



LEXICOGRAFIA ESCOLAR:
REFLEXÕES INICIAIS





Universidade Federal de Goiás

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor

Manoel Rodrigues Chaves

Diretor do CAC/UFG

Thiago Jabur Bittar

Coordenadora do Departamento Editorial CAC/UFG

Maria José dos Santos

Conselho Editorial

Maria José dos Santos

Teresinha Maria Duarte

Karla Graziella Moreira

Maria Imaculada Cavalcante

Maristela Vicente de Paula

Romes Antonio Borges.



LEXICOGRAFIA ESCOLAR:
REFLEXÕES INICIAIS



Sheila de C. P. Gonçalves



COLEÇÃO
COGNITIO

A todos os meus alunos.



SUMÁRIO



- 9 UMA PEQUENA INTRODUÇÃO
- 15 CAPÍTULO 1: CONCEITOS FUNDAMENTAIS
- 1.1 Lexicologia, lexicografia, metalexicografia
 - 1.2 Metalexicografia escolar
 - 1.3 Os dicionários escolares em diferentes tipologias
 - 1.4 Aspectos da lexicografia escolar no brasil
 - 1.5. Critérios propostos pelo pnld/mec para avaliação dos dicionários

55	CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS DA LEXICOGRAFIA 2.1 Macroestrutura 2.2 Microestrutura Alguns apontamentos
89	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS Dicionários



UMA PEQUENA INTRODUÇÃO



“Os dicionários são criadores, tanto de ilusões quanto de desilusões,
transformando-se, de alguma maneira, em objetos míticos:
aquilo que está neles está bem dito, o que não está, não!”

M. Alvar Esquerre

Segundo Humblé (2011, p. 9), os dicionários estão entre os livros de maior sucesso no Brasil. Para o autor, de uma maneira ou de outra, eles sempre estiveram entre nós, seja como obras de consulta para usuários ou nas mãos daqueles que estudam ou ainda dos que são responsáveis pela confecção dessas obras. Certamente é difícil encontrar aquele que não tenha ou não conheça um dicionário.

Constituído em sua origem tanto de aspectos lexicais, quanto gramaticais da língua, o dicionário apresenta diversas informações ao consulente, entre elas, a pronúncia dos lexemas, sinônimos, antônimos, divisão silábica, registro de homônimos, categoria gramatical, entre outras.

Para Dubois e Dubois (1971, p. 7), o dicionário é uma obra que “dá o domínio dos meios de expressão e aumenta o saber cultural do estudante.” Outros autores também corroboram essa assertiva. Krieger afirma que:

os dicionários de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares. (KRIEGER, 2006, p. 236)

Concordamos com a autora e também julgamos que a consulta ao dicionário constitui-se em um exercício de enriquecimento vocabular. Assim, nosso interesse pelos estudos relativos aos dicionários foi motivado inicialmente por acreditarmos no potencial pedagógico dessas obras e, nesse trabalho, considerá-lo-emos como um instrumento útil, valioso e imprescindível ao cotidiano da escola e que pode oferecer subsídios para o estudo do léxico em seus diferentes aspectos.

Especialmente no Brasil, a produção de dicionários cresceu muito. Hoje, publica-se muito mais que há 30 anos, principalmente, quando temos em mente, dicionários monolíngues de Língua Portuguesa para crianças. Aliás, interesse crescente que, a nosso ver, foi impulsionado sobremaneira a partir do ano 2000, quando o Programa

Nacional do livro didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a incluir dicionários em sua avaliação.

Diversos autores, entre eles, Pontes (2009), por exemplo, já citaram que essa inclusão provocou muitas mudanças, entre elas, a proliferação de obras dessa natureza, mudanças no potencial de informações que os dicionários comportam, além de passarem a ser, a partir do respectivo ano, distribuídos aos alunos do ensino Fundamental juntamente com os livros didáticos analisados pelo respectivo programa.

Sobre a inclusão dos dicionários no PNLD/MEC, Pontes (2009, p. 13) afirma que “o boom editorial desse tipo de obra justifica-se, principalmente, pela ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa proporcionam ao dicionário escolar como apoio didático fundamental”.

Se a publicação de dicionários monolíngues para crianças e adolescentes vive hoje, no Brasil, um momento especial, com obras cada vez mais voltadas a esse público, distribuídas nas escolas ao lado dos livros didáticos e, por que não mencionarmos aqui o peso dessa posição, sabemos que, por outro, a Lexicografia e a Metalexicografia escolar com suas propostas de análise e conceitos continuam quase no obscurantismo para um grande número de estudantes universitários e professores de língua materna. A propósito, muito bem afirma Humblé (2011, p.9) que ainda é “difícil saber de que maneira a Metalexicografia se relaciona com a Lexicografia”.

Por isso, este pequeno manual, cujo objetivo é apresentar conceitos básicos e reflexões iniciais em Lexicografia escolar, apresentará diversos pontos de vista, várias nuances, que ora se complementam e ora se divergem,

justamente na tentativa de evidenciar o quão rico é esse universo, além, é claro, de ele ser também uma tentativa de estimular professores e alunos a adentrar nesse mundo engenhoso da Lexicografia.

Creemos que é de fundamental importância, tanto ao acadêmico de Letras, quanto ao professor de língua conhecer melhor o dicionário escolar, saber reconhecer as suas principais características, pois sabemos que os dicionários não são todos iguais. Nesse sentido, acreditamos no chamado “efeito dominó”, ou seja, professores compreendendo melhor as especificidades dessas obras e podendo repassá-las aos seus alunos, na medida do possível.

Nosso trabalho se insere, pois, no âmbito da Lexicologia/Lxicografia e será organizado em duas partes: na primeira, apresentaremos os importantes ramos da Linguística que se ocupam do léxico, isto é, a Lexicologia, a Lexicografia e a Metalexigrafia, buscar informações acerca da natureza do dicionário escolar em diferentes taxonomias, discutir aspectos da Lexicografia escolar no Brasil, bem como os critérios propostos pelo PNLD/MEC para a avaliação de dicionários.

Na segunda parte, apresentaremos fundamentos básicos em Lexicografia, tais como o conceito de macroestrutura e microestrutura, além de discutirmos sobre como se dá o arranjo das entradas, qual deve ser a extensão e origem da nomenclatura, como é feita a seleção das entradas de um dicionário escolar monolíngue de Língua Portuguesa voltado a alunos do ensino Fundamental.

Esperamos que estas reflexões iniciais possam inspirar alunos e professores de língua materna na busca de conhecimentos em Lexicografia e Metalexigrafia escolar, pois sabemos que o dicionário tem seu lugar na educação

e, por conseguinte, na sala de aula e, conforme afirmamos, para nós, ele deve ser objeto de reflexão no sentido de contribuir com os estudos sobre o funcionamento da língua a partir de uma outra perspectiva.

A todos, uma boa leitura!



CAPÍTULO 1: CONCEITOS FUNDAMENTAIS



1.1 LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA, METALEXICOGRAFIA

A Lexicologia, a Lexicografia e a Metalexicografia são ramos da Linguística que se ocupam do estudo do léxico e, até chegarem ao modo como estão hoje, passaram por diversas transformações, que, sem dúvida, estão interligadas às necessidades dos falantes.

No dizer de Gomes (2007, p. 71), a origem do percurso que levou ao surgimento da Lexicografia se deu pelos “falantes que precisavam de instrumentos que estabelecessem equivalências entre as diversas línguas com as quais mantinham contato regular, fosse por meio do comércio, da religião ou da vida social em si”.

Para Nunes (2006, p. 49), a Lexicografia foi impulsionada ainda no período Renascentista, época em que

surgiram os dicionários denominados de *thesaurus*, como o *Thesaurus lingua latinae* (1532) e o *Vocabulario degli Accademici della Crusca* (1612).

Apesar de historicamente tão antigas, a Lexicologia e a Lexicografia ainda apresentam, na atualidade, divergências entre os autores em relação às suas definições e aos seus objetos de estudo: para Krieger e Finatto (2004, p. 43), por exemplo, a Lexicologia é um “ramo da Linguística” que se dedica ao “estudo científico do léxico em geral”, ou seja, a Lexicologia observa e descreve as “unidades lexicais de um idioma dentro do contexto dos estudos linguísticos”.

Para as autoras, a Lexicologia

Relaciona-se intimamente com a gramática, em especial com a Morfologia, envolvendo a problemática da composição e derivação das palavras, da categorização léxico-gramatical; bem como vincula-se aos enfoques sobre a estruturação dos sintagmas; além das relações com a Semântica. Por isso, diz-se que a Lexicologia se ocupa de aspectos formais e semânticos das unidades lexicais de uma língua. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 45)

Para Welker (2004, p. 11), a Lexicografia tem dois sentidos: “Lexicografia prática” – entendida como “ciência, técnica, prática ou mesmo arte de elaborar dicionários” ou “Lexicografia teórica”, também empregada em línguas como o inglês, francês e o alemão como “Metalexigrafia”, entendida como “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica de dicionários, à pesquisa da história da Lexicografia, à pesquisa do uso de dicionários (...) e ainda à tipologia”.

Medina Guerra (2003, p. 34), em sua obra *Lexicografia española*, aponta para a Lexicografia definida tradicionalmente

como a “arte de fazer dicionários”¹ e mais modernamente como “a técnica de fazer dicionários”², aliás, segundo a autora, *arte e técnica* são termos considerados sinônimos, mas que negam o caráter científico da Lexicografia.

Por outro lado, para Casares (1992):

E de semelhante modo distinguimos uma ciência da gramática e uma arte da gramática, podemos distinguir duas faculdades que têm como objeto em comum a origem, a forma, o significado das palavras: a lexicologia, que estuda estas matérias do ponto de vista geral e científico e a lexicografia, cuja função, principalmente utilitária, define-se acertadamente em nosso léxico como a “arte de compor dicionários”. (CASARES, 1992, p. 59)³

Para Haensch et al., a Lexicologia é:

A descrição do léxico que lida com as estruturas e regularidades dentro da totalidade lexical de um sistema individual ou coletivo. Se se trata somente das regularidades formais que se referem aos significantes dentro do campo da lexicologia,

¹ El “arte de hacer diccionarios” (MEDINA GUERRA, 2003, p. 34).

² “La técnica de hacer diccionarios”. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 34).

³ Y de igual manera distinguimos una ciencia de la gramática y un arte de la gramática, podemos distinguir dos facultades que tienen por objeto común el origen, la forma y el significado de las palabras: la lexicología, que estudia estas materias desde el punto de vista general y científico y la lexicografía, cuyo cometido, principalmente utilitario, se define acertadamente en nuestro léxico como el “arte de componer diccionarios” (CASARES, 1992, p. 59)

falaremos de ‘morfología léxica’, e se se trata de regularidades nas relações lexicais com outros fatores da comunicação linguística (especialmente com o conteúdo dos significantes), dentro do campo da lexicologia, falaremos de ‘semântica léxica.’ (HAENSCH et al., 1982, p. 93)⁴

Enquanto a Lexicografia, para esses autores é:

todo domínio da descrição léxica que se concentre no estudo e na descrição dos monemas e não-monemas individuais, dos discursos individuais, dos discursos coletivos, dos sistemas linguísticos individuais e dos sistemas linguísticos coletivos. (HAENSCH et al., 1982, p. 93)⁵

Também fomos buscar as considerações acerca das diferenças e/ou semelhanças entre Lexicologia e Lexicografia em Dapena (2002, p. 17) que, entre outros, cita Matoré (1953), Martinez de Souza (1995) e Werner (1982).

⁴ A la descripción del léxico que se ocupa de las estructuras y regularidades dentro de la totalidad del léxico de un sistema individual o de un sistema colectivo. Si se trata sólo de las regularidades formales que se refieren a los significantes dentro del campo de la lexicología, hablaremos de “morfología léxica”, y si se trata de regularidades en las relaciones del léxico con otros factores de la comunicación lingüística (especialmente con el contenido de los significantes), dentro del campo de la lexicología, hablaremos de “semántica léxica.” (HAENSCH et al., 1982, p. 93)

⁵ todo dominio de la descripción léxica que se concentre en el estudio y la descripción de los monemas y sinmonemas individuales, de los discursos individuales, de los discursos colectivos, de los sistemas lingüísticos individuales y de los sistemas lingüísticos colectivos. (HAENSCH et al., 1982, p. 93)

Antes de se posicionar, Dapena (2002, p. 17) explica, por exemplo, que, para Matoré (1953), apesar de a Lexicologia e de a Lexicografia estudarem o léxico, a Lexicografia se constrói com base em um ponto de vista analítico, estuda o vocabulário e possui caráter concreto e particular, enquanto a Lexicologia parte de um ponto de vista sintético, preocupa-se com princípios e leis que regem o vocabulário e apresenta caráter abstrato e geral.⁶

Martinez de Souza (1995), segundo Dapena (2002, p. 17), possui opinião contrária e considera a Lexicologia como parte ou capítulo da Lexicografia.⁷ Já Werner (1982), também citado por Dapena (2002, p. 17), considera as duas como descrições do léxico de um sistema individual ou coletivo. A Lexicografia, para Werner, ocupa-se das unidades léxicas individuais ou concretas e a Lexicologia estuda as regularidades formais referentes ao significante ou significado.⁸

⁶ Siguiendo, precisamente, esta línea, Matoré basa la distinción entre lexicografía y lexicología en el punto de vista analítico de la primera frente al sintético de la segunda, dado que aquella, estudia atomísticamente el vocabulário, esto es palabra por palabra, mientras que la lexicología se preocupa por los principios y leyes generales que rigen el vocabulario. Dicho de outro modo, estas disciplinas se distinguirían por el carácter concreto y particular de una frente al abstracto y general de la otra; ambas como hemos dicho, estudiarían el léxico pero en niveles diferentes. (DAPENA, 2002, p. 17)

⁷ La lexicología como una parte o capítulo de la lexicografía. (DAPENA, 2002, p. 17)

⁸ Tanto la lexicografía como la lexicología serían descripciones del léxico de un sistema lingüístico individual o coletivo, pero con la diferencia de que, mientras la primera se ocuparía de las unidades léxicas individuales o concretas, [...] La segunda estudiaría las regularidades formales referentes al significante y al significado. (DAPENA, 2002, p. 17)

Dapena (2002, p. 24) diferencia a Lexicologia e a Lexicografia como disciplinas autônomas: apesar de ambas se ocuparem do estudo do léxico, elas apresentam métodos e finalidades distintas. O autor afirma

