

# Avanços no desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa

Virginia Sita Farias

Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

virginiafarias@terra.com.br

**Resumo.** *Nos últimos anos, verificamos um aumento considerável do interesse pelos dicionários escolares. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos ao longo da nossa pesquisa acerca da concepção de um dicionário escolar para o ensino fundamental. Para tanto, procuramos atrelar a definição tipológica do dicionário escolar a um perfil do seu potencial usuário, buscando que o cruzamento desses dois fatores refletisse no desenho dos componentes canônicos da obra: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e partes introdutórias.*

**Abstract.** *In the last years we observed an increase of interest in the school dictionaries. This paper aims at presenting the results of our research on the conception of a school dictionary written for children of elementary education. For this purpose, we try to link a typological classification of school dictionaries and a user's profile of these reference works. We believe the combination of these two factors reflect in the design of the component parts of the dictionary: Macrostructure, microstructure, cross-reference structure and front matter.*

**Palavras-chave:** dicionário escolar; macroestrutura; microestrutura

## 1. Introdução

A partir da década de 1990, o governo brasileiro passou a investir mais na melhoria da qualidade da educação, fato que se reflete até hoje nos diversos programas que vêm sendo desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica. A necessidade de implementar e melhorar os programas governamentais fica ainda mais evidente se se consideram os resultados obtidos na última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)<sup>1</sup>, os quais deixam muito claro que, apesar dos esforços do governo em prol da educação, a recuperação desse setor ainda requer muito empenho no sentido de aperfeiçoar não somente os programas educacionais, mas também os instrumentos de apoio no processo de aprendizagem, entre eles, os dicionários usados pelos estudantes. Nesse sentido, salientamos que o próprio Ministério da Educação do Brasil, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passou a avaliar, a partir de 2001, além

---

<sup>1</sup> Conforme a matéria “Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura”, publicada na edição on-line do jornal *Folha de São Paulo* em 05 de dezembro de 2007, os resultados do Pisa, divulgados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), situam o Brasil na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª posição em leitura (entre 56 países).

dos livros didáticos, os dicionários destinados aos estudantes do ensino fundamental, o que acabou contribuindo para suscitar o interesse pela questão da lexicografia pedagógica, no âmbito da qual se situa o chamado dicionário escolar.

Algumas análises de aspectos macro e microestruturais de dicionários escolares (cf. FARIAS, 2006a; 2006b; 2006c; 2007) permitiram-nos constatar uma série de falhas que não permitem que essas obras possam ser usadas sem restrições como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna nas escolas. Em síntese, os resultados obtidos possibilitam afirmar que:

1) A concepção das obras designadas como dicionários escolares não pressupõe uma definição de parâmetros que sejam capazes de fazer com que o produto lexicográfico final apresente características que possam contribuir para opô-lo a outras obras dentro de uma taxonomia. Esse fato ressalta a tendência apontada por Hartmann (2001, p.75) de que dicionários escolares sejam simplesmente cópias reduzidas de dicionários para adultos. MiAu (2005), MiHou (2004) e MiCA (2004) são os exemplos mais típicos desse problema.

2) A ausência de uma definição rigorosa de traços que permitam caracterizar essencialmente o dicionário escolar em oposição a outras obras deve-se, em parte, ao fato de que os mesmos são projetadas sem que se tenha em mente um usuário específico. Em consequência dessa despreocupação com o público-alvo dos dicionários escolares, algumas informações essenciais para os estudantes, muitas vezes, não são encontradas em algumas obras, como a conjugação de verbos irregulares, que não é apresentada em MiLu (2002), enquanto que outras informações oferecidas não são relevantes para os estudantes, como a indicação etimológica em MiMi (2002).

Assim sendo, apesar da crescente preocupação com a lexicografia de cunho pedagógico, a reflexão acerca dos dicionários voltados para o público escolar visando estabelecer traços para caracterizar esse tipo de obra, é um tema que ainda permanece pouco explorado. O projeto de dissertação que estou desenvolvendo pretende apresentar o desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa destinado a estudantes do ensino fundamental. O presente trabalho, por sua vez, tem como objetivo expor uma síntese dos resultados obtidos ao longo dos anos de 2007 e 2008 no que diz respeito à definição da macro e da microestrutura do dicionário escolar.

## **2. Axiomas básicos para o desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**

Um dicionário pode apresentar diferentes componentes que devem estar estruturados de acordo com princípios organizacionais, objetivando garantir a eficiência do instrumento lexicográfico (cf. HAUSMANN; WIEGAND, 1989; HARTMANN, 2001, p.58-68; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *megastructure, structure*). Em Bugueño; Farias (2008), definimos que os componentes canônicos do dicionário semasiológico são a macro, a micro, a medioestrutura e o *front matter*<sup>2</sup>. Consideramos que a qualidade do

