

GLOSSÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS E DICIONÁRIOS ESCOLARES: DA REDUÇÃO À EXPANSÃO LEXICAL NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Orlene Lúcia de Saboia Carvalho'
"O dicionário tem dentro de si o Universo completo."
(Cecília Meireles)

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de discutir aspectos problemáticos dos glossários que acompanham alguns textos em livros didáticos de português do ensino fundamental. Eles se revelaram recurso ineficaz na aquisição e expansão lexical, uma vez que interferem de modo negativo na leitura e compreensão do texto ao anteciparem a seleção das palavras que necessitariam de explicação, além de serem excessivamente redutores em seu conteúdo e de apresentarem explicações muitas vezes inadequadas à faixa escolar a que se dirigem. Se, em lugar de oferecer glossários, o livro didático sugerisse uma consulta ao acervo de dicionários escolares disponível em sala de aula, os alunos poderiam ter acesso a informações variadas sobre a palavra procurada, com definições mais compreensíveis, além de poder selecionar, entre os encontrados no verbete, o significado que julgar o mais apropriado ao contexto sob análise, expandindo, de fato, seus conhecimentos lexicais.

PALAVRAS-CHAVE: glossários; dicionários escolares; compreensão de textos

ABSTRACT

In this paper I intend to discuss some problematic aspects of the glossaries found in textbooks used in brazilian elementary schools. The analysis showed that they aren't effective by helping students improve their vocabulary since they interfere in a rather negative way in the process of reading: they make a pre-selection of the words to be explained, present a very reduced quantity of information and the explanations that are sometimes unsuitable for the group. If textbooks made suggestions of activities using the collections of school dictionaries available in the classroom, instead of using the glossaries as an aid, students would get more information about the word they are looking up, definitions that are better and more suitable to their ages, besides being able to choose, among the ones offered by the dictionary, the best suitable meaning to text they are reading. This would certainly be a more effective way of improving their vocabulary.

KEY-WORDS: glossaries; school dictionaries; reading comprehension;

¹ Professora-adjunto da Universidade de Brasília. Áreas de pesquisa e de publicações: lexicologia e lexicografia, e ensino de português como língua materna e como segunda língua.

INTRODUÇÃO

Um dos principais eixos da formação escolar em língua portuguesa é a leitura e compreensão de textos escritos. Nos livros didáticos, costuma haver, em cada unidade, uma ou mais seções dedicadas exclusivamente à compreensão de textos. Mas quantidade não é qualidade! As atividades que constituem essas seções, em sua grande maioria, não pressupõem uma concepção sociocognitivista da linguagem, segundo a qual os sentidos do texto são construídos na relação texto-leitor. Desconsidera-se o leitor com seus conhecimentos e vivências, quando se deveria assumir que, justamente devido a essas idiosincrasias, “existe uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo contexto” (KOCH/ELIAS, 2012, p.21).

Ainda se encontram em muitos manuais didáticos – apesar das constantes intervenções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² – exercícios de compreensão de texto direcionados a questões pontuais, sem margens a múltiplas interpretações, conforme constatou Marcuschi (2002) ao analisar as perguntas que acompanham os textos em 25 livros didáticos de ensino fundamental e médio:

“70% das questões são fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta.” (p.57)

Também de modo insatisfatório tem sido abordado o vocabulário dos textos. Diferentemente dos textos técnico-científicos, espaços próprios das monossêmicas unidades terminológicas, os gêneros textuais presentes em manuais escolares, como crônicas, piadas, fábulas, *blogs*, tirinhas, charges, poemas, excertos e adaptações de romances, textos de divulgação científica, entre outros, revelam espontaneamente a pluralidade de sentidos dos itens lexicais, unidades linguísticas polissêmicas por excelência.

Assim, no processo de leitura e compreensão de textos escritos, no que diz respeito à semântica lexical, ora o aluno-leitor deverá selecionar um dos possíveis

² O PNLD tem o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos para alunos das escolas públicas, após avaliação e seleção das obras inscritas, por equipes de especialistas de cada área de ensino.

significados das palavras de acordo com o texto, ora deverá compreender, muitas vezes por meio da ambiguidade e da homonímia, que o autor joga com mais de um significado ao mesmo tempo.

