



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**UMA MICROESTRUTURA INFANTIL:
Dicionário Pedagógico de Português como LE para crianças**

GABRIELLY NAOMY DA SILVA ARAUJO

Foz do Iguaçu
2023



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**UMA MICROESTRUTURA INFANTIL:
Dicionário Pedagógico de Português como LE para crianças**

GABRIELLY NAOMY DA SILVA ARAUJO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Miriam C. Garcia Rosa

Foz do Iguaçu
2023

GABRIELLY NAOMY DA SILVA ARAUJO

**UMA MICROESTRUTURA INFANTIL:
Dicionário Pedagógico de Português como LE para crianças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof. Dra. Miriam C. Garcia Rosa
UNILA

Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz
(UFMG)

Prof. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
(UNILA)

Foz do Iguaçu, 26 de setembro de 2023.

Porque Dele, por Ele e para Ele são
todas as coisas.
Minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e por Sua imensa graça, por meio de Jesus Cristo, meu Salvador, que me sustenta e sustentará até o fim.

À minha família que me apoiou e me motivou sempre que pensei em desistir. Em principal a minha mãe, pelo seu amor e paciência todas as vezes que me ausentei.

Aos meus amigos, em principal a Daniele Pfeiffer, pelos 5 anos de amizade, que creio levar para a vida, um ouvido para todas as minhas lamúrias e um ombro amigo nesta caminhada chamada universidade.

À minha orientadora e amiga, Miriam C. Garcia Rosa, por abrir as portas desse mundo novo para mim; por sua amizade e orientação, além da sala de aula, que foram os degraus para conseguir chegar até aqui.

Agradeço, também, aos professores Dr. Aderlande Pereira Ferraz e Dra. Jorgelina Ivana Tallei, membros da banca examinadora, por suas palavras de orientação.

Ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho, não se desviará dele.

(SALOMÃO, 975 a. C., Pv 22,6)

RESUMO

Visto que durante nossas pesquisas de Iniciação Científica, realizadas por três anos consecutivos, não encontramos dicionários pedagógicos de Português como Língua Estrangeira (PLE) para crianças publicados no Brasil, decidimos neste trabalho propor um modelo de microestrutura para dicionário pedagógico do tipo 1 de PLE para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal propósito, baseamos nossas análises em literatura científica sobre lexicografia pedagógica, metodologias de ensino de línguas estrangeiras, teorias do desenvolvimento cognição infantil e teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Também, identificamos qual metalinguagem e qual modelo definicional seria o mais adequado para o tipo de dicionário que estamos propondo, assim como os elementos que deveriam compor a microestrutura. Dessa forma, nossa proposta lexicográfica resultou com a seguinte organização: nomenclatura composta por três classes gramaticais: substantivos, adjetivos e verbos, cada uma identificada com uma cor diferente; artigo antecedendo os substantivos; a separação silábica com destaque para a sílaba tônica; plural, quando houver; definição oracional por *script*/roteiro ou assimilação/comparação, a depender se representam conceitos concretos ou abstratos; exemplos e ilustração.

Palavras-chave: proposta lexicográfica; dicionário pedagógico; microestrutura; artigo; português como língua estrangeira.

RESUMEN

Dado que, durante nuestra investigación de Iniciación Científica realizada por tres años consecutivos, no encontramos diccionarios pedagógicos de portugués como Lengua Extranjera (PLE) para niños publicados en Brasil, decidimos en este trabajo proponer un modelo de microestructura para un Diccionario pedagógico PLE tipo 1 para niños en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, basamos nuestro análisis en la literatura científica sobre lexicografía pedagógica, metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, teorías de desarrollo cognitivo en los niños y teorías de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Asimismo, identificamos qué metalenguaje y qué modelo definicional, sería el más adecuado para el tipo de diccionario que estamos proponiendo, al igual qué elementos deberían componer la microestructura. Así, nuestra propuesta lexicográfica resultó en la siguiente organización: nomenclatura compuesta por tres clases gramaticales: sustantivos, adjetivos y verbos, cada uno identificado con un color diferente; artículo que precede a los sustantivos; separación de sílabas con énfasis en la sílaba acentuada; plural, si lo hay; definición de oraciones por guión/*script* o asimilación/comparación, según representen conceptos concretos o abstractos; ejemplos e ilustraciones.

Palabras clave: propuesta lexicográfica; diccionario pedagógico; microestructura; artículo; portugués como lengua extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - AMOSTRA DE MICROESTRUTURA.....	14
FIGURA 2 - MATERIAL DOURADO	21
FIGURA 3 - ATIVIDADES DO ND	33
FIGURA 4 - SEÇÃO ESPECÍFICA - DESAFIO	42
FIGURA 5 - SEÇÃO ESPECÍFICA - MÚSICA.....	42
FIGURA 6 - USO DE ABREVIÇÃO NA CLASSE GRAMATICAL	47
FIGURA 7 - PAI DE MAFALDA LENDO O DICIONÁRIO	47
FIGURA 8 - PENA - UMA ENTRADA	48
FIGURA 9 - PENA - AURÉLIO JUNIOR	49
FIGURA 10 - PENA - AURÉLIO ILUSTRADO.....	49
FIGURA 11 - LOOP INFINITO DA DEFINIÇÃO SINONÍMICA - BOBO	50
FIGURA 12 - LOOP INFINITO DA DEFINIÇÃO SINONÍMICA - TOLO	51
FIGURA 13 - ABONAÇÃO X EXEMPLO	52
FIGURA 14 - ABONAÇÃO	53
FIGURA 15 -ILUSTRAÇÃO/IMAGEM LONGE DA DEFINIÇÃO - COMETA E CÔMODA	55
FIGURA 16 - ILUSTRAÇÃO/IMAGEM LONGE DA DEFINIÇÃO - FADA	56
FIGURA 17 - IMAGEM/ILUSTRAÇÃO ALEATÓRIA - PESCAR	57
FIGURA 18 - IMAGEM/ILUSTRAÇÃO ALEATÓRIA - PERU	58
FIGURA 19 - ILUSTRAÇÃO EM HARMONIA COM O EXEMPLO E A DEFINIÇÃO	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Adjetivo
GEL	Grupo de Estudos Linguístico do Estado de São Paulo
IC	Iniciação Científica
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LEPLE	Letras Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
ND	Método Natural Direto
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PLE	Português como Língua Estrangeira
SF	Substantivo Feminino
SL	Segunda Língua
SM	Substantivo Masculino
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
V	Verbo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL.....	18
2.1 PIAGET: OS QUATRO ESTÁGIOS COGNITIVOS	18
2.1.1 <i>Sensório-Motor</i>	19
2.1.2 <i>Pré-Operatório</i>	20
2.1.3 <i>Operatório Concreto</i>	21
2.1.4 <i>Operatório Formal</i>	22
2.2 LEV VYGOTSKY: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	23
2.3 JEROME BRUNER: ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM	25
2.3.1 <i>Modo de Representação Enativo (ou Ativo)</i>	25
2.3.2 <i>Modo de Representação Icônico</i>	26
2.3.3 <i>Modo de Representação Simbólico</i>	27
2.4. STEPHEN KRASHEN: HIPÓTESES DE KRASHEN	28
2.4.1. <i>As cinco hipóteses de Krashen</i>	28
3. MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS	31
3.1. O MÉTODO NATURAL E O DIRETO	31
4 LEXICOGRAFÍA X LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA	35
4.1 DICIONÁRIO PADRÃO X DICIONÁRIO PEDAGÓGICO	35
5 MACRO E MICROESTRUTURA	40
5.1 MACROESTRUTURA	40
5.1.1 <i>Textos Externos</i>	40
5.1.2. <i>Seções Específicas</i>	41
5.1.3. <i>Nomenclatura</i>	43
5.2. MICROESTRUTURA.....	44
5.2.1. <i>Palavra Entrada</i>	45
5.2.2. <i>Transcrição Fonética</i>	46
5.2.3. <i>Símbolos e Abreviações</i>	46
5.2.4. <i>Divisão Silábica</i>	47

5.2.5. Acepções	48
5.2.6. Sinônimos	50
5.2.7. Exemplo X Abonação.....	51
5.2.8. Imagem X Ilustração	54
5.2.9. Definição	59
6. METODOLOGIA E PROPOSTA LEXICOGRÁFICA	61
6.1. METODOLOGIA	61
6.2 PROPOSTA LEXICOGRÁFICA.....	63
7. POR UMA MICROESTRUTURA INFANTIL	66
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95

1. INTRODUÇÃO

Em meados de 2020, no auge da pandemia de COVID 19, iniciamos um projeto de Iniciação Científica (IC) sobre Lexicografia Pedagógica na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Esse foi o primeiro passo para uma jornada de três anos permeando o mundo dos dicionários pedagógicos e escolares. Durante esse tempo, estudamos e discutimos diversas literaturas sobre lexicografia e lexicografia pedagógica. Analisamos os mais diferentes dicionários e encontramos algumas discrepâncias entre a teoria e o que vimos na prática. Este primeiro projeto serviu como base para os projetos seguintes, pois seu objetivo era analisar os enunciados definitórios dos dicionários pedagógicos e compará-los com as definições dadas por crianças apresentadas na tese de Rossi (2001). Por meio dessa análise, nos deparamos com situações bastante críticas que demonstram a realidade dos dicionários escolares que nossas crianças usam em sala de aula. Verificamos, por exemplo, que alguns deles possuem palavras que não fazem parte do repertório lexicográfico do português brasileiro.

Essa pesquisa inicial resultou em um trabalho apresentado no 68º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), cujo título foi “Aurélio: dicionário de português brasileiro?”, no qual apresentamos duas unidades lexicais complexas, encontradas de forma aleatória durante nossa análise dos enunciados definitórios, sendo elas: *chapéu de chuva* e *chapéu de sol*, cuja origem e usos foi posteriormente identificada por nós, como sendo do português europeu.

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa do primeiro projeto de IC, foi possível verificar que a maioria dos dicionários pedagógicos selecionados e disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático-Dicionários, o PNLD-Dicionários, (BRASIL, 2012), não utiliza a metalinguagem mais indicada para cada tipo de dicionário, ou se equivocam quanto ao tipo de exemplo, ou ao tipo de ilustração, ou em relação a quais informações gramaticais disponibilizar para cada grupo etário, dentre outros pontos. Partindo desse ponto, demos início à segunda fase em um novo projeto de IC que visava propor uma microestrutura de dicionário pedagógico de português como língua materna (LM) de Tipo I, conforme classificação dada pelo PNLD-Dicionários (BRASIL, 2012).

O objetivo dessa segunda pesquisa de IC foi propor um modelo de microestrutura para 25 lexias separadas da seguinte forma: 6 substantivos abstratos, 6 substantivos concretos, 6 adjetivos e 7 verbos. O modelo de microestrutura proposto foi baseado na análise de pesquisadores da lexicografia, da linguística e da psicologia, com destaque para linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, lexicografia pedagógica e teorias do desenvolvimento cognitivo infantil, entre outras. O foco principal desta pesquisa foi elaborar uma proposta de microestrutura que levasse em consideração: 1) os tipos de definições espontâneas dadas por crianças nas pesquisas de Rossi (2001), com destaque para as definições por assimilação/comparação ou por script/roteiro; 2) os modos de representação de Brunner, sobretudo os modos simbólico e icônico; 3) e o modelo de tripé harmônico de definição X exemplo X ilustração proposto por Garcia Rosa (2018).

Como resultado, a microestrutura proposta por nós resultou na seguinte organização: 1) numeração: todas as palavras-entrada foram numeradas para facilitar a consulta; 2) cada classe gramatical foi destacada com uma cor diferente, sendo vermelho para os verbos, roxo para os substantivos e verde para os adjetivos; 3) todos substantivos foram antecidos por um artigo definido, no singular e no plural, sendo esta uma proposta inovadora entre os dicionários de língua portuguesa publicados no país; 4) todas as palavras-entrada foram separadas em sílabas com destaque em negrito na sílaba tônica; 5) a classe gramatical da palavra-entrada foi escrita por extenso, sem abreviações, para facilitar a compreensão do consulente mirim; 6) os substantivos foram acrescidos de plural com o respectivo artigo; 7) foi adotado o modelo de definições oracionais/dialogadas, semelhantes a uma conversa entre o professor e o aluno ou entre o adulto e a criança; 8) escolhemos o modelo de definição por script/roteiro para os substantivos abstratos e adjetivos, ou seja, uma sequência de eventos que representam de forma mais concreta o verbete (ROSSI, 2001); 9) já para os substantivos concretos e verbos adotou-se o modelo por assimilação/comparação, usando algo mais conhecido pela criança para descrever aquilo que ela ainda não conhece; 10) todos os verbetes foram ilustrados com imagens criadas especificamente para aquele trabalho; 11) os exemplos que correspondem às ilustrações foram utilizados em todas as palavras-entrada, criando um tripé harmônico conforme sugerido por Garcia Rosa (2018).

Na Figura 1 abaixo é possível ver um exemplo da microestrutura proposta.

Figura 1 - Amostra de microestrutura

<p>1 - ORAR O.RAR verbo Orar é quando você fecha os olhos e fala com Deus. Podemos orar de pé, de joelhos, sentados ou deitados.</p>	<p>2 - O AMOR A.MOR substantivo masculino plural: OS AMORES O amor é um sentimento. Você sente amor quando gosta muito de uma pessoa, um animal, uma comida e outras coisas.</p>
 <p>Eu gosto de orar antes de dormir.</p>	 <p>O pai beijou a filha com muito amor.</p>
<p>3 - A MÁSCARA MÁSC.ARA substantivo feminino plural: AS MÁSCARAS A máscara é o que usamos para cobrir a boca e o nariz para nos proteger de doenças. A máscara também é o que usamos no rosto em uma fantasia.</p>	<p>4 - TRISTE TRIS.TE adjetivo plural: TRISTES Um filme é triste quando alguém assiste e dá vontade de chorar. Alguém fica triste quando briga com o coleguinha.</p>
 <p>Eu e os meus amigos usamos máscaras coloridas na festa da escola.</p>	 <p>Ela está triste porque seu brinquedo preferido quebrou.</p>

(Fonte: A própria autora)

Paralelamente às pesquisas de IC, também cumprimos com a carga horária de estágios obrigatórios. O estágio obrigatório II no curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), da UNILA, consiste em uma carga horária dividida em observação e ministração de aulas de português como língua estrangeira (PLE). Realizamos o estágio em uma escola pública municipal de Foz do Iguaçu, na qual havia alunos hispânicos que frequentam as aulas junto com os alunos brasileiros. Por não possuírem nenhum tipo de material de apoio específico para alunos internacionais, acabam utilizando os mesmos livros, dicionários e apostilas que as crianças brasileiras, pois no Brasil ainda não foram publicados dicionários pedagógicos de português como língua estrangeira para crianças. O que podemos encontrar no mercado editorial são os dicionários bidirecionais, contudo eles não se diferem muito dos dicionários padrões da língua, utilizando, em muitas das vezes, definições aristotélicas, símbolos e abreviaturas que acabam sendo demasiadamente

complicados para o público infantil, além de não atenderem às necessidades próprias da fase do desenvolvimento cognitivo que a criança se encontra.

Durante o estágio foi possível observar que essas crianças hispânicas apresentavam, por vezes, desempenho um pouco abaixo do esperado, quando em comparação com alunos falantes de português como língua materna. Acreditamos que o fator primordial para esse desempenho escolar um pouco inferior seja a língua, pois é ela que está presente em todas as disciplinas e, por consequência, intervém na compreensão do aluno internacional. Ademais do contato fronteiriço cotidiano com o espanhol, nossa tríplice fronteira é repleta de comunidades estrangeiras que vão além das comunidades de língua hispânica, nelas as crianças costumam usar suas línguas maternas para se comunicar, como o árabe, o crioulo e o chinês, contudo estudam em escolas brasileiras e convivem diariamente com falantes do português.

O Brasil é um país continental, fazendo fronteira com sete países hispânicos, além de receber e abrigar refugiados dos mais diversos países. E vivenciando um pouco das dificuldades de dar aula a essas crianças e pensando em como ajudar os futuros alunos internacionais que teremos, acreditamos ser de suma importância para a educação desses estudantes a criação de materiais didáticos que sejam apropriados para a idade, estágio de aprendizagem e situação comunicativa em que se encontrem.

Sendo o dicionário um material didático que normalmente é utilizado para consultas pontuais, mas que também pode ser uma ferramenta de apoio para aprendizagem de línguas é que decidimos elaborar uma proposta com intuito de suprir a carência específica de materiais didáticos para alunos internacionais que estejam frequentando o Ensino Fundamental I em escolas brasileiras, sobretudo no Município de Foz do Iguaçu que, recentemente, aprovou a lei 5.223, de 20 de março de 2023 (FOZ DO IGUAÇU (PR), 2023), que dispõe sobre a educação plurilíngue no sistema municipal de ensino, e a Lei Nº 5.215, de 14 de março de 2023 (FOZ DO IGUAÇU (PR), 2023), que tornou obrigatório o ensino de inglês e espanhol nas escolas públicas de período integral do município.

Até o momento não encontramos no mercado editorial, dicionários pedagógicos de PLE destinado ao público infantil, além disso, a maioria dos dicionários infantis de português como língua materna utilizam uma metalinguagem própria de dicionários padrão, dificultando a compreensão por parte dos consulentes mirins, sobretudo aqueles que não são falantes nativos de português.

Assim, nosso objetivo é propor uma microestrutura para dicionário de Tipo I, de PLE, destinado ao público dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, com idade entre 6 e 8 anos. E, para alcançar o objetivo proposto, iremos: a) explorar a literatura científica sobre o ensino de LE para crianças e sobre lexicografia pedagógica; b) analisar diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e sobre como as crianças aprendem; c) identificar a metalinguagem e modelo definicional mais adequados aos dicionários infantis, de acordo com a revisão da literatura; e) definir quais elementos irão compor a microestrutura a ser proposta.