---

<sup>2</sup> São concernentes ao âmbito macroestrutural todas as questões relacionadas com a seleção e ordenação do material léxico (cf. HAENSCH et al., 1982, p.452-457; HAUSMANN; WIEGAND, 1989; HARTMANN, 2001, p.64; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *macrostructure*; LANDAU, 2001, p.99 e ss.; WELKER, 2004, p.80-107; BUGUEÑO, 2005; 2007; e BUGUEÑO; FARIAS, 2008). Por sua vez,

dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade (cf. BUGUEÑO; FARIAS, 2006; 2007). Para alcançar essa funcionalidade, trabalhamos com o princípio, elaborado em Bugueño; Farias (2006), de que todas as informações apresentadas devem ser discretas e discriminantes<sup>3</sup>. Para que seja possível definir os componentes canônicos do dicionário escolar, procurando que todas as informações apresentadas sejam discretas e discriminantes, em Bugueño; Farias (2008), propusemos os seguintes axiomas básicos: 1) uma obra lexicográfica deve estar definida taxonomicamente; 2) uma obra lexicográfica deve ser concebida em função de um usuário específico, e 3) uma obra lexicográfica deve estar destinada ao cumprimento de funções específicas.

## 2.1. Definição taxonômica do dicionário escolar

Uma taxonomia é uma ferramenta importante no processo de concepção de um instrumento lexicográfico. No entanto, ainda que tenham sido desenvolvidas inúmeras propostas classificatórias, a exemplo dos trabalhos de Haensch et al. (1982, p.126-186), Kühn (1989), Hausmann (1989), Martínez de Souza (1995), Hartmann; James (2001, s.v. *typology*), Landau (2001, p.6-42), Biderman (2001), Swanepoel (2003), Welker (2004, p.43-54) e Engelberg; Lemnitzer (2004, p.18-22), de acordo com Bugueño (2003a), até o presente momento, não existe uma taxonomia de consenso universal. Esse autor, contudo, aponta a possibilidade de se trabalhar com um sistema de traços dicotômicos (cf. BUGUEÑO, 2003a, p.97-99). Dessa forma, em Bugueño; Farias (2008), valemo-nos da oposição funcional elementar “Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch” [dicionário orientado por grupos de usuários], apresentada em Engelberg; Lemnitzer (2004, p.21), que nos permitiu reconhecer um genótipo específico, passível de ser denominado “dicionário escolar”. Essa classificação funcional foi complementada por uma classificação em termos lingüísticos, baseada em dois parâmetros dicotômicos básicos, a saber, o escopo léxico arrolado e os pontos dos eixos da língua considerados, que nos permitiram opor o dicionário escolar (definido como seletivo e sinsistêmico) ao dicionário geral (exaustivo e diassistêmico). A atenção dada às demandas curriculares do estudante brasileiro durante a definição do perfil de usuário, no entanto, obrigou-nos a rever os traços lingüísticos propostos para a classificação do dicionário escolar.

---

dizem respeito ao âmbito microestrutural todos os problemas relacionados com a fixação do programa constante de informações e a organização interna dos verbetes (cf. DUBOIS; DUBOIS, 1971, p.39-46; MERZAGORA, 1987, p.107-124; HAUSMANN; WIEGAND, 1989; HARTMANN, 2001, p.64-65; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *comment, microstructure*; WELKER, 2004, p.107-177; GARRIGA, 2003, p.105-126; BUGUEÑO, 2004; e BUGUEÑO; FARIAS, 2006; 2007). Já a medioestrutura corresponde ao sistema de remissivas do dicionário (cf. HARTMANN, 2001, p.65-66; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *cross-reference structure*; BUGUEÑO, 2003b; e WELKER, 2004, p.177-179). Por fim, o *front matter* (ou as chamadas “partes introdutórias”) tem como funções básicas apresentar os objetivos que o dicionário pretende cumprir e funcionar como um manual de instruções de uso do mesmo (cf. FORNARI, 2008).

<sup>3</sup> Uma informação discreta é uma informação que corresponde a um fato de norma real. Uma informação discriminante, por sua vez, é uma informação que permite ao usuário tirar algum proveito com relação ao uso ou conhecimento da língua. A inclusão de unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência, tais como *destinto* (cf. MiLu, 2002, s.v.; e MiHou, 2004, s.v.) e *edule* (cf. MiAu, 2005, s.v.), em um dicionário escolar, é um exemplo claro de informação pouco discreta. Por sua vez, um exemplo de informação não discriminante é a indicação etimológica apresentada nos verbetes de MiMi (2002).

## 2.2. Definição do perfil do usuário do dicionário escolar

Para a construção do perfil do usuário do dicionário escolar, isolamos duas variáveis: a) o período escolar dos alunos aos quais a obra está destinada, e b) as habilidades lingüísticas que os estudantes devem desenvolver ao longo desse período. Ocupar-nos-emos do ensino fundamental, especificamente do período compreendido entre a 5ª e a 8ª série. Preterimos a primeira etapa da educação básica, cujos estudantes contam, pelos menos em teoria, com um tipo de obra conhecida como dicionário infantil, em razão de que se sabe muito pouco sobre esse tipo de dicionário<sup>4</sup>.

