A14)

- P:** Você sabe o que é um periscópio?
- A14:** Não.
- P:** Então procura ai no dicionário.
- A14:** Certo. (procurando). Anh. Periscópio é um instrumento que permite a quem está dentro de um submarino ver o que está acontecendo na superfície da água.
- P:** Tem ilustração na palavra periscópio?
- A14:** Tem.
- P:** O que é que tem na ilustração?
- A14:** É... é por causa que, quando você tá no submarino tem aquilo que você coloca pra cima pra ver como é que tá na superfície? Tá do mesmo jeito.
- P:** Então, isso é que é um periscópio?
- A14:** Anham.
- P:** É um desenho ou é uma fotografia?
- A14:** Desenho.
- P:** O que mais tem ai na imagem?

- A14:** O que mais tem? As nuvens. Tem uma nuvem.
- P:** Tem o que mais?
- A14:** Água.
- P:** E o que mais?
- A14:** E o periscópio.
- P:** E de lado aí o que é que tem?
- A14:** O periscópio circulado, num círculo.
- P:** Dentro de um círculo destacando o que é, tem duas palavras, né?
- A14:** É. Espelho e espelho.
- P:** Que eles olham lá de baixo do submarino?
- A14:** Hunrum.
- P:** Como é que eu sei que tem um submarino aí embaixo se eu não tou vendo ele?
- A14:** Porque aqui tem dizendo (aponta para a definição do verbete).
- P:** Ah. Certo. E o que é que tu sente quando olha para essa imagem?
- A14:** Que não é uma fotografia, é um desenho. (silêncio)
- P:** Como estão organizadas as informações nessa página?
- A14:** Nessa página?
- P:** O que é que tem? Como as palavras estão organizadas?
- A14:** Em ordem alfabética.
- P:** E que mais?
- A14:** Em duas colunas.
- P:** Tem palavras destacadas?
- A14:** Tem.
- P:** Quais são as palavras que são destacadas?
- A14:** Que tá se referindo qual o significado.
- P:** Só elas? Elas estão em qual cor?
- A14:** Azul.
- P:** Isso ajuda a encontrar as palavras no dicionário?
- A14:** Ajuda.
- P:** Embaixo da página tem o que, lá embaixo no rodapé?
- A14:** Tem estrangeirismo, mudança de classe gramatical, subentrada, início de locuções...
- P:** Isso tá se referindo a que aqui na página?
- A14:** Tá dizendo o que tem aqui.
- P:** É? Que você encontra nos verbetes é? Aí encontrou aqui é só olhar lá embaixo?
- A14:** (silêncio) é.
- P:** Por exemplo, aqui em periscópio "sm" significa o que?
- A14:** Sm? sm...sm.. (procurando) sm.. substantivo masculino.
- P:** E aqui de lado tem o que?
- A14:** A letra "p".
- P:** Isso indica o quê?
- A14:** Que você vai encontrar as palavras que começam com a letra "p".
- P:** Abra o dicionário na página 32 (DIP).
- A14:** Certo.
- P:** Tem alguma imagem nessa página?
- A14:** Tem.
- P:** O que é que a gente tem na imagem?
- A14:** Ela tá jogando com força alguma coisa em direção ao alvo.
- P:** Como é que tu sabe que ela tá jogando?
- A14:** Porque ela tá arremessando.
- P:** Como é esse arremesso?
- A14:** Ela tá jogando pro alto.
- P:** Jogando o que?
- A14:** Uma bola.
- P:** Essa imagem se refere a qual palavra?
- A14:** Arremessar.
- P:** O que é arremessar?
- A14:** Jogar com força alguma coisa em direção a um alvo. O goleiro arremessou a bola com força para o meio campo. A atleta arremessou a bola.
- P:** Nesse caso aí a atleta tá...
- A14:** ... Arremessando a bola.
- P:** Nessa imagem tem plano de fundo?
- A14:** Não.
- P:** Ela tá sozinha na página?
- A14:** Hurum.
- P:** Ela tá jogando pra onde?
- A14:** Na primeira ela joga pra cima, na segunda joga pra frente e na terceira joga pro alto.
- P:** Esses três imagens da ideia de arremesso? dá ideia de movimento?

A14: Dá. Dá sim.
P: O que é que tem nessa imagem? (SJ, arremesso)
A14: É.. é futsal?
P: O que é que você vê na imagem?
A14: Um menino arremessando uma bola.
P: Uma bola de quê?
A14: Uma bola de.... de .. não me lembro não.
P: De basquete?
A14: É, é sim, de basquete.
P: Qual a diferença dessa imagem para a do outro dicionário?
A14: Por causa que a menina ela tá arremessando a bola, não parece totalmente, elas parecem iguais.
P: Elas são iguais?
A14: Iguais não, o menino tem... ele tá arremessando tanto que a menina tá arremessando também.
P: Na imagem aí o menino tá só, tá solto ou tem um plano de fundo?
A14: Tem um plano de fundo.
P: Ele tá onde?
A14: Tá numa quadra.
P: Qual que fica melhor essa ilustração ou a outra?
A14: Essa. (aponta para a imagem no Saraiva Júnior)
P: Essa daí mostra melhor o que é arremessar?
A14: Hurum.
P: O que é arremessar?
A14: Arremessar? Lançar. O jogador de basquete arremessou a bola em direção à cesta.
P: Ele fez realmente isso na imagem?
A14: Fez
P: Então a imagem tá de acordo com o que está escrito.
A14: Hunrum.
P: Essa imagem representa o que? (biblioteca, Saraiva Júnior)
A14: Um menino lendo?
P: Ele tá onde?
A14: Numa biblioteca.
P: E o que uma biblioteca?
A14: É onde se pode pegar os livros pra ler.
P: Você sempre pega livro na biblioteca pra ler?
A14: Anhan.
P: Esse menino que tá lendo, ele é de que cor?
A14: (silêncio) Branco.
P: Não poderia ser um menino negro?
A14: Não.
P: Por quê?
A14: (silêncio) Poderia também, mas aí tá mostrando que ele é branco. Ele nasceu branco.
P: O que é que isso quer dizer?
A14: Que... que...
P: Que o quê?
A14: (silêncio) Não sei.
P: Não poderia ser uma menina, tem que ser um menino branco?
A14: Poderia. Mas tá mostrando um menino.
P: A pessoa de traz é de que cor?
A14: Morena.
P: Mas por que destacou o menino branco?
A14: Porque a pessoa que tá atrás tá morena e a tem dois tipo de cor.
P: Na imagem o que é que indica que uma biblioteca?
A14: Porque tá cheio de livros.
P: Mas os livros estão na frente ou atrás dele?
A14: Por trás dele.
P: O que é que tu sente olhando para essa imagem?
A14: Que é uma fotografia?
P: Tu te sente representada nessa imagem?
A14: Anh?. Não
P: Você gostaria de ser igual esse menino, estar lendo assim na biblioteca, seria melhor uma menina?
A14: Uma menina? Sim.
P: O que tu acha, por que foi colocado um menino e não uma menina?
A14: Porque eu acho que ele viu um menino lendo aí tirou a foto.
P: ok
A14: certo.
P: Essa imagem é uma fotografia ou um desenho?
A14: um desenho.

- P: em qual dos dois dicionários a imagem de biblioteca ficou melhor representado, no Caldas Aulete com o visconde ou no Saraiva Junior com o menino?
- A14: Esse (apontando para a fotografia do menino)
- P: Por quê?
- A14: Porque é uma fotografia. Esse ai é um desenho (apontando para o Caldas Aulete)
- P: Nessa imagem aqui que tem o visconde, o que tu destacaria na imagem?
- A14: O que eu destacaria?
- P: Por que você acha que é uma biblioteca?
- A14: Porque tá cheia de livros, colunas de livros.
- P: Como tá cheio de livros, é uma biblioteca é?
- A14: É.
- P: Encontre aqui nesse dicionário (Caldas Aulete) a palavra abraço.
- A14: (procurando) Aqui.
- P: Leia.
- A14: Um abraço é um gesto de carinho ue se faz envolvendo alguém ou alguma coisa com os braços.
- P: A imagem que tem ai representa o quê?
- A14: Um abraço.
- P: Entre quem?
- A14: Entre a Narizinho e a Emília.
- P: Você acha que essa imagem representa bem um abraço?
- A14: tá.
- P: Essa linha pontilhada em azul que liga aqui, ó, ela tá indicando o quê?
- A14: Um gesto de carinho.
- P: A linha tá a linha que vá daqui pra cá. (Apontando da imagem para palavra entrada)
- A14: Abraço.
- P: Tá ligando a imagem?
- A14: Ao abraço.
- P: A Narizinho e a Emília estão olhando uma para outra? Elas estão olhando pra onde?
- A14: Estão com os olhos fechados.
- P: Por que elas estão com os olhos fechados?
- A14: Porque tão dando um abraço uma na outra.
- P: Aqui essa imagem o que ela representa? (Abraçar - SJ)
- A14: Hum.. representa? Uma menina e um menino se abraçando.
- P: O que é que mostra que eles estão se abraçando? Por que eles estão se abraçando?
- A14: Porque tão relacionando a... a... o significado da palavra?
- P: Na imagem o que é que mostra que eles estão se abraçando?
- A14: O que mostra? Só dois meninos.
- P: Dois meninos ou um menino e uma menina?
- A14: É. Um menino e uma menina.
- P: Como é que eles estão na imagem?
- A14: Olhando pra frente.
- P: Olhando pra quem, pra ti?
- A14: Anham.
- P: O que é que tu sente quando eles olham pra ti?
- A14: Que eles estão mostrando que tão se abraçando.
- P: A imagem tem plano de fundo.
- A14: Hum. Hum.
- P: Tá só eles dois na página?
- A14: Anham.
- P: Um com o braço no pescoço do outro.
- A14: Isso.
- P: Procura a palavra esqui nesse dicionário (Caldas Aulete)
- A14: (procurando) Aqui.
- P: O que é um esqui?
- A14: Esqui é umas pranchas compridas que se calçam nos pés para deslizar na neve ou por cima da água. (Silêncio)
- P: Na imagem ai, onde está o esqui?
- A14: Nos pés dos meninos.
- P: Eles estão fazendo o quê?
- A14: Tão esquiando?
- P: Tu acha que a imagem tá bem representada?
- A14: Tá.
- P: O que tem mais na imagem, além dos meninos?
- A14: O que tem na imagem? Casas.
- P: É uma fotografia ou é um desenho?
- A14: Uma fotografia.
- P: Agora procura nesse dicionário aqui a palavra esqui. (Saraiva Júnior)

A14: Ah. De novo.