Ao aluno, no entanto, nem sempre é dada a oportunidade de percorrer os caminhos da pluralidade de interpretações e sentidos por meio das estratégias diversas de leitura³. Por um lado, as perguntas de compreensão direcionam a leitura de modo objetivo e, por outro, os glossários não oferecem um verdadeiro apoio à compreensão das palavras ou expressões. Conforme veremos no item 3, esses glossários⁴ fazem uma espécie de pré-seleção das palavras “difíceis” para o leitor, sem contemplar a força do contexto, numa abordagem bastante redutora do vocabulário. Entre outros obstáculos à compreensão e expansão lexical estão: definições exclusivamente por sinonímia; enunciados definitórios semanticamente restritos ao enunciado em questão, por vezes inadequados à faixa etária ou ao contexto a que alude; cópias fiéis de acepções de verbetes de dicionários, nem sempre apropriadamente selecionadas.

De grande auxílio nesse contexto de ensino e aquisição do léxico são os dicionários escolares que compõem o acervo de cada sala de aula. Atividades de consulta ao acervo certamente levam o aluno a aprender palavras novas, com suas respectivas características semânticas e morfossintáticas, e novos significados de palavras que já conhece, expandindo, de fato, seu vocabulário. Infelizmente grande parte dos manuais didáticos ainda não incorporou a suas propostas essa possibilidade, apesar de a distribuição dos dicionários ter começado em 2001.

PNLD-DICIONÁRIOS E A INOVAÇÃO TIPOLÓGICA

Os dicionários começam a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático em 2001, juntamente com a avaliação dos livros de língua portuguesa de 1^a a 4^a séries. Na avaliação de 2004, permanecem acoplados à língua portuguesa. Nestas duas edições do

³ Em KOCH/ELIAS (2012), há uma tipologia exaustiva das estratégias de leitura.

⁴ Há divergências quanto ao emprego dos termos *vocabulário* e *glossário*. Neste trabalho, *vocabulário* designa um subconjunto do léxico geral de uma língua (numa região, numa certa época, numa profissão, ou por uma pessoa), enquanto *glossário* designa a sistematização de um vocabulário.

PNLD, muitos dos dicionários inscritos não eram escolares, mas simplesmente reduções dos grandes dicionários gerais, elaborados para o público adulto.

Somente em 2006, houve a primeira edição do PNLD-Dicionários, um marco na história da lexicografia pedagógica brasileira devido a duas propostas inovadoras:

- i. classificação dos dicionários em função das diferentes etapas escolares, em consideração às demandas de cada faixa escolar (faixa etária, maturidade e conhecimentos dos alunos);
- ii. composição de acervos que devem permanecer em sala de aula, à disposição de professores e alunos – a concepção de acervo decorre do fato de as obras lexicográficas se complementam umas às outras.

Na última edição do PNLD-Dicionários, em 2012, a tipologia lexicográfica foi ampliada para quatro tipos, com a inclusão do Ensino Médio⁵, e a concepção de acervos para as salas de aula foi mantida.

A tipologia de 2012 está subdividida nas seguintes categorias:

- **Dicionários de tipo 1:** 1º ano do ensino fundamental; mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
- **Dicionários de tipo 2:** 2º ao 5º ano do ensino fundamental; mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
- **Dicionários de tipo 3:** 6º ao 9º ano do ensino fundamental; mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
- **Dicionários de tipo 4:** 1º ao 3º ano do ensino médio; mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Evidenciam a positiva consequência lexicográfica dessa subdivisão contrastes entre dicionários de distintos tipos, com suas acentuadas diferenças no que diz respeito à quantidade de verbetes, à seleção das palavras que compõem as entradas, a linguagem

⁵ Essas informações estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação, mas de forma dispersa.

Glossários em Livros Didáticos e Dicionários Escolares: da Redução à Expansão Lexical na Compreensão de Textos

utilizada nas definições e nos exemplos, os tipos de definições, as informações complementares, a presença de ilustrações, entre outros elementos⁶.

Um dicionário de tipo 1, por exemplo, será substancialmente diferente de um dicionário de tipo 3, como exemplificam os respectivos verbetes do adjetivo *cru*:

cru

Um alimento **cru** não foi cozido, ou não está completamente cozido.

[O contrário de cru é cozido.]

(Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a turma do Cocoricó, 2011; tipo 1)

cru *adj* **1.** Que não foi cozido (*O peixe cru é comum na culinária japonesa.*); **2.** que está em estado natural, sem ser preparado ou curtido (*O vaqueiro usava botas e chicote de couro cru.*); **3.** cruel, feroz (*A foto mostra a violência crua da guerra.*); **4.** sem experiência (*O ajudante de pedreiro ainda está muito cru, não consegue misturar o cimento direito.*). (Saraiva Jovem, 2010; tipo 3)

No dicionário de tipo 3, há mais intensão, ou seja, mais traços semânticos, e os exemplos ilustram as colocações lexicais: os substantivos com que o adjetivo *cru* mais comumente se combina.

Já o dicionário de tipo 1 explicita o significado sob a forma de uma *definição oracional*. As definições oracionais, como sugere o própria denominação, são estruturadas em orações, de modo semelhante a outros gêneros textuais, não de um sintagma, como nas definições tradicionais (CARVALHO, 2011). Esse procedimento é bastante ajustado à faixa etária em questão e ao objetivo maior das obras lexicográficas desse tipo, que é iniciar o aluno no gênero dicionário. É imprescindível que o aluno aprenda sobre as características desse gênero, com sua peculiar disposição de informações, para que ele possa consultá-lo com eficiência quando for necessário.

Como essa tipologia foi tomada como base para a elaboração dos critérios de seleção dos dicionários, pode-se dizer que atualmente as salas de aula das escolas públicas dispõem de dicionários “mais” escolares – é claro que há dicionários muito bons e outros ainda carentes de aprimoramento –, não mais apenas de minidicionários.

⁶ Para uma melhor visão dessa tipologia e dos acervos, sugere-se a leitura de RANGEL/BAGNO (2006), disponível na internet. O manual de 2012 ainda não foi divulgado.

No entanto, apesar de ter havido um avanço dos dicionários escolares em relação aos respectivos públicos e à iniciativa de composição de acervos para as salas de aula, ainda falta, neste momento, no Brasil, uma maior conscientização do professor e do aluno quanto ao papel que o dicionário pode exercer na vida escolar cotidiana – além da contribuição do livro didático. Trata-se de uma obra de conteúdo gramatical, semântico, cultural, que pode ser uma valiosa fonte de informações, mas que permanece pouco explorada. É urgente a tarefa de se conscientizar o professor de que “o dicionário é um lugar de lições sobre a língua” (KRIEGER, 2011, p.104).

3 GLOSSÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS

Uma rápida olhada em um dicionário revela que as palavras: têm vários significados, concretos e figurados, como a metáfora e a metonímia, figuras da linguagem cotidiana, não restritas ao texto literário; são componentes de locuções e expressões idiomáticas; e se relacionam umas com as outras, estabelecendo redes semânticas e formais. Ao consultarmos o dicionário, apesar de seus verbetes organizados em ordem alfabética, não encontramos uma lista de palavras, mas um reflexo de nosso conhecimento lexical, que “se dá não na forma de uma *lista de itens* e sim na forma de uma *rede de relações*” (MARCUSCHI, 2004, p.281). Deste modo, fenômenos como a antonímia, a sinonímia e a paronímia, por exemplo, têm um lugar específico no verbete e exercem a função de explicitar essas relações. As palavras e suas relações, quando em “estado de dicionário”, guardam um potencial dinâmico latente e podem ser dali retiradas para entrarem na criativa construção e compreensão de gêneros variados. Afinal, “as palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p. 27).

Em completa dissonância ao pressuposto de que o emprego das palavras no discurso pressupõe conhecimentos variados, os glossários de livros didáticos de português, geralmente situados bem ao lado do texto sob análise, constituem uma versão por demais redutora de um dicionário, apesar de sua aparente semelhança com o gênero lexicográfico. Além de haver uma antecipação das palavras que poderiam suscitar dúvidas, o que implica

desconsiderar a possibilidade de o aluno-leitor conseguir entender os sentidos daquelas palavras, com seus conhecimentos e vivências e com base em elementos do contexto, muitos desses glossários não realizam de maneira satisfatória a única tarefa a que se propõem realizar: explicitar o significado do vocabulário de textos selecionados para públicos de determinada etapa escolar.

Assim, por meio da análise de alguns verbetes, ou melhor, de pseudoverbetes, e de contrastes com verbetes de dicionários escolares selecionados no PNLD-Dicionários de 2012, serão discutidas algumas limitações desses glossários. Foram escolhidos aleatoriamente livros de 6º e 7º anos com vários glossários e, conseqüentemente, dicionários de tipo 3. Não se trata, portanto, de análise exaustiva, mas antes ilustrativa. Afinal, a motivação desse trabalho é contribuir para a conscientização da necessidade de se manusear o acervo de dicionários da sala de aula com mais frequência.

