

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Área de Linguística Aplicada

**O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional.**

Bárbara Neves Salviano

Belo Horizonte

2014

Bárbara Neves Salviano

**O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos da Faculdade de  
Letras da Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino de português

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2014

S184u Salviano, Bárbara Neves.

O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos [manuscrito] : em busca de um bilinguismo funcional / Bárbara Neves Salviano. – 2014.

223 f., enc. : il., tabs., p&b.

Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 120-124.

Anexos: f. 126-129.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Surdos – Educação – Teses. 4. Educação inclusiva – Teses. 5. Língua Brasileira de Sinais – Teses. 6. Língua portuguesa – Dicionários – Teses. 7. Bilinguismo – Teses. I. Ferraz, Aderlande Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



À minha família.

## **Agradecimentos**

Ao iniciar o processo do mestrado, a expectativa de atuar ainda mais efetivamente como pesquisadora era um desafio grandioso! Mas como essa caminhada me surpreendeu! A desinquietação pelo novo cenário deu lugar à surpresa de descobertas antes inimaginadas, deu lugar ao prazer de crescer profissionalmente e, principalmente, deu lugar à imensa alegria de constatar que a teoria aqui desenvolvida proporciona uma perspectiva de educação funcional a uma comunidade que não tem recebido atenção efetiva. Por todos esses presentes sou muito grata a quem esteve comigo durante esses dois anos de dedicação.

Agradeço acima de tudo, ao meu Deus Jeová. Criador e Sustentador da minha vida e Designador dos meus caminhos. Essa oportunidade foi permitida por Ele antes de ser a mim concedida. À minha família: meus pais, Ivanir e Amélia, e irmãs, Fernanda e Bruna, por serem a base primária. Ao Brenner, por se dedicar de maneira incondicional a mim e aos meus interesses com tanto amor.

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, por dispor de seu tempo e energia com dedicação, sabedoria e afeto. Sem seu olhar tão atento essa pesquisa não teria o mesmo esmero.

Aos amigos que, como fonte de encorajamento espiritual, me ajudaram a sempre '[me certificar] das coisas mais importantes'. (Filipenses 1:10)

Aos meus amigos surdos e à comunidade surda: o motivo dessa pesquisa e a quem pertence o meu respeito.

Agradeço ao Núcleo de Libras: Prof. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino, Prof. Giselli Mara da Silva e Prof. Rosana Passos, além de todos os tutores e monitores, pelos anos de aprendizado e apoio.

Aos companheiros dessa jornada: Aline, Ana Paula, Fabiana, Priscila, Raquel e Renise.

À professora e amiga Vera Lúcia de Souza e Lima, pela confiança e pela alegria em me permitir ser testemunha do desenvolvimento da competência lexical dos surdos através do seu projeto.

Aos professores da Faculdade de Letras da UFMG pela contribuição sempre disponível.

À CNPQ pelo apoio financeiro para realização dessa pesquisa.

## **A Palavra Mágica**

Carlos Drummond de Andrade

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

## Resumo

O dicionário é considerado o tesouro de uma língua e, muito mais do que uma simples lista de palavras, pode ser um importante instrumento para o ensino e a aprendizagem tanto da língua materna quanto de uma língua estrangeira. A educação dos alunos surdos tem sido objeto de discussão, especialmente desde que a escola inclusiva foi proposta pela legislação vigente no Brasil. Por isso, identificamos como de suma importância a capacitação e/ou aperfeiçoamento dos professores (nesse caso trataremos especificamente dos professores de Língua Portuguesa) a fim de não apenas receberem sujeitos surdos em suas salas de aula, mas, especialmente, oferecer a essa minoria conhecimento equitativo em comparação aos seus colegas ouvintes. As dificuldades que muitos professores de português enfrentam para lecionar para alunos portadores de surdez em turmas de maioria ouvinte se devem, em geral, à falta de método e instrumentos didáticos adequados. Muitos elementos nos permitem afirmar que o bom uso de dicionários em sala de aula de português com alunos surdos contribui em muito para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Portuguesa. Partindo da hipótese de que há grande defasagem no que diz respeito à quantidade e qualidade de material didático específico para educação dos surdos em escolas regulares no Brasil, neste trabalho o objetivo central é mostrar a importância de se usar e como usar dicionários de língua, tanto da Língua Portuguesa como da Língua Brasileira de Sinais, como meio de favorecer a promoção do ensino de Português ao sujeito surdo. A partir da metodologia de trabalho baseada em análises de materiais didáticos e ainda observações e entrevistas, atingimos os objetivos específicos: desenvolvemos alguns procedimentos didáticos, mostrando como dicionários podem contribuir para que os surdos compreendam aspectos da Língua Portuguesa normalmente percebidos pela audição. Para tanto, foram selecionados os principais dicionários brasileiros: Dicionário Houaiss da língua portuguesa, de 2009; Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de 2010, Dicionário Caudas Aulete, de 2012 e Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, 2001. Enfim, propor metodologias que vão além de um livro didático, como o uso dos dicionários já disponíveis e em circulação, possibilitará oferecer aos alunos surdos acesso amplo à Língua Portuguesa, tão importante nos círculos sociais nos quais estão inseridos.

Palavras-chave: Libras, surdo, dicionários, língua portuguesa.



## **Abstract**

The dictionary is considered the treasure of a language, and much more than a simple list of words, can be an important instrument to teach and learn the mother language and a foreign language. The education of deaf students has been discussed, especially since the inclusive school was proposed by the current legislation in Brazil. Therefore, we identified like very important the training and/or the development of teachers (in this case we will focus specifically on Portuguese teachers). So they will not only receive deaf people in their classrooms, but offer to this minority an equal knowledge in comparison to their hearing colleagues. The difficulties many teachers face teaching Portuguese for deaf students in classes that hearing are the majority, happens, in general, because of the lack of methods and the right didactic instruments. Many elements make us to affirm that the good use of dictionaries in classroom with deaf students contributes greatly to the development of lexical competence in Portuguese. Assuming that there is a large gap in the quantity and quality of specific educational materials for deaf's education in regular schools in Brazil, the central objective of this work is to show the importance of using the dictionaries (Portuguese's and Libras's dictionaries) as a way to encourage the promotion of the teaching Portuguese to the deaf people. As methodology, we developed some teaching procedures, showing how dictionaries can help the deaf understand some aspects of Portuguese language normally perceived by hearing. It was selected the Brazilian dictionaries: Dicionário Houaiss da língua portuguesa, de 2009; Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de 2010, Dicionário Caudas Aulete, de 2012 e Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, 2001. Anyway, propose methodologies that go beyond a textbook, such as the use of dictionaries in circulation, make possible to deaf students a real access to Portuguese language, so important in the social areas in which they are inserted.

**Keywords:** Libras, deaf, dictionaries, Portuguese.

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Barbosa, 2001, p. 39 ..... p. 29,30

TABELA 2: Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. .... p. 51

TABELA 3: Ficha de observação em sala de aula: Ficha 1 ..... p. 88

TABELA 4: Ficha de observação em sala de aula: Ficha 2 ..... p. 92

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Atividade 1: MEC, 2004, p. 110 .....	p. 65
FIGURA 2 – Atividade 2: MEC, 2004, p. 110 .....	p. 66
FIGURA 3 – Atividade 1: MEC, 2006, p. 56 .....	p.69
FIGURA 4 – Instruções: MEC, 2006, p. 56, 57. ....	p.70
FIGURA 5 – Instruções: MEC, 2006 p. 58 .....	p. 72
FIGURA 6 – Instruções: MEC, 2006, p. 59 .....	p. 73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

Colted: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FALE: Faculdade de Letras da UFMG

Fename: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

INL: Instituto Nacional do Livro

L1: primeira língua ou língua materna

L2: segunda língua ou língua estrangeira

LE: Língua estrangeira

Libras: Língua brasileira de sinais

LM: Língua materna

LP: Língua portuguesa

MEC: Ministério da Educação

Plidef: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Usaid: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 15
<b>1. CAPÍTULO I: O dicionário</b> .....	p. 20
1.1 Tipologia das obras lexicográficas.....	p. 21
1.2 O dicionário de língua e seus diferentes tipos e classificações.....	p. 24
1.2.1 Na sala de aula de língua portuguesa, dicionários, glossários, vocabulários: são todos iguais? .....	p. 31
1.2.1.1 Do suporte de um dicionário.....	p. 33
1.2.1.2 Do número de línguas tratadas.....	p. 34
1.2.1.3 Da descrição vocabular.....	p. 35
1.2.1.4 Do tipo de descrição.....	p. 36
1.2.1.5 Do percurso seguido.....	p. 37
1.2.2 O dicionário de língua e seus diferentes tipos e classificações.....	p. 38
1.2.2.1 Classificação dos dicionários a partir do ponto de vista da linguística teórica .....	p. 38
1.3 O PNLD – Dicionários 2012 .....	p. 45
1.3.1 O PNLD .....	p. 45
1.3.2 O PNLD - Dicionários 2012 .....	p. 48
1.3.2.1 Dicionários de tipo 1 e 2 .....	p. 52
1.3.2.2 Dicionários de tipo 3 e 4 .....	p. 53
1.4 A importância do uso do dicionário em sala de aula de língua portuguesa .....	p. 54
1.4.1 Dicionários de língua vernácula .....	p. 55
1.4.2 Dicionários de língua estrangeira .....	p. 57
<b>2. CAPÍTULO II: Os dicionários em sala de aula</b> .....	p. 62

2.1 Os atuais métodos/sugestões metodológicas de ensino de LP para alunos surdos .....	p. 62
2.1.1 Sobre os objetivos educacionais_ e quanto aos surdos? .....	p. 74
2.2. Como tem sido o real uso dos dicionários em sala de aula de língua portuguesa com alunos surdos. ....	p. 77
2.2.1 Salas específicas.....	p. 78
2.2.2 Salas inclusivas .....	p. 83
2.3 A relação ensino/aprendizagem em questão .....	p. 86
<b>3. CAPÍTULO III: Atividades com dicionários: em busca do bilinguismo funcional.....</b>	<b>p. 97</b>
3.1 Sugestões de metodologias (oferta de atividades) para os professores de Língua Portuguesa tendo os dicionários como material didático .....	p. 99
3.1.1 Dicionários de Português .....	p. 101
3.1.1.1 Atividade 1: Aquisição lexical .....	p. 103
3.1.1.2 Atividade 2: Lexias culturais .....	p. 105
3.1.2 Dicionários de Libras .....	p. 106
3.1.2.1 Atividade 3: Ampliação do repertório lexical .....	p. 108
3.1.3 Dicionários de Libras e Dicionários de Língua Portuguesa .....	p. 109
3.1.3.1 Atividade 4: Conceitos .....	p. 111
3.1.3.2 Atividade 5: Sinonímia .....	p. 112
3.1.3.3 Atividade 6: Microestrutura .....	p. 114
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p. 120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p. 125</b>

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais já é reconhecida como a Língua Oficial da Pessoa Surda pela lei nº 10.436, de 24/04/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A Libras é, portanto, a língua natural ou materna do sujeito surdo. Stokoe (1960) percebeu e comprovou que a Língua de Sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína em todos os seus âmbitos: no léxico, na sintaxe, bem como na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Sendo efetivado seu caráter de língua natural e genuína, a Libras passa a fazer parte do sujeito surdo. A identidade desse indivíduo passa pela manifestação linguística, que é, então, efetivada pela sua língua própria, a saber, a Libras.

No assunto educação do surdo, levar em consideração a importância da sua língua materna é, não só tratá-lo com dignidade, como também é fazer cumprir um direito que possuem\_ de serem educados a partir de sua língua materna. Consideremos, por exemplo, o que diz parte do decreto supracitado.

**Art. 22.** As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

**I** -escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

**II** -escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras -Língua Portuguesa.

**Art. 22.** As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

**§1º** São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.(BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002)

Assim, é dever do Estado prover toda a educação básica do sujeito surdo de modo que sua inclusão seja real, seja efetiva. Por isso, reconheceu-se a necessidade da capacitação de professores, intérpretes e tradutores de Libras, de modo que seja possível oferecer aos alunos surdos um processo educativo de qualidade, semelhante ao oferecido aos seus colegas ouvintes. É muito importante salientar que tal qualidade será alcançada, por meio de outros tantos ajustes, através daquilo que o decreto determina: fazer uso da "Libras e [da]

modalidade escrita da Língua Portuguesa [como] línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.”

Porém, reconhecer a necessidade de um contexto educacional adequado às necessidades do aluno surdo, é uma iniciativa nova, já que a lei e o decreto acima mencionados datam do início do ano 2000. Por isso, embora a educação dos surdos venha sendo objeto de discussão nos círculos acadêmicos, sociais, educacionais e políticos, muito ainda se tem a fazer para proporcionar a esses alunos diferenciados uma educação de qualidade. Citemos, como exemplo, os materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas regulares inclusivas. Todos, sem exceção, tratam do ensino de português como língua materna (L1). Não há em circulação nenhum material adicional que auxilie os professores a identificar e a compreender a cultura surda.<sup>1</sup> Não há suporte metodológico que ajude o professor a compreender a forma diferente de o surdo aprender o português\_ como uma língua estrangeira. Não há qualquer material direcionado ao público surdo para ensino de português como L2. Isso acaba por acarretar ao corpo docente uma árdua tarefa de caminhar sozinho, sem auxílio metodológico que complemente sua habilidade e formação.

Assim, o objeto de investigação de que resultou esta dissertação nasceu da constatação da difícil realidade dos professores de alunos surdos. Pensando nessas necessidades de, primeiro, oferecer aos surdos conhecimento através da sua língua materna<sup>2</sup> e, segundo, de lhes conferir competência na Língua Portuguesa<sup>3</sup>; levantamos o seguinte questionamento: como conseguir atingir o bilinguismo funcional<sup>4</sup> apesar da deficiência no que diz respeito a materiais didáticos específicos para a educação do sujeito surdo? Seria muito pouco útil e irrealista propor que professores persistam a atuar com os materiais de pouca qualidade aos

---

<sup>1</sup> A referência a *material didático* aqui abordada como nula para a língua brasileira de sinais é aos moldes dos materiais didáticos de outras disciplinas recebidas pelas escolas. Não há manuais ou livros didáticos promovidos ou avaliados pelo MEC como há para as tantas outras disciplinas. Não há menção de obras que auxiliem no entendimento da cultura surda e ensino de surdos nos PNLDs, por exemplo; e nenhuma das obras que tratam desse assunto é enviada para as escolas através do Ministério da Educação.

<sup>2</sup> A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A Unesco propõe a educação básica na LM da criança, o que, para o surdo, corresponde à educação básica em língua de sinais.

<sup>3</sup> Faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros. (Quadros, 2006)

<sup>4</sup> Não tratamos bilinguismo funcional a partir das teorias do funcionalismo. Tomamos por funcional nesta pesquisa por sinônimo de eficiência.



quais atualmente se tem acesso ou que continuem com os ajustes e modificações feitos às pressas e intuitivamente, já que a maioria dos professores que recebem alunos surdos é da rede inclusiva e não têm noções básicas de cultura surda, do sujeito surdo ou da língua de sinais em seu currículo. Também não é razoável sugerir a espera até que se produza um material eficiente e o mesmo seja trazido ao mercado. Sendo assim, neste trabalho partimos do pressuposto de que uma proposta metodológica apoiada no dicionário de língua pode contribuir em grande escala para o desenvolvimento da competência lexical do sujeito surdo.

Os estudos dos dicionários vêm constituindo-se objeto de meu interesse desde o ano de 2008, quando ingressei no projeto de pesquisa intitulado *Observatório de neologismos na publicidade impressa: aplicação ao desenvolvimento da competência lexical*, do Programa de Iniciação Científica da FALE/UFMG, sob a coordenação do professor doutor Aderlande Pereira Ferraz. Embora o foco do projeto fossem os processos de inovação lexical, os critérios adotados para distinção dos mesmos era o lexicográfico. Portanto, a aproximação com os dicionários, o pleno entendimento de suas macroestrutura e microestrutura me permitiu conhecê-los como importante método de ensino.

As dificuldades que professores de português enfrentam para lecionar aos alunos portadores de surdez se devem, em geral, à falta de metodologia e instrumentos didáticos adequados. Muitos elementos nos permitem afirmar que o bom uso de dicionários em sala de aula de português com alunos surdos contribui em muito para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Portuguesa. Partindo dessa hipótese da dificuldade em encontrar materiais didáticos de qualidade que sejam específicos para educação dos surdos em escolas regulares no Brasil, podemos mostrar a importância de se usar e como usar dicionários de língua, tanto da Língua Portuguesa como da Língua Brasileira de Sinais, como meio de favorecer a promoção do ensino de Português ao sujeito surdo.

A escolha dos dicionários como instrumentos de apoio ao ensino do português se devem a vários motivos. Pela análise do dicionário de língua, procuramos evidenciar que sua estrutura e função metalinguística o eleva a uma posição de ferramenta didática no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para o sujeito surdo de identidade multicultural. Reconhecendo a escassez de recursos metodológicos para professores de alunos surdos, (seja em salas de aula específicas de surdos ou salas de aula mistas) os dicionários\_ instrumentos didáticos com um expressivo manancial de informações metalinguísticas, atualmente avaliados e distribuídos às escolas públicas brasileiras pelo PNLD-Dicionários, do Ministério

da Educação\_ podem ser um recurso valioso ao promover um aprendizado eficaz de léxico e gramática da Língua Portuguesa para a pessoa surda.

A pesquisa de que resultou esta dissertação partiu da observação de uma situação ocorrente em salas de aula receptoras de alunos surdos. Um semestre de observação em uma sala de aula do ensino médio de uma escola estadual inclusiva da região metropolitana de Belo Horizonte reiterou as expectativas de um uso restrito dos dicionários de LP e da nulidade do uso dos dicionários de Libras. Ainda, a falta de conhecimentos específicos das ciências do léxico por parte dos professores torna o ensino do léxico restrito a listas de palavras. Uma metodologia que determina o ensino de LP como L1 também foi constatada pelas observações. Não houve qualquer sugestão ou efetivação de alterações ou modificações nas atividades para os alunos surdos, embora esses últimos não aprendam o português como língua materna, mas sim como L2. As observações em uma escola inclusiva com número significativo de surdos deixa-nos claro as condições restritas dos professores no que diz respeito à sua atuação em classes que recebem surdos. Materiais didáticos exclusivos de ensino de LP para surdos ainda não estão em circulação. Apostilas e documentos do MEC que lançam luz sobre o ensinar português a surdos são disponibilizados, porém, sem muito ajudar; pois, falhas basilares podem ser constatadas sob uma breve análise dos mesmos. Por essas e outras questões descritas no decorrer desta dissertação, esta pesquisa teve como objetivo amenizar uma circunstância de déficit de materiais didáticos de LP por sugerir as obras dicionários como ferramenta complementar de ensino, além de propor atividades que partem da exploração dos dicionários para aprendizado do português.

O capítulo inicial trata da importância das ciências do léxico e das obras lexicográficas. Como principal obra lexicográfica em sala de aula, tratamos de descrever algumas características dos dicionários. O capítulo aborda os dicionários de línguas e seus diferentes tipos e classificações. Além disso, reconhecendo a dificuldade por parte de docentes de determinar corretamente o conceito de distintas obras lexicográficas, incluímos nessa seção a análise, segundo reais funções e particularidades, de algumas das obras lexicográficas mais usualmente utilizadas em contexto escolar. São elas, o glossário, os dicionários de língua e o vocabulário. Nesse capítulo ainda mencionamos o Programa Nacional do Livro Didático-Dicionários 2012: um breve histórico do PNLD e as determinações do programa para a produção, qualificação e distribuição dos dicionários são lembrados, além de uma consideração sobre a apostila preparada para apresentação dos dicionários denominada *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*.

O capítulo dois traz uma análise do documento *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica* (Vol. 1 e 2), promovido pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial, em 2004 e ainda de outra obra que traz o nome do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial denominada *Ideias para ensinar português para alunos surdos*(2006). Depois de detalhar as sugestões metodológicas disponíveis nesses documentos, a seção investiga o uso dos dicionários em sala de aula: específicas ou inclusivas. Esse capítulo aborda também informações importantes registradas após as observações feitas em sala de aula e traz duas fichas descritivas de duas das aulas analisadas.

O capítulo três trata de sugestões de atividades que visam o ensino de LP em salas de aula com alunos surdos: sejam elas específicas ou inclusivas. Esse capítulo é resultado de toda a análise discutida nos dois capítulos anteriores e serve como uma resposta aos problemas levantados pelas seções iniciais desta dissertação. O capítulo aponta possíveis soluções para um efetivo ensino de LP por meio do uso de dicionários como ferramenta mediadora desse ensino. As atividades propostas visam explorar o que os dicionários têm de melhor e, a partir dessa obra lexicográfica, contribuir para o ensino de língua em todos os seus âmbitos, especialmente os lexicais e gramaticais.

## 1 CAPÍTULO I: O Dicionário

A lexicografia é a ciência responsável pelo desenvolvimento de métodos e técnicas de produção das obras dicionarísticas na sua variedade de formas (monolíngues, bilíngues, semibilíngues, escolares, gerais, infantis, etc). Nunes (2006) descreve a lexicografia como “um saber linguístico de natureza prática, tendo em vista a aquisição de um *domínio de língua*, de um *domínio de escrita* e de um *domínio de enunciação e de discurso*.” (Nunes, 2006, p. 150)<sup>5</sup> De fato, alcançar domínio efetivo nesses campos não é tarefa exclusiva da lexicografia, mas a capacidade dos dicionários, como produto da mesma, de esmiuçar as normas da palavra\_ sua grafia, significados, sinônimos, usos, etc\_ aproxima tal ciência dos domínios supracitados tão importantes para formação linguística dos usuários da língua. Assim, a lexicografia desponta como ciência essencial para contribuir para o desenvolvimento da competência lexical.

Em relação à sua antiguidade, a lexicografia é o domínio de maior tradição dentre as ciências do léxico. Tal tradição está diretamente relacionada à sua vertente aplicada, viés que justifica sua clássica concepção de ser arte, tomada no sentido grego, de técnica de fazer dicionários. Essa prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos. Já existia nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais. (Krieger, 2006, p.164)

A autora nos lembra do caráter prático da lexicografia, isto é, enquanto a lexicologia tende para um saber especulativo, a lexicografia tende para o saber prático, já que trata de informar sobre o comportamento de *uso* geral da língua. Essa característica reforça a capacidade da lexicografia de abrir caminho para que os campos que culminam no desenvolvimento lexical sejam atingidos. Krieger ainda remete à tradição da lexicografia. De fato, a lexicografia desponta da Antiguidade Clássica. Daí em diante, até o estabelecimento da linguística no âmbito acadêmico, a lexicografia tem se desenvolvido a partir de distintas teorias linguísticas e alcança espaço significativo como ciência do léxico. Tão tradicional quanto a lexicografia, os dicionários também datam dos primórdios\_ a Antiguidade Clássica,

---

<sup>5</sup> O grifo é nosso.

a Grécia, século I, já tratava do processo de criação de verbetes, do percurso que hoje conhecemos como produção dicionarística.

### 1.1 Tipologia das obras lexicográficas

Muitos estudiosos da lexicologia já definiram o dicionário e/ou trouxeram à tona importantes características específicas dos mesmos. Cada um desses autores aborda, em especial, um dos aspectos formadores ou caracterizador dessas obras.

Em Biderman (2001) lemos:

Um dicionário é um produto cultural destinado ao consumo do grande público. Assim sendo, é também um produto comercial, o que o faz diferente de outras obras culturais. É preciso considerar igualmente que o dicionário deve registrar a norma linguística e lexical vigente na sociedade para o qual é elaborado, documentando a práxis linguística dessa sociedade (Biderman, 2001, p. 132).

A autora especifica, inicialmente, a característica comercial dos dicionários, o que o diferencia de outros produtos culturais, que normalmente são distanciados das relações comerciais. Nos tempos atuais, essa lógica comercial é realmente muito forte. Krieger concorda:

Os dicionários são produtos de alta vendagem e o público escolar é muito visado. De fato, há um crescimento editorial no plano da lexicografia pedagógica ou didática. (Krieger, 2004, p.103)

Essa peculiaridade não é definidora dos dicionários, mas é um aspecto importante e relevante, já que pode, em muitos casos, determinar a escolha do mesmo:

O professor encontra dificuldade para se defrontar com a constante e difícil pergunta: qual é o melhor dicionário? Em vez de uma análise crítica que lhe permita avaliar e comparar obras, para indicar a mais qualificada e a mais apropriada [...], o docente acaba submetendo-se a uma lógica comercial e a critérios práticos, como o custo [...]. (Krieger, 2003, p.71)

Uma segunda definição de dicionário é nos dada por Vilela (1995, p. 78):

Dicionário é o conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, ou é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte papel ou eletrônico, arquivando esse saber e que pode ser consultado por pessoas ou máquinas. (Vilela, 1995, p. 78)

Este autor aponta para a fonte da obra em questão, a saber, a comunidade que partilha dessa língua e a forma, a modifica e a mantém viva. Essencial é essa relação entre comunidade linguística e lexicografia. Haensch e Wolf (1982, p. 12) mencionam:

A Lexicografia [...] é, talvez, de todas as atividades linguísticas, [...] a que está mais intimamente relacionada com a vida humana em seus mais variados aspectos e a que mais serviços oferece para a comunidade. [...] O lexicógrafo deve saber tudo. Embora seu trabalho seja, essencialmente, gravar itens lexicais, geralmente palavras e seu significado, devemos considerar, como pano de fundo, o sistema político, econômico e sociocultural da comunidade linguística em todos os seus aspectos. Na maioria dos casos, o lexicógrafo deve ocupar-se, além da língua, de uma série de especialidades extralingüísticas: desde a eletrônica, pasando pelo esporte, culinária, automobilismo, cabeleireiro, medicina, etc. (Haensch e Wolf, 1982, p.12)<sup>6</sup>

O papel do lexicógrafo envolve mais do que catalogar regras lexicais e aspectos linguísticos em uma obra. Como descrito, é preciso conhecer a fundo a comunidade linguística do idioma que representa. É esse conhecimento efetivo de todos os aspectos formadores e culturais da comunidade que denominamos *especialidade extralingüística*.

A terceira informação sobre os dicionários vem por Pontes (2000a, p. 54), que acrescenta:

Nos dicionários constam informações de natureza gramatical, semântica e pragmática relacionadas a cada palavra, como o gênero gramatical, a classe a que pertence a palavra, a regência, a formação gráfica e fônica, a etimologia, o significado, o emprego correto, entre outras. (Pontes, 2000a, p. 54)

A citação acima nos remete à natureza linguística formadora da obra dicionário. Pontes aborda questões de estrutura e regularidades dentro da totalidade do léxico: as

---

<sup>6</sup> La lexicografía [...] es quizás, entre todas las actividades linguísticas, [...] la que está más estrechamente relacionada con la vida humana en sus aspectos más variados y la que mayores servicios presta a la colectividad. [...] El lexicógrafo tendría que saberlo todo. Aunque su labor consiste esencialmente en registrar unidades léxicas, generalmente palabras o giros, y su significado, habrá que tener en cuenta, como telón de fondo, el sistema político, económico y sociocultural de la comunidad linguística, respectiva, en todos sus aspectos. En la mayoría de los casos, el lexicógrafo deberá ocuparse, además de la lengua, de una serie de especialidades extralingüísticas, desde la electrónica hasta el derecho, pasando por los deportes, la cocina, el automovilismo, la peluquería, la medicina, etc. (Haensch e Wolf, 1982, p.12)

regularidades formais que se referem aos significantes dentro do campo da lexicologia (morfologia léxica) e ainda as regularidades nas relações do léxico com outros fatores da comunicação linguística (semântica léxica).

Ainda outra característica dos dicionários é mencionada por Ilari (1997):

Um número considerável de informações sobre o léxico vem sendo acumulado há séculos pelos dicionários. Os dicionários procuram tipicamente captar o sentido de uma palavra dada (lema) associando-lhe uma ou mais *definições*, isto é, expressões mais extensas que analisam o sentido. (Ilari, 1997, p.49)

Ilari considera dicionários como a obra que busca “captar o *sentido* [no singular] de uma palavra dada [...] associando-lhe uma ou mais definições.” Percebemos aqui uma falha no que diz respeito a essa função atribuída ao dicionário. Ao considerar os dicionários como resgatadores de definições para o *único* sentido de uma palavra/lema, o autor afasta sua definição das obras *dicionário* e a associa mais propriamente à obra *glossário*; esta última visa determinar um único sentido de uma palavra, e, por esse único sentido captado em um contexto específico, conceder-lhe sua exclusiva definição.