Para dar conta de atingir os objetivos elencados acima, realizaremos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, cuja “finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43) e que se baseará na leitura e análise de textos já escritos e publicados sobre um assunto, ou seja, fontes secundárias, que no nosso caso, versarão sobre teorias do desenvolvimento infantil, teorias de aquisição e aprendizagem de línguas, lexicografia pedagógica e outros temas que se mostrem necessário para melhor delineamento da pesquisa.

Nossa pesquisa será de cunho qualitativo, pois iremos explorar os conceitos e contextos relacionados a um dicionário de PLE para crianças. Nosso objetivo não é quantificar dados sobre o assunto, mas estudá-lo para podermos colocar em prática os conhecimentos obtidos na elaboração da proposta de microestrutura. Entendemos que a pesquisa qualitativa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979a apud NEVES, 1996, p. 2). Ou seja, estudaremos as teorias e literaturas já criadas sobre lexicografia pedagógica, ensino de LE para crianças, desenvolvimento cognitivo infantil, entre outras, e colocá-las em prática por meio de uma proposta de microestrutura para um dicionário pedagógico de PLE para crianças.

Para tanto, a presente pesquisa está dividida da seguinte forma: o capítulo 2 discorre sobre as principais teorias do desenvolvimento cognitivo infantil de grandes estudiosos, como Piaget, Vygotsky, Bruner e Krashen.

Já o capítulo 3 versa sobre os métodos e abordagens de ensino de LE para crianças, em principal o método ND de Comenio,

No capítulo 4 abordamos os diferentes tipos de dicionários e apresentamos as principais características do dicionário pedagógico.

Apresentamos no capítulo 5 os elementos que compõem, de forma geral, a macro e a microestrutura de um dicionário pedagógico, ou não.

E o capítulo 6 encarregamos de apresentar a metodologia de pesquisa e a proposta lexicográfica da microestrutura que estamos propondo.

Por fim, no capítulo 7 apresentamos nossa proposta de microestrutura conforme descrita no capítulo 6 e em seguida tecemos alguns comentários a modo de considerações finais.

2. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

Neste capítulo abordaremos as quatro principais teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, teorias essas que também são o esteio da educação moderna. Para que nossa proposta de microestrutura seja eficiente em seu objetivo de auxiliar as crianças no aprendizado de PLE, precisamos entender como a cognição delas se desenvolve, mas, também, em que estágio/fase/zona/modo de desenvolvimento a faixa etária, de 6 à 8 anos, se encontra.

2.1 PIAGET: OS QUATRO ESTÁGIOS COGNITIVOS

As teorias pensadas e formuladas por Jean Piaget em meados do século XX, seguem sendo de grande valia para o pensar e o fazer educacional. Em suas pesquisas, as crianças mostraram possuir grande capacidade de adquirir e construir conhecimento. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo começa ao nascermos e segue até a vida adulta, quando atinge uma certa estabilidade, pois “o desenvolvimento [psíquico] é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um de equilíbrio superior.” (PIAGET, 1999, p. 13). É por meio desse entendimento que percebemos a maturidade da vida adulta em comparação com a infantilidade, conseqüentemente, discriminamos atitudes consideradas infantis em uma pessoa adulta.

De acordo com o autor, “a criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo¹”, em outras palavras, até o instinto mais básico, como a sucção, vem de uma necessidade e um interesse, a fome e o prazer. Sem a necessidade ou o interesse, não haveria porquê aprender a comer, segurar, andar, pensar. A necessidade é a manifestação de um desequilíbrio, precisando ser reajustada a nossa conduta para ir em busca do equilíbrio. O desenvolvimento mental pode ser entendido como quando um desequilíbrio ocorre e de forma mais "ágil" é colocado em ordem.

São quatro os Estágios de Desenvolvimento do Conhecimento, sendo: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio de desenvolvimento é correlacionado a um tipo de conhecimento, este por sua vez é

¹ Ibid, p.15-16.

aprimorado no próximo estágio adquirindo ou transformando-se em um novo conhecimento. Os estágios se assemelham à construção de um edifício, no qual é preciso solidificar o que está embaixo para erguer os próximos andares. Neste capítulo iremos falar um pouco sobre cada estágio, dando mais ênfase àquele que abrange a faixa etária foco de nossa investigação, que compreende o estágio operatório concreto, e que irá embasar nossa proposta de microestrutura.

2.1.1 Sensório-Motor

O primeiro estágio começa nos momentos iniciais de vida, sendo dos 0 aos 2 anos de idade, é importante entender que essas idades podem variar um pouco de criança para criança, no entanto, a mudança de uma fase para outra acontece de forma gradual. Esse estágio está ligado ao nível mais básico de conhecimento — entende-se básico não como simplório, mas como algo que é inicial — em outras palavras, a criança aprende por meio dos reflexos básicos, “às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição²”. Como nessa idade o bebê não possui uma ideia de indivíduo, mas sente que ele e o mundo são a mesma coisa, é uma fase de egocentrismo extremo. A sucção é o reflexo mais básico do ser humano, o que faz com que o bebê aprenda o mundo por meio da sucção, para ele “o mundo é essencialmente uma realidade a sugar³”.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá com a interação entre o sujeito e o objeto. Cada vez que o sujeito interage com o objeto é possível aprender uma nova característica, que por sua vez desenvolve a cognição, e conseqüentemente, o conhecimento. Na fase sensório-motor, essa relação sujeito/objeto se dá pelas interações corporais, por exemplo, ao segurar um brinquedo com as mãos, o bebê o leva diretamente para a boca, que é seu primeiro instrumento de aprendizagem. Ele precisa tocar, apertar, colocar na boca, esfregar no corpo, soltar e ouvir. Essas primeiras interações se dão por volta dos três meses quando o lactente, como Piaget os chama, adquire a capacidade de preensão, manipulação e assim, aumentando o poder de formar hábitos novos⁴.

² Ibid, p. 18

³ Ibid, p. 18.

⁴ Ibid, p. 19.

Mesmo que nessa fase a linguagem ou o pensamento lógico não estejam presentes, não deve ser ignorada ou negligenciada, pois a “inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior” (PIAGET, 1999, p. 19). Até mesmo brincadeiras infantis, consideradas sem sentido, servem para desenvolver as inteligências dessa fase, como por exemplo, ao fazer um objeto desaparecer e reaparecer diante do bebê. Nessa fase da vida a inteligência é prática, ou seja, é corporal, formada pelos hábitos. O primeiro estágio é a base para os outros, o conhecimento referente a ele deve ser trabalho para o desenvolvimento dos estágios posteriores.

2.1.2 Pré-Operatório

O segundo estágio está ligado à representação e ao início do jogo verbal. A criança entre os 2 e os 5 anos, começa a imitar sons e ações com mais consciência. Nessa fase ela começa a entender que o objeto não é igual a ação, e que por sua vez, o objeto não faz parte dela. Com a linguagem, as percepções afetivas sociais, também mudam. Os hábitos motores da fase anterior ganham uma nova perspectiva com a formação dos signos linguísticos, a reprodução de sons associados a ações evolui para a aquisição da linguagem. É nessa fase que a criança começa desenvolver a cognição necessária para entender o objeto não mais como uma percepção dos seus sentidos naturais, mas compreender a distinção entre a palavra e o objeto que não está a sua vista. Logo, por meio da linguagem, aprendem as interações sociais pelas trocas com os adultos e outras crianças, além dos longos monólogos.

Outro ponto importante dessa fase, é a ideia de moralidade, é por volta dos 4 anos que a criança começa a entender as regras, o que é certo e errado, valores sociais, mas essa moral da primeira infância é “dependente de uma vontade exterior” (PIAGET, 1999, p.39). Importante ressaltar que a criança ainda está em um estágio egocêntrico, isso quer dizer que, mesmo quando ela pensa no outro, seu pensamento se baseia nela mesma. Além disso, possui dificuldade de concentração, incompreensão entre aparência e realidade, não entende transformação e reversibilidade.

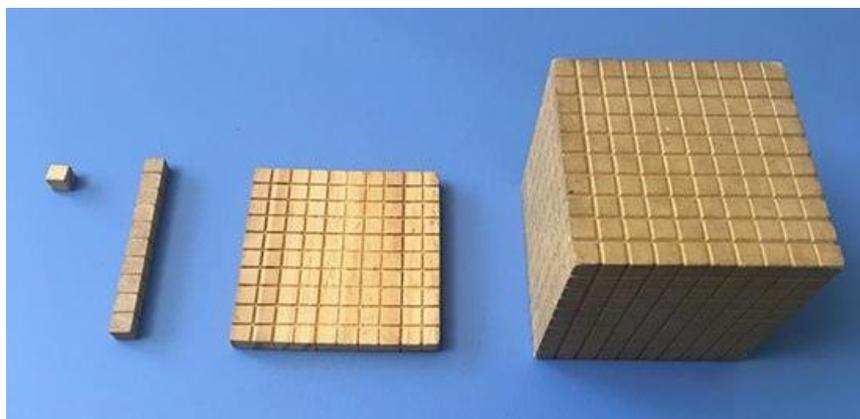
2.1.3 Operatório Concreto

Cada estágio acompanha uma fase da vida da criança, no primeiro estágio ela aprende o funcionamento do seu próprio corpo, no segundo diferencia o mundo externo e aprende a representá-lo, agora no terceiro estágio ela começa reproduzir o externo e o interno. É na segunda infância, por volta dos 6 e até os 12 anos, que a criança começa a desenvolver e aprimorar a capacidade de realizar operações mentais, ou seja, combinar, separar, ordenar e transformar objetos e símbolos mentais em ações. Esse estágio é acompanhado dos primeiros anos escolares, é nessa idade que o pequeno aluno aprende a ler, escrever, fazer operações matemáticas, aprende sobre a história, conta histórias, descobre o mundo além do cotidiano.

Aqui a criança perde, quase totalmente, o egocentrismo, o que faz com que ela entenda a existência das coisas sem uma relação direta com ela mesma. Para exemplificar, é possível explicar para os pequenos o crescimento de uma árvore por sua forma natural (semente, raiz, tronco, galhos, folha, fruto), não mais uma explicação animística, ou seja, *a árvore cresce porque você cresce*.

Contudo, essa fase tem suas limitações, é uma fase de operações concretas. É indispensável utilizar o conhecido e o concreto para que a criança aprenda algo novo, por exemplo, ao ensinar as operações matemáticas é preciso que a criança toque e veja a transformação dos números, por isso é comum os professores utilizarem o *material dourado* (Figura 2), assim a criança pode tocar os números e, conseqüentemente, compreender como um número subtraí o outro.

Figura 2 - Material Dourado



(Fonte: <https://encurtador.com.br/krKO9>)

O Material Dourado foi idealizado e criado por Maria Montessori (1870 - 1952), uma médica-psiquiatra e educadora italiana, que trabalhava com crianças com deficiências mentais. Até hoje é possível observar suas contribuições nas salas de aula, o Método Montessori foi difundido pelo mundo e há escolas públicas e privadas embasadas nele. O Material Dourado foi a forma concreta e sensorial que Montessori encontrou de ensinar às crianças algo que, para elas, pode ser tão abstrato e difícil de entender, que é a aritmética (SILVEIRA, 1998). O Material dourado, predominantemente produzido em madeira, é formado por um cubo, dez placas, cem barras e mil cubinhos, sendo que o cubo possui dez placas, uma placa possui dez barras e uma barra possui dez cubos.

Esse caráter concreto significa que para o entendimento cognitivo “as operações ainda não repousam sobre proposições de enunciados verbais, mas sobre os próprios objetos”, de certa forma, é possível dizer que todo o entendimento está na correlação entre a ação e o verbal. A criança pode classificar, seriar, colocar em correspondência os objetos por manipulação efetiva ou mentalizada (PIAGET, 1999, p. 106).

É nesse estágio que a capacidade de reversibilidade começa a acontecer, mas como dito anteriormente, o “uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração.” (PÁDUA, 2009, p. 32). A criança consegue perceber que algumas ações são reversíveis, enquanto que outras possuem características irreversíveis.

2.1.4 Operatório Formal

O último estágio inicia-se por volta dos 12 anos e segue até a vida adulta. É nessa fase que se desenvolve a capacidade de pensamentos complexos, como a criação de hipóteses, consequências lógicas, possibilidades, entre outras situações. Acompanhando a vida escolar, o indivíduo nesse estágio encontra-se no ensino fundamental II, ou seja, do 6 ao 9 ano e do 1 ao 3 do ensino médio. Aqui ele irá se deparar com situações sociais mais complexas do que as que ele conhecia antes, além da mudança física que o acompanhará.

Olhando para o educacional, agora esse adolescente precisa lidar com questões que requerem mais seus pensamentos do que suas ações, propriamente

ditas. Na escola ele terá que aprender a formular hipóteses cada vez mais complexas, sem a experiência física, desde as línguas, a história e a matemática. Cada ano que ele avançar, seu sistema formal será instigado a evoluir e aprender mais. As fórmulas matemáticas não poderão ser convertidas em palitos; a História, poucas vezes, terá o apoio visual, apenas a imaginação de algo nunca visto pessoalmente; e as línguas, não possuirão músicas ou ludicidade sempre, será preciso pensar fora das letras, em situações complexas como a social e a política.

O último estágio só termina com a regressão da velhice, pois é quando a aprendizagem se torna mais difícil. Isso não significa, que não é possível aprender algo depois de certa idade, mas que o aprendizado é mais lento. Pois a mente não é totalmente distinta do corpo, muitas funções cognitivas são associadas à órgãos, por isso há essa regressão na aprendizagem.

2.2 LEV VYGOTSKY: ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Lev Semyonovitch Vygotsky, mais conhecido como Vygotsky, foi um grande estudioso bielorusso das áreas da literatura, psicologia, pedagogia e medicina do início do século XX. Mesmo tendo morrido muito jovem, em 1934, com apenas 37 anos, ainda hoje suas teorias baseiam a área da educação. Entre vários estudos feitos por ele, a teoria da “Zona de Desenvolvimento Proximal” é a mais conhecida entre os educadores e estudiosos.

Vygotsky (1991) desenvolveu essa nova teoria com a intenção de se contrapor às teorias vigentes em sua época sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo, principalmente, três posições teóricas: a primeira diz que o desenvolvimento e o aprendizado não estão ligados, o aprendizado apenas “se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.⁵”; a segunda posição entende que aprendizado é desenvolvimento, ou seja, que ambas se sobrepõem, “o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, [...] isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento.⁶”; já a terceira posição leva os dois extremos das teorias anteriores, sendo dois processos diferentes que se relacionam, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no

⁵ VYGOTSKY, 1991, p. 53.

⁶ ibid, p. 54.

desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem.⁷”

Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão interligados, pois “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança.⁸”. Contudo, Vygotsky também nos diz que “não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.⁹”. Por isso, em sua teoria o autor nos mostra dois níveis de desenvolvimento, o primeiro está relacionado com aquilo que a criança sabe fazer sozinha, sem auxílio ou instrução, ele chamou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). O segundo nível de desenvolvimento é aquele em que a criança é capaz de fazer/aprender com o auxílio de alguém mais experiente, um colega, o professor ou os pais. Ele chamou esse nível de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a escola possui um papel fundamental nesse nível, pois é nele que os professores atuarão com maior dinamismo para ensinar seus alunos e fazer com que os conhecimentos que estão na ZDP sejam transferidos para a ZDR.

Ao invés de se prender àquelas funções que já amadureceram na criança, a sua ZDR, o educador que trabalha dentro da ZDP consegue “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso [...] àquilo que está em processo de maturação.¹⁰”. Um aluno no primeiro ano de alfabetização não terá disponível em sua ZDR todas as letras do alfabeto, isto é, haverá letras que ele consegue identificar sem o auxílio do professor, porém haverá letras que ele não consegue identificar sozinho, do mesmo modo que um aluno do segundo ano conseguiria.

E mesmo que nos pareça óbvia essa afirmação, já que é o esperado da evolução escolar, isso acontece, de acordo com a teoria de Vygotsky, porque as letras que o aluno consegue identificar sozinho estão em sua ZDR, enquanto que as que ele consegue identificar com o auxílio do professor, estão em sua ZDP; e conforme o professor for estimulando a ZDP desse aluno, o conhecimento irá fixar-se em sua ZDR. Nas palavras do autor: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode

⁷ *ibid*, p. 56.

⁸ *ibid*, p. 57.

⁹ *ibid*, p. 57.

¹⁰ *ibid*, p. 58.

fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.”¹¹

2.3 JEROME BRUNER: ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM

Jerome Bruner foi um construtivista, assim como Piaget e Vygotsky, nascido no início do século XX. Tal como outros construtivistas, seus estudos e teorias foram a base para grandes avanços da educação mundial. Entre as várias teorias pensadas por ele, iremos nos ater a teoria dos Estágios de Aprendizagem (EA), também conhecido como os três modos de representação. Pois, “o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor.” (MARQUES, 2002, p. 27). Sendo esses sistemas a “representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje.” (BRUNER, 1989, p. 122). Em resumo, podemos dividir os modos de representação em três etapas pelas quais um ser humano precisa passar para desenvolver-se cognitivamente.

2.3.1 Modo de Representação Enativo (ou Ativo)

O primeiro modo de representação está ligado à ação, no qual a criança conhece o mundo por meio de sua interação com os objetos que a cercam. Seus conhecimentos de mundo são baseados em suas experiências. Podemos compreender que crianças até 3 anos de idade estejam no modo enativo. Ela não precisa necessariamente falar, e mesmo que possua a capacidade, essa não está fortemente desenvolvida para que possa expressar pensamentos complexos. Por isso, nesse estágio a criança explica as coisas por meio da ação, e conseqüentemente, aprende da mesma forma, “a criança dessa faixa etária aprende, sobretudo, através da manipulação de objetos. Nesta fase, a criança age com base em mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver automatismos.” (MARQUES, 2002, p. 2).