A lexicografia é a disciplina que se ocupa de todas questões relativas aos dicionários, tanto no que diz respeito a seu conteúdo científico (estudo do léxico), quanto à sua elaboração material e as técnicas adotadas em sua realização, ou, em suma, a estas análises; quando se refere a estes dois últimos aspectos, falamos de **lexicografia teórica ou metalexigrafia**, que estará estruturada em duas partes: uma do tipo descritiva, crítica e histórica, que é o estudo de dicionários existentes, juntamente com a outra de caráter técnico ou metodológico, que por sua vez pode ter caráter geral, ao estudar as questões concernentes, igualmente, ao desenvolvimento de qualquer trabalho lexicográfico [...] ⁹ (DAPENA, 2002, p. 24) (grifos do autor)

É possível observarmos claramente a visão de Dapena no infográfico que o autor apresenta em sua obra:

⁹ La lexicografía es la disciplina que se ocupa de todo lo concerniente a los diccionarios, tanto en lo que se refiere a su contenido científico (estudio del léxico) como a su elaboración material y a las técnicas adoptadas en su realización o, en fin, al análisis de los mismos; cuando se refiere a estos dos últimos aspectos hablamos de lexicografía teórica o metalexigrafía, que estará estructurada en dos partes: una de tipo descriptivo, crítico e histórico, que se ocupa del estudio de los diccionarios existentes, junto a otra de carácter técnico o metodológico, que a su vez puede tener carácter general, al estudiar cuestiones que atañen por igual a la elaboración de cualquier obra lexicográfica. (DAPENA, 2002, p. 24)

Lexicología = Estudio general o particular del léxico

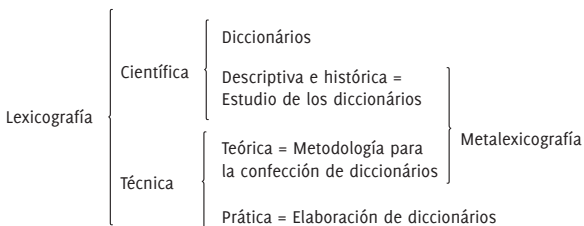


Figura 1: Características da Lexicologia e da Lexicografia propostas por Dapena (2002, p. 23)

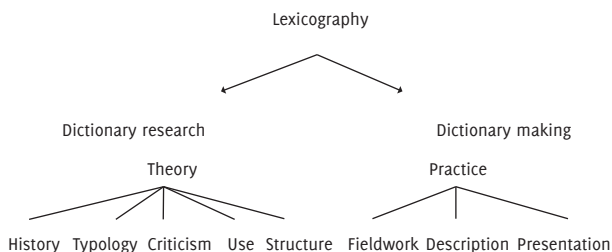
Outros autores, como Hartmann; James (1998, p. 85), também definem Lexicologia, Lexicografia, Metalexigrafia, inclusive com proposições, segundo Gomes (2007, p. 73), “mais específicas e contemporâneas”. Na visão dos referidos autores, a Lexicografia é uma atividade profissional e acadêmica e possui duas divisões básicas: a Lexicografia teórica e prática.¹⁰

Para Hartmann; James (1998), o aspecto teórico e o prático da Lexicologia e da Lexicografia também são características diferenciadoras, entretanto, para eles, é a Metalexigrafia que tem por objeto as discussões relativas ao conteúdo dos dicionários, tipologia, críticas a partir do

¹⁰ Lexicography the Professional activity and academic field concerned with DICTIONARIES and other REFERENCE WORKS. It has two basic divisions: lexicographic practice, or DICTIONARY-MAKING, and lexicographic theory, or DICTIONARY RESEARCH. (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 85)

uso que se faz dessas obras. Para Hartmann; James (1998, p. 86), “a Lexicografia é um termo arcaico para a arte de construir e expressar definições.”¹¹

Hartmann; James (1998) propõem o quadro a seguir:



QUADRO 1: Áreas de atuação da lexicografia (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 86)

Diante de diferentes pontos de vista, necessário se faz tomarmos nossa posição: para nós, existe uma inter-relação entre Lexicologia e Lexicografia e, nesse trabalho, tomaremos a posição de Barros (2002, p. 51), ao afirmar que “a Lexicologia se define como o estudo científico do léxico e sua unidade padrão é a unidade lexical”, podendo ser “estudada no eixo das substituições (eixo paradigmático) e no eixo das combinações (eixo sintagmático)” em seus “diferentes aspectos (morfofossintáticos, léxico-semânticos e semântico-sintáticos)”.

¹¹ “Lexicography: archaic term for the art of constructing and expressing definitions of words.” (HARTMANN; JAMES, 1998, p. 86)

Já a Lexicografia elabora “dicionários de língua ou especiais” e define este último do seguinte modo:

Os chamados dicionários especiais, ou seja, dicionários de língua que registram apenas um tipo de unidade lexical ou fraseológica, como, por exemplo, os dicionários de expressões idiomáticas, de provérbios, de ditados, de gírias, de sinônimos, de antônimos etc. Podem ser monolíngues, bilíngues ou multilíngues. (BARROS, 2002, p. 55-56)

Para nós, existe essa Lexicografia que é prática, a que elabora dicionários, porém, por outro lado, existe também a denominada Lexicografia teórica ou Metalexicografia que, como especificou Welker (2004, p. 11), é o “estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica de dicionários, à pesquisa da história da lexicografia, à pesquisa do uso de dicionários (...) e ainda à tipologia.” Passemos a seguir à Metalexicografia escolar.

1.2 METALEXICOGRAFIA ESCOLAR

Como afirmamos anteriormente, Metalexicografia é entendida como sinônimo de Lexicografia teórica. Para Gomes (2007, p. 75), a “atividade metalexicográfica teve como marco a publicação do primeiro manual internacional de Lexicografia, em inglês, de Ladislav Zgusta, datado de 1971”.

Em se tratando desse assunto, Medina Guerra (2003, p. 44) afirma:

A maioria dos autores que abordaram o tema (o início da lexicografia teórica ou metalexicografia) situam o nascimento

da teoria lexicográfica moderna, dependendo dos países nos quais o fenômeno é observado, entre os anos sessenta e setenta do século XX.¹²

Ao tratar da época em que teve início a Lexicografia teórica ou Metalexigrafia, Medina Guerra (2003) cita diversos autores, entre eles: Quemada (1990), que afirma ter sido em torno de 1960 que uma nova Lexicografia nasceu.

Outros autores citados por Medina Guerra (2003) são: Manuel Alvar Ezquerro, que tem como ponto de referência o ano de 1971, e Franz Josef Hausmann (1988), que situa a corrente metalexigrafia na Europa em dois momentos principais: o primeiro teria se dado em torno dos anos de 1967/1968, na França, com o surgimento dos seguintes trabalhos: *Les vocabulaires français* (1967), de Robert-Léon Wagner; o trabalho de Quemada *Les dictionnaires du français moderne, 1539-1863: Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes* (1967); e a *Historie des dictionnaires français* (1968), de Georges Matoré.

Ainda de acordo com Franz Josef Hausmann (1988), citado em Medina Guerra (2003, p. 44), o segundo momento da Metalexigrafia europeia aconteceu por volta dos anos 1970 e 1971 com a publicação de obras como *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire* (1971), de Jean Dubois e Claude Dubois; e *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains* (1971),

¹² La mayoría de los autores que se han ocupado del tema (los inicios de la lexicografía teórica o metalexigrafia) sitúan el nacimiento de la teoría lexicográfica moderna, dependiendo de los países donde se observe el fenómeno, entre los años sesenta y setenta del siglo XX. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 44)

de Josette Rey-Debove. A autora (MEDINA GUERRA, 2003, p. 45) também cita a corrente de estudos históricos que surgiu nos Estados Unidos a partir da “publicação do *dicionário Webster*”.

Já Welker (2008, p. 2), tratando da Metalexigrafia brasileira, cita inicialmente Barbosa (1995). Esta autora afirma que as disciplinas de Lexicologia e Lexicografia estão presentes nos currículos acadêmicos do curso de Letras desde 1971. Se, para Welker, era de se esperar que tenha havido algum tipo de reflexão metalexigráfica desde essa época, ele registra que é somente em 1980 que surgiram os primeiros trabalhos.

A Metalexigrafia escolar é entendida, a nosso ver, como a “análise teórica que visa fornecer subsídios conceituais e técnicos à Lexicografia escolar” (GOMES, 2007, p. 77). Por sua vez, a finalidade da Metalexigrafia escolar é:

fazer a crítica de obras lexicográficas escolares existentes com o intuito de gerar reflexão linguística e metodológica sobre o próprio objeto de estudo, o dicionário escolar, específico por seu público-alvo, configuração gráfica, discurso lexicográfico e finalidade pedagógica (GOMES, 2007, p. 77)

Gomes (2007, p. 77) acrescenta ainda que os trabalhos nessa área no Brasil são “praticamente inexistentes; o que leva a crer que se faz urgente a sistematização dos conhecimentos lexicográficos e metalexigráficos voltados para o público escolar e infantil.”

Nossa intenção, ao partilharmos a opinião da autora sobre o que vem a ser Metalexigrafia escolar, é refletir sobre o fazer lexicográfico de dicionários escolares, bem como buscar subsídios linguísticos acerca das

metodologias adotadas por esse fazer, que defendemos ser de grande importância para alunos e professores.

Após apresentarmos os conceitos básicos de Lexicologia, Lexicografia, Metalexicografia e Metalexicografia escolar, passaremos, nesse momento, à apresentação do dicionário escolar em algumas tipologias conscientizando o nosso leitor em um primeiro momento, da ampla gama de classificações existentes e, segundo, da impossibilidade de esgotá-las nesse âmbito. Depois apresentaremos as principais características do dicionário escolar, de acordo com o Programa Nacional do livro didático/dicionário (PNLD/Dicionário), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que doravante, será denominado PNLD/MEC.

1.3 OS DICIONÁRIOS ESCOLARES EM DIFERENTES TIPOLOGIAS

Nesta parte, pretendemos, por meio da revisão de diferentes taxonomias, buscar informações específicas sobre a natureza, bem como as principais características apontadas pelos autores, a respeito do dicionário escolar. Evidentemente e, como muito bem apontou Hartmann (2001), as questões que envolvem a classificação tipológica dos dicionários é uma “complexa tarefa”, ainda mais nos dias atuais, em que podemos registrar a existência de inúmeras obras com características distintas, além do surgimento de muitas outras o que torna, ainda mais difícil essa categorização.

Não pretendemos apontar uma taxonomia em detrimento de outra, tampouco aquela que seja a mais completa ou ainda que possa abarcar todo o tipo de obra lexicográfica existente. Sabemos que isso não é possível. Em alguns casos, por exemplo, um mesmo tipo de obra é classificado pelos autores de formas diferentes.

Levantaremos os critérios propostos pelos autores e examinaremos as principais características daquilo que foi designado por eles como *dicionário escolar* para, em seguida, discutirmos especialmente os parâmetros avaliativos adotados pelo PNLD/MEC.

Apesar de o registro da existência dos dicionários ser remoto, é somente no século XX, que surgem as teorias acerca da tipologia dos dicionários e, dentre as que falam dos dicionários escolares estão as propostas de Biderman (1984), Ávila Martín (2000), Quemada (1967) e Haensch et al. (1982).

Segundo Biderman (1984, p. 11) existem diversos tipos de dicionários: padrão, histórico, do tipo especial, ideológico ou analógico, dicionários terminológicos, dicionários inversos ou grafêmicos, glossários e enciclopédias.

Em se tratando especialmente de dicionários escolares, Biderman (1984, p. 27) apresenta uma proposta tipológica baseada em fator quantitativo, ou seja, no número de entradas que um dicionário possui. Para ser classificado como dicionário infantil, escolar, padrão ou thesaurus, a obra pode ter um conjunto de entradas que varia de 5.000 a 500.000 entradas.

Com base no quadro a seguir é possível visualizarmos a proposta da autora:

QUADRO 2: Proposta tipológica de Biderman (1984)

Dicionário	Quantidade de verbetes
Dicionário Infantil e/ou básico	5.000
Dicionário Escolar e/ou médio	10.000 até 30.000
Dicionário Padrão	50.000 - 70.000
Thesauri	100.000 - 500.000

Damin e Peruzzo (2006) comentam o critério de classificação de obras baseado em fator quantitativo. Com efeito, um critério tipológico de obras lexicográficas baseado na quantidade das entradas que um dicionário possui é um “critério objetivo”. Mas, para nós, esse critério não é satisfatório para classificar uma obra como dicionário escolar.

Dividimos com as autoras a opinião de que

a forma de contagem de entradas e subentradas pode variar, conforme o dicionário. Além disso, a contagem de expressões e locuções também pode ser feita de diferentes formas. Isso significa que cada dicionário conta as entradas à sua maneira - e vende essa informação à sua maneira. O número de artigos léxicos do dicionário pode ser significativo, mas outros fatores devem ser levados em consideração também. (DAMIN; PERUZZO, 2006, p. 96)

Acrescentamos que o registro dos homônimos pode também influenciar na contagem das entradas e subentradas, no entanto, para nós, cabe ao lexicógrafo esclarecer ao consulente como serão tratadas essas expressões.

Outra classificação que considera o número de entradas é aquela proposta por Ávila Martín (2000, p. 251). Diferentemente de Biderman, a autora, considerando os dicionários editados na Espanha, cita a faixa etária do usuário e o seu grau de escolarização.

Ávila Martín propõe:

QUADRO 3: Proposta tipológica de Ávila Martín (2000, p. 251)

	Usuários	Número de entradas
Dicionários infantis	6 a 8 anos	1000 a 2000

	Usuários	Número de entradas
Primária	8 a 12 anos	10 000 a 20 000
Secundária	12 a 16 anos	20 000 a 40 000
Ensino Médio	+ de 16 anos	+ de 40 000

Observando essa classificação, verificamos que os dicionários infantis são destinados a crianças nas fases iniciais de alfabetização. Pontes (2009, p. 40) afirma que “esses dicionários se baseiam, fundamentalmente, nas imagens, e só no final incluem uma lista de palavras, com ou sem definição, dependendo das concepções pedagógicas do autor da obra”.

Além dos dicionários infantis, Ávila Martín também cita os dicionários destinados à etapa primária, ou seja, obras que possuem no máximo 20 000 entradas, os destinados à etapa secundária e os destinados ao ensino Médio. Segundo Pontes (2009, p. 40), o adjetivo *escolar* somente aparece nas obras destinadas à etapa secundária.

