

VIRGINIA SITA FARIAS

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**PORTO ALEGRE
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA: RELAÇÕES
TEXTUAIS**

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

VIRGINIA SITA FARIAS

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Dissertação de Mestrado em Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA: RELAÇÕES
TEXTUAIS**

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

VIRGINIA SITA FARIAS

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Aprovado em 28 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Johannes Doll
Faculdade de Educação – UFRGS

Profa. Dra. Leci Borges Barbisan
Faculdade de Letras – PUCRS

Prof. Dr. Werner Heidermann
Centro de Comunicação e Expressão – UFSC

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cecília e Afonso, pelo amor dedicado, pelo incentivo e apoio em todos os momentos e pelo constante esforço no sentido de me propiciar uma educação esmerada, e à minha irmã, Ester, pela compreensão e companheirismo e pela disponibilidade em me auxiliar nas questões técnicas para a apresentação deste trabalho.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda, não só pela contribuição fundamental na realização deste trabalho, mas, principalmente, por ter me possibilitado uma formação intelectual sólida, que teve começo ainda durante a graduação, através da iniciação científica, e pelo exemplo de integridade moral e honestidade no trabalho acadêmico.

RESUMO

Nos últimos anos, a preocupação com a lexicografia, em especial com a chamada lexicografia pedagógica, tem aumentado consideravelmente no Brasil. Não obstante, a reflexão acerca dos dicionários voltados para o público escolar visando o estabelecimento de traços para caracterizar esse tipo de obra é um tema que ainda permanece pouco explorado. Tendo em vista suprir esta carência no escopo dos estudos (meta)lexicográficos, o objetivo da presente dissertação é elaborar um instrumento teórico-metodológico que permita definir os traços essenciais de um dicionário escolar destinado a estudantes das últimas séries do ensino fundamental. Para tanto, em primeiro lugar, são delimitados os princípios que devem orientar a concepção de uma obra lexicográfica: (a) a definição taxonômica, (b) o perfil do usuário e (c) as funções que a obra deve cumprir. A articulação desses três princípios permite que, nas etapas seguintes do trabalho, sejam propostos parâmetros para a configuração de cada um dos componentes estruturais considerados como canônicos no dicionário escolar: a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e o *front matter*. O desenvolvimento do presente estudo leva-nos a concluir que, do ponto de vista estritamente lexicográfico, é perfeitamente possível estabelecer parâmetros definicionais para cada um dos componentes estruturais de uma obra de cunho escolar. É preciso salientar, por fim, que os resultados obtidos através desta pesquisa poderão ser otimizados com a elaboração de instrumentos empíricos para a delimitação do perfil do usuário do dicionário escolar, bem como com a resolução de determinadas questões pertinentes à dialetologia do português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexicografia; Lexicografia; Dicionário escolar; Ensino Fundamental.

RESUMEN

En los últimos años ha crecido en Brasil la preocupación por la lexicografía, en especial por la llamada lexicografía pedagógica. Sin embargo, la reflexión acerca de los diccionarios destinados a los escolares con el propósito de definir los rasgos de este tipo de obra es un tema que se ha explorado muy poco. A fin de cubrir esta laguna en el ámbito de los estudios (meta)lexicográficos, el objetivo de este trabajo es elaborar un instrumento teórico-metodológico que permita definir las características esenciales de un diccionario escolar destinado a los estudiantes de los últimos años de la enseñanza primaria. Con esta finalidad se han delimitado, en primer lugar, los principios que deben regir la concepción de una obra lexicográfica: (a) la definición taxonómica, (b) el perfil del usuario y (c) las funciones que le corresponden a la obra. La concurrencia de los tres principios permite que, en las etapas siguientes del trabajo, se propongan parámetros para el diseño de cada uno de los componentes estructurales considerados como canónicos en un diccionario escolar: la macroestructura, la microestructura, la medioestructura y el *front matter*. El desarrollo de este estudio nos lleva a concluir que, desde un punto de vista estrictamente lexicográfico, es perfectamente posible establecer parámetros definitorios para cada uno de los componentes estructurales de una obra de carácter escolar. Hace falta señalar, por fin, que será posible optimizar los resultados obtenidos en esta investigación con la elaboración de instrumentos empíricos para ayudar a delimitar el perfil del usuario del diccionario escolar, así como con la resolución de determinadas cuestiones concernientes a la dialectología del portugués de Brasil.

PALABRAS CLAVE: Metalexicografía; Lexicografía; Diccionarios escolares; Enseñanza primaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Fundamentos para a concepção do instrumento lexicográfico.....	32
Quadro 1: Relação entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos.....	39
Esquema 2 – Contraste entre o dicionário geral de língua e o dicionário escolar.....	41
Quadro 2 – Reformulação da relação entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos.....	47
Esquema 3 – Síntese da definição do dicionário escolar em seus traços essenciais.....	56
Esquema 4 – Síntese do capítulo 2.....	69
Esquema 5 – Definição macroestrutural do dicionário escolar.....	71
Esquema 6 – Redefinição taxonômica do dicionário escolar.....	91
Quadro 3 – Possibilidades de arranjo macroestrutural para o dicionário escolar.....	110
Esquema 7 – A dupla segmentação da microestrutura do dicionário escolar.....	115
Esquema 8 – Modelo de apresentação das opções designativas no segmento onomasiológico da microestrutura.....	128
Quadro 4 – Correspondência entre as demandas de aprendizagem do estudante e as informações microestruturais no dicionário escolar.....	132
Quadro 5 – Proposta para a indicação da categoria morfológica no dicionário escolar.....	138
Quadro 6 – Sistema de marcação diafásico-diastrática para o dicionário escolar.....	156
Figura 1 – Reprodução do triângulo básico de Ogden; Richards (1956).....	176
Figura 2 – Reprodução da adaptação do triângulo de Ogden; Richards à definição lexicográfica proposta por Rey (1977).....	178
Quadro 7 – Classificação das definições lexicográficas com base na oposição transparência / opacidade.....	180
Figura 3 – Exemplos de substituição ostensiva de DILE (2003).....	191
Quadro 8 – Análise comparativa dos traços semânticos pertinentes de alguns instrumentos de cordas.....	203
Esquema 9 – Representação da estrutura do verbete do dicionário escolar	218
Esquema 10 – O programa de informações do verbete de um substantivo no dicionário escolar	226
Esquema 11 – O programa de informações do verbete de um adjetivo no dicionário escolar	227
Esquema 12 – O programa de informações do verbete de um verbo no dicionário Escolar.....	228
Figura 4 – Propostas para o <i>layout</i> de verbetes de substantivos e adjetivos I	233
Figura 5 – Propostas para o <i>layout</i> de verbetes de substantivos e adjetivos II	234
Figura 6 – Propostas para o <i>layout</i> de verbetes de verbos.....	236
Figura 7 – Exemplos de remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete	243
Figura 8 – Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete I	244
Figura 9 – Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete II	244
Figura 10 – Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete III	245
Figura 11 – Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete IV.....	245
Figura 12 – Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete V.....	246
Figura 13 – Exemplos de remissão de um verbete ao <i>back matter</i>	247

Quadro 9 – Lista de abreviaturas do dicionário escolar	251
Quadro 10 – Lista de símbolos do dicionário escolar.....	252
Figura 14 – O guia de uso do dicionário escolar.....	253

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre o excedente macroestrutural dos dicionários escolares (intervalos I e II).....	88
Tabela 2 – Dados sobre o excedente macroestrutural dos dicionários escolares (intervalos III e IV).....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ac.	- acepção
cf.	- confira
etc.	- <i>et cetera</i> , e outros
i.e.	- isto é
p.	- página
sc.	- <i>scilicet</i> , a saber
s.n.	- sem editora
s.p.	- sem página
s.v.	- <i>sub voce</i> , sob o lema

LISTA DE ABREVIATURAS DOS DICIONÁRIOS CITADOS

- Au (1986) – Novo dicionário da língua portuguesa (1986)
- AuE (1999) – Novo Dicionário Aurélio - Século XXI (1999)
- AuI (1989) - Dicionário Aurélio Infantil da língua portuguesa ilustrado (1989)
- CAe (2007) – Dicionário contemporâneo de língua portuguesa Caldas Aulete (2007)
- CAEdB (2007) – Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa: edição de bolso (2007)
- CcLD (2004) – Compact English Learner’s Dictionary (2004)
- CCLDe (2003) – Collins COBUILD Advanced Learner’s English Dictionary (2003)
- DBLP (1998) – Dicionário básico latino-português (1998)
- DCPI (2006) – Dizionario Compatto Portoghese-Italiano / Italiano-Portoghese (2006)
- DCR (2005) – Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum (2005)
- DDD (2005) – Guía práctica del español actual (2005)
- DDSM (2007) – Dicionário didático (2007)
- DEABL (2008) – Dicionário escolar da língua portuguesa (2008)
- DEC (2005) – Dicionário escolar da língua portuguesa (2005)
- DELE (2002) – Señas: Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños (2002)
- DELP (2004) – Dicionário Essencial da Língua Portuguesa (2004)
- DERAe (2005) – Diccionario del estudiante (2005)
- DEtLP (2007) – Dicionário etimológico da língua portuguesa (2007)
- DicB (1992) – Dicionário de Baianês (1992)
- DicNE (2004) – Dicionário do Nordeste
- DicP (2002) – Minidicionário de Pernambuquês (2002)
- DILE (2003) – Diccionario Ilustrado de la Lengua Española (2003)
- DILP (2005) – Primeiros Passos: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (2005)
- DITu (1997) – Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa: 1500 Palavras (1997)
- DJLP (2001) – Dicionário Júnior da língua portuguesa (2001)
- DJLP (2005) – Dicionário Júnior da língua portuguesa (2005)
- DOC (2002) – Orélio Cearense (2002)

- DOPI (2005) – Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês: português-inglês, inglês-português (2005)
- DPD (2005) – Diccionario panhispánico de dudas (2005)
- DPOA (1999) – Dicionário de porto-alegrês (1999)
- DPRAE (2007) – Diccionario práctico del estudiante (2007)
- DRAEe (2001) – Diccionario de la lengua española (2001)
- DSEP (2006) – Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (2006)
- DUEAe (2000) – Diccionario de uso del español de América y España (2000)
- DUEe (2001) – Diccionario de uso del español (2001)
- DUPB (2002) – Dicionário de usos do português do Brasil (2002)
- GDEA (2001) – Gran diccionario de uso del español actual (2001)
- GDLEe (2001) – Gran diccionario de la lengua española (2001)
- HouE (2001) – Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001)
- HouSi (2002) – Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa (2002)
- LELP (2004) – Larousse escolar da língua portuguesa (2004)
- LEA (2006) – Longman Essential Activator (2006)
- LGDaF (2008) – Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2008)
- MDHou (2005) – Meu Primeiro Dicionário Houaiss (2005)
- MiAu (2005) – Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa (2005)
- MiCA (2004) – Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa (2004)
- MiDAP (2008) – Michaelis: Dicionário escolar alemão: alemão-português, português-alemão (2008)
- MiDEP (1999) – Dicionário Michaelis: espanhol-português, português-espanhol (1999)
- MiDFP (2005) – Michaelis: Dicionário escolar francês: francês-português, português-francês (2005)
- MiDIPe (2002) – Michaelis: Dicionário escolar inglês: inglês-português, português-inglês (2002)
- MiDIItP (2007) – Michaelis: Dicionário escolar italiano: italiano-português, português-italiano (2007)
- MiE (2001) – Dicionário Michaelis da língua portuguesa (2001)
- MiGK (2001) – Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa (2001)

- MiHou (2004) – Minidicionário Houaiss da língua portuguesa (2004)
- MiLa (2005) – Minidicionário Larousse da língua portuguesa (2005)
- MiLP (1998) – Minidicionário escolar da língua portuguesa (1998)
- MiLu (2002) – Minidicionário Luft (2002)
- MiMe (2000) – Michaelis: minidicionário escolar da língua portuguesa (2000)
- MiMi (2002) – Michaelis: dicionário escolar língua portuguesa (2002)
- MiRi (2000) – Minidicionário Rideel língua portuguesa (2000)
- MiRR (2005) – Minidicionário da língua portuguesa (2005)
- MiSA (2006) – Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa (2006)
- MiSB (2000) – Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa (2000)
- MWDe (2009) – Merriam-Webster Online Dictionary (2009)
- NDW (2007) – Neues Deutsches Wörterbuch (2007)
- OALD (2005) – Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2005)
- OEDe (1994) – Oxford English Dictionary (1994)
- PEDSP (1996) – Password English Dictionary for Speakers of Portuguese (1996)
- PRobE (2001) – Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (2001)
- SJDI (2005) – Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado (2005)
- SWPD (2006) – PONS Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch / Deutsch-Portugiesisch (2006)
- VOLP (2004) – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2004)
- VTPC (2001) – Vocabulário de termos populares do Ceará: etimologias e tradições (2001)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E A PREOCUPAÇÃO COM OS DICIONÁRIOS ESCOLARES NO BRASIL	17
1.2 JUSTIFICATIVA E PERTINÊNCIA DA PESQUISA	19
1.2.1 Dimensão social: o dicionário como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem	19
1.2.2 Dimensão lexicográfica: o dicionário como instrumento lingüístico	22
1.3 OBJETIVOS	25
1.4 HIPÓTESES DE PESQUISA	28
1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	29
2 FUNDAMENTOS PARA O DESENHO DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR	31
2.1 FATORES QUE DEFINEM OS TRAÇOS ESSENCIAIS DO DICIONÁRIO	33
2.1.1 O enquadramento taxonômico do dicionário escolar	34
2.1.1.1 Taxonomias de dicionários: critérios de classificação e limitações	34
2.1.1.2 Elaboração de uma proposta de definição taxonômica do dicionário escolar.....	38
2.1.2 O perfil do usuário	42
2.1.2.1 O uso de dicionários e o perfil do usuário.....	43
2.1.2.2 Definição do perfil do usuário do dicionário escolar.....	44
2.1.2.2.1 <i>O período escolar</i>	44
2.1.2.2.2 <i>As habilidades lingüísticas</i>	50
2.1.3 A função do dicionário escolar	53
2.1.3.1 A compreensão lingüística.....	54
2.1.3.2 A produção lingüística.....	55
2.2 FATORES QUE DEFINEM A APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO	55
2.2.1 A delimitação dos componentes canônicos do dicionário escolar	57
2.2.1.1 Macroestrutura.....	58
2.2.1.2 Microestrutura.....	58
2.2.1.3 Medioestrutura.....	59
2.2.1.4 <i>Front matter</i>	59
2.2.2 As exigências do mercado editorial	60
2.2.2.1 A relação entre as exigências do mercado editorial e os usuários.....	61
2.2.2.2 A influência das exigências do mercado editorial na concepção dos dicionários.....	62
2.3 A FUNCIONALIDADE DAS INFORMAÇÕES	66
3 DESENHO DA MACROESTRUTURA	70
3.1 DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL QUANTITATIVA	71
3.1.1 Problemas inerentes à inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar	74
3.1.1.1 A definição da norma ideal.....	74
3.1.1.2 A norma que se deve ensinar na escola.....	77
3.1.1.3 A normatividade inerente ao dicionário	80

3.1.2 A inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar	81
3.1.2.1 O vocabulário marcado diacronicamente.....	81
3.1.2.2 O vocabulário marcado diatopicamente	84
3.1.2.3 O vocabulário marcado diafásico-diastraticamente	85
3.1.3 Resultados preliminares para a definição macroestrutural quantitativa	87
3.1.3.1 Resultados em termos numéricos.....	87
3.1.3.2 Resultados em termos de redefinição taxonômica do dicionário escolar.....	90
3.2 DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL QUALITATIVA	92
3.2.1 Definição lemática	92
3.2.1.1 Tipos de unidades passíveis de lematização no dicionário escolar.....	92
3.2.1.1.1 <i>Lexias simples</i>	96
3.2.1.1.2 <i>Lexias compostas</i>	96
3.2.1.1.3 <i>Lexias complexas</i>	98
3.2.1.2 Critérios de lematização dos lexemas plenos no dicionário escolar.....	102
3.2.1.2.1 <i>A lematização de formas variantes</i>	102
3.2.1.2.2 <i>A lematização de formas flexionadas</i>	104
3.2.2 Disposição lemática	105
3.2.2.1 O tratamento da homonímia.....	105
3.2.2.2 O arranjo das entradas.....	109
4 DESENHO DA MICROESTRUTURA: A ORGANIZAÇÃO INTERNA DO VERBETE E O PROGRAMA DE INFORMAÇÕES	113
4.1 FORMULAÇÃO DO MODELO MICROESTRUTURAL	116
4.1.1 A lematização das lexias complexas	116
4.1.1.1 A escolha do tipo de microestrutura	116
4.1.1.2 A escolha do verbete em que deve figurar a lexia complexa	118
4.1.2 A divisão do comentário semântico entre um viés semasiológico e um viés onomasiológico	120
4.1.2.1 A integração do segmento de viés onomasiológico à microestrutura	123
4.1.2.2 A estrutura de acesso	129
4.2 FORMULAÇÃO DO PROGRAMA CONSTANTE DE INFORMAÇÕES	129
4.2.1 O programa constante de informações para o segmento de caráter semasiológico	133
4.2.1.1 O comentário de forma para o segmento de caráter semasiológico.....	134
4.2.1.1.1 <i>Indicação da categoria morfológica</i>	134
4.2.1.1.2 <i>Indicação ortográfica</i>	140
4.2.1.1.3 <i>Separação silábica</i>	142
4.2.1.1.4 <i>Flexão verbal</i>	142
4.2.1.1.5 <i>Plural</i>	143
4.2.1.1.6 <i>Feminino</i>	144
4.2.1.1.7 <i>Valência verbal</i>	146
4.2.1.1.8 <i>Regência nominal</i>	152
4.2.1.2 O comentário semântico para o segmento de caráter semasiológico.....	153
4.2.1.2.1 <i>Marcas de uso</i>	153
4.2.1.2.2 <i>Paráfrases definidoras</i>	157