A transição de um modo de representação para outro não é fixa e nem igual

¹¹ *ibid*, p. 58.

para todos, pois “a passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num meio cultural e linguístico rico e estimulante.”¹², mas “o desenvolvimento cognitivo não supõe uma sequência de etapas, mas sim o domínio progressivo de cada uma das formas de representação e sua tradução parcial de um sistema a outro.” (BLASBALG, 2011, p. 37).

A aprendizagem no modo Enativo é mais eficiente quando o aluno aprende por meio de uma ação, mais do que uma explicação oral ou por meio de imagens estáticas. Nessa fase as crianças “representam eventos passados através de respostas motoras apropriadas. (BLASBALG, 2011, p. 36). Blasbalg também nos mostra por meio de experimentos que a dramatização, ou seja a ação de um conceito, leva as crianças a compreenderem melhor coisas tão abstratas. Ela nos mostra em sua dissertação que para ensinar os movimentos que a terra faz em si mesma e em volta do sol, a melhor estratégia foi aplicar a teoria do modo de representação enativo, em outras palavras transformar o conceito em ação. (BLASBALG, 2011, p. 106).

2.3.2 Modo de Representação Icônico

A segunda fase da teoria de Bruner é o sistema de representação icônica, que em resumo é a “organização seletiva das percepções, transformando-as em imagens.”¹³. Blasbalg (2011) nos explica que para a criança a passagem pelos três sistemas de representação é progressiva e acompanha o seu desenvolvimento, contudo, “na vida do adulto eles se tornam paralelos e serão usados de acordo com a necessidade do momento.”¹⁴

A representação icônica vai além do desenhar porque a criança gosta, mesmo sendo uma brincadeira ou atividade lúdica, nesse sistema ela busca

transcender o mundo perceptivo imediato e ir além daquilo que está mais vividamente presente, é necessário que a criança traduza sua experiência em uma forma simbólica de representação, que permita manejar a situação atual imediata no espaço e no tempo, em sua semelhança qualitativa. (BLASBALG, 2011. p. 38).

Como educadores devemos observar nos desenhos os alunos o que há além de linhas coloridas, é preciso entender a visão de mundo da criança, entender

¹² ibid, p. 2.

¹³ ibid, p. 36.

¹⁴ ibid, p. 37.

que “os desenhos infantis podem ser considerados relatos gráficos sobre os objetos que querem representar, visto que, enquanto desenha, a criança pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse falando sobre ele.” (BLASBALG, 2011, p. 111).

2.3.3 Modo de Representação Simbólico

Sendo a última etapa do desenvolvimento cognitivo, segundo Bruner, o sistema simbólico engloba a língua, mas não somente, para representar o simbolismo. Para Bruner, “a linguagem molda, enriquece e, inclusive, substitui as primeiras modalidades de processamento da informação na infância” (BRUNER, 2008, p. 69 apud BLASBALG, 2011, p. 38). Dessa forma, ela amplia as possibilidades de representação, sendo considerado o sistema de representação mais complexo.

Nesse sistema de representação a criança deixa de ver o mundo de forma tão imediata, pois há “a conquista do distanciamento referencial, a transformação e a combinação, é capaz de criar, portanto, possibilidades intelectuais infinitamente maiores do que qualquer sistema de formação de imagens”¹⁵. O simbolismo permite a ela ver o mundo além dos olhos, traduzindo “sua experiência em uma forma simbólica de representação, que permita manejar a situação atual imediata no espaço e no tempo, em sua semelhança qualitativa.”(BLASBALG, 2011, p. 38). Paralelamente à evolução dos sistemas de representação, a criança desenvolve o conceito da *conservação*. Ou seja, ela passa a entender que o mundo à sua volta se conserva entre o passado, presente e futuro,

[...] a criança passa a construir modelos cada vez mais estáveis e amplos, capazes de reduzir a complexidade superficial do mundo aos limites de sua própria capacidade de manejar a informação. No devido tempo, e com ajuda da cultura, a criança elabora modelos de representação de natureza mais simbólica ou linguística (BRUNER, 2008 apud BLASBALG, 2011, p. 39).

Mesmo que a linguagem seja o representante desse sistema, não devemos pensar que a criança deva deixar as questões motoras ou icônicas. Para Bruner, é brincando que a criança se desenvolve, por isso, o

fenômeno lúdico e suas implicações no desenvolvimento cognitivo infantil. Para o autor, as brincadeiras estimulam a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento simbólico na construção de formas de compreender o mundo. (BLASBALG, 2011, p. 41).

¹⁵ ibid, p. 38

2.4. STEPHEN KRASHEN: HIPÓTESES DE KRASHEN

Stephen Krashen é um professor e linguista contemporâneo. Sua área de estudo, dentro da linguística aplicada, é principalmente a aquisição e aprendizagem de segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE). Em sua teoria, Krashen elaborou cinco hipóteses e, entre elas, as mais conhecidas sejam a hipótese do Modelo Monitor, Hipótese da Compreensão ou Hipótese do Input. Seja qual for o nome que os educadores escolham chamar, a questão principal continua a mesma, as hipóteses de Krashen têm sido utilizadas para desenvolver um ensino de língua estrangeira eficaz com alunos do mundo todo.

Iremos falar um pouco sobre essas hipóteses e como elas são importantes para nossa proposta de microestrutura de dicionário pedagógico de PLE para crianças. Pois, entender a diferença entre aquisição e aprendizagem é fundamental para entender o papel do dicionário em sala de aula com alunos internacionais.

2.4.1. As cinco hipóteses de Krashen

Para Krashen, a educação é dividida em ambiente formal e ambiente informal, isto é, a educação dirigida por um educador e a educação adquirida com as experiências, respectivamente. Também, ambos, “contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente” (PAIVA, 2014, p. 27-28), pois o informal gera “a absorção de insumos linguísticos”¹⁶, e o formal, o “desenvolvimento do monitor [...] que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida”¹⁷. A esta hipótese, Krashen dá o nome de **hipótese de aquisição/aprendizagem** de L2. Para o autor, o primeiro processo, denominado por ele como aquisição de L2, se dá de forma natural e espontânea e em contexto de imersão linguística, isto é, o falante adquire a língua ao usá-la. Já o segundo processo, denominado pelo autor como aprendizagem de LE, se dá em contexto artificial, em sala de aula, e nele o aprendiz aprende as regras da língua, aprende sobre a língua e essa aprendizagem não lhe faculta, necessariamente saber usar a língua.

Na **hipótese da ordem natural**, o autor afirma que, independentemente de como as regras de uma língua sejam apresentadas e ensinadas, sempre iremos

¹⁶ *ibid*, p. 28.

¹⁷ *ibid*, p. 28.

adquirir “as regras de uma língua em uma ordem previsível”¹⁸.

De forma resumida, a **hipótese do modelo monitor**

está intrinsecamente ligada à noção de aprendizagem. Essa teoria afirma que as regras aprendidas conscientemente têm função de monitoramento, ou seja, o sistema estrutural de uma língua serve de apoio quando cometemos erros, ou quando focamos na correção dos erros cometidos nas sequências comunicativas internalizadas pelo processo de aquisição (LIMA, 2011, P. 65).

Em outras palavras, a consciência que o estudante de LE cria ao estudar, ao pensar nas regras e nas formas de seus enunciados antes de falar e/ou escrever, isso, para Krashen, faz parte da aprendizagem. Contudo o autor adverte que um aluno que faz uso exacerbado do monitor apresenta grande dificuldade nas produções orais, pois é nela em que se percebe a real aquisição da SL e também uma atuação mais intensa do monitor.

A **hipótese do *input***, para Krashen é a mais importante, e sua favorita, pois para ele:

A hipótese do *input* postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas - aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 31).

Segundo a hipótese do autor, só existe uma forma de adquirir uma língua: “compreendendo mensagens, ou seja, recebendo '*input* compreensível'.” (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 31). Além disso, a hipótese traz dois resultados: a) “a fala é resultado da aquisição”¹⁹, ou seja, ela surgirá conforme o aluno for adquirindo a língua em consonância com a compreensão dos *inputs*; b) de igual forma, a gramática será resultado de vários *input* compreensíveis que o aluno irá receber durante a aprendizagem da LE, pois com a quantidade certa de *input* e conforme ele “é compreendido, a gramática necessária é fornecida”²⁰, sem o professor precisar forçar para o próximo nível.

Contudo Krashen adverte que o *input* por si só não garante a aquisição/aprendizagem de SL, é preciso outra condição, que ele chamou de **hipótese do Filtro Afetivo**, quinta e última hipótese. Segundo o autor, "O 'filtro afetivo'

¹⁸ *ibid*, p. 30.

¹⁹ *ibid*, p. 31.

²⁰ *ibid*, p. 31.

é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o input compreensível que recebem para a aquisição de língua". (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 32). Isso significa, que alunos desmotivados, inseguros, ansiosos e com baixa-autoestima²¹, possuem um filtro afetivo elevado, o que dificulta a real compreensão do input, ou seja,

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está 'baixo' e é apresentado input compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o 'órgão mental' da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 32).

Por isso é importante que o professor conheça seus alunos, para saber quando estão bem ou não. É preciso que o professor de LE esteja atento ao comportamento e às inquietações dos estudantes, para saber se o filtro afetivo está alto, e por consequência, influenciando na compreensão do *input*. Saber o que atrai e motiva os alunos faz com eles aprendam mais.

²¹ PAIVA, 2014, p. 32.

3. MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS

Os métodos e abordagens de ensino são teorias pensadas por grandes estudiosos, como Comenio, para que o ensino seja eficiente, e assim os alunos possam realmente aprender aquilo que o professor deseja ensinar. Algumas dessas teorias foram criadas há séculos, contudo, sua aplicação ainda é vista de forma notável na educação. Mesmo que alguns desses pensadores não tenham criado suas teorias para o ensino de línguas, nem materna e nem estrangeira, há décadas elas vêm sendo usadas dentro das salas de aula.

Neste capítulo falaremos de forma sucinta sobre os três principais métodos de ensino/aprendizagem com os quais embasaremos nossa proposta de microestrutura. Como nosso intuito é propor uma microestrutura de dicionário pedagógico para crianças, buscamos abordagens e métodos de ensino para que, assim, esse dicionário possa ser usado de forma eficaz dentro da sala de aula como material pedagógico.

3.1. O MÉTODO NATURAL E O DIRETO

O Método Natural e o Método Direto são duas abordagens de ensino que com o passar dos anos, a evolução dos estudos sobre aprendizagem e o surgimento de novos estudiosos na área, acabaram sendo unificados dentro da sala de aula para ensinar, não somente, mas, principalmente, as línguas estrangeiras. Ambos se contrapõem ao método de gramática e tradução, ou seja, a abordagem mais tradicional na qual o ensino de língua estrangeira era feita tão somente por meio dos livros e listas de palavras sem interação com o uso da língua que estava sendo aprendida. Aqui, iremos apresentar, brevemente, o Método Natural e Direto (ND) pensado inicialmente por Comenio no século XVII.

O ensino de línguas pelo método ND baseia-se na ideia de que as línguas estrangeiras devam ser ensinadas de forma natural, assim como se ensina a língua materna para uma criança que está aprendendo a falar. Por isso a ideia de imersão total, ou seja, o aluno irá aprender **a** língua estrangeira **na** língua estrangeira. Comenio já pensava dessa forma, como Sánchez Pérez nos mostra em sua obra:

todas as línguas são mais fáceis de aprender mediante a prática que a força de regras, quer dizer, escutando, lendo, voltando a ler o que foi escutado,

copiando, imitando com a mão e com a língua e fazendo tudo isso tão frequentemente quanto seja possível (COMENIO, 1648, prólogo apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67) (tradução nossa).

O método de ensino natural, nada mais é do que levar o aluno a aprender a língua estrangeira como um bebê aprende sua língua materna, ou seja, imitando o adulto. Assim, podemos entender porque o ND não usa gramática para ensinar língua, pois como afirma Locke, mais uma vez por meio da obra de Sánchez Pérez:

Reconheço que a gramática de uma língua deve ser estudada cuidadosamente em algumas ocasiões, porém somente pelos adultos, quando se trata de conseguir uma compreensão crítica da mesma, que não é senão aquilo que é próprio dos estudiosos e profissionais²² (LOCKE, 1693 apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72) (tradução nossa)

A língua em uso é a ferramenta e a base para se pensar o ensino pelo método ND. Para falar uma frase simples do dia a dia não é preciso saber qual é o verbo, o objeto, o sujeito e os complementos, é preciso compreender e saber o significado da frase em uso. Muitas vezes, conhecer o significado isolado de uma palavra e sua classe gramatical, não faz com que a pessoa entenda seu real sentido naquela comunidade. Isso significa ensinar a ler, escrever, ouvir e compreender na prática, como um nativo falaria, escreveria, ouviria e entenderia cada sentença. Claro que, devemos levar em conta que qualquer pessoa que vá aprender uma língua estrangeira “já tem internalizado todo seu conhecimento de mundo. Este já lhe está impresso de tal forma, que não há como desfazer-se desse conhecimento, para, então, aprender a nova língua.” (GARCIA ROSA, 2009, p.77) e por isso não devemos ignorar aquilo que já está cristalizado dentro da pessoa. Por isso,

É necessário que o professor saiba aproveitar os conhecimentos adquiridos na LM para facilitar e contextualizar a aprendizagem da LE e, ao mesmo tempo, conhecer as diferenças entre ambas para poder prevenir situações de interferência. (GARCIA ROSA, 2018, p. 41)

O objetivo de se aprender uma língua, de acordo com Locke é “se relacionar com os outros em sociedade para comunicar sobre a vida cotidiana, sem outra finalidade especial” (LOCKE, 1693 apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72) (tradução nossa) e assim como nenhuma criança aprendeu sua língua materna por

²² “Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones, pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales” (LOCKE, 1693 apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72).

meio do ensino e aprendizagem de regras gramaticais, mas por meio da interação linguística, assim o ND entende como melhor forma de ensinar uma língua estrangeira. Não há um grande segredo, ou uma fórmula revolucionária no ND é simplesmente a ideia de uma “maneira natural de aprender línguas”²³ (tradução nossa).

Sánchez Pérez levanta um ponto importante, que é o problema de colocar em prática cada novo método pensado para o ensino²⁴, isso “porque o ensino implica em ação e as ideias metodológicas devem ser suscetíveis às transformações em operação dentro das salas de aulas.”²⁵ (tradução nossa). Quer dizer, se o método não pode ser transformado para caber dentro das capacidades e das mudanças possíveis em sala de aula, devemos pensar bem antes de aplicar esse método nas aulas de línguas estrangeiras. Contudo, em uma tabela, o autor nos mostra que é possível colocar em prática o ND (Figura 3) em sala de aula, e, nessa pesquisa, em um dicionário pedagógico para crianças.

Figura 3 - Atividades do ND

Actividades (puesta en práctica)	<p>Tipología de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar la lengua desde el primer momento. 2. Practicar mediante la técnica de pregunta-respuesta. 3. Retener mediante la repetición y memorización. 4. Asociar las palabras y objetos (o, en su defecto, dibujos). 5. Las reglas de la gramática deben inducirse mediante la práctica. 6. Llegar al significado con la ayuda del contexto.
---	--

(Fonte: Sánchez Pérez, 2000, p. 75)

Algo importante que Comenio ressalta no prólogo de outra obra, Lanua, trazida por Sánchez Pérez, é a utilização de desenhos/ilustrações. Pois, segundo ele “os desenhos representam as coisas visíveis do mundo, através dos quais acessamos ou captamos as invisíveis”²⁶ (COMENIO, 1648, prólogo apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 70) (tradução nossa). Para o autor, “se pudéssemos fazer as palavras tão legíveis para as crianças como são os desenhos, a informação que se poderia obter

²³ ibid, p. 73.

²⁴ ibid, p. 73.

²⁵ ibid, p. 73-74.

²⁶ los dibujos representan las cosas visibles del mundo, a través de las cuales accedemos o captamos también las invisibles (COMENIO, 1648, prólogo apud 2000, p. 70)

delas (as palavras) seria rápida e segura”²⁷ (COMENIO, 1659, apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67) (tradução nossa).

Comenio continua ressaltando a importância do uso dos sentidos no ensino de línguas, “não há nada na mente que previamente não tenha entrado pelos sentidos”^{28 29} (tradução nossa), e para que a imersão na língua seja completa é preciso estimular o máximo possível de todos os sentidos.

²⁷ Si pudiésemos hacer las palabras tan legibles para los niños como son los dibujos, la información que se podría obtener de ellas (las palabras) sería rápida y segura (COMENIO, 1659, apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 67).

²⁸ no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos (COMENIO, 1659, apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 69)

²⁹ ibid, p. 69.

4 LEXICOGRAFÍA X LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA

Em termos gerais, a lexicografia é o estudo da língua escrita, que se dedica a analisá-la e descrevê-la, sendo o seu produto ou objeto de estudo, o dicionário. Apesar dos primeiros glossários existirem há séculos e os dicionários, um pouco depois destes, a lexicografia é uma área de estudo relativamente nova, que teve início por volta do século XVII (BIDERMAN, 1984, p. 2). Com os avanços nos estudos lexicográficos, os antigos glossários feitos pelos monges nos mosteiros com o intuito religioso, se tornaram os mais diferentes tipos de dicionários, para os mais diversos públicos.