Outras classificações também fazem referência ao dicionário escolar: Quemada (1967, p. 39) faz uma classificação bastante ampla considerando o número de línguas, a finalidade da obra, entre outros. Inicialmente, o autor propõe a distinção entre os dicionários monolíngues e plurilíngues e, em seguida, apresenta os denominados “dicionários restritivos específicos”¹³ e considera, de um lado, as formas de expressão e, de outro, as classes socio-culturais, considerando os dicionários infantis e escolares como sendo parte do critério “idade e sexo”.¹⁴

¹³ dictionnaires restrictifs spécifiques. (QUEMADA, 1967, p. 39)

¹⁴ âge et sexe. (QUEMADA, 1967, p. 39)

Na sequência, comentaremos a classificação proposta por Haensch et al. (1982). Para os referidos autores, a classificação tipológica é uma árdua tarefa e para se fazer uma descrição tipológica seria necessário levantar pontos como a história da lexicografia, os trabalhos lexicográficos existentes, bem como os critérios teórico-linguísticos.

Haensch et al. (1982, p. 97) citam várias obras lexicográficas, enumerando suas principais características: glossários, dicionários e vocabulários de obras literárias, thesaurus, dicionários de regionalismos, dicionários de jargões, dicionários especiais – dicionários de fraseologia, dicionários de modismos, entre outros.

Em relação ao critério formato e extensão, Haensch et al. (1982) consideram o número de páginas e de entradas das obras. Nesse momento, eles fazem referência aos dicionários escolares e comentam: “um dicionário escolar é uma obra de consulta que não deve sobrecarregar o aluno com excesso de materiais e que, também, há de ser econômico. Assim, podemos supor de antemão que este tipo de dicionário será de extensão bem reduzida” (HAENSCH et al., 1982, p. 127).¹⁵

Como podemos observar, a taxonomia proposta por Haensch et al. (1982) abarcam um grande número de especificidades. Os autores baseiam sua classificação em critérios de diferentes ordens e em características específicas de cada um dos tipos de repertórios lexicográficos, excluem critérios subjetivos e propõem uma tipologia extensa que consegue abarcar vários repertórios lexicográficos.

¹⁵ diccionario escolar es una obra de consulta que no debe abrumar al alumno con exceso de materiales y que, además ha de ser económico. Así podemos suponer de antemano que este tipo de diccionario será bien de extensión reducida. (HAENSCH et al., 1982, p. 127)

Haensch et al. (1982, p. 95) citam a dificuldade em se categorizar obras lexicográficas. Nas palavras do autor “a classificação das obras lexicográficas constitui uma tarefa muito árdua e traz muitos problemas, tanto teórico-linguísticos, como práticos.”¹⁶

Ao buscarmos fazer uma explanação das propostas taxonômicas de diferentes autores, percebemos o quanto são variadas e realizadas sob a ótica de diferentes pontos de vista. Entretanto, nosso objetivo ao apresentá-las é, sobretudo, esclarecer que não há um lugar específico destinado ao dicionário escolar.

Vimos que Quemada (1967), Haensch et al. (1982), Biderman (1984) e Ávila (2000) se posicionam de maneiras distintas em relação à classificação do dicionário escolar. Quemada (1967) cita os dicionários escolares dentro do critério das classes socioculturais, redividido no item “idade e sexo”; Haensch et al. (1982) comentam sobre essas obras dentro do critério formato e extensão; Biderman (1984) e Ávila (2000) identificam o dicionário escolar como sendo aquele que apresenta um número específico de verbetes. No caso de Biderman, entre 10 000 e 30 000 verbetes, já para Ávila, no máximo 40 000 entradas.

Creemos que uma teoria de classificação de obras lexicográficas se justifica e nos parece indispensável, especialmente porque é a partir dela que podemos descrever as principais características, propriedades, semelhanças e diferenças entre as obras, além de oferecer ao lexicógrafo

¹⁶ La clasificación de las obras lexicográficas constituye una tarea muy ardua y plantea no pocos problemas, tanto teóricos-lingüísticos, como prácticos.”(HAENSCH et al., 1982, p. 95)

subsídios para o desenvolvimento de obras mais coerentes e mais acessíveis ao público-alvo.

Porém, como vimos e afirmamos, nas tipologias apresentadas pelos autores, especialmente em relação ao dicionário escolar, as classificações propostas não se mostraram suficientemente abrangentes e claras para abarcar as especificidades desse tipo de obra. Portanto, faz-se necessário definirmos as características daquilo que denominamos de dicionário escolar:

- uma obra que vê o usuário como elemento principal e considera sempre o nível de aprendizado em que ele se encontra e a sua idade. Dessa forma, o dicionário escolar busca atender às suas necessidades, apresentando nos verbetes as informações que são pertinentes a cada faixa etária e nível de ensino;
- uma obra que se preocupa com o número de entradas no sentido de não se tornar extensa demais ou econômica demais, além, é claro, de fazer uma seleção adequada de sua nomenclatura, evitando recortes de dicionários maiores;
- uma obra que apresenta definições simples e ilustrações que auxiliem o usuário na construção do significado que procura;
- uma obra que, dependendo da faixa etária e o nível de aprendizado a que se destina, evita o excesso de abreviaturas e faz uso de letras maiores;
- uma obra que apresenta, nas páginas iniciais, informações essenciais, tais como: instruções de uso aos usuários, professores, apresentação das características do dicionários, seus aspectos relevantes, os critérios adotados, a origem da nomenclatura, etc.

- uma obra que apresenta anexos diversos, mas que, sobretudo, possam ser úteis aos seus usuários.

Definidas as principais características do que denominamos dicionário escolar, passemos, a seguir, à apresentação da produção lexicográfica escolar no Brasil.

1.4 ASPECTOS DA LEXICOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Segundo Gomes (2007, p. 78), não há dúvidas de que os dicionários escolares têm nos dicionários gerais de língua os seus antecessores, que por sua vez, têm origem remota. Para a autora (GOMES, 2007, p. 92), “a Lexicografia monolíngue em Língua Portuguesa tem suas origens, obviamente em Portugal e, em seguida, sua continuidade no Brasil, com desdobramentos de vários tipos.”

Para Nunes (2006, p. 183), os dicionários de Língua Portuguesa em Portugal “constituíram uma base para a Lexicografia, tanto em Portugal como no Brasil”. O autor (NUNES, 2006, p. 183) afirma que “as obras *Vocabulário Português e Latino*, de Raphael Bluteau (1712-1728) e *Dicionário da Língua Portuguesa*, de António de Moraes Silva (1789) constituíram uma base para a lexicografia” dos dois países.

Ainda segundo o mesmo autor, especialmente no Brasil, foi durante o século XIX que surgiram os primeiros dicionários monolíngues brasileiros, em razão de diversas condições históricas. Num primeiro momento, para Nunes (2006, p. 205), surgem os pequenos dicionários, “de complemento à Língua Portuguesa, de regionalismos, glossários apensos a obras literárias e dicionários de termos técnicos”, para somente no século XX, surgirem as primeiras grandes obras lexicográficas, ou seja, a produção lexicográfica brasileira é tardia.

Gomes (2007, p. 95) cita também a obra publicada em 1967, a pedido da Academia Brasileira de Letras, o *Dicionário da Língua Portuguesa* de Antenor Nascentes, o *Grande e Novíssimo dicionário da Língua Portuguesa* de Laudelino Freire, o *Caldas Aulete*, o dicionário publicado pela editora Melhoramentos e, com especial destaque, o *dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*, além do dicionário *Houaiss*.

Em se tratando especialmente de dicionário escolar, importante citarmos duas questões: primeiro, a divergência de classificações encontrada para designar a mesma obra: *minidicionário*, *dicionário escolar*, *pequeno dicionário júnior*, entre outras e, segundo, registrarmos que, antes de 2001, não havia qualquer discussão relativa aos parâmetros de avaliação dessas obras.

Foi somente no ano de 2000 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), deu início à inclusão dos dicionários escolares de Língua Portuguesa às políticas oficiais para materiais didáticos.

O MEC, por meio do PNLD, com a participação de universidades públicas, passou a selecionar obras que atendessem aos projetos pedagógicos das escolas que, por sua vez, foram adquiridas e distribuídas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O PNLD, apesar de muito antigo (sua primeira versão, sob outra denominação, data de 1929),¹⁷ é voltado à distri-

¹⁷ Segundo o histórico do PNLD, nesse ano, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação

buição de obras didáticas. Em 2001, o PNLD/MEC propôs pela primeira vez a avaliação de dicionários de 1ª a 4ª séries do ensino Fundamental.

Na ocasião, foram avaliados 35 dicionários, dos quais 06 foram recomendados com distinção, 06 recomendados, 11 recomendados com ressalvas e 12 foram excluídos (GUIA PNLD/MEC 1999 5ª a 8ª série).

Em 2002, com o objetivo de distribuir um dicionário de Língua Portuguesa a cada aluno do ensino Fundamental, o PNLD/MEC 2006 continuou seu trabalho e, dessa vez, atingindo os alunos das 5ª e 6ª séries.

No ano de 2003, houve uma nova ampliação na distribuição das obras e, nesse momento, todos os alunos do ensino Fundamental passaram a receber os dicionários de Língua Portuguesa.

Em 2004, o PNLD/MEC distribuiu cerca de 38,9 milhões de dicionários, que foram entregues a cada aluno, que podia, inclusive, levá-lo para casa. Dos 19 dicionários avaliados, 01 foi recomendado com distinção, 05 foram recomendados, 10 foram recomendados com ressalvas e 03 excluídos.

Em 2005, o modo como os dicionários eram entregues foi reformulado. Nesse momento, foram entregues obras a todas as escolas de 1ª a 4ª séries do ensino Fundamental e os parâmetros de avaliação de dicionários foram repensados. Na ocasião, o PNLD/MEC 2006 propôs a criação de acervos, que foram constituídos de dicionários do tipo 1, 2 e 3.

.....
ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

Em 2012, novamente o PNLD/MEC propôs reformulações e, a partir do respectivo ano, os acervos propostos pelo Programa incluíram o dicionário do tipo 4. Na ocasião, os dicionários foram assim divididos: tipo 1 - obras destinadas ao 1º ano do ensino Fundamental; tipo 2 - obras destinadas do 2º ao 5º anos do ensino Fundamental; tipo 3 - do 6º ao 9º anos do ensino Fundamental e dicionários do tipo 4 destinados ao ensino Médio.

A seguir, pormenorizados, os critérios propostos pelo PNLD/MEC nos anos de 2006 e 2012.

1.5. CRITÉRIOS PROPOSTOS PELO PNLD/MEC PARA AVALIAÇÃO DOS DICIONÁRIOS

Como afirmamos, o Programa Nacional do Livro Didático foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e foi considerado de grande impacto na educação. Inicialmente, o objetivo principal desse programa era selecionar os livros didáticos que seriam distribuídos em todo o Brasil. Atualmente, seleciona, também, os dicionários que serão distribuídos e, para tanto, baseia-se em critérios pré-estabelecidos.

O ano de 2000 foi um marco, pois como afirmamos anteriormente, foi a partir dessa data que o PNLD/MEC passou a adotar critérios de análise e seleção também dos dicionários que seriam adotados em todas as escolas no Brasil.

A inclusão dos dicionários nesse programa acarretou diversas mudanças: Rangel (2008, p. 95) afirma se tratar de um fato positivo, pois depois da adoção desses parâmetros, o dicionário passou a ter um “caráter didático-pedagógico fundamental.”

Rangel (2008, p. 95) corrobora Krieger (2006, p. 235) e complementa que essa atitude do governo “traduziu diretrizes de uma importante política pública, de âmbito nacional, no plano da Lexicografia e, em particular, no da Lexicografia direcionada para a escola.”

Krieger (2006, p. 236) aponta também para o lugar de destaque dos dicionários ao lado dos livros didáticos e acrescenta:

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram.

Por outro lado, na visão de Damini e Peruzzo (2006, p. 95), essa análise, num primeiro momento, provocou uma imediata corrida das editoras para adequarem suas obras e, conseqüentemente, poderem participar das avaliações propostas pelo respectivo órgão e, logo após, uma melhoria na qualidade dessas obras. Pode-se dizer também que, se antes de 2001 não dispúnhamos de nenhum parâmetro avaliador de um dicionário dito escolar, realmente, podemos registrar um avanço.

No ano de 2001, participaram da seleção os chamados minidicionários, obras que continham entre 15 e 35 mil verbetes, voltados ou não ao público-escolar. Rangel (2008, p. 102) afirma que os minidicionários eram “concebidos quase sem exceção para um público adulto já escolarizado e, via de regra, elaborados como simplificação

editorial e/ou compactação, muitas vezes pouco criteriosa, de dicionários padrão da língua.”

O autor acrescenta (RANGEL, 2008, p. 102):

a maior parte dos títulos aprovados mostrou-se distante do nível de letramento dos alunos, de sua linguagem e de sua proficiência em leitura. Além disso, recorrem, quase sempre, a estratégias e ferramentas de descrição linguística pouco familiares para esse público (e, em um ou outro caso, até mesmo para os professores). Planejados, na origem, para uma ampla cobertura do léxico, mas severamente limitados em seu escopo pelos limites do suporte “minidicionário”, assim como por sua destinação escolar, esses dicionários parecem, antes de tudo, *dispersivos* e arbitrários, em sua seleção vocabular.

Sobre esse tipo de obra lexicográfica, Krieger (2006, p. 248) aponta que existe uma tendência em identificar como escolar os dicionários minis, o que sabemos ser uma postura equivocada, pois o fato de uma obra ser classificada em mini não tem nenhuma relação com o fato de ela ser destinada ao uso escolar, como muito bem afirmou a autora, “as versões sintéticas nem sempre são as melhores para uso escolar.”

No ano de 2006, novos critérios foram adotados e as obras que eram de um tipo único – o minidicionário – deram lugar às obras divididas em 3 categorias. De acordo com os princípios e critérios norteadores do PNLD/MEC 2006, a avaliação dos dicionários inscritos não apenas distinguiria os três tipos de obras (tipo 1, 2 e 3), mas também consideraria o público-alvo a que a obra se destina, além dos seguintes aspectos:

- o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina;

- o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra;
- o critério de seleção de temas, em caso de obras temáticas;
- o número total de entradas;
- o número total de ilustrações;
- o tamanho e o tipo de fonte empregada.

Na seleção das obras, de acordo com o edital PNLD/MEC 2006, também seriam considerados critérios de exclusão e classificatórios que, por sua vez, subdividem-se em principais e complementares.

Em relação ao critério de exclusão, o edital proposto sugere:

Todo o dicionário - tanto as entradas como o corpo dos artigos - deverá estar escrito em Português do Brasil, tal como usado na atualidade. Obras escritas em variedades da Língua Portuguesa de outros países serão excluídas. Também serão excluídos os dicionários que apresentem, por palavras ou imagens, preconceitos em relação à condição econômico-social, cor, etnia, gênero, orientação sexual, religião, linguagem ou qualquer outra forma de atitude discriminatória. (BRASIL, 2006, p. 19)

No que diz respeito aos critérios classificatórios, o edital afirma: “Os dicionários serão classificados em sua adequação ao público visado de acordo com dois blocos de critérios, a saber, critérios principais e critérios complementares”(BRASIL, 2006, p. 19).