Voltemos à citação de Ilari. O autor indica, como supracitado, que dicionários associam ao *lema* uma ou mais definições. Lembremos que o lema, a saber, a unidade de significante adotada como unidade básica da descrição lexicográfica; é mais do que simplesmente uma palavra. É o significante léxico no início do artigo do dicionário, e sobre o qual o dicionário dá informação. Tal definição sugere que lemas de obras lexicográficas dicionários podem ser compostos de palavras, mas, em alguns casos, podem ser também compostos de monemas (morfemas ou lexemas). A escolha do lexicógrafo de dispor em sua obra apenas palavras como lemas ou ainda monemas dependerá de vários fatores. Um deles foi estabelecido por Werner (1982):

Um dicionário que apenas tomasse palavras como lemas e não incluisse monemas teria que registrar à parte muitos resultados potenciais da formação de palavras, a menos que o limite entre o léxico e a gramática se defina de tal forma que o tratamento de afixos usados para formação de palavras seja considerado como tarefa da gramática. (Werner, 1982, p. 229)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Un diccionario que sólo tomara palabras como lemas y no incluyera monemas tendría que registrar aparte muchos resultados potenciales de la formación de palabras, a no ser que el límite entre léxico y gramática se defina de tal manera que el tratamiento de los afijos que se usan para la formación de palabras se considere como tarea de la gramática. (Werner, 1982, p. 229)

Assim, concluímos que o trabalho do lexicógrafo na formação de um dicionário depende, além de uma teoria científica, de critérios práticos. Esses critérios são capazes de tornar essa obra funcional para um público que extrapola os linguistas, atinge a variedade de sujeitos da comunidade linguística que o idioma retratado no dicionário representa, e ainda atinge os estrangeiros a essa comunidade, mas que se caracterizam como pares linguísticos.

Krieger (2004) define:

O denominado dicionário de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, é o único lugar de catalogação sistemática do léxico, equivalendo a um paradigma linguístico por excelência, instância de legitimação das palavras de um idioma. Nessa medida, o dicionário cumpre o papel de código normativo de um sistema linguístico. (Krieger, 2004, p. 102)

Aqui, temos a especificação da inquestionável autoridade; denominada como ‘paradigma linguístico por excelência’ ou ‘instância de legitimação’, que os dicionários recebem por parte da sociedade. É, sem dúvida, uma descrição importante, pois gozar da função de estatuto de obra de referência do léxico é determinante no valor pedagógico dos dicionários. Porém, é relevante ressaltar que, diferentemente do que a autora expõe, os dicionários não são “o único lugar de catalogação sistemática do léxico.” Outras obras lexicográficas como os glossários, vocabulários e enciclopédias também catalogam o léxico de modo sistemático.

A partir dos esclarecimentos das características do dicionário acima descritas, podemos distinguir alguns tipos de dicionários.

## **1.2 O dicionário de língua e seus diferentes tipos e classificações**

Margarita Correia define léxico:

O léxico de uma língua é o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta as regras e os processos de construção de palavras. O léxico inclui, ainda, os elementos que



usamos para construir novas palavras: prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos. (Correia, 2011, p. 227)

Ferraz também contribui para definir o léxico:

Por léxico, em geral, compreende-se o conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade linguística. (Ferraz, 2008, p. 146)

Sendo obras com um objetivo em comum, a saber, sistematizar e ordenar alfabeticamente parte do léxico de um sistema linguístico, os dicionários bem como glossários, vocabulários e outras obras lexicográficas são vistas como semelhantes e tratadas como gênero único. Mas esse é um ponto de vista equivocado e limitador. Segundo Krieger (2004):

[Nos dicionários] pequenas diferenças não ganham significação maior. Sua autoridade e a imagem de neutralidade que projetam não costumam ser contestadas. Apesar disso, existem grandes diferenças entre os dicionários, quer pelo registro e tratamento dos dados lexicais, gramaticais e os diferenciados enfoques semânticos, quer pelas marcas ideológicas que contêm como qualquer outro texto. (Krieger, 2004 p. 104)

É, portanto, de suma importância desenvolver uma postura crítica em relação à classificação das obras lexicográficas. Agir assim é assumir a pluralidade de tipos compositores dessas obras e é, ainda, reconhecer o trabalho do lexicógrafo como mais do que simplesmente coletar e copilar as palavras da língua. Envolve organizá-las por adequar as informações de acordo com o público visado através de fundamentos teórico-científicos. Assim, abordaremos uma breve distinção de obras lexicográficas dicionários. Antes, se faz necessário desmistificar a ideia de que dicionário, vocabulário e glossário têm o mesmo significado. Certa confusão no que diz respeito a classificar essas obras lexicográficas de modo arbitrário é percebida em muitos autores e editoras e também em distintas épocas e países. Haensch (1982) exemplifica:

Infelizmente, nem todas as obras lexicográficas que registram e explicam o vocabulário usado por um autor ou uma obra literária se denominam "glossários". Por exemplo, R. Menéndez Pidal publicou um repertório magistral das vozes utilizadas no Cantar de Mio Cid intitulado Vocabulário (...) Aqui temos um

primeiro exemplo da confusão sobre a terminologia de obras lexicográficas. (Haensch, 1982 p.106, nota 7)<sup>8</sup>

Alguns trabalhos sobre denominações de dicionários, vocabulários ou glossários também apresentam variação. Vejamos como a Norma ISO (International Standardization Organization) 1087, “Terminology/Vocabulary”, “Terminologie/Vocabulaire”, define tais termos:

6.2.1. **dictionary**: Structured collection of lexical units with linguistic information about each of them/6.2.1. **dictionnaire**: répertoire structuré d’unités lexicales comportant des informations linguistiques sur chacune d’entre elles;

6.2.1.1. **terminological dictionary** (admitted term: **technical dictionary**): Dictionary (6.2.1) containing terminological data (6.1.5) from one or more specific subject fields (2.2)./6.2.1.1. **dictionnaire terminologique** (terme toléré: **dictionnaire technique**): Dictionnaire (6.2.1) qui comprend des données terminologiques (6.1.5) relatives à un ou plusieurs domaines (2.2) particuliers.

6.2.1.1.1 **vocabulary** (admitted term: **glossary**: Terminological dictionary (6.2.1.1) containing the terminology (5.1) of a specific subject field (2.2) or of related subject fields and based on terminology work (8.2.)/ **vocabulaire**: Dictionnaire terminologique (6.2.1.1) basé sur un travail terminologique (8.2), qui présente la terminologie (5.1) d’un domaine (2.2) particulier ou de domaines (2.2) associés. (ISO 1087: 1990).

Percebe-se que na definição do último termo, *vocabulary*, em inglês, aparece na microestrutura a informação de aproximação por sinonímia de *glossary*. Isso não acontece na tradução do correspondente em francês, fazendo-nos entender que, nesse último caso, não ocorre similaridade absoluta entre os termos. Assim também é a tradução das mesmas normas para o português, na qual o termo *vocabulário* é revelado tolerado para *glossário*. É o que podemos observar abaixo.

6.2.1. **Dicionário**: repertório estruturado de unidades lexicais contendo informações lingüísticas sobre cada uma dessas unidades.

6.2.1.1. **Dicionário terminológico** (termo tolerado: **dicionário técnico**): dicionário (6.2.1) que compreende dados terminológicos (6.1.5) relativos a uma ou várias áreas (2.2).

6.2.1.1.1. **Glossário** (termo tolerado: **vocabulário**): dicionário terminológico (6.2.1.1) baseado num trabalho terminológico (8.2) que apresenta a terminologia

<sup>8</sup> Desgraciadamente, no todas las obras lexicográficas que registran y explican el vocabulario usado por un autor o una obra literaria se llaman ‘glosarios’. Así por ejemplo, R. Menéndez Pidal publicó un repertorio magistral de las voces usadas en el Cantar de Mio Cid bajo el título de Vocabulario (...) Aquí tenemos un primer ejemplo de la confusión que existe en cuanto a la terminología de las obras lexicográficas. . (Haensch, 1982 p.106)

(5.1) de um domínio (2.3) ou de subdomínios (2.4) ou de vários domínios associados. (Norma ISSO 1087 – Terminologia – Vocabulário, revisão conceitual/denominativa por Alves et al).

A partir das considerações supracitadas, percebemos como é sutil a fronteira entre esses termos lexicográficos apresentados por muitos autores como semelhantes. Dessa maneira, um mesmo tipo de obra acaba por ser definido de maneiras distintas por distintos autores. Por isso, a necessidade de corroborar definição conceitual única para que as obras lexicográficas sejam promovidas por suas reais características e sejam mencionadas pelas suas verdadeiras atribuições. Analisemos, portanto, segundo reais funções e particularidades algumas das obras lexicográficas mais usualmente utilizadas em contexto escolar. São elas, o glossário, os dicionários de língua e o vocabulário.

Barbosa (2001) remetendo a Muller (1968) aborda importantes definições, a partir da palavra ou unidades-padrão que constituem objeto das obras lexicográficas:

[...] Ao nível do **sistema** corresponde a unidade padrão lexical chamada lexema (Muller, 1968); o **dicionário de língua** tende a reunir o universo dos lexemas, apresentando, para cada um deles, os vocábulos que representam suas diferentes acepções. Os **vocabulários técnico-científicos e especializados** buscam situar-se ao nível de **uma norma** linguística e sociocultural, têm como unidade-padrão o **vocábulo** (Muller), constituindo-se como conjuntos vocabulares, representativos de universos de discurso. O **vocabulário fundamental**, por sua vez, procura reunir os elementos constitutivos da intersecção dos conjuntos vocabulários de uma comunidade ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes-ouvintes envolvidos; de maneira geral, o **glossário lato sensu** resulta do levantamento das palavras-ocorrências (Muller) e das acepções que têm num **texto manifestado**. [...] um glossário *stricto sensu* seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. (Barbosa, 2001 p. 35)

As definições por Barbosa permitem perceber características específicas de cada obra lexicográfica a partir do nível e da unidade lexical padrão que constitui seu objeto, bem como a partir da sua forma de apresentação e perspectivas. Segundo esses aspectos é possível diferenciar as funcionalidades e particularidades de cada uma dessas obras. Temos o **dicionário de língua** como uma obra ao nível do sistema, e, que trabalha com as unidades

*lexemas*<sup>9</sup>, de significado abrangente e frequência regular, de modo a reuni-los e apontar teoricamente a esses lexemas os vocábulos que reproduzem todas as acepções possíveis de um mesmo verbete. Assim, o dicionário de língua leva em conta variações relativas ao tempo (diacrônica), relativas às diferenças de natureza geográfica (diatópica), relativas às variações entre grupos sociais e culturais (diatrática) e também considera variações a partir de modos específicos de comunicar: seja pelo meio pelo qual tal comunicação acontece ou seja pela situação comunicativa (diafásica). Quanto ao **vocabulário**, trata-se de uma obra ao nível da norma, que tem como objeto de estudo os *vocábulos*<sup>10</sup>; isto é, unidades caracterizadas por terem significado restrito e alta frequência. As unidades relativas ao vocabulário são reveladas dentro de uma área de especialidade e abarcam todas as acepções referentes a um verbete manifestado. Por essas características podemos afirmar que o vocabulário é uma obra que se situa, principalmente, nas perspectivas da uniformidade de tempo (sincrônica). Eventualmente, podemos ter vocabulários que remetem ao diacronismo e, de modo raro ou quase nulo, aparecem variações diatópicas e/ou diastráticas. Quanto ao estilo e aspectos expressivos em relação a diferentes situações e estilos de língua, vocabulários apresentam uma forte perspectiva sinfásica. Por último, o **glossário** atua ao nível da fala ao trabalhar conjuntos manifestados em um texto estabelecido. A unidade padrão palavra (de única aparição e significado específico) serve como objeto componente dessa obra lexicográfica que não amplia as acepções propostas à unidade explicitada. Antes, por funcionar com unicidade de significado, o glossário remete a essa exclusiva acepção do verbete contextualizado. É um trabalho que leva em conta as perspectivas sincrônica, sintópica, sinstrática e sinfásica da língua.

Quando as unidades básicas (lexema, vocábulo e palavra) que atuam como objeto de estudo das obras lexicográficas mencionadas são exaltadas como fatores descritivo e distintivo, percebemos que há uma hierarquia quantitativa no que diz respeito a estruturação semântico-sintática. Por exemplo:

O **lexema**, ao nível de sistema, apresenta maior número de semas lexicais e gramaticais em seu semema polissêmico ou polissemêmico (sobressemema(s)); essa polissemia ampla permite sua atualização em grande número de contextos; o **vocábulo** de determinada norma sofre restrições semântico-sintáticas, correspondentes às constantes e coerções de um universo de discurso (semema); a **palavra-ocorrência** sofre ainda maior restrição (significação específica do texto) mas, ao mesmo tempo, recebe acréscimos da combinatória dos semas conceptuais, no percurso sintagmático (epissemema). (Barbosa, 2001 p.36)

<sup>9</sup> Conforme definição de Muller, 1968.

<sup>10</sup> Conforme definição de Muller, 1968.

Segundo as características específicas das referências lexicográficas temos, portanto, as unidades básicas de formação das mesmas com maior ou menor restrição no âmbito semântico-sintático. As intenções comunicativas e de percepção dos dicionários, glossários e vocabulários recorrem à capacidade semântica de semas lexicais e gramaticais nos sememas das unidades que os compõe. Por exemplo, por se tratar de uma obra que busca agregar a um lexema o maior número de seus significados possíveis, os dicionários consideram as máximas de sentido através de ampla polissemia semêmica. Essa amplitude de significado dos semas se reduz na abordagem dos vocábulos e, mais ainda, ao abordar as palavras.

Barbosa (2001) resume em forma de tabela as supracitadas relações entre as obras lexicográficas glossário, vocabulário e dicionário:

Níveis de atualização	Conjunto de unidades lexicais	Unidades padrão	Estatuto semântico-sintático das unidades padrão	Tipos de obra lexicográfica	Microestrutura	Macroestrutura	Sistema de remissivas
Sistema	Universo léxico	Lexema	Forma semêmico-sintática ampla (sobressemema polissêmico)	Dicionários de língua	<p>Artigo = [+ Entrada (lexema) + Enunciado lexicográfico + Par. Inf. 1 (pronúncia, abreviatura, categoria, gênero, número, etimologia, homônimos, campos léxico-semânticos, etc.).</p> <p>+ Par. Definicional (acepção 1, acep 2, ... acep n.)</p> <p>+/- Par. Pragmát.,</p> <p>+/- Par. Inf. 2, Par. Inf.</p> <p>+/-Remissivas da cadeia interpretante de língua)]</p> <p>Lexema n = [V1, V2,...Vn (acepções)]</p>	<p>Lexema 1 = [V1,V2,...Vn (acepções com núcleo sêmico comum)]</p> <p>Lexema 2 = [ V1, V2,...Vn (acepções)]</p>	Remissivas da cadeia interpretante da língua
Normas	Conjuntos-vocabulários ou Conjuntos terminológicos	Vocábulo Termo	Forma semêmico-sintática restrita e caracterizadora de um universo de discurso (semema de UD)	Vocabulários fundamentais Vocabulários técnico-científicos Vocabulários especializados	<p>Artigo = [+ Entrada (vocábulo) + Enunciado lexicográfico + Par. Inform. 1 (pronúncia, abreviatura, categoria, gênero, número, etimologia, área, domínio, subdomínio etc.).</p> <p>+ Par. Definicional (acepção específica da área científica/tecnológica ou de um falar especializado).</p> <p>+/- Par. Pragmático (exemplo de emprego específico daquela área).</p> <p>+/- Par. Inform. 2 (frequência,</p>	<p>Vocábulo 1 = acepção restrita e caracterizadora de um UD</p> <p>Vocábulo 2 = acepção restrita e caracterizadora de um UD</p> <p>Vocábulo n = acepção restrita e caracterizadora de um UD</p>	Remissivas relativas ao universo do discurso

					normalização, banalização, vulgarização/popularização, etc.) +/- Par. Inform. n, + Remissivas (relativas ao Universo de Discurso em questão)].		
Falar	Conjuntos ocorrência	Palavra	Forma semêmico-sintática específica de um ato de fala, de um discurso manifestado (epissemema)	Glossário	Artigo = [+ Entrada (palavra-ocorrência) + Enunciado Lexicográfico + Par. Inform. 1 (categoria, gênero, número, pronúncia, etimologia, etc.). + Par. Definicional (sentido da palavra naquele discurso concreto). - Par. Pragmático, +/- Par Inform. n, +/- Remissivas (circunscritas ao texto em questão)] de um discurso manifestado.	Palavra 1 = acepção específica de um discurso manifestado Palavra 2 = acepção específica de um discurso manifestado Palavra n = acepção específica	Remissivas circunscritas ao texto do discurso manifestado

Tabela 1: Barbosa, 2001, p. 39

### 1.2.1 Na sala de aula de língua portuguesa, Dicionários, glossários, vocabulários: são todos iguais?

As diferenças entre as obras lexicográficas têm sido bem definidas por inúmeras pesquisas e estudos na área da lexicografia. Os que não têm demonstrado acompanhar tais definições e classificações são os professores em sala de aula. Grande parte dos docentes ainda toma uma obra lexicográfica pela outra, fazendo, portanto, confusão de sentido e uso inapropriado das mesmas. As observações feitas em sala de aula para complementação desta pesquisa nos dão alguma ideia da forma como as obras lexicográficas são abordadas ou utilizadas nas aulas de língua portuguesa.<sup>11</sup>

Daremos a seguir dois exemplos de utilização de obras lexicográficas ocorridos em duas aulas de português de uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes.

Em uma aula cujo tema era ‘Funções de Linguagem’, o professor trabalha inicialmente os conceitos de cada função de linguagem, e, depois de classificá-las e determiná-las com exemplos, o professor passa a trabalhar com excertos de textos. Seu objetivo é que os alunos passem a diferenciar as funções de linguagem presentes em cada excerto. Os alunos são estimulados a detectar a função de linguagem mais perceptível em cada trecho oferecido. Como entre os excertos há textos literários, houve uma preocupação do professor em antecipar algumas palavras que ele julgou desconhecidas para os alunos e providenciou uma lista que denominou *vocabulário*. Ao dispor no quadro essa lista para consulta dos alunos, o professor demonstra ter se equivocado na classificação das obras lexicográficas. Lemos em Correia (2009):

[...] em sentido estrito, hoje em dia, usamos o termo **vocabulário** como conjunto delimitado de vocábulos, isto é, de unidades efectivamente atestadas num determinado registro de língua, num conjunto de textos, na obra de um autor, etc. (Correia, 2009, p. 31)

Os denominados vocabulários também são definidos por Barbosa (2001):

---

<sup>11</sup> Fichas que descrevem mais precisamente as observações em sala de aula e, ainda, considerações sobre tais observações estão registradas no capítulo 2 desta pesquisa.



[...] o **vocabulário** fundamental, por sua vez, procura reunir os elementos constitutivos da intersecção dos conjuntos vocabulários de uma comunidade ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes-ouvintes envolvidos. (Barbosa, 2001, p. 13)

Assim, entendemos que o vocabulário trabalha com conjuntos manifestados dentro de uma área de especialidade. E, dentro dessa área de especialidade, busca trazer todas as acepções referentes àquele vocábulo descrito. Não é esse o caso da lista de palavras oferecida pelo professor de português na sala de aula. Mas, analisemos as definições que os mesmos autores anteriormente citados dão ao chamado glossário:

Glossário é uma lista restrita de vocábulos de um determinado domínio do conhecimento, de um determinado registro linguístico, específicos da obra de um autor, etc. (Correia, 2009 p. 31)

[...] um **glossário** *stricto sensu* seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. Se preferirmos, a cada palavra-ocorrência corresponderia uma entrada. (Barbosa, 2001, p. 13)

Aquele professor não percebeu essa diferença entre *vocabulário* e *glossário*. Os glossários, sim, são como a lista que ele providenciou aos alunos. São os glossários as obras lexicográficas que trabalham com conjuntos manifestados em um determinado contexto, e, por oferecer apenas o significado daquela lexia naquele caso, não trazem várias acepções possíveis a ela. Os glossários apresentam uma única acepção de um verbete porque se trata de um contexto específico. Foi esse o tratamento dado para os alunos na aula de funções de linguagem citada: o professor prejudicou uma série de palavras que teriam, possivelmente, seu significado ignorado, e as determinou. É importante salientar que o significado dessas lexias marcadas pelo professor era único, no sentido que, por se tratar de uma palavra contextualizada, não havia necessidade de extrapolar suas acepções àquelas específicas do caso em que foram retiradas.

É de grande importância que os professores se apropriem das conceitualizações exatas de cada obra lexicográfica. Essa é a única maneira de utilizá-las não apenas de modo correto, mas de modo que atinja os alunos com as informações e os prepare a usar essas obras com iniciativa e autonomia. Glossários e vocabulários são apenas duas das obras lexicográficas que podem ser de grande ajuda em sala de aula. Mas, sem dúvida,

os dicionários são as peças mais utilizadas ao ensinar e aprender léxico nas escolas. Isso não necessariamente significa dizer que os dicionários são mais conhecidos e bem utilizados pelos professores de língua portuguesa. O segundo exemplo retirado da minha observação serve de parâmetro para essa afirmação.

Durante uma das aulas observadas, o professor propõe uma produção de texto. Para isso, traz para a sala de aula uma série de dicionários. A seleção desses dicionários não aconteceu por meio de um planejamento prévio. Conforme explicitado pelo próprio professor, suas escolhas foram feitas pelos critérios da praticidade e variedade. Do ponto de vista desse professor, os dicionários que tinha em casa ou que estavam na biblioteca da escola eram suficientes para auxiliar a turma na produção da redação proposta. Ele não pensava ser necessário considerar o tipo de *corpus* lexical descrito naquela obra ou o número de entradas. Segundo o professor, dicionários infantis ou ilustrados são os únicos em que há grande discrepância de conteúdo. Para ele, minidicionários e dicionários de grande porte seriam praticamente semelhantes e todos poderiam ser utilizados pela turma com o mesmo objetivo. Entretanto, sabemos que não é assim. O tratamento dispensado aos dicionários e sua utilização em sala deve levar em consideração sua estrutura, cobertura e tipo do *corpus* lexical descrito, público visado, suporte, etc. São muitos os aspectos que tornam cada dicionário especial para cada nível de escolaridade e para cada função. Correia (2009) nos ajuda a identificar algumas dessas diferenças. A autora destaca diferenças em pelo menos seis campos que servem como critério de dissociação. São eles: o suporte da publicação, o número de línguas tratadas, a delimitação do vocabulário descrito, o tipo de descrição das entradas, as funções que o dicionário virá a desempenhar e o percurso seguido na sua consulta.

### **1.2.1.1 Do suporte de um dicionário**

Até às últimas décadas do século XX, os dicionários eram apenas publicados em forma de livro, em suporte de papel. O desenvolvimento da informática e dos computadores pessoais levou também à produção de dicionários em suporte digital, ou dicionários electrónicos, como são também conhecidos. Existem dois tipos de dicionários em suporte digital: aqueles que são concebidos para serem usados por máquinas, isto é, para servirem de base a

sistemas diversos de processamento de língua natural (PLN) e os que são organizados para serem usados por pessoas. (Correia, 2009, p. 34)

Os dicionários eletrônicos *on-line* têm uma diferença no que diz respeito à atualização e comparação com os dicionários impressos:

A lexicografia entendida como arte e técnica de produzir dicionários, nem sempre consegue acompanhar plenamente o dinamismo lexical, porque a todo momento, surgem novas palavras, assim como outras caem em desuso. É bem verdade que os dicionários eletrônicos, graças aos processos pelos quais podem ser editados estão sendo atualizados com muito mais rapidez do que os impressos em papel. (Krieger, 2012, p. 18)

A tecnologia e o suporte eletrônico em rede facilitam que lexias reconhecidas pela comunidade linguística sejam inseridas no dicionário e que outras sejam retiradas do mesmo, sendo então, tratadas como arcaísmos. Isso faz com que essas obras lexicográficas se aproximem ainda mais da sociedade que aquele dicionário representa.

### **1.2.1.2 Do número de línguas tratadas**

Correia (2009) descreve: “Tendo em conta o número de línguas tratadas, podemos distinguir os dicionários monolíngues, dos bilíngues e dos multilíngues.” (Correia, 2009, p. 37). Para os dicionários do português brasileiro, esse padrão se mantém. Podemos definir os *dicionários monolíngues* como aqueles em que tanto a entrada, nessa obra definidos, como a sua explicação são descritos em apenas uma língua. Normalmente, os consulentes desse tipo de dicionários são os falantes da língua na qual o dicionário foi produzido ou ainda aprendizes em nível mais avançado da língua dessa obra. Ambos, ao consultá-la, o farão com o objetivo de encontrar definições ou explicações sobre a palavra-entrada. Os *dicionários bilíngues* relacionam uma língua fonte a uma língua alvo. As entradas são dadas na língua de partida e, a partir desta, são descritos sinônimos ou equivalentes na língua alvo. Já os *dicionários plurilíngues* ou *dicionários multilíngues* trabalham da mesma maneira que os

dicionários bilíngues, isto é, relacionando línguas fontes a línguas alvos. A diferença aqui é que temos uma língua de partida para pelo menos duas línguas de chegada.

### 1.2.1.3 Da descrição vocabular

Ao produzir um dicionário, o lexicógrafo deve levar muitos aspectos em conta. Um deles é o público a que essa obra será destinada. Ao considerar o público alvo, o lexicógrafo irá estabelecer fronteiras no léxico da língua que ele determina ser relevante para propor no dicionário em questão. Delimitar o vocabulário a ser copilado possibilita uma obra mais coerente e eficiente para diferentes tipos de consulentes. Algumas dessas obras classificadas a partir do vocabulário descrito são: dicionário geral, dicionário de aprendizagem, dicionário escolar e dicionário especializado.

Os *dicionários gerais* são amplos, no sentido que buscam explorar o léxico geral da língua. O objetivo é determinar em uma obra lexicográfica o maior número de acepções possíveis naquela língua. Correia descreve:

O dicionário geral é aquele que pretende abarcar o vocabulário geral da língua, dando conta do maior número possível de acepções e usos para cada unidade (usos formais e correntes, registros regionais e especializados ou terminológicos). Destina-se ao público em geral. (Correia, 2009, p. 39)

Os dicionários gerais podem incluir as unidades em uso na língua e também as chamadas arcaicas, pois, têm por alvo contribuir para que seus consulentes encontrem definições e características de tantas quantas lexias possíveis da língua.

O *dicionário de aprendizagem* também delimita seu léxico descrito a partir do público alvo. Como nos sugere o nome da obra, dicionários de aprendizagem são para consulentes aprendizes da língua, por isso, visam abarcar palavras de alta frequência no cotidiano da comunidade linguística descrita. O lexicógrafo foca nas lexias pertencentes aos manuais de ensino da língua e dos registros informais. Como a busca não é para falantes da língua materna, temos grande frequência de exemplos e abonações,

explicações gramaticais e apêndices com detalhes sobre informações linguísticas aparentemente simples ou acessíveis aos falantes de língua materna.

*Dicionários escolares* são obras sucintas em descrição e tamanho. Como seu objetivo é ser companheiro dos alunos diariamente no ambiente escolar, e, portanto, tentar contemplar o léxico correspondente a várias disciplinas, o dicionário escolar normalmente apresenta as entradas sem profundos detalhamentos. Antes, cada verbete revela conceitualização básica e objetiva. Mas, justamente por se tratar de um material didático para sujeitos em fase de aprendizagem lexical, pensar em tanta objetividade pode ser prejudicial.

Por fim, Correia descreve o *dicionário especializado* como uma obra determinada pelo vocabulário descrito. Trata-se de uma obra que descreve o léxico especializado da língua, ou seja, definem terminologias e áreas específicas do léxico como regências, sinônimos, neologismos, estrangeirismos, provérbios, etc.

#### 1.2.1.4 Do tipo de descrição

Sob o critério do tipo de descrição dos dicionários temos as obras *diacrônicas* e as *sincrônicas*. Correia define:

Um **dicionário sincrónico** pretende dar conta das unidades lexicais e dos seus usos em relação a um determinado estado da língua, a um certo período delimitado [...]. Em contrapartida, o **dicionário diacrónico** é aquele que pretende dar conta da origem das unidades lexicais e eventualmente das sua evolução ao longo dos tempos (mudanças na forma ortográfica, no significado, nos usos). Os dicionários diacrónicos, podem, por seu turno, dividir-se em dicionários etimológicos e dicionários históricos, obras de maior complexidade. (Correia, 2009, p. 42)

Dicionários etimológicos apresentam a etimologia da palavra entrada, ou seja, descrevem a origem daquela palavra e o primeiro registro da mesma. Dicionários históricos podem apresentar as informações trazidas pelos dicionários etimológicos, por exemplo, a etimologia pode aparecer em dicionários históricos bem como datações

relevantes. Dicionários históricos definem o histórico daquela entrada: apresentam as diferenças nas formas gráficas pela qual a lexia passou no decorrer dos tempos, apresentam os diferentes significados que assumiu cronologicamente, etc.

### 1.2.1.5 Do percurso seguido

A forma como o dicionário vai abordar o *corpus* recolhido, ou seja, o percurso que o lexicógrafo opta por trabalhar a exposição das palavras a serem dicionarizadas pode ser, privilegiadamente, duas: o *percurso onomasiológico* e o *percurso semasiológico*. Sendo, esse último, o tipo de percurso mais recorrente para os dicionários disponíveis.

O **percurso semasiológico** [...] [parte] da forma da unidade para a determinação do seu significado. [...] o percurso inverso, o **percurso onomasiológico**, [permite] encontrar a forma de denominar um determinado conceito. Estes últimos, [são] conhecidos como **dicionários analógicos** [...] (Correia, 2009, p. 45)

Correia define os possíveis percursos para produção dos dicionários e Biderman também retoma aos dicionários onomasiológicos ou analógicos como aqueles que “[organizam] os conceitos em campos semânticos, ao invés de ordenar as palavras em ordem alfabética.” (Biderman, 1984, p.11)

Podemos concluir que os dicionários semasiológicos visam descrever o léxico de maneira sistemática e organizada pela ordem alfabética. Isso indica que não faz parte da função de um dicionário semasiológico oferecer suas informações a partir de redes de significação. Essa tarefa fica para os dicionários onomasiológicos, os quais se detêm em estruturas de conceitos pelo critério semântico das lexias. Obviamente, é de essencial importância considerar em salas de aula essa diferença fundamental. Ensinar aos alunos o percurso de cada dicionário utilizado por eles no espaço escolar e de aprendizado é permitir que explorem corretamente as funcionalidades de ambas as obras.