Para definir as habilidades lingüísticas que os estudantes deverão desenvolver, tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Nossa proposta, pois, é tentar estabelecer uma correlação entre as exigências de aprendizagem descritas no referido documento e as informações que deverão estar contidas no dicionário, especialmente no que concerne aos níveis macro e microestrutural. Acreditamos que, dessa maneira, seria possível satisfazer integralmente as necessidades de consulta do estudante do período escolar selecionado, ao mesmo tempo em que se evitariam informações excedentes ou mesmo supérfluas no dicionário. Salientamos, no entanto, que a viabilidade de efetivação dessa proposta, considerando os instrumentos metodológicos disponíveis, deverá ser discutida em 3.1. Relacionamos, pois, as habilidades lingüísticas que, segundo os PCN (1998, p. 45-98), devem ser desenvolvidas durante o período compreendido entre a 5ª e a 8ª série. As demandas de aprendizagem que podem ser supridas em nível macroestrutural são as seguintes:

a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego (níveis sintático, semântico e pragmático)<sup>5</sup>;

b) reconhecer a existência da variação lingüística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos);

c) compreender fenômenos de derivação e flexão e conseguir construir paradigmas a partir da análise de conjuntos de palavras formadas com os mesmos afixos ou que apresentem as mesmas desinências;

d) identificar as famílias de palavras através da aplicação dos processos de derivação.

---

<sup>4</sup> Hartmann; James (2001, s.v. *children's dictionary*), definem o dicionário infantil como “a dictionary aimed at children. [...] It is based on a limited basic vocabulary and uses pictorial illustrations and ‘stories’ – often humorous – rather than formal definitions, to explain the meanings of the (predominantly concrete) words”. A definição de dicionário escolar dada pelos mesmos autores, entretanto, não é suficiente para opor o dicionário infantil ao dicionário escolar, definido como “a dictionary written for school-children, common features of which are a controlled defining vocabulary, a clear design and the incorporation of illustrations” (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *school dictionary*). Os autores, porém, reconhecem que “The boundaries between the school dictionary on the one hand, and children’s dictionaries, college dictionaries and desk dictionaries on the other, are not clearly demarcated” (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *school dictionary*).

<sup>5</sup> A exigência de ampliação do vocabulário do estudante está diretamente relacionada com a definição macroestrutural quantitativa do dicionário escolar, o que nos força, inclusive, a reconsiderar os princípios de seletividade e sinsistemia adotados inicialmente. A orientação sobre o emprego das unidades léxicas, entretanto, é um problema a ser resolvido em nível microestrutural.

As demandas de aprendizagem que podem ser supridas em nível microestrutural são as seguintes:

- a) superar as dificuldades relativas à ortografia e à separação silábica;
- b) superar as dificuldades relativas às irregularidades na flexão verbal e nominal;
- c) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras, além de orientar o emprego do léxico (níveis sintático, semântico e pragmático) (cf. nota 5):
  - diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem (oral e escrita) e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações;
  - identificar e analisar empregos figurados de palavras e expressões;
  - escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia.

### **2.3. Definição das funções do dicionário escolar**

A imputação de funções específicas a uma dada obra está subordinada à sua definição taxonômica e à delimitação do seu perfil de usuário. Sendo assim, em Bugueño; Farias (2008), definimos como funções básicas do dicionário escolar: a) auxiliar nas atividades de compreensão lingüística, e b) auxiliar nas atividades de produção lingüística.

## **3. Desenho da macroestrutura do dicionário escolar**

Primeiramente, acreditamos ser necessário distinguir entre definição macroestrutural quantitativa e qualitativa. Por meio da definição macroestrutural quantitativa, procuramos determinar a densidade da nomenclatura desejável em um dicionário escolar. Já por meio da definição macroestrutural qualitativa, procuramos delimitar os tipos de unidades léxicas passíveis de conformar a nomenclatura, bem como a melhor forma de organizar o material léxico no dicionário.

### **3.1. Definição macroestrutural quantitativa**

Conforme o exposto nos tópicos anteriores, há uma série de questões inconciliáveis entre o que prescrevem os PCN (1998) e as coordenadas básicas propostas de que o dicionário escolar deve ser seletivo e sistêmico. A exigência de que o estudante seja capaz de reconhecer a variação lingüística, como sugerem os PCN (1998, p.59-63), por exemplo, cobra uma abertura da nomenclatura no sentido de dar conta de uma demanda de aquisição de vocabulário que entra em conflito com determinados problemas metodológicos verificados no momento de desenhar o instrumento lexicográfico.