De acordo com o edital do PNLD/MEC 2006, os critérios principais dizem respeito à:

1. “Pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo” (BRASIL, 2006, p.

20), ou seja, o dicionário, além de incluir palavras pertencentes a diferentes domínios, deverá indicar os diferentes registros de formalidade e contemplar as palavras adequadas ao nível de ensino, considerando-se “frequência, associação com outras palavras, significado concreto ou abstrato e extensão.”

2. “Qualidade das definições (inclusive por imagens)” (BRASIL, 2006, p. 20), ou seja, o dicionário não deverá apresentar erros, deverá utilizar linguagem acessível, não refletir qualquer preconceito e deverá apresentar ilustrações adequadas.
3. “Grafia” (BRASIL, 2006, p. 20) - a obra não deverá apresentar qualquer erro ortográfico.
4. “Contextualização” (BRASIL, 2006, p. 20) - o dicionário deverá apresentar exemplos ou abonações.
5. “Informação gramatical” (BRASIL, 2006, p. 20), ou seja, de acordo com o edital proposto pelo PNL/D/MEC 2006:

Os itens a serem observados, a cada entrada, são os seguintes: (a) a classe gramatical, cuja nomenclatura deverá pautar-se pela Nomenclatura Gramatical Brasileira; (b) propriedades morfossintáticas (a indicação de gênero dos nomes; a indicação completa da transitividade dos verbos); (c) as irregularidades na flexão, tais como a existência de formas supletivas, de defectividade ou de abundância nos paradigmas flexionais. (BRASIL, 2006, p. 20)

6. “Aspecto material” (BRASIL, 2006, p. 21), ou seja, será considerada também a qualidade da impressão

na obra selecionada. Além disso, também será considerado o papel, o tamanho da fonte, o espaçamento e a sua resistência.

Em relação aos critérios complementares, o edital do PNLD/MEC 2006 propõe avaliar aspectos relacionados à “etimologia, informação acerca da estrutura dos vocábulos, sistematicidade e à consistência da representação da pronúncia culta, em especial, nos casos que possam suscitar dúvidas, separação silábica e qualidade e a pertinência dos apêndices” (BRASIL, 2006, p. 21).

Krieger (2006) afirma que os critérios propostos pelo PNLD/MEC 2006 diferenciam-se dos adotados anteriormente em pelo menos cinco pontos diferentes, a saber:

- a) definição de uma tipologia de dicionários para a escola; b) adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno; c) criação de acervos lexicográficos para a sala de aula; d) elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo; e) exigência de explicitação da proposta lexicográfica. (KRIEGER, 2006, p. 236)

Sobre o primeiro ponto diferenciador exposto pela autora, ou seja, a “definição de uma tipologia de dicionários para a escola”, Krieger (2006, p. 237) afirma que o MEC inovou ao caracterizar os dicionários em tipos (1, 2 e 3) de acordo com o número de verbetes e a organização estrutural da obra, o que se fez para ela, de modo realmente diferente das propostas anteriores, que consideravam apenas o minidicionário.

Segundo Damim e Peruzzo (2008, p. 96), também é necessário “para uma avaliação do dicionário escolar,

levar em conta aspectos como a adequação da proposta do dicionário às necessidades do usuário, a linguagem utilizada, a presença ou não de exemplos e ilustrações, dentre outros”.

Em relação ao critério 2 comentado por Krieger (2006, p. 238) - a “adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno”, a autora (2006, p. 239) esclarece que, “não apaga o papel tradicional do dicionário como instrumento de consulta [...], mas traduz a compreensão do potencial didático dessas obras e de que os dicionários não são todos iguais.”

Em se tratando da inovação proposta pelo PNLD/MEC 2006 de número 3, apontada por Krieger, ou seja, a “criação de acervos lexicográficos para a sala de aula”, trata-se de mais um diferencial da proposta anterior, pois, se antes eram entregues dicionários a cada aluno, agora os acervos comporão a sala de aula. Além disso, Krieger (2006, p. 241) considera que a criação de acervos terá como consequência o entendimento, por parte do professor, de que os acervos diferem entre si.

A autora comenta também sobre o manual do professor. Para Krieger (2006, p. 240), esse manual “com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo pode ser um apoio importante, sobretudo porque, na quase totalidade dos casos, os docentes não possuem formação em lexicografia.”

A inovação apresentada pelo PNLD/MEC 2006, “exigência de explicitação da proposta lexicográfica”, segundo Krieger (2006, p. 242), “incide sobre a organização estrutural dos dicionários inscritos”, pois os organizadores das obras deverão se preocupar em detalhar informações específicas como:

o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina; o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra; o critério de seleção de temas, em caso de obras temáticas; o número total de entradas e de ilustrações; o tamanho e o tipo de fonte empregada. (KRIEGER, 2006, p. 242)

Em suma, com base nos parâmetros apontados pelo PNLD/MEC 2006, a avaliação a ser realizada selecionaria dicionários para a composição de dois acervos (especificados a seguir) para serem utilizados em sala de aula, que visam a um aproveitamento mais direcionado ao ensino da alfabetização e do letramento para os alunos do ensino Fundamental de 8 ou 9 anos.

QUADRO 4: Distribuição dos acervos propostos pelo PNLD/MEC 2006

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

Assim, os dicionários, no ano de 2006, foram divididos em tipos: 1, 2 e 3 e foram dessa forma caracterizados: dicionários do tipo 1 são aqueles que contêm um número mínimo de 1000 e máximo de 3000 verbetes e proposta

lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero *dicionário*; dicionários do tipo 2, que possuem um número mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes e proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; e dicionários do tipo 3, mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes e proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do ensino Fundamental.

Nesse sentido, os dicionários do tipo 1 e 2 foram distribuídos ao grupo de alunos que cursam do 1º ao 3º ano e os dicionários do tipo 2 e 3 ao grupo de alunos que cursam o 4º e 5º anos do ensino Fundamental.

Na ocasião, foram selecionados os seguintes dicionários:

QUADRO 5: Dicionários selecionados pelo PNLD/MEC 2006

Editora	Título da obra	Autores	Tipos
Editora Positivo Ltda	Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	1
Editora Nova Fronteira SA	Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado	Nova Fronteira	1
Editora Nova Fronteira SA	Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo	Nova Fronteira	2

►

Editora	Título da obra	Autores	Tipos
Editora Dimensao Ltda	Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa	Johny Jose Mafra, Petrina Mourão Mafra, Celso Fraga da Fonseca, Juliana Alves Assis e Samuel Moreira da Silva	1
Salamandra Editorial Ltda	Dicionário do Castelo Rá-Tím-Bum	Obra Coletiva	1
Editora Ática Ltda	Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z	Maria Tereza Camargo Biderman Carmen Sílvia Carvalho	1
Editora Ática Ltda	Dicionário Ilustrado de Português	Maria Tereza Camargo Biderman	2
Editora Moderna Ltda	Meu Primeiro Dicionário Houaiss	Instituto Antonio Houaiss	1
Editora FTD SA	Descobrimo Novas Palavras - Dicionário Infantil	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério Geonice Valério	1
Saraiva sa Livreiros Editores	Saraiva Júnior Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Saraiva SA	2
Editora Positivo Ltda	Aurélio Júnior : Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	3

►

Editora	Título da obra	Autores	Tipos
Editora Moderna Ltda	Moderno Dicionário Escolar	Douglas Tufano	2
Editora Nova Fronteira SA	Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Nova Fronteira	3
Editora Moderna Ltda	Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa	Instituto Antonio Houaiss	3
Editora Ática Ltda	Minidicionário Luft	Celso Pedro Luft	3
Editora FTD	Dicionário Júnior da Língua Portuguesa	Geraldo Mattos	3
Editora FTD SA	Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa	Adriano da Gama Kury	3
Companhia Editora Nacional	Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Domingos Paschoal Cegalla	3

Sobre a divisão proposta pelo PNLD/MEC 2006, Krieger (2006, p. 249) afirma que os dicionários do tipo 1:

não registram palavras de todas as classes gramaticais, resumindo suas entradas a substantivos, adjetivos e verbos. Os dicionários tipo 2 caracterizam-se por uma densidade informativa intermediária entre o 1 e o 3. Alguns deles chegam, inclusive, a selecionar palavras que integram todas as classes gramaticais. Este tipo também tende a avançar na densidade

das informações gramaticais, registrando ainda alguns dados relativos a famílias de palavras, à indicação de sinônimos e antônimos, entre outras.

Sobre essa modalidade (tipo 2), a autora (KRIEGER, 2006, p. 250) comenta que eles possuem características “menos infantis e mais próximas do dicionário-padrão. Entretanto, nem sempre os autores deixam explícito o modo como foi realizada a seleção vocabular.”

Também observamos que, nos dicionários do tipo 2, há a presença de informações gramaticais, indicação de gênero, transitividade dos verbos, irregularidades das flexões, marcas de uso, exemplos, abonações, termos técnicos, entre outros. As obras possuem várias ilustrações e existe a preocupação com o tamanho e o tipo de fonte empregada.

Já sobre o dicionário do tipo 3, Krieger (2006, p. 250) afirma

O dicionário do tipo 3 diferencia-se dos outros dois em vários aspectos pelo fato de manter o modelo do chamado dicionário padrão. Tal modelo projeta-se na apresentação gráfica tradicional, mesmo que haja algumas ilustrações, e no incremento de informações gramaticais e semânticas, embora sejam feitas algumas reduções e adaptações em relação aos dicionários gerais. A seleção de entradas ultrapassa o universo do cotidiano infantil, independente de objetivarem registrar as palavras mais usuais do Português Brasileiro. Daí, a inclusão de regionalismos, junto a termos técnico-científicos.

Sem dúvida, quando o assunto é dicionário escolar, certamente, estamos vivenciando momentos iniciais de atuação de uma política pública específica. Para Krieger

(2006, p. 17), “vale lembrar a total ausência, em nosso meio, de estudos que proponham parâmetros de organização lexicográfica para a escola.”

Certamente, a inclusão dos dicionários no PNLD/MEC 2001 fez surgir um produto específico, no caso, o dicionário escolar, que está direcionado a um público-alvo determinado e com uma estrutura própria voltada para esse fim.

Por outro lado, apesar da reformulação da proposta feita pelo PNLD/MEC 2006, (considerar o número de entradas, o público-alvo a que a obra se destina e o nível de escolaridade do aluno), ainda assim ela se torna, às vezes, insuficiente para resolver a problemática do dicionário escolar, pois sabemos que ainda temos muito a refletir. No entanto, não podemos deixar de acrescentar que, discutir essa problemática é uma possibilidade que dá início à construção do perfil dos dicionários escolares.

Diante do exposto, consideramos que os princípios e critérios propostos pelo PNLD/MEC 2006 que classifica os dicionários em tipos: 1, 2 e 3 prezam pela qualidade do material escolar.

Em 2012, o PNLD/MEC aumentou a sua área de atuação e incluiu os dicionários especialmente destinados ao ensino Médio, com o objetivo de “equipar as escolas com um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários” (GUIA PNLD/MEC 2012-Dicionários, p. 19).

A seguinte divisão foi proposta:

QUADRO 6: Distribuição dos acervos propostos pelo PNLD/MEC 2012

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

Na ocasião, foram selecionados os seguintes dicionários:

QUADRO 7: Dicionários selecionados pelo PNLD/MEC 2012

Editora	Título da obra	Acervo/Tipo
Editora nova Fronteira Participações sa	Dicionário infantil ilustrado	1
Editora globo sa	Dicionário caldas Aulete com a turma do cocoricó	1
Editora ática s/a	Meu primeiro livro de palavras - Um dicionário ilustrado do Português De a a z	1
Editora dimensão Ltda	“Fala brasil!” - Dicionário ilustrado Da língua portuguesa	2
Editora globo sa Editores	Caldas aulete dicionário escolar Da língua portuguesa ilustrado Com a turma do sítio do Pica-pau amarelo	2
Editora positivo Ltda	Dicionário aurélio ilustrado	2
Editora atica s/a	Dicionário ilustrado de português	2
Editora ftd sa	Dicionário júnior da língua Portuguesa	2
Editora piá ltda	Palavrinha viva: dicionário Ilustrado da língua portuguesa	2

►

Editora	Título da obra	Acervo/Tipo
Saraiva sa Livrários	Saraiva júnior - dicionário da Língua portuguesa ilustrado	2
Editora positivo Ltda	Aurélio júnior: dicionário escolar Da língua portuguesa	3
Lexikon editora Digital Ltda	Caldas aulete minidicionário Contemporâneo da língua Portuguesa	3
Edições sm Ltda	Dicionário didático de língua Portuguesa	3
Companhia Editora Nacional	Dicionário escolar da academia Brasileira de letras - língua Portuguesa	3
Saraiva sa Livrários Editores	Saraiva jovem - dicionário da Língua portuguesa ilustrado	3
Editora nova Fronteira Participações Sa	Dicionário da língua portuguesa Evanildo bechara	4
Editora moderna Ltda	Dicionário houaiss conciso	4
Editora piá Ltda	Dicionário unesp do português Contemporâneo	4
Lexikon editora Digital Ltda	Novíssimo aulete dicionário Contemporâneo Da língua portuguesa	4

A partir do exposto, é possível perceber que a divisão dos dicionários em tipos/acervos continua: de um lado, as obras do tipo 1 e 2; de outro, as obras do tipo 3 e 4. A

alteração proposta pelo PNLD/MEC 2012, nesse quesito, foi a inclusão dos dicionários do tipo 4, ou seja, aqueles destinados ao ensino Médio e Profissionalizante. Também faz-se necessário considerar que prevalece o critério da quantidade de entradas e do público alvo a que a obra se destina.

Para o PNLD/MEC 2012, “os dicionários de um determinado tipo diferem dos demais não só pela quantidade e pelo tipo de palavra que registram, mas, ainda, pelo tratamento que dão às explicações de sentidos, à estrutura do verbete e à organização geral do volume”. (GUIA PNLD/MEC 2012-Dicionários, p. 20).

Pelo fato de serem direcionados a um público em fase de alfabetização e consolidação da escrita e, portanto, possuírem um número limitado de verbetes e distante da representação do léxico, o PNLD/MEC 2012 acrescenta que os dicionários do tipo 1 e 2 não se “constituem, a rigor, como dicionários. São, antes, repertórios de palavras organizados como tais, com o objetivo de introduzir (Tipo 1) e familiarizar (Tipo 2) o aluno do primeiro seguimento [...]”.(GUIA PNLD/MEC 2012-Dicionários, p. 21).