4.1 DICIONÁRIO PADRÃO X DICIONÁRIO PEDAGÓGICO

Inicialmente, os dicionários possuíam um único tipo, o dicionário padrão da língua, aquele com o maior número possível de palavras da língua em questão. De acordo com Biderman (1984, p. 27) um dicionário padrão “é um instrumento para orientar [...] sobre os significados e os usos [...] expressar suas ideias e sentimentos [...], utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma.”. Com o tempo, percebeu-se que o dicionário poderia ser usado nas escolas, mas os primeiros exemplares eram livros grossos e pesados, como solução, apenas diminuíram a quantidade de verbetes, criando assim os então chamados dicionários escolares. Contudo, esses minidicionários eram “[...] muitas vezes, versões reduzidas dos dicionários gerais, impróprios para as primeiras séries da etapa do ensino fundamental” (CARVALHO, 2011, p. 89). Ademais, esses não possuíam nenhuma característica pedagógica, já que sua elaboração não tinha esse objetivo.

Infelizmente essa ainda é a realidade atual. O dicionário mais conhecido no Brasil é o Aurélio, que se tornou sinônimo de dicionário. Em seu trabalho, *Aurélio: sinônimo de dicionário* (BIDERMAN, 2000), Biderman tece críticas pontuais sobre os dicionários Aurélio, desde o primeiro de 1975. Uma de suas críticas é a existência de palavras raras, obsoletas e em desuso, além da quantidade de verbetes que se aproxima a um thesaurus — falaremos mais sobre os tipos de dicionários e as quantidades de verbetes mais adiante. A partir da leitura do texto de Biderman, percebemos que, apesar de o dicionário Aurélio ser o mais conhecido e o mais vendido no Brasil, ele certamente não é o mais indicado para uso escolar, visto que

traz em seu bojo palavras que não são, e em alguns casos, nunca foram utilizadas no português brasileiro.

Em 2020, realizamos um projeto de iniciação científica, que teve por objetivo central a análise da microestrutura dos dicionários presentes nas escolas do município, dentre eles o Aurélio Júnior (2009). Ao analisarmos alguns verbetes escolhidos de forma aleatória³⁰, nos deparamos com duas entradas, sendo *CHAPÉU DE CHUVA* e *CHAPÉU DE SOL*, ambas encontradas apenas em dicionários online de português europeu. Além disso, faziam referência à *GUARDA-CHUVA* e *GUARDA-SOL*, ou seja, o dicionário Aurélio Júnior estava dizendo para os estudantes que *chapéu de chuva* era um sinônimo de *guarda-chuva*, o que sabemos que não corresponde à realidade no português brasileiro.

Para Biderman (2000, p. 30), os brasileiros colocaram o Aurélio em uma posição que não lhe cabia, de “dicionário padrão, que estabelece a norma linguística e lexicológica”, contudo, além de não ser esse o papel do dicionário, também não era essa a pretensão do autor. Popularmente o dicionário foi colocado como uma obra que normatiza a língua, entretanto, quem dita as regras de uma língua é a gramática normativa, o dicionário tem por objetivo principal descrever o léxico em função de uma língua ideal, já o léxico de uma língua natural, por sua vez, registra o conhecimento do universo em forma de palavras (BIDERMAN, 2003, p. 53-54).

Com a popularização dos dicionários nas escolas, os educadores e estudiosos da lexicografia perceberam que o fato de diminuir o tamanho dos dicionários padrões, adicionar algumas Figuras coloridas e o dar-lhes o nome de infantil/escolar/mini/júnior não fazia deles dicionários pedagógicos. Esses dicionários passaram, de forma equivocada, a ser popularmente conhecidos como dicionários escolares, como, por exemplo, o Aurélio Júnior, que nada mais é do que um dicionário padrão da língua em tamanho menor, com menos entradas e com cores vibrantes. É uma triste verdade que nem mesmo o avanço nas pesquisas que levaram à criação da Lexicografia Pedagógica tenha tirado esse modelo de dicionário das salas de aula.

Por outro lado, o dicionário pedagógico é o produto de pesquisas, que ainda vêm sendo feitas, da lexicografia pedagógica. Em outras palavras, é um dicionário pensado, planejado, elaborado, investigado e estudado para que com o manejo correto seja um instrumento didático. Tudo dentro dos dicionários pedagógicos é

³⁰ Nos deparamos com esses verbetes quando abrimos o dicionário em qualquer página e, na página aberta, estavam as duas entradas: chapéu de sol e chapéu de chuva.

planejado de acordo com os estudos da pedagogia, psicopedagogia, aquisição de língua, ensino e aprendizagem, ou seja, assim como um livro didático deve ser adequado à faixa etária da criança e ao seu nível educacional, os dicionários pedagógicos também devem ser fruto da mesma adequação

O Ministério da Educação (MEC), em 2006, implementou a primeira versão do PNLD - Dicionários, sob o título "*Dicionários em sala de aula*", colocando os dicionários como parte do material didático à disposição dos professores. Assim,

Ao final do processo de avaliação e seleção das obras, os acervos seriam distribuídos para uso coletivo em sala de aula, diferentemente dos procedimentos anteriores, em que estava prevista distribuição individual, ou seja, um dicionário para cada aluno. Dessa vez, o objetivo era 'equipar as escolas com um número significativo de diferentes títulos de dicionários' (BRASIL, 2006, p.31).

Foram divididos em três acervos, cada um indicado para uma faixa etária e nível educacional. O *Acervo A* é indicado para crianças de 6 a 8 anos que estão no ciclo inicial de alfabetização e letramento; o acervo foi dividido em dois tipos: Tipo 1 (de 1.000 a 3.000 palavras do campo temático cotidiano infantil, em sua maioria verbos, substantivos e adjetivos), com uma lista de 7 dicionários selecionados e Tipo 2 (de 3.500 a 10.000 palavras, incluindo pronome, advérbios e algumas preposições e conjunções) com 2 dicionários selecionados pelo programa. O *Acervo B* é indicado para alunos dos dois últimos anos da primeira parte do ensino fundamental; "O objetivo aqui é familiarizar o aluno com o gênero lexicográfico dos dicionários-padrão" (BRASIL, 2006, p.44); contendo de 19.000 a 35.000, pouca ou nenhuma ilustração. O *Acervo C* é indicado para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental. No documento do PNLD - Dicionários (BRASIL, 2006) podemos encontrar várias orientações para os professores quanto aos tipos, as diferenças e a melhor utilização em sala de aula.

Os dicionários, apesar de popularmente se pensar o contrário, precisam ser dinâmicos, pois seu intuito é descrever os significados do léxico da língua. Todos os dias palavras novas aparecem, palavras de outros idiomas são agregadas, palavras ganham novos sentidos, palavras perdem um sentido, palavras deixam de ser usadas em um determinado contexto e palavras desaparecem do uso, e o dicionário é um registro dessa dinamicidade da língua. E foi pensando nisso, que o MEC atualizou o PNLD - Dicionários, "Com direito à palavra: dicionários em sala de aula" em 2012. O acervo foi atualizado e as divisões nomeadas de outra forma, agora

os dicionários são divididos em 4 tipos: Tipo 1, para os anos iniciais do ensino fundamental com alunos de 6 a 8 anos, que estão sendo alfabetizados; o Tipo 2, para os anos finais da primeira parte do ensino fundamental com alunos de 9 a 11 anos, em fase consolidação da língua; o Tipo 3, para estudantes da segunda parte do ensino fundamental, em fase de aprofundamento da língua; E o Tipo 4, para o ensino médio, voltado ao profissionalizante. Tanto a primeira versão quanto a segunda, possuem um conjunto de informações sobre os dicionários, informações que são destinadas aos professores, instruções e ideias de como o manejo do dicionário pode ser de grande ajuda em sala de aula.

Os quatros tipos de dicionários citados acima, na verdade são subtipos que se enquadram em um tipo geral, o dicionário pedagógico. Além deste, existem diversos tipos, cada um com o objetivo de suprir uma necessidade específica do consulente. Entre esses outros tipos de dicionários para aprendizes de línguas, temos os bilíngues e monolíngues de língua estrangeira. O bilíngue é um dicionário que possui um par de línguas, no qual a primeira parte está composta pela nomenclatura da língua 1 e, normalmente, a definição é feita com a tradução para a língua 2, e o inverso na outra metade. Já o dicionário monolíngue de língua estrangeira é aquele em que a definição é feita na língua estrangeira, ou seja, não há uma tradução como resultado da consulta, mas uma definição completa.

O dicionário padrão da língua, que é o mais conhecido, tem como objetivo conter a maior parte das palavras de uma língua em um determinado espaço-tempo. O *thesaurus* é um dicionário que pretende ser exaustivo, ou seja, conter todas as palavras de uma língua, desde as primeiras registradas até as mais atuais, podendo chegar a mais de 500.000 verbetes; os consulentes desse tipo de dicionário são estudiosos ou curiosos da língua.

Temos os dicionários técnicos, esses são feitos por cada área de conhecimento, por exemplo o dicionário jurídico, para pessoas que estudam e trabalham com a lei entenderem todos os termos; também é comum na área da botânica, medicina e outras, isto é, são os chamados dicionários terminológicos.

Há também os dicionários de uso, que são os dicionários que pretendem apresentar os significados que são usados pelos falantes de cada língua, que nem sempre correspondem a todos os significados apresentados nos dicionários padrão, que registra, também, usos arcaicos Já os dicionários etimológicos são dicionários que não tem como objetivo definir as palavras, mas explicar como foi o surgimento, a

origem delas e, por vezes, sua evolução diacrónica, ou seja, as transformações que fizeram aquela palavra se ter o sentido e a ortografia que tem hoje.

5 MACRO E MICROESTRUTURA

Neste capítulo falaremos um pouco sobre as duas partes do dicionário, sendo de forma mais geral, chamadas de Macroestrutura e a Microestrutura. E incorporado a estas estão várias outras estruturas, que podem variar dependendo do tipo de dicionário e o público a que ele é destinado.

5.1 MACROESTRUTURA

Não há consenso entre os lexicógrafos de onde começa a macroestrutura. Por exemplo, Medina Guerra explica que “a soma dos lemas ou verbetes que tem uma leitura vertical parcial constitui, então, a macroestrutura do dicionário” (REY-DEBOVE 1971, p. 21 apud MEDINA GUERRA, 2003, p. 81) (tradução nossa). Outro nome para esta estrutura é Nomenclatura, e por essa razão alguns lexicógrafos definem macroestrutura sendo desde a primeira página até a última página do dicionário, ou seja, incluindo os textos externos, sessões específicas, etc.

Contudo, usaremos o termo macroestrutura para nos referirmos ao conjunto: textos externos, seções específicas e a nomenclatura. Enquanto que, ao usarmos o termo nomenclatura nos referiremos à *word-list* (BÉJOINT, 2000, p. 13 apud WELKER, 2004, p. 81). A seguir, falaremos um pouco sobre cada uma dessas partes.

5.1.1 Textos Externos

A escolha dos textos externos para um dicionário depende de vários fatores, como o público a que ele se destina, tipo de dicionário (alguns tipos de dicionários foram citados no capítulo 4) e pela escolha do lexicógrafo e dicionarista. Nem todo dicionário possui textos externos, mas na maioria podem ser encontrados: “prefácio, introdução, lista de abreviaturas usadas no dicionário, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas e/ ou abreviaturas, lista de verbos irregulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios, às vezes, certas curiosidades” (WELKER, 2004, p. 78).

Nossa proposta é de uma microestrutura de dicionário pedagógico Tipo 1 de português como língua estrangeira, dessa forma, iremos pensar quais textos

externos seriam de nossas escolhas para esse público. O objetivo dos textos externos é dar informações pertinentes sobre a produção do dicionário, fornecer auxílio ao consulente e/ou ao adulto que instruirá a criança - entendendo que um dicionário pedagógico será, principalmente, usado pela criança em sala de aula - e guiar o melhor manuseio desse material.

Um texto externo com o intuito de fornecer as informações referentes a produção do dicionário conteria, de forma concisa e clara, alguns dados, como: tipo de corpus usado para a composição da nomenclatura, objetivo do dicionário, para quem ele é indicado e outras informações consideradas relevantes. Também seria importante um guia de uso, pois, apesar de algumas semelhanças estruturais, um dicionário pedagógico é diferente de um dicionário padrão com o qual os pais/professores estão acostumados.

Seguindo essa mesma diretriz, outro texto externo para se acrescentar seria um guia de orientação, no qual explica-se a proposta lexicográfica. Dessa forma, elucida aos pais/professores como o dicionário pedagógico de LE deve ser usado para chegar ao melhor resultado, pois a proposta lexicográfica é distinta e pode trazer dúvidas quanto ao manuseio.

Comumente em dicionários padrões e escolares, se dedica uma página ou mais para as tabelas de siglas, abreviações, verbos irregulares, pronomes e outras informações gramaticais, mas nosso dicionário pedagógico, por sua proposta lexicográfica, não conterà esses textos externos. Abordaremos a proposta lexicográfica no capítulo 6.

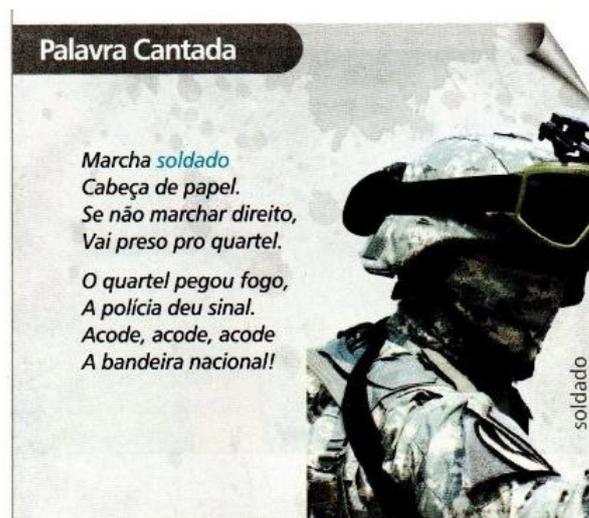
5.1.2. Seções Específicas

De igual modo que os textos externos, há algumas seções específicas que comumente são encontradas em dicionários escolares, por exemplo curiosidades sobre uma palavra, um fato interessante sobre o substantivo definido, ou até uma brincadeira, como é possível ver nas Figuras 4 e 5 abaixo, ambas retiradas do Dicionário Fala Brasil.

Figura 4 - Seção específica - desafio



Figura 5 - Seção específica - música



As seções específicas também são usadas pelos lexicógrafos para dar uma informação considerada relevante sobre uma palavra entrada que não “caberia” dentro da microestrutura. Nossa proposta de microestrutura é para um dicionário pedagógico do tipo 1 de LE, ou seja, para crianças em fase de alfabetização que estão aprendendo outra língua que não a sua materna, dessa forma, a escolha das palavras que formariam a nomenclatura seriam as mais comuns do cotidiano infantil, aquelas que a criança ouve e fala com mais frequência. Dessa forma, evitaremos, por exemplo, verbos irregulares, contudo, nem sempre é possível descartar esse tipo de palavra, e uma seção específica sobre aquele verbo irregular será necessária para que o

consulente possa compreender melhor a língua que ele precisa aprender.

Outros tipos de seções específicas vão além da metalinguagem, por exemplo, ao apresentar a palavra-entrada COR, seria possível mostrar uma lista de cores e seus respectivos nomes. Em um dicionário do tipo 2, uma tabela com os termos aritméticos, nomes de países, formas geométricas. As seções específicas em dicionários pedagógicos são pensadas levando em conta o nível educacional e o estágio do desenvolvimento cognitivo em que o consulente se encontra, pois é um instrumento interdisciplinar, no qual é possível inserir informações pertinentes a outras disciplinas do currículo escolar

5.1.3. Nomenclatura

Para nós, a nomenclatura é diferente de macroestrutura, mesmo que alguns estudiosos se refiram os dois termos como sendo sinônimos. Pois, “alguns usam macroestrutura como sinônimo de nomenclatura, mas é preferível usar este último termo como equivalente de *word-list* [...]” (WELKER, 2004, p. 81). Ou seja, a nomenclatura é a lista de palavras que compõem o dicionário, desde o primeiro verbete até o ponto final do último, o que significa que ela é composta por microestruturas.

Quanto à nomenclatura, há algumas decisões importantes que o lexicógrafo precisa tomar, como vimos anteriormente, o tipo de dicionário que será produzido influencia toda a produção. Por exemplo, a escolha das entradas que a compõem, pois “[...] não há dúvida de que a seleção das entradas lexicais deve ser necessariamente coerente e restritiva, quer dizer, deve guardar relação com o tipo de usuários aos quais se destina a obra³¹” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 345). Se pensarmos em um dicionário do tipo 3 e/ou 4 a nomenclatura é mais abrangente, pois entrariam alguns léxicos especializados, em consonância com as disciplinas escolares do consulente, também é comum encontrar estrangeirismos, como os da informática (CARVALHO, 2011, p. 89).

Quando retomamos às teorias de Piaget que abrangem a faixa etária indicada aos dicionários do tipo 1, ou seja, o Operatório Concreto (abordado no

³¹ “[...] no cabe duda de que la selección de las entradas léxicas debe ser necesariamente coherente y restrictiva, es decir, ha de guardar relación con el tipo de usuarios al que va destinada la obra” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 345).

capítulo 2), entendemos que a criança precisa de uma referência concreta, algo conhecido para entender/aprender o novo. Dessa forma, a nomenclatura de um dicionário do tipo 1 precisa conter as palavras mais básicas do vocabulário; com básica, nos referimos as mais comuns, ou seja, aquelas que a criança ouve, vê, “toca” e “sente” todos os dias, seja na escola, em casa ou nos locais que as crianças normalmente frequentam. E quando pensamos em um dicionário de português como língua estrangeira, percebemos o quanto a escolha do léxico que irá compor a nomenclatura é ainda mais importante. Se entendemos que uma criança no estágio operatório concreto precisa de um contato anterior com a palavra/objeto definido, a criança que está aprendendo uma língua que não a dela, precisa de uma relação mais próxima do real com a palavra.