O primeiro problema está relacionado com a inclusão, no dicionário escolar, de vocabulário marcado diafásico-diastraticamente. Para iniciar essa discussão, é importante estabelecer uma distinção entre norma real e norma ideal. A norma real é a que a comunidade realiza de fato, considerando variáveis diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas. Sobreposta ao conjunto de normas reais, uma comunidade lingüística pode querer ter uma norma ideal, que é a norma que os falantes consideram como um modelo (cf. COSERIU, 2004, p.119-125). No que diz respeito à língua portuguesa, convém ressaltar que a comunidade brasileira tem tido muita dificuldade

para encontrar uma norma que possa ser empregada como norma ideal (cf. TRASK, 2004, s.v. *língua padrão*). Alguns autores, a exemplo de Biderman (2001, p.136), propõem que se defina a norma ideal com base em uma variável diatópica, considerando o eixo Rio-São Paulo. Outros autores, como Faraco (2002) e Alves (2006), no entanto, propõem a utilização da imprensa escrita como base para definir a norma ideal. A segunda solução nos parece mais viável para resolver esse problema, mas é preciso salientar que ainda carecemos de estudos que permitam assegurar qual das duas alternativas é a mais acertada. Cabe ressaltar que o fato de o dicionário refletir uma norma ideal não implica obrigatoriamente a exclusão de outras normas, mas para que essas estejam corretamente representadas no dicionário, é fundamental contar com instrumentos metodológicos apropriados, o que nem sempre é possível. A falta de rigor no tratamento de unidades léxicas marcadas no diassistema (em especial, nesse caso, as marcadas diafásico-diastraticamente), reflete-se nos dicionários de língua portuguesa. Um exemplo típico desse problema é o tratamento da gíria (cf. SANTOS, 2007).

O segundo problema é concernente à inclusão de vocabulário marcado diatopicamente nos dicionários escolares. Destacamos três problemas metodológicos básicos: 1) a delimitação das zonas dialetais do país, já que ainda não contamos com um atlas lingüístico do Brasil que permita estabelecê-las (cf. ISQUERDO, 2006); 2) o estabelecimento da extensão real de uso de um regionalismo, e 3) o cálculo da densidade de vocabulário marcado diatopicamente que deve estar registrado num dicionário escolar. Diante desse panorama, esboçamos duas soluções possíveis, mas ainda não completamente satisfatórias, para o dicionário escolar: 1) desconsiderar completamente a variação diatópica, o que é metodologicamente coerente, mas que não está de acordo com as orientações dos PCN (1998), ou 2) abrir parcialmente o dicionário escolar à variação diatópica, mas à custa de oferecer um número muito limitado de regionalismos, aqueles considerados de senso comum, como *macaxeira* e *jerimum*, por exemplo.

A terceira questão diz respeito à inclusão de vocabulário marcado diacronicamente nos dicionários escolares. No que concerne aos arcaísmos, considerando que o ensino da língua materna nas escolas, na prática, acaba prescindindo de qualquer consideração diacrônica, uma perspectiva historicista num dicionário escolar não é um fato funcional. Por sua vez, com relação aos neologismos, essas unidades léxicas, ao contrário das anteriores, constituem uma parcela da variação lingüística que deve ser considerada no ensino da língua materna. Acreditamos, contudo, que o dicionário escolar não é o lugar mais apropriado para fornecer informações desse tipo por duas razões básicas: 1) como é de consenso, o neologismo é uma unidade extremamente instável, e 2) quando um neologismo se consagra na língua, tornando-se passível de lematização em uma obra como o dicionário escolar, ele já deixou de ser uma unidade neológica. A única maneira de contornar esses problemas, procurando conferir uma maior fiabilidade às informações sobre neologismos, seria submeter os dicionários a revisões periódicas, em intervalos de tempo muito breves, o que na prática é quase inviável. Assim sendo, a solução que nos parece mais plausível é organizar bancos de dados neológicos, que podem ser periodicamente revisados e atualizados.

### 3.2. Definição macroestrutural qualitativa

a) Definição lematizada: Para determinar os tipos de unidades léxicas que devem fazer parte da nomenclatura de um dicionário escolar, partimos da proposta desenvolvida em Bugueño (2005; 2007). Consideramos que são passíveis de lematização as lexias simples, as lexias compostas e as lexias complexas. No tocante às lexias compostas e complexas, há que se considerar uma série de problemas que exigem um estudo à parte. O tratamento das lexias compostas (os compostos), por um lado, implica que se resolva, antes de mais nada, a questão sobre o uso do hífen<sup>6</sup>. Já o tratamento das lexias complexas (as unidades fraseológicas), por outro lado, acarreta três diferentes problemas: 1) a definição da fixação fraseológica; 2) a seleção do conjunto de unidades fraseológicas pertinentes em um dicionário escolar, e 3) a elaboração de critérios de lematização.

b) Lematização das formas de *type* e *token*: No que diz respeito ao registro dos lexemas plenos, a principal questão que devemos considerar é a distinção entre *type* (invariante ou forma de mais prestígio) e *token* (variante). Essa distinção manifesta-se nos dicionários sob dois diferentes aspectos: 1) a lematização de formas variantes, e 2) a lematização de formas flexionadas.