P: É rapidinho.

A14: Tá bom. (Procurando). Aqui. Espécie de prancha estreita e comprida de madeira que se usa em cada um dos pés para deslizar sobre a neve ou a água. O esporte de esqui na neve, no gelo ou na água.

P: Qual a imagem dessa página que indica, representa o esqui?

A14: Qual a imagem?

P: Sim.

A14: Aqui. (Aponta para a imagem) um menino esquiando.

P: Esquiando onde?

A14: Na neve.

P: Onde é que está o esqui aqui na imagem?

A14: Nos pés dele.

P: Cadê?

A14: (apontando para imagem) Tá aqui.

P: É uma fotografia ou desenho?

A14: Uma fotografia.

P: Assim colocando aqui as duas imagens próximas, qual fica melhor a do Caldas Aulete ou a do Saraiva Junior?

A14: Saraiva Junior (apontando para a imagem).

P: Por que você acha que essa fica melhor?

A14: Porque tá mostrando ele esquiando.

P: Procure nesse dicionário a palavra farol (DIP).

A14: Certo. (Procurando). Achei. Torre alta que emite um feixe de luz para orientar as embarcações que navegam a noite. O navio estava perdido quando um marinheiro viu o farol. Peça parte da frente dos automóveis que serve para iluminar o caminho. Estava viajando e quando começou a escurecer, acendi os faróis do carro.

P: O que tem aí na imagem?

A14: Um farol.

P: De que jeito ele é?

A14: Alto... que emite um feixe de luz para orientar as embarcações.

P: Então só tem um sentido que tá representado aí né, porque o... esse farol aí não um farol de um carro.

A14: Não. Não.

P: A imagem tá grande ou tá pequena?

A14: Pequena.

P: Tu acha que ele tá bem representado?

A14: Tá.

P: Ele tem plano de fundo?

A14: Plano de fundo? Não.

P: Tá só o...

A14: Farol (bocejando).

P: Agora vamos procurar farol nesse aqui (Saraiva Júnior)

A14: Não acaba mais não.

P: Já tá terminando.

A14: Certo. (procurando). Vou ler. Construção alta junto ao mar, em que há um foco luminoso para guiar os navegantes a noite. O marinheiro viu o farol piscando no alto do rochedo. Lanterna dos automóveis. Ele acendeu os faróis quando entrou no túnel escuro. Bras. São Paulo sinal de trânsito, semáforo. Vire à direita no próximo farol. figura aquilo que guia meu mestre foi um farol na minha vida.

P: Aqui na imagem, olhando para a imagem, o que tem nela?

A14: Um farol.

P: Onde tá o farol?

A14: Aqui, em cima de uma pedra.

P: É o mesmo farol da outra imagem?

A14: Não.

P: Mas é o mesmo sentido, de tá iluminando para os marinheiros?

A14: É. Mas é mais realista essa daqui.

P: Tu gostou mais desse?

A14: Foi.

P: Por quê? Por que ele é mais realista?

A14: Porque tá mostrando a imagem toda, a cena toda.

P: Nesse dicionário aqui (Caldas Aulete), a imagem do farol é a mesma dos outros?

A14: Não.

P: O que tem aí na imagem?

A14: Tá acesso.

P: Tem mais o que na imagem?

A14: O mar. perto de um mar com um fogo, um foco de luz que serve para alertar, para orientações.

P: Das três imagens, qual tu acha que tá melhor?

A14: Essa (apontando para o Caldas Aulete)

P: Por que esse do Caldas Aulete?

A14: Porque, tá alertando. Tá com a luz acesa.

P: Tá mostrando o que é o farol, é?

A14: É.

P: Ela tá mais adequada?

A14: Tá sim.

P: Muito obrigado.

A14: Por nada.

Aluno 17 (A17)

P: Nessa página, como as informações estão organizadas? (SJ, 110)

A17: Duas colunas.

P: Você acha que a organização da página desse jeito ajuda a localizar mais rápido as palavras?

A17: Ajuda.

P: Fica melhor pra ler?

A17: É.

P: Por quê?

A17: Porque se fosse tudo junto não dava pra entender não, mas assim um do lado, um do outro ai fica melhor né.

P: O que é que está destacado nessa página?

A17: Um espanto.

P: Só o espanto?

A17: O espanto de uma criança.

P: O que mais está em destaque?

A17: É...o desenho, a adivinhação.

P: Além da figura e da adivinhação, o que mais tá destacado?

A17: É... é... os nomes, uns diferentes dos outros.

P: Os nomes? As palavras-entrada, né?

A17: É.

P: E o que mais tá destacado? Esses amarelinhos?

A17: É o... num sei.

P: Quando eu digo aqui ó, es-pe-ci-al, por que o al tá destacado?

A17: É o coisa alto.

P: A sílaba forte?

A17: É.

P: E aqui na margem por que tem o alfabeto?

A17: Porque pra dizer que tá na letra.

P: E por que o "e" tá destacado?

A17: É.. é o coisa onde você quer a letra do alfabeto pra você conseguir encontrar.

P: Nessa página, as palavras começam com a letra "e"?

A17: É

P: E aqui em cima?

A17: Espanta e esperto.

P: Por que foi colocado essa linha?

A17: Porque tá na ordem, esse lado aqui é de espanta e aqui de esperto. (passando a mão pelas duas colunas)

P: E aqui o que tem na imagem?

A17: É que ela tá espantada.

P: Espantada com o quê?

A17: Num sei.

P: Por que ela tá espantada?

A17: Com medo.

P: Com medo de quê?

A17: De alguma pessoa.

P: Por que você acha que ela tá espantada? O que é que indica que ela tá espantada?

A17: É...(incompreensível)

P: Anh?

A17: (incompreensível)

P: Como é?

A17: Botou as letras do dicionário?

P: Botou as letras?

A17: Então o nome, os significados.

P: Aqui no rosto dela, o que é que indica que ela tá espantada?

A17: Espanto.

P: Sim, mas assim...

A17: Que alguma coisa aconteceu.

P: Por que ela tá com a mão na boca?

A17: Nojo.

P: Nojo de quê? Tu não disse que ela tá espantada e agora tá com nojo?

- A17:** Então, espantada e com nojo.
- P:** Com nojo de quê?
- A17:** Não sei não.
- P:** Tá só a menina na página ou tem um plano de fundo com outras coisas?
- A17:** Tem muitas coisas.
- P:** Tem o que na imagem?
- A17:** Tem cabelo, isso daqui (apontando pra imagem)
- P:** Sim, um enfeite, né? Mas o que mais?
- A17:** A roupa dela.
- P:** Ela tá se espantando com o quê ai, tem na imagem?
- A17:** Não.
- P:** Essa imagem está relacionada a qual palavra?
- A17:** Espanto, espantar.
- P:** O que é espantar?
- A17:** Provocar medo em, os relâmpagos espantavam... é o relâmpago que ela tá com medo.
- P:** Ela tá com medo dos relâmpagos? E quando a gente fica com medo bota a mão na boca?
- A17:** É.
- P:** Tu bota a mão na boca quando tá com medo?
- A17:** Não.
- P:** Tu acha que essa imagem tá adequada pra ilustrar espantar?
- A17:** Tá
- P:** É uma fotografia ou é um desenho?
- A17:** Fotografia
- P:** Tu acha que ficaria melhor uma fotografia ou um desenho?
- A17:** Fotografia.
- P:** Por que a fotografia é melhor?
- A17:** Porque dá pra saber quem é.
- P:** Se tu fosse mudar aqui a imagem, tu trocaria por outra?
- A17:** Trocaria.
- P:** Colocaria o quê?
- A17:** É... uns carros, um paredão e bolas... umas bolas.
- P:** Isso daí indica espanto?
- A17:** É. a pessoa quando tá dormindo o cara liga o som, ai dá espanto. O então o cara chutar a bola num vidro, ai dá espanto, dá medo.
- P:** Nessa página, a imagem representa o quê?
- A17:** É... um rio.
- P:** O que é que tem na imagem?
- A17:** Um rio, umas coisas verde, uns capim, umas pedras e uma torre.
- P:** Que torre é essa?
- A17:** É de iluminação. É um farol.
- P:** Ela tá iluminando o quê.
- A17:** Nada. tá só representando.
- P:** Onde é que tá a palavra farol aqui na página?
- A17:** Farol aqui ó (apontando para palavra embaixo da imagem)
- P:** Sim, mas o significado de farol tá onde?
- A17:** Tá aqui. (apontando para a palavra-entrada)
- P:** O que é farol?
- A17:** Construção alta junto ao mar, em que há um foco luminoso para guiar os navegantes à noite. O marinheiro viu o farol piscando no alto do rochedo. Lanterna dos automóveis. Ele acendeu os faróis quando entrou no túnel escuro. bras. São Paulo, sinal de trânsito, semáforo, vire a direita no próximo farol. aquilo que guia, meu mestre foi um farol na minha vida. Faróis.
- P:** A imagem está relacionada a qual desses quatro sentidos, tem 1, 2, 3 4 sentidos (apontando no verbete), ela tá relacionada a qual?
- A17:** Ao primeiro.
- P:** Construção alta junto ao mar em que há um foco luminoso para guiar os navegantes. Na imagem onde tá o foco luminoso?
- A17:** Aqui. (apontando para o farol).
- P:** Cadê a luz?
- A17:** Aqui bem aqui ó (apontando na figura)
- P:** Tu acha que esse farol aqui ele tá melhor do que aquele outro.
- A17:** Hum.
- P:** Ele tá perto de que?
- A17:** De um rio.
- P:** Isso aqui é um rio ou é o mar?
- A17:** O mar.
- P:** Nessa página, essa imagem ai representa o quê? (Caldas Aulete)
- A17:** Um farol.