4.2.2 O programa constante de informações para o segmento de caráter onomasiológico.....	158
4.2.2.1 O comentário semântico para o segmento de caráter onomasiológico	159
4.2.2.1.1 <i>As opções designativas no dicionário escolar.....</i>	159
4.2.2.2 O comentário de forma para o segmento de caráter onomasiológico.....	161
5 DESENHO DA MICROESTRUTURA: AS PARÁFRASES DEFINIDORAS.....	164
5.1 A PROBLEMÁTICA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA: DISCUSSÃO DE ALGUNS ASPECTOS.....	165
5.1.1 As teorias semânticas.....	167
5.1.1.1 Discussão acerca da pertinência da correlação estabelecida entre técnica definitória e teoria semântica	172
5.1.1.1.1 <i>As falhas na formulação das paráfrases definidoras.....</i>	173
5.1.1.1.2 <i>As limitações dos modelos semânticos.....</i>	175
5.1.1.2 Síntese da análise acerca da consistência da correlação entre teoria semântica e técnica definitória	185
5.1.2 As técnicas definitórias.....	186
5.1.2.1 A oposição entre palavras lexicais e palavras gramaticais.....	186
5.1.2.2 A classificação tipológica das paráfrases definidoras.....	188
5.1.2.2.1 <i>A perspectiva do ato da comunicação.....</i>	188
5.1.2.2.2 <i>A metalinguagem da definição.....</i>	192
5.2 CONSIDERAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REDAÇÃO DAS PARÁFRASES DEFINIDORAS NO DICIONÁRIO ESCOLAR.....	194
5.2.1 A formulação das paráfrases definidoras dos substantivos concretos	201
5.2.1.1 Definições intensionais.....	203
5.2.1.1.1 <i>Princípios de redação das definições intensionais.....</i>	204
5.2.1.1.2 <i>Inserção de elementos extensionais nas definições intensionais</i>	206
5.2.1.1.3 <i>O sinônimo como recurso de viés semasiológico</i>	209
5.2.1.2 Definições extensionais.....	211
5.2.1.2.1 <i>A perspectiva da extensão como designação.....</i>	211
5.2.1.2.2 <i>A perspectiva da extensão como categorização.....</i>	213
6 DESENHO DA MICROESTRUTURA: O LAYOUT DO VERBETE	215
6.1 DESENHO DA MICROESTRUTURA ABSTRATA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR	216
6.1.1 Os segmentos informativos pertinentes à microestrutura abstrata	216
6.1.1.1 O desdobramento dos tipos de informações em segmentos informativos no interior do verbete de um dicionário escolar	219
6.1.1.1.1 <i>Parte semasiológica.....</i>	220
6.1.1.1.2 <i>Parte onomasiológica</i>	223
6.1.1.1.3 <i>Parte sintagmática.....</i>	224
6.1.1.2 O programa de informações dos verbetes correspondentes a substantivos, adjetivos e verbos.....	225
6.1.2 A estrutura do verbete de um signo-lema polissêmico.....	229
6.2 DESENHO DA MICROESTRUTURA CONCRETA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR	231

6.2.1 O verbete dos substantivos e adjetivos	233
6.2.2 O verbete dos verbos.....	236
7 DESENHO DA MEDIOESTRUTURA E DO <i>FRONT MATTER</i>.....	238
7.1 A DEFINIÇÃO DA MEDIOESTRUTURA.....	238
7.1.1 Parâmetros para a configuração do sistema de remissões em um dicionário escolar.....	239
7.1.2 Proposta para o sistema de remissões em um dicionário escolar.....	242
7.1.2.1 Remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete.....	243
7.1.2.2 Remissão de um verbete a outro verbete.....	244
7.1.2.3 Remissão de um verbete ao <i>back matter</i>	247
7.2. A DEFINIÇÃO DO <i>FRONT MATTER</i>	247
7.2.1 Problemas concernentes ao desenho do <i>front matter</i> nos dicionários de língua.....	249
7.2.2 Proposta para o <i>front matter</i> de um dicionário escolar.....	250
7.2.2.1 Os objetivos do dicionário escolar.....	251
7.2.2.2 As listas de abreviaturas e de símbolos utilizados no dicionário escolar.....	251
7.2.2.3 O guia de uso do dicionário escolar.....	252
8 CONCLUSÃO.....	256
8.1 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES DE PESQUISA.....	257
8.2 LIMITES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS.....	260
BIBLIOGRAFIA.....	263
ANEXOS – TABELAS COM AS DENSIDADES MACROESTRUTURAIS DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES	281

1 INTRODUÇÃO¹

A lexicografia no Brasil é uma práxis relativamente incipiente. Embora se possa falar em uma lexicografia brasileira desde a metade do século XIX, uma análise da produção dicionarística nacional permite concluir que ela não acompanha a discussão internacional, nem no que diz respeito a uma teoria geral do dicionário, nem no que diz respeito ao fazer prático em si². Observe-se, por exemplo, que somente a partir de 1939, com a publicação da primeira edição do *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, o Brasil passou a contar com um dicionário que podia ser considerado como “nacional”. Após 1967, quando o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* deixou de ser editado, o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, cuja primeira edição data de 1975, passou a ocupar o posto de dicionário de referência da língua portuguesa no Brasil, o que justifica, em boa medida, mais do que o sucesso, a credibilidade outorgada a esta obra pelo público³. Entretanto, apesar do sucesso dessa e, mais recentemente, de outras obras lexicográficas entre o público brasileiro⁴, Biderman (2002, p. 80) continuou afirmando que “A sociedade brasileira ainda não possui um dicionário geral do português do Brasil elaborado dentro de critérios lexicográficos científicos e baseado em sólida teoria lexical”.

Apesar do referido atraso da lexicografia nacional em relação a outras tradições lexicográficas – ou mesmo, considerando outro ponto de vista, em razão da própria deficiência constatada que, aliás, precisa ser imediatamente suprida – vem se verificando, nos últimos anos, o crescimento do interesse por esse campo de estudos, comprovado pelo surgimento de projetos tais como o *Dicionário Histórico da Língua Portuguesa*, coordenado inicialmente pela professora Maria Tereza Camargo Biderman. Além disso, ajuda a configurar e, principalmente, a caracterizar o atual cenário da lexicografia brasileira a atenção cada vez maior dedicada a uma área em particular dessa disciplina focada no desenvolvimento de

¹ Esclarecemos que optamos por manter a ortografia em vigor até 31.12.2008, tendo em vista que a presente dissertação foi escrita, em sua maior parte, entre os anos de 2007 e 2008, portanto, antes de passarem a vigorar as mudanças propostas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

² Para um panorama da produção dicionarística brasileira, cf. Finatto (1993, p. 26-66) e Biderman (2002; 2006). Para uma revisão crítica do percurso da lexicografia no Brasil, cf. Bugueño (2007d) e Bugueño; Farias (2008c).

³ A esse respeito, cf. Biderman (2006).

⁴ HouE (2001) é um exemplo de empreendimento lexicográfico bem sucedido em termos de público nos últimos anos. Aproveitamos para esclarecer que, seguindo a tendência da metalexiconografia europeia, para as citações de dicionários, em vez da *Harvard Citation* (autor ano: página), usaremos abreviaturas (cf. HARTMANN 2001, p. 11).

dicionários destinados a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Essa corrente específica da lexicografia é denominada lexicografia pedagógica⁵.

1.1 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E A PREOCUPAÇÃO COM OS DICIONÁRIOS ESCOLARES NO BRASIL

A lexicografia pedagógica é definida em Hartmann; James (2001, s.v. *pedagogical lexicography*) como “A complex of activities concerned with the design, compilation, use and evaluation of pedagogical dictionaries”⁶, sendo o dicionário pedagógico, por sua vez, definido como “A reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language”⁷ (HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *pedagogical dictionary*). Os dicionários pedagógicos podem ser divididos em dois grandes grupos, segundo estejam destinados a aprendizes de uma língua estrangeira (ou segunda língua), ou a falantes nativos de uma dada língua que se encontrem em processo de aprendizagem formal e sistematização da mesma. O primeiro grupo de obras abrange os dicionários bilíngües⁸ e os dicionários

⁵ A organização de um evento inteiramente dedicado à lexicografia pedagógica, tal como o *Primeiro Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica*, realizado na cidade de Florianópolis em outubro de 2007, é um sinal evidente do crescente interesse dos especialistas por essa área. No entanto, a incipiência dos estudos sobre a questão dos chamados dicionários pedagógicos transparece na falta de maturidade de alguns dos trabalhos apresentados (grande parte dos quais pode ser encontrada em BEVILACQUA; HUMBLÉ; XATARA 2008). Isso, por sua vez, é, concomitantemente, resultado e reflexo do próprio estado dos estudos lexicográficos no Brasil, tal como já comentamos. É praticamente incontestável o fato de que, se a produção lexicográfica nacional (teórica e prática) como um todo fosse fruto de uma reflexão metodologicamente bem fundamentada (o que, aliás, está muito longe de ser uma realidade no país), os estudos acerca dos dicionários destinados a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, também espelhariam essa solidez teórico-metodológica. Em outras palavras, talvez não seja muito proveitoso falar em uma lexicografia pedagógica em um ambiente onde não existe uma tradição lexicográfica consolidada.

⁶ [um complexo de atividades relacionadas com o desenho, a compilação, o uso e a avaliação de dicionários pedagógicos]

⁷ [uma obra de referência desenhada especificamente para atender as necessidades didáticas práticas de professores e aprendizes de uma língua]

⁸ Em Hartmann; James (2001, s.v. *bilingual dictionary*), define-se dicionário bilíngüe como “A type of dictionary which relates the vocabularies of two languages together by means of translation equivalents” [um tipo de dicionário que relaciona os vocabulários de duas línguas por meio de equivalentes de tradução]. A situação da lexicografia bilíngüe no Brasil, por sua vez, como não poderia deixar de ser, também reflete os problemas que comentamos anteriormente. As deficiências encontradas em obras bilíngües destinadas ao (ou utilizadas pelo) público brasileiro, a exemplo de MiDIpe (2002) e DOPI (2005) para o inglês, MiDEP (1999) e DSEP (2006) para o espanhol, DCPI (2006) e MiDiP (2007) para o italiano, MiDFP (2005) para o francês, MiDAP (2008) para o alemão e DBLP (1998) para o latim, devem-se, em boa medida, ao fato de que nenhuma delas foi concebida tendo em vista parâmetros básicos em função dos quais deve articular-se a obra bilíngüe, tais como a distinção entre as funções passiva e ativa, o anisomorfismo entre as línguas envolvidas e um perfil de usuário previamente delimitado do estudante brasileiro aprendiz das respectivas línguas. Para uma visão geral acerca dos problemas que a concepção e o desenho de uma obra bilíngüe implicam, cf. Kromann; Riiber; Rosbach (1991), Carvalho (2001, p. 47-58), Welker (2004, p. 193-214) e Bugueño; Damim (2005).

monolíngües para aprendizes⁹. Já o segundo grupo compreende os chamados dicionários escolares (cf. HERNÁNDEZ 1998; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *pedagogical dictionaries*).

No âmbito do que se costuma entender por lexicografia pedagógica no Brasil, destacamos a atenção dispensada às obras destinadas aos falantes nativos, os chamados dicionários escolares. O reconhecimento de que os dicionários podem ser ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem e, paradoxalmente, a precariedade das obras utilizadas pelos estudantes¹⁰, aliados, ainda, à crescente preocupação com a qualidade da educação, refletida nos diversos programas da Secretaria de Educação Básica, como veremos a seguir, são alguns dos fatores que acabaram incitando o interesse por essa classe de obras, tendo em vista melhorar a qualidade dos instrumentos lexicográficos utilizados pelos alunos que freqüentam a educação básica. Nesse sentido, o próprio Ministério da Educação do Brasil, dentro do Programa Nacional do Livro Didático, passou a avaliar, além dos livros didáticos, os dicionários destinados aos estudantes do ensino fundamental. Ademais, também é notório o aparecimento de trabalhos que exploram o tema dos dicionários escolares, a exemplo de Damim (2005), Damim; Peruzzo (2006), Krieger (2006), Bagno; Rangel (2006), Farias (2006a; 2006b; 2006c; 2007), Petri (2007)¹¹ e Bugueño; Farias (2008a; 2008c).

⁹ Um dicionário para aprendizes, também conhecido como *learner's dictionary*, é definido em Hartmann; James (2001, s.v. *learner's dictionary*) como “A pedagogical dictionary aimed primarily at non-native learners of a language” [um dicionário pedagógico dirigido prioritariamente a aprendizes de uma língua estrangeira]. Essa definição é complementada posteriormente por Tarp (2006, p. 300), que entende *learner's dictionary* como “un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” [um dicionário cujo objetivo genuíno é o de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes que os estudantes possam vir a ter em uma série de situações extra-lexicográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira]. Essa segunda definição, de acordo com o próprio autor, seria mais elucidativa do que a primeira, na medida em que exige uma delimitação das características do estudante da língua estrangeira e das necessidades específicas dos mesmos tanto em função do seu nível de aprendizagem, quanto em função da tarefa particular que tenham de realizar (cf. TARP 2006, p. 300). São exemplos desse tipo de obra CCLDe (2003) e OALD (2005), ambos destinados a aprendizes de inglês como língua estrangeira ou segunda língua, bem como LGDaF (2008) destinado a aprendizes de alemão. Ao lado dos *learner's dictionaries*, citamos os dicionários semi-bilíngües ou bilingualizados, que constituem um tipo híbrido entre os dicionários monolíngües para aprendizes e os dicionários bilíngües. Essas obras apresentam a palavra-entrada e a definição na língua estrangeira acrescida de um equivalente na língua materna do usuário (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *bilingualised dictionary* e s.v. *semi-bilingual dictionary*; e WELKER 2004, p. 201-203). Exemplos desse tipo de obra são PEDSP (1996), destinado a aprendizes de inglês, e DELE (2002), destinado a aprendizes de espanhol, sendo este último um dicionário cuja concepção é severamente criticada em Bugueño (2006).

¹⁰ A esse respeito, cf. a síntese dos resultados obtidos através da análise de algumas obras destinadas ao público escolar brasileiro que apresentaremos a seguir.

¹¹ Dentre os trabalhos citados, Petri (2007) é o único que aborda o dicionário escolar do ponto de vista da Análise do Discurso. A mesma ótica é aplicada ao estudo do processo de desenvolvimento da lexicografia no Brasil em Nunes (2002). Embora respeitemos este ponto de vista, o mesmo não será contemplado no presente trabalho.

Na contramão do exposto no parágrafo anterior, a reflexão acerca da questão dos dicionários voltados para o público escolar, com vistas a estabelecer traços para caracterizar esse tipo de obra, é um tema que ainda permanece pouco explorado. Além de escassos, a maioria dos trabalhos que abordam essa questão, a exemplo dos supracitados¹², objetiva essencialmente propor critérios para analisar a qualidade das obras disponíveis no mercado (cf. DAMIM 2005; FARIAS 2006a; 2006b; 2006c; 2007; e BUGUEÑO; FARIAS 2008c), propor parâmetros de classificação (cf. DAMIM; PERUZZO 2006; e KRIEGER 2006), ou ainda orientar o uso dessas obras (cf. BAGNO; RANGEL 2006; e PETRI 2007). É evidente, pois, a carência de estudos propositivos acerca dos dicionários escolares, ou seja, trabalhos que discutam os problemas concernentes à concepção e ao desenho de uma obra escolar dirigida a falantes nativos e apontem soluções plausíveis para os mesmos.

1.2 JUSTIFICATIVA E PERTINÊNCIA DA PESQUISA

Em atenção ao que foi exposto no tópico anterior, a presente dissertação visa ser uma contribuição para a discussão dos principais problemas relacionados com o desenho de um dicionário escolar, o que, conseqüentemente, confere a este trabalho um caráter propositivo. Um empreendimento desse tipo, por sua vez, justifica-se tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista lexicográfico e lingüístico.

1.2.1 Dimensão social: o dicionário como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem

A partir da década de 1990, o governo brasileiro passou a dar mais atenção à evidente demanda de melhoria na qualidade da educação no país, fato que se reflete até hoje nos diversos programas que vêm sendo desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica¹³. A necessidade de implementar e aprimorar programas desse tipo, bem como de aperfeiçoar os instrumentos que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem (livro didático, dicionário, internet, etc.), fica ainda mais evidente se levamos em conta os resultados obtidos na última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Conforme a matéria

¹² A exceção é Bugueño; Farias (2008a), trabalho que apresenta uma proposta inicial para o desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa.

¹³ O levantamento e a descrição de todos os programas da Secretaria de Educação Básica estão disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=582&Itemid=584>, acessado em 07.12.2007.

“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). Esses resultados, entre outras coisas, põem em relevo a correlação existente entre a qualidade da educação e o desenvolvimento sócio-econômico de um país. Além disso, fica muito claro que, apesar dos esforços do governo brasileiro 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 ao processo de aprendizagem, entre eles, os dicionários usados pelos estudantes.

Três exemplos concretos das políticas educacionais do governo brasileiro são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo exame foi aplicado pela primeira vez em 1990, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborados entre 1997 e 2000¹⁴.

O SAEB foi a primeira iniciativa do governo brasileiro com vistas a avaliar o sistema educacional. Com esse objetivo, os exames elaborados pelo SAEB são aplicados de dois em dois anos a uma amostra de estudantes selecionados que estejam regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio em escolas da rede pública e privada, tanto da área urbana, como da área rural. Em 2005, objetivando complementar a avaliação feita pelo SAEB, foi criada a Prova Brasil, que é aplicada a alunos de 4ª e de 8ª série do ensino fundamental e oferece resultados discriminados por cidades (considerando somente as escolas da rede pública da área urbana). Os resultados das avaliações do SAEB entre 1995 e 2005 foram divulgados no *SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB / 2005 em perspectiva comparada*, documento publicado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL 2007)¹⁵. A média de proficiência em língua portuguesa (leitura) dos estudantes brasileiros matriculados na 8ª série em 2005, por exemplo, em uma escala de 0 a 500, foi 231,9. O percentual de aproveitamento gira em torno de 46%, o que revela uma deficiência considerável no processo de aprendizagem desses alunos¹⁶.

¹⁴ Se se consideram as revisões às quais foi submetido o documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* destinado a orientar o ensino médio, o período de elaboração desse material estende-se até 2006.

¹⁵ Mais informações sobre a avaliação e os resultados do SAEB e da Prova Brasil estão disponíveis no site http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1, acessado em 07.12.2007.

¹⁶ Observamos que a escala de proficiência é única e representa as habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer do período correspondente à educação básica. Dessa forma, na mesma escala, são apresentados, em uma perspectiva comparativa, os resultados do desempenho dos estudantes de cada uma das três séries avaliadas.