## **1.2.2 O dicionário de língua e seus diferentes tipos e classificações**

Após considerar as distintas características de algumas obras lexicográficas vamos atentar ainda para outros critérios de descrição. Agora focamos os dicionários que, como classe, já foram dissociados de outras obras lexicográficas. Aqui, trataremos, portanto, de subcategorias dessa importante obra lexicográfica. Ao classificar a tipologia dos dicionários partimos dos critérios estabelecidos por Haensch (1982). O autor determina que a descrição e classificação dos dicionários podem ser dadas por diferentes aspectos. Detalharemos aqui as classificações feitas a partir de dois dos aspectos descritos por Haensch: o ponto de vista da linguística teórica e os critérios práticos.

### **1.2.2.1 Classificação dos dicionários a partir do ponto de vista da linguística teórica**

Segundo Haensch (1982), acatar os critérios da linguística teórica ao classificar os dicionários é um trabalho árduo, especialmente porque é uma tarefa que deve levar em conta aspectos históricos e culturais que também influenciam diretamente tanto na criação como no desenvolvimento dos diferentes tipos de dicionários. Por isso mesmo, esses aspectos mencionados também são levados em conta pelo pesquisador ao descrever os dicionários. Porém, vamos nos ater, neste presente trabalho, a apenas dois dos critérios de descrição de Haensch. Não deixa de ser necessário e pontual considerar as aplicações de critérios teórico-linguísticos como ponto de partida das reflexões de uma possível classificação dos trabalhos lexicográficos, aqui em destaque, os dicionários. Assim sendo, passemos a elas:

Como critérios linguísticos fundamentais para realizar uma tipificação desta natureza, podemos adotar aqueles baseados nos diferentes modos de ser da língua e em vários aspectos da descrição linguística. [...] Quando, em um dicionário, certos sistemas linguísticos individuais são codificados, é, em

geral, ou para conhecer um sistema linguístico coletivo \_ através de um único sistema representativo, ou para comparar determinados subsistemas de uma língua, por cotejar os sistemas individuais representativos desses subsistemas. (Haensch, 1982 p. 97)<sup>12</sup>

Estudar e compreender a língua envolve ir além de decodificar o sistema linguístico coletivo, isto é, a língua da unidade coletiva ou de uma unidade étnica. Dizemos isso porque o léxico não traz apenas essa unidade geral que funciona como o sistema linguístico comum. Ele também oferta subsistemas que revelam individualidades lexicais; subsistemas linguísticos que evidenciam o léxico de grupos específicos, como os dialetos e socialetos. Para representar esse léxico de um subsistema que descreve aspectos do individual temos dicionários nessa especificidade. Podemos citar como exemplo os **dicionários de regionalismos** e os **dicionários de gírias**.

De acordo com as diferentes abordagens da descrição linguística, poderíamos distinguir vários tipos de codificação lexicográfica. A maioria das codificações lexicográficas levam em conta ou o papel de um emissor linguístico, ou de um receptor, ou de ambos os papéis. (Haensch, 1982, p. 98)<sup>13</sup>

Podemos determinar alguns dicionários a partir do papel que tal obra desempenha no que diz respeito às codificações lexicográficas: ênfase no emissor linguístico, no receptor linguístico ou em ambos.<sup>14</sup>

Ao pensarmos no papel do emissor linguístico é possível perceber características que levam em conta a produção, expressão de uma mensagem específica. Aos emissores dá-se a responsabilidade de ‘dar forma’ ao discurso, de usá-lo com convencimento e

---

<sup>12</sup> Como criterios lingüísticos fundamentales para realizar una tipificación de esta índole podemos adoptar aquellos que se basan en los distintos modos de ser de la lengua y en los distintos aspectos de la descripción lingüística. [...] Cuando, en un diccionario, se codifican determinados sistemas lingüísticos individuales, se hace, por lo general, o bien para llegar a conocer \_ a través de un sistema individual representativo\_ un sistema lingüístico colectivo, o bien para comparar determinados subsistemas de una lengua, mediante el cotejo de sistemas individuales representativos de esos subsistemas. (Haensch, 1982, p. 98)

<sup>13</sup> Según los diferentes enfoques de descripción lingüística, se podrían distinguir muchos tipos de codificación lexicográfica. La mayoría de las codificaciones lexicográficas tiene en cuenta o bien el papel de un emisor lingüístico, o el de un receptor, o los dos papeles. (Haensch, 1982, p. 98)

<sup>14</sup> Quando mencionamos emissor/receptor tratamos de partes de esquemas de comunicação propostos pela Linguística Estrutural. Esses esquemas incluem o *emissor* (responsável pela divulgação da mensagem, isto é, pela produção expressiva da mesma.) o *receptor* (o destinatário da mensagem enviada pelo emissor), e ainda a própria *mensagem* a ser expressa, o *código* ao qual essa mensagem é inscrita, o *canal de comunicação* e o *contexto* dessa comunicação.



habilidade. Ao conduzir esse entendimento aos dicionários, podemos afirmar que, aos emissores, o conteúdo se faz mais necessário ao significante linguístico. Por conseguinte, é possível exemplificar como dicionários que focam o papel do emissor: os dicionários onomasiológicos, e os dicionários cuja função seja indicar normas de uso do significante léxico dentro de um determinado sistema linguístico. Abordaremos com mais detalhes ambos os exemplos citados.

A obra *Dicionário de Linguística*, de Dubois et al., assim define a onomasiologia:

*Onomasiologia* é o estudo das denominações; ela parte do conceito e busca os signos linguísticos que lhe correspondem. (Dubois et al., 1998: onomasiologia)

Perceba que mesmo em um dicionário geral de língua o termo aparece:

s. f. || (gram.) método de pesquisa que, partindo dos significados capazes de ter expressão linguística, estuda as várias maneiras de exprimir determinada noção. (Caldas Aulete, *online* 2013)

Conforme as descrições acima, nos dicionários onomasiológicos

A composição das entradas se dá através de agrupamentos de assuntos, matérias ou conceitos. Portanto, a entrada parte do significado para o significante. (Fromm, 2003, p. 3)

Nos dicionários onomasiológicos partimos da ideia ou do conceito e chegamos ao significante linguístico que o corresponde. Dentre os dicionários com essas características temos os **dicionários de sinônimos**, **dicionários de colocações**, **dicionários pictóricos**, etc.

Quanto ao papel do receptor linguístico, também há obras lexicográficas dicionarísticas que focam o papel do mesmo. Citemos como exemplo o critério semasiológico que rege algumas dessas obras e acaba por facilitar o cumprimento da função do receptor linguístico.

O Dicionário Caldas Aulete assim define semasiologia:

2. Ling. Estudo do sentido das palavras, que parte do significante para o significado [Por opos. a *onomasiologia*.] (Caldas Aulete, *online* 2013)

Fromm (2003) também discorre sobre a estrutura de dicionários semasiológicos.

A composição das entradas é apresentada em ordem alfabética. A microestrutura parte do significante para o significado. (Fromm, 2003, p.3)

Diferentemente das obras onomasiológicas, que se caracterizam por estabelecer relações conceituais ou de sentido entre as palavras, contribuindo para que o emissor da mensagem se utilize de todos esses conceitos e informações, que, para ele, são de maior valia que apenas o significante linguístico que corresponde a tais conceitos; os dicionários semasiológicos têm como principal objetivo apresentar paráfrases definidoras (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *semasiological dictionary*), ou seja, visam proporcionar aos receptores linguísticos auxílio na compreensão linguística. Por isso, nesse caso o significante é de maior valia do que o significado. Essa compreensão linguística vai além de deter entendimento de um conceito explanado, envolve também possibilitar ao receptor da mensagem reproduzi-la de modo que, assim, ele evidencie ter decodificado e adquirido a informação recebida. Resumindo, podemos entender a função dupla dos dicionários semasiológicos assim:

Podemos dizer que o exemplo, na microestrutura deste tipo de obra, pode ser de dois tipos diferentes: 1) exemplo para a compreensão, e 2) exemplo para a produção. O exemplo para a compreensão cumpre pura e simplesmente a função de tornar mais clara a significação, de modo que sua apresentação está intimamente relacionada com a qualidade da paráfrase definidora, como veremos a seguir. Por sua vez, o exemplo para produção deve apresentar o contexto sintático adequado da unidade léxica definida, levando em conta as possíveis dificuldades do consulente. (Farias, 2008, p. 104,105)

Como exemplos de obras semasiológicas podemos mencionar os principais **dicionários de língua** brasileiros, **dicionários de fraseologismos**, os **dicionários de neologismos**, os **dicionários de vozes estrangeiras**, etc. Esses dicionários abrangem primariamente, como já mencionado, os significantes lexicais e daí abordam seu(s)

conceito(s). Porém, os dicionários semasiológicos, normalmente, ainda trazem informações mais abrangentes sobre aquele significante mencionado. Essas obras também explicam uma série de indicações suplementares importantes para compreensão efetiva daquela palavra abordada. Por exemplo, as obras semasiológicas são recorrentes em trazer as normas sobre a grafia e pronúncia daquele significante; a classe de palavra a que pertence no sistema linguístico, seu gênero, etc. Essas explicações também contribuem, em muito, para as duas funções agregadas às obras semasiológicas supracitadas, a saber, facilitar a compreensão e produção do significante apresentado.

Quanto à língua, os dicionários também apresentam variações em sua estrutura e têm a ver com a classificação onomasiológica e/ou semasiológica:

Dicionários que se orientam principalmente de acordo com o papel do emissor linguístico são, normalmente, monolíngües. No dicionário semasiológico, o conteúdo dos significantes pode ser explicado na língua da qual procedem, mas também é possível explicá-lo em outra língua. O dicionário plurilíngüe, na maioria dos casos, propõe-se a indicar não apenas o conteúdo de significantes, mas também possibilidades de tradução para outras línguas. Os dicionários se distinguem a partir do número de línguas que contém: dicionários monolíngües (uma língua) e dicionários plurilíngües; que, por sua vez se subdividem em bilíngües (duas línguas) e multilíngües (mais de duas línguas). (Haensch, 1982, 100 p.)<sup>15</sup>

A classificação que leva em consideração o número de línguas representadas naquele dicionário também é relevante quando pensamos na função da obra produzida, seja onomasiológica ou semasiológica.

Haensch evoca ainda uma classificação das tipologias dos dicionários por outro critério: os denominados critérios práticos. Nesse âmbito, o autor discorre sobre alguns aspectos que têm a ver com tais critérios práticos e envolvem os distintos tipos de obras lexicográficas. São eles:

a- O formato e o número de entradas;

---

<sup>15</sup> Los diccionarios que se orientan, ante todo, de acuerdo con el papel del emisor lingüístico son, por lo general, monolíngües. En el diccionario semasiológico, el contenido de los significantes puede explicarse en la lengua de donde proceden éstos; pero también cabe la posibilidad de explicarlos en otra lengua. El diccionario plurilíngüe, en la mayoría de los casos, se propone indicar no sólo los contenidos de los significantes, sino también posibilidades de traducción a otras lenguas. Según el número de lenguas que entran en un diccionario, se distinguen diccionarios monolíngües (una lengua) y diccionarios plurilíngües, que a su vez se subdividen en bilingües (dos lenguas) e multilingües (más de dos lenguas). (Haensch, 1982, p. 100)

Podemos tipificar os dicionários levando em consideração o formato e extensão da obra; o que significa classificar pelo número de entradas que contém. Este é o critério de classificação também utilizado por Biderman (1994), que sistematiza as obras lexicográficas pela sua extensão. Para essa autora temos quatro classificações de dicionários. São elas: dicionário geral ou tesouro, responsável por abranger todo o léxico de uma língua, ou o mais próximo disso; o dicionário padrão que comporta aproximadamente cinquenta mil palavras-entrada; o dicionário escolar que possui de quinze a trinta mil vocábulos e, por fim, o dicionário infantil que compreende de quatro a cinco mil palavras.

b- O caráter linguístico;

Classificamos os dicionários por meio da distinção entre a lexicografia linguística e a lexicografia enciclopédica. A primeira trata do repertório dos signos linguísticos, enquanto a segunda descreve as coisas de modo extralinguístico, ou seja, amplia a informação sobre o objeto/matéria descrito com importantes conceitos e colocações suplementares. Há ainda obras que são híbridas e trazem características de ambas as lexicografias mencionadas.

c- Sistema linguístico;

Dicionários são produzidos a partir da descrição semântica do vocabulário. A classificação dos mesmos pelo critério do sistema linguístico depende do sistema em que foi baseada essa descrição semântica: no sistema linguístico individual do(s) autor(es) ou por meio do aproveitamento de um *corpus* pré-estabelecido.

d- O número de línguas;

Podemos classificar os dicionários em monolíngues (repertório de apenas uma língua) e plurilíngues (repertório de mais de uma língua). Esse último se subdivide em bilíngues e multilíngues.

e- A seleção lexical;

A seleção lexical pode ser dividida em quatro subitens. São eles: a definição de *vocabulário geral ou parcial*. O vocabulário geral irá descrever o léxico representativo da língua, enquanto o vocabulário parcial registra o léxico sob diferentes critérios (diatópico, diastrático, diafásico, diatécnico, etc). O segundo subitem define seleção lexical sendo *exaustiva ou seletiva*. Ainda a seleção lexical pode levar em conta o *critério cronológico*; que resulta em obras dicionarísticas diacrônicas (que trata da evolução do léxico através dos séculos) e obras sincrônicas (que aborda o repertório lexical em um dado momento cronológico específico). Por último, a seleção lexical pode ser pelo *caráter prescritivo ou descritivo* da obra. O caráter descritivo fornece uma seleção representativa do léxico em uso e o descreve; já o caráter prescritivo é de natureza normativa. Embora quase todos os dicionários exerçam função normativa, os prescritivos tratam de normas e funções de modo mais predominante.

f- Ordenação de matérias;

A macroestrutura dos dicionários pode ser designada de maneiras diversas. Por exemplo, pode ser composta de entradas de significantes em ordem alfabética (dicionário *semasiológico*) ou pode se organizar por conceitos (significados), sendo esses denominados dicionários *onomasiológicos*.

g- Finalidades;

Dicionários são mais recorrentemente usados para busca de significados e de sinonímia. Porém, muitas outras finalidades podem ser atribuídas a eles. Confirmamos isso pela produção e distribuição de obras como os dicionários de pronúncia, de abreviaturas, onomásticos, de dúvidas, etc.

h- Meios de divulgação.

Temos aqui os dicionários *tradicionais*, impressos em papel e os dicionários *eletrônicos*, divulgados em CDs-ROMs, DVDs, internet, etc.

Mencionar tais critérios de classificação dos dicionários não significa esgotar as nomenclaturas estabelecidas para essas obras lexicográficas. Antes, nos dá um apanhado geral das características dessas obras essenciais para descrição do léxico da língua. Ainda outros autores abordam, a partir de diferentes perspectivas, distintas classificações para os dicionários. O relevante, no entanto, para este trabalho é considerar tal amplitude de classificações (conforme exemplificado até agora neste capítulo) que confirmam o caráter complexo dos dicionários de língua e reafirmam seu papel fundamental como mediador no ensino de línguas.

### **1.3 O PNLD – Dicionários 2012**

#### **1.3.1 O PNLD**

O Programa Nacional do Livro Didático é o mais antigo dos programas do governo federal voltados à distribuição de material didático aos estudantes da rede pública brasileira. Começou a ganhar forma em 1929, quando um órgão nomeado Instituto Nacional do Livro (INL) começou a legislar diretrizes sobre o livro didático nacional. Seu principal objetivo era legitimar as obras brasileiras e aumentar sua produção. Em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) como primeira política de legislação e controle de produção de obras didáticas, aportada pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. Outro Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 ampliou a legitimação dos livros didáticos brasileiros ao promover condições de produção e importação dos mesmos. Nesse ano de 1945, foi designada exclusivamente ao professor a tarefa de escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula. Em 1966 o MEC ampliou sua perspectiva com respeito à produção e distribuição das obras didáticas. Juntamente com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) deu início a um novo órgão coordenador, a saber, a Comissão do

Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Essa aliança possibilitou ao MEC recursos que possibilitaram uma ampla distribuição de exemplares à rede pública do país. Com o fim da união MEC/Usaid, em 1971, implanta-se um sistema de contribuição das unidades federadas para o Fundo dos Livros Didáticos. Em 1976 o INL é substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Essa instituição se torna responsável pelo programa do livro didático. Quem possibilita os recursos para patrocinar a distribuição das obras é o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ainda as unidades da federação contribuem com seus recursos arrecadados. Em 1983 a Fename dá lugar à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A FAE incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). É esse programa que, em 1985, sob o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, será substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD ditará algumas mudanças significativas nos tratos entre escola e material didático. Por exemplo, o PNLD indica que o livro didático utilizado nas escolas deve ser indicação dos professores das mesmas; os livros enviados pelo Governo Federal devem ser reutilizados em anos seguintes, assim a produção deve passar a visar maior durabilidade e aperfeiçoamento; o patrocínio para produção e distribuição dos materiais didáticos será exclusivo da FAE. Recursos estaduais não mais são aceitos, possibilitando que a Fundação de Assistência ao Estudante tenha único controle no processo decisório que envolve a circulação dos livros no país e garante que os professores tenham real liberdade de escolha das obras que julgarem mais apropriadas.

A partir do ano de 1985 a amplitude da distribuição dos materiais didáticos tem altos e baixos. Em alguns períodos a distribuição é diminuída ou restrita a algumas séries por falta de recurso, enquanto em outros anos já se consegue ter recursos suficientes para que os materiais didáticos circulem em grande parte das séries da rede pública de ensino. Em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros que farão parte do acervo do PNLD 1997. Uma equipe passa a avaliar se os materiais inscritos estão livres de erros conceituais, de incoerência, desatualizações, preconceito, etc. Aquelas obras que apresentarem quaisquer dessas características são excluídas do programa. Em 1997 a FAE é extinta e o PNLD passa a ser de responsabilidade de execução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse ano, o programa é ampliado e o MEC passa a adquirir livros didáticos que contemplam todos os alunos de primeira a oitava séries do ensino fundamental da rede pública. No ano 2000 o PNLD é ampliado ainda mais, pois, a partir de 2001 seria inserida a distribuição

de dicionários de língua portuguesa para uso dos alunos de primeira a quarta séries. Em 2002, a distribuição dos dicionários de língua portuguesa atinge também a quinta e sexta séries do ensino fundamental. No ano seguinte, o PNLD também proporciona dicionários aos estudantes das sétimas e oitavas séries. A partir de 2003, então, todos os estudantes do ensino fundamental de rede pública passa a ter acesso ao dicionário como parte de seu material pedagógico. Em 2004, quase 40 milhões de dicionários de língua portuguesa são entregues aos estudantes para uso pessoal. Esses dicionários passam a ser de propriedade do aluno e não precisarão ser devolvidos à escola para reutilização. Em 2005, porém, o programa reformula a distribuição dos dicionários. Segundo a nova proposta os dicionários devem ser primariamente utilizados em sala de aula. Assim, o FNDE passa a fornecer acervos de dicionários e não mais oferece dicionários pessoais para cada aluno. Os dicionários passam também a ser classificados de acordo com critérios que, segundo o programa, permitem oferecer aos alunos obras adaptadas à sua idade e formação. Fica classificado:

Dicionários do tipo 1: contemplam de um mil a três mil verbetes;

Dicionários do tipo 2: contemplam de três mil e quinhentos a dez mil verbetes;

Dicionários do tipo 3: contemplam de dezenove mil a trinta e cinco mil verbetes;

Segundo esses critérios de classificação, o PNLD distribui dicionários do tipo 1 e 2 às turmas de primeira e segunda séries e dicionários do tipo 2 e 3 às turmas de terceira e quarta séries.<sup>16</sup>

Em 2006 as escolas de primeira a quarta séries passam a receber o Dicionário Enciclopédico Trilíngue- Libras/Português/Inglês. É uma importante obra para as escolas inclusivas que recebem alunos surdos nas suas salas de aula. Em 2007 essa distribuição é ampliada e o Dicionário em Libras também é recebido pelas escolas de ensino fundamental e médio. Alunos surdos de primeira a quarta séries recebem também uma cartilha e livro de língua portuguesa em Libras e em CD-rom.

---

<sup>16</sup> Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental em nove anos, os dicionários de tipo 1 e 2 são distribuídos aos alunos de 1ª a 3ª série e dicionários de tipo 2 e 3 são distribuídos aos alunos de 4ª e 5ª séries.



Analisando o progresso e o alcance do PNLD podemos afirmar que, sem dúvida, é um programa que visa subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio de ampla distribuição de coleções de livros didáticos e materiais complementares.

Com respeito ao PNLD Dicionários vamos nos ater, a partir de agora, às informações sobre o programa para 2012. Além de fornecer os acervos de dicionários para as escolas públicas, o PNLD Dicionários 2012 oferece uma publicação denominada *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Segundo as informações no portal MEC: “Essa publicação tem como objetivo apresentar informações referentes a dicionários e a características gerais desses acervos, apoiando professores e alunos em suas atividades em sala de aula.” (portal.mec.gov.br).

### 1.3.2 O PNLD - Dicionários 2012

Ao apresentar a proposta de distribuição dos dicionários, o Programa Nacional do Livro Didático publicou a apostila *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Esse material começa por descrever o dicionário e assim o define:

Dicionários são [...] descrições mais ou menos extensas, mais ou menos detalhadas, do léxico de um idioma. Resultam de crenças teóricas distintas, quanto à natureza da língua e/ou do léxico, e podem organizar-se de formas bastante diversas, visando públicos e objetivos distintos, na forma de uma determinada *proposta lexicográfica*. (BRASIL, Ministério da Educação, 2012, p. 13)

É importante ressaltar ainda que, além da descrição do léxico, os dicionários tratam da estrutura e regularidades linguísticas, isto é, os dicionários têm natureza lexical e também têm natureza linguística. Pontes nos lembra:

Nos dicionários constam informações de natureza gramatical, semântica e pragmática relacionadas a cada palavra, como o gênero gramatical, a classe a que pertence a palavra, a regência, a formação gráfica e fônica, a etimologia, o significado, o emprego correto, entre outras. (Pontes, 2000a, p. 54)

A obra ainda destaca o *dicionário padrão da língua*. Citando Biderman, o documento o define como o dicionário que “melhor atende às demandas culturais por conhecimentos sobre o léxico; e, por essa razão, tende a se tornar o exemplo mais bem acabado de dicionário.” O motivo dessa afirmação é que os dicionários padrão da língua cobrem de maneira eficiente as demandas da comunidade linguística que representam. Tanto na abordagem que fazem do léxico dessa comunidade como na abordagem linguística que aportam, tais dicionários respondem às buscas neles feitas. Um segundo motivo que faz dos dicionários padrão mais próximos da comunidade linguística é a sua elaboração/produção.

As modernas técnicas de registro e processamento de dados tornaram possível o trabalho com grandes volumes de palavras e de informações a elas associadas, permitindo que o trabalho do lexicógrafo baseie-se num *corpus*, ou seja, num conjunto de produções linguísticas – de fontes orais e/ou escritas – coletado com base em critérios rigorosos. Assim, o organizador de um dicionário pode contar, na produção de sua obra, com o testemunho vivo e direto dos usos das palavras. Um recurso como esse liberta os dicionários tanto das eventuais arbitrariedades da compilação “artesanal” quanto dos compromissos dessa tradição lexicográfica com as normas urbanas de prestígio e com os usos literários. (BRASIL, Ministério da Educação, 2012, p.13)

Após considerar algumas características dos dicionários, o documento busca responder a importante questão: Para que servem os dicionários? Após exemplificações e discussões, chega-se a conclusão que essas obras lexicográficas atuam para “subsidiar o usuário e diminuir a distância que separa o vocabulário e os recursos lexicais que ele domina das possibilidades que o léxico de sua língua oferece.” (p. 14) Por isso mesmo o dicionário atua como um suporte essencial na contribuição para o desenvolvimento da competência lexical de seus consulentes. Isso contribui em muito para uma sociedade letrada e uma comunidade linguística que se revela eficiente usuária da língua. Mais uma vez, o dicionário se justifica como importante material didático a ser utilizado em sala de aula. É uma das ferramentas que poderá levar o sujeito aprendiz a desenvolver sua competência linguística e lexical em todos os aspectos. Um dos motivos disso é mesmo essa estrutura organizada e sistemática dos dicionários que procura, tanto quanto possível, representar a organização do léxico mental do indivíduo. Assim, o ensino do léxico de maneira organizada, com o auxílio os dicionários de língua, fará com que o

aprendiz seja atingido de maneira mais plena. Além disso, o caráter de autoridade de que goza o dicionário de língua, o faz respeitado e utilizado em todas as áreas da sociedade. Todos os profissionais da comunidade linguística encaram o dicionário como fonte de busca primária sobre assuntos da língua. Isso o torna ‘médico de todos os doentes’; ou seja, referência para todos os usuários daquela língua, não importando o grau de escolaridade, posição social, econômica, idade, etc. Tal pluralidade e universalidade tornam os dicionários de língua um instrumento já reconhecido como ideal para o ensino. O que esta pesquisa reforça é, portanto, o uso ideal dos dicionários e seu reconhecimento como material didático essencial para o ensino de língua portuguesa em salas de aula, sejam em escolas com alunos falantes da LP como língua materna ou ainda em escolas com alunos surdos, que então tratarão o ensino de LP como língua estrangeira. Consideramos a aceitação e adaptação dos alunos ao dicionário padrão como material didático complementar absolutamente possível pelo fato de que as informações ali apresentadas “tanto no que afirma sobre as coisas quanto no que explica sobre a língua, não são produzidas pelo dicionarista, mas *recolhidas* por ele na cultura de que todos participamos e traduzidas ou transpostas.” (MEC, 2012, p. 15) Portanto, o conhecimento não especializado de cada falante é corroborado por essa obra lexicográfica que reflete o saber cultural e popular de uma comunidade e torna essa língua natural e cotidiana dos falantes compartilhada e consensual.<sup>17</sup>

Por isso mesmo, os usuários dos dicionários não os tomam por tão distante, já que sua língua é retratada ali naturalmente.

Obviamente, é preciso lembrar que estamos sugerindo levar para a sala de aula os dicionários propostos pelo PNLD-Dicionários. Visto haver inúmeros tipos de dicionários e cada um deles prestar serviços distintos, já que seu caráter descritivo nos verbetes e tamanho atuará de maneira específica. Essa propriedade particular de métodos e técnicas às quais o dicionário se baseará para ser produzido é chamada proposta lexicográfica. À vista disso, cada dicionário será mais adequado quanto mais apropriado for sua proposta lexicográfica ao público referente.

Considerando as demandas de ensino/aprendizagem e as propostas lexicográficas determinadas por algumas das principais obras dicionários utilizadas nas

---

<sup>17</sup> Os dicionários de língua também tratam de lexias *especializadas* sobre a língua e sobre o mundo. Conhecimentos científicos de distintas procedências também fazem parte das entradas nos dicionários de língua. No entanto, o saber *não especializado*, ou seja, proveniente dos saberes populares são maioria entre os verbetes dessas obras lexicográficas.

escolas do país, o MEC, no seu projeto de avaliação dessas obras, busca responder a algumas questões:

Considerando-se o conjunto de serviços que um dicionário pode prestar, quais dos títulos disponíveis melhor atenderiam às demandas do ensino e da aprendizagem? Com que rigor cada uma dessas obras executa sua proposta lexicográfica? E com que qualidade editorial? Partindo de questões desse gênero e tomando como referência: 1) os projetos a que os dicionários inscritos obedecem; 2) os padrões de rigor da descrição lexicográfica; 3) os objetivos da educação básica em geral e de cada um de seus níveis de ensino; o MEC avaliou e selecionou, para as nossas escolas públicas, dicionários o mais possível adequados ao uso escolar.<sup>18</sup> (BRASIL, Ministério da Educação, 2012, p. 18)

O PNLD 2012 estabelece critérios de classificação para, a partir de então, avaliar as obras e selecionar as mais adequadas para cada contexto escolar. O primeiro critério de classificação tem a ver com a etapa de ensino a que a obra se destina e pela quantidade de verbetes e de informações nesse verbete que reúne. O segundo critério se estabelece a partir dos tipos de dicionários determinados pelo Ministério da Educação. A obra deve se configurar entre um dos quatro tipos estabelecidos. O quadro abaixo registra tal tipologia.<sup>19</sup>

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

<sup>18</sup> A lista completa das obras se encontra no anexo 1.

<sup>19</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. P. 19

**TABELA 2: Com direito à palavra: dicionários em sala de aula.**

O documento do MEC também explica de maneira mais detalhada os objetivos, proposta lexicográfica e a organização geral dessas obras classificadas em quatro tipos: dicionários de tipo 1, de tipo 2, de tipo 3 e de tipo 4.