- P: Por que tu acha que é um farol?
 A17: Porque tá iluminando.
 P: Tá iluminando o rio ou mar?
 A17: O mar.
 P: O que tem mais aí, além do farol?
 A17: A terra.
 P: Isso aqui indica o quê? (apontando para a luz q saí do farol)
 A17: (silêncio)
 P: Indica o que aqui, hein?
 A17: A luz.
 P: Leia o verbete farol.
 A17: Farol é uma torre alta construída perto do mar com um foco de luz que serve para alertar e orientar os navios. Farol é também cada uma das lanternas que ficam na parte da frente de um carro. Em São Paulo, também é chamado de farol o sinal luminoso que serve para ordenar o transito. Semáforo. Faróis.
 P: Nesse verbete têm 1, 2, 3 sentidos, a qual dos três a imagem está relacionada?
 A17: O três.
 P: O três?
 A17: Não o dois.
 P: O dois?
 A17: É.
 P: O farol é cada uma das lanternas do carro?
 A17: Não. O primeiro.
 P: O farol nesse sentido é o quê?
 A17: Uma torre alta.
 P: Dos três aqui, qual tu acha que ficou melhor, esse aqui, o dicionário ilustrado de português, o Saraiva Júnior ou esse do Caldas Aulete?
 A17: Esse aqui (apontando para o Caldas Aulete).
 P: Por que tu acha que foi o do Caldas Aulete?
 A17: Porque da pra ver as iluminação, da pra ver bonito, nascendo o sol, opa, acho q é o pôr-do-sol.
 P: O sol se pondo e o farol já iluminando, é?
 A17: É.
 P: Aqui (Caldas Aulete) tá noite?
 A17: Sim.
 P: E aqui no Saraiva Junior?
 A17: Tá de dia.
 P: E aqui no Dicionário Ilustrado do Português dá pra saber se tá de noite ou tá de dia?
 A17: Acho q tá de dia, tá aceso? Não, num dá pra saber não.

Aluno 18 (A18)

- P: O que são os primatas?
 A18: Não sei.
 P: Vamos procurar no dicionário? (DIP)
 A18: (procurando) Aqui. Grupo de mamíferos que têm capacidade de segurar objetos com os dedos das patas.
 P: Essa imagem que tá logo aí embaixo, o que é?
 A18: Um esqueleto.
 P: Tu acha que ela representa o que é um primata?
 A18: É.
 P: Um primata é um esqueleto?
 A18: Não sei.
 P: O que é um primata?
 A18: (silêncio) É um grupo de mamíferos?
 P: É um grupo de mamíferos, mas essa imagem aí tá representando bem direitinho o que um grupo de mamíferos?
 A18: Não.
 P: Tu acha que uma outra imagem ficaria melhor?
 A18: Acho.
 P: Nesse grupo de mamíferos que tem capacidade de segurar os objetos com os dedos, é?
 A18: É.
 P: Um macaco é um primata?
 A18: Não.
 P: É não?
 A18: É. É.
 P: O chimpanzé é um primata?
 A18: É.
 P: O cavalo é um primata?
 A18: Não.
 P: Tu acha que essa imagem aí tá representando bem o grupo dos primatas?

- A18:** Acho que sim.
- P:** Essa imagem do esqueleto?
- A18:** (silêncio) Acho que está.
- P:** Por que tu acha que tá representando bem?
- A18:** Porque... porque os... porque esse esqueleto, assim, ele tem mãos e as mãos assim, pra ele segurar as coisas e pega com os dedos também.
- P:** Tu acha que não ficaria melhor um macaco numa árvore pendurado do que esqueleto?
- A18:** Acho.
- P:** Então, o esqueleto está representando bem ou não?
- A18:** Não.
- P:** Tá não?
- A18:** Não.
- P:** Por que tu acha que ele não tá representando bem?
- A18:** Eu não. eu acho porque... porque assim ele não tá segurando alguma coisa, ele tá só mostrando o esqueleto.
- P:** Nessa página, como estão organizadas as informações? (Saraiva júnior, 175)
- A18:** Elas estão organizadas (Silêncio).
- P:** Numa coluna, duas colunas?
- A18:** Em duas colunas.
- P:** Tu acha que isso facilita procurar as palavras?
- A18:** Acho que sim.
- P:** O que está destacado aí na página, o que é mais destacado aí nessa página?
- A18:** Mais destacado? São as palavras.
- P:** Quais palavras?
- A18:** As palavras que iniciam, marcam os objetivos delas. (Apontando para as palavras entradas)
- P:** Os objetivos delas ou as que vão ser explicadas, é?
- A18:** É.
- P:** As palavras-entrada. Elas estão em qual cor?
- A18:** Elas estão em azul.
- P:** E como elas estão no verbete, elas estão na mesma linha, olha aqui, iniciativa tá na mesma linha ou tá mais recuada?
- A18:** Ela está na mesma linha.
- P:** Tá na mesma linha?
- A18:** Não. Tá não.
- P:** Tu acha que isso ajuda a encontrar mais rápido essas palavras?
- A18:** É eu acho que sim.
- P:** Além dessa cor azul aí nas palavras-entrada tem mais alguma cor?
- A18:** Tem.
- P:** Aonde?
- A18:** É aqui ó nessas palavras aqui (apontando para as palavras em parênteses).
- P:** Tu acha que tá indicando o quê?
- A18:** Acho que tá indicando algo que a pessoa procura.
- P:** O que é? por exemplo, aqui em início, o ni aqui, é o quê?
- A18:** É o.. assim, o início, assim, essa palavra aqui acho que indica essa.
- P:** É a mesma palavra, só que tá separada e o ni aqui indica o quê?
- A18:** (silêncio) Num sei. acho q ela indica..
- P:** Poderia pronunciar assim i-ni-cio, o ni é a sílaba mais forte ou mais fraca?
- A18:** Mais forte.
- P:** Aí o amarelo tá indicando o quê?
- A18:** A sílaba mais forte.
- P:** Com relação aqui a imagem, o que é que tem nessa imagem?
- A18:** Tem um grupo de amigos pesquisando na internet.
- P:** Como que sabe que eles estão pesquisando na internet?
- A18:** Por causa que dá pra ver os computadores.
- P:** São quantos amigos?
- A18:** Quatro.
- P:** São todos homens ou tem alguma mulher?
- A18:** Tem mulheres.
- P:** Como é que está a expressão deles, eles estão como?
- A18:** Eles estão muitos empolgados?
- P:** Por que tu acha que eles estão muito empolgados?
- A18:** Porque eles estão alegres.
- P:** E que é que indica que eles estão alegres?
- A18:** Eu acho que é a expressão deles.
- P:** Eles estão sorrindo?
- A18:** Tão.
- P:** A imagem aqui está colorida ou em preto e branco?
- A18:** Preto e branco.

- P:** Por que será que está em preto e branco? por que não tá colorido?
- A18:** Acho que deve ser alguma foto tirado deles dos tempos passados.
- P:** Essa imagem aqui está relacionada com qual palavra?
- A18:** É informação, pesquisar
- P:** Aqui nessa página, qual é a palavra que ela tá relacionada?
- A18:** Ela tá em informação.
- P:** Informação? Aqui?
- A18:** É.
- P:** Informação?
- A18:** Assim..não
- P:** Embaixo da imagem, qual a palavra que tem?
- A18:** Informática.
- P:** Então, ela tá relacionada a qual palavra?
- A18:** Ela tá relacionada a infração.
- P:** A infração ou a informática?
- A18:** Informática.
- P:** O que é informática?
- A18:** Informática é uma... por exemplo, eu quero fazer uma pesquisa, as vezes, eu só acho essa palavra, essa coisa que eu quero pesquisar no computador.
- P:** Certo, e aqui o que é que ele diz o que é informática?
- A18:** Informática - ciência que pesquisa e desenvolve programas a serem utilizados no processamento de informações pelos computadores.
- P:** Tu acha que essa imagem aqui tá representando bem o que é informática?
- A18:** Sim.
- P:** Por quê?
- A18:** Porque eles estão pesquisando alguma coisa assim no computador, ai da pra perceber, fica bem mais fácil.
- P:** Procura a palavra condão, tu sabe o que é condão? (Caldas Aulete)
- A18:** Não. (procurando)
- P:** Não sabe o que é condão?
- A18:** Não.
- P:** E varinha de condão?
- A18:** Sei.
- P:** o que é uma varinha de condão?
- A18:** (silêncio)
- P:** O que é que tem aqui nessa imagem? (apontando para a imagem da cuca vestida de fada com uma varinha de condão.)
- A18:** Tem uma bruxa com uma varinha.
- P:** Com uma varinha de condão? As bruxas são que usam varinha de condão?
- A18:** A... acho que sim.
- P:** As bruxas ou as fadas?
- A18:** as fadas.
- P:** São as fadas que usam as varinhas de condão? Quem está usando a varinha nessa imagem ai?
- A18:** Uma bruxa.
- P:** O que é que indica que ela é uma bruxa?
- A18:** Por causa desse... assim da expressão dela de mal.
- P:** No sitio do pica-pau amarelo ela é quem?
- A18:** Ela é a cuca.
- P:** A cuca é boa ou é má?
- A18:** É má.
- P:** Então ela não poderia ser uma fada?
- A18:** Não.
- P:** Por quê?
- A18:** Porque ela é má e as fadas são boas.
- P:** O que indica aqui que é a varinha de condão que ta sendo representada e não a cuca?
- A18:** Condão é um poder mágico, condões, varinha de condão. nos contos infantis, as fadas usam uma varinha de condão para fazer mágicas.
- P:** Tu acha que a cuca ta fazendo o que ai com a varinha de condão?
- A18:** Uma mágica.
- P:** A cuca faz mágicas?
- A18:** Faz.
- P:** Ou faz feitiços?
- A18:** Feitiços.
- P:** Ela tem um caldeirão?
- A18:** Tem.
- P:** Então, tu acha que essa imagem ai está adequada?
- A18:** Não.
- P:** Seria melhor colocar o que então, uma fotografia de...

A18: De uma fada.

P: Por quê?

A18: Porque aqui tá falando em varinha de condão e as fadas que dominam essas varinhas.

P: Não é a cuca, né?

A18: É.

P: A cuca tem o quê?

A18: A cuca?

P: Ela usa o quê?

A18: Ela usa... (abrindo as mãos)

P: Pra fazer os feitiços dela, ela usa o quê?

A18: Ela faz com as mãos.

P: Com as mãos? Mas ela bota em quê?

A18: No caldeirão.

P: Então a cuca ficaria melhor pra representar a bruxa ou a fada?

A18: É. A bruxa.

P: Como as informações dessa página estão organizadas? (Aulete Caldas, 38)

A18: Elas estão organizadas (silêncio).

P: Em uma ou duas colunas?

A18: Duas colunas.

P: Tu acha que isso facilita encontrar as palavras?