Se temos, por um lado, o SAEB, que se encarrega de avaliar o sistema educacional no Brasil, por outro lado, temos o PNLD, que, desde 1996, avalia os instrumentos que servem de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Este programa, que, inicialmente, preocupava-se apenas com os livros didáticos, passou a avaliar também, a partir de 2001, os dicionários destinados aos estudantes do ensino fundamental. A metodologia aplicada à avaliação das obras lexicográficas destinadas aos escolares, bem como os resultados obtidos na última edição do PNLD, são apresentados em Bagno; Rangel (2006, p. 33-51) e em Krieger (2006). Esta última autora ressalta que a metodologia de avaliação dos dicionários escolares vem sofrendo alterações desde a sua primeira versão, em 2001¹⁷. Essas inovações, no entanto, não são suficientes para assegurar a melhoria da qualidade das obras aprovadas (e, posteriormente, utilizadas pelos estudantes). Isso porque as mudanças operadas parecem restringir-se à ampliação do *corpus* de dicionários analisados e ao estabelecimento de uma tipologia que visa adequar o tipo de obra ao nível de aprendizado do aluno, mas que, devido principalmente à precariedade da maioria dos dicionários avaliados, por si só é inócua. Esse fato, no entanto, não invalida o esforço do Ministério da Educação no sentido de melhorar a qualidade dos dicionários escolares, já que a necessidade de submeter à avaliação do PNLD todas as obras que se destinam ao uso escolar obriga a que se mantenha um padrão mínimo de qualidade das mesmas.

Por fim, considerando as lacunas no processo de ensino-aprendizagem, que se vêem refletidas nos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, tanto em avaliações nacionais, quanto internacionais, e atendendo ao artigo 9º da lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), são elaborados pelo Ministério da Educação os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A LDB (1996) incumbe ao Estado estabelecer diretrizes para a educação básica, a fim de garantir uma formação comum aos estudantes brasileiros. Assim sendo, o documento surgido em resposta a essa demanda conforma um conjunto de disposições que visam orientar os ensinamentos fundamental e médio no Brasil.

Acredita-se que assim é possível ter uma idéia melhor das habilidades já desenvolvidas pelos alunos, bem como das que ainda precisam ser desenvolvidas. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que os estudantes matriculados na 8ª série do ensino fundamental já concluíram mais da metade do ensino básico, faltando, para o término desse período, apenas os três anos do ensino médio, de modo que a média obtida, mesmo relativizada pelo fato que expusemos acima, ainda está abaixo do esperado.

¹⁷ Para tanto, pode-se comparar a descrição do processo de avaliação do PNLD apresentada nos dois trabalhos citados anteriormente com o *Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries: Dicionários* (BRASIL 2004).

1.2.2 Dimensão lexicográfica: o dicionário como instrumento lingüístico

Um dicionário escolar, para que possa funcionar como um instrumento realmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, deve apresentar, de forma clara para o consulente, informações que sejam pertinentes para um estudante do ensino fundamental e correspondam, ao mesmo tempo, a um retrato fiel da língua portuguesa contemporânea. Algumas análises de aspectos macro e microestruturais¹⁸ de dicionários destinados ao público escolar realizadas anteriormente (cf. FARIAS 2006a; 2006b; 2006c; 2007; e BUGUEÑO; FARIAS 2008c), no entanto, permitiram-nos constatar uma série de falhas que fazem dessas obras ferramentas pouco úteis no processo de ensino-aprendizagem da língua materna nas escolas. A seguir, exporemos sinteticamente os resultados dessas análises.

Com relação à macroestrutura dos dicionários escolares postos sob avaliação nos trabalhos mencionados acima, verificamos que:

- a) não existem critérios determinados para a seleção das unidades léxicas que devem conformar a nomenclatura das obras avaliadas. Desse modo, é possível encontrar unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência registradas nesses dicionários, bem como lexemas diassistemicamente marcados que, muitas vezes, sequer apresentam marcas de uso¹⁹. Além disso, tampouco há critérios para definir os tipos de signos-lemma que devem fazer parte da nomenclatura dessas obras. Em consequência disso, muitas vezes são arrolados nos dicionários escolares, por exemplo, prefixos, sufixos e nomes próprios, unidades que poderiam ser perfeitamente eliminadas da macroestrutura dessas obras sem prejuízo para os consulentes;
- b) algumas obras analisadas (a exemplo de MiMe 2000, MiMi 2002 e MiAu 2005), optam por registrar homônimos como *manga*¹ “parte da roupa” e *manga*² “fruto”

¹⁸ Para uma definição de macro e microestrutura, cf., respectivamente, 2.2.1.1 e 2.2.1.2. Salientamos, desde já, que todas as questões levantadas a seguir serão discutidas em pormenores em especial nos capítulos três, quatro, cinco e seis da presente dissertação.

¹⁹ MiAu (2005), por exemplo, registra a forma *edule* sem nenhuma marca de uso. No entanto, através de pesquisas efetuadas no *Google*, encontramos 509 ocorrências dessa unidade léxica (em 07.02.2008), sendo que a maioria absoluta aparecia compondo o nome científico do *chuchu* (*Sechium edule*), de maneira que não nos restam dúvidas de que essa forma já está desusada. Na mesma obra, por outro lado, s.v. *aeromoça*, aparecem as marcas de uso *Bras.* [brasileirismo] e *Obsol.* [obsoleto]. Contudo, além de não haver nenhuma marca de uso em AuE (1999, s.v. *aeromoça*) e apenas uma marca de informal em HouE (2001, s.v. *aeromoça*), constatamos, em uma pesquisa no *Google*, mais de 170.000 ocorrências desse vocábulo (em 07.02.2008). Esse fato, por sua vez, faz-nos suspeitar ainda mais da fiabilidade das imputações apresentadas na referida obra.

em verbetes separados, sem levar em conta o ganho heurístico do consulente escolar com essa solução²⁰;

- c) as obras analisadas demonstram não estar orientadas por uma norma ideal²¹, que deveria ter sido definida pelo lexicógrafo no momento da concepção do dicionário. A definição da norma ideal, por sua vez, é de suma importância, já que é a partir dela que se irá decidir, por exemplo, como apresentar as formas variantes (cf. 3.2.1.2), ou quais unidades diassistemicamente marcadas devem ser incluídas no dicionário (cf. 3.1.2) e como oferecer as imputações diassistêmicas adequadas (cf. 4.2.1.2.1). Além disso, devemos considerar também que o ensino da norma ideal, identificada como norma culta, é (ou pelo menos deveria ser) uma prioridade nas aulas de língua materna (cf. 3.1.1.2);
- d) alguns dicionários analisados (a exemplo de MiLu 2002 e MiAu 2005) apresentam sub-entradas nos verbetes e, em alguns casos, ainda rompem com a ordenação estritamente alfabética do dicionário, o que, conseqüentemente, dificulta a consulta dos estudantes às obras de referência em questão²².

Por sua vez, com relação à microestrutura dos dicionários escolares, verificamos que:

- a) falta um programa constante de informações na maioria das obras analisadas, o que resulta, por um lado, na apresentação de informações que não têm utilidade nenhuma para o consulente escolar²³ e, por outro lado, na omissão de informações que seriam importantes²⁴;
- b) os verbetes, da maneira como se estruturam, não dão conta de ajudar o consulente escolar de forma adequada, nem em suas tarefas de compreensão lingüística, muito menos em suas tarefas de produção textual²⁵;

²⁰ A discussão em torno da pertinência de se registrar homônimos em verbetes separados em um dicionário escolar será feita em 3.2.2.1. Entretanto, desde já queremos deixar claro que é preciso ponderar o fato de que arrolar em entradas separadas dois signos que, embora distintos, assumem o mesmo significante, pode confundir o aluno e dificultar sua consulta ao dicionário.

²¹ Sobre a concepção da norma ideal e a problemática da sua definição no Brasil, cf. 3.1.1.1.

²² A discussão acerca da viabilidade de apresentação de sub-entradas e da quebra da ordenação estritamente alfabética no dicionário escolar será realizada em 3.2.2.2.

²³ Como exemplos de informações sem utilidade para o consulente escolar, citamos a apresentação de formas regulares de plural e de feminino, como ocorre em “**desgosto** [...] *Pl: desgostos (ô). [...]*” (MiMe 2000, s.v.) e “**bailarino** [...] *Fem: bailarina*” (MiMe 2000, s.v.), bem como a indicação da flexão de todos os verbos regulares, como se verifica em MiAu (2005) e MiRR (2005).

²⁴ Ao contrário de MiAu (2005) e MiRR (2005), dicionários que apresentam indicação de conjugação para todos os verbos, MiLu (2002), por exemplo, não apresenta indicação de conjugação para nenhum verbo, nem mesmo para os irregulares, que poderiam constituir um problema para o consulente escolar.

²⁵ A respeito do uso do dicionário escolar como instrumento de auxílio nas atividades de produção textual, cf. Bugueño; Farias (2008d).

- c) as obras analisadas oferecem paráfrases definidoras e sinônimos indiscriminadamente. Isso decorre, essencialmente, da já mencionada ausência de um programa constante de informações. Em um dicionário semasiológico, como é o dicionário escolar, o consulente esperaria encontrar uma paráfrase definidora e não um sinônimo da palavra procurada²⁶. Além disso, na maioria dos casos, os sinônimos oferecidos no lugar das definições são, se não completamente obscuros, no mínimo bem menos elucidativos do que uma paráfrase bem formulada poderia ser;
- d) as paráfrases definidoras também não são completamente elucidativas em todos os casos;
- e) os sinônimos e antônimos oferecidos tampouco poderiam ser aproveitados pelos consulentes em suas tarefas de produção lingüística, assim como os exemplos apresentados nem sempre são informações realmente funcionais dentro dos verbetes.

Em síntese, os resultados obtidos através das análises realizadas permitem afirmar que:

- a) 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 adultos²⁷, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de se desenhar integralmente o dicionário escolar, levando em

²⁶ Quando pensamos em oferecer sinônimos no dicionário escolar, estamos pensando essencialmente em oferecê-los como auxiliares na produção lingüística, ou seja, como um recurso de viés onomasiológico (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *onomasiological dictionary*), a exemplo do que HouE (2001) tenta fazer, aliás, sem muito sucesso, ao reservar um espaço para informações desse tipo no final do verbete. Por ora, é importante, porém, salientar que os sinônimos também podem ser encarados como um recurso de viés semasiológico, complementando uma paráfrase definidora, ou, mesmo, substituindo-a, ainda que só funcionem em casos bem específicos (cf. BUGUEÑO; FARIAS 2007; e BUGUEÑO 2009). Voltaremos à discussão dessa questão em 5.1.2.2.1.

²⁷ MiAu (2005) é, talvez, o mais típico exemplo. Esse dicionário traz algumas marcas de uso idênticas às apresentadas em AuE (1999). Encontramos em MiAu (2005, s.v. *carne-de-sol*) as marcas *Bras.* [brasileirismo], *N.* [Região Norte] e *N.E.* [Região Nordeste], exatamente como em AuE (1999, s.v. *carne-de-sol*), sem que haja um questionamento sobre a relevância de uma marcação como *Bras.* [brasileirismo], por exemplo, em um dicionário escolar, além do que, essa marca de uso, associada a *N.* e *N.E.*, é uma redundância. Um exemplo paradigmático é MiCA (2004), obra supostamente dirigida a usuários escolares, que, à exceção do título com que é apresentada ao público, pouco difere de CAEdB (2007). Como uma análise do intervalo lexicográfico entre *a'* e *abafar* em ambas as obras nos demonstrou, quase não existem diferenças entre elas, tanto no que diz respeito à seleção do léxico arrolado, quanto no que diz respeito às informações apresentadas nos verbetes.

conta que essas devem ser obras com características próprias, essencialmente diferentes dos dicionários gerais de língua;

- b) os dicionários considerados como escolares no âmbito do mercado editorial brasileiro são, pelo menos na sua grande maioria, projetados sem que se tenha em mente um usuário específico²⁸, o que, aliás, não deveria constituir uma preocupação exclusiva desse âmbito da lexicografia, mas sim de qualquer proposta lexicográfica séria.

1.3 OBJETIVOS

Conforme o exposto em uma das seções anteriores, esta dissertação pretende ser essencialmente propositiva. Posto isso, definimos que o objetivo fundamental do nosso trabalho é:

- apresentar um instrumento teórico-metodológico que defina o dicionário escolar nos seus componentes canônicos (macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *front matter*), a fim de que se possa contribuir para o desenvolvimento de uma ferramenta realmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna.

A nosso ver, um dicionário escolar pensado para o estudante do ensino fundamental deveria apresentar duas características essenciais, que correspondem, respectivamente, às dimensões social e lexicográfica que um projeto desse tipo compreende. Assim, pois, nosso objetivo fundamenta-se na necessidade urgente de desenhar um dicionário para o público escolar que seja capaz de:

- a) auxiliar efetivamente o estudante no que concerne às demandas de aprendizagem da sua língua materna;
- b) oferecer informações, que, além de pertinentes, reflitam a situação real da língua portuguesa.

Para que seja possível levar a cabo esse empreendimento, é imprescindível considerar cinco aspectos cruciais:

²⁸ MiAu (2005, p. 8), por exemplo, apresenta-se como um dicionário que “foi concebido para atender às necessidades básicas de seus usuários – estudantes, profissionais e pessoas que no dia-a-dia precisam ter à mão uma ferramenta útil [...]”, não delimitando com exatidão seu público-alvo. MiLu (2002), por sua vez, apesar de trazer uma nota do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza informando sobre a distribuição do dicionário aos alunos da rede pública de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, não diz nem na nota do editor, nem no prefácio que está destinado a estudantes, apresentando-se simplesmente como “minidicionário”.

1. A definição taxonômica do dicionário escolar: Consideramos, em conformidade com Bagueño; Farias (2006; 2007), que a qualidade do dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade. A obtenção dessa funcionalidade, que é um fator determinante para o sucesso do instrumento lexicográfico, depende do cruzamento de dois fatores essenciais: a definição taxonômica do dicionário escolar e a construção de um perfil de usuário específico. Uma taxonomia é uma ferramenta de suma importância no processo de concepção de um instrumento lexicográfico, na medida em que permite definir um dado tipo de dicionário em seus traços essenciais.

2. A definição do perfil do usuário do dicionário escolar: Todo e qualquer dicionário é, por natureza, um instrumento didático. De acordo com Alvar Ezquerro (1993, apud HERNÁNDEZ 1998, p. 49), “El diccionario cumple con su misión didáctica desde el momento en que el usuario se acerca a él para ver cómo se escribe una palabra, qué significa, si puede ser utilizada en un sentido determinado, o en una construcción cualquiera, etc.”²⁹. É necessário assinalar, no entanto, que os dicionários não são todos iguais, nem tampouco aspiram a atingir os mesmos objetivos (cf. HERNÁNDEZ 1998, p. 49). O mesmo ponto de vista é compartilhado por Tarp (2006, p. 297), que afirma que os dicionários são “herramientas de uso concebidas para satisfacer los tipos específicos de necesidades que tengan unos tipos específicos de usuarios en unos tipos específicos de situaciones sociales extra-lexicográficas”³⁰, de modo que, “A cada tipo de usuario y a cada tipo de situación social corresponde una función lexicográfica”³¹. Dessa forma, justifica-se, uma vez mais, a importância não só de se definir taxonomicamente o dicionário escolar, mas também de se delimitar com exatidão as características e necessidades do seu público-alvo.

3. A função da obra: A atribuição de funções específicas a um determinado dicionário depende da definição prévia dos seus traços essenciais e da delimitação do seu perfil de usuário. Os dicionários escolares são, essencialmente, dicionários semasiológicos, como veremos em 2.1.1.2. Assim sendo, a sua função básica é auxiliar na compreensão lingüística. Entretanto, é necessário considerar que o estudante do ensino fundamental também precisa realizar tarefas de produção lingüística (cf. 2.1.2.2), de maneira que um dicionário pensado exclusivamente para esse público deverá procurar também ser um instrumento de auxílio para essa atividade.

²⁹ [o dicionário cumpre sua missão didática a partir do momento em que o usuário se aproxima dele para verificar como se escreve uma palavra, o que significa, se pode ser utilizada em um sentido determinado ou em uma determinada construção, etc.]

³⁰ [ferramentas de uso concebidas para satisfazer os tipos específicos de necessidades que tipos específicos de usuários tenham em situações sociais extra-lexicográficas específicas]

³¹ [a cada tipo de usuário e a cada tipo de situação social corresponde uma função lexicográfica]

4. A definição dos componentes do dicionário: Um dicionário é uma estrutura composta de textos, de diferentes partes constituintes denominadas componentes: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter*³². Cada um dos diferentes componentes do dicionário, por sua vez, apresenta características muito distintas, que estão condicionadas pela suas funções e finalidades (cf. HAUSMANN; WIEGAND 1989; e HARTMANN 2001, p. 62-68). Salientamos, no entanto, que é necessário levar em conta a necessidade não só de conceber cada uma dessas partes tendo em vista, como já dissemos, suas funções e finalidades, mas também de estabelecer uma perfeita articulação entre todos os componentes do dicionário, posto que “the text of the reference work is the place where they both [*i.e.* usuário e compilador] meet, where the information ‘in question’ can be correctly located by the compiler and retrieved by the user”³³ (HARTMANN 2001, p. 62).

5. As exigências do mercado editorial: Finalmente, o último fator que incide sobre a concepção de um dicionário são as exigências do mercado editorial. Como se sabe, as obras lexicográficas, muitas vezes, estão sujeitas a projetos editoriais que nem sempre têm como principal finalidade atender as necessidades específicas do seu potencial público-alvo, mas, ao contrário, visam apenas o apelo comercial. Dessa forma, o número de entradas registradas em um dicionário pode servir como uma estratégia para atrair o consumidor, que, na maioria das vezes, por falta de conhecimento, acaba associando número de palavras e qualidade. Isso explica o elevado número de unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência de uso registradas em obras escolares, o que nada mais é do que um truque editorial para inchar a nomenclatura das obras. Entretanto, esse é um aspecto que não pode ser ignorado, de modo que nos cabe tentar buscar um equilíbrio entre as necessidades do público-alvo e as exigências do mercado editorial.

O entrelaçamento dos cinco fatores arrolados é o que vai determinar o desenho do dicionário escolar, de modo que esses cinco aspectos devem permear toda a discussão que se seguirá. Por fim, acreditamos que esta pesquisa, além de atender ao nosso objetivo principal, mediante a apresentação do desenho de um dicionário escolar que possa ser um instrumento realmente eficaz na tarefa de ensino-aprendizagem da língua materna, poderá também beneficiar, de um modo mais amplo, os estudos (meta)lexicográficos no Brasil, já que nos propomos a discutir questões relativas à estruturação de um dicionário nos níveis macro, micro, medio e megaestrutural.