### **1.3.2.1 Dicionários de tipo 1 e 2**

Dicionários de tipo 1 e 2 devem atender aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Segundo proposta do MEC esses anos devem atender às demandas do letramento e alfabetização iniciais (três primeiros anos do ensino fundamental ou primeiro ciclo) e à consolidação do processo de letramento e alfabetização (dois últimos anos ou segundo ciclo). Assim, o professor deve se ater em organizar didaticamente o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. Materiais auxiliares, como os dicionários em sala de aula, podem contribuir para que os alunos adquiram proficiência em ler e escrever. A sugestão é que os dicionários de tipo 1 sejam auxiliares dos alunos ainda em processo de compreensão e aquisição da leitura e escrita, e os dicionários de tipo 2 para aqueles alunos que já têm certa autonomia na decodificação da escrita e na leitura. O MEC alista as características dessas obras em questão:

- recolhem, em sua nomenclatura, um número limitado de verbetes, incapaz de refletir a variedade dos tipos de palavras e expressões que o léxico de uma língua como o português brasileiro abriga;
- têm como foco o vocabulário que seus autores consideram básico;
- propiciam ao trabalho de sala de aula um primeiro acesso ao universo das palavras e dos dicionários;
- recorrem a ilustrações como estratégia tanto de motivação da leitura (ilustrações ficcionais) quanto de explicitação de sentidos das palavras (funcionais);
- trazem verbetes de estrutura simples, com um pequeno número de acepções e informações. (Brasil, Ministério da Educação, 2012, p. 22)

A diferença entre esses dicionários será relativa ao número de entradas que registrar e à estrutura de organização. Esses dicionários servirão, portanto, como uma

apresentação da língua e da obra lexicográfica aos alunos recém chegados ao ambiente escolar. Nessa fase, a escolha adequada de uma obra bem elaborada resultará em aproximação entre o indivíduo e sua língua, bem como o familiarizará com obras dicionarísticas, o que lhe proporcionará autonomia na utilização delas. Alcançar tais objetivos permitirá ao sujeito aprendiz um benefício que lhe servirá por muitos anos, já que sua relação com o léxico não se limita aos anos em sala de aula; antes, se estende por todos os ambientes que passar e por todo o seu período de vida. À vista disso, se o aluno é apresentado a um dicionário que atende às suas necessidades iniciais de apresentação à língua e, desde cedo, passar a utilizá-lo de maneira adequada, poderá aprender novas palavras, mas, além disso, alcançará competência lexical.

#### **1.3.2.2 Dicionários de tipo 3 e 4**

Esses dicionários se aproximam do chamado dicionário geral, ou dicionário padrão no que diz respeito à estrutura e organização. Porém, se diferem no sentido de que o público dessas obras são distintos. Os dicionários de tipo 3 e 4 têm como foco os alunos dos anos finais do ensino fundamental (tipo 3) e do ensino médio (tipo 4). Sua estrutura de verbetes é mais complexa do que a dos tipos anteriores. São, portanto, mais representativos do léxico da língua portuguesa e incluem palavras de todos os tipos e classes. Também trazem maior número de informações linguísticas e detalhamentos nos verbetes registrados. Sua linguagem é impessoal, e em alguns casos, de característica técnica-científica. Ao analisar essas características é preciso recobrar:

Considerando-se o nível de ensino a que se destinam, todos esses títulos demandam a mediação do professor. Para consultá-los, o aluno deverá vencer a relativa distância que se estabelece entre esse novo patamar lexicográfico e aquele dos dicionários de Tipo 1 e 2. Além disso, cada um deles apresenta suas informações de uma forma diferente da dos demais, tanto no que diz respeito aos itens contemplados, quanto à linguagem empregada nas definições. (Brasil, Ministério da Educação, 2012, p. 32)

Sempre se faz necessário lembrar a função do professor como mediador na relação aluno/dicionário. É preciso sim, despertar a autonomia do aluno na utilização da

ferramenta lexicográfica, mas isso não significa entendê-lo como autodidata nessa função. O professor deve assumir a postura de intermediário, no sentido de tomar à frente em providenciar esclarecimentos sobre os objetivos dos dicionários bem como sobre sua estrutura e organização, o que inclui definir e dimensionar a macroestrutura e a microestrutura dessas obras para os alunos. Só assim os aprendizes de língua poderão esmerar a eficiência previamente adquirida em consultar os dicionários. E, mais do que isso, poderão atingir o objetivo explicitado:

[...] ao final de suas experiências com dicionários, os alunos devem ser capazes de reconhecer semelhanças e diferenças entre dicionários de um mesmo tipo e de tipos diferentes. Devem, ainda, sair do primeiro segmento do ensino fundamental familiarizado com dicionários escolares de língua portuguesa e em *condições de aprender*, ao longo do ensino médio, tanto a manusear obras do Tipo 3 e 4 com desembaraço quanto a entender e utilizar as informações disponíveis em seus verbetes. (Brasil, Ministério da Educação, 2012, p. 36)

A busca pela efetivação desses objetivos deve ser incansável por parte do professor. Alunos dos ensinos fundamental e médio têm necessidade e condição de alcançar plenamente todas essas metas que são, sem dúvida, essenciais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do léxico mental individual. Independentemente de considerarmos alunos ouvintes ou surdos, apropriar-se desse conhecimento é fundamental para aquisição e produção lexical. Podemos afirmar, portanto, que os dicionários são, de fato, obras fundamentais nas prateleiras das bibliotecas escolares, nas mochilas dos alunos e nas pastas dos professores. Porém, como já discutimos anteriormente, os dicionários não são todos iguais. Reafirmemos essa informação e analisemos a importância dos dicionários de língua vernácula e de língua estrangeira em salas de aula com alunos surdos.

#### **1.4 A importância do uso do dicionário em sala de aula de língua portuguesa**

Como lugar de lições sobre a língua, os dicionários gozam do reconhecimento unânime de autoridade da comunidade linguística que representam e assumem, assim, um caráter instrumental didático, rico e importante. Por essas características didáticas potenciais dos dicionários, os professores que, com maestria, os utilizam em sala de

aula como material básico de ensino de língua oferecem aos alunos mais do que apenas conhecimento lexical. Acaba também por desenvolver competências linguísticas em todos os âmbitos como, por exemplo, a produção, leitura, gramática da língua, etc. Krieger (2004) concorda com isso:

O dicionário, em sua função didática mais evidente, serve para ampliar a aperfeiçoar o conhecimento do léxico de uma língua, em decorrência, sua utilização é muito produtiva para o desenvolvimento de atividades fundamentais como a leitura e a produção textual nos diferentes níveis e patamares que essas atividades comportam. Esse apoio é basilar, pois, como sabemos, o aluno chega à escola com um desempenho lexical limitado. (Krieger, 2004, p.107)

Dicionários são indiscutivelmente fundamentais para incentivar a produtividade lexical e o domínio de uma língua. São obras que incentivam e promovem a riqueza vocabular do aluno e refina seu desempenho linguístico. Cada dicionário tratará de assumir essas funções a partir de seus distintos objetivos. Todas essas obras podem aprimorar as necessidades linguísticas dos indivíduos aprendizes. Consideramos sujeitos aprendizes todos os falantes de uma comunidade linguística, já que não aprendemos e reformulamos nosso léxico apenas nos anos de vida escolar. Portanto, dicionários devem ser materiais de uso e consulta durante toda a vida. Embora as funcionalidades das obras dicionarísticas possam parecer idênticas, já consideramos argumentos suficientes que nos indicam que não são. Logo, analisemos brevemente a importância dos dicionários de língua vernácula e dicionários de língua estrangeira.

#### **1.4.1 Dicionários de língua vernácula**

Dubois et al (1973) traz uma definição de dicionário como um objeto cultural que revela o léxico de uma ou mais línguas, em ordem alfabética, fornecendo informações sobre as entradas ali dispostas. Assim, o dicionário permite aos seus consulentes dominar os meios de expressão e aumentar seu saber cultural.

Ao considerar essas duas funções exaltadas em Dubois et al (1973), nos deparamos com a importância linguística e cultural das obras lexicográficas de língua



vernácula. Apontar informações de características gramaticais possibilita ao consulente conhecer a posição linguística que aquela lexia ocupa na língua, significa mostrar-lhe uma classificação de palavras a moldes somente perceptíveis nesse tipo de obra. Isso lhe trará aperfeiçoamento da estrutura linguística já adquirida enquanto falante nativo. Como consequência disso, teremos usuários competentes da língua que ampliam seu repertório comunicativo, um outro papel fundamental dos dicionários, talvez o mais mencionado nos estudos lexicográficos.

Quando pensamos em dicionários de língua vernácula, imediatamente estabelecemos a eles a função primária (e para muitos, a única) de ampliar o vocabulário individual e coletivo de uma comunidade linguística. De fato, o tesouro vocabular está descrito e acessível pelas páginas dos dicionários, e, proporcionar aos alunos acesso autônomo e eficiente a esse tesouro, lhes permitirá expressar seus discursos com precisão, variedade vocabular, coerência, coesão e, inclusive, formularão discursos gramaticalmente acertados. Então, a função *ampliação lexical* e a função *aquisição de informações linguísticas* acabam por andar juntas quando o dicionário é utilizado em sua completude. Considerar que, com uma única obra,<sup>20</sup> podemos dispor aos consulentes acesso a tamanha riqueza linguística deve incentivar os professores a trazerem consigo os dicionários e os tomarem como material didático complementar ao livro didático ou às apostilas de estudo adotados em sala de aula.

Quanto à função cultural dos dicionários, os mesmos acabam por ser “a norma explícita da cultura da comunidade.” (Laface, 1997, p. 169) O motivo dessa afirmação também é exposto por Laface (1997):

O tesouro vocabular enquadra-se em um momento histórico da evolução da língua e dentro de uma determinada norma cultural, não definida apenas pela aceitabilidade de todos os termos e de todas as frases contidas no dicionário, mas nos enunciados constituídos pelo modelo sócio-cultural. Desse modo, os termos não se remetem apenas às palavras da língua, mas aos enunciados culturais, visão de mundo. (Laface, 1997, p. 169)

O que se assume, aqui, é a função descritiva dos dicionários. Nas obras de língua vernácula é possível captar características culturais ali representadas pelas expressões

---

<sup>20</sup> Consideramos *obra única* no sentido obra lexicográfica dicionários. Não significa dizer que deva se utilizar em sala de aula apenas um dicionário decidido para a turma em que se leciona. A variedade deles é de suma importância para que os alunos conheçam os diferentes tipos de dicionários e critiquem tais obras a ponto de terem opinião sobre qual, dentre tantas dispostas, utilizar.

idiomáticas, colocações, provérbios, além de as descrições das palavras registradas como lexias familiares, de uso coloquial, informal, etc. Mesmo falantes nativos daquela comunidade linguística, representada por qualquer obra dicionarística, poderão refinar seus conhecimentos socioculturais por meio daquilo que os dicionários trazem como instrumento cultural. É esse também o ponto de vista de Giovannini et al (1996):

Um ensino da língua que tenha como objetivo capacitar o aluno para ser competente comunicativamente, deverá conceder um papel essencial ao componente cultural, como algo indispensável e indissociável da competência comunicativa. (Giovannini et al, 1996, p. 34)

Pensando nesse contexto sociocultural podemos afirmar que os dicionários de língua vernácula são também responsáveis pelo desenvolvimento social, humano, político, cultural, além de linguístico. O uso funcional dos dicionários forma indivíduos cultos na língua e também forma sujeitos que são, de fato, membros inseridos de uma sociedade, por serem conhecedores aptos da cultura da mesma. Um dos motivos disso é o que menciona Ribey, citado por Giovannini: “a cultura é um saber que se desenvolve em três âmbitos: saber o quê, saber sobre e saber como age e fala essa sociedade.” (Giovannini, 1996, p.35) Ao determinar informações como essas, os dicionários alcançam a eficácia em produzir cidadãos competentes na língua e incorporados na comunidade linguística representada pela obra lexicográfica.

#### **1.4.2 Dicionários de língua estrangeira**

Os dicionários de língua estrangeira também são imprescindíveis para plena formação linguística de aprendizes de segunda língua. Dubois et al (1973) precisa, dentre outras especificidades, o dicionário como objeto cultural que permite ao leitor traduzir uma língua para outra ou preencher lacunas que não lhe permitem compreender um texto em sua língua materna. Nesse caso, os dicionários de língua estrangeira operam para aumentar o vocabulário de estudantes de L2 e para facilitar a expressão comunicativa dos aprendizes na nova língua que vem sendo adquirida. No caso desta pesquisa, trataremos de dois tipos de dicionários considerados de língua estrangeira: o

dicionário de língua brasileira de sinais, que funciona como dicionário de língua estrangeira para os alunos que têm a língua portuguesa como língua nativa, e o dicionário de língua portuguesa, que serve como dicionário de L2 para os alunos surdos, que têm a Libras como L1. Consideraremos a importância do dicionário de língua estrangeira no último caso, a saber, a relevância dos dicionários de português para os alunos surdos.

Krieger nos lembra:

A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos. Em consequência, sua utilização está, corretamente, associada ao desenvolvimento de determinadas competências do aluno, destacando-se os exercícios com o léxico que incidem diretamente sobre os processos de leitura e produção textual, embora favoreça também outros exercícios voltados a descrições linguísticas. Em realidade, o conjunto das informações que encerra, torna o dicionário um lugar privilegiado de lições sobre a língua, um instrumental didático de grande valia para o professor. (Krieger, 2005: 101-112)

Assim, mais do que um simples instrumento de consulta, os dicionários atuam como estimuladores diretos de distintas competências nos alunos, pois nos servem como “lugar privilegiado de lições sobre a língua”, isto é, instrutores da língua em todos os seus aspectos: semânticos, sintáticos, morfológicos, gramaticais, etc. Como deixar de aproveitá-los bem?

A escolha dos dicionários como instrumentos de apoio ao ensino do português também se deve pela função metalinguística do mesmo. Pontes & Santiago (2009) descrevem:

Há de esgotar o potencial de informações que o dicionário possa oferecer ao aluno, não o resumindo na simples função de tira-dúvidas, o que limita extremamente seus usos em sala de aula. Deve-se, sim, reconhecer o dicionário como texto, que obviamente pressupõe outras leituras. (Pontes & Santiago 2009)

Como ferramenta didática, Pontes e Santiago concordam com Krieger no sentido de que os dicionários podem possibilitar aos alunos muito mais do que definições e conceitos quando tratado como texto. Por exemplo, pensando no contexto educacional

dos alunos surdos, os dicionários podem conduzi-los aos importantes conceitos da gramática da língua oral oficial do seu país, o Português, bem como dá margem para discussões sobre aspectos linguísticos destoantes entre a Libras e o Português, como, por exemplo, a formação dos sufixos e prefixos.

Ainda, cabe à escola a função de promover aprendizado de leitura e escrita de modo que permita aos seus alunos interação plena com a sociedade em todas as suas facetas formais ou informais. Como ter habilidade em fazer isso com o aluno *padrão*, isto é, com o aluno que faz parte do grupo base da sociedade, tem sido amplamente discutido nas Faculdades de Educação em todo o Brasil através de disciplinas, projetos, trabalhos, livros, etc. Mas como conseguir a mesma habilidade com um grupo minoritário que também faz parte dos assentos das escolas? Como conseguir essa habilidade com alunos surdos que têm uma visão de mundo absolutamente diferente da nossa, como ouvintes? E caso trabalhe com uma turma de escola inclusiva, ou seja, com alunos surdos e ouvintes, como caminhar de modo a promover a mesma competência para ambos os grupos? Como ser eficaz em ensinar a Língua Portuguesa como L2? E como fazer isso de um modo que privilegie a visão, já que é por esse sentido que os surdos captam as informações e o mundo externo? Faria pensando nisso aponta:

É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente. (Faria, 2001, p. 3)

A discussão sobre o ensino de Português para alunos surdos deve buscar alternativas. Uma delas se baseia no bom uso dos dicionários como meio de instrução da Língua Portuguesa. Por que podemos afirmar isso? A forma como os dicionários são estruturados é apenas um dos motivos para esses serem utilizados pelo professor de Língua Portuguesa de alunos surdos. Essa estrutura é um meio que facilita para os sujeitos surdos o aprendizado do Português. Os esclarecimentos abaixo consideram aspectos importantes:

- Um dos objetivos dos dicionários escolares, segundo Atkins (1990) é a compreensão e a produção, ou seja, o consulente - nativo ou não nativo - deve ser capaz de entender o(s) significado(s) do item consultado e de utilizá-lo em situações de comunicação. Possibilitar isso aos alunos surdos, no Brasil, é inseri-

los na sociedade, pois, tudo que está à sua volta está registrado em Português. Usar uma obra lexicográfica de modo a permitir ao sujeito surdo a leitura e escrita eficaz do Português, com aplicação prática do mesmo, é dar a esse grupo a oportunidade de alcançar o nível da competência linguística e lexical não alcançada através dos métodos atuais de ensino do Português, que ensinam a língua ao aluno do Ensino Fundamental e Médio através de extensas páginas de material didático escritas em Português formal. Embora os dicionários também sejam escritos em Português e produzidos para leitores que têm o Português como L1, sua estrutura está mais próxima da compreensão do sujeito surdo. O número reduzido de palavras ao definir cada verbete facilita em muito para a pessoa surda uma compreensão plena de sentido daquele texto que leu, e esse é o primeiro passo para produzir leitores e escritores competentes.

- Podemos afirmar que os dicionários são eficazes para o ensino de Português para os surdos porque sua estrutura é embasada naquilo que Amritavalli (1999:262) nos lembra: quanto ao vocabulário de definição, “a explicação da palavra não deveria ser mais complicada que a própria palavra”, e que os exemplos não podem trazer novos problemas de compreensão. Portanto, a elaboração do dicionário escolar deveria ser precedida da seleção de um vocabulário *básico*. A busca pela simplicidade em essência é a chave mestra para educar eficazmente os alunos surdos. As Línguas de Sinais têm por pressuposto a objetividade, a clareza e a simplicidade<sup>21</sup>. Esses são pressupostos coincidentes para a produção dos dicionários. Explorar essas coincidências trabalhará a nosso favor. Teremos a aproximação da estrutura da Libras (já adquirida por esses alunos) com um material em Língua Portuguesa que, se bem utilizado, pode oferecer a aquisição dessa segunda língua por esses alunos. Usar os dicionários para possibilitar aos alunos surdos entendimento pleno das suas definições e de seus exemplos é cumprir o objetivo do ensino do Português para alunos que têm a Libras como língua materna. Além disso, os alunos surdos terão ainda, por várias razões óbvias, de enfrentar o dicionário de LP tanto na sua fase escolar como também depois que sair da escola. Por isso, torná-lo acessível aos surdos, significa também prepará-los para o desenvolvimento da competência lexical.

---

<sup>21</sup> Entende-se *simplicidade* não como sinônimo de *rústico* ou *como aquilo que não tem qualidade superior*. Entendemos *simplicidade* como *o que não é complicado, o que é de fácil interpretação*.

- Outras características da estrutura dos dicionários escolares de Português facilitadoras para o ensino dessa língua aos alunos surdos são as alistadas por Longo:

Num dicionário escolar de comunicação, o verbete deve trazer a forma lematizada do item, bem como possíveis variações ortográficas e de realização fonética; definição referencial baseada em vocabulário fundamental; definição sinonímica; informações morfossintáticas incluindo a classificação dos itens, especificações sobre flexões irregulares, sobre a estrutura argumental e sobre possíveis restrições de subcategorização; exemplificação do uso. Nesse tipo de dicionário, é essencial contemplar o sistema de transitividade dos itens, e as diferentes possibilidades de distribuição e configuração sintática, correlacionando-as às diversas acepções. (Longo, 2002)

Esta pesquisa determinará as possibilidades e os benefícios resultantes, no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa, da identificação e do estudo, pelos alunos surdos, de cada um desses elementos acima descritos. O objetivo de estabelecer nos dicionários todos esses elementos é levar o aluno, surdo ou ouvinte, não só à compreensão da palavra estudada e analisada, mas também à incorporação da mesma ao seu léxico ativo, ou seja, que o aluno passe a usar por própria iniciativa essas novas unidades lexicais que aprenderam. No caso dos alunos surdos isso é essencialmente mais importante, visto que, normalmente a aquisição de competência lexical se dá mais tarde nas crianças surdas do que nas crianças ouvintes. O resultado é que o léxico ativo e passivo daquele grupo é menor do que o desse grupo, comparando crianças da mesma idade.

As discussões sobre ainda outras características dos dicionários de Português que podem ser exploradas a fim de promover o ensino de Língua Portuguesa, e ainda as características dos dicionários de Libras que também podem ser utilizados em sala de aula nesse sentido, bem como outras questões que permeiam esse projeto serão discutidas durante o processo de pesquisa.

## **2 Capítulo II: Os dicionários em sala de aula**

### **2.1. Os atuais métodos/sugestões metodológicas de ensino de LP para alunos surdos**

A educação do sujeito surdo a partir da sua língua materna é relativamente recente na história do Brasil. Oficializada como a Língua Oficial da Pessoa Surda no ano de 2002, pela lei nº 10.436, de 24/04/2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras só se torna a língua oficial do surdo no início do século XXI. Embora algumas escolas já utilizassem a Libras como instrumento de ensino, a partir de 2005 se torna requerido que toda pessoa surda receba a educação básica por meio de sua língua materna, seja em escolas específicas para educação de surdos ou em escolas regulares que atuam com o sistema inclusivo de ensino. Para esse último caso em especial, o Ministério da Educação bem como a Secretaria de Educação Especial ofereceram documentos que visam auxiliar os professores na promoção da educação inclusiva e, em alguns casos, orientam especificamente sobre o recebimento de alunos surdos em suas salas de aula e em como, nesses casos, exercer a prática pedagógica da melhor maneira possível. Sem dúvida que esses documentos são de suma importância no cenário escolar do início dos anos 2000. Grande parte do corpo docente das escolas públicas regulares acabava por atuar de maneira independente com os poucos alunos surdos que recebia. Sem orientações específicas sobre as necessidades educacionais desse grupo, os profissionais tentavam produzir os melhores resultados, porém de maneira autônoma, uma vez que o Estado ainda não postulava indicações sobre particularidades da comunidade surda, como por exemplo, sua cultura, ou sobre metodologias de ensino que os atingisse de maneira efetiva. Assim, esses documentos produzidos a partir da oficialização da Libras como língua da pessoa surda, devem passar a exercer papel fundamental para escolas e professores que atuam com a comunidade surda. Portanto, a análise dessas obras é pertinente para demonstrar se realmente as orientações ali ofertadas atendem às demandas do bilinguismo funcional e possibilitam produzir de modo pleno o desenvolvimento das competências do indivíduo surdo.

Tomemos como exemplo, o documento *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica* (Vol. 1 e 2), promovido pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial, em 2004. A apresentação da obra determina:

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam. Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS. Trata-se de um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática. Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país. (MEC 2004:10)

Porém, ao analisar de perto esta coleção, percebemos falhas basilares na constituição de um material que acaba por privilegiar o ensino de Língua Portuguesa sob as perspectivas da mesma como língua materna, isto é, a partir de características de ensino que não levam em consideração que a modalidade visual/espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pela pessoa surda. É importante ressaltar que os professores de língua portuguesa não têm a obrigação pedagógica de ensinar LP como língua estrangeira a alunos surdos, visto que sua formação acadêmica os torna capacitados para ensinar LP como língua materna. O que frisamos aqui não é o requisito de professores de LP atuarem como professores de L2, mas sim o objetivo postulado pelos documentos que deixam claro favorecer esse tipo de prática pedagógica, a saber, oferecer métodos que tornam possível aos alunos surdos aprenderem LP levando em consideração que a mesma é, para eles, língua estrangeira. Porém, os documentos se mostram contradicentes em fornecer atividades e metodologias que privilegiam o ensino de LP como L1.

A obra, embora mencione e afirme concordar que a Língua Portuguesa é a segunda língua do sujeito surdo, não traz coincidências com essa afirmação ao propor atividades e metodologias de ensino para esse público específico.

Essa afirmação será embasada por meio de alguns exemplos retirados das propostas desse documento: o primeiro vem a partir da sugestão do ensino de variações. Depois de afirmar que a variação é comum a toda língua e, brevemente, justificar isso, o



documento sugere uma metodologia para tratar a variação em sala de aula com alunos surdos:

Há tipos diversos de variação. No momento, a atenção será dirigida para a variação lexical e semântica, com comentários que incidem diretamente na forma de escrever as palavras e no significado, porque se demonstrará a ocorrência de variantes em épocas diferentes e em lugares diferentes. Para isso, serão analisados dois textos: uma receita escrita em português arcaico - *Receyta do coelho em tygela* - e um texto publicitário do Mc Donald's - *Assim se fala português em Portugal, ora pois!* (MEC, 2004, p.100, v.2 )

Logo, a obra propõe o estudo de variações lexical e semântica a partir de dois textos selecionados: *Receyta do coelho em tygela*<sup>22</sup> e *Assim se fala português em Portugal, ora pois!*. Há alguns problemas nas sugestões oferecidas. O primeiro deles diz respeito ao não cumprimento da expectativa metodológica criada, já que o texto prometido *Assim se fala português em Portugal, ora pois!*, não aparece na obra. Já o texto *Receyta do coelho em tygela* é descrito e funciona como proposta de ensino. No entanto, tal proposta não é funcional para ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Alguns motivos disso são: como descrito pelo próprio documento, o texto *Receyta do coelho em tygela* foi retirado “[das] receitas manuscritas e organizadas em um códice [que] foram escritas em fins do século XV e início do século XVI. Um códice é formado por um grupo de folhas de pergaminho manuscritas, unidas, numa espécie de livro.” (p.100). Ensinar aos surdos a variação da língua portuguesa é fundamental para um entendimento pleno dessa língua, porém, fazer isso através da variante europeia e ainda, através de textos tão antigos não lhes permitirá apropriar-se do conceito de variação mais útil. O texto apresentado além de estar escrito no português europeu, data do século XV. Isso significa que até mesmo para falantes nativos da língua portuguesa brasileira é difícil decodificar palavras e/ou estruturas lexicais ali apresentadas. Estudar variação lexical nesses termos não é produtivo para o surdo. Concordamos com Faraco que define:

Cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si). (Faraco, 2004, p.2)

O autor sugere o estudo das variações linguísticas com ênfase no uso; isto é, a concentração única nas variações desassociadas à prática linguística da comunidade e

---

<sup>22</sup> O texto completo se encontra no anexo 2.

focadas na estrutura da língua não será o meio mais fácil de fazer com que o aluno encontre a forma mais adequada e aceita para distintas situações comunicativas. Obviamente que as propostas pedagógicas para o ensino da sociolinguística que se mostram sensíveis ao uso efetivo da língua são mais bem aproveitadas e adquiridas pelos alunos a elas expostos. Desse modo, seria mais produtivo para o aluno surdo adquirir estruturas de variações dentro da língua portuguesa que ele tem acesso, a saber, a língua portuguesa própria do território do Brasil. É essa a língua oral a qual ele está exposto e a língua que ele deve conhecer em efetivo. Tratar da LP europeia não acarreta ganho lexical ou linguístico apropriado para esse grupo de alunos. Pelo contrário, trazer à tona variações como essas sugeridas dificultará o ganho lexical da LP. Por que podemos afirmar isso? Faz-se necessário tomar que nós, ouvintes, temos o aparelho auditivo que capta as unidades fonéticas mínimas de cada palavra e nos auxilia, então, a depreender a forma da mesma. Isto significa que ouvir facilita a aquisição da escrita, pois, ao termos acesso aos sons temos também acesso à grafia. Isso não se dá com o sujeito surdo. Para aprender unidades léxicas de uma língua oral, os surdos utilizam a visão como recurso, o que significa dizer que para assimilar a grafia das palavras ele depende de memorizar sua forma/grafia. Desse modo, expor o surdo a tão distintas grafias de uma mesma palavra ou estrutura lexical, como sugere a atividade, é dificultar a aquisição da forma correta das palavras. Segue o exemplo da atividade proposta:



### TEXTO E CONTEXTO

Leia a 'receyta do coelho en tygela'.



### AGORA E A SUA VEZ

1. Considere as formas variantes transcritas a seguir e continue a relação, apresentando a(s) forma(s) variante(s) e a forma atual:

*tygela / tigela / tygela* = *tigela*

*asafraam / asafraõ* = *açafrão*

*ortelam* = *hortelã*

Figura 1: MEC, 2004, p. 110, v.2

Ainda outra proposta de atividade do documento é a seguinte:

2. No texto arcaico, ocorre "segarlheão os cheyros"; no texto moderno, está escrito 'segar-lhe-ão os cheiros'. Tanto num quanto no outro, o lexema de base é *segar*. Preencha o quadro escrevendo o que significa segar e cegar.

segar:

cegar:

**Figura 2: MEC, 2004, p. 110, v.2**

Há proposta de análise e aquisição de palavras homônimas (homófonas ou homógrafas). Essa é uma atividade de fundamental importância para aquisição e desenvolvimento da competência lexical. Para os surdos é uma atividade que se faz um tanto mais importante, pelo motivo exposto anteriormente de não possuírem os recursos totais do canal auditivo como facilitador da obtenção da palavra. A proposta, porém, não supre com as necessidades de aprendizado nesse sentido. Observe que a atividade sugere apenas a distinção entre um par de homônimos, a saber, *cegar* e *segar*. Note também que pelo menos uma das palavras que compõe esse par de homônimos não faz parte do vocabulário geral da comunidade linguística. Mais proveitoso seria, estabelecer distinções entre homônimos recorrentes e facilitar, para os surdos, sua diferenciação, por exemplo, a partir de ilustrações claras e compreensíveis. Ainda mais, o enunciado da atividade não favorece o entendimento pleno do que se está esperando do aluno surdo. Motivo disso é a escolha de palavras e estruturas que tendem a dificultar a compreensão: termos de especialidade como *lexema* e estruturas como a mesóclise são demasiado formais para estar presente em enunciados de atividades simples para estudantes de uma língua estrangeira.