A18: Sim.

P: facilita a leitura?

A18: Também.

P: O que é que está mais destacado na página aí?

A18: A cor azul.

P: A cor azul tá onde?

A18: Ela tá nos inícios das palavras.

P: Por que será que foi colocado no início das palavras?

A18: Acho que indica.... assim pra pessoa procurar, ai aqui tem o nome abrir, ai a pessoa a ler aqui.

P: Fica mais fácil de procurar?

A18: Fica.

P: Aqui do lado da página o que é que tem (apontando para margem)

A18: Aqui?

P: Sim.

A18: Tem um.. uma..

P: O que é isso aqui (apontando pra a letra a na margem da página)

A18: Uma "a".

P: Isso indica o quê?

A18: Que aqui é onde a pessoa pode encontrar as palavras da letra, que começam com a.

P: E aqui embaixo o que é que tem? (apontando para margem inferior)

A18: Tem várias palavras de sentidos. é. de sentidos diferentes.

P: Pra que serve isso daí?

A18: (silêncio) Acho que... acho que... são assim tem em cada página.

P: Por exemplo, aqui quando tu colocou em abrir tem vb, né?

A18: É.

P: Esse vb significa o quê?

A18: Pra mim ele indica.. um... um .. num sei.... é assim ele indica um.. um sentido de uma palavra.

P: Vamos procurar aqui ó? o que é vb?

A18: Um verbo.

P: Então, qual a função dessas palavras que estão ai na margem?

A18: De indicar cada sentidos de palavras.

P: De palavras que estão como?

A18: Que estão em duas letras.

P: Que estão abreviadas?

A18: Sim.

P: Com relação essa imagem, o que é que tem nessa imagem?

A18: Duas... duas pessoas se abraçando.

P: Quem são elas? você conhece?

A18: A Emília e a Narizinho.

P: A Emília é uma pessoa?

A18: Não. Ela é uma boneca.

P: Elas estão fazendo quê?

A18: Se abraçando.

P: O que é abraço, o que é abraçar?

A18: Abraço? Um abraço é um gesto de carinho que se faz envolvendo alguém ou alguma coisa com os braços.

P: E como é que elas estão se abraçando aí?

A18: Elas estão se abraçando de felicidade.

- P: Elas estão olhando para algum canto?
A18: Não. Elas estão com os olhos fechados.
P: Por que elas estão com os olhos fechados?
A18: Porque elas estão muito alegres.
P: Alegres? Quando a gente fica alegre fica com os olhos fechados?
A18: (riso) Não.
P: Será que o abraço tá gostoso?
A18: Acho que tá.
P: Por isso elas fecharam os olhos?
A18: É. Sim.
P: Nessa página aí, o que é que tem nessa imagem? (SJ, 3)
A18: Duas pessoas, é...
P: Elas estão fazendo o quê?
A18: Elas tão, parece que elas tão tirando uma foto.
P: Tão tirando uma foto? São duas crianças?
A18: Sim
P: É um menino e uma menina ou duas meninas?
A18: Um menino e uma menina.
P: Como é que eles estão na foto?
A18: Eles estão tipo abraçados sorrindo.
P: Será que eles estão felizes?
A18: Acho que sim pra eles tirar alguma foto.
P: Essa imagem tá representando, ilustrando qual palavra?
A18: É... (silêncio)
P: Hein?
A18: Acho q é....
P: O que é que está escrito aqui debaixo? (apontando para a imagem)
A18: Abraçar.
P: E onde tá a palavra abraçar aqui na página?
A18: (procurando) Aqui.
P: O que é abraçar?
A18: Abraçar - envolver com os braços. Abraçou um a um todos os parentes e amigos que estavam na festa.
P: No caso aqui, eles estão envolvidos com o braço?
A18: Sim.
P: Como é que tá aí na foto?
A18: A menina está pondo o braço no ombro do menino.
P: Só colocar a mão no ombro é abraçar?
A18: É.
P: Tu acha que essa imagem está ilustrando bem a palavra abraçar? Qual que ficou melhor aqui no Caldas Aulete ou no Saraiva Junior?
A18: Aqui. (apontando para o Caldas Aulete)
P: Por quê?
A18: Porque aqui é mais fácil da pessoa saber. Porque elas estão abraçadas com as duas mãos. Ai fica muito melhor.
P: Essa imagem aqui, ela tá representando, ilustrando o quê? (DIP)
A18: Pessoas no gelo.
P: No gelo?
A18: Assim, em tempo de neve.
P: Tu acha que ela tá relacionada a qual palavra?
A18: A neve.
P: O que é neve?
A18: Fenômeno que ocorre quando o vapor de água existente na atmosfera se transforma.
P: Se transforma em que?
A18: Em gelo.
P: Essa imagem representa, ilustra bem o que é neve?
A18: Sim.
P: O que é que tem nessa imagem? (Caldas Aulete, 324, neve)
A18: Tem uma menina deitada no gelo.
P: Como ela está vestida?
A18: Com... ela tá vestida com roupa de gelo.. de neve.
P: Ela tá se referindo a neve, tá mostrando a neve, é?
A18: É.
P: Ela tá triste ou ela tá alegre?
A18: Alegre.
P: Por que ela tá alegre?
A18: Por causa que ela tá muito feliz porque chegou o tempo do gelo, ou por causa..
P: O que indica na expressão dela que ela tá alegre?

A18: (silêncio)

P: Aqui (apontando para imagem) o que indica que ela tá alegre? Ela tá sorrindo, ta chorando, ta fazendo o quê?

A18: Tá sorrindo?

P: O sorriso é o que indica que ela tá alegre?

A18: É.

P: Das duas imagens aqui, qual a que fica melhor para representar neve?

A18: Aqui. (apontando para o dicionário ilustrado do Português)

P: Por que essa daí do dicionário Ilustrado do Português?

A18: Porque ela tem muita pessoa, e assim, eles estão caminhando na neve. Não como essa (apontando para imagem do Caldas Aulete) porque ela ta brincando na neve.

P: O que é que tem nessa imagem? (SJ, neve, 254)

A18: Um homem esquiando na neve.

P: Como é que ele tá?

A18: Ele tá sentado, acho que ele levou uma queda.

P: E as roupas dele?

A18: As roupas dele são de neve.

P: São adequadas pra neve?

A18: É.

P: O que é que indica que há neve aí na imagem?

A18: A neve...

P: Nessa imagem aqui, o que é a neve?

A18: A neve, é assim... acho que é... acho que ela assim, quando... quando alguém encontra alguma coisa, é, ah pra... não sei explicar.

P: Entre as três imagens do dicionário, qual ficou melhor para indicar a neve?

A18: Essa (apontando para o DIP)

P: Por quê?

A18: Porque tem várias pessoas andando na neve pra ir pra algum lugar, então ficou melhor.

P: E nela o que é que indica que é a neve?

A18: Nela indica que a neve é um.. a..(silêncio)

P: Esse branco aí é a neve, é o gelo?

A18: É?

P: As pessoas estão vestidas como?

A18: Tão vestidas com roupas assim adequadas pra neve.

Aluno 24 (A24)

P: O que é um sanhaço? (DIP)

A24: Não sei.

P: Vamos procurar no dicionário?

A24: Vamo. (procurando)

P: Achou?

A24: Hurum. Pássaro de cor azul, escuro nas costas e mais claro na barriga, vive em todas as regiões do Brasil.

P: O que tem na imagem?

A24: Um pássaro.

P: Esse pássaro é um sanhaço?

A24: É.

P: Como é que ele tá aí na imagem?

A24: Ele tá em cima de um galho.

P: Ele tá no ambiente natural dele?

A24: Hurum.

P: Na imagem tem um plano de fundo?

A24: Tem.

P: Ele tá olhando pra onde?

A24: Pra cima.

P: Essa imagem lhe ajudou a entender o significado da palavra?

A24: Ajudou.

P: Por quê?

A24: Pra quem não sabe ler.

P: Quando você leu aqui você imagina o que seria um sanhaço?

A24: Não.

P: Fica melhor visualizando ele?

A24: Hurum.

P: Por que tu acha?

A24: Porque a imagem é mais legal assim, dá pra visualizar.

P: Melhor do que está escrito?

A24: É.

- P: Aqui nessa página (193 DIP), o que tem nessa imagem?
A24: Dois... dois meninos brigando.
P: Eles tão brigando ou tão lutando?
A24: Lutando.
P: Eles tão lutando o quê?
A24: Arte marcial.
P: No caso ai, é judô, karatê...
A24: Judô, né.
P: Porque tu acha que eles estão lutando? o que indica que eles tão lutando?
A24: Porque eles estão fazendo movimentos.
P: Quais são os movimentos que eles tão fazendo?
A24: Nuumm.... não sei.
P: Olha ai na imagem o que é que eles tão fazendo.
A24: Movimentos, marcial.
P: Um tá com a perna onde?
A24: Ele tá com a perna levantada e outro tá assim (tenta imitar o gesto da imagem)
P: Essa imagem tem plano de fundo? eles tão numa academia?
A24: Não dá pra saber.
P: Tá só a imagem dos dois meninos?
A24: Hurum.
P: O que é uma arte marcial?
A24: Arte marcial - série de movimentos do corpo que ensinam a pessoa a se defender quando é atacada. Marciais.
P: O que você sente quando olha para essa imagem?
A24: Eu sinto.... Num sei.
P: Por que será que botou dois meninos e não duas meninas?
A24: Porque eles são mais fortes.
P: Os meninos são mais fortes?
A24: Hunrum.
P: Mas as meninas não lutam também não?
A24: Lutam.
P: Elas não competem não também?
A24: Competem.
P: Não fazem arte marcial? tu faz arte marcial?
A24: Não.
P: Gostaria de fazer.
A24: Não.
P: Por quê?
A24: Porque é muito... tem jeito de brigas.
P: Você não gosta de briga não, né?
A24: Não.
P: Nessa página, como as informações estão organizadas? (Caldas Aulete)
A24: Hum.. (silêncio)
P: Como elas estão organizadas?
A24: Em ordem alfabética.
P: E de que mais jeito? uma ou duas colunas, ou direto.
A24: Em quatro colunas... não, em duas colunas de cada lado.
P: Como está separado um verbete do outro?
A24: (silêncio)
P: Tem espaço entre eles?
A24: Tem.
P: Isso ajuda a encontrar mais rápido as palavras?
A24: Ajuda.
P: O que mais está destacado na página?
A24: É... destacado?
P: Sim. tem alguma palavra destacada?
A24: Não.
P: Tem não? em outra cor?
A24: Não.
P: Não tem nenhuma outra palavra em outra cor?
A24: Não.
P: Aqui oh (apontando para as palavras entrada)
A24: Não. todas são azul.
P: E o restante das palavras são de que color?
A24: Em preto.
P: Essas palavras que estão em azul, porque elas estão em azul?
A24: Porque elas são o símbolo, que tá explicando.
P: A palavra-entrada, né.