³² A definição de cada um desses componentes é apresentada em 2.2.1.

³³ [o texto de uma obra de referência é o lugar onde ambos [*i.e.* usuário e compilador] se encontram, onde a informação ‘em questão’ pode ser corretamente alocada pelo compilador e recuperada pelo usuário]

1.4 HIPÓTESES DE PESQUISA

Tendo em vista o caráter eminentemente propositivo deste trabalho, formulamos as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) do ponto de vista estritamente lexicográfico, o desenho integral de um dicionário escolar é possível, dado que o estágio atual de desenvolvimento da teoria lexicográfica, como nos demonstra a análise da produção dicionarística de tradições como a alemã, a inglesa, a francesa e a hispânica, viabiliza a elaboração, pelo menos em princípio, de parâmetros que permitam a definição da macro, da micro e da medioestrutura dessa obra;
- b) a delimitação do perfil do usuário de um dicionário escolar com base apenas nas disposições do documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, sem o apoio de um instrumento metodológico que permita defini-lo de forma empírica, pode tornar imprecisas e, até mesmo, impraticáveis algumas decisões pertinentes ao desenho dos componentes canônicos da obra à qual nos referimos;
- c) a definição dos componentes canônicos de um dicionário escolar pode ver-se comprometida pelo fato de ainda não haver, no âmbito dos estudos sobre o português brasileiro, uma resposta minimamente satisfatória para determinados problemas metodológicos anteriores ao instrumento lexicográfico, tais como a delimitação das zonas dialetais no Brasil, ou o estabelecimento de uma norma ideal, o que, certamente, dificultará a representação da pluralidade lingüística na obra em questão.

A validação das nossas hipóteses de pesquisa demandará uma discussão acurada em torno de algumas questões pontuais: (a) em primeiro lugar, acerca de problemas (meta)lexicográficos básicos, relacionadas com a estruturação dos dicionários em geral, (b) em segundo lugar, acerca dos instrumentos de que podemos dispor para definir as necessidades específicas do consulente escolar, dentre os quais destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e (c) em terceiro lugar, acerca do estado em que se encontram os estudos lingüísticos no Brasil, em especial, no que concerne ao problema da definição de uma norma ideal. As referidas questões, por sua vez, não serão tratadas isoladamente, mas, ao contrário, deverão ser entrelaçadas ao longo do trabalho.

1.5 ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

A presente dissertação está organizada conforme o exposto a seguir.

No capítulo dois, retomamos os cinco fatores apresentados acima, a saber, a definição taxonômica do dicionário, o perfil do usuário, as funções da obra, a definição dos componentes e as exigências do mercado editorial, apresentando-os como elementos essenciais para que se alcance a funcionalidade completa da obra lexicográfica. Enquanto os três primeiros constituem o que chamaremos “axiomas básicos” para a definição dos traços essenciais do dicionário escolar, os dois últimos devem ser encarados como os fatores definitórios da apresentação da obra.

Definidos os fundamentos que devem servir de base para o desenho do dicionário escolar, passamos imediatamente à discussão em torno da definição dos componentes canônicos da obra em questão. Assim, pois, no terceiro capítulo, tratamos especificamente do desenho da macroestrutura do dicionário escolar. Inicialmente, propusemos distinguir entre definição macroestrutural quantitativa e qualitativa. No âmbito da definição macroestrutural quantitativa, procuramos determinar a densidade da nomenclatura desejável em um dicionário escolar. No âmbito da definição macroestrutural qualitativa, por sua vez, tratamos de delimitar os tipos de unidades léxicas passíveis de conformar a nomenclatura, bem como a melhor forma de organizar o material léxico no dicionário.

Ao iniciarmos o tratamento da microestrutura, nos demos conta de que, devido à complexidade e ao número de problemas envolvidos nessa etapa do desenho do dicionário escolar, seria necessário dividir a definição microestrutural em três capítulos, que corresponderiam, respectivamente, aos capítulos quatro, cinco e seis da dissertação. No capítulo quatro, discutimos a organização interna do verbete e delimitamos um programa de informações. O desenho da microestrutura do dicionário escolar está baseado em duas distinções fundamentais: (a) a distinção entre a função de recepção e a função de produção e (b) a distinção entre comentário de forma e comentário semântico.

Apesar da importância atribuída à paráfrase definidora e, conseqüentemente, de esse ser um tema nuclear no âmbito da lexicografia, ainda não dispomos de estudos conclusivos sobre como gerar uma boa definição. Por essa razão, o capítulo cinco foi inteiramente dedicado à exposição dessa problemática. Para tanto, em primeiro lugar, discorreremos acerca dos modelos semânticos que, pelo menos em teoria, subjazem à formulação das paráfrases definidoras nos dicionários de língua, e, em segundo lugar, abordamos a questão das diferentes técnicas definitórias passíveis de serem empregadas na geração das paráfrases

definidoras de diferentes classes gramaticais. Havendo sido concluída a exposição do problema da definição lexicográfica com a discussão dos dois tópicos mencionados acima, partimos para a exposição de alguns aspectos que deveriam ser levados em conta para a formulação de uma proposta de redação das paráfrases definidoras de substantivos concretos.

O último tópico relacionado com a definição microestrutural do dicionário escolar do qual tratamos foi o *layout* do verbete. O capítulo seis foi dividido em duas partes. Na primeira parte, procuramos formular uma proposta para a definição da microestrutura abstrata de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos, tomando como ponto de partida o modelo de microestrutura desenvolvido no capítulo quatro, bem como os tipos de informações microestruturais discriminados na referida ocasião. Na segunda parte, tendo em vista o programa microestrutural gerado, propusemos alguns modelos de microestruturas concretas, visando, em especial, explorar o uso de recursos semióticos para a apresentação das informações no interior do verbete.

No capítulo sete, encerramos a discussão dos problemas concernentes ao desenho de um dicionário escolar com a definição de parâmetros para a apresentação dos segmentos medioestruturais na obra em questão e com a formulação de uma proposta para o *front matter*. Por fim, na última parte da dissertação, retomamos e discutimos as hipóteses iniciais de pesquisa e apresentamos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTOS PARA O DESENHO DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR

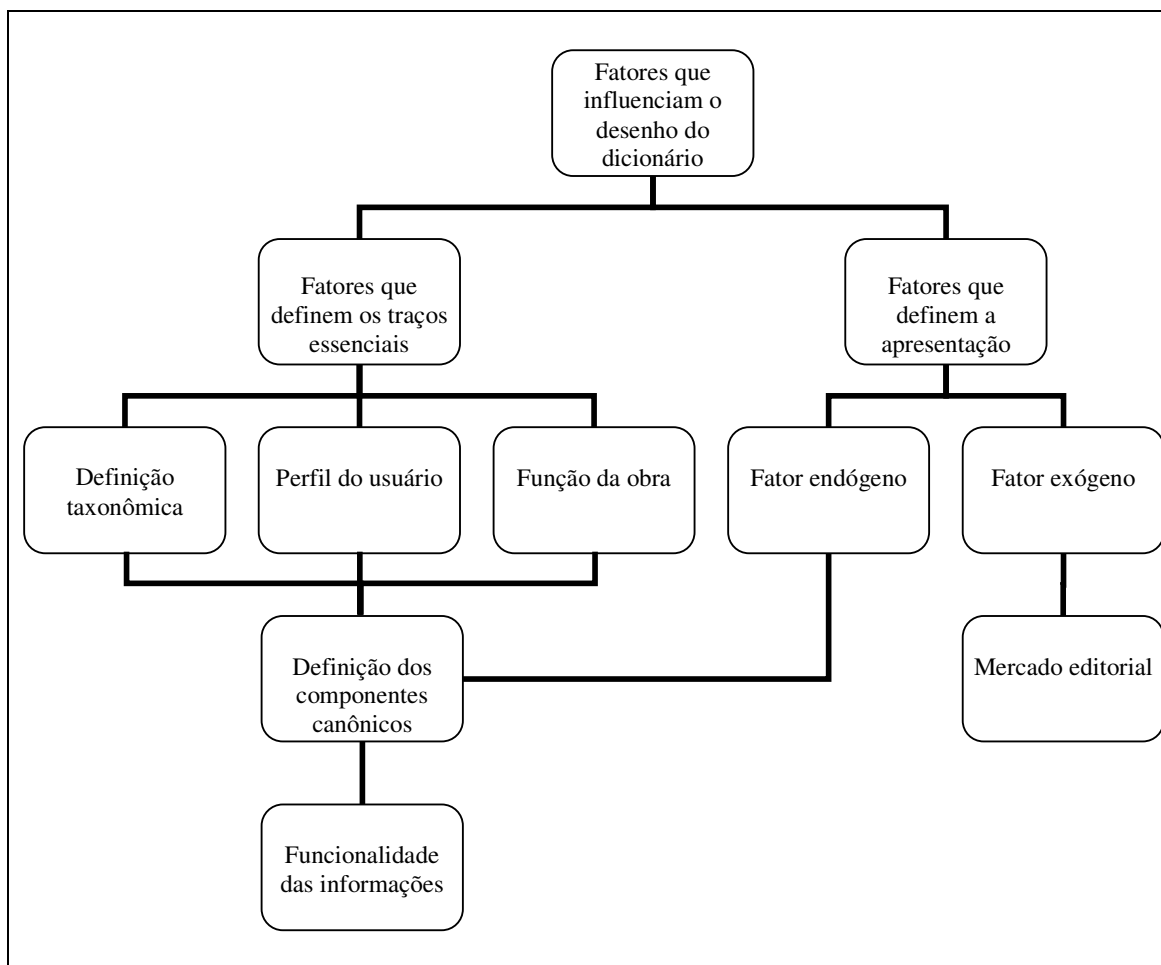
Na introdução do presente trabalho, mencionamos cinco fatores – a definição taxonômica, o perfil do usuário, a função da obra, a definição dos componentes canônicos e as exigências do mercado editorial – que transpassam (ou, pelo menos em uma situação ideal, deveriam transpassar) não só a concepção de uma obra de caráter escolar, mas a concepção de todo e qualquer instrumento lexicográfico. Ao longo do capítulo, esses fatores serão dispostos em termos de fundamentos para o desenho das partes de um dicionário escolar de língua portuguesa.

Em Bugueño; Farias (2006; 2007), demonstrou-se que a qualidade do dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade. Em Bugueño; Farias (2008a), propusemos que, para alcançar a referida funcionalidade das informações no dicionário escolar, seria imprescindível o cruzamento de, no mínimo, dois fatores: (a) uma definição taxonômica do dicionário escolar e (b) uma definição do seu perfil de usuário. A esses dois fatores, acrescentamos ainda a atribuição de uma função específica à obra lexicográfica. Essa tríade constituída pela definição taxonômica, pelo perfil do usuário e pela função da obra permitiu que chegássemos à formulação dos “axiomas básicos” para a concepção do dicionário escolar, como veremos a seguir.

Além dos três fatores mencionados no parágrafo anterior, cuja conjunção é responsável pela obtenção da funcionalidade das informações apresentadas no dicionário, é preciso ainda considerar a imprescindibilidade de se pensar a obra lexicográfica em termos de uma megaestrutura, constituída de partes que devem articular-se de maneira perfeita, bem como a necessidade de prestar atenção às exigências do mercado editorial de obras lexicográficas. Esses dois últimos fatores, por sua vez, determinam a estruturação e apresentação do dicionário, embora a influência de cada um deles se dê em diferente grau. Assim sendo, a observância do primeiro aspecto é essencial para a perfeita articulação do instrumento lexicográfico, buscando atingir também a funcionalidade das informações apresentadas, enquanto o segundo, por constituir um fator externo ao âmbito metalexográfico, mas nem por isso acessório, está mais relacionado com a aceitabilidade da obra pelo público consumidor do que com a qualidade do dicionário em si³⁴.

³⁴ As exigências do mercado editorial estão, em certa medida, relacionadas com aspectos fenomenológicos de classificação das obras lexicográficas (cf. 2.1.1.1). Em outras palavras, os dicionários de cunho escolar, por exemplo, estão, normalmente, associados a formatos menores, sem que essa característica tenha qualquer relação com a qualidade da obra em si.

Em suma, os três primeiros fatores, definição taxonômica, perfil de usuário e função da obra, definem o dicionário enquanto instrumento lingüístico, ao passo que os dois últimos, a definição dos componentes canônicos e a influência do mercado editorial, ajudam a determinar o dicionário como livro. Além disso, convém salientar que os componentes canônicos de um dicionário somente poderão ser estabelecidos a partir da definição dos três elementos supracitados condicionantes da essência da obra. Dessa forma, por ser um elemento que, conjuntamente com a definição taxonômica, o perfil do usuário e a função da obra, atua diretamente na determinação da funcionalidade das informações, a definição dos componentes canônicos do dicionário pode ser considerada um “fator endógeno”, em oposição às exigências do mercado editorial, que, por sua vez, atuam como um “fator exógeno”. No esquema abaixo, procurou-se representar como cada um dos fatores arrolados concorre para assegurar a funcionalidade das informações apresentadas, bem como para garantir a perfeita articulação do instrumento lexicográfico:



Esquema 1: Fundamentos para a concepção do instrumento lexicográfico

A seguir, discutiremos, em primeiro lugar, como cada um desses aspectos deve ser pensado em relação à concepção de um dicionário escolar (cf. 2.1 e 2.2), e, em segundo lugar, definiremos os princípios que regem a funcionalidade das informações em uma obra desse tipo, tendo em vista a articulação dos cinco fatores apresentados (cf. 2.3).

2.1 FATORES QUE DEFINEM OS TRAÇOS ESSENCIAIS DO DICIONÁRIO

Em Bugueño; Farias (2008a; 2008c), propusemos os axiomas básicos para a concepção de um instrumento lexicográfico. Esses axiomas, por sua vez, correspondem ao que aqui apresentamos como fatores que definem o dicionário escolar em seus traços essenciais, opondo-o, pela sua natureza, às demais obras lexicográficas. Esses axiomas foram considerados básicos, em razão de que a sua definição prévia é condição *sine qua non* para a configuração de cada uma das partes do dicionário, bem como para a determinação da real funcionalidade das informações apresentadas. Os axiomas básicos propostos são:

- a) uma obra lexicográfica deve estar definida taxonomicamente;
- b) uma obra lexicográfica deve ser concebida em função de um usuário específico;
- c) uma obra lexicográfica deve estar destinada ao cumprimento de funções específicas.

O tratamento de cada um desses axiomas em função da caracterização do dicionário escolar em seus traços essenciais é de suma importância, em especial, se consideramos que esse tipo de obra, pelo menos no que concerne à tradição lexicográfica de língua portuguesa, ainda não foi minimamente definido³⁵. Conforme as análises anteriores nos demonstraram, os dicionários chamados escolares, na maior parte das vezes, constituem uma mera simplificação de obras de formato “maior”, tal como já havíamos assinalado na introdução do presente trabalho³⁶, ou conformam um instrumento lexicográfico amorfo, em outras palavras, uma obra

³⁵ No que concerne à tradição lexicográfica hispânica, por sua vez, a situação não é tão distinta, de forma que as obras escolares de língua espanhola, em geral, tal qual as de língua portuguesa, costumam representar uma “continuidade de estilo e de forma”, nas palavras de Pérez Lagos (1998, p. 115), em relação às obras de formato “maior” das quais procedem. Alguns autores, tais como Castillo; García (2003), Hernández (1998) e o próprio Pérez Lagos (1998), entretanto, de uma forma bem otimista, apontam o início de uma mudança nesse panorama. Na realidade, porém, a “revolução” operada não é tão grande assim. Uma simples análise superficial de alguns verbetes do DERAÉ (2005), dicionário de cunho didático publicado pela Real Academia Española (RAE), permite constatar que nem todas as informações apresentadas correspondem ao que se esperaria encontrar em uma obra desse tipo.

³⁶ Os exemplos mais representativos dessa tendência no âmbito da tradição lexicográfica brasileira são MiAu (2005), MiHou (2004), bem como MiCA (2004), em relação aos dicionários de formato “maior”, AuE (1999), HouE (2001) e CAe (2007), respectivamente. A esse respeito, cf. também nota 27.

que não guarda relação direta, ou apreensível, com uma obra de formato “maior”, mas que tampouco apresenta traços bem definidos que possam contribuir para opô-la a outras.

2.1.1 O enquadramento taxonômico do dicionário escolar

Tendo em vista as considerações precedentes, nosso primeiro passo no sentido de elaborar o desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa deverá ser buscar o enquadramento taxonômico dessa obra, ou, em termos mais simples, defini-la em oposição a outros genótipos³⁷. Para tanto, far-se-á necessária a elaboração de uma taxonomia própria³⁸. Antes, porém, apresentaremos sucintamente alguns critérios que podem subjazer às propostas taxonômicas, bem como as limitações que as mesmas apresentam.

2.1.1.1 Taxonomias de dicionários: critérios de classificação e limitações

De acordo com Swanepoel (2003, p. 45), uma taxonomia, ou uma tipologia, pode ser definida como “a system for the classification and description of items”³⁹. Tratando particularmente da definição tipológica de obras lexicográficas, Hausmann (1989a, p. 969), por sua vez, sustenta a idéia de que “Eine Typologie ist dann eine Klassifikation, die sich an den Prototypen orientiert”⁴⁰, em razão de que é possível pensar que existem representantes típicos de uma determinada categoria de dicionários que se encontram no centro da mesma, funcionando, dessa forma, como protótipos, enquanto há outros representantes menos típicos que estão situados na periferia (cf. HAUSMANN 1989a, p. 969).

³⁷ Em Bugueño (2007d), estabelece-se uma distinção entre “genótipo” e “fenótipo”. O genótipo é um arquétipo de dicionário ao qual se atribui um conjunto de traços constantes que o definem, uma função pré-estabelecida e um usuário cujo perfil foi pelo menos minimamente estabelecido, sendo o fenótipo, por sua vez, uma manifestação concreta de um genótipo, cujos traços, que deveriam ser característicos, aparecem de forma imprecisa, não correspondendo exatamente ao que se esperaria em tal circunstância.