Por outro lado, segundo o PNLD/MEC 2012, os dicionários do tipo 3 e 4 são destinados a pré-adolescentes e se inserem nos “padrões estabelecidos de representatividade e muito se aproximam de dois modelos bastante difundidos: o minidicionário e o dicionário padrão.” (GUIA PNLD/MEC 2012-Dicionários, p. 21).

Além disso, o PNLD/MEC 2012 apresentou a publicação “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, cujo objetivo é apresentar esses dicionários aos professores, inclusive, com sugestões de atividades para serem realizadas na sala de aula.

Como afirmarmos, sem dúvida, a inclusão dos dicionários no PNLD/MEC, bem como a sua divisão em tipos destinados a um público específico e com um número determinado de entradas representa um avanço no universo da Lexicografia escolar, mas apesar desses avanços, para nós, a questão não se encerra aqui. Em uma análise superficial dessa divisão poderíamos nos perguntar:

- Se os dicionários do tipo 1 possuem um número mínimo de 500 verbetes e máximo de 1.000 e os do tipo 2 um mínimo de 3.000 e máximo de 15.000, como se classificam as obras que possuem entre 1.000 e 2.000 verbetes?
- Se os dicionários do tipo 3 possuem um número mínimo de 19.000 verbetes e máximo de 35.000 e os do tipo 4 um mínimo de 40.000 e máximo de 100.000, como se classificam as obras que possuem entre 35.000 e 40.000 verbetes?

Ou ainda:

- A diferença entre 35.000 e 19.000 não é muito extensa para um mesmo tipo de dicionário, ou seja, do tipo 3?
- Se há um dicionário do tipo 3 de 19.000 e outro de 35.000, o que os tornam viáveis para o mesmo usuário?

Para avaliarmos as possibilidades pedagógicas dessas obras, além de uma divisão em tipos, julgamos que há questionamentos mais importantes, tais como a qualidade dos dicionários, quais são efetivamente as necessidades dos usuários, qual a origem e quais unidades devem compor a nomenclatura, quais os critérios adotados pelos lexicógrafos na confecção da microestrutura dessas obras, entre outros. Ademais, como citamos, a Metalexicografia escolar é relativamente nova, o que nos leva a crer que

ainda há muito a se refletir. Passemos, a seguir, aos fundamentos da Lexicografia necessários a essa exposição.



CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS DA LEXICOGRAFIA



Apresentamos, a seguir, os fundamentos da Lexicografia divididos em: macroestrutura e microestrutura. Iniciaremos pelo conceito de macroestrutura.

2.1 MACROESTRUTURA

Para Biderman (2001, p. 18), macroestrutura é sinônimo de nomenclatura. Segundo a autora, “um dicionário é constituído de entradas lexicais ou lemas que, ora reportam a um termo da língua, ora a um referente do universo extralinguístico”, que juntos formam o que ela denomina de “nomenclatura do dicionário, a sua macroestrutura”.

Para nós, nomenclatura será considerada neste trabalho como o conjunto das unidades léxicas descritas no dicionário e macroestrutura está relacionada ao modo de organização dessas unidades com seus dados (isto é, os verbetes) em determinada ordem (alfabética, temática etc).

Assim, para darmos continuidade ao nosso trabalho, passemos à apresentação dos critérios de seleção das unidades que, evidentemente, são diferentes do critério de arranjo.

2.1.1 Arranjo das entradas

A organização da macroestrutura de um dicionário passa fundamentalmente por uma primeira decisão: como estarão ordenados os lexemas no dicionário? A tradição lexicográfica oferece duas formas básicas de organizar as unidades: de uma perspectiva semasiológica ou onomasiológica.

Welker (2004, p. 47) explica que semasiologia e onomasiologia vêm do grego: “*semasia* (significado) e *onomasia* (termo)” e que esses conceitos são fundamentais na elaboração de dicionários, pois conduzem à orientação na organização da informação no interior deles.

Para Ullmann (1977, p. 15), a semasiologia surgiu em meados do século XVIII, com o filósofo Christian Karl Reisig, que percebeu a necessidade de se introduzir uma nova disciplina no estudo das línguas, pois, segundo Reisig, faltava o estudo do significado.

Baldinger (1970, p. 115) afirma:

a semasiologia parte de uma forma (significante) para chegar a uma série de objetos mentais diferentes, mas também é possível escolher o caminho oposto: partir de um objeto mental para examinar todas as formas e significantes (designações) que os realizam.

Sabemos que a ordem alfabética presente na maioria dos dicionários é a mais comum, embora não seja a única opção de organização. É relativamente simples ao usuário,

se ele já tem em mente a palavra que procura, encontrá-la em disposição alfabética.

Welker cita também outras formas de organização alfabética:

Ordem alfabética linear que consiste em seguir estritamente a ordem alfabética linear; ordem alfabética com agrupamentos – que inclui um lema principal e um ou mais sublemas; ordenação não estritamente alfabética com agrupamentos, ou seja, dentro de um bloco, colocam-se em ordem alfabética, lexemas relacionados com o lema principal. (WELKER, 2004, p. 82)

Souza (1996) também faz considerações acerca da ordenação alfabética presente na maioria das obras lexicográficas. Para o autor:

Os materiais que formam um dicionário podem ser de um ou outro tipo em função da classe do dicionário em questão. Obviamente, um dicionário especializado (sobre medicina, por exemplo) não se forma como um dicionário geral de língua, nem um de língua como um escolar. (SOUZA, 1996, p. 60)¹⁸

Souza (1996, p. 60)¹⁹ afirma: “em geral, quando mencionamos a palavra *dicionário* pensamos na ordem alfabética,

¹⁸ los materiales que forman un diccionario pueden ser de uno u otro tipo en función de la clase de diccionario de que se trate. Como es lógico, no se forma igual un diccionario especializado (sobre medicina, pongamos por caso) que un diccionario general de lengua, ni uno de lengua que uno escolar, etc. (SOUZA, 1996, p. 60).

¹⁹ “en general, cuando mencionamos la palabra diccionario pensamos en el orden alfabético, de tal manera que se ha llegado a identificar diccionario con orden alfabético.” (SOUZA, 1996, p. 60).

de tal maneira que se é levado a identificar dicionário com ordem alfabética”. Concordamos com Souza, no sentido de que o arranjo das entradas em ordem alfabética parece mesmo ser o mais comum.

Se os dicionários que arrolam suas entradas partindo do lexema ao significado privilegiaram sua organização de maneira semasiológica, aqueles que fazem o percurso inverso, ou seja, partem do conceito ao signo estão organizados de maneira onomasiológica.

Se as obras tipicamente alfabéticas não consideram as relações semânticas entre as palavras, por exemplo, pai, mãe, filho, tia, avô, avó estão registrados separados, sendo mais difícil levantar as relações de parentesco entre esses lexemas, um dicionário onomasiológico, por sua vez, não toma como base conceitos individuais e, sim, as relações de sentido existentes entre as palavras.

Entretanto, no dizer de Welker (2004, p. 49), essas obras ainda encontram certa resistência em nossa tradição, pois se considera que esse tipo de ordenação é sempre subjetiva e condicionada a fatores que moldam a visão de mundo dos autores, o que muitas vezes resulta um problema para que o consulente menos experiente encontre a informação desejada.

Welker (2004, p. 47) afirma que existem diversos dicionários onomasiológicos e cita o “*Introito e porta*” como exemplo do primeiro dicionário bilíngue onomasiológico, o *Nomenclator omnium rerum*, de Hadrianus Junius, como exemplo de onomasiológico plurilíngue e o *Ianua linguarum reserata*, de Comenius, publicado em 1631, como primeiro dicionário onomasiológico ou conceitual monolíngue famoso.

Já o *Dictionnaire analogique de la langue française*, de Boissière (1862), é considerado um dicionário analógico

por Welker (2004, p. 51), assim como o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (ideias Afins)*, de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo.

Sabemos que não é consenso entre os autores os conceitos ideológico/analógico. Biderman (1984, p. 11) afirma: “dicionário ideológico ou analógico é aquele que organiza os conceitos em campos semânticos, ao invés de organizar as palavras em ordem alfabética como os dicionários comuns”.

Welker (2004, p. 50) distingue dicionário analógico e ideológico. Para ele, um dicionário onomasiológico é também denominado *ideológico*, enquanto um dicionário analógico é “a versão alfabética do dicionário ideológico”. O autor (WELKER, 2004, p. 50) afirma que, nesses casos, “a entrada deve ser uma palavra de grande potência onomasiológica, ou seja, uma palavra da qual se pode supor que ela será escolhida como entrada para uma consulta”.

No dizer de Welker (2004, p. 50), o termo *thesaurus* acabou por se tornar sinônimo de dicionário onomasiológico e nesse tipo de obra existem dois grandes problemas: 1º) a divisão em categorias, que acaba sendo subjetiva, podendo o consulente não encontrar especificamente a informação no item que procura e 2º) geralmente essas obras apenas listam os lexemas sem explicá-los. Assim, gera-se a seguinte situação: o usuário, de posse do lexema que lhe interessa, teria que procurar seu significado em outro dicionário. Procedimento esse, que pode se tornar trabalhoso demais.

Compartilhamos a ideia de Welker e consideramos o dicionário onomasiológico ou ideológico de um lado e os dicionários analógicos de outro, pois se tratam de obras específicas. A seguir, exporemos sobre a extensão da nomenclatura de um dicionário dito escolar.

2.1.2 Extensão da nomenclatura

Barros (2002, p. 141) aponta a quantidade de entradas como um fator que diferencia os diversos tipos de obra. Para ela, o “aspecto quantitativo conduz a uma diferença qualitativa, tanto do ponto de vista tipológico, quanto no que concerne à natureza da nomenclatura que comportam.”

Barros (2002, p. 142) cita que um *thesaurus* distingue-se do dicionário de língua pelo aspecto quantitativo; já o vocabulário, para a autora, situa-se “no nível das normas de universo de discurso, embora não, obrigatoriamente, atenha-se a normas de discursos especializados.”

Para elucidarmos essa questão no universo dos dicionários escolares, verificamos diversos autores: Cano (2011, p. 116), por exemplo, critica o Brasil por não possuir uma “política linguística voltada para as escolas e para o livro didático, isto é, em se tratando da aquisição do vocabulário”. Em razão disso, para ela, “fica difícil determinar o número de entradas de um dicionário escolar para crianças.”

Sobre esse assunto, Damin (2011, p. 117) apresenta a relação do número de entradas e as exigências das editoras, inclusive citando a expressão de que para as editoras “quanto mais, melhor!”, além do fato de os próprios usuários buscarem na capa das obras essa informação.

Welker (2004, p. 87) também aborda essa questão da exigência das editoras e, segundo o autor, ela desempenha importante papel na extensão da nomenclatura: “vários autores já frisaram que as editoras, geralmente, destacam o número de palavras registradas, indicando a quantidade até mesmo na capa dos dicionários.”

Concordamos que o fato das exigências das editoras e a postura dos usuários na busca de informações relativas

à quantidade de entradas realmente possam significar dificuldades aos lexicógrafos no que se refere ao aspecto comercial; entretanto, como estudiosos da área, não consideramos que isso deva mudar nossa postura de análise cuidadosa da seleção da nomenclatura para a elaboração de um dicionário escolar.

Defendemos que um dicionário escolar não deva ser extenso demais e tampouco econômico demais. Também defendemos que o autor deve esclarecer, na capa, a quantidade de verbetes que a obra contém, mas esclarecendo sempre se essa quantidade refere-se ao número de definições ou de entradas, pois em muitos casos essas diferenças numéricas não são tratadas.

2.1.3 A origem da nomenclatura

Quando se pergunta de onde vêm os lemas, Welker (2004, p. 87) afirma que “muitas vezes dicionários menores baseiam-se em maiores[...]” e alerta, ainda, para o fato da “criminalidade lexicográfica”. Expressão não discutida pelo autor em sua obra.

Béjoint (2010, p. 353) aborda as diversas decisões práticas que devem ser tomadas, quando se pretende compilar um *corpus*, citando, inclusive as questões relativas aos direitos autorais até como se ter acesso a ele.²⁰

²⁰ Before compiling a corpus, many practical decisions have to be made: How to obtain the right to use texts that are protected by copyright? Where will the corpus be stored? In what form will the texts be? Who will have access to it? How? (BÉJOINT, 2010, p. 353)

Nesse sentido, Béjoint (2010, p. 351) explica que um *corpus* pode ter diversos propósitos que vão desde o ensino de línguas até a preparação de material didático.²¹ O autor aponta também para a questão da importância da sua representatividade.

Villar (2011, p. 24) afirma que “no dicionário infantil *Houaiss*, a macroestrutura é colhida basicamente nos livros de diversão próprios dessa idade, nos manuais didáticos mais vendidos de todas as disciplinas que as crianças dessa faixa etária estudam.”

Para Cano (2011, p. 116), no caso de dicionários elaborados para crianças de 9 a 13 anos, a nomenclatura deveria ser extraída de livros didáticos, materiais paradidáticos, obras literárias indicadas para o público-alvo e contemplar, sempre que possível, as variantes sociais e regionais com as devidas marcações.

Cano (2011) defende que, para um público jovem, entre 13 a 18 anos, a nomenclatura, deva ser constituída de:

manuais didáticos e do material paradidático indicados para cada série, a nomenclatura deva ser acrescida de revistas de divulgação científica e de jornais de grande circulação. Quanto a obras literárias, acreditamos serem suficientes as indicativas para leitura extraclasse e concursos vestibulares, que

²¹ A corpus can be compiled for a variety of purposes, language teaching, translation, the writing of grammars, the preparation of teaching material, sociolinguistic studies, even forensic enquiries. If a corpus is to be used for lexical studies, it must be large, larger than for the study of pronunciation and even larger than for the study of grammar: ‘In corpus lexicography, size matters a lot. It must also be representative of a language [...]’ (BÉJOINT, 2010, p. 351)

tenham cunho contemporâneo, além de lançamentos escritos originalmente em Língua Portuguesa. (CANO, 2011, p. 116)

Do exposto por Cano (2011), complementamos que os manuais didáticos e paradidáticos podem ser um primeiro passo na composição da nomenclatura de um dicionário dedicado ao público jovem, a nosso ver, incluindo as crianças.

Ademais, também defendemos a importância de se esclarecer, na capa, a origem da nomenclatura e o público-alvo a que a obra se destina, pois, julgamos que essas informações são significativas na construção de uma obra lexicográfica escolar.