A24: Anham.

P: O que vai ser explicado, dado o significado, ne.

A24: É.

P: Isso ajuda a encontrar mais rápido, a localizar mais rápido a palavra?

A24: Ajuda. que você não precisa tá procurando, que tão todas da mesma cor não dá muito pra saber.

P: Ai se tiver destacado em azul fica melhor?

A24: Fica sim.

P: Aqui de lado na página (apontando para a margem da página), o que é que tem?

A24: Vários Ds de várias formas, uma lista laranja.

P: Por que tem esse D aí?

A24: Ahn?

P: por que tem esse D aqui nesse canto da página?

A24: Porque todas as palavras são de D, né.

P: E aqui embaixo, o que é que tem?

A24: Tem pronome? Pronome, substantivos,

P: Isso daí é o que?

A24: (silêncio).

P: Hein?

A24: Ah eu.... (deu de ombros)

P: Olhe aqui, (apontando para um verbete) SM é o que?

A24: Substantivo.

P: Substantivo o quê?

A24: (olhando na margem da página) Masculino.

P: Então isso aqui serve pra quê?

A24: pra identificar né

P: Identificar o que aqui? O que está abreviado?

A24: Humrum

P: E aí imagem aí?

A24: É uma mulher colocando um DVD, um CD no DVD.

P: O que é um DVD?

A24: DVD é um objeto que a gente coloca o CD dentro e aparece um filme na televisão.

P: Quem tá aí na imagem?

A24: Uma mulher.

P: A Dona Benta?

A24: E.

P: Essa imagem é um desenho ou uma fotografia?

A24: Um desenho.

P: Esse desenho tem plano de fundo, tá a sala completa ou tá so a pessoa e o DVD?

A24: Tá só a pessoa e o DVD.

P: E o que mais, uma televisão...

A24: E um raque.

P: O que é que tu sente quando olha para essa imagem?

A24: Eu sinto que ela tá colocando o DVD.

P: Ela tá olhando pra ti ou tá olhando pro DVD?

A24: Tá olhando pro DVD.

P: Periscópio, você já ouviu essa palavra?

A24: Não.

P: O que é um periscópio?

A24: Não sei.

P: Procura aí no dicionário.

A24: (procurando).

P: Encontrou?

A24: Ainda não, ah tá aqui, achei. Periscópio é um instrumento que permite a quem está dentro de um submarino ver o que está acontecendo na superfície da água.

P: Tem alguma imagem ilustrando?

A24: Tem.

P: O que tem na imagem?

A24: Tem um periscópio dentro da água e um... e dois espelhos.

P: Essa imagem ajudou a entender o que é um periscópio?

A24: Ajudou.

P: Agora você sabe o que é um periscópio?

A24: Agora eu sei.

P: O que mais tem aí na imagem?

A24: Tem nuvem, água e o periscópio.

P: É um desenho ou uma fotografia?

A24: Desenho.

P: O submarino aparece aí na imagem?

A24: Aparece.

P: Cadê o submarino aí na imagem?

A24: Não. não aparece não.

P: Ele tá onde?

A24: Quem?

P: O submarino.

A24: Não. Não aparece, tá debaixo d'água.

P: Nessa página, como estão organizadas as informações? (DIP, arremesso)

A24: Como estão organizadas?

P: Isso. Na página toda, como estão organizadas as informações?

A24: Ahn? um.. (silêncio).

P: Tão em uma coluna, duas colunas.

A24: Em duas colunas.

P: Isso ajuda a encontrar as palavras mais rápido? A ler mais rápido?

A24: Ajuda.

P: O que está destacado na página?

A24: A imagem.

P: E o que mais está em destaque.

A24: As letras azul.

P: O que tá destacado em azul?

A24: É... o... a entrada, a palavra-entrada.

P: Você acha que o fato de tá em azul facilita a procurar?

A24: Facilita.

P: Fica melhor para localizar?

A24: Anram.

P: E aqui com relação a imagem, o que é que tem na imagem?

A24: Tem uma menina fazendo vários exercícios com uma bola.

P: Ela tá fazendo exatamente o que?

A24: Um monte de exercícios.

P: É uma menina morena, branca?

A24: Morena.

P: Ela tá jogando a bola pra onde?

A24: Pra lá.

P: Tem plano de fundo a imagem.

A24: Não.

P: Essa imagem aí tá relacionada a qual verbete, a qual palavra?

A24: (silêncio) Arremessar.

P: O que é arremessar?

A24: Jogar com força alguma coisa em direção a um alvo.

P: O que é que a menina está fazendo?

A24: Jogando a bola com uma...tá jogando a bola com força a uma direção.

P: Mas tem o alvo aí?

A24: Não. ela tá só jogando sem o alvo.

P: Nesse dicionário (SJ), essa imagem representa o quê?

A24: O menino jogando a bola na cesta.

P: Ela tá jogando o que?

A24: Uma bola de basquete.

P: Ele tá onde?

A24: Numa quadra.

P: Essa imagem está relacionada a qual palavra entrada?

A24: Arrepiar.

P: Arrepiar?

A24: Arrumar.

P: Arrumar?

A24: É.

P: Lá embaixo da imagem tem qual palavra?

A24: Arremesso.

P: O que é um arremesso?

A24: Ato ou efeito de arremessar.

P: Ele tá fazendo o quê?

A24: Tá arremessando.

P: Essa imagem ficou boa pra ilustrar esse verbete?

A24: Ficou.

P: Qual é a que ilustra melhor a verbete arremesso, arremessar, essa aí do Saraiva Junior ou essa daqui..?

A24: Essa daqui do Saraiva Júnior.

P: Porque a imagem do menino jogando a bola na sexta é melhor?

A24: Porque da gente saber que ele tá jogando a bola na sexta, nesse outro aqui não dá né, porque ela tá fazendo assim (faz gesto com o braço imitando a imagem).

P: O que metamorfose?

A24: Não sei.

P: Vamos procurar nesse dicionário? (DIP)

A24: Vamo (procurando).

P: Conseguiu encontra ai o que é metamorfose?

A24: Hunhum.

P: E o que é metamorfose?

A24: Mudança na forma ou na natureza de certos animais.

P: A imagem ai o que ela tá mostrando.

A24: A metamorfose de uma borboleta.

P: E como é que acontece a metamorfose?

A24: Ela bota os ovos, depois elas vira lava, depois elas forma os casulos, depois vira uma borboleta.

P: A imagem indica esse processo?

A24: Hunrum.

P: Da larva se transformou na borboleta.

A24: Huntum.

P: O que é que indica, o que a lavar, o que é o casulo?

A24: Indica que a lavar é a.. é a... é a.. uma lagarta, o casulo é ela se fecha pra se transformar em borboleta.

P: Ela em plano de fundo, tá num ambiente natural ou estão soltos na página?

A24: Tão soltos na página.

P: Nessa página, o que tem nessa imagem? (Caldas Aulete, metamorfose)

A24: Tem um professor mostrando para um menino o que é metamorfose.

P: E como está ai, quais são as imagens que tem?

A24: É. da larva, dos ovos, a larva, no que ela se transforma, depois faz o casulo e vira borboleta.

P: Quem é o professor ai?

A24: É... o... o visconde.

P: E quem é o aluno.

A24: Pedrinho.

P: Eles estão em uma sala de aula?

A24: Sim.

P: O que é que indica que eles estão em uma sala de aula?

A24: Porque ele tá mostrando num quadro as coisas.

P: Mas o quadro poderia tá em outro local, né?

A24: É.

P: Só tem quadro na sala de aula?

A24: Não.

P: A imagem tem plano de fundo, mostrando a sala toda?

A24: Não.

P: Então, por que tu imaginou que fosse uma sala de aula?

A24: Porque ele tá mostrando pra ele o que é metamorfose.

P: Tu acha que essa imagem ai tá legal pra indicar o que é metamorfose?

A24: É

P: Qual é que tá melhor, desse dicionário ai, o Caldas Aulete, ou do outro que a gente já viu (DIP).

A24: Acho melhor o outro.

P: Por que tu acha que o outro é melhor?

A24: Porque o outro tem as imagens maiores. Esse daqui é menor.

P: Ai é fotografia ou desenho, aqui no Caldas Aulete?

A24: Desenho.

P: E aqui (apontando para o DIP)

A24: Fotografia.

P: Qual é o que fica melhor?

A24: Esse daqui.

P: Por quê?

A24: Porque esse daqui é fotografia, mostra as palavras o que que é, esse daqui não.

P: No Caldas Aulete não tem palavras indicando?

A24: Não.

P: Ai, me diz por que a fotografia fica melhor?

A24: Porque a fotografia é mais interessante.

P: Mais interessante?

A24: É. é mais legal uma fotografia do que um desenho.

P: E aqui no Saraiva júnior, metamorfose, como é que tá a imagem?

A24: Tá maior e em fotografia.

P: Só fotografias? Como é que tá aqui, como tá o processo de metamorfose, mostra ai.

A24: A borboleta fêmea adulta e bota os ovos, as larvas, a pulpa e depois transforma em borboleta.

P: O que é que indica todo esse processo, o que é que tá indicando.

A24: A borboleta.

P: Não. de um processo pra outro, o que é que ta indicando?

A24: As fases da borboleta.

P: São as fases da borboleta, mas qual o recurso gráfico ai que está indicando?

A24: Que a borboleta adulta boto os ovos depois vira larva..

P: Isso daqui a gente chama de quê (apontando para as setas entre as fases de metamorfose)

A24: Seta.

P: O que é que tá indicando o processo?

A24: A seta.

P: Qual que tu acha que tá melhor ilustrado, nos três dicionários?

A24: Esse daqui. (saraiva júnior)

P: Por que esse daqui?

A24: Porque tá mais legal, tá mostrando as setas, e duas borboletas.

P: Quando começa e quando termina o processo de metamorfose?

A24: Hunrum.