³⁸ Neste trabalho, partiremos de uma classificação fundamentada em um critério funcional, seguida de uma descrição dos traços lingüísticos definitórios do genótipo em questão (cf. 2.1.1.2), a fim de que, posteriormente, seja possível projetar o dicionário escolar. Hausmann (1989a), por sua vez, adota uma perspectiva oposta à nossa, já que esse autor propõe partir dos tipos de dicionários (*phänomenologische Typologie der Wörterbücher* [tipologia fenomenológica dos dicionários]), para que se possa classificá-los de acordo com a função (*Funktionstypologie der Wörterbücher* [tipologia funcional dos dicionários]).

³⁹ [um sistema para a classificação e descrição de itens]

⁴⁰ [uma tipologia é, pois, uma classificação que se orienta por protótipos]

Uma taxonomia é uma ferramenta de suma importância no processo de concepção de um instrumento lexicográfico⁴¹. Nesse sentido, Kühn (1989, p. 111) afirma que “Aus metalexikographischer Sicht wird die Ausarbeitung einer Wörterbuchtypologie sogar als Voraussetzung für eine Theorie der lexikographischen Sprachbeschreibung und als zentraler Teil einer allgemeinen Theorie der Lexikographie angesehen”⁴². Essa asseveração de Kühn (1989), por sua vez, vem ao encontro das nossas considerações iniciais e ajuda-nos, dessa forma, a justificar a importância de se definir taxonomicamente o dicionário escolar no âmbito da nossa pesquisa.

Dada a importância atribuída à definição taxonômica dos dicionários, foram e continuam sendo desenvolvidas no escopo da lexicografia inúmeras propostas de classificações tipológicas, a exemplo dos trabalhos de Zgusta (1971, p. 197-221), Haensch et al. (1982, p. 126-186), Hausmann (1985), Merzagora (1987, p. 74-103)⁴³, Martínez de Souza (1995, s.v. *diccionario*), 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). Essas propostas, por sua vez, estão orientadas, basicamente, por três tipos de critérios distintos⁴⁴:

1. Critérios fenomenológicos: As distinções estabelecidas nesse âmbito não ultrapassam os limites da apreensão física dos sujeitos com relação ao objeto. Assim, é possível encontrar classificações feitas levando em conta o tamanho e o formato das obras. Esses critérios dão cabida às chamadas tipologias impressionistas, que apresentam genótipos tais como “grande dicionário”, “minidicionário”, “microdicionário”, “dicionário de bolso” e “dicionário ilustrado”. Um exemplo bastante claro de classificação baseada exclusivamente em critérios impressionistas é a proposta de Biderman (2001, p. 131-132). Essa autora sustenta uma taxonomia fundamentada no número de entradas, de modo que o genótipo que ela denomina dicionário padrão deveria apresentar entre 50.000 e 70.000 entradas, o dicionário escolar, aproximadamente 25.000 entradas, e o dicionário infantil, entre 5.000 e

⁴¹ Swanepoel (2003, p. 45) apresenta como objetivo de uma taxonomia munir os prováveis usuários dos dicionários com uma classificação que: (a) ofereça um panorama sistemático de várias categorias e subcategorias de distintos dicionários, (b) apresente grande parte das características distintivas de cada categoria e subcategoria e (c) possibilite explicar as diferenças e correlações dos vários tipos de dicionários dentro de uma (sub)categoria.

⁴² [do ponto de vista da metalexigrafia, a elaboração de uma tipologia de dicionários é vista como um pressuposto para uma teoria da descrição lingüística no âmbito da lexicografia, bem como o componente central de uma teoria geral da lexicografia]

⁴³ A proposta de classificação tipológica apresentada por essa autora é uma adaptação de Muljačić (1971) (MULJACIĆ, Z. *Introduzione allo studio della lingua italiana*. Torino: s.n., 1971).

⁴⁴ Estes três tipos de critérios, a saber, fenomenológicos, funcionais e lingüísticos, foram discriminados anteriormente em Bugueño; Farias (2008c). Os critérios fenomenológicos e funcionais também são apresentados em Hartmann; James (2001, s.v. *typology*). Eles aparecem, respectivamente, como traços formais e traços baseados no uso, nos quais as tipologias podem estar fundamentadas.

10.000 entradas. Essa classificação, no entanto, é meramente subjetiva, já que não leva em conta, por exemplo, as diferenças tipológicas (traços característicos) e genéticas (parentesco etimológico) existentes entre as línguas, as quais menciona Bugueño (2005, p. 20)⁴⁵.

2. Critérios funcionais: As classificações orientadas por critérios funcionais têm como ponto de partida o uso efetivo do dicionário. De acordo com Kühn (1989), uma tipologia de dicionários em função das possibilidades de uso [*Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten*] deve ser estabelecida com base em dois parâmetros: (a) o usuário do dicionário [*Wörterbuchbenutzer*] e (b) a finalidade da consulta [*Benutzungszweck*]. Em conformidade com esse critério, é possível encontrar genótipos tais como “dicionário de dúvidas”, “dicionário de pronúncia”, “dicionário de ortografia”, “dicionário infantil” e, inclusive, “dicionário escolar”. As classificações propostas em Welker (2004), que opõe o genótipo denominado “dicionário geral” a todas as demais obras, chamadas “especiais”, bem como em Engelberg; Lemnitzer (2004), que, entre os quatro grupos de oposições estabelecidas entre o dicionário geral e as demais obras, apresentam uma explicitamente orientada pelo público-alvo, são exemplos bem representativos de classificações funcionais. Caberia ainda mencionar Hausmann (1985), que, em oposição ao grupo que poderíamos chamar de “dicotomias básicas”, fundamentadas em critérios lingüísticos, apresenta o que denominamos “dicotomias complementares”, a fim de discriminar os genótipos considerados “especiais”. Ressaltamos, sem embargo, que os “genótipos especiais” propostos por esse autor obedecem a uma subdivisão por função, mas que está fundamentada em distinções lingüísticas.

⁴⁵ Não encontramos, entre as propostas taxonômicas listadas anteriormente, outros exemplos de tipologias orientadas exclusivamente por critérios fenomenológicos. Há, no entanto, uma tendência verificada em alguns autores de arrolar critérios de diferente natureza. Dessa forma, Haensch et al. (1982), em sua taxonomia baseada em critérios práticos, acrescenta aos critérios lingüísticos e funcionais apresentados dois critérios impressionistas, a saber, o formato e extensão e a apresentação da obra (formato tradicional ou eletrônico). Esse último não pode ser considerado, de fato, como um critério de distinção entre obras lexicográficas, já que a experiência nos demonstra que, na maioria das vezes, o dicionário em forma eletrônica é uma simples transposição da obra em papel para o formato digital, sem que exista uma diferença qualitativa entre ambas (como exemplo, citamos AuE 1999, HouE 2001, DRAEe 2001 e DUEe 2001). Da mesma forma, Landau (2001, p. 28-32) apresenta, entre os vários critérios arrolados, a extensão [*size*] como uma possibilidade de classificação, com vistas a definir as obras pelo número de unidades léxicas que apresentam. Contudo, ao contrário de Biderman (2001), o referido autor, atentando para o fato de haver diferenças tipológicas e genéticas entre as línguas, reconhece que “Since the size of the lexicon varies from language to language, the number of entries in a dictionary is a measure only of its relative size compared with other dictionaries of the same language” (LANDAU 2001, p. 28) [considerando que a extensão do léxico varia de língua para língua, o número de entradas em um dicionário é uma medida apenas de seu tamanho relativo comparado com outros dicionários da mesma língua]. Resta ainda mencionar Martínez de Souza (1995), que apresenta uma subclassificação dentro do grupo denominado “outras classificações” [*otras clasificaciones*] opondo as obras lexicográficas pelo critério de formato e extensão. Dessa forma, são listados genótipos tais como o *gran diccionario* [grande dicionário] e o *diccionario de bolsillo* [dicionário de bolso].

3. Critérios lingüísticos: As taxonomias baseadas neste terceiro conjunto de critérios articulam-se em função de princípios lingüísticos tais como o tipo de informação oferecida (lingüística ou enciclopédica), o número de línguas (monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe), a perspectiva do ato da comunicação (recepção lingüística (semasiologia) ou produção lingüística (onomasiologia)) ou uma concepção diassistêmica ou sinsistêmica da linguagem (vocabulário geral ou marcado diassistemicamente). São exemplos de tipologias orientadas por critérios lingüísticos as propostas de Zgusta (1971)⁴⁶, Merzagora (1987), Martínez de Souza (1995)⁴⁷, Hartmann; James (2001) e Swanepoel (2003). Convém salientar, por fim, que, ao passo que os critérios fenomenológicos e funcionais estão relacionados com o potencial usuário dos dicionários, os critérios lingüísticos servem às necessidades dos lexicógrafos no momento de conceber, desenhar e redigir um dicionário.

Resta-nos, contudo, salientar que, apesar dos inúmeros modelos taxonômicos propostos, concebidos a partir das mais diversas perspectivas, de acordo com Bugueño (2003a), até o presente momento, não existe uma taxonomia de consenso universal. Kühn (1989), por sua vez, já adiantava que as tipologias de dicionários nunca são completas, nem rigorosamente distintas, e apontava essencialmente duas razões para isso. A primeira é o fato de que os critérios que servem de base para as diferentes classificações, em parte, sobrepõem-se. Dito em outras palavras, a aplicação de critérios diferentes, em muitos casos, pode resultar na descrição de genótipos idênticos⁴⁸. A segunda é o fato de que, constantemente, surgem novos tipos de dicionários (cf. KÜHN 1989, p. 112). A esses dois problemas arrolados por Kühn (1989), acrescentaríamos ainda a existência de tipos híbridos, tais como os dicionários semi-bilíngües ou bilingualizados (cf. nota 9), cujos principais expoentes são o PEDSP (1996) para o inglês e o DELE (2002) para o espanhol.

⁴⁶ Embora a classificação proposta por Zgusta (1971) esteja, de fato, baseada fundamentalmente em critérios lingüísticos, o referido autor também utiliza, como critérios complementares, a função, a fim de distinguir genótipos como o dicionário pedagógico, o dicionário de ortografia, o dicionário de ortoépia e o dicionário reverso, e aspectos impressionistas, para distinguir genótipos como o *thesaurus*.

⁴⁷ Martínez de Souza (1995, s.v. *diccionario*) estabelece uma divisão das obras lexicográficas em seis grupos distintos, sendo os cinco primeiros subdivisões propostas com base em critérios lingüísticos (léxico, sintagmático, paradigmático, terminológico e enciclopédico), estando o sexto e último grupo, já mencionado anteriormente (cf. nota 45), destinado a enquadrar as obras de acordo com critérios bem heterogêneos.

⁴⁸ O modelo de classificação de acordo com critérios práticos proposto em Haensch et al. (1982) é um exemplo claro disso. Ao iniciar o subcapítulo dedicado à classificação por finalidades específicas (critério funcional), o autor adverte que muitos dos tipos de dicionários que poderiam ser definidos pela função, já haviam sido tratados nas seções anteriores, que abordavam os critérios lingüísticos (cf. HAENSCH et al. 1982, p. 176). Outro tanto se pode dizer da classificação proposta por Hausmann (1985), considerando que os “genótipos especiais”, subdivididos por função, mas com base em distinções lingüísticas, são mais uma prova de que os critérios sobrepõem-se.

Em atenção ao exposto anteriormente, Bugueño (2003a) aponta a possibilidade de se trabalhar com um sistema de traços dicotômicos⁴⁹. Esse autor propõe parâmetros de classificação baseados em duas dicotomias fundamentais (a saber, significante / significado e sincronia / diacronia), a fim de enquadrar taxonomicamente o dicionário da língua, que, ao final, é definido como um dicionário semasiológico de orientação sincrônica (cf. BUGUEÑO 2003a, p. 97-99)⁵⁰. Como veremos a seguir, esse método, em conjunto com um critério de ordem funcional, será empregado na definição taxonômica do dicionário escolar.

2.1.1.2 Elaboração de uma proposta de definição taxonômica do dicionário escolar

De acordo com o que foi explicitado anteriormente (cf. nota 38), a nossa proposta de definição taxonômica do dicionário escolar fundamentar-se-á no cruzamento de critérios funcionais e lingüísticos⁵¹. Sendo assim, neste primeiro momento, servir-nos-emos da oposição funcional elementar “dicionários orientados por grupos de usuários” [*Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch*], apresentada em Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 21), que nos permitirá reconhecer um genótipo particular, passível de ser denominado “dicionário escolar”. Focando as necessidades de um grupo específico de usuários, cuja principal característica é o fato de serem aprendizes de uma língua, os autores opõem o “dicionário geral” [*Allgemeinwörterbuch*]⁵² ao grupo de dicionários denominados “didáticos”

⁴⁹ Haensch et al. (1982), por sua vez, já empregaram um sistema semelhante em sua taxonomia baseada em critérios práticos, mencionada anteriormente, ao proporem uma série de traços que podem ajudar a caracterizar os distintos tipos de dicionários. No trabalho em questão, ressalta-se que “Para distinguir de hecho los diferentes tipos de obras lexicográficas, lo más indicado será [...] preguntarse [...] qué características reúnen éstos, aplicando una serie de criterios de orden práctico en cada caso individual, en vez de darles un nombre estereotipado, incapaz de reflejar las distintas características que cada obra reúne en sí” (HAENSCH et al. 1982, p. 126) [para distinguir efetivamente os diferentes tipos de obras lexicográficas, o mais indicado é perguntar que características os mesmos apresentam, e aplicar uma série de critérios práticos em cada caso, em vez de dar um nome estereotipado, incapaz de refletir as distintas características que cada obra apresenta].



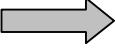
⁵⁰ Em Bugueño (2007b), aplicou-se um sistema de oposições binárias, semelhante ao supramencionado, com o objetivo de definir taxonomicamente o dicionário de falsos amigos em contraste com o dicionário bilíngüe. As oposições empregadas, nesse caso, foram: transferência de material léxico entre duas línguas *versus* contraste entre duas línguas; onomasiologia *versus* semasiologia; e diacronia parcial, diatopia e diafasia-diastratia *versus* sincronia, diatopia parcial e diafasia-diastratia parcial. O segundo elemento de cada par é sempre o selecionado para caracterizar o dicionário de falsos amigos (cf. BUGUEÑO 2007b, p. 2-7).

⁵¹ A primeira proposta de classificação do dicionário escolar, baseada puramente em critérios lingüísticos, foi apresentada em Farias (2006a), sendo aprimorada posteriormente em Farias (2007). Essa proposta inicial sofreu uma reformulação em Bugueño; Farias (2008a; 2008c), passando a ser complementada por uma classificação baseada em critérios funcionais.

⁵² Uma oposição funcional entre o dicionário geral e os demais tipos de dicionários cobra ainda mais significado se concordamos com Kühn (1989, p. 113) em que o dicionário geral de língua [*allgemeinsprachliches Wörterbuch*] difere dos dicionários chamados especiais [*Spezialwörterbuch*] por apresentar um amplo espectro de usuários, ao passo que os demais se caracterizam justamente por cumprir funções específicas, sendo, portanto, destinados a grupos de usuários mais limitados. A elaboração de instrumentos lexicográficos monofuncionais,

[*didaktisches Wörterbuch*], que, por sua vez, engloba cinco genótipos, a saber, “dicionário de aprendizagem” [*Lernerwörterbuch*], “dicionário do vocabulário fundamental” [*Grundwortschatzwörterbuch*], “dicionário para o ensino fundamental” [*Grundschulwörterbuch*], “dicionário escolar” [*Schulwörterbuch*] e “dicionário infantil” [*Kinderwörterbuch*], dentre os quais, os dois primeiros são destinados aos aprendizes de uma língua estrangeira, e os três últimos, aos aprendizes da língua materna (cf. ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 21).

No que concerne aos dicionários didáticos destinados aos aprendizes da língua materna, é importante salientar que os três genótipos apontados opõem-se no que diz respeito à idade e, portanto, ao nível de escolaridade dos seus potenciais consulentes⁵³, o que nos permite estabelecer a seguinte relação:

dicionário infantil		estudantes das séries iniciais da educação básica
dicionário escolar		estudantes das séries intermediárias da educação básica
dicionário para o ensino médio		estudantes das séries finais da educação básica

Quadro 1: Relação entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos

O enquadramento tipológico do dicionário escolar com base em um critério funcional, portanto, está em relação direta com a definição do seu perfil de usuário, à qual procederemos a seguir (cf. 2.1.2). No entanto, afirmamos desde já que o dicionário escolar é uma obra voltada para estudantes das séries intermediárias da educação básica. Considerando que a distinção funcional proposta por Engelberg; Lemnitzer (2004) nada mais é do que a aplicação de critérios de restrição que afetam a definição de alguns ou mesmo de todos os componentes canônicos do dicionário, faz-se necessário que, no segundo momento da nossa

em detrimento das obras polifuncionais, aliás, é uma tendência cada vez mais forte na lexicografia (cf. HERNÁNDEZ 1994, p. 110; e BUGUEÑO 2007c, p. 91).

⁵³ A relação entre o dicionário escolar e a idade / etapa de escolaridade do seu potencial consulente será apresentada com mais detalhes em 2.1.2.

exposição, complementemos a oposição estabelecida através do critério da funcionalidade com uma descrição de traços em nível lingüístico.

Tendo em vista a possibilidade de se trabalhar com uma taxonomia baseada no estabelecimento de dicotomias, tal como sugere Bugueño (2003a), tomamos como base para a definição do dicionário escolar em termos lingüísticos os critérios de classificação de Haensch et al. (1982, p. 126-186):

- a) formato e extensão;
- b) caráter lingüístico, enciclopédico ou misto;
- c) sistema lingüístico em que se baseia (de *corpus* ou de autor);
- d) número de línguas;
- e) seleção do léxico (vocabulário geral ou parcial; codificação exaustiva ou seletiva; critérios cronológicos; caráter prescritivo ou descritivo);
- f) ordenação dos materiais;
- g) finalidade específica;
- h) dicionário tradicional *versus* dicionário eletrônico.

Dentre os critérios arrolados, pelo menos três⁵⁴ não são relevantes para a caracterização do dicionário escolar: (a) a classificação segundo o formato e a extensão, por ser um traço fundamentalmente fenomenológico, como vimos anteriormente, (b) o sistema lingüístico em que se baseia a obra, já que acreditamos que a seleção macroestrutural, bem como a ordenação das acepções em um dicionário escolar, poderão estar baseadas tanto em um sistema de *corpus*, como em um sistema de autor, sem que haja prejuízo de uma forma em relação à outra, desde que, naturalmente, existam parâmetros de seleção macroestrutural bem definidos (cf. 3.1), e (c) a apresentação da obra (formato tradicional ou eletrônico), que, pelo que já foi exposto (cf. nota 45), não deverá ser tomada aqui como um critério de distinção entre obras lexicográficas.