A análise desse projeto foi fundamental para reforçar a necessidade de uma proposta metodológica funcional que atinja de modo simples e eficiente aos alunos surdos, já que um documento oficial da Secretaria de Educação Especial (MEC), embora proponha, não tem trazido informações que coincidem com as necessidades específicas da cognição dos estudantes surdos e com as necessidades dos professores desses alunos.

Ainda outra obra que traz o nome do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial é a denominada *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. A análise de algumas das propostas metodológicas ali apresentadas também nos leva a considerar quais os contornos que a educação dos alunos surdos tem tomado. O prefácio da obra explica:

Este livro foi pensado para os professores que estão diante do aluno surdo. Temos tido contato com professores de diferentes partes do país e percebemos que eles necessitam de ideias, “dicas” mais concretas, para introduzir a língua portuguesa para crianças surdas. [...] Primeiramente, a proposta deste livro é situar o professor na educação bilíngue (língua de sinais e língua portuguesa) no contexto sócio-cultural do processo educacional do aluno surdo. [...] Apresentamos várias propostas de atividades que foram amplamente usadas na educação de surdos. Todas as atividades estão relacionadas com o ensino da língua portuguesa, mesmo que indiretamente. (MEC, 2006, p. 10, 11)

Podemos concluir, portanto, que, ao reconhecer a necessidade de um material voltado ao ensino de LP para alunos surdos, a obra se propõe a oferecer algum indicativo nesse sentido. E realmente o faz. Inicialmente temos a apresentação da sugestão de uma proposta de uma educação baseada no bilinguismo, isto é, em que, ao menos, duas línguas coocorrem no contexto educacional. Conforme definição da obra,

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. (MEC, 2006, p. 18)

A proposta do bilinguismo é, sem dúvida, a proposta pedagógica-educacional que melhor atende alunos surdos. Afirmamos isso pelos seguintes dois motivos: primeiro, a língua brasileira de sinais é a língua natural do sujeito surdo brasileiro e já é oficialmente reconhecida como tal. Segundo porque conforme nos lembra Wrigley (1996), a surdez é um “país sem lugar próprio”, uma cidadania sem origem geográfica. No caso dos surdos brasileiros, isso significa dizer que a língua portuguesa não pode ser simplesmente suprimida pela língua materna, a Libras. Os surdos estão inseridos em um contexto de maioria ouvinte usuária da LP. Os surdos brasileiros são cidadãos de um país cuja principal língua oficial é a LP. Os surdos precisarão da LP para uma plena convivência, relação e interação com o mundo ao seu redor. Mais do que isso, o surdo

precisará da LP para pleno entendimento do que está à sua volta. Privar o surdo de conhecer, compreender e aprender a língua oral do país em que vive é privá-lo de explorar sua capacidade cognitiva e linguística; é privá-lo de exercer sua função social e de alcançar funções e posições sociais possíveis somente àqueles que dominam o principal meio de comunicação de uma comunidade; a saber, sua língua. Assim, um ambiente educacional que permite ao aluno surdo conhecer e/ou aprimorar sua língua materna e também aprender e dominar a língua portuguesa dará a esse aluno todas as ferramentas necessárias para se tornar competente em todas as áreas cuja escola lhe prepara para dominar. Obviamente é importante salientar o que discute Felipe:

Portanto, não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenham seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas. (Felipe, 2012, p.2)

Atingir o bilinguismo funcional para o aluno não é, então, um caminho de linha reta e previsível. Não basta simplesmente recuperar métodos didáticos de escolas bilíngues de línguas orais. Outro motivo que nos leva a tal afirmar é que, além de estarmos tratando de modalidades linguísticas distintas, estamos lidando com uma comunidade de minoria linguística.

É este o modelo de ensino que a obra *Ideias para ensinar português para alunos surdos* se propõe a atingir com atividades que procuram refletir a proposta do bilinguismo, ou seja, concebe o desenvolvimento de ensino baseado em técnicas de segundas línguas. Consideremos, por exemplo, a atividade denominada *Hábitos de Higiene*.

### 1) Objeto a ser tirado: PAPEL HIGIÊNICO

- Conversação em língua de sinais antes de ver o material: “Como é? É redondo, é macio, dá para amassar, parece papel, é pequeno, é bom de pegar,..... é papel higiênico!!!”

- O objeto é mostrado e mais explorado: “É mesmo macio? Qual é o sinal dele? Qual é a marca? Que cor é esta? Existe de outras cores e marcas? Quais vocês conhecem? Para que serve? Qual é o nome em português? Alguém sabe fazê-lo em alfabeto manual? É formado por duas palavras: “papel” e “higiênico”. O que significam cada uma? É o mesmo papel onde escrevemos e desenhamos? É possível desenhar ou escrever no papel higiênico? Por que não usamos para isto?”

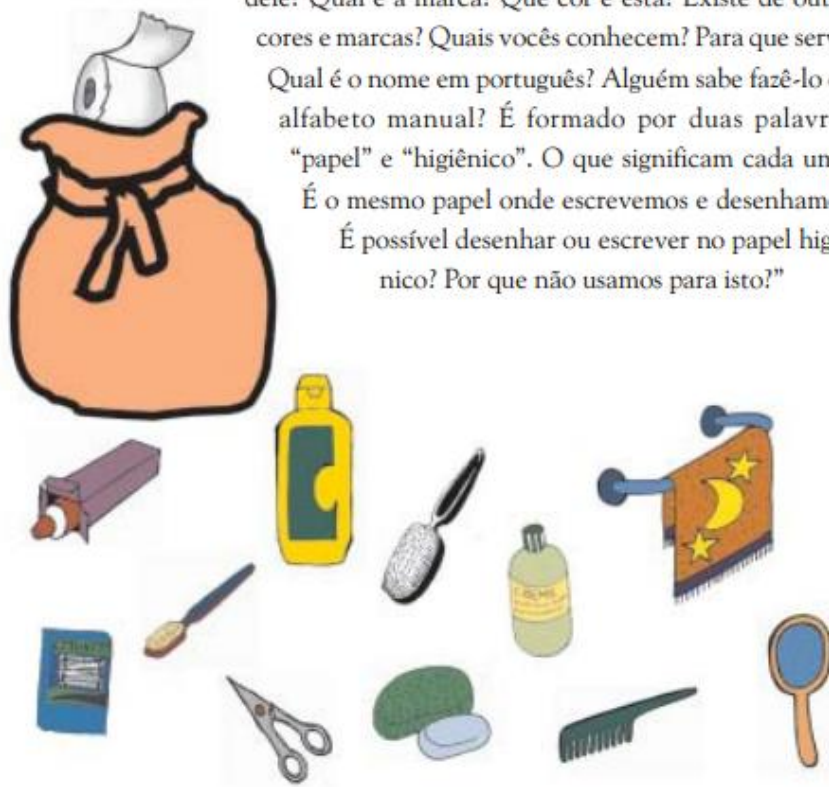


Figura 3: MEC, 2006, p. 56

A atividade visa inicialmente proporcionar o conhecimento sobre os objetos próprios para a higiene pessoal e sua importância e, ainda, incitar sua utilização correta. Para isso, primeiramente haverá o reconhecimento do objeto através de suas características. Essa discussão, em língua de sinais, possibilita aquisição de totalidade de informações e conteúdo apresentado, já que acontece na língua materna daquele grupo. Depois de adquiridos os dados anteriormente citados, haverá a iniciação à apresentação da palavra em LP associada à Libras.

A continuidade da atividade sugere a ampliação do léxico da Libras por fazer referência aos objetos listados em frases completas na língua. O objetivo é mediar a construção do discurso em situações concretas e contextualizadas e estabelecer esse discurso como parte do posicionamento social do aluno surdo. Segundo Souza:


No caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhe a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam se acolhidas por uma escuta também em sinais. (Souza, 2000, p.92)

Assumir essa postura significa proporcionar um ensino específico e funcional que vai além de interpretar ou traduzir palavras em sinais e proporciona também um ensino que respeita e estimula a função cognitiva do aluno. Segue a proposta:

2) Depois que todas as crianças participaram trabalha-se com todos os sinais e nomes dos objetos expostos:

- Listar os objetos em língua de sinais;
- Escolher um objeto e criar frases sobre ele em sinais;
- Apresentar configurações de mão e relacionar com os objetos.

Exemplo:

Cf:  Objetos: – escova de cabelo  
– toalha  
– pente  
– escova de dente

- Montar cartões com os sinais, cartões com os nomes em alfabeto manual e cartões com os nomes em língua portuguesa, e brincar com todos eles.

Exemplo:



**ESPELHO**

- a) Pegar um cartão em alfabeto manual e colocar junto ao material correspondente;
- b) Pegar um cartão em português e juntar ao cartão em sinal;
- c) Pegar um cartão com o sinal e dramatizar uma situação de uso deste material para que os colegas o identifiquem em alfabeto manual;
- d) Pegar um cartão e criar uma frase em língua portuguesa sobre o objeto escolhido;
- e) Aproveitar os cartões e montar as cartelas para jogo de bingo.

Figura 4: MEC, 2006, p. 56, 57.

Conforme a sugestão acima, aportar o conhecimento na L1 do sujeito surdo ao aprendizado da L2 torna facilitado o percurso de aquisição de léxico e do desenvolvimento da competência lexical. Afirmamos isso baseando-nos no fato de que a língua materna possui referentes, estrutura, forma e ainda muitas outras características que servirão de base para a aprendizagem de uma nova língua. Concordamos com Oliveira (2011) ao afirmar que:

De facto, a L1 desempenha uma influência na aprendizagem de uma LE ou L2 muito importante. A L1 é o ponto de partida para a construção do léxico da língua-alvo. Torna-se impossível entender as unidades lexicais de uma LE ou L2 sem um conhecimento pré-existente, ou seja, da língua que se aprendeu antes: “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.” (AUSUBEL, 1984, citado por BRINK, 2001:2) (Oliveira, 2011, p. 40)

Propor o ensino de português como L2 embasado no reconhecimento da língua materna e na estruturação do pensamento a partir da última significa melhores resultados no desenvolvimento e aprendizagem da Língua estrangeira (LE). Considerar a bagagem linguística que o aluno já tem é beneficiar a promoção da L2, já que o contrário também é verdade: ignorar o conhecimento de língua que o aluno possui e insistir em ensinar uma LE como língua materna só causará frustração às principais partes envolvidas na relação ensino/aprendizagem: os *professores* não alcançarão êxito efetivo no ensino da língua portuguesa aos alunos surdos e *alunos* não atingirão absoluta habilidade na LE a qual estão sendo expostos. Assim, associar o conhecimento linguístico prévio aos novos é trabalhar a favor tanto da competência linguística na L1, como da competência linguística da L2, desse sujeito que é ou deve se tornar bilíngue.

Depois de considerar o tema proposto em Libras e relacioná-lo à língua portuguesa, finaliza-se o trabalho com uma elaboração mais aprofundada do tema: sugere-se pesquisas em mídias de informação com textos escritos e exercícios gráficos para fixação do conteúdo. As pesquisas com textos escritos em LP serão de essencial contribuição para contextualizar o tema através de estruturas complexas da língua e ainda para proporcionar aos alunos surdos o contato com o português formal em seu registro escrito.



3) Trabalhar com o tema proposto<sup>7</sup>:

- Promover conversas e trocas de informações em língua de sinais sobre os hábitos de higiene pessoais e familiares;
- Pesquisas em jornais, revistas e internet sobre hábitos de higiene;
- Trabalhar com texto sobre o assunto;
- Propor exercícios gráficos para fixação do conteúdo:

Relacione

Uso para lavar as mãos	Creme dental
Uso para cortar unhas	tesoura
Uso para escovar os dentes	sabonete

Recorte as palavras, cole nos espaços adequados e desenhe as frases:

Eu lavo meus cabelos com \_\_\_\_\_.

Eu seco meus cabelos com \_\_\_\_\_.


Eu penteio meus cabelos com \_\_\_\_\_.


tolha   pente   xampu

<sup>7</sup> Todos os sinais desenhados foram retirados do Dicionário de Libras de Capovilla e Raphael (2001).

Figura 5: MEC, 2006 p. 58

Desenhe o que eu posso usar para:

Escovar os dentes 

Tomar banho 

- Pedir que os alunos tragam materiais de higiene corporal usados em casa para que, depois de explorados numa conversação em língua sinais (formas, tamanhos, perfumes, cores, marcas), os dados sejam usados para atividades gráficas:

**QUANTOS MATERIAIS DE HIGIENE CADA UM TROUXE?**

FELIPE	
GUSTAVO VARGAS	
GUSTAVO VIEIRA	
IGOR	
JEAN	
LUANA	

Quantos materiais o Igor trouxe?  
 Quantos materiais o Felipe trouxe?  
 Quantos materiais o Gustavo Vargas e o Jean trouxeram ao todo?  
 Quem trouxe mais coisas?  
 Quem trouxe menos coisas?  
 Quem não trouxe nada? Por que?

O \_\_\_\_\_ trouxe uma toalha branca.  
 A escova de dente do Felipe é \_\_\_\_\_.  
 O Gustavo Vieira trouxe \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.  
 Nós contamos: \_\_\_\_\_ pentes  
 \_\_\_\_\_ xampus  
 \_\_\_\_\_ tesouras

Observe o painel e forme frases:

- . A Luana \_\_\_\_\_
- . A escova de dente \_\_\_\_\_
- . Nós \_\_\_\_\_
- . Eu \_\_\_\_\_

Figura 6:MEC, 2006, p. 59

O que podemos concluir da breve análise de dois dos materiais didáticos disponíveis para o ensino de português para surdos é que, como suporte fundamental para os professores em sala de aula, os materiais disponíveis ainda são bastante tímidos e pelo menos um deles não atinge, com suas sugestões e metodologias de ensino, o que

é realmente necessário para promover o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos. Ainda podemos salientar a carência, no que diz respeito à quantidade de obras voltadas de modo específico para esse público. O pequeno número de volumes didáticos que promovem o ensino de português para alunos surdos e o fato de não estarem todos esses materiais acessíveis à totalidade dos professores também comprometem a eficiência do professor em sala de aula. Como nos lembra Santos (2012):

Essas constatações nos levam a questionar e pensar a situação vivida pelos docentes dos alunos surdos, que na falta de materiais desenvolvidos para esse fim, ficam sujeitos a alternativas, que talvez não contribuam para o desenvolvimento da leitura e escrita dos surdos. (Santos, 2012, p.6)

É fundamental que os professores tenham em mãos um material eficiente, dinâmico, sensível às transformações da língua, bem planejado e supervisionado, que agregue valores e informações culturais do povo que tem aquela língua como a língua materna, mas que, especialmente, leve em consideração as características cognitivas dos receptores do aprendizado. Isso faz com que a escola cumpra para com todas as funções de seus objetivos educacionais. Antes de continuarmos a tratar de como tem sido o ensino de surdos em salas de aula será relevante, portanto, considerar quais são alguns desses objetivos educacionais, impostos pelo Estado, que cabem à escola cumprir e como esses objetivos têm atendido ou não ao grupo dos alunos surdos.

### **2.1.1 Sobre os objetivos educacionais\_ e quanto aos surdos?**

No volume dezoito da coleção *Explorando o Ensino*, produzida pelo MEC em 2010 para direcionar professores sobre objetivos e metodologias de ensino de língua portuguesa, lemos:

[...] Podemos dizer que a escola – e em especial a escola pública – é uma das principais instituições socialmente encarregadas de dar concretude ao cidadão abstrato das constituições, leis, estatutos etc. Em decorrência, cabe à escola, entre muitas outras atribuições, dar a todos *uma mesma formação básica*, ou seja, aquela formação capaz de propiciar a cada aluno um dos principais requisitos da cidadania: a apropriação pessoal de uma herança cultural comum. E como essa herança só se constitui em meio a diferenças de todo tipo – gênero, cor, etnia, condição social etc.–, deve-se entender por *básica* aquela formação que permita ao indivíduo, *independentemente de suas condições particulares iniciais*, constituir-se como *protagonista* da

sociedade em que vive, em pé de igualdade com qualquer outro indivíduo. E para isso é preciso que sejamos reconhecidos tanto no que temos de diferente e singular quanto no que temos de semelhante e comum aos demais. Portanto, o direito de cada um à diferença e à igualdade só pode ser garantido por uma adequada educação de todos para o convívio democrático e republicano. (MEC 2010:184)

Como acima descrito, a escola deve considerar a construção da cidadania dos seus discentes não apenas como um dos seus objetivos principais, mas também como um dos seus eixos básicos de ensino-aprendizagem. Também, conforme lembrado pelo documento do MEC, a construção da cidadania deve promover uma educação independente de suas condições particulares, isto é, não haverá real cidadania nem inclusão social sem uma adequada formação escolar. Levar essas informações em consideração se faz ainda mais importante nas escolas inclusivas. Assim, pensando em um contexto escolar onde surdos e ouvintes dividem a mesma comunidade e informações, como alcançar a plena cidadania apesar das singularidades e diferenças? Essa é apenas uma das questões levantadas por essa pesquisa.

Outras questões norteiam essa pesquisa: algumas delas já foram tratadas e para as outras buscamos respostas satisfatórias. São elas: tem sido a Libras o instrumento primário e principal para levar os alunos surdos a adquirir conhecimento nas escolas? Busca-se, através da Língua de Sinais, agregar ao sujeito surdo competência na Língua Portuguesa? Que tipo de material didático tem sido usado para o ensino de Português nas salas de aulas com alunos surdos? Os dicionários de Português estão presentes nas salas de aulas de alunos surdos? O professor sabe utilizá-los com maestria e ensina aos alunos como fazê-lo? Sendo escrito em Língua Portuguesa para um público de falantes nativos (L1), como os dicionários de Português podem ser utilizados com eficácia pelo sujeito surdo? Como o dicionário pode atuar como material extra-didático a fim de promover competência em uma língua estrangeira, já que alunos surdos aprendem o Português como L2? Os dicionários de Libras estão presentes em salas de aula de alunos surdos? O professor sabe utilizá-lo com maestria e indica aos alunos como fazê-lo? A estrutura dos dicionários de Libras facilita o aprendizado através de sua consulta? Como relacionar os dois dicionários, a saber, de Língua Portuguesa e de Língua Brasileira de Sinais, de modo a explorar ao máximo das ferramentas proporcionadas por cada um deles? Podem os dicionários contribuir para que os surdos compreendam aspectos da Língua Portuguesa somente percebidos pela audição, como por exemplo, as

diferenciações entre fonemas próximos (v/f, p/b)? Quais as metodologias mais eficazes para um ensino bem sucedido de Português para os surdos?

Cabe à escola a promoção da leitura e escrita de modo que permita aos seus alunos interação plena com a sociedade em todas as suas facetas formais ou informais. É um fator que também nos é lembrado pelo documento do MEC já citado:

[...] vamos tratar do ensino de leitura. Os objetivos principais são dois: o primeiro é mostrar que é importante continuar ensinando a ler em todas as séries e níveis de ensino; o segundo é sugerir um conjunto de possibilidades que permitam ampliar o universo de leitura dos alunos, propiciando a formação do leitor. (MEC 2010:84)

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MEC 2010:64)

Conforme mencionado na página 58 desta pesquisa a busca pela habilidade em alcançar tais pressupostos com o aluno ‘padrão’ tem sido objeto de discussão nas Faculdades de Educação em todo o Brasil. Mas retomamos com os questionamentos: como conseguir a mesma habilidade com um grupo minoritário que também faz parte dos assentos das escolas? Como conseguir essa habilidade com alunos surdos que tem uma visão de mundo absolutamente diferente da nossa, como ouvintes? E caso trabalhe com uma turma de escola inclusiva, isto é, com alunos surdos e ouvintes, como caminhar de modo a promover a mesma competência para ambos os grupos? Como ser eficaz em ensinar a Língua Portuguesa como L2? E como fazer isso de um modo que privilegie a visão\_ já que é por esse sentido que os surdos captam as informações e o mundo externo? Faria, pensando nisso aponta:

É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente. (Faria, 2001:3)

A discussão sobre o ensino de Português para alunos surdos deve buscar alternativas. Uma delas se baseia no bom uso dos dicionários como meio de instrução

da Língua Portuguesa. Por que podemos afirmar isso? O capítulo três abordará esse assunto.

## **2.2. Como tem sido o real uso dos dicionários em sala de aula de língua portuguesa com alunos surdos**

Lemos em Quadros:

Levanta-se a seguinte questão: é possível o surdo adquirir de forma **natural** a língua falada, como acontece com a criança que ouve? Os profissionais que trabalham com surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal. O próprio Chomsky (1995, p. 434), um lingüista que supõe o inatismo, menciona as línguas de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem. (Quadros, 2008, p. 22)

Ao compreender que o ensino de língua para os surdos deve levar em consideração condições cognitivas e estruturais distintas daquelas que possuem os sujeitos ouvintes, passamos a verificar como tem sido a base do ensino de língua portuguesa para os alunos surdos nas escolas que recebem esse grupo de alunos possuidores de necessidades específicas de ensino. Nossas conclusões se baseiam em análises de aulas ministradas em escolas inclusivas e em discussões com profissionais atuantes em escolas específicas de alunos surdos e em análises de materiais didáticos utilizados nesse último contexto. Para tanto se faz muito importante ressaltar que em nenhuma das escolas analisadas faz-se uso da proposta do oralismo<sup>23</sup>, cujos resultados comprovam o atraso do desenvolvimento da língua, linguagem e cultura dos surdos. Lemos em Sacks:

O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série, outro estudo [...] indica

---

<sup>23</sup> O oralismo foi um método que visava a imposição dos métodos orais e a abolição da língua de sinais. Sacks (1998) explica: “Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua *natural* e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) *artificial* língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.” (1998, p.40)

uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos. (Sacks, 1990, p.45)

O Brasil não tem um cenário muito diferente disso. As escolas, felizmente, já estão convictas de que o oralismo não é um método de ensino possível para o surdo. Contudo, muitas famílias ainda privam seus filhos ouvintes ao acesso à língua de sinais, priorizando recursos médicos e oralistas que visam inserir o surdo à comunidade ouvinte sem reconhecer sua língua e cultura. Por isso, muitos surdos chegam às salas de aula com deficiência cognitiva no sentido de que sua cognição não fora trabalhada, lapidada ou evocada de qualquer maneira e ainda defasagem linguística e lexical. Cabe, portanto, à escola lidar com essa realidade, lamentavelmente, recorrente.

Analisamos também como as escolas têm atuado de modo a promover uma educação aos alunos surdos equivalente à ofertada aos alunos ouvintes; isto é, podemos afirmar que a média de conhecimento aprendido pelos surdos é semelhante àquela dos ouvintes? Ao final de cada etapa escolar ou ano letivo os surdos estão em situação linguística equânime aos ouvintes? O desempenho escolar desses grupos deve ser o mais próximo possível se estabelecemos uma metodologia de ensino funcional. A análise das situações acima mencionadas nos ajudará a responder a essas perguntas.

### **2.2.1 Salas Específicas**

Escolas próprias para o ensino de surdos têm se apropriado da proposta do bilinguismo para a educação dos surdos nascidos no Brasil. São, contudo, um grupo de usuários de uma língua materna diferente da língua oral ali falada. Nesse sentido, as escolas utilizam-se da língua de sinais a fim de proporcionar o ensino da língua oral e a educação básica a partir de ambas as línguas oficiais do território brasileiro: o português e a Libras. Falando sobre o assunto Quadros afirma:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. A preocupação atual

é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. (Quadros, 2008, p. 27)

A proposta de atuar pelos métodos do bilinguismo respeita a língua materna como meio de transmissão de ensino e respeita ainda outros princípios fundamentais para propiciar os direitos linguísticos de uma comunidade, como os lembrados por Felipe (1997):

2. Toda pessoa tem o direito de se identificar com qualquer língua e de ter sua opção linguística respeitada por todas as instituições públicas e privadas.

A maioria das pesquisas com pessoas culturalmente surdas tem comprovado que os surdos, quando consultados sobre sua preferência linguística, utilizam, compreendem e se comunicam melhor em uma língua de sinais

[...]

7. Toda pessoa tem o direito de receber instrução na língua ou nas línguas com as quais essa pessoa e sua família mais se identifiquem, no ensino público, na comunidade ou em seu contexto familiar.

A tradição na educação de crianças surdas é uma negação do seu direito de ser surda e de optar pela língua que mais tem afinidade ou facilidade. [...]se no discurso da inclusão, a criança surda somente tiver acesso à língua portuguesa e se, juntamente com crianças ouvintes, esta tiver de se expressar e receber instrução somente em língua portuguesa, seus direitos linguísticos estarão sendo violados, já que estará implicitamente sendo proibido o ensino e o receber instrução na língua com a qual esta criança mais se identifica, ou seja, a LIBRAS. Esta inclusão, na verdade, passa a ser uma exclusão que camufla um preconceito.

8. Toda pessoa tem o direito de ser ensinada na língua oficial ou nas línguas oficiais do Estado, da nação ou da região onde essa pessoa reside.

9. Toda pessoa tem o direito de, no contexto educacional público, aprender outra língua a fim de ampliar seus horizontes sociais, culturais, educacionais e promover a compreensão intercultural. (Felipe, 1997, p. 2-7)

Todas as escolas reconhecem esses direitos básicos a todo indivíduo. O que resta analisar é se tais direitos então sendo obedecidos dentro das propostas didático-pedagógicas e da aplicação do currículo escolar. Segundo informações e análise de dados ofertados por parte de funcionários de uma escola especial para educação de surdos na região de Belo Horizonte podemos fazer algumas considerações importantes.

A primeira consideração diz respeito ao material didático utilizado para as aulas de língua portuguesa. Lembra-nos Felipe (2012):



[...] ainda não foram desenvolvidos materiais didático pedagógicos para o ensino da Libras, como primeira língua, e para o ensino do português, como segunda língua. Por isso, essas escolas têm como resultado final um bilinguismo incipiente que não favorece a inserção dos surdos na cultura majoritária e nem os fortalecem para serem cidadãos de minoria linguística. (Felipe, 2012, p. 4)

Não termos disponíveis materiais próprios para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos dificulta o trabalho de professores em sala de aula. Isso os obriga a buscar alternativas pedagógicas que muitas vezes não correspondem às necessidades dos alunos e que, como considerado por Felipe (2012), “não favorece a inserção dos surdos na cultura majoritária e nem os fortalecem para serem cidadãos de minoria linguística.” Na escola analisada para considerações para esta pesquisa, os professores de português já atuavam em escolas específicas para alunos surdos há alguns anos. Essa realidade de um cenário diário de desafio em ensinar uma língua estrangeira sem suporte ou apoio didático os motivou a produzir seu próprio material didático. Sendo professores bilíngues e conhecedores do cotidiano de ensino de surdos, esses docentes buscam refletir no material didático proposto as necessidades desse grupo e, do seu ponto de vista, propiciar o ensino de língua portuguesa como L2 de modo que facilite o desenvolvimento da língua ao máximo possível. A mudança teórica e metodológica pela qual passará os contornos de ensino de LP ao ser ministrado aos surdos é retratada nesse material compartilhado pelos professores de português para as séries do ensino fundamental. Sem dúvida que o esforço para a produção desse material é significativo. Contudo, tais docentes acabam produzindo mais a partir da intuição motivada pela experiência e vivência nas circunstâncias cotidianas do que a partir de pressupostos teóricos que movem todo o processo de produção assistida de manuais didáticos. Alguns pressupostos foram considerados por Fonseca e Fonseca (2006):

A estrutura [de um material didático a ser produzido] envolve as vertentes: conceitual; reflexão (englobando resumo, articulações entre teoria e prática, proposições de análise de estudos de caso e de cases, auto-avaliação e avaliação formativa, caixas de diálogo e hipertexto); motivação (design e layout atraente guias de guias de estudo); pesquisa (biblioteca virtual e endereços indicados). Um professor autor [...] apresenta os objetivos de aprendizagem, enquadram os aspectos essenciais da proposta de estudo, além de introduzir elementos motivacionais. [...] Considerada também elemento essencial à aprendizagem do aluno é a informação científica apresentada pelo professor sob forma de texto, gráficos, tabelas, etc. Também são facultados aos alunos no cd-rom animações e simulações, além de entrevistas com especialistas convidados nas áreas de conhecimento do curso. (Fonseca e Fonseca, 2006, p. 3,4)

Quando estudamos os aspectos acima mencionados e comparamos com o material produzido para o ensino de língua portuguesa a esse grupo específico de surdos, percebemos que nem todos foram considerados durante o processo de execução do manual didático. Os próprios professores justificam a falta de algumas percepções devido à falta de conhecimento técnico para alguns deles, por exemplo, criar um design e layout compatível e motivador, ou a ausência de tempo para uma pesquisa profunda que deveria anteceder o desenvolvimento das apostilas didáticas. Além disso, como afirma Santos (2012): Mesmo que [o professor] disponha de tempo [...], ao iniciar uma busca por livros ou materiais para o ensino de estudantes surdos, o professor logo perceberá a carência desses materiais, mesmo que para compra. (p. 5)

Uma segunda consideração diz respeito à metodologia de ensino adotada para ministrar a língua portuguesa. É relevante pensar que aspectos da proposta do bilinguismo são percebidos nas salas de aula. Por exemplo, as aulas são ministradas em Libras e utilizar a língua materna dos surdos como mediadora da instrução significa aumentar a eficiência no aprendizado e aumentar a autonomia dos alunos no que diz respeito aos estudos e, enfim, aumentar a produtividade linguística na L2. Há professores bilíngues, que garantem a interação dos surdos e, principalmente, garantem a compreensão do que está sendo exposto. As escolas especiais de ensino para surdos possuem o diferencial de que, salvo em situações extremas, os professores não são intermediados, por exemplo, pelo intérprete. Informações diretas reproduzidas sem intercessões são melhores codificadas porque seus receptores as recebem sem qualquer modificação ou influência motivadas pelas diferenças lexicais, utilização do tempo, etc. Dessa forma, os alunos atentos alcançam o conteúdo que lhes é repassado o mais próximo da totalidade possível.