2.1.4 A seleção das entradas

Welker (2004, p. 93) afirma que “quantos e quais lexemas vão ser lematizados depende, obviamente, do tamanho do dicionário e do público-alvo visado”. O autor esclarece que o lexicógrafo tem que tomar algumas decisões primeiro, respondendo à pergunta se os seguintes elementos serão mesmo lematizados:

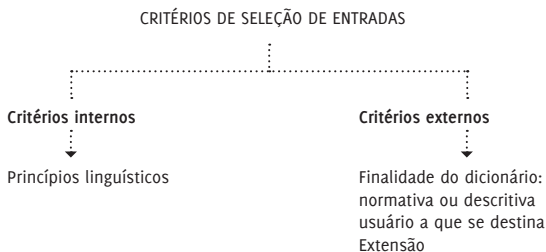
nomes próprios e marcas registradas, siglas e abreviaturas, afixos, formas flexionadas opacas, formas consideradas incorretas pelos puristas, palavras tabus, frequentemente classificadas como chulas, lexemas depreciativos, considerados ofensivos por certos grupos sociais, estrangeirismos, gírias, lexemas polilexicais. (WELKER, 2004, p. 96)

Haensch et al. (1982, p. 396) apontam para outra direção. Para os autores, existem quatro critérios que determinam

decisivamente a seleção das entradas de um dicionário e três desses critérios são denominados *externos*: finalidade (descritiva, normativa), o grupo de usuários a quem a obra será destinada e a sua extensão. Outro critério, denominado pelos autores de *interno*, diz respeito ao método de seleção das unidades léxicas, segundo princípios linguísticos.

Ao explicar sobre a finalidade dos dicionários, Haensch et al. (1982, p. 397) dizem que um dicionário especializado terá que incluir os termos técnicos e excluir as palavras pertencentes ao vocabulário comum. Os autores afirmam também ser necessário considerar o grupo de usuários e exemplifica como um glossário multilíngue de dermatologia destinado a especialistas seleciona diferentemente as informações de um dicionário geral monolíngue.

O quadro a seguir resume os critérios propostos por Haensch et al. (1982):



QUADRO 8: Critérios de seleção das entradas, segundo Haensch et al. (1982)

Em relação aos dicionários escolares, Damin (2011, p. 117) afirma que a “seleção da nomenclatura deve buscar

suprir necessidades comunicativas e incluir, por exemplo, palavras como “geometria, latitude, genética e metáfora”, além de “algumas palavras em desuso”.

Ratificamos o que afirma Damim (2011), pois também, para nós, é relevante que a seleção das entradas seja feita sempre buscando suprir as necessidades do público-alvo a que o dicionário se destina.

2.2 MICROESTRUTURA

Nesta seção, iniciaremos nossas discussões apresentando diversas definições de microestrutura, pois julgamos que esse apanhado de conceitos nos permitirá apontar aquele que melhor nos satisfaça e complete nossas discussões.

De acordo com Haensch et al. (1982),

Considera-se que o verbete é a unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário. É formado pelo lema, que é a unidade léxica tratada e pelas informações fornecidas sobre essa unidade. Entende-se como microestrutura a ordenação dos elementos que compõem o verbete lexicográfico. (HAENSCH et al., 1982, p. 41)²²

A definição de microestrutura proposta por Medina Guerra (2003, p. 105) também considera o verbete como a

²² se considera que el artículo lexicográfico es la unidad mínima autónoma en que se organiza el diccionario. Está formado por el lema, que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad. Se entiende como microestructura la ordenación de los elementos que componen el artículo lexicográfico. (HAENSCH et.al, 1982, p. 41)

unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário, formado pelo lema, que é a unidade léxica descrita, e pelas informações sobre essa unidade.²³ Medina Guerra retoma Haensch et al. para esclarecer o que se entende por microestrutura, ou seja, “a ordenação dos elementos que compõem o verbete (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105).²⁴ A autora acrescenta que as informações presentes em cada dicionário variam em função de diversos propósitos, entre eles, quais serão os usuários. Desse modo, segundo Medina Guerra (2003, p. 105), um dicionário pode conter informações relativas à etimologia, ortografia, pronúncia, restrições de uso e tantas outras, de acordo com a natureza da obra lexicográfica.

Welker (2004, p. 107-108) cita diversos autores, tais como Baldinger, Rey-Debove, Haussmann, Wiegand em sua concepção de microestrutura, entretanto o autor não assume uma postura própria em relação a esse conceito.

Welker (2004, p. 107) chama a atenção para o fato de Rey-Debove (1971) considerar que a microestrutura deve ser organizada de forma “constante, padronizada”, ao mesmo tempo que admite “grau zero de informação”, uma vez que “não existem os mesmos tipos de informação para todos os lemas”.

Haussmann e Wiegand (1989), segundo Welker (2004), discutem amplamente o conceito de microestrutura

²³ Artículo lexicográfico es la unidad mínima autónoma en que se organiza el diccionario. Está formado por el lema, que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105)

²⁴ Microestructura la ordenación de los elementos que componen el artículo lexicográfico. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 10a5)

proposto por Rey-Debove (1971). Para esses autores, o lema e todo o conjunto de informações que estão ligadas ao lema formam o verbete do dicionário. A estrutura da informação dentro do verbete é denominada *microestrutura*. Na concepção de Rey-Debove, o lema não pertence a ela.

Partindo dessas concepções, necessário se faz tomarmos nossa posição acerca da definição de microestrutura, que será entendida, segundo Barros (2002, p. 150), como sendo “a organização dos dados contidos no verbete, ou melhor, o programa de informações sobre a entrada disposto no verbete.”

Por outro lado, em se tratando da organização sistemática das informações constantes no verbete, citamos Bugueño Miranda e Farias (2006, p. 116), que afirmam que as informações presentes na microestrutura em dicionários semasiológicos monolíngues poderiam ser representadas pelos tópicos a seguir:

a) o artigo léxico deve apresentar um conjunto de informações ordenadas (cf. Haensch et al., 1982: 462); também Martínez de Souza (1995, s.v. *microestructura*)²⁵; b) no artigo léxico deve ser fundamental reconhecer um programa (constante) de informações (cf. Jackson (2002: 81); c) o artigo léxico apresenta dois segmentos básicos: comentário de forma e comentário semântico, respectivamente (cf. Wiegand 1989a: 434); d) as informações mais procuradas na microestrutura são a significação e a indicação ortográfica (cf. Landau (2001). (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006, p. 116)

²⁵ A esse respeito Hartmann e James (2001, s.v. *microstructure*) salientam que se trata do “internal design of a reference unit.”

Segundo Bugueño Miranda e Farias (2006, p. 117):

a) toda informação dentro do artigo léxico (seja na forma de um indicador estrutural, seja na forma de uma informação sobre a língua propriamente dita) deveria ter um valor efetivamente funcional, isto é, servir, de fato, ao consulente, e b) deve haver correspondência entre o programa de informações do artigo e o tipo de dicionário. Dito em outros termos, o fundamental na estruturação do artigo léxico é que cada segmento seja estratégico, isto é, efetivamente informativo. (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006, p. 117)

Bugueño Miranda e Farias (2006, p. 117) propõem o conceito de *informações discretas e discriminantes*. A primeira representa aquela “informação que é relativamente relevante para o consulente”, por exemplo, o plural das palavras terminadas em -ão, em Língua Portuguesa, enquanto a segunda é aquela que “permite ao leitor tirar algum proveito em relação ao uso ou conhecimento da língua”.

Em relação a essas informações, os autores afirmam

Para poder estabelecer o valor discreto e discriminante de uma informação dentro do artigo léxico é fundamental considerar as seguintes questões: a) a necessidade ou pertinência real de considerar um tipo específico de informação no artigo léxico. b) o lugar que um tipo de informação pode (ou deve) ocupar dentro do artigo léxico. c) as necessidades do usuário. d) o tipo de dicionário. (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006, p. 121)

Para Welker (2004, p. 109), desde que se estabeleça um padrão, o lexicógrafo pode elaborar qualquer tipo de microestrutura, caso contrário, a leitura dos verbetes se torna

uma árdua tarefa. Acrescentaríamos a essa afirmação a necessidade de se adequar essa estrutura ao tipo de dicionário produzido e ao consulente a quem a obra irá ser dirigida, a fim de se ajustar a informação que se oferece no verbete com a informação que esse consulente procurará.

Welker (2004, p. 109), tomando por base Hausmann e Wiegand (1989), apresenta quatro tipos de microestruturas: a microestrutura integrada, que consiste na apresentação das informações sintagmáticas em cada acepção; a não integrada, que difere da integrada, pois as informações aparecem ao final do verbete; a semi-integrada, que apresenta organização semelhante à não integrada, entretanto a informação sintagmática recebe uma identificação referente a qual acepção pertence; e a microestrutura parcialmente integrada, que se parece com a integrada, porém alguma informação sintagmática é colocada no final, em um parágrafo ou bloco à parte, pois é difícil verificar a que acepção pertence tal informação.

Barros (2002, p. 150) aponta que, em relação à distribuição dos dados na microestrutura, três elementos devem ser levados em consideração: “a) o número de informações transmitidas pelo enunciado lexicográfico/terminográfico; b) a constância do programa de informações em todos os verbetes dentro de uma mesma obra; c) a ordem de sequência dessas informações.”

A autora (BARROS, 2002, p. 150) acrescenta que “o tipo e o número de dados veiculados pelo enunciado lexicográfico ou terminográfico variam de uma obra para outra, dependem do tipo de repertório e da natureza linguística da unidade lexical ou terminológica descrita (entrada)”. Concordamos com a autora e complementamos com o que afirma Medina Guerra (2003, p. 105):

As informações recolhidas por cada dicionário podem variar em função do propósito do dicionário, de seus usuários ou outros fatores. Assim, os dicionários podem coletar informações sobre a etimologia, a pronúncia e a ortografia, a categoria gramatical e o número, as restrições de uso (que indicam se a unidade da língua tem plena vigência na língua, se se utiliza em uma determinada área geográfica, se é própria de uma determinada profissão ou atividade ou se está restrita a um determinado nível ou registro linguístico etc) os sinônimos e antônimos, as combinações léxicas em que aparecem, os aspectos sintáticos relevantes (como se constroem as preposições, as limitações combinatórias etc), as irregularidades morfológicas (plurais irregulares, participios passados, conjugações verbais etc) e, claro, as definições das diversas acepções com seus exemplos de uso. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105)²⁶

Em suma, independentemente do tipo de microestrutura que se decida empregar, é conveniente o estabelecimento

²⁶ las informaciones recogidas por cada diccionario pueden variar en función del propósito del diccionario, de sus usuarios y destinatarios o de otros factores. Así, los diccionarios pueden recoger información sobre la etimología, la pronunciación y la ortografía, la categoría gramatical y el número, las restricciones de uso (que señalan si esa unidad tiene plena vigencia en la lengua, si se utiliza en una determinada área geográfica, si es propia de una determinada profesión o actividad, o si está restringida a un determinado nivel o registro lingüístico etc) los sinónimos y antónimos, las combinaciones léxicas en que aparece, los aspectos sintáticos relevantes (las preposiciones con que se construye, las limitaciones combinatórias, etc), las irregularidades morfológicas (plurales irregulares, participios de pasado, conjugaciones verbales, etc), y, por supuesto, las definiciones de las diversas acepciones, con sus ejemplos de uso. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105)

de critérios claros e definidos, ou seja, as informações na microestrutura devem obedecer a um programa constante e sistemático de informações, pois essa padronização pode facilitar a consulta do usuário e deve estar de acordo com o tipo de obra que se pretende produzir. Ademais, enfatizamos que a adoção desses critérios produzirá uma microestrutura homogênea e coerente.

Na sequência, discutiremos alguns tipos de informações que se encontram na microestrutura de dicionários escolares de Língua Portuguesa e, por uma questão de organização, iniciaremos nossa explanação pelo que denominaremos *entrada*.

2.2.1 Entrada

De acordo com Barros (2002, p. 150), “em Lexicografia, a **entrada** é também chamada **endereço** [...]”. Para ela, a entrada é normalmente escrita em negrito, deve sempre começar por letras minúsculas, com exceção dos casos em que a convenção obrigue, apresentar-se em forma não marcada, por exemplo, no infinitivo, quando se trata de um verbo e masculino, quando se tratar de um substantivo ou adjetivo; estar sempre no singular, com exceção para os plurais lexicalizados ou em casos de variações semânticas.

Além disso, a autora (BARROS, 2002, p. 152) complementa que “os termos complexos devem conservar sua ordem sintagmática normal, ou seja, a ordem na qual foram encontrados nos discursos enunciados no momento da recolha dos termos”.

Para Barros (2002, p. 152), a entrada “é o **lema**, a **forma de base**, ou seja, a forma escolhida segundo as convenções

lexicográficas e terminográficas para representar uma palavra” (grifos da autora).

2.2.2 Variantes ortográficas

As variantes ortográficas são informações relativas à ortografia das palavras. Sabemos que a posição ocupada por elas pode variar. Para Medina Guerra (2003, p. 113), “em muitas ocasiões, o dicionário se consulta com o único propósito de conhecer a correta escrita de uma palavra, esta informação é proporcionada pelo lema”²⁷. Além disso, para a autora, alguns dicionários, especialmente os destinados a usuários estrangeiros, apresentam a separação silábica das palavras na própria entrada.²⁸

Pontes (2009, p. 84) corrobora o que afirma Medina Guerra e complementa:

Como entrada, uma variante ortográfica aparece sozinha e remete o leitor para uma outra. Neste caso, tem-se o **lema simples**. Mas as variantes podem aparecer juntas, ligadas ou não pela conjunção **ou**. Neste outro caso, temos **lemas duplos**. Mas, raramente, podem aparecer os **lemas múltiplos**, em que se juntam mais de duas formas. (grifos do autor)

²⁷ En muchas ocasiones el diccionario se consulta con el único propósito de conocer la correcta escritura de una palabra; esta información la proporciona el lema (MEDINA GUERRA, 2003, p. 113).

²⁸ Algunos diccionarios, especialmente aquellos que están pensados para usuarios extanjeros, facilitan la separación silábica de las palabras en la misma entrada (MEDINA GUERRA, 2003, p. 113).

Julgamos que o melhor procedimento para a posição das variantes na nomenclatura de um dicionário seja como entradas distintas, independentes, utilizando-se do sistema de remissivas.

2.2.3 Pronúncia

A presença ou não das informações relativas à pronúncia, ou seja, como a unidade lexical é expressa foneticamente por meio da escrita, ainda é alvo de muitas discussões entre os autores, sem que haja um consenso. Sobretudo nos dicionários para aprendizes de língua estrangeira, prevalece a opinião de que esse tipo de informação deve existir.