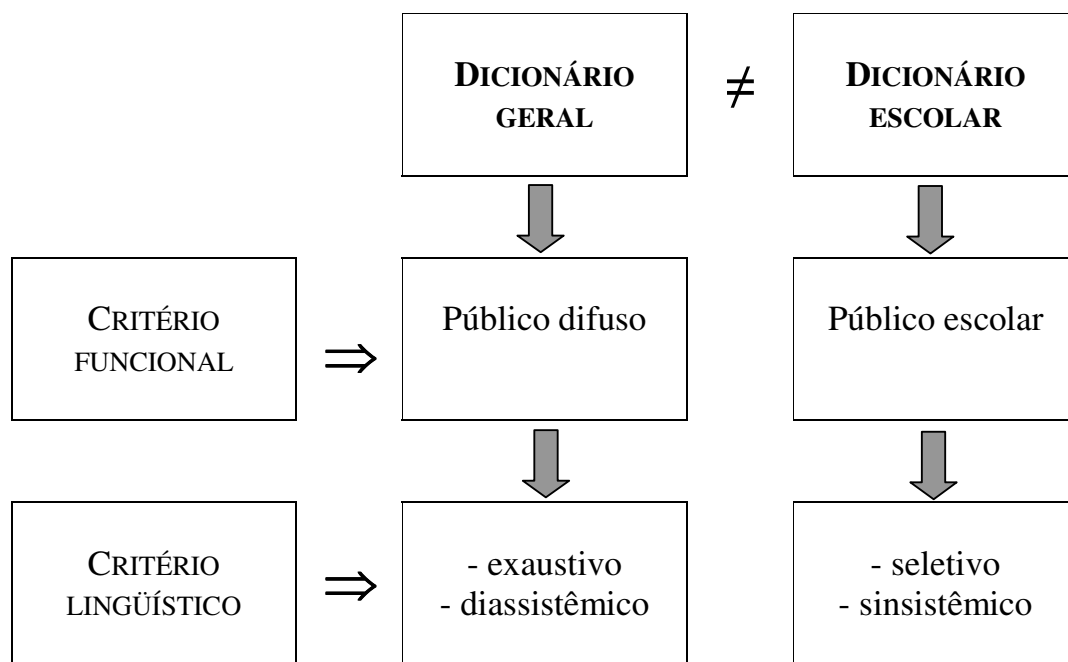
Na tentativa de definir o dicionário escolar, partimos dos critérios arrolados por Haensch et al. (1982) que não foram preteridos, a fim de gerar um conjunto de dicotomias que nos permitissem oferecer uma definição preliminar do dicionário escolar. As dicotomias que propusemos foram: caráter lingüístico *versus* caráter enciclopédico, dicionário monolíngüe *versus* dicionário bi / multilíngüe, semasiologia *versus* onomasiologia, seleção léxica geral *versus* seleção léxica parcial, codificação exaustiva *versus* codificação seletiva e sincronia

⁵⁴ O critério da finalidade específica não é válido para a definição do dicionário escolar em termos lingüísticos, dado que é um critério funcional já usado, aliás, em um primeiro momento, para opor o dicionário escolar ao dicionário geral de língua.

versus diacronia. Assim, caracterizamos o dicionário escolar como uma obra de cunho lingüístico, monolíngüe, semasiológica, geral, seletiva e sincrônica.

Dos seis traços arrolados, a seletividade e a sincronia são fundamentais para estabelecer uma oposição entre o dicionário escolar e o dicionário geral de língua⁵⁵. Dessa forma, em Bugueño; Farias (2008a), estabelecemos dois parâmetros dicotômicos básicos, a saber, o escopo léxico arrolado e os pontos dos eixos da língua considerados, que nos permitiram opor, pelo menos em primeira instância, o dicionário escolar (definido como seletivo e sinsistêmico) ao dicionário geral de língua (exaustivo e diassistêmico).

No esquema abaixo, procuramos apresentar de maneira sintética as principais características de ambos os genótipos, o dicionário geral de língua e o dicionário escolar, procurando destacar justamente os traços que permitem opô-los de forma constante:



Esquema 2: Contraste entre o dicionário geral de língua e o dicionário escolar

Sendo, pois, o dicionário escolar uma obra de caráter seletivo e sinsistêmico, são duas as suas principais características: (a) a exclusão de vocabulário desusado ou de baixa frequência e (b) a representação de uma norma ideal⁵⁶, de modo que o dicionário escolar deve (ou pelo menos deveria ser) sincrônico, sintópico, sinstrático e sinfásico. É necessário, porém, desde já advertir que a atenção dada às demandas curriculares do estudante brasileiro durante

⁵⁵ Este genótipo é chamado “dicionário geral de língua” ou “dicionário padrão” em Biderman (2001), “dicionário geral” em Welker (2004), “dicionário de língua” em Pitzek (1999) e “dicionário semasiológico” em Bugueño; Farias (2007).

⁵⁶ Voltaremos a essa questão no capítulo três.

a definição do perfil do usuário do dicionário escolar (cf. 2.1.2.) obrigá-los a reconsiderar esses dois traços inicialmente propostos, como veremos detalhadamente no capítulo três.

2.1.2 O perfil do usuário

As décadas de 1980 e 1990 constituíram um período bastante fértil no que diz respeito às pesquisas sobre o uso de dicionários⁵⁷. Welker (2004, p. 236), no entanto, destaca que a grande maioria desses estudos teve como objeto de preocupação as línguas estrangeiras, em especial o inglês, de modo que faltam investigações sobre o uso de dicionários de língua materna. Na mesma direção, Hartmann (2001, p. 80-83) faz referência ao pouco conhecimento que ainda se tem acerca do usuário de dicionários.

Em particular no que diz respeito ao Brasil, de acordo com Welker (2006b, p. 229), o uso de dicionários é um tema que ainda não despertou o interesse dos estudiosos. A carência de pesquisas neste âmbito, por sua vez, e como não poderia deixar de ser, afeta igualmente os dicionários chamados escolares. Uma rápida leitura dos prefácios e introduções das obras lexicográficas disponíveis no mercado editorial brasileiro permite constatar que, ao mesmo tempo em que os seus potenciais consulentes são, na maioria das vezes, mencionados, os mesmos nunca são delimitados com precisão. Some-se a isso o fato de que, ainda quando os dicionários são abertamente apresentados como destinados a usuários escolares, as informações que eles oferecem nem sempre correspondem às necessidades de consulta do seu público-alvo, como nos demonstraram os resultados das análises que mencionamos na introdução deste trabalho. Essa é uma das razões pelas quais a tipologia de dicionários escolares proposta pelo PNLD em 2006, baseada justamente na discriminação dos usuários por etapa de escolaridade (cf. BAGNO; RANGEL 2006, p. 33-51; e KRIEGER 2006) não garante que as obras classificadas em cada uma das categorias realmente possam atender às necessidades do seu público específico.

Em síntese, a falta de uma verdadeira consciência acerca do uso dos dicionários, bem como acerca da necessidade real de se conceber um perfil de consulente específico para cada tipo de obra, converte o termo “usuário”, pelo menos no âmbito das discussões em nível nacional, em um mero clichê.

⁵⁷ Em Welker (2004, p. 235-249; 2006a), são descritas, de modo bastante sucinto, algumas das pesquisas realizadas entre as décadas de 1980 e 1990 (bem como em anos anteriores). Em Welker (2006b), por sua vez, são apresentadas algumas pesquisas sobre esse tema feitas no Brasil em anos posteriores, mais precisamente entre as décadas de 1990 e 2000.

2.1.2.1 O uso de dicionários e o perfil do usuário

Em Hartmann (2001, p. 81) e em Hartmann; James (2001, s.v. *user*), a perspectiva do usuário [*user perspective*] articula-se sobre dois eixos, a saber, as necessidades de informação [*reference needs*] e as estratégias de busca [*reference skills*]. As necessidades de informação são definidas em Hartmann; James (2001, s.v. *reference needs*) como “The circumstances that drive individuals to seek information in reference works such as dictionaries”⁵⁸. Já as estratégias de busca são definidas em Hartmann; James (2001, s.v. *reference skills*) como “The abilities required on the part of the dictionary user to find the information being sought”⁵⁹.

A conjugação dos dois fatores acima discriminados, ou seja, as necessidades de informação e as estratégias de busca, possibilitam a conformação de um perfil de usuário específico para uma dada obra lexicográfica (cf. HARTMANN 2001, p. 81). Não obstante, o perfil de usuário que proporemos a seguir será nada mais que uma tentativa parcial de delimitação do potencial consultante do dicionário escolar, dado que apenas um dos elementos será considerado, nesse caso, as necessidades de informação do consultante⁶⁰. Explicamos isso pelo fato de que, pelo menos neste momento, não dispomos de instrumentos que nos ajudem a determinar de maneira empírica as necessidades dos consultantes, muito menos a reconhecer as estratégias de busca dos mesmos⁶¹. A saída encontrada, pois, foi a utilização de um instrumento de referência que pudesse nos auxiliar nessa tarefa, ainda que somente na definição das necessidades de informação dos estudantes. Considerando que o desenho de um instrumento lexicográfico de uso escolar pressupõe, além da definição taxonômica, a delimitação de um perfil de usuário que leve em conta as expectativas das políticas nacionais de educação, que, no caso do Brasil, como vimos, são representadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, utilizaremos esse documento como referencial. Em consequência disso, vemo-nos obrigados a suportar o ônus de que, além de parcial, o perfil de usuário

⁵⁸ [as situações que levam os indivíduos a procurar informações em obras de referência tais como os dicionários]

⁵⁹ [as habilidades que se requerem do usuário do dicionário para encontrar a informação que está sendo procurada]

⁶⁰ No que diz respeito às estratégias de busca, Hartmann; James (2001, s.v. *reference skills*) salientam que se sabe muito pouco sobre o comportamento e as preferências dos consultantes. A exceção é feita ao conhecimento que se tem acerca da estrutura de acesso empregada nas obras de referência em geral, considerando que a ordenação alfabética é fundamental quando se trata de facilitar a localização da informação que se procura.

⁶¹ A aplicação de questionários aos consultantes é um recurso freqüentemente utilizado no âmbito da pesquisa sobre o uso de dicionários. De acordo com Lew (2002), os questionários, não obstante sejam alvo, atualmente, de inúmeras críticas por parte dos especialistas, podem vir a tornar-se ferramentas bastante importantes de auxílio nas tarefas de se reconhecer as necessidades e as estratégias de busca dos usuários, desde que sua elaboração obedeça a critérios mais rigorosos do que os que se vêm empregando até o momento. Por ora, no entanto, em conformidade com o referido autor, não existem respostas conclusivas a esse respeito.

construído seja também apenas ideal, posto que não será fruto de uma pesquisa empírica. Ademais, não levaremos em conta a heterogeneidade dos alunos, nem a falta de correspondência, muitas vezes, entre o que se prescreve nesse material publicado pelo Ministério da Educação e a realidade das escolas⁶².

2.1.2.2 Definição do perfil do usuário do dicionário escolar⁶³

Buscando delimitar as necessidades de informação dos consulentes escolares, ou seja, à procura de quais informações estes recorrerão ao dicionário, em Farias (2006a; 2007), isolamos duas variáveis que devem ser consideradas: (a) o período escolar dos alunos aos quais a obra está destinada e (b) as habilidades lingüísticas⁶⁴ que os estudantes devem desenvolver ao longo desse período.

2.1.2.2.1 O período escolar

Tanto o período escolar dos alunos, quanto as habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas por eles, deverão ser definidos com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que, conforme dissemos, servir-nos-ão como um instrumento de referência. Por essa razão, antes de passarmos à definição do período escolar dos alunos, apresentaremos sucintamente esse documento.

1. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: A educação básica no Brasil é dividida em educação infantil, voltada para as crianças até os seis anos de idade, sendo oferecida em creches e pré-escolas, ensino fundamental, que compreende a primeira etapa de formação do

⁶² Um outro exemplo da utilização de um documento normatizador do ensino como referencial para a definição de um perfil de usuário é apresentado em Gonzalez (2009). Nesse trabalho, a autora analisa o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* de 2002 com o objetivo de avaliar em que grau e como as competências que devem ser desenvolvidas pelo estudante de uma língua estrangeira podem ser convertidas em segmentos informativos em um dicionário monolíngüe para aprendizes, em especial, no caso mencionado, tendo em vista os estudantes brasileiros de espanhol. Antes disso, porém, Bugueño (2007c) já havia delimitado alguns parâmetros que devem orientar a definição de um perfil de usuário para o tipo de obra em questão. Os referidos estudos, por sua vez, foram realizados no âmbito do projeto de pesquisa *Bases teórico-metodológicas para um dicionário monolíngüe de espanhol como L2 para estudantes brasileiros*, que está sendo desenvolvido no Departamento de Espanhol do Instituto de Letras da UFRGS, sob a supervisão do Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda.

⁶³ O perfil de usuário que apresentaremos a seguir já foi integralmente desenvolvido em Bugueño; Farias (2008c). Outros estudos prévios acerca do perfil do usuário do dicionário escolar já haviam sido realizados em Farias (2006a; 2007) e em Bugueño; Farias (2008a).

⁶⁴ Distinguímos quatro habilidades lingüísticas dentro do ensino da língua: escutar, ler, falar e escrever (cf. RICHARDS; PLATT; PLATT 1999, s.v. *language skills*).

estudante, com duração de oito a nove anos, e ensino médio, que compreende a segunda etapa de formação, com duração de três a quatro anos. É em decorrência da LDB (1996), como já dissemos, que são elaborados pelo Ministério da Educação os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que visam orientar a Educação Básica, em especial o ensino fundamental e médio, no país.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam-se divididos em três partes: a primeira parte, publicada em 1997, destina-se a orientar o ensino entre a 1ª e a 4ª série (primeiro e segundo ciclos) do ensino fundamental; a segunda parte, publicada em 1998, destina-se a orientar o ensino entre a 5ª e a 8ª série (terceiro e quarto ciclos) do ensino fundamental, e a terceira parte, publicada em 2000, por sua vez, destina-se a orientar o ensino médio⁶⁵. Além de nortear o ensino das principais disciplinas que constituem o currículo da educação básica, a saber, língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, história, geografia, ciências, educação artística e educação física, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ainda contêm cinco volumes dedicados aos chamados temas transversais, que incluem ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e educação sexual.

Na presente ocasião, interessam-nos, em particular, os volumes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* dedicados a orientar o ensino da língua portuguesa no primeiro e segundo ciclos e no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que passarão a ser identificados a partir de agora, respectivamente, como PCN (1997) e PCN (1998). Esses dois documentos, por sua vez, conformam um conjunto de disposições que servem como diretrizes para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos e de análise lingüística ao longo dos oito / nove primeiros anos de instrução formal dos estudantes brasileiros.

Para fins da definição das necessidades de informação dos estudantes, que, nesse trabalho, irão equivaler ao perfil de usuário do dicionário escolar, recorreremos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de duas formas e em dois momentos distintos. Inicialmente, tomaremos a tripartição do ensino básico, refletida na própria estruturação do documento, como base para estabelecer uma correspondência entre cada uma das etapas e um

⁶⁵ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 2000 foram complementados posteriormente por um documento chamado *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicado em três volumes. Esse documento surgiu com o intuito de ampliar a discussão iniciada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 2000, desenvolvendo temas que ainda não haviam sido explicitados nesses primeiros textos. As orientações contidas no segundo documento foram uma vez mais revistas e, em 2006, publicou-se um novo texto, mais definitivo em relação aos dois anteriores, intitulado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, também em três volumes.

diferente tipo de dicionário⁶⁶. Em segundo lugar, usaremos as orientações contidas nos volumes dedicados à língua portuguesa para definir as necessidades específicas dos estudantes que se encontram no período escolar determinado.


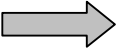


2. A correspondência entre a etapa de escolaridade e o perfil do usuário: A partir da tripartição da educação básica, depreendida da própria estruturação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tal como expusemos anteriormente, delimitamos três momentos distintos nessa etapa da educação: o primeiro período corresponde ao intervalo entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental, o segundo período corresponde ao intervalo entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental e o terceiro período corresponde às três / quatro séries do ensino médio. Além disso, em relação especificamente ao primeiro período, é preciso ressaltar que ocorre um salto significativo entre o primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) e o segundo ciclo (3ª e 4ª séries), considerando que o aluno que ingressa na 1ª série ainda não está alfabetizado e que o seu processo de alfabetização deve ocorrer essencialmente no primeiro ciclo. Dessa forma, em termos não somente de necessidades de informação, como também, arriscar-nos-íamos a dizer, mesmo sem possibilidade de comprovação empírica neste momento, no que concerne à capacitação para a consulta ao dicionário, há uma diferença já proeminente entre os estudantes do primeiro ciclo e os estudantes do segundo ciclo, de modo que, pelo menos em uma situação ideal, deveria haver uma obra de referência diferenciada para cada público⁶⁷. Sendo assim, teríamos quatro públicos diferentes no âmbito da educação básica:

- a) os estudantes de 1ª e 2ª série;
- b) os estudantes de 3ª e 4ª série;
- c) os estudantes de 5ª a 8ª série;
- d) os estudantes do ensino médio.

⁶⁶ Essa discussão já havia sido projetada durante a definição taxonomica do dicionário escolar (cf. 2.1.1.2).