Entretanto, é preciso notar o que observa Backtin (2009) quanto a certa definição de língua como sendo um patrimônio sociolinguístico que determina uma identidade. Essa afirmação reafirma a comunidade dos surdos como detentora de uma identidade linguística, cultural e histórica-social. Seus costumes, valores, hábitos e comportamento determinam a cultura surda a partir da sua língua. Por tudo isso se faz importante valorizar e reforçar tal cultura no ambiente escolar na relação professor/aluno-ensino/aprendizagem. A valorização da comunidade surda e sua cultura, como citado anteriormente por Felipe (2012), fortalece os surdos como cidadãos de minoria linguística e propicia a eles melhor desenvolvimento linguístico. Vejamos:

Considerando essa relação intrínseca entre língua e cultura, o aprendizado de uma segunda língua faz com que enxerguemo-nos como sujeitos culturais. Figueiredo (2007, p. 49) menciona que este processo oportuniza o aluno a se ver diante de “oportunidades singulares que poderão guiá-lo ao reconhecimento de tudo aquilo que direciona suas próprias atitudes”. Além disso, se adotarmos a idéia de que há um mundo por detrás da língua e da necessidade de compreendermos contextos culturais para enfim, decodificarmos certas mensagens (CASAL 1999), reconhecemos que este processo também prepara o aluno a considerar o outro que se diferencia dele (FIGUEIREDO 2007). (Carneiro e Silva, 2012, p. 2)

Reconhecer a língua e os aspectos culturais da comunidade influi diretamente na resposta do aprendizado. Ainda, admitimos que é impossível dissociar ensino de língua e cultura. Portanto, será mais apropriado reforçar tal associação por meio de atividades que contribuem para a apropriação do biculturalismo. Ainda segundo Carneiro e Silva (2012):

[...] o ensino de língua portuguesa para surdos deve reconhecer a existência desses universos culturais, conduzir o aluno ao contato entre língua de sinais/ cultura surda e língua portuguesa/ cultura ouvinte. Além de um bilinguismo de adição, viabilizado por práticas metodológicas de ensino de segunda língua a considerar a especificidade linguística e cultural surda, o ensino de português promove também o aluno surdo ao reconhecimento e valorização da língua/ cultura surda. O professor deve ser ciente dessa abrangência em sala de aula. (Carneiro e Silva, 2012, p. 2)

A partir das observações, exaltamos a relação ensino/aprendizagem que valoriza e reforça aspectos da cultura da comunidade surda. A escola especial para ensino de surdos analisada para considerações nesta pesquisa falha em propiciar aspectos da cultura surda e em levá-los em consideração nas atividades do conteúdo do currículo escolar. Os professores de LP do ensino fundamental, quando questionados sobre como agregam aspectos culturais à metodologia de ensino, mencionam mais oportunidades de promover costumes, hábitos e valores da cultura ouvinte do que da cultura surda. Um dos motivos que acham justificar essa postura é o fato de que todos os professores de LP são ouvintes e, embora bilíngues, não possuem a apropriação da cultura surda como nativos. É fato que proporcionar conhecimento da cultura ouvinte é indispensável para aprendizagem e para o desenvolvimento da língua oral, já que língua e cultura andam de mãos dadas. No entanto, não é porque o grupo dos surdos partilha naturalmente de características comuns à sua comunidade que deixa de ser preciso trazer para a sala de aula aspectos da identidade surda. Embora a maioria dos atributos dessa cultura seja inerente à sua natureza, tornar a cultura surda assunto e prática comuns das aulas aviva

sua identidade e elucida sua significação de mundo. Ser o universo cultural do surdo peça chave na sua formação escolar explica o que está à sua volta, o constitui como sujeito atuante da comunidade e, por tudo isso, o aproxima dos seus pares. O que podemos concluir é que as escolas específicas podem pensar em maneiras mais significativas de trazer a cultura surda para a sala de aula, de modo a possibilitar que o surdo emerja como sujeito seguro e atuante.

### **2.2.2 Salas inclusivas**

As escolas inclusivas são o ambiente escolar mais comum para os surdos. Sendo da rede pública ou particular, a grande maioria dos surdos matriculados nas escolas regulares está em salas de aula inclusivas. Um motivo disso é mesmo a relação quantitativa. Há muito mais escolas no plano da inclusão do que escolas específicas para alunos surdos. Essa realidade mantém os surdos em salas de aula com colegas ouvintes e com professores ouvintes. Nestas circunstâncias, o intérprete tem papel fundamental para o aprendizado do aluno surdo que depende da mediação desse profissional. Todavia, a presença do intérprete em sala de aula não resolve todos os problemas que surgem no ambiente inclusivo. Por exemplo, Pedreira (2007) determina:

Quanto ao papel dos/as intérpretes, [há] dificuldades apontadas [...], tais como: a desconfiança na transmissão dos conteúdos, a incerteza quanto à compreensão do/a aluno/a, a extrema dependência do/a professor/a à figura do/as intérprete, a crítica dos/as surdos/as de que falta informação e que a interpretação não é suficiente para compreender as aulas, além do dilema entre interpretar e ensinar, contrastam com a desvalorização e o despreparo da maioria desses profissionais diante da complexidade, multiplicidade e responsabilidade das tarefas que lhes são exigidas (Pedreira, 2007, p. 12)

Das problemáticas mencionadas por Pedreira algumas foram, de fato, uma realidade na sala de aula da escola inclusiva observada. A pesquisa se deu em uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual de Minas Gerais, situada na cidade de Belo Horizonte. As observações foram unicamente nas aulas de língua portuguesa em uma sala de primeiro ano do ensino médio composta de vinte alunos ouvintes e quatorze alunos surdos. Para todas as turmas onde há a presença de alunos surdos temos a figura do intérprete. Os instrumentos de pesquisa foram a observação das aulas de LP, entrevistas com o professor de LP, entrevista com a intérprete da sala

de aula observada e ainda entrevista com alguns dos alunos surdos e ouvintes, bem como a análise do material didático usado pela escola.

Retomando às dificuldades apontadas por Pedreira (2007) para o exercício da função do intérprete pudemos notar pelo menos três coincidências daquelas anunciadas pela autora: a extrema dependência do professor, a incerteza quanto à compreensão do aluno e o dilema entre interpretar e ensinar contrastados à desvalorização desses profissionais diante da complexidade, multiplicidade e responsabilidade das tarefas que lhe são exigidas. A primeira mencionada é a mais aparente e perceptível e pode ser associada à última descrita. Por exemplo, o documento oficial determina para os intérpretes:

O ato de interpretar envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (MEC, SEESP, 2004, p. 27)

O papel do intérprete envolve realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (MEC, SEESP, 2004 p. 28)

Examinando as funções oficiais do intérprete segundo o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, podemos reafirmar a dependência desse profissional ao professor em sala de aula. É determinado aos intérpretes que mantenham a imparcialidade e a fidelidade na interpretação, não alterando a mensagem do

professor, mesmo que tenham boas intenções, como facilitar a transmissão da informação. Uma razão que legitima propor que intérpretes apenas repassem informações o mais próximo da exatidão possível tem a ver com a formação dos profissionais da educação. Normalmente, a realidade das salas inclusivas é de um intérprete para acompanhar a turma, ou seja, um mesmo intérprete trabalhará com todos os professores daquele grupo durante todo o ano. Não há conhecimento de um intérprete que tenha como formação profissional o título de licenciatura em todas as disciplinas ministradas em uma sala de aula, o que quer dizer que, verdadeiramente, os professores são os especialistas habilitados para determinar qual será o melhor material didático a ser utilizado e quais os melhores métodos didático-pedagógicos a serem utilizados no ensino. Entrementes, não é irrelevante considerar que os professores são os mais competentes para planejar as aulas e decidir sobre os métodos de exposição, porém, a grande maioria dos professores em salas de aula inclusivas não conhece a Libras ou a cultura surda. Esta é uma realidade que compromete a escolha de metodologias pedagógicas, já que o que será eficiente para o grupo de alunos ouvintes pode não ser para o grupo de alunos surdos. Uma possível solução para esse impasse é suprimir a dependência absoluta do professor por um intérprete e substituí-la pelo trabalho em conjunto. Enquanto os professores detêm a competência metodológica, os intérpretes detêm o conhecimento da língua e cultura surda. Ambos possuem domínios imprescindíveis para que a relação ensino/aprendizagem aconteça do modo mais cabal possível e com os resultados mais notáveis que se possa atingir.

Todavia, o que as observações em salas de aula inclusivas demonstram existir de fato no cenário escolar é aquilo que apresenta o documento oficial acima mencionado: os professores preparam a aula, organizam as atividades a serem feitas no ambiente escolar e também aquelas a serem produzidas como exercícios de casa, elaboram provas e trabalhos avaliativos a partir de sua única concepção do que é ensinar e de como ensinar. Os intérpretes não são consultados em como, por exemplo, certa atividade possa ser adaptada para que atinja melhor as especificidades cognitivas dos alunos surdos. O fruto de um ensino preparado para ouvintes e apenas repassado aos surdos é que, ao tentar constatar o conhecimento adquirido durante esses anos, percebemos um nível muito inferior dos surdos em comparação ao de seus colegas ouvintes. Isso traz consequências. O surdo ainda não consegue ser inserido em vestibulares, concursos públicos, algumas vagas de emprego, etc. Isso não acontece por deficiência em seu

conhecimento ou em seu desenvolvimento cognitivo, mas a língua Portuguesa e a leitura da mesma são fatores decisivos na definição desses quadros.

As atribuições ao intérprete são aquelas determinadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial, mas o trabalho efetivo desses profissionais tem mais envolvido do que apenas o que lhes determinam os manuais oficiais. Um desdobramento do excesso de funções gera o que Pedreira (2007) cita como uma das dificuldades: a desvalorização dos intérpretes diante da complexidade, multiplicidade e responsabilidade das tarefas que lhes são exigidas. A observação nos mostra ser uma realidade tal afirmação. Em que sentido? A intérprete tem como incumbência mediar as aulas, mas vai além disso. Como o professor de língua portuguesa (e também os das outras disciplinas) não conhece a língua de sinais, qualquer contato com o aluno surdo depende da intercessão da intérprete. Troca de informações simples, como, por exemplo, um aviso sobre o motivo da ausência à aula no dia anterior ou mesmo uma informação interessante a qual o aluno teve acesso e quer comentar com o professor\_ tudo\_ depende da intervenção da intérprete. Também a intérprete acaba por assumir responsabilidades da coordenação pedagógica ou da direção quando precisa atuar como disciplinária ou tratar de assuntos que diriam respeito aos coordenadores ou diretor da escola. Como os funcionários dessas áreas também não são bilíngues, a intérprete precisa exercer mediações nesse sentido. Consideramos uma desvalorização do profissional a exigência de funções que extrapolam sua incumbência. Os alunos surdos dependem dos intérpretes para interceder nas mais simples relações no ambiente escolar. A necessidade de incentivar todos os profissionais da educação a serem proficientes na Libras dá autonomia aos surdos para manter um relacionamento pessoal com todos no cenário escolar e permite que os intérpretes usem seu tempo e energia para exercer somente as funções que lhes são designadas. Quando os professores, coordenadores, diretores e outros funcionários da escola se tornam bilíngues, os alunos também atingirão competência linguística na Libras, o que beneficia não apenas o grupo de alunos surdos que têm a língua de sinais como língua materna, mas também traz benefícios aos alunos ouvintes que se tornam membros ativos de uma comunidade que propõe a inclusão.

### **2.3 A relação ensino/aprendizagem em questão**

Para analisar como tem se dado o ensino de LP em turmas de/com alunos surdos e a fim de constatar se e como os dicionários são usados em sala de aula foram feitas observações nas aulas de língua portuguesa de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual inclusiva da região de Belo Horizonte. Ao longo do semestre de observação pude constatar um desempenho inferior dos alunos surdos em comparação aos seus colegas ouvintes no que diz respeito ao aprendizado de LP. A primeira hipótese de tal defasagem tem a ver com a forma como o português é recebido por cada um dos grupos na sala de aula, a saber, surdos e ouvintes. Como já anteriormente discutido nesta dissertação, o indivíduo surdo não se apropria do português como língua materna, como se dá no caso do sujeito ouvinte. Assim, uma metodologia que desconsidera a língua materna do surdo e privilegia a língua oral como única mediadora do conhecimento surge como obstáculo para o aprendizado efetivo do português.

Ainda é relevante considerar que as observações feitas contribuíram também para confirmar que os dicionários não são peças do cotidiano escolar. Porém, mais urgente do que sugerir o uso dos dicionários em maior recorrência, é importante incentivar aos professores de LP o conhecimento sobre as ciências do léxico. Muitas colocações feitas por professores em sala de aula são equivocadas quando tratam de proporcionar trabalhos com as obras lexicográficas disponíveis. Citamos como exemplo corroborativo dessa afirmação o desconhecimento da correta terminologia das obras lexicográficas.

Seguem duas fichas, em nível de exemplo, que contém uma descrição mais detalhada de como as aulas de LP foram ministradas: como o material didático foi tratado, qual a forma de condução do ensino por parte do professor para aquele ambiente inclusivo, etc. As fichas consideram duas das muitas horas/aula assistidas e resumem de modo significativo o cotidiano das aulas de português em sala de aula inclusiva. O modelo das fichas foi baseado na *Ficha de Observação de Atividade Docente* da disciplina Prática de Ensino de Física II do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.





## Ficha de observação em sala de aula

### Ficha 1

#### Dados de identificação

Série observada: 1º ano do ensino médio

Livro texto utilizado: Português: contexto, interlocução e sentido. Volume 1. ABAURRE, M.M.B; ABAURRE, M.M.L; PONTARA, M. São Paulo, Moderna, 2008.

Conteúdo programado da aula: Funções da linguagem

#### Natureza da aula

Expositiva simples	<input checked="" type="checkbox"/>	Mista (mais de uma técnica)	<input checked="" type="checkbox"/>
Expositiva dialogada	<input type="checkbox"/>	Demonstrativa	<input type="checkbox"/>
Uso de recursos áudio visuais	<input type="checkbox"/>	Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>
Leitura de texto	<input checked="" type="checkbox"/>	Campo	<input type="checkbox"/>
Experimentação	<input type="checkbox"/>	Exercícios	<input checked="" type="checkbox"/>

#### Estrutura da Aula

##### Grupo I: Ambiente de sala de aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
1	O professor espera os alunos se acomodarem espontaneamente?	X		
2	O professor solicita que os alunos se acomodem?		X	
3	O ambiente da sala é tranquilo?	X		
4	O ambiente da sala é agitado?		X	
5	Houve interrupções da aula por agentes estranhos à sala?		X	
6	A sala é bem arejada de modo a não causar desconforto térmico?	X		

7	A sala é bem iluminada, proporcionando boa visibilidade do quadro e dos materiais?	X		
8	O isolamento acústico é adequado, não permitindo que ruídos externos perturbem a aula?		X	

## Grupo II: Habilidades do professor e desenvolvimento da aula

### II.1 Abertura da aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
9	O professor faz uma introdução, recapitulando o que foi estudado na aula anterior?	X		
10	O professor sonda o conhecimento dos alunos sobre o tema da aula?	X		
11	O professor apresenta o conteúdo da aula ao iniciá-la?		X	
12	O professor sonda o conhecimento dos alunos sobre conteúdos necessários à compreensão dos conceitos a serem apresentados na aula?		X	

### II.2 Desenvolvendo a aula

#### II.2.1 Aspectos didáticos-cognitivos

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
13	O professor se movimenta pela sala?	X		
14	O quadro é bem organizado?	X		
15	O professor apresenta exemplos do cotidiano dos alunos sobre o assunto apresentado?	X		
16	O desenvolvimento de conceitos parte de exemplos?		X	
17	O desenvolvimento de conceitos parte dos conceitos mais gerais?	X		
18	O professor procura relacionar os conceitos apresentados?	X		
19	O professor demonstra domínio do conteúdo exposto?	X		
20	O professor entra em contradição durante sua exposição?		X	
21	O professor demonstra confiança quando expõe o conteúdo?	X		
22	O professor distribui algum material instrucional aos alunos?	X		
23	O material usado em demonstrações é visível a todos os alunos?			X
24	A letra do professor é legível, mesmo vista do fundo da sala?	X		
25	O professor modifica o ritmo de sua fala ao longo de suas exposições?		X	
26	O professor cita o livro texto durante a aula?	X		
27	O professor usa o livro texto durante a aula?	X		

28	O professor dá assistência aos alunos durante as atividades?	X		
29	O professor explica para os alunos o objetivo das atividades propostas?		X	
30	A(s) atividade(s) está(ão) inserida(s) no conteúdo da disciplina?	X		
31	Os alunos terminam a(s) atividade(s) dentro do tempo da aula?	X		
32	O professor inseriu temas ligados à História e Filosofia da Ciência?		X	
33	O professor chamou atenção para as relações entre Língua, Linguagem e Sociedade?		X	
34	O professor utilizou de diferentes linguagens para abordar o conteúdo?		X	
35	O professor articulou o conteúdo da aula com outras disciplinas?		X	
36	O professor chamou atenção para aspectos éticos ligados ao uso do conhecimento?		X	
37	O professor usou linguagem adequada?	X		
38	O professor usou a língua de modo gramaticalmente correto?	X		

### II.2.2 Aspectos didáticos- relacionamento professor/aluno

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
39	O professor fala diretamente aos alunos?	X		
40	O professor se mostra atencioso quando interrompido pelos alunos com questionamentos?	X		
41	O professor se mostra atencioso quando interrompido pelos alunos com comentários?	X		
42	O professor demonstra uma atitude amistosa e entusiasmo durante a aula?	X		
43	O professor incorpora o comentário dos alunos à sua exposição?	X		
44	O professor propõe questões aos alunos durante a aula?	X		

### II.2.3 Fechamento da aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
45	O professor faz um fechamento da aula, retomando os pontos principais?		X	
46	O professor indica trechos do livro a serem estudados depois da aula?		X	
47	O professor aponta os assuntos que serão tratados na próxima aula?	X		
48	O professor cumpriu o conteúdo programado dentro do tempo da aula?	X		
49	O professor avaliou de alguma forma o conteúdo da aula?		X	
50	O professor demonstrou ter preparado a aula?	X	X	

### Grupo III: Comportamento dos alunos

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
51	Os alunos prestam atenção na exposição do professor?	X		
52	Os alunos perguntam durante a aula?	X		
53	Os alunos fazem comentários durante a aula?	X		
54	Os alunos discutem o conteúdo da aula entre si?		X	
55	Os alunos se ausentam durante a aula?	X		
56	Quando proposta de atividade em grupo, os alunos realmente trabalham seguindo o tema proposto?			X
57	Quando trabalhando sobre um texto, os alunos realmente se dedicam à leitura sugerida?	X		
58	Quando vídeos são apresentados os alunos se dedicam a assisti-lo?			X
59	Quando trabalhando na sala de informática, os alunos realmente seguem a proposta da aula?			X

\*Não se aplica

### Grupo IV: Comentários sobre a aula

Nesta aula observada, estiveram presentes trinta e dois alunos: dezenove ouvintes e treze surdos. Ao trabalhar as funções de linguagem, o professor explorou apenas seus aspectos gramaticais e literários. Embora o conteúdo possibilitasse e até exigisse abordar as questões lexicais, tal abordagem não apareceu. Por exemplo, ao discorrer sobre a função Metalinguística, o professor apenas mencionou os dicionários como exemplo de obra refletora dessa função. Não foram trabalhadas características de metalinguagem recorrentes nos dicionários e o professor não trouxe à sala de aula um dicionário que servisse como instrumento complementar de pesquisa e estudo da obra. Também, ao trabalhar a função Poética não houve ênfase ao aspecto lexical.

O que concluímos da forma como o conteúdo foi lecionado e exposto é que, nessas circunstâncias, o foco de ensino do professor foi simplesmente diferenciar as funções de linguagem em excertos de textos. Os alunos foram estimulados a detectar a função de linguagem mais perceptível nos trechos pré selecionados pelo professor. É importante citar que, embora, em alguns trechos houvesse mais de um tipo de função de linguagem possível a ser detectada, o professor incentivou a classificação a partir da mais aparente; isto é, a que mais caracterizava o texto em questão. Esta proposta gerou discussões que não foram totalmente sanadas, já que, a função determinada pelo livro didático ou pelo professor como sendo a mais evidente não era a mais preponderante do ponto de vista de alguns alunos.

Durante as análises de excertos de poesias, o professor solicita aos alunos que encontrem as palavras desconhecidas em um chamado *vocabulário* desenvolvido pelo próprio professor. Este denominado *vocabulário* é formado por palavras retiradas do texto de análise\_ palavras essas que o professor julga de difícil entendimento pelos alunos, e, por esse motivo lhes oferece o sentido delas naquele contexto. Percebemos aqui um equívoco na classificação da obra lexicográfica *vocabulário*. O que o professor fornece como material de apoio aos alunos, é, na verdade, um *glossário*.



## Ficha de observação em sala de aula

### Ficha 2

#### Dados de identificação

Série observada: 1º ano do ensino médio

Livro texto utilizado: Português: contexto, interação e sentido. Volume 1.  
 ABAURRE, M.M.B; ABAURRE, M.M.L; PONTARA, M. São Paulo, Moderna, 2008.

Conteúdo programado da aula: Produção de texto

#### Natureza da aula

Expositiva simples	<input type="checkbox"/>	Mista (mais de uma técnica)	<input checked="" type="checkbox"/>
Expositiva dialogada	<input checked="" type="checkbox"/>	Demonstrativa	<input type="checkbox"/>
Uso de recursos áudio visuais	<input type="checkbox"/>	Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>
Leitura de texto	<input checked="" type="checkbox"/>	Campo	<input type="checkbox"/>
Experimentação	<input type="checkbox"/>	Exercício	<input checked="" type="checkbox"/>

## Estrutura da Aula

### Grupo I: Ambiente de sala de aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
1	O professor espera os alunos se acomodarem espontaneamente?	X		
2	O professor solicita que os alunos se acomodem?		X	
3	O ambiente da sala é tranquilo?	X		
4	O ambiente da sala é agitado?		X	
5	Houve interrupções da aula por agentes estranhos à sala?		X	
6	A sala é bem arejada de modo a não causar desconforto térmico?	X		
7	A sala é bem iluminada, proporcionando boa visibilidade do quadro e dos materiais?	X		
8	O isolamento acústico é adequado, não permitindo que ruídos externos perturbem a aula?		X	

### Grupo II: Habilidades do professor e desenvolvimento da aula

#### II.1 Abertura da aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
9	O professor faz uma introdução, recapitulando o que foi estudado na aula anterior?		X	
10	O professor sonda o conhecimento dos alunos sobre o tema da aula?		X	
11	O professor apresenta o conteúdo da aula ao iniciá-la?	X		
12	O professor sonda o conhecimento dos alunos sobre conteúdos necessários à compreensão dos conceitos a serem apresentados na aula?		X	

#### II.2 Desenvolvendo a aula

##### II.2.1 Aspectos didáticos-cognitivos

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
13	O professor se movimentava pela sala?	X		
14	O quadro é bem organizado?	X		
15	O professor apresenta exemplos do cotidiano dos alunos sobre o		X	

	assunto apresentado?			
16	O desenvolvimento de conceitos parte de exemplos?		X	
17	O desenvolvimento de conceitos parte dos conceitos mais gerais?		X	
18	O professor procura relacionar os conceitos apresentados?		X	
19	O professor demonstra domínio do conteúdo exposto?	X		
20	O professor entra em contradição durante sua exposição?		X	
21	O professor demonstra confiança quando expõe o conteúdo?	X		
22	O professor distribui algum material instrucional aos alunos?	X		
23	O material usado em demonstrações é visível a todos os alunos?			X
24	A letra do professor é legível, mesmo vista do fundo da sala?	X		
25	O professor modifica o ritmo de sua fala ao longo de suas exposições?		X	
26	O professor cita o livro texto durante a aula?		X	
27	O professor usa o livro texto durante a aula?		X	
28	O professor dá assistência aos alunos durante as atividades?	X		
29	O professor explica para os alunos o objetivo das atividades propostas?	X		
30	A(s) atividade(s) está(ão) inserida(s) no conteúdo da disciplina?	X		
31	Os alunos terminam a(s) atividade(s) dentro do tempo da aula?		X	
32	O professor inseriu temas ligados à História e Filosofia da Ciência?		X	
33	O professor chamou atenção para as relações entre Língua, Linguagem e Sociedade?	X		
34	O professor utilizou de diferentes linguagens para abordar o conteúdo?		X	
35	O professor articulou o conteúdo da aula com outras disciplinas?	X		
36	O professor chamou atenção para aspectos éticos ligados ao uso do conhecimento?		X	
37	O professor usou linguagem adequada?	X		
38	O professor usou a língua de modo gramaticalmente correto?	X		

### II.2.2 Aspectos didáticos- relacionamento professor/aluno

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
39	O professor fala diretamente aos alunos?	X		
40	O professor se mostra atencioso quando interrompido pelos alunos com questionamentos?	X		
41	O professor se mostra atencioso quando interrompido pelos alunos com comentários?	X		
42	O professor demonstra uma atitude amistosa e entusiasmo durante a aula?	X		
43	O professor incorpora o comentário dos alunos à sua exposição?	X		
44	O professor propõe questões aos alunos durante a aula?	X		

### II.2.3 Fechamento da aula

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA*
45	O professor faz um fechamento da aula, retomando os pontos principais?		X	
46	O professor indica trechos do livro a serem estudados depois da aula?		X	
47	O professor aponta os assuntos que serão tratados na próxima aula?		X	
48	O professor cumpriu o conteúdo programado dentro do tempo da aula?	X		
49	O professor avaliou de alguma forma o conteúdo da aula?		X	
50	O professor demonstrou ter preparado a aula?	X		

### Grupo III: Comportamento dos alunos

Item	Descrição do item	Sim	Não	NSA
51	Os alunos prestam atenção na exposição do professor?	X		
52	Os alunos perguntam durante a aula?	X		
53	Os alunos fazem comentários durante a aula?	X		
54	Os alunos discutem o conteúdo da aula entre si?	X		
55	Os alunos se ausentam durante a aula?		X	
56	Quando proposta de atividade em grupo, os alunos realmente trabalham seguindo o tema proposto?			X
57	Quando trabalhando sobre um texto, os alunos realmente se dedicam à leitura sugerida?	X		
58	Quando vídeos são apresentados os alunos se dedicam a assisti-lo?			X
59	Quando trabalhando na sala de informática, os alunos realmente seguem a proposta da aula?			X

\*Não se aplica



**Grupo IV: Comentários sobre a aula**

Nesta aula observada, estiveram presentes 29 alunos: dezesseis ouvintes e treze surdos. Ao trabalhar os aspectos de produção de texto, o professor usa como modelo a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) intitulada "A valorização da pessoa idosa". Depois de indicar aos alunos a proposta do Ministério da Educação, o professor define instruções como, por exemplo, número de linhas e em qual caderno produzir. No decorrer da atividade surgem, por parte dos alunos, perguntas e comentários referentes ao tema da produção. Ao interagir com os alunos, o professor passa orientações de conteúdo e de vocabulário. Porém, o foco da atividade demonstra ser a coesão e coerência do texto. O professor incentiva o 'enriquecimento do texto' através de conectivos corretos e expressões generalizadas, isto é, que não destacam uso de primeira pessoa ou casos pessoais. Léxico só é mencionado quando um aluno pergunta sobre o significado de alguma palavra desconhecida. Nessas circunstâncias o professor estimula o uso de dicionários. O próprio professor levou à sala de aula um número considerável de dicionários. Ao ser questionado sobre os critérios de escolha das obras lexicográficas trazidas para a classe, o professor cita dois: variedade e praticidade. Uma aluna ouvinte pede informações sobre o Enem e o professor explica sobre. Enquanto produzem o texto, o professor passa individualmente e avalia o cumprimento das instruções e a participação na atividade. Quanto aos alunos surdos, o professor também avalia individualmente e tenta se comunicar. A intérprete escolhe alguns textos para mostrar e explicar a intenção da produção ao professor, que corrige e/ou aprova a produção. A intérprete menciona ao professor a diferença de produções de texto de alunos surdos em relação aos alunos ouvintes, especialmente pelo motivo de os alunos surdos terem a língua portuguesa como língua estrangeira. Assim, além de não terem memória auditiva (o que dificulta grafia correta de algumas palavras), os surdos não receberam informação geral (de mundo) como os ouvintes. Isso lhes restringe discussões e argumentações tão amplamente desenvolvidas como acontece com os sujeitos ouvintes. O principal: escrever em língua estrangeira é bem diferente de escrever em sua língua materna. Ao final da aula, o professor recolhe as folhas distribuídas com a proposta de redação do Enem e os cadernos de redação com a produção de todos os alunos.