5.2. MICROESTRUTURA

Assim como há divergências com relação ao nome macroestrutura/nomenclatura, também existem pesquisadores que chamam essa pequena parte do dicionário de microestrutura, verbete ou artigo lexicográfico. Dentre essas terminologias, escolhemos chamar de microestrutura essa pequena parte, porém demasiadamente importante, que compõem a nomenclatura. Neste subitem iremos abordar algumas características que podem ser incluídas na microestrutura de dicionário pedagógico.

Na maioria das vezes, é na microestrutura que se encontra a motivação para a consulta ao dicionário, por isso o lexicógrafo precisa ter em mente as possíveis necessidades do seu consulente, ou seja, conhecer o público a que será destinada à sua obra. Nossa proposta é para um dicionário pedagógico do tipo 1 de português como língua estrangeira, e é pensando nesse consulente mirim, de 6 a 8 anos, que não conhece o português, que abordaremos algumas questões importantes na microestrutura.

Por se tratar desse público o “aspecto geral deverá ser alegre e divertido já que o lúdico nessa fase do aprendizado é essencial tanto para facilitar o aprendizado como para prender a atenção das crianças e direcionar o foco para o ‘aqui e agora’” (GARCIA ROSA, 2018, p. 239).

Para um dicionário padrão, ou até um escolar, de acordo com a concepção que elucidamos no capítulo 4, a microestrutura tem um estilo rígido e comum a todos,

contudo

a microestrutura dos dicionários destinados a crianças se caracteriza, sobretudo, por uma ordem menos rígida e informações menos fixas: os lexicógrafos se propõem ainda a convidar a criança a escolher, entre as informações dadas, aquelas que lhes parecem mais interessantes e mais estimulantes: [...] despertar a curiosidade dos mini- usuários;" (ROSSI, 2001, p. 26) (tradução nossa).

Dessa forma, iremos ilustrar o que, de acordo com a lexicografia pedagógica e nossa proposta, é uma microestrutura que contém informações estimulantes e que despertam a curiosidade e o interesse de aprender dos consulentes mirins.

5.2.1. Palavra Entrada

A palavra entrada nada mais é do a palavra a ser definida, aquela sobre a qual o consulente procura alguma informação. O lexicógrafo pode escolher algumas características na hora de apresentar a palavra entrada, pois como falamos anteriormente, não há uma regra fixa na hora de construir a microestrutura de um dicionário para crianças. As escolhas vão desde a cor, fonte, tamanho, caixa alta ou baixa, se será dividida em sílabas, se apresentará sílaba tônica. Vejamos alguns modelos que criamos para exemplificar:

ABACATE	ABACATE	ABACATE
ABACATE	ABACATE	ABACATE
A.BA.CA.TE	A.BA.CA.TE	A.BA.CA.TE
A.BA. CA .TE	A.BA. CA .TE	A.BA. CA .TE
a.ba. ca .te	a.ba. ca .te	a.ba. ca .te

Acima, podemos ver três modelos de possíveis palavras entradas. O modelo da primeira linha é o mais simples, havendo a mudança de fonte e cor; a segunda linha, também é mais simples, apenas fazendo uso do negrito; a terceira linha adiciona uma informação a mais, a divisão silábica; a quarta linha coloca duas informações a mais, a divisão silábica e a sílaba tônica; a quarta linha em caixa baixa

com a divisão silábica e a sílaba tônica. As duas últimas linhas fazem uso da teoria de Krashen, do input + 1, pois a criança, mesmo que não aprenda na primeira vez essas duas informações extras, a convivência com elas irá familiarizá-la para as atividades em sala de aula.

5.2.2. Transcrição Fonética

A transcrição fonética é feita por meio de alfabeto próprio, no qual as letras que conhecemos, podem não ter o mesmo som. Outro ponto a se ressaltar é que ele não é de conhecimento geral e, por isso, seria preciso a criança ser ao menos alfabetizada para então entender a transcrição. Uma outra opção seria a inserção de uma tabela, nos textos externos, com o alfabeto fonético e sua representação na língua, porém até isso implicaria uma grande complicação para o aprendiz mirim. Se o professor não tiver conhecimento aprofundado no assunto, não haverá como ele auxiliar o aluno, e o próprio alfabeto fonético não é algo intuitivo. Vejamos o exemplo: /a//b//a//k//a//r//e/. A criança, e muitas vezes o próprio adulto, não saberá que está escrito ABACATE foneticamente. Essas informações poderiam ser acessíveis para um consulente que estivesse usando um dicionário do tipo 4 ou padrão, mas para um do tipo 1, como é a nossa proposta, acreditamos que a transcrição fonética não seja adequada. Seja devido ao nível de conhecimento da língua, seja pelo estágio do desenvolvimento cognitivo, ou pelo nível educacional.

5.2.3. Símbolos e Abreviações

Essa é uma característica dos dicionários padrões que foram passadas para os dicionários escolares, contudo os dicionários pedagógicos não usam os símbolos e abreviações. Eles fazem parte de uma metalinguagem dicionarística, como uma língua própria dos dicionários que é preciso traduzir para o português, por exemplo, todas as vezes que é consultada uma definição. Uma das regras dos dicionários padrões é que a palavra entrada não pode constar na definição, por isso uma das utilizações mais comuns dos símbolos, é trocar a palavra que está sendo definida por um símbolo. Algumas vezes essa substituição é feita por abreviações. A abreviação também é comumente usada para mostrar as classes gramaticais (*sf*, *sm*, *v*, *ad*) (Figura 6).

Figura 6 - Uso de abreviação na classe gramatical

con.ver.sar verbo trans. indir. e bit. indir.
 1. Falar, tratar: “Conversamos da cidade e suas dimensões.” (Machado de Assis, *Memorial de Aires*); Conversou com o amigo sobre a viagem. Intrans. 2. Trocar ideias ou informações, durante conversa.

(Fonte: Aurélio Júnior)

Se o lexicógrafo escolhe colocar símbolos e abreviações na microestrutura, é preciso que se dedique, no mínimo, uma página da macroestrutura para explicar cada símbolo e cada abreviação usada. Para que assim, não gere dúvida no consulente. Contudo reiteramos que nossa proposta de microestrutura não conterá símbolos e nem abreviações. O modelo definitório que escolhemos permite que a palavra entrada esteja na definição, não precisando ser abreviada ou trocada, além disso, as classes gramaticais serão escritas por extenso, para facilitar o ensino e aprendizagem do consulente mirim.

5.2.4. Divisão Silábica

A divisão silábica é uma informação que consta em vários tipos de dicionários, principalmente nos escolares. Isso porque é uma motivação comum para se consultar o dicionário. Quando a criança está aprendendo uma palavra nova, a divisão silábica é uma das primeiras informações passadas a ela. Para o lexicógrafo existe a decisão de colocar a divisão como uma informação à parte, após a palavra entrada ou associada a ela, assinalando a sílaba tônica ou não.

Figura 7 - Pai de Mafalda lendo o dicionário



5.2.5. Acepções

As acepções são os diferentes sentidos que uma palavra pode ter, e compõem a definição da palavra entrada. Normalmente indicada por um número na frente, partindo da mais frequente às menos frequentes na língua. Em determinadas situações, como por exemplo diante de homônimos, alguns lexicógrafos escolhem dividir as acepções e transformando-as em palavras entradas, como ocorre, por exemplo, com a palavra entrada PENA, que em uma acepção tem o sentido de plumagem das aves, em outra, a condenação por um crime, e em outra, o sentimento de pesar.

Cabe ao lexicógrafo decidir qual tratamento será dado a esses casos. Vejamos abaixo alguns exemplos.

Na Figura 8, apresentamos a entrada para PENA no dicionário Fala Brasil.

Figura 8 - Pena - uma entrada

pena (pe.na) *sf* **1.** As **penas** são estruturas leves e de formato alongado que cobrem o corpo das aves. *As penas do pavão são lindas!* **2.** Você tem **pena** de alguém quando fica triste porque algo ruim aconteceu com ele. *Estou com tanta pena do Lucas... O peixinho dele morreu!* Sinônimo (de **2**): *dó.* **3.** **direito** Receber uma **pena** é ser castigado por ter feito algo contra a lei. *Foi condenado a uma pena de cinco anos de prisão.* • A **pena de morte** é um castigo (que ainda existe em alguns países) em que as autoridades mandam matar uma pessoa que fez algo contra a lei. *O pirata recebeu a pena de morte e será enforcado ao amanhecer.*

Nesse caso, a escolha da autora foi a de não fazer duas entradas diferentes, tratando os diferentes significados apenas como diferentes acepções e não como casos de palavras com diferentes etimológicas. Tal escolha provavelmente se justifica pelo público alvo do dicionário.

Já os dicionários Aurélio Júnior e Aurélio Ilustrado, como pode ser visto nas Figuras 9 e 10, respectivamente, decidiram por colocar duas entradas: PENA 1 e PENA 2, separando e, ainda, apresentando diferentes acepções para cada uma.

Figura 9 - Pena - Aurélio Junior

pe.na¹ *subst. fem. Ciências naturais* **1.** Cada uma das peças que revestem o corpo das aves; pluma. **2.** Peça de metal, terminada em ponta, que, adaptada a uma caneta, serve para escrever ou desenhar.

pe.na² *subst. fem.* **1.** Castigo, punição, penalidade. **2.** Sofrimento, aflição. **3.** Compaixão. **4.** Tristeza: “Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças.” (José Saramago, *A Maior Flor do Mundo*.) **5.** Punição imposta pelo Estado a delinquentes ou contraventores.

Figura 10 - Pena - Aurélio Ilustrado

pena¹ pe.na *substantivo feminino* **1.** Cada uma das peças que recobrem a pele das aves; pluma: O canário tem penas amarelas. **2.** Pequena peça de metal terminada em ponta, que, adaptada a uma caneta, serve para escrever ou desenhar: Fez um belo desenho com a pena.

pena² pe.na *substantivo feminino* **1.** O mesmo que *penalidade*. **2.** Grande sofrimento ou aflição: O seu mau comportamento causou muita pena à família. **3.** O mesmo que *compaixão*: Teve pena do mendigo e alimentou-o. **4.** Punição imposta pelo Estado a quem viola a lei: O criminoso terá uma pena de dez anos de prisão.

Com isso, vemos que ao lexicógrafo, ou à equipe lexicógrafa, cabe a decisão de como proceder. O importante é que essa decisão seja definida com base em parâmetros pré-estabelecidos e que seja aplicada a todos os casos semelhantes.

Outro ponto importante a se pensar sobre as acepções, é quais devem ser colocadas no verbete? Pois algumas palavras possuem mais de dez acepções. Além disso, deve-se pensar no público que irá usar o dicionário. Um aluno de 6-8 anos sabe ou precisa saber uma das acepções da palavra LEGAL é: “1. Ref. ou conforme à lei” (AULETE). Acreditamos que não. Um dicionário indicado para crianças nessa faixa etária deveria apresentar para as crianças as acepções que ela encontrará no em casa, na escola e nos seus contextos cotidianos.

5.2.6. Sinônimos

Os sinônimos são outro ponto que o lexicógrafo deve tomar uma decisão, pois os sinônimos de uma palavra podem ser bem diversos. Mas o que a equipe lexicográfica precisa decidir é: colocar ou não colocar sinônimos, será uma informação extra, ou será uma acepção definida por sinonímia. Um dos problemas de o lexicógrafo escolher a definição por sinonímia em uma acepção é ele guiar o consulente para um *loop* infinito de desinformação, como podemos observar na sequência de Figuras abaixo que foram retiradas do dicionário Aurélio Júnior:

Figura 11 - Loop infinito da definição sinonímica - bobo

bo.bo (ô) *subst. masc.* 1. Aquele cuja profissão era divertir as pessoas na corte de um rei ou rainha, ou de um nobre. 2. Veja *tolo* (8). ● *adj.* 3. Veja *tolo* (1 e 2).

bo.bo.ca *adj. 2 gên. e subst. 2 gên. Brasileiro* Veja *tolo* (2 e 8).

i.di.o.ta *adj. 2 gên.* 1. Que é pouco inteligente; imbecil. 2. Veja *tolo* (2). ● *subst. 2 gên.* 3. Veja *tolo* (8).

ton.to *adj.* 1. Que tem tontura; zozzo. 2. Veja *atordoado*. 3. Veja *tolo* (2). 4. *Brasileirismo* Veja *embriagado*.

(Fonte – Aurélio Júnior)

Figura 12 - Loop infinito da definição sinonímica - tolo

to.lo (ô) *adj.* 1. Que não é esperto ou inteligente; bobo. 2. Que diz ou faz tolices. [Sinônimos, nessas acepções: *abestalhado, abobalhado, aparvalhado, apatetado, bobo, boboca, bocó, estulto, idiota, imbecil, palerma, parvo, paspalhão, paspalho, pateta, tonto.*] 3. Simplório, ingênuo. 4. Vaidoso, presunçoso: *Está tolô com o filhinho.* 5. Ridículo (pessoa ou coisa). 6. Infundado: *receio tolô.* 7. Que não faz sentido; disparatado. • *subst. masc.* 8. Indivíduo tolo; bobo, boboca, bocó, idiota, imbecil, palerma, parvo, paspalhão, paspalho, pateta.

(Fonte – Aurélio Júnior)

As Figuras 11 e 12 mostram que ao usar os sinônimos das palavras, o dicionário guia o consulente para o mesmo lugar de onde ele começou, ou seja, não adquiriu nenhuma resposta satisfatória do que seria a palavra BOBO.

Quando se coloca um sinônimo como uma informação extra, o cuidado está em escolher qual o sinônimo mais comum para a palavra entrada, por exemplo, as palavras mostradas acima são todas sinônimos umas das outras, mas é preciso, antes de escolher quais sinônimos serão utilizados, apresentar uma definição satisfatória, plena, para então, colocar os sinônimos, ao invés de usá-los como simples remissões.

5.2.7. Exemplo X Abonação

Um complemento muito importante para uma boa definição é o exemplo. Que nada mais é demonstração do uso da palavra que está sendo definida. Nos dicionários padrão o exemplo acompanha a acepção que lhe confere, mas não são todas as acepções que possuem exemplo. Já nos dicionários escolares, o exemplo costuma vir no final da microestrutura, mesmo que haja mais de uma acepção. A característica principal do exemplo é que ele é artificial, criado pelo lexicógrafo especificamente para aquela acepção. Contudo, é comum encontrar exemplos que se diferem muito da definição, deixando, portanto, de contribuir com a compreensão do uso da definição/acepção

Outro complemento com a mesma função do exemplo é a abonação. O que difere uma da outra é a origem, ou seja, a primeira é artificial, mas a segunda possui origem real, isto é, a abonação tirada de um material autêntico, algo que não foi criado com o objetivo de definir ou demonstrar o uso.

Alguns problemas podem surgir com a escolha de usar abonações ao invés de exemplos, já que as abonações utilizadas em dicionários elaborados para o público infantil são, na maioria das vezes, retiradas de livros de literatura adulta, ou de músicas feitas para adultos. No entanto, um dos maiores problemas é que nas abonações podem surgir palavras desconhecidas pelos consulentes e que, muito provavelmente, não estarão definidas no próprio dicionário, fazendo com que a criança tenha dificuldades de compreender a definição dada e o uso apresentado, precisando recorrer a um dicionário padrão para encontrar o significado da palavra usada na abonação, como pode ser visto nas Figuras abaixo:

Figura 13 - Abonação X Exemplo

con.ver.sar *verbo trans. indir. e bit. indir.*
1. Falar, tratar: “Conversamos da cidade e suas dimensões.” (Machado de Assis, *Memorial de Aires*); Conversou com o amigo sobre a viagem. *Intrans.* **2.** Trocar ideias ou informações, durante conversa.

(Fonte – Aurélio Júnior)

Figura 14 - Abonação

lem.brar *verbo trans. dir.* **1.** Trazer à memória; recordar: “fiquei escrevendo quase tudo isto que está aqui lembrando a nossa história” (Ana Maria Machado, *Isso Ninguém Me Tira*). **2.** Dar a ideia de; sugerir, propor: “Os olhos chamejantes lembravam dois astros” (Cruz e Sousa, *Obra Completa*). *Trans. dir. e indir.* **3.** Fazer recordar: “Quem manda você me lembrar que meu barquinho é de papel?” (Maria Clara Machado, *A Viagem de Clarinha*.) **4.** Veja recomendar (2): Lembrou-o de pôr um agasalho. *Pronominal e trans. indir.* **5.** Ter à lembrança; recordar-se: Lembro(-me) de sua alegria ao chegar.

(Fonte – Aurélio Júnior)

Na Figura 13 temos, na primeira acepção, uma abonação retirada de uma obra de Machado de Assis que traz a palavra “dimensões”. Ou seja, ao usar essa abonação, o lexicógrafo se obriga a ter uma entrada para “dimensão”, que, talvez, não seja uma palavra muito frequente no cotidiano infantil. Já o exemplo criado para a mesma acepção, traz palavras que fazem parte do dia a dia da criança, como amigo e viagem, e que, provavelmente, já constituiriam entradas no dicionário.

A Figura 14, nas acepções 1 e 3, traz abonações de livros destinados ao público infanto-juvenil que apresenta uma linguagem adequada ao público a que se destina o dicionário, porém, na acepção 2, traz uma abonação de um poema do simbolista Cruz e Souza que usa a palavra “chamejante”. Apesar de, para nós, adultos, ser fácil entender o que significa chamejante no contexto da abonação, o mesmo pode não se dar com uma criança, fato que faz com o lexicógrafo tenha que incluir uma entrada para essa palavra também.