⁶⁷ Uma das inovações da análise de dicionários escolares realizada no âmbito do PNLD em 2006 é a proposta de divisão das obras destinadas ao ensino fundamental em três grupos distintos, prevendo, dessa forma, um tipo de dicionário destinado a alunos que estão no início do processo de alfabetização (1ª e 2ª séries), um tipo de dicionário destinado a estudantes que estão em fase de consolidação desse processo (3ª e 4ª séries), e, finalmente, um tipo de dicionário destinado aos estudantes das últimas séries do ensino fundamental (cf. BAGNO; RANGEL 2006, p. 33-51; e KRIEGER 2006, p. 237-242). Entretanto, ao analisar atentamente a classificação efetuada pelo PNLD, é inevitável que nos perguntemos qual seria a real utilidade de um dicionário como SJDÍ (2005), definido como dicionário do segundo tipo, para um estudante da 3ª ou da 4ª série, ou de obras tais como MiHou (2004) e MiCA (2004), definidas como dicionários do terceiro tipo, para estudantes entre a 5ª e a 8ª série, considerando os inúmeros problemas que as mesmas apresentam, muitos dos quais já foram mencionados anteriormente. Tendo em vista a situação exposta, acreditamos ser muito arriscado afirmar, neste momento, que existem, no Brasil, obras específicas para cada um dos diferentes públicos do ensino básico. A separação das obras analisadas pelo PNLD em três grupos distintos parece obedecer exclusivamente a critérios impressionistas, relacionados mais com aspectos editoriais, como o tamanho e o formato da obra, o tamanho da fonte, a presença ou não de ilustrações e o uso ou não de cores, do que com a adequação das informações lingüísticas apresentadas às necessidades do seu possível consulente. O exemplo mais claro dessa tendência são os dicionários que aqui chamaremos de infantis, destinados aos estudantes em processo de alfabetização, como veremos a seguir.

Levando em conta a discriminação efetuada entre quatro públicos distintos dentro da educação básica, propomos uma reformulação do quadro que relaciona a idade do consulente e o tipo de dicionário:

dicionário infantil		estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental
dicionário intermediário		estudantes de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental
dicionário escolar		estudantes entre 5ª e 8ª série do ensino fundamental
dicionário para o ensino médio		estudantes do ensino médio

Quadro 2: Reformulação da relação estabelecida entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos

Chamamos a atenção para o fato de não haver uma uniformidade no que concerne às designações dos dicionários de caráter pedagógico. Dessa forma, os títulos das obras disponíveis no mercado trazem desde termos como “micro” e “minidicionário”, cuja atribuição deve-se abertamente a critérios de ordem impressionista, até “dicionário infantil”, “dicionário ilustrado” ou, mesmo, “dicionário didático”. O termo “dicionário escolar”, por sua vez, além de ser usado no título de alguns dicionários, muitas vezes, parece um hiperônimo para todas as obras comercializadas como pedagógicas. Sendo assim, salientamos que as designações “dicionário infantil”, “dicionário intermediário”, “dicionário escolar” e “dicionário para o ensino médio”, empregadas na classificação que propusemos, não constituem termos consagrados em âmbito nacional para designar diferentes tipos de dicionários, nem tampouco decalques de outras tradições lexicográficas, mas, pelo contrário, são meras tentativas de rotular quatro distintos genótipos passíveis de serem definidos a partir da relação estabelecida com cada um dos grupos de usuários discriminados, mas que, insistimos uma vez mais, não encontram uma correspondência necessária com obras “reais” disponíveis no mercado. Acrescentamos ainda que, muito embora reconheçamos o termo

“dicionário escolar” como ambíguo, essa será a designação doravante utilizada para fazer referência aos dicionários dirigidos especificamente aos estudantes do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, os quais constituem nosso objeto de preocupação neste trabalho.

Tomando como referência a divisão estabelecida, e de acordo com o que já adiantamos parcialmente em 2.1.1.2, definimos o usuário do dicionário escolar cujo desenho estamos propondo como o estudante do período compreendido entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental.

Preterimos o primeiro período da educação básica pelas razões já expostas anteriormente. Conforme vimos, atender às necessidades dos estudantes entre 1ª e 4ª série implicaria pensar não em uma, mas em duas obras lexicográficas distintas. Embora saibamos, de fato, muito pouco sobre esse tipo de obra⁶⁸, parece-nos evidente que a elaboração de um dicionário infantil, destinado a alunos de 1ª e 2ª série, por exemplo, exige muito mais do lexicógrafo do que simplesmente selecionar ilustrações simpáticas ao consulente e elaborar um *layout* atrativo para as crianças. O redator de um dicionário desse tipo, antes de mais nada, deve pensar em como lidar com (e, obviamente, como superar) os problemas concernentes ao período de alfabetização, de forma que o dicionário possa ser um real instrumento de apoio ao estudante nessa fase. Assim sendo, não só questões como a seleção das unidades léxicas que devem conformar a nomenclatura do dicionário, a elaboração de definições suficientemente claras para o consulente e a apresentação de ilustrações efetivamente funcionais devem ser tratadas, mas também a própria forma de acesso às informações precisa ser muito bem calculada⁶⁹. No entanto, em geral, os problemas específicos da alfabetização,

⁶⁸ 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” [um dicionário destinado a crianças. [...] Está baseado em um vocabulário básico limitado e prefere usar ilustrações pictóricas e ‘histórias’ – muitas vezes humorísticas – a definições formais, para explicar os significados das palavras (predominantemente concretas)]. A definição de dicionário infantil dada pelos referidos autores, entretanto, não é suficiente para opor essa obra ao dicionário escolar, caracterizado 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*) [um dicionário projetado para crianças em idade escolar, cujos traços mais característicos são um vocabulário de definidores controlado, um desenho simples e a incorporação de ilustrações]. 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*) [os limites entre o dicionário escolar, por um lado, e dicionários infantis, *college dictionaries* e *desk dictionaries* (genótipos desconhecidos na tradição lexicográfica brasileira), por outro, não estão claramente demarcados].

⁶⁹ A tendência de um estudante do primeiro ciclo do ensino fundamental, ao deparar-se, por exemplo, com o pretérito perfeito do indicativo do verbo *fazer* é buscar pela forma flexionada, sem dar-se conta de que esta poderá não estar lematizada. Além disso, é bem provável que o estudante identifique a pronúncia (fricativa labiodental surda [f], vogal média-alta, anterior, não-arredondada [e], fricativa alveolar surda [s]) com a grafia **fes*, e acabe buscando por essa forma, em vez da grafia correta *fez*. Assim, dicionários voltados para esse público específico devem encontrar soluções para esses problemas, como por exemplo, lematizar as formas

contraditoriamente, acabam não sendo levados em conta no momento de conceber um instrumento lexicográfico que deveria ajudar os estudantes na própria aprendizagem da leitura e da escrita. Maretto (1996), por exemplo, em uma crítica feita ao AuI (1989), demonstra-nos que, entre os vários problemas dessa obra, não há rigor na seleção léxica, já que faltam muitas palavras do universo das crianças, ao passo que foram incluídos muitos vocábulos que dificilmente seriam utilizados por elas, além do que, não houve uma adequação da linguagem utilizada nas definições à faixa etária dos usuários, e as ilustrações apresentadas são de baixa qualidade gráfica e, portanto, não cumprem a função de ajudar a compreender os significados. Está claro que entre AuI (1989) e os dicionários infantis (ou ilustrados) editados atualmente, tais como DITu (1997), DCR (2005), DILP (2005) e MDHou (2005), já é possível verificar uma sensível melhora. Entretanto, ainda continuamos encontrando, nessas obras, vários problemas que evidenciam a falta de uma definição prévia do perfil de usuário, que leve em conta as suas necessidades e dificuldades peculiares, de modo que muitas das informações apresentadas ou são de difícil compreensão para o consulente⁷⁰, ou não são adequadas ao seu nível de escolaridade⁷¹, ou, ainda, simplesmente não são relevantes para o aprimoramento dos conhecimentos lingüísticos dos estudantes⁷². A respeito da concepção de uma obra específica para os alunos da 3ª e 4ª séries, outro tanto poderia ser dito, com o agravante de que, nesse segundo caso, nem mesmo podemos falar na existência de um dicionário cogitado especialmente para suprir as necessidades desse público⁷³.

irregulares dos verbos, ou listá-las no *back matter* da obra, com as respectivas remissões aos verbetes correspondentes à forma de infinitivo. Com isso, não queremos dizer que os demais estudantes não possam, eventualmente, encontrar as mesmas dificuldades, mas, de fato, problemas desse tipo são mais comuns entre os alunos que estão na etapa inicial de alfabetização. Sobre os problemas específicos que os estudantes encontram ao longo do processo de alfabetização, cf. Lemle (1990).

⁷⁰ Citamos, como exemplo, a indicação morfológica em *acidental* “adj.2g [adjetivo de dois gêneros]” (DILP 2005, s.v.), bem como a definição de *acento* “Sinal que se põe, às vezes, sobre uma vogal. O acento pode ser “agudo” (como em “café”), “circunflexo” (como em “avô”) ou grave (como em “àquela”). / *Obs.*: Não confunda com *assento*, que tem outro significado.” (DITu 1997, s.v.). Neste último caso, o dicionário ainda acrescenta ao verbete uma indicação de parônimo que, possivelmente, contribuirá mais para confundir o estudante, do que para auxiliá-lo.

⁷¹ Um exemplo claro da falta de adequação da obra ao nível de escolaridade do estudante em questão é o *front matter* de MDHou (2005), que, além de ocupar quatro páginas, é apresentado em um tipo de letra muito pequeno para a criança.

⁷² Como exemplo desse tipo de informação, citamos o caso de muitas das ilustrações apresentadas em DCR (2005), cuja existência parece justificar-se simplesmente pelo fato de tornarem o dicionário mais atraente para o seu público-alvo.

⁷³ O PNLD de 2006 classifica SJDI (2005) como uma obra de tipo 2, ou seja, destinada a estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental. Entretanto, com exceção do número reduzido de verbetes (são pouco mais de 7.000, frente a uma média de 30.000 das obras de tipo 3), e de uma utilização quase abusiva do *middle matter*, com a incorporação de ilustrações (aliás, em muitos casos, bem pouco elucidativas), trava-línguas, curiosidades e sugestões de brincadeiras, entre outros materiais, SJDI (2005) pouco difere dos dicionários de tipo 3 no que diz respeito ao *layout* da microestrutura, ao tipo de informações trazidas nos verbetes e à redação do *front matter*.

No que concerne ao ensino médio, esse período foi desconsiderado única e simplesmente pelo fato de que a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, em termos de aquisição lingüística, não são essencialmente diferentes, ou, pelo menos, guardam mais semelhanças do que as que se podem apreender entre a primeira e a segunda etapa do ensino fundamental. Considerando, pois, que a passagem do ensino fundamental para o ensino médio implica uma solução de continuidade bem mais homogênea do que a verificada na passagem anterior, ou seja, do primeiro para o segundo período do ensino fundamental, os problemas sobre os quais se deve refletir durante a concepção de um instrumento lexicográfico destinado ao público dos dois últimos ciclos do ensino fundamental são praticamente os mesmos sobre os quais seria necessário pensar caso o dicionário cujo protótipo iremos propor ao longo deste trabalho estivesse destinado a estudantes do ensino médio. Uma obra destinada a este último público, pois, salvo pelo fato de, possivelmente, exigir uma densidade macroestrutural maior, não iria diferir essencialmente de um dicionário destinado aos estudantes que se encontram no período compreendido entre a 5ª e a 8ª série. Cabe salientar, por fim, que, a exemplo do que ocorre com o segundo ciclo do ensino fundamental (3ª e 4ª séries), não contamos com um dicionário que tenha sido desenhado exclusivamente para atender às necessidades do público do ensino médio. Isso, em parte, deve-se ao fato de que, como insistimos ao longo de toda a exposição precedente, os dicionários brasileiros, e não somente os dicionários ditos “escolares”, não estão definidos, na maior parte das vezes, nem em termos taxonômicos, nem em função de um perfil de usuário específico. A confusão verificada em relação às designações aplicadas às obras de cunho pedagógico disponíveis no mercado editorial, tal como vimos anteriormente, é o mais claro reflexo disso.

2.1.2.2.2 *As habilidades lingüísticas*

Tendo em vista o que foi exposto e discutido nas seções precedentes, nossa proposta, pois, é tentar estabelecer uma correlação entre as exigências de aprendizagem descritas nos PCN (1998) 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 as necessidades de consulta do estudante do período escolar selecionado, ao mesmo tempo em que se evitariam informações excedentes ou mesmo supérfluas no dicionário. É necessário salientar, no entanto, que o documento publicado pelo Ministério da Educação,

apesar do esforço por converter-se em uma diretriz no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa no país, é falho, já que peca por não apresentar de forma objetiva e clara quais são os conteúdos que devem ser ensinados no decorrer de cada uma das etapas de escolaridade. Advertimos, pois, que esse fato pode acabar comprometendo a fiabilidade do modelo de usuário que construímos, considerando que o mesmo, pelas razões já expostas anteriormente, baseia-se exclusivamente nas disposições dos PCN (1998).

A seguir, arrolamos as habilidades lingüísticas que, segundo os PCN (1998, p. 45-98), deverão ser desenvolvidas pelo aluno durante o período compreendido entre a 5ª e a 8ª série. Essas demandas de aprendizagem, por sua vez, foram divididas em dois grupos, conforme estejam relacionadas com a definição da macro ou da microestrutura do dicionário escolar⁷⁴:

1. Demandas de aprendizagem que podem refletir na definição macroestrutural: Entre as habilidades lingüísticas que devem ser desenvolvidas pelo estudante no período entre a 5ª e a 8ª série e que poderiam, eventualmente, ser convertidas em segmentos informativos na macroestrutura do dicionário, destacamos:

- 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)⁷⁵;
- b) reconhecer a existência da variação lingüística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos), e, a partir desse reconhecimento, conseguir empregar adequadamente nas produções orais e escritas as palavras com algum tipo de marca de uso (neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias etc.)⁷⁶;

⁷⁴ É importante ressaltar que nem todas as exigências de aprendizagem podem ser supridas pelo dicionário em função da própria natureza dessa obra. Assim, por exemplo, uma das habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas pelo estudante entre a 5ª e a 8ª série é a capacidade de empregar estratégias não-lineares durante o procedimento da leitura, estabelecendo relações entre as diversas partes de um texto, e entre um texto e outros. É evidente, porém, que ajudar diretamente no desenvolvimento dessa habilidade escapa ao domínio de uma obra lexicográfica. Um dicionário pode, tão somente, contribuir de forma indireta no seu desenvolvimento, por meio da satisfação de demandas de aprendizagem mais “básicas”, por assim dizer, que subjazem à aquisição de habilidades similares às mencionadas nesta nota.

⁷⁵ 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, como veremos no capítulo três. Contudo, a orientação sobre o emprego das unidades léxicas é um problema a ser resolvido em nível microestrutural.

⁷⁶ O reconhecimento da existência da variação lingüística é uma demanda de aprendizagem cuja atenção incide tanto na definição macroestrutural do dicionário escolar, mais especificamente no que tange à seleção do material léxico que deverá constituir a nomenclatura, quanto na definição microestrutural, já que unidades léxicas diassistemicamente diferenciadas devem receber marcas de uso, o que significa, em termos práticos, a criação de mais um segmento informativo no interior do verbete.

- 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.

2. Demandas de aprendizagem que podem refletir na definição microestrutural: Entre as habilidades lingüísticas que devem ser desenvolvidas pelo estudante no período entre a 5ª e a 8ª série e que poderiam, eventualmente, ser convertidas em segmentos informativos na microestrutura do dicionário, destacamos:

- a) sistematizar as regularidades ortográficas⁷⁷ e reconhecer as irregularidades mais freqüentes⁷⁸;
- b) superar as dificuldades relativas à separação silábica⁷⁹;
- c) superar as dificuldades relativas à sistematização das classes de palavras⁸⁰;
- d) superar as dificuldades relativas às irregularidades na flexão verbal e nominal⁸¹;
- e) 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)⁸²:

⁷⁷ Por exemplo, à letra *c* correspondem dois fonemas distintos em língua portuguesa: fricativo alveolar surdo /s/ e oclusivo velar surdo /k/. A correspondência com um ou outro desses fonemas está condicionada ao contexto em que ocorre, dando-se de forma regular: se à letra *c* seguem as vogais *e* ou *i*, essa letra corresponderá ao fonema fricativo alveolar surdo /s/; mas se, por sua vez, seguem à letra *c* as vogais *a*, *o* ou *u*, as consoantes *r* ou *l*, ou ainda se essa letra aparece em posição de travamento silábico (como em *caracterizar*), corresponde a ela o fonema oclusivo velar surdo /k/.

⁷⁸ No que diz respeito às irregularidades mais freqüentes, podemos citar como exemplo a utilização das letras ou dígrafos que representam o fonema fricativo alveolar surdo /s/ em português (*s* em *sapo*, *ss* em *essência*, *c* em *céu*, *ç* em *cabeça*, *sc* em *nascer*, *sç* em *nasço*, *x* em *auxílio*, *xc* em *exceto*, *z* em *paz*), bem como as letras que representam o fonema fricativo alveolar sonoro /z/ (*z* em *azul*, *s* em *casa*, *x* em *exemplo*), visto que nesses casos não há uma correspondência exata entre o fonema e a representação gráfica. Caso inverso é o da letra *x*, que pode representar vários fonemas distintos (fricativo palatal surdo /ʃ/ em *xicara*, fricativo alveolar sonoro /z/ em *exato*, oclusivo velar surdo seguido de fricativo alveolar surdo /ks/ em *táxi*, fricativo alveolar surdo /s/ em *auxílio*).

⁷⁹ Os encontros vocálicos (ditongos, tritongos, hiatos) são o principal problema encontrado pelos estudantes em relação à sistematização da separação silábica. A esse respeito, cf. 4.2.1.1.3.

⁸⁰ Estamos cientes de que os PCN (1998) não propõem a sistematização pura e simples das dez classes de palavras reconhecidas pelas gramáticas de língua portuguesa: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição (a esse respeito, cf., por exemplo, ROCHA LIMA 2005, p. 65-190; e BECHARA 2006, p. 112-332). Entretanto, que o aluno consiga reconhecer cada uma dessas dez classes de palavras é fator fundamental para a resolução de problemas relativos ao emprego sintático e semântico das mesmas, habilidades lingüísticas que também devem ser desenvolvidas no decorrer do período que compreende os dois últimos ciclos do ensino fundamental, tal como mencionaremos a seguir.

⁸¹ Os PCN (1998), na verdade, procuram sempre enfatizar a questão da concordância nominal e verbal como mecanismo para a “recuperação da referência e manutenção da coesão” (PCN 1998, p. 61). Entretanto, conhecer o paradigma regular da flexão nominal e verbal, bem como ter domínio sobre os casos que conformam irregularidades, constitui condição essencial para que o estudante possa desenvolver a primeira habilidade mencionada.

- empregar adequadamente elementos dêiticos⁸³;
- realizar adequadamente a concordância nominal e verbal⁸⁴;
- reconhecer o papel funcional dos sintagmas no interior das orações (sujeito, predicado, complementos verbais e nominais, adjuntos verbais e nominais)⁸⁵;
- reconhecer a existência da variação lingüística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos), e, a partir desse reconhecimento, conseguir empregar adequadamente nas produções orais e escritas as palavras com algum tipo de marca de uso (neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias, etc.)⁸⁶;
- 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.