### 3 Capítulo III: Atividades com dicionários: em busca do bilinguismo funcional

Os dicionários atuam como estimuladores diretos de distintas competências nos alunos. Contudo, pelas análises dos materiais de apoio aos professores de alunos surdos oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial e, ainda, pelas observações feitas em salas de aula em que o sujeito surdo se faz presente, concluímos que o cenário educacional para o surdo ainda precisa de ajustes basilares. A título de exemplo, podemos citar a inserção de materiais didáticos que foram produzidos de maneira bem assistida e que sejam funcionais para o tipo de educação própria de um ambiente em que convivem indivíduos que possuem línguas maternas diferentes, mas que partilham da necessidade de proficiência em uma mesma língua. Podemos afirmar que os dicionários podem servir ao propósito de ensinar a LP aos dois públicos distintos acima mencionados, porém, de maneira igualmente eficaz. Para tanto, é preciso que as obras lexicográficas em questão sejam utilizadas a partir do objetivo metodológico determinado pelo professor para aquele momento pedagógico. O professor irá explorar os inúmeros recursos ofertados pelos dicionários e passar a tratá-lo como *ferramenta didática* ao invés de uma simples obra de consulta ou referência.

Importou-nos saber que o dicionário de língua está sendo tratado apenas como fonte de tira-dúvidas: seu uso se restringe a consultas sobre a grafia, a pronúncia, os sinônimos, as restrições léxicas ou as gramaticais de uma palavra. Além disso, o dicionário de Libras não está presente nas salas de aula como material de consulta. Contudo, considerar o dicionário de língua portuguesa e o dicionário de língua brasileira de sinais detentores de função didática modifica a cena da educação do surdo; pois, possibilita a esse grupo de alunos excelente aquisição lexical e gramatical de ambas as línguas a que estão expostos, a saber, a sua língua natural, a Libras e a língua oral do país em que vivem, o português. O resultado positivo nesse processo terá como consequência algo ainda mais grandioso: atinge e aprofunda as funções cognitivas do surdo e o capacita a tomar pleno conhecimento de tudo o que está à sua volta, o capacita a conceituar e a nomear o mundo ao seu redor. É um desdobramento mais expressivo, pois, mesmo se tratarmos de um sujeito com certa habilidade de comunicação em sua língua materna, sem proficiência no léxico da língua, isto é, sem conhecimento do vocabulário dessa língua e das regras que permitem estruturar linguisticamente tal língua, sua

competência lexical e cognitiva ficará comprometida. Reconhecer essas questões possibilitará lapidar e incentivar as propostas percebidas como eficazes e, principalmente, propor mudanças significativas àquelas que não exploram o real potencial do dicionário de língua.

Novamente, outro pressuposto que justifica utilizar os dicionários de língua como material didático no ensino de LP para surdos tem a ver com sua produção bem assistida. Os dicionários de português são obras estudadas minuciosamente há décadas, em ambientes acadêmicos tanto em Portugal quanto no Brasil. Grupos bem estabelecidos de lexicologia e lexicografia fazem parte das principais universidades brasileiras. Vez por outra, estudiosos da área promovem novas ideias ou aperfeiçoam outras já antes defendidas. Podemos ainda mencionar o programa do MEC, o PNLD-Dicionários, que promove avaliação detalhada dos dicionários escolares que são distribuídos aos alunos da rede pública de ensino. Tudo isso tem permitido uma atenção redobrada sobre os dicionários de português publicados no Brasil. Não podemos dizer o mesmo sobre os materiais didáticos utilizados pelas escolas, especialmente no que diz respeito aos livros didáticos para ensino de LP para surdos. Esses materiais são defasados, superficiais e não atendem à necessidade do bilinguismo funcional.

Discutir sobre as características dos dicionários de português que podem ser exploradas a fim de promover o ensino de LP, e, ainda debater sobre as características dos dicionários de Libras que também podem ser utilizados em sala de aula visando o mesmo objetivo, é realmente necessário. Ratificamos essa afirmação pela realidade do ensino de português, que poderia se valer do apoio das ciências do léxico. Conhecimentos elementares a respeito da Lexicologia e Lexicografia não têm feito parte dos currículos obrigatórios de grande parte das Faculdades de Letras do país. Krieger (2005) explica:

Apesar do reconhecimento unânime das funções didáticas [dos dicionários], este tipo de obra é ainda um objeto bastante desconhecido e mesmo pouco explorado no ensino da língua materna. Há uma série de razões para isto, a iniciar pela concreta realidade de que a lexicografia, quer teórica, quer aplicada, é muito pouco estudada em nosso meio. Em consequência, os professores costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, nem tampouco sentem-se seguros para escolher uma obra para suas aulas. (KRIEGER, 2005: 102)

A ausência de disciplinas que estudam o léxico ou, mais especificamente, que estudam a lexicografia, na maioria dos cursos de formação de professores de português, tem sido um dos fatores principais da subutilização do dicionário na sala de aula da Educação Básica brasileira. O capítulo inicial dessa pesquisa exemplificou essa afirmação quando discutiu

conceitos básicos da Lexicografia e da Lexicologia essenciais para a compreensão completa da língua, mas que, no entanto, se mostram desconhecidos para a maioria dos professores de LP atuantes nas escolas regulares.

### **3.1 Sugestões de metodologias (oferta de atividades) para os professores de Língua Portuguesa tendo os dicionários como material didático**

Ilari e Cunha Lima (2011) afirmam:

Se aceitarmos a ideia de que o aprendizado lexical resulta, em primeiro lugar, na aquisição de um tipo particular de competência, então o que precisamos propor a nossos aprendizes não são grandes listas de palavras, mas sim experiências com palavras [pois,] a melhor maneira de explicar o que entendemos por experiências fundadoras consiste em dar exemplos concretos e vividos. (ILARI e CUNHA LIMA, 2011, p. 16)

Concordamos com os autores quando explicitam que listas de palavras são inúteis para desenvolver a competência lexical. O método tradicional de ensinar palavras por meio de uma lista delas, seguida de seus significados e sinônimos, ainda é usual em muitas salas de aula. É preciso desmistificar o dogma que a produção e posse de tais listas tornam os alunos usuários competentes da língua. O que propomos aqui é a contextualização das palavras e o reconhecimento dos seus múltiplos significados a partir de exemplos reais e, preferencialmente, como sugerido pelos autores supracitados, já experimentados pelos alunos. Atividades que envolvam o uso de dicionários relacionadas a relatos contextualizados, por exemplo, baseados nas experiências dos alunos trarão a língua para a realidade. Dessa forma, estudar LP passará a ter motivo e, mais do que isso, passará a ter sentido. Sob essas circunstâncias, o aprendizado é efetivado.

Por que podemos afirmar que o uso contextualizado de palavras se faz mais eficaz? Os mesmos autores respondem:

Muita gente responderia (acertando) que o uso adequado da palavra em contexto já vale como um primeiro exemplo. [...] Dizer que o contexto exemplifica o uso da

palavra é correto, mas não basta. A importância de contar com exemplos contextualizados vai além disso e prende-se, antes de mais nada, ao fato de que, em línguas como o português, a palavra mantém toda uma rede de relações com outros elementos do contexto, relações essas que acabam valendo por informações preciosas sobre a própria palavra. (ILARI e CUNHA LIMA, 2011, p.21)

Tratar a língua como ciência exata é um erro. E é exatamente assim que as propostas de atividades baseadas em listas de palavras, como a produção ou análise de vocabulários e glossários, trata a língua: como se cada palavra possuísse significado único e definido, como se cada palavra bebesse de uma única fonte e não alcançasse o nível da abstração ou da variedade linguística. A língua é viva e, como tal, precisa ser ensinada a partir da sua característica de mudança e variação. Uma maneira de se fazer isso é incluir ou ampliar o leque de palavras e/ou os significados das palavras pelo seu contexto linguístico, por exemplo, a relação das palavras com o contexto, mas também por inserir as palavras a serem trabalhadas em sala de aula na ação, pois, segundo a opinião de Malinowski (1923), o envolvimento na ação resulta num aprendizado ao mesmo tempo natural e eficaz. Segundo ele, envolver-se em uma ação que depende de vozes de comando e manipulação de objetos é a única maneira de compreender o significado de novas palavras. Esse método sugere ensinar a língua a partir de um contexto, porém a diferença é que teremos aqui um contexto extralinguístico, ou seja, um contexto que envolve mais do que relações da própria língua. A cultura, região geográfica, aspectos temporais, etc são elementos importantes e que, levados em consideração, proporcionam o aprendizado da língua.

Morgan & Rinvoluceri (2004) concordam com os pressupostos citados quando mencionam alguns aspectos importantes que precisam de atenção no processo de ensino e aprendizado do léxico. Um deles indica que a aquisição lexical é um processo mais bifurcado que linear, ou seja, aprender léxico não é algo sistemático ou mecânico. Associar é importante para estimular o desenvolvimento da competência lexical. E as associações produzirão melhores resultados quando relacionadas às experiências e relações pessoais, já que os autores também afirmam que a aquisição lexical é um processo profundamente pessoal. Esse segundo aspecto leva a um terceiro: aprender o léxico é um processo intelectual, mas também se baseia no esforço pessoal; isto é, o professor que envolve as experiências no ensino de língua permite ao aprendiz assimilar a língua e vê-la como processo a ser assimilado.

A partir do ensino de língua é preciso buscar meios de os aprendizes fixarem as palavras. O que significa dizer que é preciso buscar meios para que os alunos, de modo

autônomo, decodifiquem e codifiquem as palavras da língua. E conforme estabelecido por Alvar Ezquerro (2003) os dicionários podem ajudar:

[...] como todo professor sabe, não basta ensinar a palavra, é preciso fixá-la, mostrando-a pelo contexto, tanto gráfico [...] como linguísticos; os dicionários didáticos, com a inclusão de inúmeras amostras de usos (principalmente exemplos), funcionam bastante nesse sentido. (ALVAR EZQUERRA, 2003 *apud* GOMES, 2011, p. 144)

Pressupostos como os aqui discorridos devem ser levados em consideração ao determinar atividades com uso dos dicionários. O objetivo deve ser promover o ensino de língua portuguesa de modo a tornar o sujeito surdo proficiente nessa língua que não é a sua materna, mas não deixa de ser importante para seu contexto linguístico e social.

### **3.1.1 Dicionários de Português**

Os dicionários de língua são detentores de incontáveis recursos que beneficiam aqueles que sabem utilizá-los de maneira completa. Por isso, o primeiro passo que o professor deve dar para utilização de um dicionário de LP em sala de aula deve ser a orientação de como fazer uso de tal obra. O professor deve fornecer todas as informações necessárias para que os alunos conheçam a macro e a microestrutura dos dicionários. Deve-se dispor do tempo que for necessário para que os estudantes compreendam o que é um dicionário, para que serve, quais os distintos tipos dessas obras lexicográficas e como usá-los de maneira a se apropriar do maior número de informações possíveis sobre uma palavra da língua. Um benefício resultante de oferecer os subsídios necessários para o uso da obra será proporcionar ao aluno autonomia em reflexões e descobertas sobre a língua. Afirmamos isso, pois reconhecemos o dicionário como instrumento mediador da aprendizagem lexical. Mas, o dicionário só poderá atingir a função de desenvolver o léxico dos seus consulentes depois de cair por terra o mito de que devam ser reconhecidos apenas como tira-dúvidas. Ao propiciar aos alunos a ideia de que os dicionários são um gênero textual, o professor lhes permitirá entender, conforme Gomes (2011) que o dicionário “requer muito mais do que decodificação:

requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza.” (Gomes, 2011, p. 142) Isso rende ao sujeito aprendiz a oportunidade de explorar todas as ricas informações de caráter ortográfico, semântico, gramatical, lexical, etc dispostos nos dicionários. Gomes (2011) continua:

Ensinar como se emprega um dicionário, como se manuseia a obra requer um passo prévio: ensinar o que é e como é constituído um dicionário. Inicialmente, o estudante deve dominar a ordenação alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente. A par disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, a formatação, as indicações gráficas, a localização de informações, enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra. (GOMES, 2011, p. 146)

Alcançar os passos mencionados por Gomes permitirá aos alunos algo que extrapola a utilização dos recursos do dicionário: “a partir daí, pode-se transferir o conhecimento adquirido a outros contextos de consulta, como catálogo telefônico, índice de espetáculos num jornal, etc.” (Gomes, 2011, p. 145):

Pretende-se com [o dicionário] descobrir a existência de outro tipo de livros: os livros de consulta. Não são livros de leitura, não são tampouco livros didáticos; são livros utilizados como apoio, como fonte de informação. (MALDONADO, 1998, p. 28)

Usar o dicionário de LP possibilita ao aluno a competência técnica para considerar os chamados livros de consulta. Tal consideração é uma atividade importante para todos os alunos, mas em especial para os alunos surdos que, na sua maioria, não têm um histórico de uso das obras de consulta. A falta de acesso recorrente a obras desse tipo não lhes dá o conhecimento natural ou a habilidade instintiva adquiridas pela experiência da prática. Isso pode ser superado com considerações sobre como usar os dicionários. A partir da aquisição do conhecimento de técnicas de uso dos dicionários, comprovados pela autonomia do aluno em usá-los com eficiência, podemos passar a promover essas obras lexicográficas como complemento didático. Atividades como as seguintes ajudarão os professores de LP a atingir melhor aos alunos surdos, pois levam em consideração as características cognitivas desse grupo.

Os dicionários de LP são, para os surdos brasileiros, uma obra de características de L2, visto que sua língua materna é a língua brasileira de sinais. O ensino de português não deve ficar restrito a desenvolver um entendimento da língua. Mais importante é que o ensino de LP permita que o aluno se desenvolva a ponto de usar efetivamente a língua. Para isso, atividades

que permitem a aquisição efetiva das regras gramaticais e, ainda, atividades que visam a ampliação do léxico são igualmente importantes para se atingir o nível de proficiência linguística. Descrevemos abaixo atividades a partir do uso do dicionário de LP cujo objetivo é trabalhar com a ampliação lexical. Algumas atividades foram produzidas a partir de adaptações às sugestões indicadas por MORGAN & RINVOLUCRI na obra *Vocabulary* (2004).

### **3.1.1.1 Atividade 1: Aquisição lexical**

Nível: Ensino Fundamental de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Promover a ampliação lexical relacionada a um tema específico.

Nota: A atividade visa ao ensino do léxico a partir da experiência pessoal de cada aluno. Como determinado pelo item 3.1 desta dissertação, a contextualização das palavras e o reconhecimento dos seus múltiplos significados a partir de exemplos reais e, preferencialmente, já experimentados pelos alunos é mais eficaz do que o ensino aleatório do léxico.

Passo a passo:

- 1- Solicite aos alunos que escolham locais que realmente gostem<sup>24</sup>. A única restrição para a seleção é que devam se referir a lugares nos quais os alunos já tiveram experiências pessoais. O professor pode sugerir locais mais intimistas como uma parte preferida da casa ou ainda locais mais generalizados como os espaços de entretenimento e lazer. Incentive os alunos a explorar as lembranças desses locais com perguntas como: Em qual parte do dia esse local é mais agradável? Em qual estação do ano ou em que clima você prefere visitar/estar nesse local? Busque as justificativas para as respostas.

---

<sup>24</sup> Como determinado pelo objetivo da atividade, o exercício busca promover a ampliação lexical relacionada a um determinado tema. O passo a passo utiliza como exemplo o tema 'locais e sensações a partir de memórias'. A atividade deve ser adaptada para outros temas.



- 2- Depois de algum tempo para os alunos recobrem as lembranças, inicie uma discussão na sua língua materna, a saber, a Libras.<sup>25</sup> Cada aluno comenta suas conclusões a partir das colocações do item 1. Depois, o aluno deve selecionar palavras da sua língua materna que descrevam o lugar escolhido. Em seguida, ampliamos o alcance linguístico por solicitar que o aluno selecione palavras específicas que descrevam os aspectos sensoriais do lugar: palavras que descrevam que cheiro tem, que descrevam qual a sensação de estar ali, o que lá se pode ver, e, no caso dos ouvintes, quais os sons podem ser percebidos naquele lugar.
- 3- O professor separa os alunos em duplas ou em pequenos grupos. No caso de salas inclusivas, alunos surdos e ouvintes devem trabalhar juntos, já que a ampliação do léxico sensorial e de localização servirá a todos os alunos. Um motivo que autentica essa afirmação é a discussão levantada sobre as palavras selecionadas por cada aluno. Como sabemos, cada indivíduo tem seu próprio vocabulário, e, as palavras que cada um selecionará para cumprimento do item 2 refletirá esse léxico individual. Assim, o trabalho em conjunto reafirma esse vocabulário individual, pois o aluno terá que dar explicações sobre as palavras selecionadas e ainda conferir seu conceito no dicionário, mas também é um trabalho que ampliará o vocabulário pessoal, pois o aluno receberá dos colegas novas palavras e conceitos.
- 4- O professor pede aos alunos que encontrem as palavras selecionadas no item 2 nos dicionários de LP.
- 5- O professor solicita aos alunos que construam orações simples que descrevam, através dos aspectos sensoriais, o lugar escolhido. A descrição deve combinar as palavras selecionadas pelo próprio aluno na execução do item 2 e alguma(s) selecionada(s) pelo(s) colega(s) com quem trabalharam juntos. Essa atividade revela para o professor se o aluno realmente se apropriou dos conceitos das palavras trabalhadas no campo semântico escolhido para a atividade.
- 6- Depois de produzido o texto, cada dupla ou grupo deve apresentar a descrição criada no item 5.

---

<sup>25</sup> No caso de salas de aula inclusivas, o professor deve promover o debate em português para os alunos ouvintes e que, com a ajuda do intérprete, caso o professor não seja bilíngue, haja mediação das informações. Os alunos surdos devem ter traduzidos para a Libras tanto os comentários dos colegas ouvintes como as instruções do professor. As colocações dos surdos devem, igualmente, ser interpretadas para os alunos ouvintes.

### 3.1.1.2 Atividade 2: Lexias culturais

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Duas aulas de português (de 40 minutos a 1 hora cada aula).

Objetivo: Promover a ampliação lexical relacionada à cultura dos falantes de LP.

Nota: A atividade visa ao ensino do léxico a partir da experiência cultural da comunidade falante de LP. Considerando que a língua revela a identidade da comunidade que a usa e que, ao falar afirmamos quem somos, de onde viemos, qual cultura partilhamos e qual o nosso conhecimento em termos de mundo e de língua, é muito apropriado discutir o papel de palavras e expressões que ganham forma a partir da cultura da comunidade da qual estudamos a língua.

Passo a passo:

- 1- O professor seleciona textos curtos que contém, destacadas, palavras ou expressões<sup>26</sup> relacionadas à cultura dos falantes de língua portuguesa.
- 2- Em duplas ou em pequenos grupos, os alunos devem discutir sobre o significado das unidades destacadas e escolher um conceito para cada uma delas a partir do seu pré-conhecimento lexical.
- 3- Após as discussões, os alunos devem procurar no dicionário de LP o conceito dado pelo lexicógrafo para as palavras destacadas no texto ofertado pelo professor.  
Nota: ao destacar unidades polilexicais é imprescindível que o professor indique e demonstre como encontrá-las nos dicionários.
- 4- O professor dá alguns minutos para que os alunos escolham qual palavra ou expressão melhor representa a cultura dos falantes de LP.
- 5- O professor instrui que os alunos representem, por alguns segundos, como estátuas vivas ou pelo jogo de mímica, a unidade lexical escolhida no item 4. Os colegas que

---

<sup>26</sup> Será muito útil trabalhar com unidades polilexicais em geral. Por exemplo, as expressões idiomáticas, colocações, provérbios, etc, são unidades polilexicais basicamente estruturadas a partir da cultura dos usuários da língua. Para apreender seu significado não basta apenas decodificar o conceito de cada uma de suas unidades e, então, soma-los.

assistem à representação podem fazer perguntas sobre a unidade reproduzida, caso queiram.

- 6- Depois da representação do item 5, o professor dá alguns minutos para que os alunos façam anotações sobre o que acharam pertinente sobre a unidade em questão. Por exemplo: sua definição, uma frase em que apareça contextualizada, uma outra unidade ou expressão sinônima ou antônima, etc.
- 7- Discuta sobre as reflexões dos alunos ao escolher a lexia a representar e como fazê-lo. Discuta sobre as reflexões produzidas por escrito no item 6.
- 8- Depois de certificar-se que os alunos detêm os conceitos das unidades trabalhadas e, portanto, sabem fazer uso correto delas, discuta sobre palavras ou unidades polilexicais na Libras que correspondem àquelas trabalhadas no texto do item 1.

### **3.1.2 Dicionários de Libras**

Os dicionários de Libras são materiais fundamentais para a apropriação linguística do sujeito surdo. São obras que permitirão ao aluno adquirir e aprimorar sua competência lexical tanto na sua língua materna como no português, já que os dicionários impressos de Libras usam o português como língua de entrada dos verbetes. É também um material que propicia a real educação inclusiva, no sentido que auxilia os professores e colegas ouvintes a aprender a língua de sinais e tornar o ambiente escolar propriamente bilíngue.

É evidente que os dicionários de Libras também precisam da mediação do professor para ser bem utilizados pelos alunos. Não devemos concluir que todos os alunos aprendem naturalmente a manusear o dicionário. Sobre esse assunto o documento do MEC PNLD 2012- Dicionários afirma:

Um outro momento desse convívio é, sem dúvida, o da consulta aos verbetes. Uma vez assimilada a estruturação própria dos dicionários, a consulta deve ser... ensinada. Sim, nenhum aluno saberá consultar um dicionário se não aprender como é que se faz. E a chave para tanto é a ordem alfabética, ao lado das técnicas que, sempre calcadas nela, nos permitem a localização da palavra no volume. (MEC, 2012, p. 38)

O professor deve assumir a função de promover o ensino da estrutura dos dicionários e das peculiaridades de consulta dos mesmos. O incentivo da prática através de atividades que demonstrem a utilidade dessas obras no cotidiano é uma maneira de conseguir cumprir com os objetivos de levar aos alunos o conhecimento do corpo da obra, suas funcionalidades e propósitos.

Em qualquer nível de ensino, um dicionário só será efetivamente entendido como uma ferramenta se, além de saber que essa ferramenta existe, para que serve e como “funciona”, o aluno se deparar com situações concretas em que o seu uso na escola ou em casa seria oportuno e útil. (MEC, 2012, p. 45)

Alcançada a competência na utilização dos dicionários, professor, intérprete e alunos estão prontos para utilizar os dicionários como material didático. É o que nos lembra Krieger (2012):

Em razão [da] riqueza informativa, relacionada à estrutura, aos sentidos e ao funcionamento contextualizado das palavras de um idioma, o dicionário consiste numa ferramenta de grande valor pedagógico e que favorece o desempenho cognitivo do aluno. (KRIEGER, 2012, p. 20)

Ao considerar os dicionários de Libras, além do valor pedagógico pelos motivos já explicados, podemos mencionar ainda outro motivo que o faz de presença imprescindível na sala de aula. Considerando que o dicionário é uma obra de grande autoridade linguística e social, a utilização dos dicionários de Libras reforça a legitimidade desta língua. Os dicionários revelam aos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, aos pais dos alunos e à comunidade escolar a autenticidade das línguas de sinais, pois, funciona como principal documento de registro lexical.

Além do seu papel como documento tipo arquivo, que cataloga e preserva a memória do componente lexical, há outras funções que o dicionário de língua têm desempenhado. Na sociedade atual, um de seus principais papéis consiste em funcionar como obra de referência do léxico de um idioma. De fato, por tudo o que reúne, por ser o catálogo das palavras, o dicionário consagrou-se como obra de consulta que oferece respostas sobre vários aspectos das palavras, expressões e sentidos desconhecidos para os seus usuários. [...] O dicionário torna-se uma espécie de autoridade, exercendo o papel de obra de referência em relação ao que é dito e ao que é consagrado como significados socialmente compartilhados. Resulta daí que o dicionário funciona como uma espécie de cartório de registro das palavras. (KRIEGER, 2012, p. 18,19)

A consagração do dicionário de língua como autoridade é também a confirmação da língua de cultura. Em tempos que familiares de surdos ainda consideram a língua de sinais como inferior às línguas orais, a atenção da comunidade escolar à Libras embasada em obras de referência tão importantes como os dicionários auxilia em muito a apropriação dessa língua pelos surdos que dependem do conhecimento de sua língua materna para ter absoluto desenvolvimento cognitivo.

### **3.1.2.1 Atividade 3: Ampliação do repertório lexical**

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora)

Objetivo: Incentivar o processo de desenvolvimento lexical na língua materna.

Nota: A atividade visa ao estímulo do processo de aprendizado lexical da L1. O ensino do léxico em Libras é muito relevante para os alunos surdos, visto que a maioria deles não recebeu modelo de linguagem desde a infância. Como já consideramos, grande parte dos surdos aprende a língua materna mais tardiamente do que as crianças ouvintes. Isso significa que, em idade escolar, ouvintes já possuem um vasto repertório lexical, enquanto surdos terão seu repertório limitado em quantidade. Portanto, para que ampliem e desenvolvam o léxico em LP é, primeiramente necessário, desenvolver o léxico na língua materna.

Passo a passo:

- 1- O professor seleciona um texto de gênero específico. A seleção é feita pelo professor a partir da avaliação do nível linguístico da turma e do conteúdo programado para a turma.
- 2- O professor seleciona palavras/expressões presentes no texto que sejam recorrentes no gênero em estudo.

- 3- Em duplas ou em pequenos grupos, os alunos devem procurar as palavras no dicionário de Libras. Apropriando-se do sinal referente àquelas palavras, os surdos poderão mais facilmente compreender o significado delas.
- 4- O professor pede aos alunos que traduzam o texto em LP para a Libras a fim de avaliar sua compreensão do texto escrito e o uso das palavras selecionadas.
- 5- O professor amplia o desenvolvimento lexical dos alunos por propor um novo tema para que os alunos produzam um texto, em Libras, de mesmo gênero daquele já trabalhado em sala. O professor incentiva o uso das palavras recorrentes sugeridas pelo primeiro texto dado em sala.

### **3.1.3 Dicionários de Libras e Dicionários de Língua Portuguesa**

As sugestões de atividades que farão uso dos dicionários de LP e de Libras possibilitarão aos alunos surdos a apropriação de conceitos. Conforme Souza e Maldaner (2012):

A formação e o desenvolvimento dos conceitos não estão ligados diretamente ao desenvolvimento biológico, mas aos aspectos socioculturais; ao relacionamento que as crianças mantêm com as pessoas que as rodeiam. As crianças são formadas e constituídas a partir dos processos biológicos, presentes em todo ser humano, mas são condicionadas e potencializadas pelo ambiente social/cultural no qual vivem. Ele tem suas raízes no campo histórico e social de cada sujeito, a partir das interações que se estabelecem. Estas são premissas vigotskianas básicas. Embora a aprendizagem tenha seu início muito antes da criança ingressar na escola, pode-se afirmar que são as aprendizagens oriundas do ambiente escolar que potencializam de modo significativo o desenvolvimento intelectual infantil, pois criam novos modos de pensar e conceituar os conhecimentos que passam a ser apresentados de forma sistemática. Assim, o papel da escola não pode ser compreendido como sendo apenas uma questão de sistematização de conhecimentos ou o acesso ao conhecimento sistematizado; “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 2010, p.110). (SOUZA & MALDANER, 2012, p. 5)

O processo de desenvolvimento de conceitos deve ser potencializado para todos os alunos matriculados no ensino obrigatório. Porém, ao se tratar de alunos surdos, essa atividade é ainda mais importante. Isso se justifica, pois, conforme acima escrito, a formação

e desenvolvimento de conceitos também envolvem os aspectos socioculturais. Crianças surdas são, normalmente, privadas de informações básicas que são naturalmente repassadas através da livre comunicação nos relacionamentos interpessoais.