Medina Guerra (2003, p. 111) confirma esse posicionamento, quando afirma que essa informação é mais habitual em dicionários bilíngues, mas que também está presente em dicionários monolíngues, especialmente aos destinados a usuários estrangeiros.²⁹

Segundo Welker (2004, p. 112), existem diversos modos de apresentar as informações relativas à pronúncia. O autor defende que esta informação “somente deve aparecer nos casos em que não existam regras claras” e estende sua afirmativa aos dicionários monolíngues afirmando que, mesmo que as obras sejam consultadas por não nativos, eles devem aprender as regras de pronúncia logo nos primeiros semestres do aprendizado.

²⁹ Aunque se trata de una información más habitual en los diccionarios bilingües, se puede hallar también en los diccionarios monolingües, especialmente en aquellos que van dirigidos a usuarios extranjeros. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 111)

Para Dapena (2002, p. 191), “(...) às vezes, os dicionários, imediatamente após o enunciado, apresentam a transcrição fonética do lema com o intuito de informar acerca de sua pronúncia.”³⁰ Para nós, em se tratando de dicionários escolares, os estrangeirismos devem apresentar a indicação da pronúncia, depois da entrada.

2.2.4 Classe gramatical

Medina Guerra (2003, p. 123) informa que os dicionários incluem diferentes informações do tipo gramatical em seus verbetes e que a categoria gramatical da palavra é a mais tradicional.³¹

Por outro lado, Dapena (2002, p. 192) afirma que, depois da pronúncia ou do enunciado, todo verbete deve assinalar o vocábulo-entrada e uma categoria gramatical (nome, adjetivo, verbo) e a uma subcategoria (masculino, feminino, transitivo, etc).³²

Acreditamos que a informação relativa à classe gramatical (presente em quase todos os dicionários) é uma informação relevante.

³⁰ La pronunciación a veces los diccionarios, inmediatamente después del enunciado, presentan la transcripción fonética del lema con el fin de informar acerca de su pronunciación (DAPENA, 2002, p. 191)

³¹ Los diccionarios incluyen diferentes informaciones de tipo gramatical en sus artículos. La más tradicional es la categoría gramatical de la palabra de la entrada[...] (MEDINA GUERRA, 2003, p. 123).

³² Después de la pronunciación – o del enunciado, en caso de faltar esta -, todo artículo lexicográfico debe asignar el vocablo-entrada a una categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo, etc) y, a continuación, a una subcategoría (masculino, femenino, transitivo etc). (DAPENA, 2002, p. 192)

2.2.5 Etimologia

A indicação da etimologia tem posição variável, segundo os autores: Medina Guerra (2003, p. 109), por exemplo, informa que no dicionário da Real Academia Española, ela aparece imediatamente depois do lema e entre parênteses.³³

Já para Dapena (2002, p. 193), é “depois da categorização (às vezes antes), os dicionários – incluindo os do tipo sincrônico – tendem a dar, entre parênteses, a etimologia do vocábulo, com indicação, em abreviatura, da língua a que pertence o étimo.”³⁴

Sobre o tipo de obra que geralmente apresenta esta informação, Murakawa (2011, p. 43) afirma que

a informação sobre o étimo de uma palavra-entrada só é pertinente num dicionário de orientação exclusivamente diacrônica. Um dicionário histórico centra sua informação na história das palavras desde o momento em que apareceram pela primeira vez na língua até o momento atual, registrando seu desuso em virtude, muitas vezes, do desaparecimento do referente. Já o dicionário etimológico centra sua informação no étimo da palavra.

³³ En el diccionario académico la información etimológica aparece inmediatamente después del lema, entre paréntesis. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 109)

³⁴ después de la categorización (a veces antes), los diccionarios – incluso de tipo sincrónico – suelen dar entre paréntesis la etimología del vocablo, con indicación, en abreviatura, de la lengua a que pertenece el étimo. (DAPENA, 2002, p. 193)

Defendemos que a indicação da etimologia deva se relacionar diretamente à sua funcionalidade no que diz respeito ao seu consulente, ou seja, se ela lhe será realmente útil.

2.2.6 Marcas de uso

Medina Guerra (2003, p. 115) afirma que “as marcas de uso são utilizadas para assinalar as restrições de uso de uma palavra.”³⁵ Para a autora (2003), a presença delas é fundamental, geralmente estão localizadas em posição anterior à definição e podem se classificar em: diacrônicas, ou seja, aquelas relacionadas ao uso de uma palavra; diatópicas, que são marcas relacionadas ao espaço geográfico; diafásicas e diastráticas que se referem ao estilo, nível de língua e marcas diatécnicas, que informa a pertinência ou não a um domínio específico.

Medina Guerra (2003, p. 119) também trata das denominadas “marcas de transição semântica”, ou seja, marcas de “figurado” que, segundo a autora, são frequentes em dicionários escolares.

Diferentemente de Medina Guerra, Welker (2004, p. 131) cita Hausmann (1977) que propõe a classificação para as marcas de uso divididas em 11 modalidades, a saber: diacrônicas, diatópicas, diaintegrativas, diamedais, diastráticas, diafásicas, diatextuais, diatécnicas, diafrequentes, diaevaluativas, dianormativas.

É uma unanimidade entre lexicógrafos e dicionaristas a opinião de que o registro das marcas de uso não é uma

³⁵ Las marcas se utilizan para señalar las restricciones de uso de una palabra. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 115)

tarefa fácil. Borba (2011, p. 19), por exemplo, comenta o problema de registro das marcas diacrônicas, ou seja, aquelas relacionadas ao tempo (arcaísmo, neologismo etc). Ele cita que na atualidade, quando os “dicionários são organizados a partir da análise de *corpora* montados segundo critérios bem definidos, é possível determinar a frequência de itens com precisão e clareza”.

O autor acrescenta

nos dicionários tradicionais, era comum a alusão indireta à frequência através de anotações como desusado, pouco usado, raro etc, sem que saiba objetivamente o que isso quer dizer. Alguns desses rótulos têm desaparecido em novas edições desses dicionários. (BORBA, 2011, p. 19)

Welker também tece comentários a respeito de algumas marcas. O autor (WELKER, 2004, p. 131) comenta que, em maior ou menor medida, elas apresentam problemas. Sobre as marcas diatópicas, por exemplo, ou seja, aquelas “aplicadas a acepções restritas a certas regiões ou países”, ele afirma que “é preciso diferenciar entre regionalismos em um determinado país e aqueles itens lexicais cujo uso é restrito a um dos vários países nos quais a mesma língua é falada”.

Já as marcas diaintegrativas, ou seja, aquelas “usadas para assinalar estrangeirismos”, segundo Welker (2004, p. 131), são as que menos enfrentam problemas, pois aparecem “relativamente bem delimitadas”, entretanto um questionamento do autor é qual o momento exato para que um estrangeirismo ou tecnoleto deixe de ser marcado. Aliás, segundo ele, “a delimitação é o ponto crucial também nos outros microssistemas de rótulos”.

Das marcas propostas por Hausmann (1977) e citadas por Welker (2004, p. 131), temos também as diamediais que marcam as diferenças entre a linguagem oral e escrita; as diastráticas que estão intimamente relacionadas ao nível sociocultural, “chulo, familiar, coloquial, elevado”, as diafásicas que “diferenciam a linguagem formal da informal”, as diatextuais que informam se determinado lexema pertence a um gênero textual específico, as diatécnicas que “informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica, a um tecnoleto, as diafrequentees que informam se tratar de um uso “raro, muito raro”, as diaevaluativas que revelam “certa atitude do falante ao usar o lexema, por exemplo, pejorativo, eufemismo”, e, por último, as dianormativas que “indicam se o uso de certa acepção – ou lexema – é errado pelas normas da língua padrão.”

Outro ponto levantado a respeito das dificuldades relacionadas às marcas de uso, citado por Welker (2004, p. 134), é a falta de conhecimentos que impede uma marcação segura, mas ele defende que deveria haver mais marcas de uso nos dicionários, pois “elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção de textos”.

Para nós, o lexicógrafo deve esclarecer ao usuário o que são as marcas de uso, qual é o seu papel, qual o critério adotado para o seu registro e, com base em exemplos, contextualizar essas marcas com o objetivo de auxiliar o consulente.

2.2.7 Definição

Antes de explanarmos o ponto de vista de alguns autores sobre este tópico, sabemos que construir uma definição exige do lexicógrafo o completo conhecimento do objeto que será definido e esse conhecimento deverá ser

expresso de forma objetiva, direta, ou seja, uma definição deverá apresentar informações tais como a forma, uso, função, particularidades e principalmente os limites descritivos que diferenciam os objetos. Além disso, temos que considerar que os itens lexicais não podem ser caracterizados da mesma forma.

Severo (2008, p. 2) exemplifica esta questão ao citar as definições de “rádio”, “TV”, “vermelho” e “azul”. A autora explica que, na definição dos objetos rádio e TV deveria aparecer seus formatos, características, como por exemplo, o rádio emite e recebe sons, ao contrário de uma TV, que transmite imagens. Nas definições das cores azul e vermelho que, apesar de serem cores conhecidas, o lexicógrafo deveria lançar mão, por exemplo, das tonalidades, dos objetos que possuem esta cor, de comunidades ou a indivíduos que defendem o comunismo (partido vermelho), onde são encontradas estas cores (pedra rubi, céu, no mar).

Sem dúvida, o principal componente do dicionário é a definição. Conceito esse que tem sido muito discutido entre lexicógrafos. Cano (2011, p. 119) aponta para a dificuldade de se definir. Para ela, um dos maiores problemas da definição reside “na resposta às perguntas: o que dizer em uma definição? Quais acepções de uma unidade polisêmica deverão ser contempladas? Quais traços semânticos de um conceito deverão ser descritos? Como dizer?”

Para Cano (2011, p.119)

É difícil para o lexicógrafo fazer a seleção das informações que deverão constar numa definição. Se pretender chegar à exaustividade, o volume do dicionário aumentaria sobremaneira. Se privilegiar uma informação em detrimento de outra, pode não satisfazer as pretensões do consulente.

Barros (2002, p. 153) afirma que “não existe uma definição válida para dois dicionários, uma vez que a cada tipo de obra correspondem algumas características específicas que determinam o conteúdo e a organização do enunciado definicional.

Mas o que significa exatamente definir? Para responder a essa pergunta, tomaremos Biderman e as suas considerações acerca da definição. Na prática lexicográfica, segundo a autora (1993, p. 23), a definição “é uma paráfrase da palavra a ser definida, que se equivale semanticamente a ela.”

Para Biderman

o lexicógrafo deve explicitar o que os usuários de uma língua compreendem ao se fazer referência a uma dada palavra. A definição lexicográfica baseia-se numa análise semântica da palavra a ser definida. Nessa tarefa, o definidor deve ser rigoroso, estabelecendo uma equação sêmica e não uma adivinhação para que o definiendum seja identificado sem ambiguidade. (BIDERMAN, 1993, p. 34).

Desse modo, para Biderman (1993, p. 24) o *definiendum* pode ser: “1) uma classe, por exemplo, um animal, um planeta, 2) uma propriedade dos seres e objetos (a beleza, o comprimento), 3) uma função (vocábulos que exprimem ações, processos e 4) uma relação (a ligação entre os signos linguísticos (preposição, conjunção).”

Restringiremos, neste trabalho, a definição de nome e justificamos que as demais categorias de palavras serão tratadas nos próximos trabalhos. Biderman (1993, p. 24) explica que, em relação ao nome, as definições dos substantivos farão menção à análise sêmica (definição

substancial) ou sobre a “relação do definido com outra palavra do enunciado (definição relacional)”.

A definição substancial, para a autora (BIDERMAN, 1993, p. 25), responde à pergunta “o que é definido?”. Nesse tipo de definição, o definidor aponta “os predicados observáveis do referente (definiendum)”, ou seja, “as características que o identificam e o distinguem de qualquer outro referente do repertório dos signos.”

Biderman (1993, p. 24) comenta:

tanto na definição lógica como na definição lexicográfica o *definiendum* (T= termo) pertence a um *genus* (=gênero) ao qual se somam as *differentia* (D), ou as diferenças específicas. Esse *genus* (a classe mais referida) é linguisticamente indicado por um termo geral (G), ou arquilexema.[...]. Esta definição poderia ser desse modo estruturada: T=G + D [...]

No dizer de Biderman (1993, p. 25), dois tipos de substantivos devem ser considerados: os concretos e os abstratos. A autora apresenta uma classificação de substantivos, redividida em seis tipos, a saber:

i) sinonímica que, de acordo com a autora, deve ser evitada; pois é pouco precisa.

ii) metonímica, ou seja, aquela que estabelece uma relação de contiguidade;

iii) hiperonímica, que faz uso do gênero próximo e das diferenças específicas e considerada pela autora como sendo “o modelo ideal”, pois é utilizada tanto com substantivos concretos como com abstratos.

iv) enumerativa, que cita várias definições para definir a entrada;

v) aproximativa que é uma definição mostrativa e usa expressões tais como “espécie de” ou “tipo de” e

vi) antonímica, que, segundo a autora, não faz uma análise interna do definiendum, mas externa e baseia-se na hipótese da existência de pares contrários.

Complementando o que citamos até o momento, acrescentaremos o que afirma Carvalho (2011, p. 103), especialmente no que diz respeito às definições dos dicionários escolares:

A existência de dicionários que consideram seu pequeno leitor sob diferentes aspectos é um fato que em muito enriquece a lexicografia didática, principalmente se pensarmos que há alguns anos os dicionários enviados a todos os alunos eram os minidicionários, obras de natureza geral, sem público-alvo delimitado. Esse novo padrão torna o gênero dicionário mais adequado, mais próximo do aluno, contextualizando os significados das palavras-entrada de acordo com usos típicos da realidade da criança brasileira.

Acrescentamos ainda que o lexicógrafo, ao elaborar a sua definição, deve se preocupar com a questão da linguagem, procurando sempre fazer uso de uma linguagem clara, coerente e ter sempre em mente que é preciso oferecer ao consulente o maior número possível de características diferenciadoras, tornando-o apto a compreender determinado lexema.

2.2.8 Exemplos/Abonações

Os exemplos e as abonações são significativos em um dicionário. Para Farias (2008, p.101), o exemplo cumpre

diversas funções: “completa a definição, introduz informações culturais, apresenta contextos sintáticos e atesta a ocorrência de uma palavra ou acepção.”

Welker (2004, p. 150) afirma que “não há unanimidade nos dicionários monolíngues no que diz respeito ao conceito de exemplo.” Para ele, os autores se posicionam de diferentes maneiras.