No que diz respeito às formas variantes, merecem ser registradas no dicionário escolar somente as formas não marcadas e que apresentam frequência de uso elevada. Lematizar essas formas, entretanto, exige que estejamos preparados para duas situações distintas: 1) as formas variantes não gozam do mesmo prestígio, o que facilita a identificação das formas de *type* e *token* (por exemplo, *vitrinal/vitrine*<sup>7</sup>), e 2) as formas variantes gozam do mesmo prestígio, de modo que não é possível determinar um *type* e um *token* (por exemplo, *abdome/abdômen*<sup>8</sup>). Ressaltamos que, em ambos os casos, o dicionário deve oferecer uma informação o mais precisa possível sobre o status de cada uma das variantes.

A lematização de formas flexionadas (ou *tokens*, em relação à forma básica), por sua vez, é um recurso utilizado muitas vezes em dicionários bilíngües para ajudar os estudantes a identificarem, entre outras coisas, formas verbais irregulares. Em um dicionário escolar de língua portuguesa, um recurso desse tipo é bem-vindo, por exemplo, nos casos de gênero expresso por derivação (*condel/condessa*). Por outro lado, femininos formados regularmente, como *esposa* e *soberana*, registrados em MiAu (2005), bem como formas de plural igualmente regulares, como *esquerdas*, em DELP (2004), não são informações funcionais em dicionários do tipo que estamos tratando.

---

<sup>6</sup> Conforme Bechara (2006, p.100) e Cunha; Cintra (2001, p.66), o hífen deve ser empregado quando o composto não corresponde à significação literal das unidades que o compõem. Hou (2001), no entanto, registra sem hífen, por exemplo, *macaco velho* “pessoa experiente em um assunto” (Hou, 2001, s.v. *macaco*) e *casa da sogra* “lugar onde não se respeitam normas disciplinares” (Hou, 2001, s.v. *casa*).

<sup>7</sup> Através de pesquisas no *Google* (em 31.07.2008), encontramos 2.990.000 ocorrências de *vitrine*, frente a 173.000 ocorrências de *vitrina*, o que nos permite identificar a primeira como *type*.

<sup>8</sup> Através de pesquisas no *Google* (em 31.07.2008), encontramos 196.000 ocorrências de *abdômen*, frente a 120.000 ocorrências de *abdome*.

c) Disposição lematizada: A primeira decisão a ser tomada é se o dicionário escolar deve adotar uma solução polissêmica ou homônima. Essa decisão depende fundamentalmente de dois fatores: 1) o tipo de dicionário, e 2) o usuário. Considerando que estamos tratando de um dicionário escolar destinado a estudantes com o perfil definido, uma solução polissêmica é preferível por duas razões práticas: 1) os critérios utilizados para distinguir entre homonímia e polissemia nem sempre são suficientemente claros (cf. HAENSCH et. al., 1982, p.297-328; PALMER, 1991, p.100-108; e LANDAU, 2001, p.100-101), e 2) o baixo ganho heurístico de uma solução homônima para o consulente escolar, pois é bem provável que a lematização de dois signos distintos que, no entanto, assumem o mesmo significante, pode confundir o estudante que, em geral, não está habituado às consultas ao dicionário.

A segunda decisão a ser tomada diz respeito ao arranjo das entradas. Wiegand (1989) apresenta três soluções para a disposição da macroestrutura no dicionário de língua: estrutura lisa, estrutura de nicho léxico e estrutura de ninho léxico. Levando em conta a existência dessas três possibilidades, isolamos duas variáveis que influenciam diretamente na escolha da melhor forma de arranjo no dicionário escolar: 1) a opção por uma solução polissêmica ou homônima, e 2) a opção por um viés exclusivamente semasiológico ou um viés semasiológico e onomasiológico dentro do verbete. A opção por uma estrutura de nicho léxico proporciona duas vantagens evidentes: permite apresentar de forma mais coerente a produtividade morfológica, ao mesmo tempo em que poupa espaço. Entretanto, a adoção de uma solução polissêmica e a decisão de acrescentar um segmento complementar de caráter onomasiológico à microestrutura (cf. 4.1) são fatores que, conjugados, contribuem para “inchar” o verbete. Além disso, devemos considerar o fato de que nem mesmo o público “médio” consulente dos dicionários padrão da língua está completamente habituado a efetuar consultas em dicionários com uma progressão em nicho ou ninho léxico<sup>9</sup>. Dessa forma, acreditamos que uma estrutura lisa, mesmo que acarrete o ônus de não tornar explícitas as relações entre as famílias de palavras, ainda é a solução mais adequada em função das necessidades do estudante em questão.

#### **4. Desenho da microestrutura do dicionário escolar**

A definição microestrutural do dicionário envolve a elaboração de um modelo funcional para o layout do verbete e a fixação de um programa de informações. Para executar essas duas tarefas, é necessário levar em consideração o princípio de que o programa constante de informações deve obedecer a uma divisão rigorosa entre: 1) função de recepção e de produção, e 2) comentário de forma e comentário semântico.