P: Nessa página aqui como é que estão organizadas as informações? (Saraiva Junior, metamorfose)

A24: Em colunas. cada folha tem duas colunas.

P: Além da imagem tem outras coisas que estão destacadas?

A24: Tem.

P: O que é que está destacado?

A24: As palavras-entrada.

P: E o que mais? ela ta em que cor, a palavra-entrada?

A24: Em azul.

P: E o que mais tá destacado?

A24: (silêncio) Isso daqui. (apontando para as sílabas tônicas destacadas em amarelo) as palavras entre parêntese.

P: Ele tá em que cor?

A24: Amarelo.

P: O que é que está destacado ai em amarelo? por exemplo, aqui na palavra meteoro, porque esse "o" aqui está destacado?

A24: Porque ele tá sozinho?

P: Porque ele tá sozinho ou ele é a sílaba mais forte?

A24: É a sílaba forte.

P: Então o amarelozinho aqui indica o que?

A24: A sílaba mais forte.

P: Além disso, aqui nesse dicionário aqui, por exemplo, na palavra metrô... o.. a palavra-entrada tá na mesma linha das demais?

A24: Não.

P: Ela tá mais pra frente ou mais pra trás?

A24: Mais pra trás.

P: Esse recuo fica melhor pra encontrar?

A24: Fica.

P: Fica melhor do que aqui ó (apontando para o Caldas Aulete)

A24: Fica.

P: O fato de ela estar destacada em azul, ajuda a encontrar mais rápido?

A24: Ajuda.

APÊNDICE F – DADOS DO QUESTIONÁRIO

Você tem dicionário de língua portuguesa em casa?		
Item	Absoluto	Relativo
Sim	8	44,44%
Não	10	55,56%
Total	18	100,00%
Você usa o dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Sim	12	66,67%
Não	6	33,33%
Total	18	100,00%
Com que frequência você usa o dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Todos os dias	2	16,67%
Uma vez por semana	9	75,00%
Duas vezes por semana	0	0,00%
Uma vez por mês	1	8,33%
Duas vezes por mês	0	0,00%
Total	12	100,00%
Quando foi a última vez que você usou um dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Ontem	1	8,33%
Semana passada	5	41,67%
Mês passado	3	25,00%
Não me lembro	3	25,00%
Total	12	100,00%
Onde mais você usa o dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Em sala de aula	9	75,00%
Em casa	2	16,67%
Na biblioteca da escola	1	8,33%
Em outro local	0	0,00%
Total	12	100,00%
Você sabe usar o dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Sim	17	94,44%
Não	1	5,56%
Total	18	100,00%
Quem ensinou você a usar o dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Meu pai	0	0,00%
Minha mãe	3	16,67%
Meu irmão ou irmã	2	11,11%
Um professor ou professora	8	44,44%
Um amigo ou uma amiga	0	0,00%
Aprendi sozinho	3	16,67%
Outro	1	11,11%
Total	18	100,00%
Quando você quer conhecer o significado de uma palavra ou como se escreve corretamente uma palavra, por exemplo. O que você faz?		

Item	Absoluto	Relativo
Procuro no dicionário	10	55,56%
Fico com a dúvida	0	0,00%
Pergunto ao meu professor	7	38,89%
Pergunto a uma pessoa mais velha (pai, mãe, tio, etc)	1	5,56%
Pergunto a um colega ou amigo	0	0,00%
Outro	0	0,00%
Total	18	100,00%
Por que você procura alguém para tirar sua dúvida, em vez de pesquisar no dicionário?		
Item	Absoluto	Relativo
Não sei pesquisar no dicionário	1	14,29%
Não gosto de procurar no dicionário	4	57,14%
A linguagem do dicionário é muito difícil e eu não entendo	1	14,29%
É mais fácil perguntar para alguém	1	14,29%
Outro	0	0,00%
Total	7	100,00%
Você usa o dicionário para quê?		
Item	Absoluto	Relativo
Para conhecer o significado das palavras	16	88,89%
Para saber a forma correta de escrever as palavras	1	5,56%
Para tirar dúvidas sobre a classe gramatical das palavras	1	5,56%
Para produzir textos	0	0,00%
Para saber a origem da palavra	0	0,00%
Para passar o tempo ou por curiosidade	0	0,00%
Para procurar outras informações (bandeiras de países, vozes de animais, fuso horário, mapas, etc).	0	0,00%
Outro	0	0,00%
Total	18	100%
Quando você encontra a palavra que estava procurando, o que você faz?		
Item	Absoluto	Relativo
Leio todas as informações sobre a palavra para selecionar a que me interessa, observando até a imagem que acompanha a palavra.	4	22,22%
Pego o primeiro significado da palavra	2	11,11%
Escolho qualquer um dos significados da palavra	4	22,22%
Além de ler todas as informações sobre a palavra, leio também outras palavras relacionadas ao que estou procurando.	6	33,33%
Outro	2	11,11%
Total	18	100,00%
Se você procura uma palavra no dicionário e não encontra essa palavra. O que você acha que pode ter acontecido?		
Item	Absoluto	Relativo
A palavra não existe	8	44,44%
O dicionário está desatualizado	0	0,00%
O dicionário não registra a palavra	2	11,11%
Eu não procurei direito	8	44,44%
É uma palavra antiga	0	0,00%
É uma gíria	0	0,00%
Outro	0	0,00%
Total	18	100,00%
Com relação ao visual do dicionário, você prefere:		
Item	Absoluto	Relativo
Dicionários coloridos e com muitas imagens.	9	50,00%

Dicionários só com as palavras, sem imagens.	6	33,33%
Dicionários com poucas imagens	2	11,11%
Outro	1	5,56%
Total	18	100,00%

Com relação às imagens, às cores, aos recursos tipográficos (letras grandes e pequenas, negrito, itálico, etc.) nos dicionários.

Item	Absoluto			Relativo		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Eles tornam mais fácil a consulta ao dicionário?	13	4	17	76,47%	23,53%	100%
Eles não têm nenhuma outra função, apenas enfeitam o dicionário?	3	14	17	17,65%	82,35%	100%
Eles dificultam a procura por informações no dicionário?	4	13	17	23,53%	76,47%	100%
As imagens facilitam a compreensão dos significados das palavras?	13	4	17	76,47%	23,53%	100%
As imagens completam as informações sobre as palavras?	15	2	17	88,24%	11,76%	100%
A organização da página em duas colunas facilita a leitura?	13	4	17	76,47%	23,53%	100%

Observação: Um sujeito fez marcação dupla nos 3 primeiros itens e deixou os três últimos em branco

Em cada pergunta do quadro abaixo, marque um X na sua opção, indicando sua resposta (SIM ou NÃO).

Item	Absoluto			Relativo		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
O seu professor orienta como usar o dicionário?	12	5	17	70,59%	29,41%	100%
O seu professor ler com a turma as instruções de uso que tem no início do dicionário?	9	8	17	52,94%	47,06%	100%
Você já fez exercícios em sala de aula de como usar um dicionário?	11	6	17	64,71%	35,29%	100%
Você acha que deveria ser ensinado em algumas aulas como se deve usar o dicionário?	14	3	17	82,35%	17,65%	100%

Observação: um sujeito fez marcação dupla em alguns itens e deixou outros em branco

Marque um X nos espaços ao lado de cada afirmação, indicando se você concorda ou discorda de cada uma delas.

Item	Absoluto			Relativo		
	Concordo	Discordo	Total	Concordo	Discordo	Total
Os dicionários são todos iguais	4	13	17	23,53%	76,47%	100%
Um dicionário é para toda a vida	10	7	17	58,82%	41,18%	100%
Um dicionário perfeito serve para tudo	8	9	17	47,06%	52,94%	100%
O bom dicionário é o mais conhecido	12	5	17	70,59%	29,41%	100%
O melhor dicionário é o que tem o maior número de palavras	13	4	17	76,47%	23,53%	100%
O dicionário representa a forma correta da língua, só se deve usar uma palavra se estiver no dicionário.	14	3	17	82,35%	17,65%	100%
Quem consulta o dicionário não é inteligente	3	14	17	17,65%	82,35%	100%
O dicionário é uma obra objetiva e neutra (não expressa a opinião de quem faz o dicionário)	9	8	17	52,94%	47,06%	100%

Observação: Um sujeito fez marcação dupla em alguns itens e deixou outros em branco

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS



Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-ce**

Pesquisador responsável: **Francisco Iací do Nascimento**

Endereço: Av. Possidônio Barreto, 538 – Palhano - Ceará

Fone: (88) 3415-1326 (85) 3099-2026 Celular: (88) 9269-6367 (85) 9184-8335

E-mail: iacipalhano@gmail.com

Prezado(a) aluno(a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MATERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE**”, a ser aplicada na EEF Pe. Severino Xavier. O objetivo da pesquisa é investigar como os alunos usam os dicionários escolares de língua materna (Dicionário infantil tipo 2) em uma sala de aula de 5º ano do ensino fundamental.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de um questionário sobre o uso do dicionário; realização de um pré-teste e um pós-teste usando o dicionário; participação em quatro oficinas sobre o uso do dicionário; participação de uma entrevista que será gravada em áudio e vídeo. Também serão registradas informações durante as oficinas no diário de campo do pesquisador.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Garantimos que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada. Por outro lado, você poderá melhorar suas habilidades de uso do dicionário escolar.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação na pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa foi submetida à apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Garantimos que você tem a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa a qualquer momento. Para isso, basta nos contactar no endereço, telefone ou e-mail citados acima.

Este termo está elaborado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você, e a outra, será arquivada pelo pesquisador.

Palhano-Ceará, ____ de _____ de 2012.

Francisco Iací do Nascimento
 Responsável pela pesquisa
 RG. 2099633-92 CPF: 725.550.843-04



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



Pesquisa: O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de palhano-ce

Eu, _____, como participante voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Palhano-Ceará, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS



Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-ce**

Pesquisador responsável: **Francisco Iací do Nascimento**

Endereço: Av. Possidônio Barreto, 538 – Palhano - Ceará

Fone: (88) 3415-1326 (85) 3099-2026 Celular: (88) 9269-6367 (85) 9184-8335

E-mail: iacipalhano@gmail.com

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de informá-lo (a) que seu filho foi selecionado e convidado a participar da pesquisa **“O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MATERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE”**, a ser aplicada na EEF Pe. Severino Xavier. O objetivo da pesquisa é investigar como os alunos usam os dicionários escolares de língua materna em uma sala de aula de 5º ano do ensino fundamental.