Desse modo, de abonação em abonação, quantos verbetes o dicionário

acabaria tendo e quantas delas seriam realmente necessárias em um dicionário pedagógico para o público infantil?

5.2.8. Imagem X Ilustração

A imagem/ilustração também faz parte dos complementos da definição, a intenção do complemento é ajudar o consulente a entender melhor aquilo que está sendo definido. Para uma criança o complemento é mais que uma informação extra, mas uma informação necessária. Para uma língua estrangeira, apenas a definição, muitas vezes, pode não permitir que o consulente entenda o significado de uma palavra, por isso é importante saber quais e como usar os complementos.

Para se dizer que um dicionário é escolar, se tornou comum a inserção de imagens no meio da nomenclatura. Porém ao analisarmos os dicionários escolares e até alguns pedagógicos, pudemos perceber alguns problemas com essa informação muito útil, porém mal usada. Alguns dicionários inserem imagens relacionadas a uma palavra que foi definida, porém distante da sua microestrutura, como podemos observar na Figura 15, retirada do dicionário Aurélio Ilustrado, em que a microestrutura para “cometa” está na coluna à esquerda da página da direita e a imagem que lhe corresponde está ao lado da coluna da direita, sendo a microestrutura ligada à ilustração por uma fina linha azul; na mesma Figura vemos a microestrutura de “cômoda” na coluna direita da página à direita, enquanto a ilustração que lhe corresponde está ao lado da coluna da esquerda da página à esquerda, ou seja, em lados opostos, sendo, também, ambos ligados por uma fina linha azul. A mesma situação se repete na Figura 16, retirada do dicionário Fala Brasil, em que a microestrutura de “fada” está diametralmente oposta em relação a sua microestrutura.

Figura 15 - Ilustração/imagem longe da definição - Cometa e Cômoda

C

comadre **co.ma.dre** *substantivo feminino* 1. A madrinha de uma pessoa em relação aos pais desta. 2. A mãe de uma pessoa em relação aos padrinhos desta.

comandante **co.man.dan.te** *substantivo masculino* Homem que exerce um comando: o *comandante da expedição*; o *comandante do navio*.

comandar **co.man.dar** *verbo* 1. Exercer comando em; mandar em: O general *comanda* as tropas. 2. Dirigir, governar: O presidente da República *comanda* o país.

comando **co.man.do** *substantivo masculino* Posto, autoridade ou funções de quem manda ou comanda: estar no *comando da tropa*.

combate **com.ba.te** *substantivo masculino* 1. Ação de combater, ou o resultado desta ação: O general deu ordem de *combate*. 2. Batalha, luta: Os dois navios travaram um *combate* em alto-mar.

combater **com.ba.ter** *verbo* 1. Participar de uma batalha; entrar numa guerra: Todos os homens foram chamados para *combater*. 2. Lutar contra alguma coisa: Tome um xarope para *combater* a tosse; É função da polícia *combater* o crime.

combinação **com.bi.na.ção** *substantivo feminino* Ação de combinar(-se), ou o resultado desta ação. [Plural: combinações.]

combinar **com.bi.nar** *verbo* 1. Juntar coisas diferentes. 2. Estabelecer um acordo ou um encontro com alguém: *Combinou* um passeio com a namorada. 3. Formar um conjunto harmonioso: O bom pintor sabe *combinar* as cores.

combustão **com.bus.tão** *substantivo feminino* Ação ou processo de queimar, ou o resultado desta ação ou processo; queima: A *combustão* da madeira produz o calor. [Plural: combustões.]

combustível **com.bus.tí.vel** *adjetivo de dois gêneros* 1. Que queima, que entra em

comercial

combustivo **com.bus.tí.vel** *substantivo masculino* 2. Substância ou produto que se queima para produzir calor ou energia: O *carvão*, o *álcool* e a *gasolina* são *combustíveis* muito utilizados. [Plural: combustíveis.]

começar **co.me.çar** *verbo* 1. Dar começo (a); iniciar: *Começou* a responder às questões da prova com muita confiança. 2. Ter começo: A novela já *começou*.

começo **co.me.ço** (ê) *substantivo masculino* 1. Ação de começar, ou o resultado desta ação: O árbitro autorizou o *começo* do jogo. 2. O primeiro momento da existência ou da execução de uma coisa; princípio, origem: O *começo* dos tempos.

comédia **co.mé.dia** *substantivo feminino* 1. Aquilo que faz rir, por ser engraçado, divertido. 2. Filme, peça teatral, programa televisivo, etc., que têm a finalidade de provocar o riso.

comediante **co.me.di.an.te** *substantivo de dois gêneros* Ator ou atriz de comédia.

comemoração **co.me.mo.ra.ção** *substantivo feminino* 1. Ação de comemorar, ou o resultado desta ação. 2. Festa em que se comemora algo. [Plural: comemorações.]

comemorar **co.me.mo.rar** *verbo* Festejar, celebrar.

comemorativo **co.me.mo.ra.ti.vo** *adjetivo* Próprio para comemorar, que comemora: O sete de setembro é a data *comemorativa* para a Independência do Brasil.

comentar **co.men.tar** *verbo* Fazer comentário(s) sobre: João *comentou* com os colegas a viagem que fez à Amazônia.

comentário **co.men.tá.rio** *substantivo masculino* Observações sobre um acontecimento, um livro, etc.: O professor pediu que fizéssemos *comentários* sobre o texto.

comer **co.mer** *verbo* 1. Pôr alimentos na boca, mastigando-os e engolindo-os: *Comia* frutas todas as manhãs. 2. Alimentar-se: Paulo *come* com muito apetite; É necessário *comer* bem para ter boa saúde.

comercial **co.mer.ci.al** *adjetivo de dois gêneros* 1. Do, ou próprio do comércio, ou relativo a ele. 2. *substantivo masculino* 2. Anúncio transmitido por emissora de rádio ou televisão. [Plural: comerciais.]

comercializar **co.mer.ci.li.zar** *verbo* 1. Tornar disponível no mercado: Os supermercados *comercializam* uma série enorme de produtos. 2. Negociar: *Comercializou* a produção de soja com os exportadores.

comerciante **co.mer.ci.an.te** *substantivo de dois gêneros* Pessoa que tem como profissão o comércio; mercador, negociante.

comércio **co.mér.cio** *substantivo masculino* Troca, compra e venda de produtos: O *comércio* é geralmente uma atividade lucrativa.

comestível **co.mes.tí.vel** *adjetivo de dois gêneros* 1. Que pode ser comido: Esta embalagem do sorvete também é *comestível*. 2. *substantivo masculino* 2. Aquilo que se come. [Plural: comestíveis.]

cometa **co.me.ta** (ê) *substantivo masculino* Astro que forma uma cauda luminosa, quando passa perto do Sol: Alguns *cometas* reaparecem regularmente no céu.

cometer **co.me.ter** *verbo* Praticar ou executar (ação legal ou incorreta): A polícia prendeu o ladrão que *cometeu* o assalto; *Cometeu* uma grande injustiça com o amigo.

comichão **co.mi.chão** *substantivo feminino* O mesmo que *cociceira*. [Plural: comichões.]

comício **co.mí.cio** *substantivo masculino* Reunião pública de cidadãos para protestar contra algo, promover candidatura a cargo eletivo, etc.

cômico **cô.mi.co** *adjetivo* 1. Que provoca o riso: Aquele filme *cômico* agradou-nos. 2. *substantivo masculino* 2. Comediante: Este *cômico* representa bem o seu papel.

comida **co.mi.da** *substantivo feminino* 1. O que se come ou é próprio para comer-se: Para mim, *comida* fria só mesmo salada. 2. Ação de comer; refeição: Chegou na hora da *comida*.

comigo **co.mi.go** *pronome pessoal* 1. Em minha companhia: Mamãe foi ao cinema *comigo*. 2. Em meu poder: O livro está *comigo*.

comilão **co.mi.lão** *adjetivo* 1. Que come muito. 2. *substantivo masculino* 2. Aquele que come muito. [Plural: comilões. Feminino: comilona.]

compacto

comissão **co.mis.são** *substantivo feminino* 1. Grupo de pessoas encarregadas de tratar de um dado assunto; comitê. 2. Retribuição que se paga, geralmente, a prestador de serviço. [Plural: comissões.]

comitê **co.mi.tê** *substantivo masculino* O mesmo que *comissão* (1): Ela faz parte do *comitê* de boas-vindas.

comitiva **co.mi.ti.va** *substantivo feminino* Pessoas que acompanham outra(s), geralmente uma autoridade ou um grupo de autoridades: Viajou no *comitiva* do presidente.

como **co.mo** *conjunção* 1. Da mesma forma que: Os cabelos de Ana são negros *como* o carvão. 2. Porque: *Como* chovia, preferimos não sair de casa. 3. De acordo com; conforme: Tudo correu *como* planejamos. 4. *advérbio* 4. De que maneira: *Como* poderá passar no exame, se não estudou?; Com todo esse trânsito, *como* vocês conseguiram chegar a tempo?

cômoda **cô.mo.da** *substantivo feminino* Móvel composto de gavetas, no qual geralmente se guardam roupas.

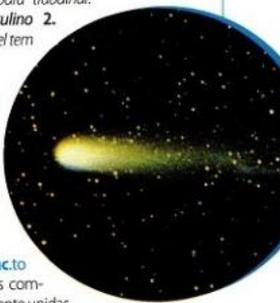
comodidade **co.mo.di.da.de** *substantivo feminino* Qualidade de cômodo; conforto, bem-estar.

cômodo **cô.mo.do** *adjetivo* 1. Confortável: Preciso de uma cadeira *cômoda* para trabalhar. 2. *substantivo masculino* 2. Aposento, quarto: O hotel tem vinte *cômodos*.

comover **co.mo.ver** *verbo* 1. Emocionar, abalar: O choro da criança *comoveu*-o. 2. Emocionar-se: Não há quem não se *comova* com a desgraça alheia.

compacto **com.pac.to** *adjetivo* 1. Cujas partes componentes estão firmemente unidas entre si: O jacarandá é uma madeira *compacta*. 2. Maciço, resistente, sólido: Os rochedos do litoral são rochas *compactas*. 3. Conciso, resumido: Escreveu um texto *compacto*. 4. *substantivo masculino* 4. Edição reduzida de um programa de televisão: Hoje à noite vou ver o *compacto* do jogo de ontem.

C

(Fonte – Aurélio Ilustrado)

Figura 16 - Ilustração/imagem longe da definição - Fada

Ff

f *sm* A letra **f** (efe) é a sexta (6ª) do nosso alfabeto. *Meu nome começa com F: Fáblio.*

fã *s 2g 1.* Você é **fã** de uma pessoa famosa quando gosta muito dela e está sempre acompanhando as notícias sobre ela. *O aeroporto ficou lotado de fãs que esperavam pela chegada da cantora.* **2.** Você é **fã** de algo quando gosta muito disso. *Sou o maior fã da comida da mamãe.*

fá *sm música* O **fá** é uma nota musical. *Quando você canta o dó-ré-mi, o fá é a quarta nota: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si.*

fábrica (**fá**.bri.ca) *sf* Uma **fábrica** é um lugar onde as pessoas utilizam máquinas para fazer grandes quantidades de um produto. *A fábrica de sapatos tem dois mil funcionários.*

fabricação (**fá**.bri.ca.çã.o) *sf* A **fabricação** de um produto acontece quando ele é feito, é fabricado. *A fabricação de queijo diminuiu por causa do preço do leite.* Plural: *fabricações.*

fabricar (**fa**.bri.ca.r) *verbo td* **Fabricar** uma coisa é fazê-la, geralmente usando máquinas ou outros instrumentos. *O artesão fabricava calçados com materiais recicláveis.*

fábula (**fá**.bu.la) *sf 1. literatura* Uma **fábula** é uma história curta na qual os personagens são animais ou coisas que se comportam como gente. As fábulas costumam ter uma frase ao final que mostra a lição a ser aprendida com ela. *Li a fábula do leão e do ratinho.* **2.** Uma **fábula** é também uma grande quantidade de dinheiro. *Gastei uma fábula naquela viagem!*

fabuloso (**fa**.bu.lo.so) *adjetivo* Algo é **fabuloso** quando é muito bom, muito legal. *Vi um filme fabuloso ontem à noite!* Pronúncia: *fabuloso* (leia ô). Plural: *fabulosos* (ô). Feminino: *fabulosa* (ô).

faca (**fa**.ca) *sf* Uma **faca** é um objeto feito para cortar que tem um cabo e uma lâmina fina. *Comprei facas de plástico para a festa.* • Alguém **entra na faca** quando faz uma operação. *Você operou no ano passado e já vai entrar na faca outra vez?*

face (**fa**.ce) *sf 1.* A **face** é a parte da frente da cabeça, onde ficam a testa, os olhos, a boca e o nariz. *Cobriu a face com uma máscara.* Sinônimos: *cara, rosto.* **2.** Cada lado da parte da frente da cabeça é uma **face**. *Apareceu uma mancha na minha face esquerda.* **3.** Uma **face** é cada lado de uma coisa.

f ▶ fada



Cobriu com papel azul todas as faces da caixa.

4. figurado Uma **face** é uma das características de algo ou de alguém, uma parte do seu jeito de ser. *No novo livro, o autor mostra a sua face cômica com textos muito bem-humorados.*

fachada (**fa**.çã.da) *sf 1.* A **fachada** de um prédio ou de uma casa é a sua parte da frente. *Fizeram uma reforma na fachada e no pátio interno da construção histórica.* **2.** Chamamos de **fachada** a aparência externa de algo ou de alguém. *Sob aquela fachada de durão, escondia-se um homem tímido e bondoso.*

fácil (**fá**.cil) *adjetivo 2g* Algo é **fácil** quando conseguimos fazê-lo sem muito esforço. *A prova estava tão fácil que eu acabei rapidinho.* Superlativo: *facilimo.* Plural: *fáceis.* Antônimo: *difícil.*

facilidade (**fa**.ci.li.da.de) *sf 1.* Fazer algo com **facilidade** é fazê-lo sem muito esforço. *Desfez o nó com facilidade.* **2.** Aprender algo com **facilidade** é aprendê-lo no mesmo ritmo que a maioria das pessoas ou mais rapidamente do que elas. *Aprendeu a nadar com facilidade.* **3.** Você tem **facilidade** para algo quando tem jeito para isso. *Sempre tive facilidade para lidar com crianças.* Antônimo (de **1** a **3**): *dificuldade.*

facilitar (**fa**.ci.li.ta.r) *verbo 1.* **Facilitar** uma coisa é fazer com que ela fique mais fácil, mais simples e sem problemas. *td: A nova estrada facilitou a vida dos moradores. tdi: Alguém facilitou a fuga para os presos.* Antônimo: *dificultar.* **2. intr** Dizemos que uma pessoa **facilita** quando ela faz algo que pode ser perigoso ou prejudicá-la de alguma maneira. *Vista o casaco! Se facilitar, você acaba gripando.*

faculdade (**fa**.cul.da.de) *sf 1.* Uma **faculdade** é uma escola de ensino superior. Uma faculdade pode existir sozinha ou fazer parte de uma universidade. *Entrou para a faculdade de direito para se tornar advogada.* **2.** A **faculdade** é o prédio onde funciona essa escola. *Na portaria da universidade, perguntei onde ficava a faculdade de jornalismo.* **3.** A **faculdade** é também o conjunto de pessoas que trabalham ou estudam numa faculdade. *A faculdade entrou em greve.* **4.** Você tem a **faculdade** de fazer alguma coisa quando é capaz de fazê-la. *A faculdade de falar é própria dos seres humanos.*

facultativo (**fa**.cul.ta.ti.vo) *adjetivo* Algo é **facultativo** quando não é uma obrigação, quando você pode escolher se quer ou não quer fazê-lo. *O voto no Brasil é obrigatório ou facultativo?* Sinônimos: *optativo, opcional.*

fada (**fa**.da) *sf mitologia* As **fadas** são seres imaginários representados por mulheres (geralmente bondosas) que têm poderes mágicos. Existem histórias em que as fadas têm tamanho normal e usam varinhas mágicas para atender os pedidos das pessoas. Em outras histórias, elas são bem pequenas e têm asas transparentes. *A fadinha de Peter Pan tem um pó mágico que faz as pessoas voarem.*

(Fonte – Fala Brasil)

Outro problema é a utilização de imagens que não condizem com a definição e/ou com o exemplo/abonação, como ocorre nas Figuras 17 e 18 abaixo, retiradas do dicionário Fala Brasil. Na Figura 17 temos os exemplos *Nunca pesquei na vida* e *Pescamos um peixe enorme* usados para exemplificar a primeira acepção. Porém, na Figura, aparece um homem pescando sozinho, ou seja, o exemplo diz que nunca pescou, mas na imagem há alguém pescando, o outro exemplo usa a primeira pessoa do plural, mas na imagem o homem está sozinho e, ainda, diz que pescou um peixe enorme, mas não aparece o peixe na imagem. Portanto, ainda que a imagem represente a ação de pescar, o ideal é que o exemplo e a ilustração fossem harmônicos (GARCIA ROSA, 2018). Nesse caso, o exemplo poderia ser: *Meu amigo gosta de pescar sozinho*.