##### **4.1. Organização interna do verbete: Modelo de microestrutura**

O dicionário escolar que almejamos desenhar ao longo dessa pesquisa está sendo pensado para estudantes que devem ser, ao mesmo tempo, receptores e produtores lingüísticos. Esse dicionário deve, portanto, poder auxiliar seus consulentes nas tarefas de decodificação e codificação lingüística concomitantemente. Um segmento de caráter

---

<sup>9</sup> Observemos, por exemplo, que dicionários de língua, como Au (1999) e Hou (2001), apresentam estrutura lisa, o que nos faz crer que, na maioria dos casos em que se utiliza o recurso de progressão de ninho ou de nicho léxico em dicionários de menor porte, a única finalidade é a economia de espaço.

onomasiológico para a apresentação de sinônimos no interior do verbete pode ser um recurso bastante eficaz para atender às necessidades do estudante enquanto produtor de textos. Entretanto, para originar esse segmento onomasiológico, é preciso atender a dois critérios fundamentais: 1) gerar um modelo microestrutural que comporte a nossa proposta de segmentação do verbete, de maneira a apresentar os sinônimos de forma clara, facilitando o acesso e a compreensão das informações por parte dos usuários, e 2) oferecer sinônimos que, por obedecerem a critérios rigorosos de seleção, constituam informações realmente discretas e discriminantes para os consulentes escolares.

## 4.2. Definição do programa de informações

O programa de informações microestruturais, que pode ser identificado com a microestrutura abstrata, corresponde à configuração de um conjunto de informações que são passíveis de estar presentes no verbete (cf. HAUSMANN; WIEGAND, 1989, p.340-349). A fixação de um programa de informações microestruturais para o dicionário escolar deverá levar em conta, primeiramente, a segmentação do verbete efetuada com base na distinção entre as funções de recepção e de produção. Assim, será necessário estabelecer um programa mínimo de informações para o segmento de caráter semasiológico, por um lado, e um programa mínimo de informações para o segmento de caráter onomasiológico, por outro. A determinação dos tipos de informações que deverão ser apresentadas em cada um desses segmentos, por sua vez, deverá estar ancorada na segunda divisão estabelecida, baseada na distinção entre comentário de forma (informações sobre o significante) e comentário semântico (informações sobre o significado)<sup>10</sup>.

### 4.2.1. Comentário de forma

No que concerne ao comentário de forma, propusemos como informações básicas:

a) Indicação ortográfica: A indicação ortográfica somente deve ser oferecida quando houver uma dificuldade de cálculo para o consulente, o que acontece em duas situações: 1) quando existem grafias alternativas, e 2) quando o signo-lema apresenta formas homófonas heterográficas ou parônimas (cf. BUGUEÑO; FARIAS, 2007).

b) Separação silábica: A informação sobre a separação silábica deve estar integrada ao signo-lema, tal como aparece na maioria dos dicionários, o que contribui para facilitar a sua visualização, ao mesmo tempo em que evita sobrecarregar a microestrutura com a apresentação de mais um item no interior do verbete.

c) Flexão verbal e nominal: A indicação da conjugação verbal e da flexão de gênero e número dos nomes<sup>11</sup> somente será uma informação funcional se se trata de um

---

<sup>10</sup> A esse respeito, cf. Seco (1987, p.15-34), Hausmann; Wiegand (1989, p.340-357), Hartmann (2001, p.64-65), Hartmann; James (2001, s.v. *comment*) e Bugueño (2004).

<sup>11</sup> Consideramos como casos de flexão regular de gênero: a) nomes terminados em *-o*, que mudam o *-o* em *-a*, e b) nomes terminados em *-or*, *-ês*, *-l* e *-z*, cujo feminino é formado pelo acréscimo de *-a* (cf. NEVES, 2000, p.145-152). Por sua vez, consideramos como casos de flexão regular de número: a) nomes terminados em vogal e em *-n*, que sofrem acréscimo de *-s*; b) nomes terminados em *-m* que mudam o *-m* em *-ns*; 3) nomes terminados em *-r*, *-s* e *-z*, que sofrem o acréscimo de *-es*, e c) nomes terminados em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul*, que mudam o *-l* em *-is*, e os nomes terminados em *-il* (tônico), que mudam o *-l* em *-s*, e em *-*

caso de irregularidade, dado que os problemas de flexão regular já podem ser resolvidos pelo estudante que ingressa na 5ª série do ensino fundamental.

d) Regência verbal e nominal: Para indicar a regência, o lexicógrafo tem pelo menos duas opções distintas: 1) apresentá-la por meio da lematização: *arcar* “~ com Assumir a responsabilidade por [algo]”, e 2) marcá-la através da utilização de exemplos<sup>12</sup>: *arcar* “Assumir a responsabilidade por [algo]: *João arcou com os custos da viagem. A prefeitura arcará com as despesas da obra*”.

e) Valência verbal: Apenas indicar que determinado verbo é transitivo direto e indireto, como s.v. *oferecer* “Dar como oferta, mimo ou presente” (MiAu, 2005, s.v., ac. 5), pouco ajuda o consulente nas suas tarefas de produção textual. Em vez disso, o lexicógrafo poderia marcar os actantes na paráfrase definidora para que o consulente não tivesse dúvidas sobre como usar o verbo<sup>13</sup>. No caso do verbo *oferecer*, por exemplo, a definição poderia ser “dar [algo] (a [alguém]) (para que o utilize/desfrute)”<sup>14</sup>. A definição apresentada também poderia ser complementada por exemplos: “Dar [algo] (a [alguém]) (para que o utilize/desfrute): *O anfitrião ofereceu um jantar aos convidados*”.