A participação dele é muito importante e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de um questionário sobre o uso do dicionário; realização de um pré-teste e um pós-teste usando o dicionário; participação em quatro oficinas sobre o uso do dicionário; participação de uma entrevista que será gravada em áudio e vídeo. Também serão registradas informações durante as oficinas no diário de campo do pesquisador.

Esclarecemos que a participação dele é totalmente voluntária, podendo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dele.

Garantimos que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada. Por outro lado, seu filho poderá melhorar as habilidades dele de uso do dicionário escolar.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Informamos que seu filho não pagará nem será remunerado pela participação.

Esclarecemos que a pesquisa foi submetida à apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Garantimos que o(a) senhor(a) senhora tem a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa a qualquer momento. Para isso, basta nos contactar no endereço, telefone ou e-mail citados acima.

Este termo está elaborado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a (o) Senhor (a), e a outra, será arquivada pelo pesquisador.

Palhano-Ceará, ____ de _____ de 2012.

Francisco Iací do Nascimento
 Responsável pela pesquisa
 RG. 2099633-92 CPF: 725.550.843-04



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



Pesquisa: O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-ce

Eu, _____, responsável
vel (pai, mãe ou responsável) por
_____, declaro ter sido
informado (a) e esclarecido (a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa como participante
voluntário (a) da pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que serão utilizadas
exclusivamente para fins científicos. Concordo e autorizo a participação de meu (minha) filho
(a), como voluntário (a), nesta pesquisa.

Palhano-Ceará, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



TERMO DE ANUÊNCIA

Pesquisa: **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-ce**

Pesquisador responsável: **Francisco Iací do Nascimento**

Endereço: Av. Possidônio Barreto, 538 – Palhano - Ceará

Fone: (88) 3415-1326 (85) 3099-2026 Celular: (88) 9269-6367 (85) 9184-8335

E-mail: iacipalhano@gmail.com

Ilmo(a) Senhor(a), _____

Solicito a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “**O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA MATERNA POR ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PALHANO-CE**” sob a minha responsabilidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar como os alunos usam os dicionários escolares de língua materna em uma sala de aula de 5º ano do ensino fundamental.

A referida pesquisa vai se desenvolver em etapas usando uma metodologia quase experimental em que será aplicado um pré-teste e um pós-teste e realizado quatro oficinas sobre o uso do dicionário. Será aplicado também um questionário e realizada uma entrevista que será gravada em áudio e vídeo. Também serão registradas informações durante as oficinas no diário de campo do pesquisador.

Vale salientar que a pesquisa não trará ônus para a instituição. Será uma oportunidade para os alunos, que poderão melhorar suas habilidades de uso do dicionário. Respeitaremos o tempo pedagógico dos alunos, realizando as atividades coleta de dados no contra turno.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Segue em anexo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE.

Antecipadamente agradeço à colaboração

Palhano-Ceará, _____ de _____ de 2012.

Francisco Iací do Nascimento
 Responsável pela pesquisa
 RG. 2099633-92 CPF. 725.550.843-04



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



Pesquisa: O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de palhano-ce

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Deferido ()

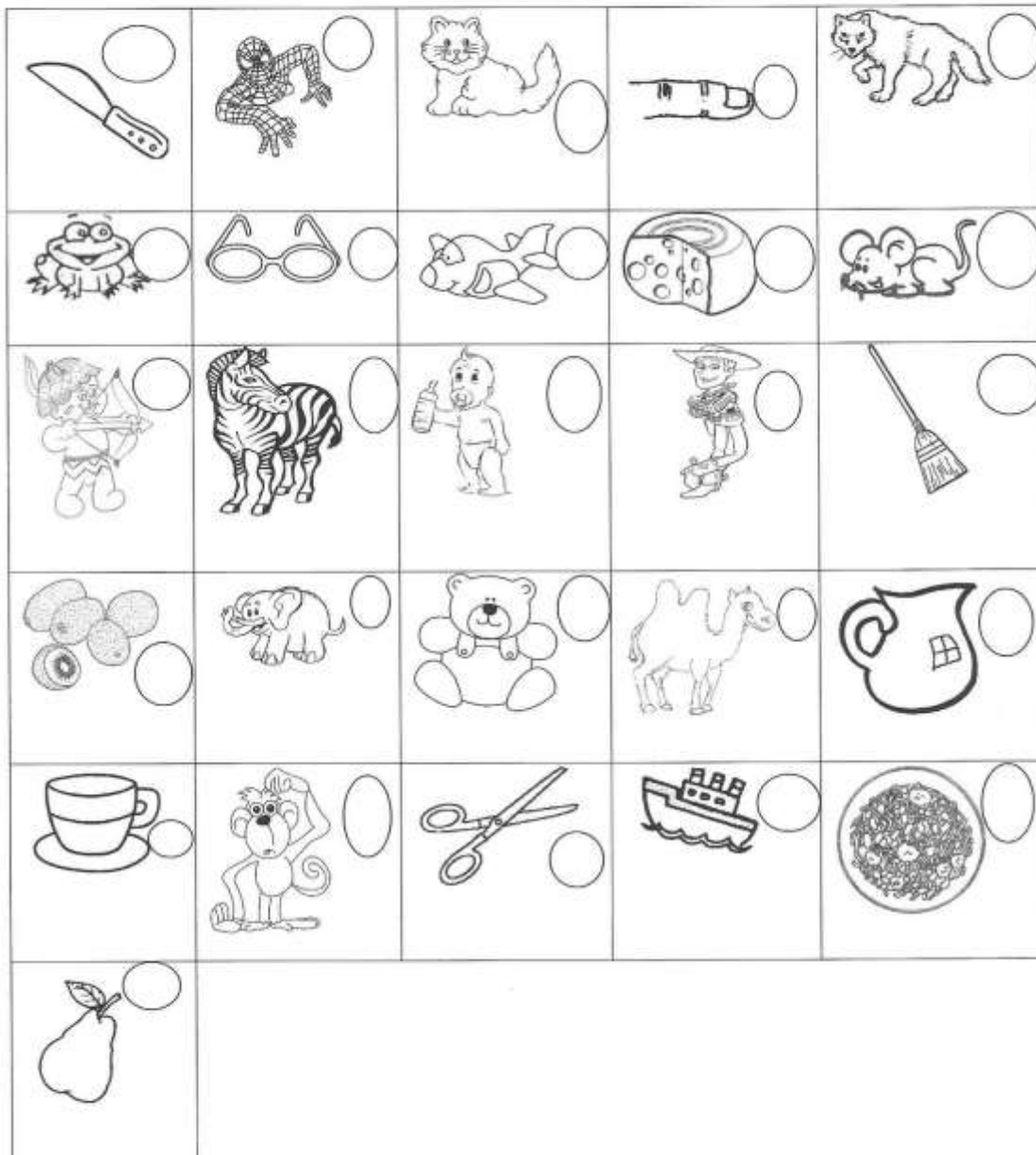
Indeferido ()

Assinatura _____ Data: ____/____/____.

Carimbo: _____

ANEXO D – TEXTOS E EXERCÍCIOS USADOS NAS OFICINAS

Escreva o nome dos desenhos, numere, nos círculos, as palavras em ordem alfabética e copie as palavras escritas obedecendo a ordem alfabética:



Durante uma conversa, uma palavra revelou que se considera rainha do reino ao qual pertence. Leia o texto para saber que palavra é essa, qual é o reino em que ela vive e de que forma ela fez essa revelação.

No reino das palavras

No reino das palavras, a palavra “rei” não é o rei.

O que deixa o “rei” muito chateado.

– Se eu sou o “rei”, por que não sou o rei? – pergunta a palavra “rei”.

– Porque a palavra não é a coisa – não cansa de explicar a palavra “rainha”, que por sinal não é casada com o “rei”. São apenas bons amigos.

– Imagina só – diz a palavra “fedor” – se o nome fosse a coisa. Ninguém chegava perto de mim.

– E eu vivia presa – diz a palavra “assassino”. – Era só mostrar a minha identidade e me prendiam.

– Não entendo – insiste a palavra “rei”. – De que adianta ser “rei” e não ser o rei?

– Por isso não – comenta a palavra “rico”. – Eu me chamo “rico” e não tenho um tostão.

– E eu que me chamo “tostão” não tenho nem isto? – diz a palavra “tostão”.

– Se o nome fosse a coisa eu já tinha morrido – acrescenta a palavra “doente”. – E, no entanto estou aqui com saúde.

– Que que tem eu? – pergunta a palavra saúde que estava distraída.

– Nada – diz a rainha. – Nós apenas estamos tentando convencer o “rei” de que todas as palavras são iguais. Nenhuma é melhor do que a outra.

– Se bem que algumas são mais feias do que as outras... – diz a palavra “alguém”.

– Isso é comigo, é? – Diz a palavra “seborréia”.

– Eu não citei nomes – diz “alguém”.

– Vamos parar com isso – diz a palavra “rainha”. – No reino das palavras nenhuma é melhor do que a outra. Algumas são mais feias, outras mais bonitas, algumas são compridas, outras são mais curtas, algumas são muito usadas, outras só aparecem de vez em quando, mas são sempre palavras, apenas palavras. Apenas os nomes das coisas, e dos atos, e dos sentimentos. Estes, sim, é que são bons ou maus. E chega de discussão.

– Você, falando desse jeito... – diz o “rei”.

– O que que tem?

– Parece que é a rainha das palavras.

– Bom meu filho alguém tem que mandar aqui dentro.

http://fanfiction.com.br/historia/83244/Textos_E_Poemas/capitulo/2.

Dicionário

A

Aulas: período de interrupção das férias.

B

Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

C

Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

D

Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

E

Excelente: lente muito boa.

F

Forro: o lado de fora do lado de dentro.

G

Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus-nos-acuda.

H

Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

I

Isca: cavalo de Tróia para peixe.

J

Janela: porta de ladrão.

L

Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

M

Minhoca: cobra no jardim-de-infância.

N

Nuvem: algodão que chove.

O

Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

P

Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Q

Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

R

Rei: cara que ganhou coroa.

S

Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

T

Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

U

Urgente: gente com pressa

V

Vagalume: besouro guarda-noturno.

X

Xará: um outro que sou eu.

Z

Zebra: bicho que toma sol atrás das grades.

José Paulo Paes

Abra o dicionário na página 141. Responda as questões abaixo.