Antes, porém, gostaríamos de esclarecer que os dicionários escolares são obras predominantemente linguísticas, não enciclopédicas, o que se constata pela exclusão dos substantivos próprios na nomenclatura do dicionário - esse feitio do dicionário não impede haver, no entanto, informações enciclopédicas nos verbetes ou nas partes complementares. Diferentemente, os glossários, por não constituírem uma categoria homogênea devido a seu caráter mais prático, não fazem essa distinção. Numa mesma lista, tanto há nomes próprios quando comuns, verbos e adjetivos. Acreditamos que as entradas enciclopédicas sejam as menos danosas ao processo de leitura porque situam o leitor em relação ao contexto histórico-social, mas elas não serão objeto desta análise.

SELEÇÃO ANTECIPADA: UMA INTERFERÊNCIA NEGATIVA

A existência de um glossário acompanhando os textos impede o leitor de percorrer seu próprio caminho de leitura, tirando-lhe a oportunidade de processar e tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si e de sua bagagem intelectual e pessoal. A presença de um glossário também interfere no processo de leitura, na medida em que se trata de outro texto, paralelo e situado próximo ao que se está a ler. Essa interferência visual pode, perfeitamente, desviar o olhar e a atenção do aluno, de

modo prejudicial, visto que não está em jogo uma relação de intertextualidade nem de multimodalidade. Para maior prejuízo dos leitores, em alguns livros, as palavras que constam do respectivo glossário estão destacadas no texto, em negrito.

Em alguns casos, as palavras escolhidas para compor os glossários não correspondem ao grau de dificuldade pressuposto, sendo muito provavelmente conhecidas do público-leitor em questão, como é o caso de *madrasta* (GREGOLIN/WACHOWICZ, 2006, p.112). Em outros, não se justifica a seleção de palavras de uso técnico com diferenças semânticas tão sutis, o que ocorre com *lei, decreto, portaria, tratado* (Projeto Araribá, 2006, p. 12). No texto, esses termos foram empregados em sequência para enfatizar a ideia de que se buscaram informações por toda parte: “O desespero tomou conta da pobre mulher; andava de um lado para o outro, olhava a ficha do novo aluno silvícola, ia até os professores, [...] até que teve uma ideia: pesquisaria na biblioteca. Chegando lá, revirou Leis, Decretos, Portarias, Tratados, o Atlas, Mapas históricos e nada.” (p.11) Fosse o caso de ensinar essas diferenças, deveria haver atividade com esse propósito.

SINONÍMIA: PSEUDODEFINIÇÃO

A sinonímia é um fenômeno lexical que ocorre no nível do discurso – é por isso que se tem enfatizado tanto que não há sinônimos perfeitos – e que não deve ser utilizada como único recurso de definição, pois ela não equivale a um enunciado definitório. A mera disposição sequencial de palavras sinônimas constitui o que se costuma denominar pseudodefinição. Caso os possíveis sinônimos sejam acrescentados às definições, de modo suplementar, tornam-se opções que podem auxiliar o usuário em várias atividades de produção textual.

Muitos são os verbetes de glossários que se utilizam somente de sinônimos em lugar da definição. Para ilustrar as consequências negativas desse procedimento, destacamos a ocorrência de “jaziam” em uma tradução do contista americano, do final do século XIX, O. Henry (pseudônimo de William Sydney Porter):

“Pois sobre a mesa jaziam os pentes [...]. Belos pentes, de tartaruga legítima, orlados de pedraria...”

Jaziam estavam.

(Projeto Araribá, 2006, p. 52)

A ideia de equivalência plena e de substituição está presente, na medida em que os verbos estão na mesma forma gramatical (mesma desinência de tempo e de número-pessoa), e não na forma abstrata de uma palavra-entrada de verbete que, no caso dos verbos, seria o infinitivo – ou seja, não se trata de um verbete, de fato.

Essa relação de sinonímia perfeita, no entanto, não se sustenta, pois, por um lado, o verbo “jazer” é semanticamente bem mais restrito do que “estar” e, por outro, a opção do autor (e do tradutor) foi a de empregar um verbo que desse maior destaque à existência dos pentes, escritos com letras iniciais maiúsculas, visto que eles são um dos elementos centrais de narrativa.