#### 4.2.2. Comentário semântico

No que concerne ao comentário semântico, propusemos como informações básicas:

a) Marcas de uso: Os dicionários costumam apresentar um número incontável de marcas de uso nos verbetes. No entanto, uma análise mais atenciosa das informações em tais obras revela a ausência de critérios rigorosos para a atribuição das mesmas. O problema da imputação de uso está intimamente relacionado à questão da seleção macroestrutural quantitativa, já que a maior parte dos problemas encontrados na definição dos itens lexicais que devem constituir a nomenclatura do dicionário são os mesmos encontrados no momento de conferir as imputações diassistêmicas às unidades léxicas arroladas. Sobre o problema das marcas de uso, cf. Strehler (2001) e Welker (2004, p.130-136).

b) Paráfrases definidoras: Assumindo que o dicionário semasiológico é um instrumento usado principalmente para esclarecer dúvidas acerca da significação das palavras (cf. JACKSON, 2002, p.71), podemos dizer que as paráfrases definidoras cumprem a função mais importante na microestrutura desse tipo de obra, o que justifica

---

*il* (átono), que mudam o *-il* em *-eis*. Os demais casos são considerados exceções (cf. NEVES, 2000, p.159-172).

<sup>12</sup> Em Farias (2008), procuramos estabelecer alguns critérios para decidir quando uma definição deve ser complementada por um exemplo e propusemos uma distinção entre exemplos para a compreensão (que cumprem a função de tentar tornar mais clara a significação), e exemplos para a produção (que cumprem a função de apresentar o contexto sintático da unidade definida).

<sup>13</sup> Sobre a apresentação da valência verbal nas paráfrases definidoras, cf. Seco (1987, p.35-45) e Beneduzi; Bugueño; Farias (2005, p.215-218).

<sup>14</sup> Muito embora a indicação dos actantes na paráfrase definidora seja, de fato, uma informação extremamente útil para o consulente escolar, é preciso salientar que a incorporação dessa informação à redação exige que se aprenda a equilibrar a exaustividade descritiva da paráfrase e a capacidade de compreensão da mesma pelo estudante. Isso equivale a dizer que uma definição como a que apresentamos acima como modelo, na prática, talvez não pudesse ser ainda inteiramente aproveitada por um consulente escolar.

o fato de que a definição lexicográfica seja matéria de discussão em diversos trabalhos<sup>15</sup>. Contudo, apesar da importância atribuída à paráfrase definidora e, conseqüentemente, de esse ser um tema nuclear no âmbito da lexicografia, ainda dispomos de poucos estudos conclusivos sobre como gerar uma boa definição (cf. BUGUEÑO, 2008).

A proposta para a redação das paráfrases definidoras que pretendemos desenvolver na dissertação deverá estar ancorada em dois eixos fundamentais:

1) O primeiro eixo é estabelecido com base na taxonomia de paráfrases definidoras proposta em Bugueño (2008). A referida taxonomia toma como fundamento dois parâmetros: a perspectiva do ato da comunicação<sup>16</sup> e a metalinguagem empregada<sup>17</sup>.

2) O segundo eixo corresponde à distinção entre palavras lexicais e gramaticais. As palavras lexicais são portadoras de conteúdo semântico próprio, enquanto que as palavras gramaticais só encontram representação no sistema gramatical e expressam as relações temporais e espaciais, a modalização, a intensificação, a referenciação, a dêixis e a conexão entre sintagmas e períodos (cf. BORBA, 2003, p.45-78). Seriam, pois, palavras gramaticais pronomes, preposições, conjunções e artigos. Essas unidades léxicas, além de interjeições e de alguns advérbios, exigem uma definição que nem sempre coincide com uma paráfrase que responda a uma perspectiva semasiológica do ato da comunicação e esteja redigida em metalinguagem de conteúdo. Nesses casos, pois, sempre será necessária uma definição em metalinguagem de signo.

## 5. Referências bibliográficas

ALVES, I. M. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, São Paulo, v. 50, p.131-144, 2006.

Au (1999). FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

---

<sup>15</sup> Citamos como exemplo Dubois; Dubois (1971, p.84-89), Haensch et al. (1982, p.259-328), Seco (1987, p.15-45), Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), Landau (2001, p.153-216), Jackson (2002, p.86-100), Geeraerts (2003), Beneduzi; Bugueño; Farias (2005) e Lew; Dziemianko (2006a; 2006b).