Segundo Welker (2004, p. 150), a concepção mais difundida de abonação é “frase ou trecho de frase encontrada em texto autêntico” e “procurada antigamente nos bons autores”. Entretanto, para o autor, “exemplos deveriam ser definidos como enunciados (que podem ser abreviados) e ser tipograficamente distinguidos dos outros elementos”.

De acordo com essa concepção, segundo Welker (2004, p. 150), “exemplo seria a mesma coisa que abonação, se esta palavra for definida como no Dicionário de Usos do Português do Brasil (DUP): frase ou trecho de frase que serve para exemplificar uma acepção ou uma construção sintática dos dicionários”. O autor menciona também a importância de se diferenciar exemplos autênticos, abonados e construídos, dos inventados.

De acordo com Medina Guerra (2003, p. 119), os exemplos “constituem-se em um elemento essencial de uma língua”³⁶ e podem ser de “autoridade literária”, ou seja, extraídos de obras literárias e “real ou inventado”. Este último “converte ao lexicógrafo um representante da própria comunidade linguística e garante de gramaticalidade,

³⁶ Los ejemplos constituyen un elemento esencial en la microestructura de un diccionario de lengua. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 119)

embora possa produzir enunciados artificiais ou forçados.³⁷ O exemplo documentado tende a ser mais objetivo.

Medina Guerra (2003, p. 122) cita Luis Fernando Lara, que aponta para a função dos exemplos e afirma que eles podem “prover de contorno sintático o vocábulo em questão, oferecendo explícita ou implicitamente informações sobre suas possíveis colocações; reintroduzir o vocábulo ao uso de que foi abstraído e servir de veículo para a transmissão indireta de dados culturais e sociais.”³⁸

Para Alves (2011, p. 45),

as abonações, sempre de fonte literária, serviam de apoio ao texto lexicográfico e eram listadas como modelos de uso para os falantes [...] Na lexicografia de caráter descritivo, introduzida no século XX, a função dos exemplos e das abonações passou de normativa a descritiva, visando ilustrar e completar as definições.

Ainda segundo a autora (ALVES, 2011, p. 46), um ponto de destaque diz respeito à “fonte de exemplificação, ou

³⁷ El ejemplo inventado convierte al lexicógrafo en representante de la propia comunidad lingüística y en garante de gramaticalidad, aunque puede producir enunciados artificiales o forzados. El ejemplo documentado, en cambio, tiene la virtud de ser más objetivo, aunque en muchas ocasiones los contextos reales, sobre todo los literarios, resulten poco didácticos. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 119)

³⁸ Proveer de contorno sintático al vocablo en cuestión, ofreciendo, ya sea explícita o implícitamente información sobre sus colocaciones posibles; reintroducir el vocablo al uso del que fue abstraído, facilitando así el regreso de la mirada reflexiva a la actividad verbal de su lector; y servir de vehículo para la transmisión indirecta de datos culturales y sociales. (MEDINA GUERRA, 2003, p. 122)

seja, à escolha entre o exemplo criado pelo lexicógrafo, a abonação documentada e o exemplo baseado em *corpus* e adaptado às especificidades do dicionário”.

Em suma, não acreditamos apenas na inter-relação entre a qualidade de um dicionário e as informações que foram selecionadas para estarem ali presentes e sim, na funcionalidade destas informações. Desse modo, o fato de oferecer ou não exemplos não caracteriza uma obra lexicográfica como “melhor” ou “pior”. Defendemos que os exemplos, ou ainda as abonações (dependendo do tipo de obra que se trate), que foram selecionados pelo lexicógrafo devem ser úteis ao consulente e lhe prestar auxílio na compreensão daquilo que foi consultado.

2.2.9 Sistema de remissivas

Barros (2002, p. 169) define o sistema de remissivas como uma “rede de relações léxico-semânticas de uma obra lexicográfica ou terminográfica”. Segundo ela (BARROS, 2002, p. 169), a função do sistema de remissivas é “corrigir o isolamento das mensagens, resgatando as relações semântico-conceptuais existentes entre as unidades lexicais ou terminológicas que compõem a nomenclatura da obra, ligando variantes, criando campos semânticos.”

Para Barros (2002, p. 169), a base de sustentação e organização do sistema de remissivas, que varia dependendo do tipo de obra em que está presente, “se encontra nas relações de significação mantidas entre as unidades linguísticas tratadas no repertório” ou seja, as relações de sinonímia, paronímia, antonímia etc.

Segundo Barros (2002, p. 171), o sistema de remissivas “pode assumir diversas formas: V. (ver), q.v. (queira ver),

cf. (confronte, compare), asterisco, negrito, número de série, símbolo de classificação, índice e outros.”

Ao abordar o sistema de remissivas, Welker (2004, p. 177) aponta para o conceito de *medioestrutura*, termo, segundo o autor, mais empregado na Alemanha.

Segundo Welker (2004, p. 177), “existem remissões não somente dentro do dicionário, como também para fora; estas últimas ocorrem quando o lexicógrafo remete para as fontes nas quais colheu seus dados, para a literatura metalexigráfica ou para outros dicionários.” Os verbos *ver*, geralmente abreviado ou ainda as setas são, segundo Welker (2004, p. 178), os meios usados para se indicar o sistema de remissivas.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos relevantes que embasam nosso trabalho. Abordamos considerações acerca do dicionário escolar, bem como os fundamentos da Lexicografia. Passemos, agora, a alguns apontamentos finais.

ALGUNS APONTAMENTOS

Nossa cultura e, por que não incluir nossa tradição escolar, não têm dado ao dicionário a importância que ele merece. Talvez até pela formação de nossos professores, por muitos anos, o dicionário foi visto como uma obra cansativa, enfadonha e que deveria ser consultada apenas para dirimir nossas dúvidas.

Não é exagero afirmar que dicionário é registro, é informação, é, como afirma Krieger (1993, p. 10), “um texto que fala da cultura, revelando um universo semântico-cultural através das unidades lexicais que o compõem.”

A iniciativa do PNLD/MEC 2000 fez surgir um novo cenário no contexto escolar e nele um novo “modelo de dicionário”. Uma obra (e por que não um material didático?) que pode auxiliar professores e alunos nas suas atividades de ensino e aprendizagem do léxico.

No ano de 2006, os dicionários passaram a ser elaborados com base em critérios lexicográficos mais bem definidos, tais como o nível de escolaridade do aluno e a quantidade de verbetes da obra. Os acervos, então propostos pelo programa, tinham o objetivo de propiciar uma exploração melhor desse tipo de obra lexicográfica e estimular a curiosidade dos alunos.

No ano de 2012, os critérios foram reelaborados e o dicionário do tipo 4 passou a fazer parte do cotidiano escolar de alunos do ensino Médio e Profissionalizante.

Como afirmamos, esses “novos dicionários” foram elaborados considerando-se um público específico e buscavam suprir suas necessidades e especificidades próprias. Não pretendemos, nesse momento, tomar uma posição acerca da qualidade dos dicionários indicados pelo PNLD/MEC e sim, refletirmos sobre a importância de adotarmos princípios e técnicas lexicográficas claras que possam refletir em obras cada vez mais úteis aos seus usuários.

Sem dúvida, a avaliação realizada pelo PNLD/MEC é “um divisor de águas”, ou seja, uma nova fase, um novo ciclo. A existência de dicionários que priorizem a faixa etária dos consultantes já é um grande marco, mas ainda há muito a se fazer. Hoje sabemos da importância dos dicionários escolares.

Sabemos que eles não têm relação com o seu tamanho, mas sim, como afirma Pontes (2009, p.230), essas obras

são “destinadas a um público específico, com necessidades diferentes em relação àquele que consulta os outros tipos de dicionários”. Desse modo, podemos afirmar que o dicionário ideal atende às especificidades dos seus usuários considerando também suas particularidades.

Quanto à lexicografia escolar brasileira, há de se reconhecer que há muito a ser feito, inclusive com o objetivo de tornarmos mais sólida a formação em Lexicografia nos cursos de graduação e para os lexicógrafos. Aliás, para nós, essa formação não deve estar restrita a esses especialistas e deve, certamente, ser estendida ao professor que é a figura daquele que trabalha diretamente com os dicionários nas salas de aula.

Creemos que atingimos nossos objetivos. Desejamos que esse trabalho possa despertar e ser uma iniciativa aos olhos daqueles interessados em novas conquistas no mundo engenhoso da Lexicografia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALVAR EZQUERRA, M. **Lexicografia descriptiva**. Barcelona: Bibliograf, 1993.

ALVES, Ieda Maria. Qual a relevância da inclusão de exemplos ou de abonações nos dicionários, considerando os diferentes tipos de obras lexicográficas? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 43-44.

ÁVILA, MARTÍN, Maria Del Carmen. **El diccionario en el aula**. Granada: Universidad de Granada, 2000.

BALDINGER, Kurt. **Teoría semántica**: hacia una semántica moderna. Trad. Emilio Lledó; L. Molina; José Mondéjar; José Luis Rivarola. Madrid: Alcalá, 1970.

BARROS, Lídia Almeida. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2002.

BÉJOINT, Henri. **Modern Lexicography**: an Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O Dicionário padrão da língua. In. **A ciência da lexicografia**. In. ALFA: Revista de Lingüística. Universidade Estadual Paulista. São Paulo. V.28.Supl. Janeiro. 1984.

_____. **A definição lexicográfica**. In: MACIEL, Anna Maria Becker (org.). *Cadernos do IL*, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 23-44.

_____. **Os dicionários na contemporaneidade**: arquitetura, métodos e técnicas. As ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. (org.) OLIVEIRA, Ana Maria P; ISQUERDO, Aparecida NEGRI, 2.ed. Campo Grande MS:UFMS, 2001. 265 p.

BORBA, Francisco da Silva. Como se determina que um uso ou acepção de uma unidade lexical é frequente? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 19-24.

BRASIL. SEF/MEC. Guia de livros didáticos do PNLD 2004 — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 2006.

BRASIL. SEF/MEC. Guia de livros didáticos do PNLD 1999 — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. MEC/FNDE. Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Brasília: SEF/MEC, 2006. 32 p.

BRASIL. SEF/MEC. Guia de livros didáticos do PNLD 2012 — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 2012.

BUGUENO MIRANDA Félix Valentín; FARIAS, Virgínia Sita. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v.18, p.115-135, 2006.

CANO, Waldenice Moreira. Qual deve ser a nomenclatura de um dicionário escolar para crianças e de um dicionário para jovens? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI

REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 115-122.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. Dicionários escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, ORLENE LÚCIA DE SABÓIA, BAGNO, MARCOS (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 87-104.

CASARES, Júlio. **Introducción a la lexicografía moderna**. 3.ed. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992, 354 p.

DAMIN, Cristina Pimentel; PERUZZO, Marinella Stefani. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA, CLAUDIA, HUMBLE, PHILIPPE (eds.): **Tradução e lexicografia pedagógica**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 93-113, 2006 (= Cadernos de tradução XVIII).

DAMIN, Cristina Pimentel. Qual deve ser a nomenclatura de um dicionário escolar para crianças e de um dicionário para jovens? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 43-44.

DAPENA, José-Álvaro Porto. **Manual de técnica lexicográfica**. Ed. Arco/ Libros, S. L, 2002. 367 p.

DUBOIS, Jean; DUBOIS, Claude. **Introduction à la lexicographie**: lê dictionnaire. Paris: Larousse. 1971.

FARIAS, Virgínia Sita. **O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de Língua Portuguesa**. Revista Alfa, São Paulo, 52 (1), 2008. 101-122.

GOMES, P.V.N. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexicografia do dicionário escolar**. Brasília:

2007, 327f. Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HAENSCH, G. et al. **La lexicografía:** de la linguística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gregos, 1982.

HARTMANN, R.R.K. **Teaching and researching lexicography.** London: Longman, 2001.

HARTMANN, R.R.K; JAMES, Gregory. **Dictionary of Lexicography.** London & New York: Routledge/Taylor and Francis [2nd revised paperback edn].1998. 176 p.

HUMBLÉ, Phillippe. Um começo de conversa. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Phillippe, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática:** como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 9-13.

HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática:** como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 115-122.

KRIEGER, Maria da Graça. **Políticas públicas e dicionários para escola:** O Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução: Florianópolis, v.2, n.18, p.235-252, jul./dez.2006.

_____ . **A obra e o fazer dicionarísticos.** Cadernos do Instituto de Letras, n.10. UFGS, 1993, p. 9-23.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MEDINA GUERRA, Antonia A. **Lexicografía española**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2003.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Que tipo de informações é importante apresentar sobre eles? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 43-44.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do séc. XVI ao XIX. São Paulo: Pontes, 2006.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009. 260 p.

QUEMADA, Bernard. **Les dictionnaires du français moderne, 1539-1863**: Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes. Paris: Didier, 1967.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. **Lexicografia pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Florianópolis, p.94-114, 2008.

SEVERO, Cristine H. **Análise de padrões em definições lexicográficas de vocábulos que designam cores**: contribuições da semântica cognitiva. Revista Letra Magna, Ano 04, n.08 - 1º Semestre de 2008.

SOUZA, J.M. **La forma gráfica de los diccionarios**. In: Cabré, M.T. (Org.). Cicle de conferencies 94/95 Léxic, corpus e diccionaris. Barcelona: IULA, 1996, p.48-76.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma Introdução à ciência do significado**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977. 577 p.

VILLAR, Mauro de Salles. Como conciliar a especificação do usuário com a escolha lexical e a organização macro e microestrutural? In: XATARA, CLAUDIA; BEVILACQUA, CLECI REGINA; HUMBLÉ, PHILIPPE, RENÉ MARIE (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 115-122.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004. 301p.

_____. Lexicografia Pedagógica: Definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C., BEVILACQUA, C. & HUMBLÉ, P. (org.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p.9-45.

DICIONÁRIOS

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa** (ideias afins). Rio de Janeiro: Lexikon, 2010, 763 p.

© Sheila de C. P. Gonçalves, 2015
Direitos reservados para esta edição:
UFG/ Catalão

Revisão

Projeto gráfico da coleção e capa
Alanna Oliva

Editoração eletrônica
Alanna Oliva

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)
GPT/BSCAC/UFG

G6351 Gonçalves, Sheila de Carvalho Pereira.
Lexicografia escolar: reflexões iniciais / Sheila de
Carvalho Pereira Gonçalves. – Goiânia: Gráfica UFG,
2015.

96 p. – (Coleção *Cognitio*; 01)

ISBN: 978-85-68359-48-8

1. Lexicografia. 2. Morfologia léxica. 3.
Metalexicografia – escolar. 4. Dicionário – avaliação. I.
Título.

CDU: 81'374

Impressão e acabamento Cegraf – UFG
Câmpus Samambaia, Caixa Postal 131
74001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521 1107
editora@ufg.br – www.cegraf.ufg.br