Figura 17 - Imagem/ilustração aleatória - Pescar



pescar (pes.car) verbo 1. Você **pescar** quando usa uma vara de pescar, uma rede ou outro instrumento para pegar um peixe num rio, no mar, numa lagoa etc.
 intr: Nunca pesquei na vida. td: Pescamos um peixe enorme. 2. td **informal** **Pescar** é entender um pouco de algo. *Eu não pesco nada de computadores.*

(Fonte – Fala Brasil)

A ilustração apresentada na Figura 18 traz a imagem de um peru para a definição da ave peru. O problema é que o exemplo utilizado é: *Preparou um peru para a ceia de Natal*. Novamente exemplo e ilustração não coadunam. Ainda que a ilustração esteja consoante com a definição dada, o exemplo traz à mente a imagem de um peru assado, preparado para a ceia de Natal.

Figura 18 - Imagem/ilustração aleatória - Peru



(Fonte – Fala Brasil)

Com base nas críticas feitas, verificamos que a ilustração deveria ser criada para a obra, ou seja, deveria ocorrer a contratação de um ilustrador para criar os desenhos que irão compor a macroestrutura e algumas, ou todas, microestruturas. Contudo, os dicionários escolares que podemos encontrar nas escolas e livrarias possuem ilustração como parte de uma decoração ou atrativo para o consulente mirim. De acordo com Rossi, a ilustração “dá uma “fotografia” real da palavra, resultando muitas vezes mais imediato e mais claro que a definição [...]” (2001, p. 53) (tradução nossa). Dessa forma, entendemos que a ilustração não serve para tornar o dicionário divertido, mas transformar a palavra em algo mais real e concreto, pois é dessa forma que um estudante dessa faixa etária compreende o mundo.

A melhor forma de uma criança aprender uma língua estrangeira é com a língua em uso (BOESSIO, p. 60), contudo é complexo fazer isso em um texto escrito, rígido e sem entonação. por isso a definição oracional é a que melhor se aproxima da língua em uso e as ilustrações, associadas aos exemplos, são o que melhor demonstram o uso da palavra, conforme demonstrado na Figura 19 abaixo:

Figura 19 - Ilustração em harmonia com o exemplo e a definição

1 - ORAR	O.RAR	verbo
<p>Orar é quando você fecha os olhos e fala com Deus. Podemos orar de pé, de joelhos, sentados ou deitados.</p>		
		<p>Eu gosto de orar antes de dormir.</p>

(Fonte – A própria autora)

5.2.9. Definição

A definição talvez seja o ponto central da microestrutura, pois é nela que se encontra a maior parte do trabalho e da dedicação do lexicógrafo. Também conhecido como enunciado definitório, nada mais é do que uma paráfrase do real significado da palavra. Para Rossi, “definir uma palavra significa atribuir-lhe limitações, finais, fronteiras, em relação às outras palavras de sua família derivacional ou seu campo semântico.” (ROSSI, 2001, p. 1) (tradução nossa). A autora também nos adverte que:

descrever o significado de uma palavra, não basta situá-la precisamente sobre o tabuleiro lexical: também é necessário levar em consideração o conceito a que se refere, [...] que recorta para nós na realidade que nos rodeia, o que nos permite apontar - linguisticamente - o dedo e afirmar: "é um tigre" ... justo antes de ser devorado!" (ROSSI, 2001, p. 1) (tradução nossa)

Após os estudos das últimas décadas, a metalinguagem aristotélica deu espaço para outros tipos de enunciados definitórios, que por sua vez abriram portas para novas experiências para os consulentes. Como falamos anteriormente, os dicionários escolares seguem vários moldes dos dicionários padrões, entre eles, a definição. A definição mais comum, que é aquela que aparece no imaginário das pessoas quando pensam em dicionário, é conhecida por modelo aristotélico, ou

analítico. Contudo, com os mais recentes estudos percebeu-se que para cada classe de palavra e tipo de consulente um modelo definicional é indicado em outras palavras.

Embora a definição analítica seja considerada a melhor, Béjoint (2000: 199s.) observa que talvez ela não seja 'necessariamente mais eficaz na transmissão do significado de uma palavra do que um outro tipo' e sugere que se compare a eficácia dos diversos tipos com relação a diversos grupos de usuários e de classes de palavras (WELKER, 2004, p. 123)

Sendo assim, acreditamos que o modelo definicional que melhor se adequa aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental é o modelo dialogado, utilizando a definição por assimilação/comparação para palavras concretas, e a para as palavras abstratas, a definição por *script*/roteiro.

6. METODOLOGIA E PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia utilizada para essa pesquisa, e a proposta lexicográfica da microestrutura. Com base nas análises realizadas anteriormente, a metodologia de pesquisa mais apropriada para esse trabalho é a bibliográfica e qualitativa, pois é por meio da manipulação e análise dos dicionários, além da leitura e discussão das literaturas, que podemos embasar e propor a microestrutura. Da mesma forma, exporemos a proposta lexicográfica que será o seu suporte.

6.1. METODOLOGIA

A fim de fazermos uma análise exploratória, descritiva e indutiva, que busca aproximar o pesquisador aos dados, proporcionando maior familiaridade com o problema (GIL, 2002, p. 41), realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual perscrutamos as obras de grandes autores da lexicografia e da lexicografia pedagógica, como Biderman (1984, 1996, 2000, 2003), Carballo e Platero (2003), Rossi (2001), Medina Guerra (2003) e outros. Além de um estudo sobre aquisição/aprendizagem de línguas por crianças, metodologias e teorias que buscam elucidar como se dá o processo de ensino-aprendizagem, que possibilitaram uma compreensão mais abrangente para entender as reais necessidades dos consulentes mirins. Com os conhecimentos adquiridos pela leitura e discussão sobre a lexicografia pedagógica e o fazer dicionarístico, exploramos diversos dicionários de tipologias e características diferentes, tais como dicionários padrão, onomasiológicos, semasiológicos, terminológicos, monolíngues, bilíngues, dicionários de uso, além de diversos dicionários pedagógicos e escolares que, não necessariamente, são pedagógicos.

Com o intuito de propor uma microestrutura para dicionários pedagógicos de português como LE do Tipo 1, conforme classificação do PNLD-Dicionários 2012 (BRASIL, 2012), ou seja, dicionários voltados para crianças que estejam no primeiro ano do ensino fundamental, compreendendo, portanto, a faixa etária de 6 e 7 anos. As microestruturas irão conter definição, exemplo e ilustração, além de outras informações de cunho pedagógico, tais como separação silábica, identificação da sílaba tônica, plural e artigo. A proposta pretende que a definição, o exemplo e a

ilustração formem um conjunto harmônico, conforme explicado por Garcia Rosa (2018).

Após a fase de investigação bibliográfica e análise dos dicionários, passamos à fase da proposta de microestrutura com enunciados definitórios que se assemelham às definições espontâneas dadas por crianças - conforme tipologia definitória espontânea elencada por Rossi (2001) e apresentada no subitem 5.2.9 desta pesquisa - acompanhados de exemplos harmonicamente combinados com as definições com o intuito de complementá-las. A definição e o exemplo constituem modos de representação simbólicos, ao incluir ilustrações nas microestruturas possibilitamos ao consulente ver a definição e o exemplo em seu modo de representação icônico, de acordo com os modos de representação de Bruner (1989).

Por se tratar de um dicionário pedagógico voltado para o público infantil, seu aspecto geral deverá ser alegre e divertido, pois o lúdico nessa fase do aprendizado é essencial tanto para facilitar o aprendizado como para prender a atenção das crianças e direcionar o foco para o “aqui e agora” (GARCIA ROSA, 2018, p. 239). Seguindo a recomendação de estudiosos da área da lexicografia pedagógica, a gramática não será nosso foco, porém estará presente no nível que consideramos adequado às crianças nessa faixa etária, ou seja, uma gramática simples para os aprendizes de LE (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003).

Outro ponto importante são as definições oracionais, ou seja, “as acepções são elaboradas sob forma de sentenças em que consta a palavra-entrada” (CARVALHO, 2011, p. 90). Segundo a autora, esse tipo de definição está mais adaptado à realidade escolar do aluno em fase inicial de aquisição da escrita e, ainda, segundo as afirmações de Hanks, parte-se de ‘um sistema de explicação simples, acessível aos usuários’, como se fosse um professor explicando algo em sala de aula. (HANKS, 1987 apud CARVALHO, 2011, p. 90). Contudo, apesar de adotarmos o modelo de definição oracional como norteador de nossa proposta lexicográfica, nossa intenção é explorar a utilização dos modelos de definição por assimilação/comparação e por script/roteiro sugeridos por Rossi (2001) em sua pesquisa com definições espontâneas dadas por crianças, buscando, portanto, inovar no mercado editorial de dicionários no Brasil ao associar o modelo de definição oracional com os de assimilação e script.

Outra proposta que buscamos inovar no Brasil é a utilização de artigos definidos antecedendo as palavras-entrada da classe gramatical dos substantivos,

pois assim, a criança estará, intuitivamente, adquirindo a gramática ao fazer uma consulta no dicionário, o que lhe facilitará a aprendizagem do gênero das palavras consultadas, que, muitas vezes, podem causar equívocos no uso se considerarmos que entre pares de línguas existem muitos substantivos que são heterogênicos.

6.2 PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

Cada elemento da microestrutura foi abordado e explicado de forma mais completa no capítulo 5 (Macro e Microestrutura) deste trabalho. Aqui trataremos da proposta lexicográfica, ou seja, cada configuração da microestrutura que iremos propor e nossa motivação para tal.

Primeiramente, gostaríamos de explicar que a lista de **palavras-entrada** (nomenclatura) será composta por 3 classes gramaticais, sendo elas: substantivo, adjetivo e verbo, que são palavras lexicais (BIDERMAN, 1996), ou, dito de outra forma, palavras de significação plena (Biderman, 1984, p. 19). Nosso objetivo foi escolher as classes gramaticais essenciais para a comunicação, pois, como afirmou Locke (1693 apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 72) o objetivo de se aprender uma língua é se comunicar. Além disso, são palavras lexicais, isto é, palavras que possuem significado semântico próprio e não necessitam de complemento, visto que as palavras gramaticais, pela abstração que lhe são inerentes, estão além do estágio concreto em que o nosso público alvo se encontra. No estágio concreto, de acordo com Piaget, as crianças possuem uma capacidade de abstração reduzida, dessa forma, iremos usar a gramática em seu nível mais básico, em uso. Também é preciso lembrar que, de acordo com Vygotsky, a gramática está além da ZDP da criança, pois mesmo com o auxílio de um adulto ela ainda não está apta a estabelecer relações mais complexas.

O **artigo** antecedendo os substantivos é uma proposta inovadora no mercado editorial brasileiro, nosso intuito é criar um *input* + 1 nas crianças, pois, de acordo com Krashen, “talvez a gente aprenda pela *compreensão* de uma língua que está “um pouco além” de nosso nível atual de competência” (KRASHEN, 1981 apud PAIVA, 2014, p. 30), ou seja, nosso intuito é demonstrar às crianças um pouco da gramática em uso.

A **classe gramatical**, escrita por extenso, ou seja, sem o uso de abreviações para facilitar a compreensão e o utilização do dicionário; a **separação silábica** da palavra entrada com a sílaba tônica em destaque. O **plural** quando

houver, assim, mostraremos que no português a depender do final da palavra, o plural vai além do acréscimo da letra S. As palavras-entrada terão **cores** diferentes de acordo com a classe gramatical, dessa forma utilizaremos o lúdico para facilitar a compreensão do pequeno consulente quanto às diferentes classes das palavras. **As ilustrações** serão criadas por nós através de um *software* de livre compartilhamento. Ou seja, para cada definição e exemplo apresentado, criaremos uma ilustração correspondente, assim formando o tripé harmônico.

As cores diferentes para as três categorias gramaticais é uma forma lúdica de ajudar o consulente mirim a identificar os diferentes tipos de classes gramaticais, pois sabemos que, de acordo com Piaget (1999) a atenção da criança é curta e concreta nessa faixa etária e dessa forma conseguimos destacar as diferenças entre as classes. O artigo antecedendo os substantivos é uma proposta que tem por objetivo ensinar os gêneros das palavras na prática, pois a criança aprende de forma semelhante a natural. Do mesmo modo que ela aprendeu a usar os artigos ouvindo os adultos à sua volta na primeira infância. A separação silábica e a sílaba tônica são uns dos primeiros aprendizados ortográficos das crianças na escola, por isso é de importante ajuda aos professores e pais, além, claro, para a própria criança.

O plural mostra aos pequenos consulentes que existem outras formas de falar e escrever o plural de uma palavra e não apenas o acréscimo de 'S' ao final. Como vimos no capítulo 5, o uso apenas de exemplos e não abonações é o mais recomendado para o público que queremos atingir. Pois por meio de um exemplo artificial podemos criar uma conexão harmoniosa dentro da microestrutura (GARCIA ROSA, 2018) e, conseqüentemente, eficaz em seu objetivo de ensinar uma LE. Assim como a definição oracional usa pronomes como "você", "alguém", os exemplos também usarão para que as crianças se sintam representadas nos exemplos, não usaremos nomes, apenas pronomes. Além de utilizar metalinguagem cuidadosa ao definir palavras de sentidos desagradáveis, usaremos, também, nesses casos, pronomes indefinidos para não criar nenhuma conexão subjetiva com o consulente mirim.

Seguindo a ideia do lúdico, criaremos as ilustrações para seguirem o mais semelhantemente possível os exemplos, assim o mini consulente tem duas formas diferentes de entender a definição. Assim como vimos com Bruner, em seu modo de representação icônico, estaremos representando uma pequena parte do mundo através das ilustrações, como as crianças fazem. As ilustrações criadas em uma

plataforma online, na versão gratuita do software de livre compartilhamento, Canva. Seguindo as formas e cores que mais se assemelham aos desenhos infantis.

As definições serão oracionais, ou seja, se assemelham a uma conversa, na qual a palavra-entrada e os pronomes 'você' e 'alguém', por exemplo, estarão sempre presentes. Para as palavras de referencial concreto a definição oracional por comparação/assimilação será usada, isto é, o uso de algo mais conhecido para explicar algo menos conhecido. Enquanto que para as palavras de referencial abstrato a definição oracional por roteiro/script será usada, o que significa que explicaremos essas palavras através de eventos conhecidos do universo infantil.

Utilizar esse universo para ensinar as crianças as motivará a continuar aprendendo. Ao entendermos que estão no estágio concreto, no modo de representação icônico, o que está na sua ZDP e que é preciso ter um *input* + 1, dará a elas a motivação, porquanto, "se verão como membros futuros da comunidade de falantes da língua em processo de aquisição" (PAIVA, 2014, p. 32). Toda a Proposta Lexicográfica foi pensada para que o ensino de PLE por meio de dicionários deixe-as motivadas a querer aprender mais, visto que, tudo foi planejado com o intuito de manter o Filtro Afetivo delas baixo para receber de forma prazerosa todas as informações e conhecimentos.

7. POR UMA MICROESTRUTURA INFANTIL

Com base em todo o estudo realizado nesta pesquisa, a seguir apresentamos nossa proposta de microestrutura de dicionário pedagógico do tipo 1 de PLE.

ABRAÇAR A.BRA.ÇAR verbo

Abraçar é quando você coloca os seus braços em volta de uma pessoa que você gosta e aperta com cuidado. O **abraço** é um tipo de carinho.



*As amigas gostam de se **abraçar**.*

ACORDAR A.COR.**DAR** verbo

Acordar é quando você abre os olhos de manhã e levanta da cama para ir estudar ou brincar.



*Ele tem que **acordar** cedo para ir para a escola.*

ALEGRE A.**LE**.GRE adjetivo plural: ALEGRES

Alegre é quando você está muito feliz. Alguém fica **alegre** quando brinca com os amigos. Uma música ou um filme também podem ser **alegres**.



*Brincar com os meus amigos me deixa
alegre.*

A ALEGRIA A.LE.GRIA substantivo feminino plural: AS ALEGRIAS

A **alegria** é um sentimento. Você sente **alegria** quando está muito feliz. Alguém fica **alegre** quando ganha um presente.



*Quando o menino recebeu o presente pulou de **alegria**.*

O AMOR A.MOR substantivo masculino plural: OS AMORES

O **amor** é um sentimento. Você sente **amor** quando gosta muito de uma pessoa, um animal, uma comida e outras coisas.



*O pai deu um beijo de **amor** na filha.*

O ARCO-ÍRIS AR.CO-Í.RIS substantivo masculino plural: OS ARCO-ÍRIS

O **arco-íris** é um arco de 7 cores que aparece no céu quando chove e faz sol ao mesmo tempo.



*Minha cor favorita do **arco-íris** é o roxo.*

A BAGUNÇA BA.GUN.ÇA substantivo feminino plural: AS BAGUNÇAS

Bagunça é quando todas as coisas do quarto estão fora do lugar certo. **Bagunça** também é quando alguém não fica quieto.



*O quarto está uma **bagunça**.*

A BARRACA BA.RRA.CA substantivo feminino plural: AS BARRACAS

Barraca é um tipo de casa pequena feita de varas de metal e cobertas por panos, que usamos quando vamos acampar.



*Meu pai sempre monta a minha **barraca** quando acampamos.*

O CAROÇO CA.RO.ÇO substantivo masculino plural: OS CAROÇOS

O **caroço** é um tipo de semente grande que fica dentro de frutas como manga e abacate.



*Minha mãe plantou o **caroço** de abacate no quintal.*

COLORIR CO.LO.**RIR** verbo

Colorir é quando você usa várias cores para pintar um desenho. Você pode usar lápis ou tinta para **colorir**.



Ele gosta de **colorir** com tinta.

O DIA DI.A substantivo masculino plural: OS DIAS

O **dia** é a mesma coisa que 24 horas. Nós também dizemos que é de **dia** da hora que o sol nasce até a hora que o sol vai embora.



*O **dia** está acabando. Já é o pôr do sol.*

DIFERENTEDI.FE.**REN**.TE

adjetivo

plural: DIFERENTES

Diferente é quando duas ou mais coisas não têm nada parecido, como a cor, o tamanho ou a forma.