<sup>16</sup> Essa perspectiva leva em conta o ponto de partida do ato da consulta (o significante ou o significado), o que implica na adoção de uma perspectiva semasiológica ou onomasiológica, respectivamente. Nessa situação, a oposição básica é estabelecida entre paráfrases analíticas, no primeiro caso, e paráfrases sinonímicas, no segundo caso.

<sup>17</sup> Esse parâmetro baseia-se na distinção proposta por Seco (1987) entre metalinguagem de primeiro enunciado e metalinguagem de segundo enunciado. Enquanto as paráfrases formuladas em metalinguagem de segundo enunciado (ou metalinguagem de conteúdo) exprimem o conteúdo semântico da unidade definida, as paráfrases em metalinguagem de primeiro enunciado (ou metalinguagem de signo) explicam como a palavra é empregada. Nesse segundo caso, a oposição se dá basicamente entre paráfrases intensionais (a exemplo das definições por *genus proximum + differentiae specifica*) e extensionais (como as definições por enumeração dos membros de uma categoria). A principal diferença entre as definições em metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo é que as últimas não se deixam submeter à prova da substituição.

BENEDUZI, R.; BUGUEÑO, F.; FARIAS, V. Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Lusorama*, Frankfurt am Main, v. 61/62, p.195-219, 2005.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p.131-144.

BORBA, F. da S. *Organização dos dicionários. Uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

BUGUEÑO, F. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolíngüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 4/5, p.97-114, 2003a.

\_\_\_\_\_. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: COLÓQUIO NACIONAL LETRAS EM DIÁLOGO E EM CONTEXTO: RUMOS E DESAFIOS, 2003. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003b. p.1-16.

\_\_\_\_\_. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Expressão*, Santa Maria, v. 8, p.89-93, 2004.

\_\_\_\_\_. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.6/7, p.17-31, 2005.

\_\_\_\_\_. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Humanitas, 2007. p.261-272.

\_\_\_\_\_. Para uma taxonomia de definições. *Alfa*, São Paulo, 2008. [em avaliação editorial]

BUGUEÑO, F.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 18, p.115-135, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Avaliação do programa de informações em dicionários monolíngües de português. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 8, 2007. *Anais...* Brasília: UnB, 2007. [no prelo]

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, Ph. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC, NUT, 2008. p.129-167. Disponível em: <<http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2008.

- COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DELP (2004). SANTOS, V. *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Rígel, 2004.
- DUBOIS, J.; DUBOIS, C. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse, 1971.
- ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.37-61.
- FARIAS, V. S. *Dicionários escolares: análise e algumas propostas de emendas*. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.
- \_\_\_\_\_. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 70, p.183-205, 2006b.
- \_\_\_\_\_. A microestrutura dos dicionários escolares: análise e algumas propostas para reformulações. In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA: ENSINO, LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA, 2, 2006. *Anais...* Novo Hamburgo: Feevale, 2006c. p.1-15.
- \_\_\_\_\_. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, Frankfurt am Main, v. 71/72, p.160-206, 2007.
- \_\_\_\_\_. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, v. 51, p.101-122, 2008.
- FORNARI, M. K. Concepção e desenho do *front matter* do Dicionário de Falsos Amigos Espanhol-Português. *Voz das Letras*, Concórdia, n. 9, p.1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/9/95.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2008.
- GARRIGA, C. La microestructura del diccionario: Las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p.103-126.
- GEERAERTS, D. Meaning and definition. In: STERKENBURG, P. (Org.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.83-93.

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

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

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

HAUSMANN, F. J. Wörterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. p.968-988.

HAUSMANN, F. J.; WIEGAND, H. E. Component parts and structures of general monolingual dictionaries: A survey. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. p.328-360.

Hou (2001). HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISQUERDO, A. N. Achegas para a discussão do conceito de regionalismo no português do Brasil. *Alfa*, São Paulo, v. 50, p.9-24, 2006.

JACKSON, H. *Lexicography*. London: Routledge, 2002.

KÜHN, P. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. p.111-127.

LANDAU, S. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. Cambridge: CUP, 2001.

LEW, R.; DZIEMIANKO, A. A new type of folk-inspired definition in English monolingual learner's dictionaries and its usefulness for conveying syntactic information. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 19, n. 3, p.225-242, 2006a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Non-standard dictionary definitions: what they cannot tell native speakers of Polish. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 18, p.275-294, 2006b.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MERZAGORA, G. M. *La lessicografia*. Bologna: Zanichelli, 1987.

MiAu (2005). FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

MiCA (2004). *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa* Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MiHou (2004). HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MiLu (2002). LUFT, C. P. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2002.

MiMi (2002). *Michaelis: Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PALMER, F. R. *Semantics*. Cambridge: CUP, 1991.

PCN (1998). BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>>. Acesso em: 30 abr. 2007.

SANTOS, C. A. dos. Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários. *Voz das Letras*, Concórdia, v. 6, p.1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/6/63.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.

STREHLER, R. As marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p.171-180.

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: A pragmatic approach. In: STERKENBURG, P. (Org.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.44-69.

TRASK, L. R. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

WELKER, H. A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WIEGAND, H. E. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. p.371-409.