REDUÇÃO SEMÂNTICA: A MONOSSEMIA

O tratamento monossêmico dado a qualquer palavra da linguagem geral, não especializada, não reflete a realidade da língua, logo não é verdadeiro. O signos linguísticos são polissêmicos e permitem ao falante/escritor ser versátil, exercer sua criatividade, dar às palavras o sentido que melhor couber em seu texto (oral ou escrito).

Essa realidade não pode ser abandonada em sala de aula, em momento algum. Assim, organizar as palavras em glossários direcionando-as exclusivamente ao texto, sem qualquer atividade que possibilite a aprendizagem dos outros significados, é prejudicial tanto à interpretação, pois pode haver mais de um sentido a ser descoberto, quanto ao trabalho de expansão lexical a ser realizado na escola, em especial, mas não exclusivamente, nos momentos de leitura e compreensão de textos.

A grande maioria dos verbetes analisados procedem dessa forma, explicitando somente o significado que permite a compreensão do sentido da palavra naquele contexto. Salvo raríssimas exceções, há tão somente uma acepção por verbete.

POR MAIS INFORMAÇÕES GRAMATICAIS

Como os glossários priorizam o conteúdo semântico, privam o leitor de qualquer outro tipo de informação, como se os sentidos do texto não estivessem intimamente imbricados em sua estrutura. Já que se propõem a servir de apoio para esclarecimentos sobre itens lexicais, deveriam, por exemplo, alertar sobre as formas que podem, sem alteração morfológica, mudar de classe gramatical e, conseqüentemente, exercer mais de uma função na oração. São muitas as palavras da língua portuguesa que podem funcionar como substantivo ou adjetivo, sendo o contexto fator determinante para a alteração semântica e sintática de uma mesma forma.

Em Campos (2006), os verbetes de *lenitivo* e *mandingueiro* mereceriam esse tipo de informação, sobretudo o segundo, devido ao contexto em que ocorre (“E Curupira é mandingueiro”, p. 104):

Lenitivo: alívio (p. 93)

Mandingueiro: feiticeiro (p.104)

A explicitação desse frequente fenômeno linguístico talvez pudesse ter evitado erros, como o que se mostra a seguir. A palavra *culmina* é um verbo, não um substantivo, o que fica claro no texto, mas não no respectivo verbete:

“No primeiro caso o autor tece a intriga, descreve as investigações, enumera suspeitos e culmina com a descoberta do assassino na prisão.”
(GREGOLIN/WACHOWITZ, 2006, p.93)

culmina: o ponto mais elevado (Glossário, p.93)

Outro ponto gramatical relevante é a regência verbal, fato de natureza semântica e sintática, também a ser estudado na leitura e compreensão de texto. O verbete *lecionar*, em Gregolin/Wachowicz (2006), elucida bem essa relevância:

“Ela [...] estudou em escola regular, onde fez amigos e descobriu o desejo de lecionar.” (p.39)

lecionar: ministrar lição de;ensinar.
(Glossário, p.39)

Entre as possíveis acepções e regências previstas para o verbo *lecionar*, em Ferreira (2011), dicionário escolar de tipo 3, estão:

le.cio.nar *verbo trans. dir.* **1.** Dar lições de. *Intrans.* **2.** Exercer o magistério; dar aulas; ensinar.

No texto, o verbo é empregado em estrutura intransitiva, para designar, de modo geral, atividades realizadas na profissão do magistério. No glossário, aparecem as duas estruturas, sendo a primeira exatamente a que não se aplica ao contexto. Esse tipo de procedimento não é ruim, pois, deste modo, o aluno tem a oportunidade de escolher a regência e a acepção que melhor cabe. Entretanto, por estar em um glossário de livro didático, não há como considerá-lo positivo, dado que esses glossários costumam estabelecer uma relação direta com o texto, reduzindo e subordinando as informações ao contexto a que se refere. Deste modo, deveria ter adotado apenas a segunda acepção, excluindo a primeira.