Quando a surdez é diagnosticada, cada família reage de um modo. No entanto, em geral, os pais têm uma reação de choque, posto que aproximadamente 94% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. A maioria dos pais de crianças surdas sabe muito pouco sobre surdez, desconhecendo, portanto, o que esperar e o que fazer com seu filho. Já a criança, sem poder satisfazer suas necessidades por meio da fala, não compreende as reações dos pais, sente-se frustrada, confusa, brava, agressiva, medrosa, e, muitas vezes, desenvolve uma auto-imagem negativa. Segundo Bouvet (1990), a descoberta da surdez para os pais ouvintes pode causar uma quebra na interação adulto/criança que geralmente existe entre pais e filhos. Essa ruptura às vezes traz profundas marcas para as relações afetivas entre a criança e seus pais, e compreender adequadamente a surdez pode significar a formação ou a quebra de vínculos que será fundamental para o desenvolvimento da criança (Conti, 1998). Muitas mães, ao descobrir a surdez, deixam de falar com seus filhos e os tratam de maneira diferente por não se sentirem à vontade diante de algo que não conseguem compreender. A ruptura na comunicação ou a quebra de vínculos, se persistir por muito tempo, pode afetar seriamente o desenvolvimento emocional e as habilidades lingüísticas e comunicativas da criança surda. (GUARINELLO & LACERDA, 2007, p.105,106)

Grande parte das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes e não conhecedores da cultura surda e da língua de sinais, por isso os familiares e a comunidade não servirão como base lingüística para essas crianças. Esse é um motivo de, pelo menos por um tempo, a comunicação entre surdo e família ficar prejudicada. Muitas vezes, o surdo só adquire sua língua materna tardiamente, quando todas as tentativas de fazê-lo ouvir e/ou falar por tratamentos médicos foram fracassadas. Isso retarda não apenas a aquisição lingüística da criança, mas também o processo cognitivo de desenvolver conceitos. Por isso sugerimos atividades que incentivem esse processo.

Morgan & Rinvolucrí (2004) comentam sobre o processo de se chegar ao conceito de palavras em L2. É esse semelhante caso dos surdos quanto a se apropriar de palavras e conceitos da LP:

No caso de adolescentes e adultos a língua materna é o ponto de partida para a segunda língua. Esses aprendizes fazem, naturalmente, referência a novas palavras na L2 através da língua materna. Para dar um exemplo: um turco de 12 anos de idade em contato com uma nova palavra *house* (em Inglês) não evocará direto seus sentimentos, imagens e sons sobre sua própria casa. Ele irá, a partir do conceito e sentimento da palavra *ev* (em Turco), fazer uma equivalência com a palavra *house*. Isso é natural, inevitável e linguisticamente eficiente; pois, *ev* é para ele uma

brilhante síntese de todos os seus pensamentos e sentimentos em torno do conceito de casa. (MORGAN & RINVOLUCRI, 2004, p. 8)<sup>27</sup>

Concordamos com os autores quando afirmam que a língua materna serve de ponto de partida para a aprendizagem da L2. Conforme exemplificado, é natural e inevitável fazer, inicialmente, equivalências em torno de uma palavra a fim de produzir efetivamente o seu conceito. Entre línguas orais e línguas espaço-visuais, como é o caso da Libras, não será diferente. Depreender os conceitos das palavras de modo a utilizá-las em distintos contextos de maneira correta é um processo complexo que acontecerá naturalmente a partir da referência à língua materna. Por isso mesmo, os dicionários de Libras devem ser utilizados de modo constante como plataforma de lançamento para os dicionários de língua portuguesa. A independência dos alunos em manusear os dicionários de sua língua materna proporcionará não apenas a mesma facilidade em consultar os dicionários de LP, como também em associar os conceitos encontrados em ambas as obras examinadas.

#### **3.1.3.1 Atividade 4: Conceitos**

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Incentivar o processo cognitivo de conceituar.

Nota: A atividade visa ao estímulo do processo de conceituar. O ensino do léxico a partir de conceitos permitirá aos alunos ampliar o vocabulário e ainda em pensar a língua. A partir do

---

<sup>27</sup> In the case of adolescents and adults the mother tongue is the launch pad for the second language. These learners naturally reference new words in L2 via the mother tongue. To take an example: a 12-year-old Turk meeting the English word *house* will not go direct from his feelings about his home, from the sights and sounds of his home to *house*; he will go from the concept and feeling to the Turkish word *ev* and from there make an equivalence with *house*. This is natural, inevitable, and linguistically efficient, since *ev* is for him a brilliant, zipped-up synthesis of all his thoughts and feelings surrounding the concept of *house*. (MORGAN & RINVOLUCRI, 2004, p. 8)



momento que o aluno atinge eficiência em conceitualizações, ele passa a entender a língua como sistema; nesse caso, adquirir proficiência será menos penoso.

Passo a passo:

- 1- O professor seleciona textos curtos que contêm destacadas algumas palavras potencialmente desconhecidas dos alunos.
- 2- Os alunos surdos, em duplas ou em pequenos grupos, devem buscar no dicionário de Libras o sinal de cada uma dessas palavras.
- 3- A partir da apropriação da palavra em sua língua materna, os alunos devem buscar no dicionário de LP os possíveis conceitos para aquelas palavras. As palavras desconhecidas que compõe o verbete em LP não devem ser imediatamente explicadas pelo professor ou pelo intérprete. O dicionário de Libras pode ser um primeiro recurso para encontrar o conceito delas. O professor deve dar um tempo para que os alunos discutam entre si. Se preciso, depois das consultas aos dicionários e dos debates, o professor ou intérprete podem auxiliar na conclusão sobre qual dos conceitos ali descritos no dicionário de LP melhor se enquadra no contexto do texto dado.
- 4- Os alunos devem formar frases em LP que incluam a palavra descoberta e, depois de avaliado pelo professor a aquisição do conceito da palavra sugerida, a partir da confirmação da coerência das construções das frases solicitadas.
- 5- Após consideração das frases produzidas, o aluno demonstra ter se apropriado do conceito da palavra naquela L2. Portanto, é preciso relacionar a palavra na língua estrangeira à sua língua materna. As mesmas frases produzidas em português devem ser traduzidas para a Libras. A análise da tradução mostra aos alunos a relação entre as palavras e conceitos da LP e da Libras.

### **3.1.3.2 Atividade 5: Sinonímia**

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Incentivar a ampliação lexical pela busca de sinônimos.

Nota: O dicionário de Libras analisado para essa pesquisa<sup>28</sup> traz, nos verbetes: o sinal correspondente às entradas em português, algumas características gramaticais da palavra, a definição da mesma, e alguma frase que contextualiza a palavra, além da mesma em inglês. Porém, na minoria das entradas não temos outras palavras que funcionam como sinônimos. Assim, o uso dos dicionários de LP, que possuem esse recurso com maior recorrência, auxiliará a ampliação lexical dos alunos surdos.

Passo a passo:

- 1- O professor seleciona textos curtos que contêm destacadas algumas palavras potencialmente recorrentes em distintas esferas de uso da LP.
- 2- Os alunos surdos, em duplas ou em pequenos grupos, devem buscar no dicionário de Libras o sinal de cada uma dessas palavras.
- 3- A partir da apropriação da palavra em sua língua materna, os alunos devem buscar no dicionário de LP possíveis sinônimos para aquelas palavras. O professor deve oferecer tempo para que os alunos discutam entre si se as palavras dadas nos dicionários de português como sinônimos são correspondentes em Libras ou se outras palavras em Libras atuam como melhores sinônimos. Os alunos devem buscar nos dicionários de Libras as palavras que os dicionários de LP deram como sinônimos para confirmar suas primeiras percepções.
- 4- O professor cola no quadro cartões que contenham palavras sinônimas àquelas grifadas no texto dado.
- 5- Os alunos, em grupo, devem utilizar o conhecimento adquirido nas discussões e na busca nos dicionários para decidir quais cartões sinonímicos substituem as palavras grifadas.
- 6- Após as considerações do professor para confirmar as escolhas dos alunos, o professor solicita que os alunos escolham ainda outras palavras sinônimas para substituir as grifadas no texto.
- 7- Os alunos surdos devem expor se as palavras dos cartões ou as selecionadas no item 6 possuem correspondentes idênticos em Libras ou se outras palavras cumprem melhor o papel de sinônimos nos casos especificados no texto ofertado pelo professor.

---

<sup>28</sup> Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Rafael (editores); 2.ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2001.

### 3.1.3.3 Atividade 6: Microestrutura

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Incentivar uso das informações gramaticais presentes no verbete.

Nota: A atividade visa ao estímulo do processo de aprendizado e compreensão das informações sobre a palavra que aparecem, normalmente, logo após o lema. A consideração da gramática da língua portuguesa pode ser mais facilmente apreendida pelos alunos surdos a partir da contextualização registrada nos dicionários e da comparação com as informações registrada no dicionário de Libras. Visto que o indivíduo surdo tem a LP como L2, o paradigma informacional presente em cada entrada do dicionário deve ser ainda melhor explicado e explorado. Afirmamos isso, pois, para alunos ouvintes, que possuem o português como língua materna, e estão familiarizados com as nomenclaturas gramaticais da LP, algumas das informações ali descritas são naturalmente decodificadas. Para o aluno surdo, trabalhar com as especificações da palavra significará dar-lhes conhecimento estrutural da língua e possibilitar autonomia linguística nesse sentido.

Passo a passo:

- 1- O professor seleciona um texto e destaca no texto distintos grupos de palavras que sejam pares. Por exemplo, adjetivos relacionados a emoções, substantivos relacionados a locais, etc.
- 2- Em duplas ou em pequenos grupos, os alunos devem procurar as palavras no dicionário de Libras. Apropriando-se do sinal referente àquelas palavras, os surdos poderão mais facilmente compreender o significado delas.
- 3- Ainda utilizando o dicionário de Libras, os alunos devem discutir sobre o paradigma informacional de cada uma das palavras grifadas no texto.
- 4- Através do dicionário de LP, os alunos analisam o paradigma informacional das mesmas palavras.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Os dicionários de LP possuem paradigma informacional mais detalhado. O dicionário de Libras analisado para essa pesquisa resume as informações à classe do lema.

- 5- O professor detalha as informações das entradas e, se necessário, revisa e exemplifica as funções gramaticais consideradas.
- 6- A partir do conhecimento adquirido pelo processo descrito nos itens 3 e 4, os alunos devem determinar as famílias de palavras dispostas no texto.
- 7- Depois de dispor as famílias de palavras, os alunos devem complementar as listas com outras palavras ou unidades polilexicais que podem ser membros daqueles pares.

#### **4 Capítulo IV**

##### **Considerações Finais**

Os dicionários colaboram de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos matriculados nos anos básicos da escola. Os alunos surdos presentes em escolas especiais ou inclusivas também podem aproveitar, em muito, do uso dos dicionários como ferramenta para aprendizagem de língua portuguesa. As informações e conhecimentos implicados ou postos nos dicionários contribuem para o aprendizado de língua, principalmente, para os conhecimentos lexicográficos e para o desenvolvimento da competência lexical. Porém, diferentemente dos livros didáticos de ensino de LP, as demandas didático-pedagógicas dos dicionários não têm sido exploradas. Normalmente, o processo de consulta à obra é limitado e o potencial de demandas que os dicionários proporcionam é desperdiçado. O motivo disso é, infelizmente, a falta de conhecimento técnico dos dicionários por parte dos professores de LP. Conhecimentos básicos da Lexicologia e Lexicografia não são propriedade de totalidade dos docentes atuantes em escolas regulares no Brasil. O que propomos, portanto, é, inicialmente a capacitação dos professores com respeito à instrumentalização dos dicionários. Isso é o que poderá tornar o mestre apto a treinar o aluno a ser eficiente em consultar o dicionário e se apropriar de todo, ou do máximo possível, de conhecimento que essa obra dispõe.

Os dicionários só se mostram uma ferramenta útil, dentro ou fora da sala de aula, se o consulente souber como usá-lo. Analisar e estudar uma obra antes de indicá-la aos alunos são atividades necessárias. Não se deve esperar grandes resultados da parte deles se o próprio professor não souber como transmitir a estrutura e funcionamento

da obra. A perfeita compreensão por parte dos alunos abreviará o tempo de consulta a essa ferramenta no ensino de língua, e, acima de tudo, os instrumentalizará, durante toda a sua vida fora da escola, a usá-la sempre que necessário. (FROMM, 2003, p. 7)

A partir da apropriação dos conhecimentos teórico e prático de utilização dos dicionários, o professor de LP reconhecerá o potencial de tal obra como ferramenta pedagógica.

Não será excessivo dizer que o PNLD confere aos dicionários escolares (ou deles espera) um caráter quase tão didático quanto o do livro didático. Ao mesmo tempo, e em consequência disso, reafirma o valor cultural desse tipo de obra, atuando significativamente no processo de gramatização do português do Brasil. (RANGEL, 2011 p.51)

Alcançar o uso recorrente e autônomo dos dicionários em sala de aula possibilita aos alunos a proficiência em manusear obras de consulta que não apenas os dicionários, bem como permite a eles uma compreensão mais *palpável* da estrutura linguística, já que temos ali registrado um ‘programa descritivo’ da língua.

Para os alunos surdos os dicionários atuarão como facilitador do aprendizado de português como LE. Os materiais didáticos disponíveis no cenário escolar de ensino de LP atende primariamente às expectativas de ensino de português para alunos ouvintes, pois, todos eles são produzidos para o ensino de LP como língua materna, o que não é o caso dos surdos. Além disso, não são todos os materiais para educação de surdos, sugeridos pela Secretaria de Educação Especial e/ou pelo MEC, que atingem com eficiência uma proposta de ensino de LP. A defasagem quanto à quantidade e qualidade desses materiais didáticos gera a busca por alternativas de ensino de LP para esse público distinto no sentido de aprender o português como L2.

Alguns princípios básicos que norteiam a aplicação dos dicionários como ferramenta didática para ensino de português para surdos são: inicialmente, o desfalque no que diz respeito a materiais didáticos específicos, ou, ao menos, adaptáveis às salas de aulas com alunos surdos. Diferentemente dos materiais didáticos questionáveis que circulam em salas de aula que recebem indivíduos surdos, os dicionários ocupam o lugar-comum de autoridade lexical de uma sociedade\_ assim embasada pelos reiterados trabalhos de produção assistida e avaliação dos mesmos, o que inclui pesquisas recorrentes de inúmeros estudiosos da área e,

ainda, pela cultura geral que define os dicionários como panaceia soberana do sistema linguístico. Ainda podemos citar como os pressupostos das línguas de sinais se aproximam dos pressupostos de formação dos dicionários. A objetividade mais acentuada das línguas de sinais em comparação com as línguas orais torna compatível a língua materna do sujeito surdo com a leitura dos dicionários: também objetivo e pontual. Retomamos, com a declaração anterior, a afirmativa que surdos possuem a Libras como língua materna, e, logo, se servirão da língua portuguesa como língua estrangeira. Lembrar que os textos de cada verbete ou microestrutura dos dicionários são mais curtos e diretos do que textos, mesmo que os mais simples, registrados em outros tipos de obras didáticas, nos permite associar essa leitura a uma absorção mais completa de todas as informações ali descritas, pois falamos de leitores aprendizes do português como uma L2. Ainda citamos os dicionários como importantes mediadores no ensino de LP para os surdos devido à grande e importante necessidade de habilitar tais alunos a ter autonomia em manusear obras de consulta e a ter plena eficácia na busca por conhecimento linguístico, especialmente lexical, nesse tipo de obra lexicográfica. Não podemos deixar de lembrar que, embora a LP seja LE para o sujeito surdo, ela não deve ser encarada como secundária ou opcional. O surdo brasileiro é parte de uma comunidade majoritariamente ouvinte usuária do português, assim, todas as corriqueiras e todas as importantes esferas dessa sociedade promoverão, de modo inicial, uma comunicação em LP. Por exemplo, as relações sociais cotidianas, como o trabalho, família, sociedade em geral etc; e as relações sociais específicas de esferas oficiais como, por exemplo, grande parte dos concursos públicos e todos os documentos oficiais, são oferecidos em LP. Por isso, é básico e indispensável que surdos brasileiros tenham acesso ao português. Não apenas acesso ao português, é também básico e indispensável que o aluno surdo detenha a habilidade em fazer uso correto, prático e hábil dos dicionários. Preparar os alunos surdos a ter sucesso no uso dos dicionários significa também ensinar-lhes o português.

Uma das propriedades essenciais do dicionário parece residir na sua orientação prática e sua finalidade didática; provavelmente ninguém hesitaria em dizer que temos uma obra de referência. Vamos ao dicionário [...] geralmente para resolvermos problemas lexicais de qualquer natureza. Esse uso também determina a estrutura peculiar do texto dicionarístico. Os dicionários são textos formados pelo encaixe de uma série de estudos. O rico conjunto de relações estabelecidas entre as estruturas lexicográficas e suas características distintivas dota cada inventário de um perfil singular. (SOUTO e PASCUAL, 2003, p 57).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Una de las propiedades esenciales del diccionario parece radicar en su orientación práctica y en su finalidad didáctica; probablemente, nadie dudaría en afirmar que nos encontramos ante una obra de consulta. Al diccionario [...] acudimos habitualmente para solventar problemas relativos al léxico, sean de la naturaleza que sean. Este uso determina también la peculiar estructura del texto dicionarístico. Los diccionarios son textos conformados por una serie de estudios entrelazados. El rico sistema de relaciones establecido entre las

Conforme determinam os autores, a finalidade didática dos dicionários e sua função de resolver os problemas relativos ao léxico o tornam relevante meio de instrução e ensino. Porém, como já defendido por esta pesquisa, os dicionários podem ser instrumentos de ensino de aspectos que extrapolam o lexical e atingem outros ambientes da LP. Essa afirmativa remete à afirmação de Souto y Pascual (2003) de que os dicionários abordam estudos entrelaçados. Essa pluralidade de funções dá a essas obras lexicográficas um caráter funcional de ensino de distintas esferas da língua. Concordamos com COROA (2011):

Como participantes de práticas discursivas, o acesso ao dicionário nas práticas pedagógicas representa o alargamento do conhecimento simbólico da linguagem na formação do aluno. Visto assim, como integrante de práticas discursivas, o dicionário constitui-se em produtivo instrumento do fazer linguístico de que cidadãos leitores e produtores de textos dispõem para construir, e reconstruir, redes de significações e para se constituir como sujeitos. [...] dicionários e outros materiais que dão suporte às atividades didático-pedagógicas trazem para a sala de aula diálogos com a história, com a diversidade social, com instituições nacionais e com experiências pessoais. Assim utilizado em sala de aula, o dicionário permite o acesso ao “poder da palavra” e corresponde à sua função nas práticas sociais. (COROA, 2011, p. 72)

Motivados por estudiosos e pesquisadores do léxico, sugerimos atividades que podem auxiliar os professores de alunos surdos a uma metodologia didático-pedagógica embasada na proposta de um bilinguismo funcional. O ensino de LP deve ser pensado a partir da língua materna desses alunos. Por isso mesmo, a presença de dicionários de LP e de Libras em sala pode propiciar o aprendizado efetivo do português e ainda atingir o desenvolvimento da competência lexical de ambas as línguas presentes na sala de aula; a saber, a Libras e o português. Obviamente que as atividades sugeridas podem, e devem, sofrer adaptações para melhor atingir os níveis linguísticos dos alunos e também a realidade experiencial dos mesmos. O que desejamos principalmente é contribuir para um novo pensar dos docentes de LP que recebem alunos surdos em suas salas de aula. Em especial quando se trata de escolas inclusivas, o desafio de ensinar-lhes a língua é redobrado, pois a maioria dos professores não está teoricamente preparada: eles não detém conhecimentos básicos sobre a cultura surda, o sujeito surdo e as línguas de sinais. O desafio é existente mas pode, com êxito, ser vencido. O passo inicial para isso é se permitir e se propor mudanças no ambiente escolar. Mudanças que possibilitarão um cenário bilíngue motivacional para o real aprendizado de língua. Mudanças

que respeitam uma cultura distinta, mas não menos rica e importante. Mudanças que respeitam indivíduos com características de aprendizado diferentes da maioria com a qual estamos habituados. Mudanças que não segregam os surdos porque não escutam assim como os ouvintes, do mesmo jeito que não segregam os ouvintes porque não possuem a mesma percepção visual aguçada dos surdos. São mudanças que significam mais do que um boletim escolar com notas satisfatórias. Significam o verdadeiro direito à educação e a possibilidade de formar cidadãos capazes de contribuir significativamente para o progresso de si mesmos e da nação.



## Referências

- ATKINS, Beryl. Monolingual and bilingual learner's dictionaries. In: ILSON, R. (org.) *Dictionaries, lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1990, p.15-24.
- AMRITAVALLI, R. Dictionaries are Unpredictable. *ELT Journal*, v.53, n.4, p.262-269, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A palavra mágica: poesia*. 17. ed. 136 p. (Coleção mineiramente Drummond.) 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 2009.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I.M. (Org.) *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2 ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *A ciência da Lexicografia*. Alfa, São Paulo, 28(supl.)-26, 1984.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *O dicionário padrão da língua*. Alfa. 28 (supl.): 27-43. São Paulo: Ed. da UNESP. 1984.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas*. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 131-144.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- Caldas Aulete Dicionário online: <http://aulete.uol.com.br/onomasiologia#ixzz2Zz6ttm9a>.
- CARNEIRO, Bruno Gonçalves; SILVA, Keli Maria de Souza Costa: *Ensino de língua portuguesa: cultura surda em foco*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758
- CARVALHO, Orlene Lucia de Sabóia; BAGNO, Marcos. *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. Egon de Oliveira Rangel [et al]. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (orgs.). Dicionários escolares – políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

CORREIA, Margarita. Os dicionários portugueses. Lisboa: ILTEC/Editorial Caminho, 2009.

CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A.C.; PEREIRA, M.T.G. (orgs.). Língua Portuguesa: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 223-237

DUBOIS, Jean. et al. Dicionário de Linguística. São Paulo. Cultrix. 1973

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia de variação linguística. [http://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco- por uma pedagogia da variacao\\_linguistica1.pdf](http://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco- por uma pedagogia da variacao_linguistica1.pdf). Acesso em 11 de novembro de 1998.

FARIA, S. R. Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português para surdos. Pesquisa Linguística, n° 6. Universidade de Brasília. 2001.

FARIAS, Virginia Sita. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. Alfa, São Paulo, 52 (1): 101-122, 2008

FELIPE, Tanya. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. Palestra apresentada no Fórum Permanente de Educação Linguagem e Surdez do INES -2012.

FELIPE. Tanya. Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. Artigo publicado na Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, Vol. 7. 1997: 41-46.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (Orgs.) *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da; FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. Professores autores de material didático para educação a distância: relato do processo de acompanhamento pedagógico. Fortaleza, 2006.

FROMM, Guilherme. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. Domínios da linguagem III. ISBN: 85-903532-1-4. 2003.

GIOVANNINI, Arno. et al. *Profesor en Acción*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1996, Tomo 2.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. *Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula*. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina, & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança*. In A. P. Santana, A. P. Berberian, A. C. Guarinello & G. Massi (Orgs.), *Abordagens Grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações* (pp. 105-120). São Paulo: Plexus, 2007.

HAENSCH, Gunther. et al(1982) *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid, Gredos.

HARTMANN, R. K.; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. *Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico*. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

ISO 1087-1990 (E/F) *Terminology – Vocabulary / Terminologie – Vocabulaire*. Versão original.

ISO 1087-1990 (E/F) *Terminologia – Vocabulário* (trad. de GUIDI, G.R.S., et al), Santos, CEETT/ABNT/IBICT.

ISO 1087-1990 (E/F) *Terminologia – Vocabulário* (revisão conceitual de ALVES, I.M. et al), São Paulo, CEETT/ABNT/IBICT.

ISO 1087-1990 (E/F) *Terminologia – Glossário* (texto substitutivo à tradução da ISO 1087), Rio de Janeiro, CEETT/ABNT.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado*. In: TOLDO, C. S. (orgs.) *Questões de Linguística*. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 2003. P.70-87.

KRIEGER, Maria da Graça. In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) “O léxico em estudo”. Belo Horizonte, MG: 2006, p. 158-171.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna. Revista Língua e Literatura, vol. 6 e 7. 2004, p. 101-112.

LAFACE, Antonieta. O dicionário e o contexto escolar. In: Revista brasileira de linguística. Vol.9, N. 1, ano 9. Plêiade. 1999, p. 165-179.

LONGO, Beatriz Nunes. Características de dicionários para aprendizes de língua. Em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/CCII02a.htm> (2002)

MALDONADO, Concepcion. El uso del diccionario en el aula. Madrid: Arco, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; portal MEC  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article)  
acesso em 29 de agosto de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC ; SEESP, 2004. 94 p.: il.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Explorando o ensino. Brasília: MEC; 2010. 200p.: il. V. 19

MORGAN, John. RINVOLUCRI, Mario. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MULLER, Charles. Initiation à la statistique linguistique. Paris, Larousse. 1968.

NUNES, José Horta. Lexicologia e Lexicografia. In.: GUIMARÃES, E. e ZOPPIFONTANA, M. (Orgs.) “Introdução às Ciências da Linguagem – A palavra e a frase”. Campinas, SP: Pontes, 2006, 147-172.

OLIVEIRA, Clara Maria Pacheco de. Desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PL2/PLE no nível A.1.2. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado. Porto, 2011.

PEDREIRA, Silvia Maria Figueiro. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. Anped. PUC Rio. 2007.

PONTES, Antônio Luciano & SANTIAGO, Márcio Sales. 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*. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123

QUADROS, Ronice M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

SANTOS, Eli Ribeiro dos. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOUTO, Mar Campos; PASCUAL, José Ignacio Pérez. El diccionario y otros productos lexicográficos. (p. 53-78). In: GUERRA, A.M.M (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003.

SOUZA, Alexandre Melo de. O uso do dicionário em sala de aula. *Revista virtual Filologia*.

Acessado em:

[www.filologia.org.br/iiiijnlflp/textos\\_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf](http://www.filologia.org.br/iiiijnlflp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf)

SOUZA, Flávia Burdzinski de; MALDANER, Otávio Aloisio. A significação conceitual no início da escolarização das crianças. Unijuí. RS. 2012.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

VILELA, Mario. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

# ANEXOS

## ANEXO 1:

Lista dos dicionários avaliados e selecionados pelo MEC como aptos para distribuição nas escolas públicas.<sup>31</sup>

### Dicionários de tipo 1

1. Bechara, Evanildo. Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [1.000 verbetes]
2. Biderman, Maria Tereza Camargo & Carvalho, Carmen Silvia. Meu primeiro livro de palavras; um dicionário ilustrado do português de A a Z. 3 ed. São Paulo: Ática, 2011. [999 verbetes]
3. Geiger, Paulo (org.). Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011. [1.000 verbetes]

### Dicionários de tipo 2

1. Biderman, Maria Tereza Camargo. Dicionário ilustrado de português. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
2. Borba, Francisco S. Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]
3. Braga, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
4. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio ilustrado. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
5. Geiger, Paulo (org.). Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica--Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]
6. Mattos, Geraldo. Dicionário Júnior da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]

---

<sup>31</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

7. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

### **Dicionários de tipo 3**

1. Bechara, Evanildo (org.). Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011. [28.805 verbetes]

2. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011. [30.373 verbetes]

3. Geiger, Paulo (org.). Caldas Aulete – mini-dicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [29.431 verbetes]

4. Ramos, Rogério de Araújo (ed. resp.). Dicionário didático de língua portuguesa. 2 ed. São Paulo: SM, 2011. [26.117 verbetes]

5. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010. [19.214 verbetes]

### **Dicionários de tipo 4**

1. Bechara, Evanildo. Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)]

2. Borba, Francisco S. Dicionário Unesp do português contemporâneo. Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes]

3. Geiger, Paulo (org.). Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes]

4. Houaiss, Antônio (org.) & Villar, Mauro de Salles (ed. resp.). Dicionário Houaiss conciso. São Paulo: Moderna, 2011. [41.243 verbetes]



**ANEXO 2:**

Texto completo da atividade *Receyta do coelho en tygela*<sup>32</sup>

*Versão antiga*

receyta do coelho en tygela  
despois do coelho cozido com adubo e cheiros  
e toucinho faloam en pedaços e o toucinho en  
talhadas e poloam en huã tigela de fogo nova  
e entaõ entre huã talhada e a outra do  
coelho poraõ huã de toucinho e despois q for  
todo asy posto nesta tygela e o adubo deste  
coelho a de ser crauo e asafram e o crauo  
seja mais q o asafraõ e despois dele posto  
na tijela segarlheaõ os cheyros por sy-  
ma asy como pera selada .s, salsa e coentrº e  
ortelam e sebola emtaõ deytarlheam o caldo em q  
o coelho foy cozido por syma e poloam en huãs  
brazas a cozer e entaõ como fer-  
uer tomaraõ meya duzia douos e batidos crara

---

<sup>32</sup> SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos; p. 106,107.

e gema deytarlhoses por syma emtaõ tomares hun  
bacio darame emborcaloes en syma  
co huãs poucas de brasas no fundo do bacio por q fyquem corados.

*Versão moderna*

Receita do coelho em tigela

Depois do coelho cozido com adubo e cheiros e  
toucinho, fá-lo-ão em pedaços, e o toucinho em  
talhadas, e pô-lo-ão numa tigela de fogo, nova; e  
então entre uma talhada e a outra de coelho porão  
uma de toucinho e depois que for todo assim posto  
nesta tigela, e o adubo deste coelho há-de ser cravo e  
açafirão, e o cravo seja mais que o açafirão; e depois  
dele posto na tigela, segar-lhe-ão os cheiros por cima  
assim como para salada, isto é: salsa e coentro e  
hortelã e cebola. Então deitar-lhe-ão o caldo em que  
o coelho foi cozido por cima e pô-lo-ão numas brasas  
a cozer, e então, como ferver, tomarão meia dúzia de  
ovos e, batidos clara e gema, deitar-lhos-eis por cima.  
Então tomareis um bacio de arame, emborcá-los-eis  
em cima com umas poucas de brasa no fundo do  
bacio, para que fiquem corados.