*Meu cabelo cacheado é **diferente** do cabelo liso dela.*

DORMIR**DOR.MIR**

verbo

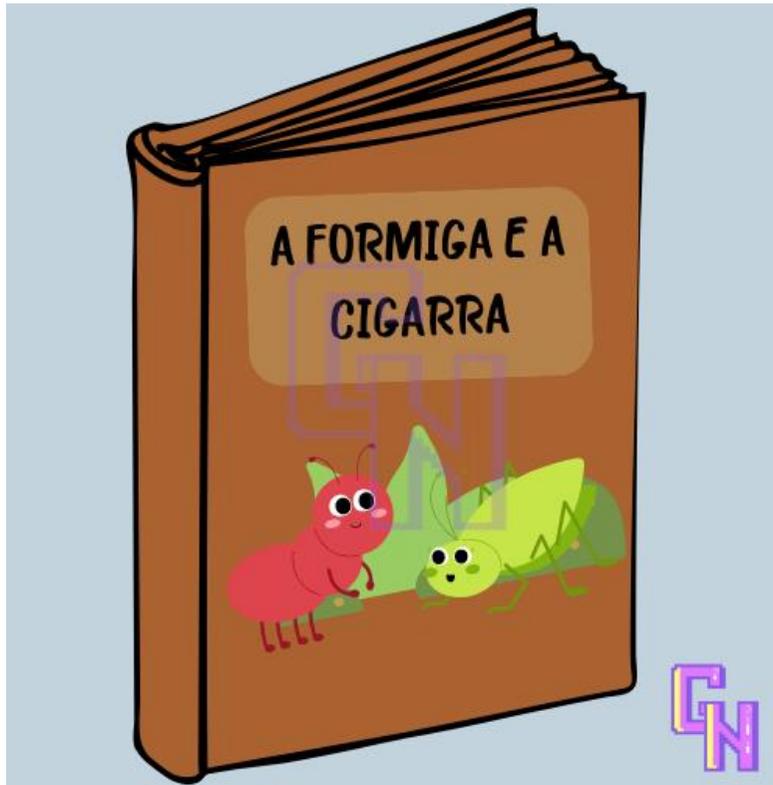
Dormir é quando você deita na cama, fecha os olhos e começa a sonhar.



Ele gosta de **dormir** ouvindo música.

A FÁBULA **FÁ**.BU.LA substantivo feminino plural: AS FÁBULAS

A **fábula** é um tipo de história curta com animais e objetos que falam. As **fábulas** sempre têm uma moral da história.



Eu gosto da **fábula** da Formiga e da Cigarra.

A FESTA **FES.TA** substantivo feminino plural: AS FESTAS

Uma **festa** é quando você convida sua família e seus amigos para se divertirem, beber sucos e refrigerantes e comer bolos e doces.



*O bolo da minha **festa** de aniversário é amarelo.*

GELADO GE.LA.DO adjetivo plural: GELADOS

Gelado é quando algo está muito frio. A comida ou bebida pode estar **gelada**. Você come ou bebe algo **gelado** quando o dia está muito quente.



Eu gosto de sorvete porque é **gelado**.

A HIGIENE HI.GI.**E**.NE substantivo feminino plural: AS HIGIENES

Higiene é quando você escova os dentes, toma banho, lava as mãos e fica limpo.



Ela faz a **higiene** bucal com a escova de dente amarela.

A IDADE I.DA.DE substantivo feminino plural: AS IDADES

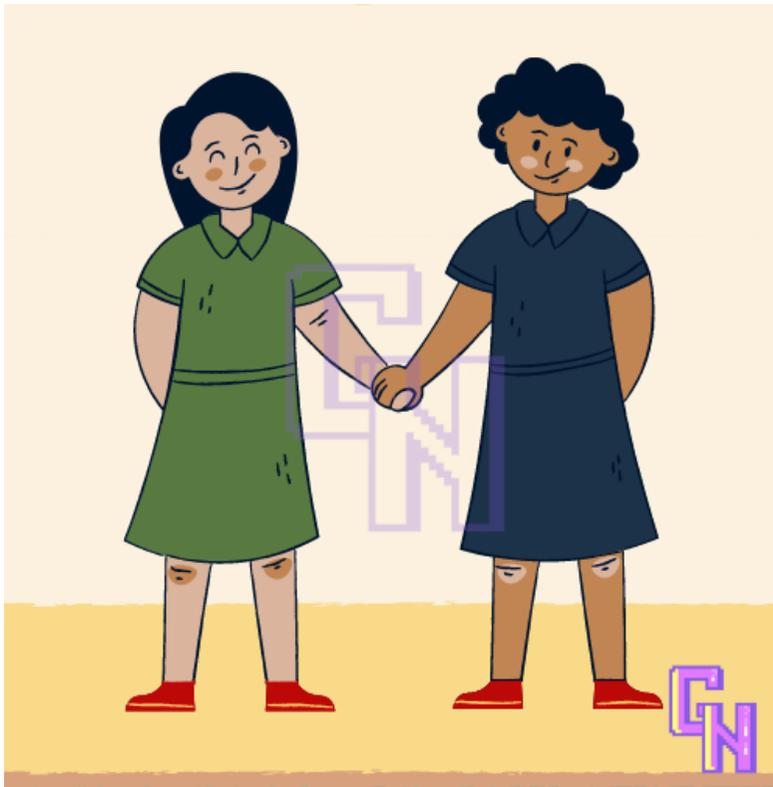
A **idade** é quantos anos tem algo ou alguém.



*A cidade de Foz do Iguaçu fez 108 anos de **idade**.*

IGUAL I.GUAL adjetivo plural: IGUAIS

Igual é quando duas ou mais coisas têm o tamanho, a cor e a forma muito parecidas.



*Eu tenho um tênis vermelho **igual** ao dela.*

IMITAR**I.MI.TAR**

verbo

Imitar é quando alguém fala, escreve ou se mexe e você faz igual.



*Os amigos gostam de brincar do jogo de **imitar**.*

A MÁSCARA MÁ.S.CA.RA substantivo plural: AS MÁSCARAS

A **máscara** é o que usamos para cobrir a boca e o nariz para nos proteger de doenças. Também usamos **máscara** quando estamos fantasiados.



*Eu e meus amigos usamos **máscaras** coloridas na festa da escola.*

ORAR**O.RAR**

verbo

Orar é quando você fecha os olhos e fala com Deus. Podemos **orar** de pé, de joelhos, sentados ou deitado



*Eu gosto de **orar** antes de dormir.*

QUENTE **QUEN.TE** adjetivo plural: **QUENTES**

O dia está **quente** quando o sol está forte e a gente fica suado. Comidas e bebidas são **quentes** quando são feitas no fogão. Quando o forno está **quente**, temos que tomar cuidado para não nos queimar.



*No inverno, os amigos gostam de beber chocolate **quente**.*

SABOROSO SA.BO.**RO**.SO adjetivo plural: SABOROSOS

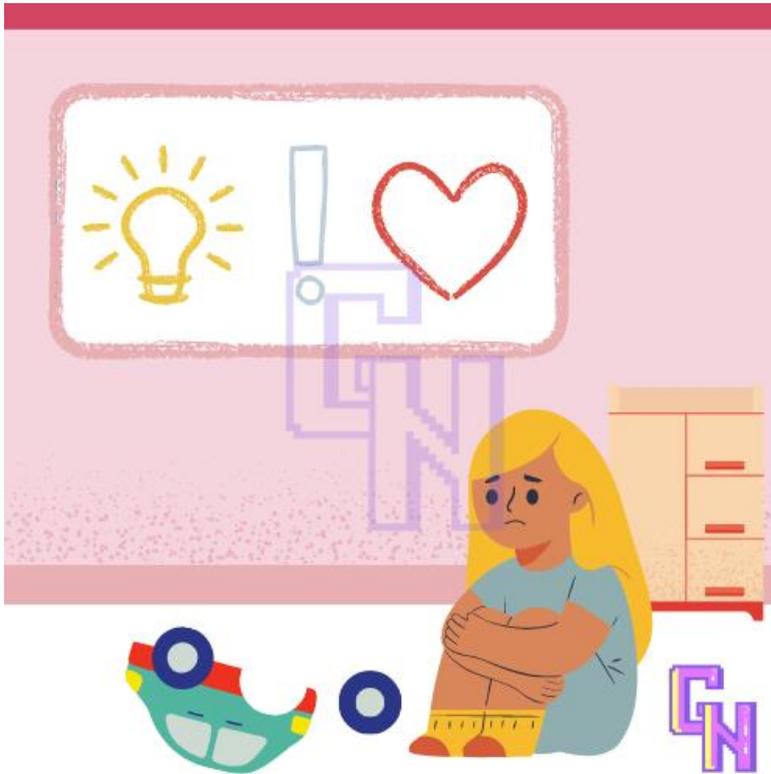
Uma comida ou bebida é **saborosa** quando tem um sabor gostoso e você quer comer mais.



*Minha mãe fez um macarrão muito **saboroso**.*

TRISTE **TRIS.TE** adjetivo plural: TRISTES

Um filme é **triste** quando alguém assiste e sente vontade de chorar. Alguém fica **triste** quando briga com o colega.
coleguinha.



*Ela está **triste** porque seu brinquedo preferido quebrou.*

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a exploração da literatura científica sobre ensino de LE para crianças foi possível concluir que, de acordo com nossos objetivos, o método ND de ensino de LE é o mais indicado para que a criança se familiarize com a língua que está aprendendo. Entendendo que no contexto da nossa tríplice fronteira, em que os alunos internacionais estarão em constante contato com a língua portuguesa, o dicionário que eles usarão deverá, de igual forma, retratar essa língua em uso.

Nos baseando nos estudiosos da área da lexicografia pedagógica, como Rossi, Biderman, Garcia Rosa, Carvalho e Castillo Carballo e García Platero, compreendemos o papel do dicionário em sala de aula. Também, o quanto sua elaboração deve ser focada no consulente mirim, em suas necessidades comunicativas, mas, principalmente, nas características do estágio do desenvolvimento cognitivo no qual se encontram.

Como nosso enfoque são as crianças internacionais em fase de alfabetização e consolidação da língua, concluímos que a definição oracional por roteiro ou assimilação, juntamente com um exemplo embasado na definição e uma ilustração que complementa o exemplo, é a combinação perfeita para criar um tripé harmônico que busca aplicar o conjunto das teorias de desenvolvimento cognitivo infantil estudadas na presente pesquisa

Piaget, Vygotsky e Bruner são grandes pesquisadores e teóricos do desenvolvimento cognitivo infantil, assim como Krashen é um dos teóricos mais representativos dos estudos sobre aquisição e aprendizagem de língua estrangeiras e, em nosso trabalho, após estudar suas respectivas teorias, buscamos assimilá-las à nossa proposta.

O estágio concreto da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, nos levou a constatar que a criança nessa fase é capaz de compreender o mundo por meio do concreto, ou seja, daquilo que ela pode ver, tocar, ouvir e sentir. A ZDP de Vygotsky nos mostrou que a criança, precisa passar por um processo, no qual as informações que ela aprende transpõe de uma zona para a outra, e é na ZDP que o dicionário e o professor irão trabalhar. A teoria dos modos de representação de Bruner, exprimiu o jeito como a criança processa a informação nas diferentes etapas do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, como a manifesta no mundo. Por tal motivo, ao representar os três modos usados pelo mini consulente para manifestar o

seu mundo, o dicionário traz informações completas, importantes e compreensíveis. Krashen nos ensinou que a criança, conforme desenvolve sua cognição linguística, também desenvolve o seu monitor e o filtro afetivo, ambos influenciam na aprendizagem de idiomas, pois uma hipótese monitora a gramática mental da língua que se está aprendendo/falando e a outra, regula a motivação ao aprender aquela língua.

Com as análises concluídas e as teorias estudadas, foi possível distinguir as características que são necessárias para que os mini consulentes consigam aprender PLE com o auxílio do dicionário.

Sabemos que a metalinguagem dicionarística é um fator importante que pode atrapalhar ou, como pretendemos, incentivar a aprendizagem. Dessa forma, como vimos no capítulo 6 desta pesquisa, a metalinguagem oracional/dialogada, é a que melhor se adequa à nossa proposta. Nosso objetivo é fazer com que a criança se sinta mais familiarizada com o dicionário, como se este fosse um adulto que estivesse lhe explicando uma palavra. Por intermédio do modelo definicional que melhor se adapta ao entendimento do mini consulente, ou seja, um modelo baseado em como a própria criança explica o mundo, adotamos a definição por script/roteiro ou por assimilação/comparação. A junção da metalinguagem e do modelo definicional transforma a microestrutura, que em muitos dicionários é rígida, analítica e não alcança o universo infantil, em um apoio pedagógico rico em informações, uma ferramenta que o aluno se sentirá motivado a usufruir.

Dessa forma, concluímos nossa proposta de microestrutura de dicionário pedagógico de PLE do tipo 1 para crianças com os seguintes elementos embasados nas teorias estudadas anteriormente:

1. Três classes gramaticais compostas por palavras lexicais: substantivo, verbo e adjetivo.
2. A palavra-entrada de cada classe terá uma cor correspondente: roxo para os substantivos, vermelho para os verbos e verde para os adjetivos.
3. Há artigos antecedendo os substantivos.
4. Divisão silábica e sílaba tônica.
5. A classe gramatical está escrita por extenso, sem uso de abreviações
6. Plural quando houver.
7. A palavra-entrada está presente na definição.
8. Usamos pronomes indefinidos e pessoais na definição.

9. Definição oracional

- a. Por script/roteiro para as palavras de referentes abstratos.
- b. Por assimilação/comparação para as palavras de referentes concretos.

10. Exemplo criado de acordo com a definição.

11. Ilustração representando o exemplo.

A microestrutura é a parte mais importante de um dicionário, no entanto, outras características são relevantes e devem ser consideradas na elaboração de um dicionário pedagógico, tais como a escolha do léxico que irá compor a nomenclatura; a guia de orientação aos pais e professores; as sessões específicas que aparecem entre as microestruturas; os textos externos que auxiliam o aluno em sua consulta e cada detalhe que o lexicógrafo acredita ser importante para o aprendizado do mini consulente.

Essa pesquisa está em andamento, tanto nós, quanto outros pesquisadores, devem dar continuidade aos estudos e, assim, propondo dicionários pedagógicos para alunos internacionais, para que eles tenham ferramentas didáticas melhores para aprender português nas escolas

REFERÊNCIAS

- AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete**, online. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <http://aulete.com.br>
- BIDERMAN, M.T.C. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. Alfa. São Paulo. v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003.
- _____. **Aurélio: Sinônimo de Dicionário?** Alfa, São Paulo. 2000.
- _____. **Léxico e vocabulário fundamental.** Alfa. São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- _____. **A ciência da Lexicografia.** Alfa. São Paulo, v. 28 (supl), p. 1-26, 1984.
- _____. **Dicionário Padrão da Língua.** Alfa, São Paulo. 1984. p. 27-43.
- BLASBALG, Maria Helena. **As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de Enculturação científica no primeiro ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BOESSIO DUARTE, Cristina Pureza. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BRASIL. PNLD – **Dicionários em sala de aula.** RANGEL, Egon de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. PNLD – **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula.** RANGEL, Egon de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRUNER, Jerome. El desarrollo de los procesos de representación. In: LINAZA, J. **Acción, pensamiento y lenguaje.** Madrid: Alianza, 1989, p. 119-128.
- CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/>.
- CARVALHO, O. L. de S. Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares – políticas, formas e usos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.
- CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española.** Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 333-351.
- ESPESCHIT, R.; FERNANDES, M. **Fala Brasil. Dicionário ilustrado da língua portuguesa.** Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 2011.
- FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior. Dicionário escolar da língua portuguesa.** 2.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

_____. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Coord. Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FOZ DO IGUAÇU, LEI Nº 5.215, de 14 de março de 2023. **Dispõe sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, PR: Diário Oficial do Município, 2023.

_____, LEI Nº 5.223, de 20 de março de 2023. **Dispõe sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu, PR: Diário Oficial do Município, 2023.

GARCIA ROSA. M. C. (2018). **Proposta de dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol -português**. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, DANIEL RIBEIRO DE. **A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua**. Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Vol. 1,. Disponível em:
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel_Ribeiro_de_Lima.pdf. Consulta realizada em 23/08/2023.

MARQUES, C. V., OLIVEIRA, C. E. T., MOTTA, C. L. G. **Ensaio científico avaliativo da teoria de Franco Ló Presti Seminário**. Rio de Janeiro: UFRJ/ince. 2010. Disponível em:
https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3318/3/03_10_000785930.pdf.

MEDINA GUERRA, A. M. La microestructura del diccionario: la definición. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 127-146.

NEVES, José Luís. **Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades**. CADERNO DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, SÃO PAULO, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996.

PÁDUA, Gelson Luiz D.. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV, 1º Semestre de 2009, Número 2, p. 22-35.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. Modelo Monitor, Hipótese do *Input* ou Compreensão. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2014. p. 27-50.

ROSSI. M. **Dictionnaires pour enfants en langue française: l'accès au sens lexical**. 2001. 295f. Tese (Doutorado em Língua, Linguística, História da Língua

Francesa) - Università degli studi di Trieste. 2001.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos da Psicologia**. Trad. D'AMORIM, Maria Alice M.; SILVA, Paulo Sérgio L.. 24 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitaria, 1999.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. 2.ed. Madrid: SGEL, 2000.

SILVEIRA, J. A. D. **Material Dourado de Montessori: trabalhando com algoritmos de Adição, Subtração, Multiplicação ou Divisão**. Ensino em Revista, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7836>. Acesso em: 28 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELKER. H.A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. rev. e amp. Brasília: Thesaurus, 2004.