As possibilidades de regência verbal associadas a determinados significados são relevantes para a compreensão das estratégias relacionadas ao conhecimento dos elementos linguísticos (KOCH/ELIAS, 2006, p.24). Portanto, esse reducionismo dos glossários não ajuda o aluno a perceber a relação entre a semântica e a sintaxe e, conseqüentemente, entre gramática ao texto.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Sem o reconhecimento das variantes linguísticas, o leitor não situa os participantes nem as informações do texto quanto ao tempo, ao espaço, ao estilo, à classe social, ao gênero etc. Análises de livros didáticos têm demonstrado que ultimamente eles têm dado mais atenção à questão da variação linguística, com seções dedicadas exclusivamente a este assunto e com a inclusão de perguntas sobre variação lexical nos estudos de texto. No entanto, como a variação é inerente ao sistema linguístico, ela deve estar presente a cada momento de reflexão sobre a língua e de compreensão de gêneros textuais diferentes. Sem variação, não há usos da língua, e a seleção lexical do autor do

texto pressupõe todos esses traços sociolinguísticos, dos quais o leitor precisa ter consciência.

Nos dicionários escolares, os usuários vão encontrar marcas de uso, ou rubricas, em palavras que estejam em desuso, que sejam vulgares, gírias, formais, técnicas, empréstimos de outras línguas, neologismos, ou que tenham alguma característica marcante. Já nos glossários, não há marca de qualquer tipo.

Como a leitura e compreensão de textos requer do jovem leitor que ele consiga assimilar esses traços do léxico em uso, é preciso lhe fornecer momentos de percepção. Afinal, a dinamicidade do léxico se manifesta no discurso, e todo texto tem vocabulário sortido. Ao ler uma narrativa antiga, o leitor vai deparar com palavras que conhece bem, palavras de cujo significado suspeitam e palavras que desconhecem por inteiro. Neste último caso, se não conseguirem decifrar seu sentido pelo contexto, devem ir à consulta. Assim, mesmo considerando haver seções que abordam a variação linguística, acreditamos ser importante trazer para os glossários, já que eles continuam lá, essas marcas que dão vida às palavras em “estado de dicionário”.

Como exemplo, tomamos duas palavras:

- *puçanga*, em texto brasileiro folclórico sobre os insetos, de 1979;
Puçanga: poção, remédio caseiro.
(CAMPOS, 2006, p.104)
- *côvado*, em texto sobre a mitologia da arca de Noé, de 1989 –, traduzido do francês para o português:
Côvado: medida de comprimento equivalente a 66 centímetros.
(CAMPOS, 2006, p.131)

Entendemos que deveria haver indicações de variação regional e diacrônica, respectivamente, uma vez que os textos não são regionalmente nem temporalmente marcados.

Os respectivos verbetes em dicionários escolares, melhores fontes de consulta para essa faixa escolar, contemplam essas distinções:

pu.çan.ga *subst.fem.* **1.** *Brasileirismo Norte* Mezinha. **2.** *Brasileirismo Amazônia* Remédio receitado pelos pajés.
(FERREIRA, 2011)

côvado (*cô.va.do*) sm. Medida antiga de comprimento, equivalente a 66 cm. [F.: Do lat. *cubitus, i.*]
(Caldas Aulete, 2011)

Muitos outros exemplos poderiam ser comentados à luz de uma crítica construtiva, mas não cabe tal tarefa neste trabalho.

CÓPIA DOS ILUSTRES: INCOMPLETUDE

Uma análise mais apurada dos verbetes revelou que muitos deles são meras cópias, porém incompletas, de verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Essa cópia redutora implica a ausência de adaptação à faixa escolar a que se direciona, além de acarretar problemas, como a monossema, a sinonímia excessiva, a ausência de informações gramaticais e de variação linguística, e a limitação do contexto de uso⁷. As precisas e preciosas informações do grande dicionário monolíngue não foram pensadas para os jovens alunos do 6º e 7º anos.

Com o intuito de demonstrar esse procedimento, transcrevemos exemplos de duas situações mencionadas:

DEFINIÇÕES QUE PODERIAM TER SIDO ADAPTADAS:

opressão: sujeição imposta pela força ou autoridade; tirania, jugo
(Dicionário Eletrônico Houaiss, acepção 3; GREGOLIN/ WACHOWITZ, 2006, p.11)

inerente: que existe como um constitutivo ou uma característica essencial de alguém ou de algo.
(Dicionário Eletrônico Houaiss, acepção 1; GREGOLIN/WACHOWITZ, 2006, p.11)

REDUÇÃO À SINONÍMIA (A PARTE COM TACHADO FOI EXCLUÍDA):

⁷ Neste trabalho ilustrativo, não exaustivo, não foi possível comentar sobre a relevância dos exemplos em dicionários, também de grande valia para a aquisição e expansão lexical.

propósito: aquilo a que alguém se propôs, por que se decidiu; decisão, determinação, resolução (Dicionário Eletrônico Houaiss, acepção 3; GREGOLIN/WACHOWITZ, 2006, p.24)

intolerante: falta de tolerância, de condescendência, de compreensão; inflexível, rígido (GREGOLIN;WACHOWITZ, 2006, p.24)

Inúmeros outros exemplos poderiam ser mencionados, uma vez que se trata de procedimento bastante recorrente nos livros didáticos.