1- Em quantas colunas as informações da página estão organizadas?

2- Para que servem as palavras no topo da página?

3- Quais são a primeira e a última palavra-entrada?

4- Qual a palavra-entrada mais longa?

5- Quantas palavras-entradas você conhece?

6- Tem alguma palavra composta?

7- Qual palavra tem mais significados diferentes?

8- Qual a cor das palavras-entradas?

9- A cor diferente ajuda a localizar as palavras-entradas mais rápido?

10- Tem alguma imagem na página? Qual?

Separe as sílabas das palavras abaixo. Se tiver dúvida pode consultar o dicionário.

a) Alienígena _____

b) Características _____

c) Passageiro _____

- d) Exército _____
- e) Zoológico _____
- f) Rainha _____
- g) Colégio _____
- h) Canário _____
- i) Hábito _____
- j) Necessidade _____

Qual a sílaba mais forte das palavras abaixo? Se quiser pode pesquisar no dicionário.

- a) farol _____
- b) Pássaro _____
- c) Futebol _____
- d) Televisão _____
- e) Regular _____

Aponte o par que registre um erro de ortografia:

- a. Realizar – civilizar
- b. Lijeiro – estrangeiro
- c. Enxada – rouxinol
- d. Misto – espelho
- e. Pesquisar – analisar

Agrupe as palavras do quadro abaixo por sua classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e pronome).

Interromper - Sempre – Riqueza –Olímpico - Demais - Falar – Delicioso – Hábito – Ele - Lanchar – Mamão – Mensal – Aquele – Ontem – Isso.				
Substantivo	Adjetivo	Verbo	Advérbio	Pronome

Procure no dicionário um significado para as palavras abaixo:

- a) Aprovar _____

b) Gênio _____

c) Método _____

d) Feixe _____

e) Ligação _____

Procure no dicionário exemplos de uso para as palavras abaixo:

a) Alteza _____

b) Intruso _____

c) Foguete _____

d) Preocupar _____

e) Tosquiar _____

Qual o antônimo das palavras abaixo?

a) Aceso _____

b) Sarar _____

c) Moderno _____

d) Libertar _____

e) Horizontal _____

X DE Y (FOLHA A)

Encontre expressões comuns juntando um nome da coluna **I** com um nome da coluna **II**, usando a preposição **de**. Pode haver diversas combinações possíveis para algumas das palavras.

O primeiro exemplo já foi dado para você: **senso de humor**.

Use o dicionário para conferir suas combinações:

I	II	Expressão
1- mudança	sorte	1. _____
2 - sinal	rico	2. _____
3 - modo	morrer	3. _____
4 - força	expressão	4. _____
5 - senso	atitude	5. _____ <u>Senso de humor</u> _____
6 - tempo	dizer	6. _____
7 - controle	humor	7. _____
8 - questão	palavra	8. _____
9- alvo	validade	9. _____
10 - homem	tempo	10. _____
11 - prazo	chacota	11. _____
12 - golpe	qualidade	12. _____
13 - sangue	sobra	13. _____
14 - lindo	vida	14. _____
15 - podre	barata	15. _____

X DE Y (FOLHA B)

Complete as frases abaixo com as expressões da Folha A:

1. É preciso mesmo ser _____ para gastar tanto dinheiro com joias e carros novos.
2. Faz tempo que não tenho notícias do João. Depois que ele se mudou para Brasília, nunca mais deu _____.
3. Não reclame tanto! Você vai ter _____ para terminar essa tarefa.
4. Você não precisa sair do grupo. Para ficar conosco, tudo o que queremos de você é uma sincera _____.
5. Dizer que o Pedro é um gênio já é _____.
6. Todos os nossos produtos passam por um rigoroso _____.
7. É só uma _____ até ele decidir aceitar o emprego em Porto Alegre.
8. Sempre achei o André bonito, mas hoje na festa ele estava _____!
9. Só mesmo tendo _____ para ouvir tantos desaforos sem perder a calma.
10. Antes de comer o queijo, veja se ele ainda está dentro do _____.
11. Só porque é mais tímido, o Henrique sempre foi o _____ dos outros meninos da escola.
12. Foi mesmo um _____ conseguir um táxi àquela hora, debaixo de chuva.
13. Gosto de trabalhar com a Rita porque, mesmo nos momentos mais difíceis, ela não perde o _____.
14. Temos de encontrar um _____ a verdade sem ferir os sentimentos dos outros.
15. Antônio nunca deixou de cumprir suas promessas, sempre foi um _____.

DITOS E DITADOS

Todas as frases a seguir contêm ditos, provérbios e expressões idiomáticas muito comuns no português brasileiro. Complete as que você conhece. Tente completar as outras, usando algumas das palavras que aparecem no rodapé desta folha.

1. Márcia vive repetindo que seu apartamento novo custou os _____ da cara.
2. Você é mesmo um exagerado, vive fazendo _____ em copo d'água!
3. Pedro tentou levar vantagem naquele negócio, mas o tiro acabou saindo pela _____.
4. Para enfrentar essa situação, vamos ter de fazer das _____ coração.
5. É aí que a _____ torce o rabo!
6. Está na hora de esclarecer tudo e de pôr os pingos nos _____.
7. Poupe seus esforços nesse caso, porque de nada vai adiantar dar _____ em ponta de faca.
8. Ninguém aqui me leva a sério... Bem que o povo diz: _____ de casa não faz _____.
9. Eu sei como essa máquina funciona, não venha querer _____ o padre-nosso ao _____.
10. Paulo gosta sempre de dizer que a vida dele é um _____ aberto.
11. Dizem que essa moça sofreu muito, coitada: comeu o _____ que o _____ amassou.
12. O Ari mora muito longe, lá onde Judas perdeu as _____.
13. Aqui todo mundo está muito irritado, por isso estou sempre _____ em ovos.
14. Nessa cidade tem restaurante bom a _____ com o pau.
15. Aqueles dois vizinhos vivem em _____ de guerra.
16. Ela foi acreditar em promessas falsas e acabou ficando a ver _____.
17. O teatro estava lotado, com gente saindo pelo _____.
18. Nossa empresa está indo de vento em _____.
19. Ela anda falando mal de você a _____ e a direito.
20. O Geraldo está sempre com a cabeça no _____ da lua.

*mãos tempestade olho rim culatra coronha tripa perna avião
 rua calçada navio bota calcanhar livro caderno pente porca
 pata berro murro chaminé casa dado anjo castelo deus
 santo árvore mar diabo pó pão torto fazer ladrão falar ai
 dar conta milagre pé joelho ensinar padre vela começar ser
 vigário horário ladrão terra mundo popa pisar céu mundo ver*

HOMÔNIMOS (A)

Procure estas palavras no dicionário e encontre pelo menos dois sentidos diferentes para cada uma.

1 - manga _____

2 - canto _____

3 - pena _____

4 - vela _____

HOMÔNIMOS (B)

Procure estas palavras no dicionário e encontre pelo menos dois sentidos diferentes para cada uma.

1 - vale _____

2 - pasta _____

3 - lima _____

4 - peça _____

HOMÔNIMOS (C)

1. Não gosto do João, ele sempre **manga** muito de mim!
2. Adoro música, mas não **canto** muito bem.
3. Marisa **pena** muito para cuidar de tantos filhos sozinha!
4. O soldado **vela** pela segurança do palácio.
5. Acho que essa roupa não **vale** o preço que você pagou.
6. No alto do morro, uma vaca solitária **pasta** no fim da tarde.
7. Enquanto você **lima** essas chapas, eu aperto os parafusos.
8. Espero que o chefe não me **peça** outra vez para ficar até mais tarde.

A ESTRUTURA DO VERBETE

Nos verbetes abaixo vamos estudar a estrutura deles, as partes que os compõem. Depois de ler cada um deles, abra o dicionário no guia de uso e identifique as partes dos verbetes.

Medida (me.di.da) sf **1.** Tamanho (*Mercedes quis saber a medida do terreno que estava à venda*); **2.** quantidade que não deve ser ultrapassada; limite (*O político falou além da medida no seu discurso.*); **3.** o que se faz para alcançar um objetivo; plano (*O diretor vai tomar algumas medidas para melhorar a merenda da escola.*). **À medida que:** à proporção que (*À medida que tia Morena fritava os bolinhos, as crianças os engoliam de uma só vez.*). **Na medida em que:** tendo em vista que (*Na medida em que choveu a semana inteira, a roupa lavada não secou.*). **Sob medida:** diz-se principalmente de algo feito de acordo com as medidas de uma coisa ou de alguém (*Marcel tem um problema nos pés e só pode usar sapatos feitos sob medida.*). (Saraiva Júnior)

Disposição S. fem. dis-po-si-ção. **1.** Estado físico ou estado de espírito; inclinação para se fazer alguma coisa. *Lucinha está sem disposição para estudar agora.* **2.** Posição das coisas numa certa ordem. *A nova disposição dos móveis deixou a sala mais apertada.* • **à disposição de:** às ordens de alguém para fazer o que quiser com alguma coisa. *O diretor colocou todas as salas da escola à disposição dos alunos para a feira de ciências.* **pl.:** disposições. (Dicionário Ilustrado do Português)

Fogo fo.go (ô) **sm.** **1.** Fogo é a chama que se produz quando se queima algum material combustível, como o gás de cozinha ou a lenha, e que gera luz e calor: *Prepare o feijão em fogo alto.* **2.** Também se chama fogo qualquer incêndio: *O fogo se espalhou pela mata.* **3.** O tiro, ou os tiros de um revólver, um canhão etc. também é chamado de fogo: *O avião foi alvo do fogo inimigo.* **4. figurado** Fogo também é uma grande animação, entusiasmo: *Está na hora de apagar o fogo dessas crianças.* . [Pl.: fogos (ó).] • **■ Fogos (de artifício)** São produtos feitos com pólvora que produzem barulho forte e brilhos no céu; são usados em festas. **Pegar fogo** **1.** Incendiar-se: *O prédio está pegando fogo.* **2.** Dizemos que uma festa, uma situação etc. está pegando fogo quando está animada, divertida. **Ser fogo** **1.** Dizemos que uma pessoa, uma situação etc. é fogo quando é complicada, difícil, estranha: *Esta lição é fogo!* **2.** Algo ou alguém é fogo quando é muito bom, adequado: *Meu time é fogo,* não perde há oito jogos. (Caldas Aulete)