QUESTÃO DE FORMA

Não bastassem os graves problemas quanto ao conteúdo desses glossários, ainda há algumas questões referentes à organização formal. No que diz respeito a sua localização em relação ao texto, de modo geral, eles estão situados bem ao lado do texto de cujo vocabulário se compõem, mas algumas vezes estão de tal modo deslocados, que não se sabe exatamente a que texto(s) dizem respeito.

Em Gregolin/Wachowicz (2006), por exemplo, na página 45, há um glossário com várias palavras que não estão no texto próximo a ele. Apesar que não haver qualquer indicação, conseguimos descobrir por meio de um movimento inverso, indo do glossário aos textos, que ele contém palavras de cinco textos, o primeiro deles, na página 41.

Outro aspecto que merece comentário é a ordem em que as palavras estão organizadas. Nem sempre obedecem ao mesmo critério: ora estão em ordem alfabética, ora na ordem em que aparecem no texto. Um critério mais estável de ordenação das palavras listadas, sem dúvida, facilitaria a consulta.

Por último, merece comentário o fato de a palavra-entrada vir grafada com letras iniciais maiúsculas. Esse traço formal tem funções específicas na escrita, entre elas a de marcar os nomes próprios. Considerando-se que esse recurso elimina a distinção formal entre nomes próprios e comuns, não é uma opção favorável ao processo de aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adquirir e expandir o léxico implica abordar as palavras e expressões com suas diversas facetas, sob as perspectivas da forma e do conteúdo. O livro didático exerce papel relevante na tarefa de propiciar ao aluno a leitura de gêneros textuais variados, desde que eles venham acompanhados de atividades sociocognitivistas e sem os improfícuos glossários. Conforme constatado neste trabalho, os glossários não se mostraram eficientes no auxílio à conquista do léxico, na medida em que antecipam e direcionam as possíveis dúvidas, além de serem excessivamente redutores quanto ao conteúdo.

A possibilidade de consulta ao acervo de dicionários escolares disponível em sala de aula configura-se uma opção bem mais apropriada para o trabalho de aquisição e expansão lexical, uma vez que ali se encontra a sistematização de uma rede de palavras, cada qual com suas características morfossintáticas, semânticas e pragmáticas.

Ao livro didático cabe a tarefa de estabelecer a relação entre a leitura e compreensão de textos e os dicionários, propondo atividades de natureza variada – além da estrita busca por significados e grafias corretas – que levem o aluno aos dicionários e respeitando a possibilidade de diversos sentidos das palavras no texto. A este respeito, vale ressaltar o que expressa Antunes (2012):

“Nas atividades de leitura, o uso do dicionário deve vir depois de um primeiro empenho do leitor para valer-se dos limites do texto e do contexto com o fim de identificar os sentidos atualizados. O dicionário viria para conformar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros cálculos de interpretação.” (p.46)

Após a inclusão dos acervos em sala de aula, o desafio agora é ver os dicionários como obras didáticas complementares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

AULETE, Caldas. **Caldas Aulete minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CAMPOS, Elizabeth Marques *et al.* **Viva português**. 6ª série. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHO, Orlene Lúcia de S. **Dicionários escolares brasileiros: definição oracional e texto lexicográfico**. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de S.; BAGNO, Marcos A. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2.ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GREGOLIN, Reny Maria; WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Língua portuguesa**. 5ª série. Curitiba: Módulo, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci R., HUMBLÉ, Philippe R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Negir, Lúcia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a turma do Cocoricó. org. Paulo Geiger. 2.ed. São Paulo: Globo, 2011.

Projeto Araribá: português. 5ª série. São Paulo: Moderna, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos A. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado. org. da editora. São Paulo: Saraiva, 2010.

Recebido: 30/06/2012

Aceito: 01/08/2012