Por fim, conforme já havíamos advertido na nota 75, o perfil de usuário que construímos, fundamentado nas disposições dos PCN (1998) para o ensino da língua portuguesa no país, apresenta algumas incompatibilidades evidentes com a definição taxonômica do dicionário escolar proposta em 2.1.1.2, segundo a qual uma obra desse tipo deve ser seletiva e sistêmica. Além disso, a exigência de que o estudante seja capaz, por exemplo, de reconhecer a variação lingüística cobra uma abertura da nomenclatura do dicionário no sentido de dar conta de uma demanda de aquisição de vocabulário que entra em conflito não só com a definição taxonômica proposta, mas também com determinados problemas teórico-metodológicos verificados no momento de desenhar o instrumento lexicográfico. A discussão acerca desse problema, por sua vez, será levada a cabo em 3.1.1.

2.1.3 A função do dicionário escolar

O último dos fatores que, em conjunto com o enquadramento taxonômico do dicionário e com a definição do perfil do usuário, contribui para a caracterização do dicionário

⁸² Cf. nota 75.

⁸³ O dicionário escolar somente pode contribuir de forma indireta para o desenvolvimento dessa habilidade lingüística. A esse respeito, cf. nota 74.

⁸⁴ O dicionário escolar contribui indiretamente para o desenvolvimento dessa habilidade através da indicação da flexão nominal e verbal. Cf. nota 74.

⁸⁵ Cf. nota 80.

⁸⁶ Cf. nota 76.

escolar em seus traços essenciais é a atribuição de uma função específica à obra. A imputação de funções específicas a uma dada obra, por sua vez, ainda que constitua um dos eixos fundamentais sobre os quais se define essencialmente o instrumento lexicográfico, está subordinada à definição taxonômica do dicionário e à delimitação do seu perfil de usuário, devendo, portanto, ser uma consequência desses dois fatores.

Tendo em vista, pois, as discussões realizadas em 2.1.1 e 2.1.2, definimos as duas funções básicas do dicionário escolar:

- a) auxiliar nas atividades de compreensão lingüística;
- b) auxiliar nas atividades de produção lingüística.

A definição dessas duas funções para um dicionário escolar, por sua vez, vai ao encontro do que já preconizava Hernández (1994, p. 110), para quem os novos modelos de dicionários não podem constituir obras que contribuam exclusivamente na resolução de tarefas de decodificação lingüística, mas devem também ajudar os seus consulentes nas atividades de produção lingüística.

2.1.3.1 A compreensão lingüística

O dicionário escolar é, por natureza, uma obra de caráter semasiológico, conforme vimos ao longo da descrição dos seus traços lingüísticos, e, na condição de dicionário semasiológico, a sua principal função é a elucidação do significado das palavras, normalmente feita através de paráfrases definidoras.

A concepção do dicionário escolar como um instrumento de apoio às atividades de compreensão lingüística reflete-se fundamentalmente (mas, obviamente, não só) em dois níveis: (a) em nível macroestrutural, no que diz respeito à seleção da nomenclatura e (b) em nível microestrutural, na elaboração das paráfrases definidoras. No primeiro caso, o problema central é conseguir elaborar critérios de seleção das unidades léxicas, buscando atender da melhor forma possível às necessidades de consulta do estudante, mas sem cair no equívoco de inchar desnecessariamente a macroestrutura do dicionário, como ocorre na maioria das obras que tivemos a oportunidade de analisar anteriormente. No segundo caso, que, aliás, é o mais importante, a atenção deve voltar-se para a apresentação de definições que sejam realmente elucidativas para os consulentes. Já adiantamos, no entanto, que, apesar da importância atribuída à paráfrase definidora dentro da microestrutura do dicionário semasiológico e, conseqüentemente, de esse ser um tema nuclear no âmbito da lexicografia, ainda dispomos de

poucos estudos conclusivos sobre como redigir uma boa definição, ou uma definição satisfatória. Ambas as questões serão oportunamente discutidas nos capítulos seguintes.

2.1.3.2 A produção lingüística

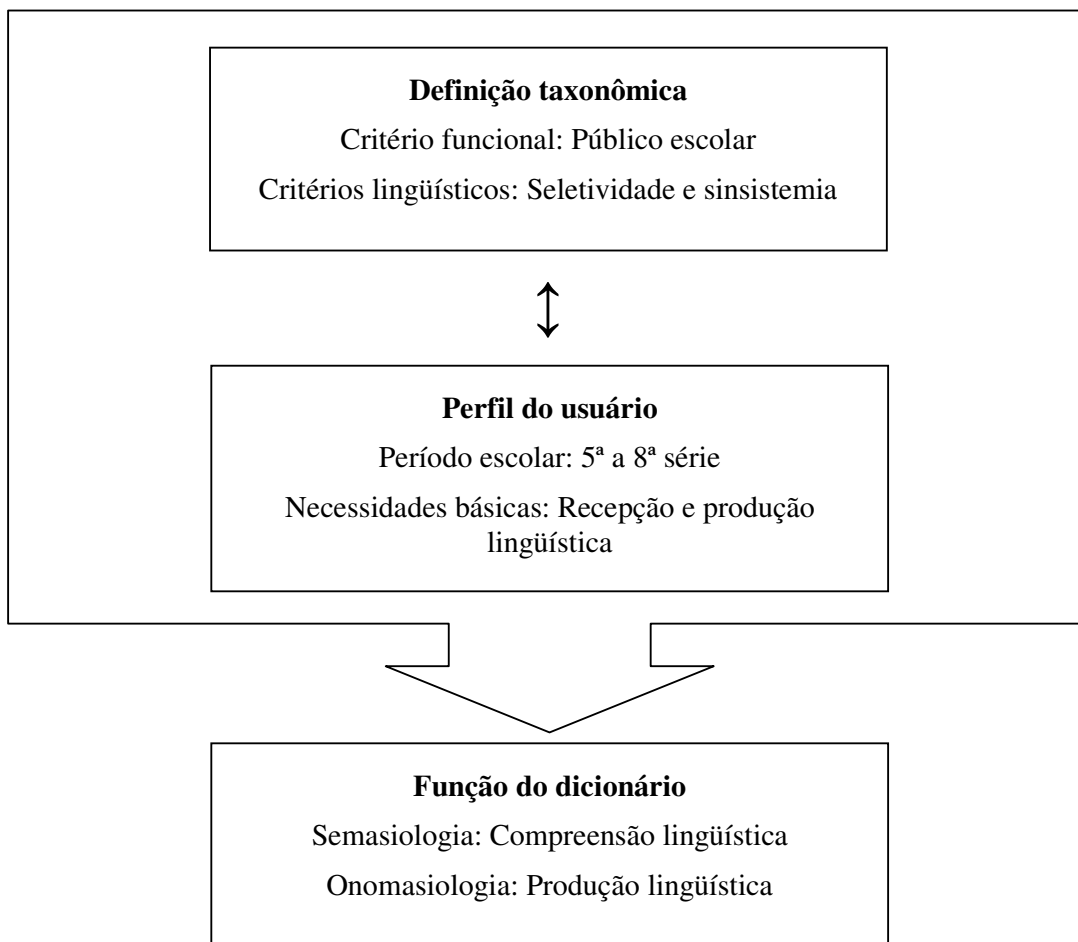
A definição do perfil do usuário do dicionário escolar, realizada a partir da discriminação das necessidades lingüísticas básicas do estudante do período escolar compreendido entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental, evidenciou o fato de que o referido usuário, além das atividades básicas de leitura e compreensão textual, também deverá executar tarefas de produção oral e escrita (cf. 2.1.2.2.2). Dessa forma, uma segunda função que pode ser conferida ao dicionário escolar é a de auxiliar na produção lingüística.

A realização das tarefas de produção lingüística, por sua vez, além do problema da seleção da nomenclatura, relacionado com a definição macroestrutural, envolve pelo menos outros três tipos de problemas concernentes à definição microestrutural: (a) a resolução de dúvidas relativas à ortografia, concordância e regência verbal e nominal, (b) a resolução de dúvidas relativas à adequação da linguagem utilizada a contextos determinados e (c) a escolha das palavras usadas no texto. Enquanto os dois primeiros problemas relacionam-se tão somente com a definição das informações que serão apresentadas em cada verbete, o terceiro conduz a uma discussão ainda mais complexa, exigindo até mesmo que se repense o caráter eminentemente semasiológico do dicionário escolar. Atender à terceira demanda mencionada implica elaborar um modelo microestrutural que viabilize a incorporação de um segmento de caráter onomasiológico ao verbete, destinado à apresentação de sinônimos e antônimos, questão que discutiremos detalhadamente no capítulo quatro.

2.2 FATORES QUE DEFINEM A APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO

Nas seções anteriores, apresentamos os três fatores fundamentais para a definição do dicionário escolar, com vistas a opô-lo constantemente a outros genótipos, em especial o dicionário geral de língua. Dessa forma, a discussão apresentada ao longo dos tópicos 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3 permitiu chegar à seguinte síntese:

Dicionário escolar



Esquema 3: Síntese da definição do dicionário escolar em seus traços essenciais

Estando o dicionário escolar definido em seus traços essenciais, conforme o esquema acima, falta, todavia, discutir os dois fatores que, como dissemos no início deste capítulo, ajudam a definir o dicionário como livro. O primeiro deles, de caráter endógeno, é a delimitação dos componentes canônicos do dicionário e está, por sua vez, condicionado pelos axiomas básicos, ao mesmo tempo em que conforma com eles um conjunto de parâmetros determinantes para assegurar a funcionalidade das informações. O segundo fator, de caráter exógeno, são as exigências do mercado editorial, que, apesar de não constituírem um fator de incidência direta na determinação da qualidade do dicionário, necessitam ser levadas em conta na concepção de um instrumento lexicográfico, pelas razões que exporemos a seguir.

2.2.1 A delimitação dos componentes canônicos do dicionário escolar

Um dicionário apresenta diferentes componentes, ou níveis de estruturação, que devem estar configurados de acordo com princípios organizacionais (cf. HAUSMANN; WIEGAND 1989; HARTMANN 2001, p. 58-68; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *megastructure* e s.v. *structure*), de modo a garantir a eficiência do instrumento lexicográfico. A essa articulação dos componentes de uma dada obra, dá-se o nome de megaestrutura.

Os componentes que podem conformar a megaestrutura de um dicionário, por sua vez, são quatro: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter*⁸⁷, que se subdivide em *front*, *middle* e *back matter*⁸⁸. É evidente que nem todas as obras lexicográficas apresentam todos os segmentos mencionados. Assim sendo, ao passo que dicionários infantis, tais como DCR (2005) e MDHou (2005), utilizam largamente o espaço reservado ao *middle matter* com a apresentação de inúmeras ilustrações, os dicionários gerais de língua portuguesa, tais como AuE (1999) e HouE (2001), costumam não apresentar esse componente. É importante ressaltar também que a perspectiva do ato da comunicação adotada, em outras palavras, a oposição entre semasiologia e onomasiologia, é um fator de importância capital na determinação da presença ou ausência de um segmento no dicionário. Assim, por exemplo, um dicionário pela imagem e um dicionário de língua não apresentarão os mesmos componentes. Por outro lado, a simples presença de um dado componente em uma obra não determina necessariamente a sua funcionalidade. Retomemos o já mencionado exemplo das ilustrações nos dicionários infantis. Como vimos anteriormente (cf. 2.1.2.2.1), as figuras apresentadas, muitas vezes, não passam de meros elementos decorativos, sem uma função definida dentro da obra. Outro tanto pode ser dito acerca do *front matter* e do *back matter*. Devido à escassez de estudos sobre esses dois componentes, ainda não se assinalou uma tarefa específica para eles, nem tampouco se determinou com exatidão que tipos de informações devem ser apresentadas nesses espaços.

Tendo em vista, pois, a evidente preponderância de uns componentes sobre outros, por um lado, e a relação estabelecida entre a delimitação dos traços característicos de uma obra e a definição de suas partes constituintes, por outro, é possível falar em “componentes

⁸⁷ O *outside matter* compreende tudo o que não é a nomenclatura propriamente dita, como a introdução do dicionário (se houver), o índice de abreviaturas, as ilustrações, os apêndices lingüísticos etc. (cf. HARTMANN 2001, p. 57-62; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *outside matter*). Welker (2004) emprega o termo “textos externos” para denominar o *outside matter* (cf. WELKER 2004, p. 78-79). Esse mesmo autor ainda alerta para o fato de que parece não haver um termo genérico para o referido componente (cf. WELKER 2004, p. 80).

⁸⁸ O *front matter* corresponde às partes introdutórias do dicionário, o *middle matter* é constituído pelo material interpolado na microestrutura e o *back matter* corresponde aos apêndices localizados após as nomenclaturas principais. Retornaremos à definição desses conceitos em 7.2.

canônicos” de um dicionário. Em Bugueño; Farias (2008a), definimos que os componentes canônicos do dicionário escolar são a macro, a micro e a medioestrutura, bem como o *front matter*, já que este é, pelo menos em uma situação ideal, reflexo e resultado da perfeita articulação entre os demais segmentos da obra lexicográfica (cf. FORNARI 2008a).

2.2.1.1 Macroestrutura

De acordo com Hausmann; Wiegand (1989, p. 328), “the ordered set of all lemmata of the dictionary forms the macrostructure”⁸⁹. Partindo dessa noção básica, propomos considerar como concernentes ao âmbito macroestrutural todas as questões relacionadas com o estabelecimento do número de unidades léxicas arroladas, com o tipo de unidade registrada e com a sua disposição no dicionário⁹⁰. Frente a isso, acreditamos ser necessário distinguir entre uma definição macroestrutural quantitativa e uma definição macroestrutural qualitativa. Por meio da definição macroestrutural quantitativa, procura-se determinar a densidade da nomenclatura desejável em um dicionário escolar. Já por meio da definição macroestrutural qualitativa, procura-se delimitar os tipos de unidades léxicas passíveis de conformar a nomenclatura, bem como a melhor forma de organizar o material léxico no dicionário.

2.2.1.2 Microestrutura

Em Hartmann; James (2001, s.v. *microstructure*), define-se a microestrutura como “The internal design of a reference unit”⁹¹, acrescentado-se, logo em seguida, que “the microstructure provides detailed information about the headword, with comments on its formal and semantic properties (spelling, pronunciation, grammar, definition, usage, etymology)”⁹². Sendo assim, a definição microestrutural envolve, além da elaboração de um

⁸⁹ [o conjunto ordenado de todos os lemas do dicionário conforma a macroestrutura]

⁹⁰ Para questões relativas à macroestrutura, 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 (2001; 2005; 2007a) e, especialmente para as questões concernentes à macroestrutura das obras de caráter escolar, cf. Bugueño; Farias (2008a) e Farias (2007).

⁹¹ [o desenho interno de uma unidade de referência]. Os autores, por sua vez, definem “unidade de referência” como “the basic device for storing information in a reference work” (HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *reference unit*) [o mecanismo básico para o armazenamento de informação em uma obra de referência]. A “unidade de referência” equivale, pois, ao que conhecemos como verbete.

⁹² [a microestrutura fornece informação detalhada sobre a palavra-entrada, com comentários sobre suas propriedades formais e semânticas (ortografia, pronúncia, gramática, definição, uso, etimologia)]

modelo funcional de microestrutura, a fixação de um programa de informações⁹³. 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). Considerando que, de acordo com Hartmann; James (2001, s.v. *microstructure*), as informações oferecidas nos verbetes são de diferente natureza, a microestrutura dos dicionários encontrar-se-á formalmente segmentada em comentário de forma (indicações sobre o significante) e comentário semântico (indicações sobre o significado)⁹⁴.

2.2.1.3 Medioestrutura

A medioestrutura corresponde ao sistema de remissões entre as diferentes partes do dicionário, sendo, dessa forma, o componente responsável por estabelecer relações no interior de uma microestrutura, entre dois segmentos microestruturais de verbetes distintos e entre microestrutura e *outside matter*⁹⁵. Um sistema medioestrutural realmente eficiente dependerá, em boa medida, da definição rigorosa dos componentes canônicos do dicionário, a exemplo do que estamos tentando estabelecer na presente ocasião. Considerando, de modo particular, que o estudante entre a 5ª e a 8ª série é um tipo de usuário que, possivelmente, ainda não está completamente habituado a realizar consultas a obras de referência, o sistema de remissões do dicionário escolar deverá ser extremamente simples, procurando sempre “que cada referência cruzada ‘tenha que percorrer’ a menor distância possível e que resulte de uma fácil compreensão para o leitor” (BUGUEÑO 2003b, p. 4).

2.2.1.4 *Front matter*

O último dos possíveis segmentos de uma obra lexicográfica que consideramos como canônico no dicionário escolar é o *front matter*. Conforme Fornari (2008a), esse componente

⁹³ Para questões relativas à microestrutura, cf. Dubois; Dubois (1971, p. 39-46), Merzagora (1987, p. 107-124), Wiegand (1989b; 1989c), Hausmann; Wiegand (1989), Hartmann (2001, p. 64-65), Hartmann; James (2001, s.v. *comment* e s.v. *microstructure*), Welker (2004, p. 107-177), Garriga (2003, p. 105-126), Bugueño (2004a) e Bugueño; Farias (2006; 2007).

⁹⁴ A esse respeito, cf. Wiegand (1989b), Hausmann; Wiegand (1989, p. 340-357), Hartmann (2001, p. 64-65), Hartmann; James (2001, s.v. *comment*) e Bugueño (2004a).

⁹⁵ Para questões relativas à medioestrutura, cf. Hartmann (2001, p. 65-66), Hartmann; James (2001, s.v. *cross-reference structure*), Bugueño (2003b; 2008b) e Welker (2004, p. 177-179).

tem duas funções básicas: (a) apresentar os objetivos que o dicionário pretende cumprir e (b) funcionar como um manual de instruções de uso do mesmo⁹⁶. Além disso, a autora ainda propõe os critérios de concisão (objetividade) e abrangência (relevância e grau de informatividade) que devem ser observados na elaboração do *front matter*.

2.2.2 As exigências do mercado editorial

O último fator a ser considerado são as exigências do mercado editorial. Dubois; Dubois (1971, p. 7-17) já assinalavam que o objeto dicionário pode ser tomado a partir de vários pontos de vista. Na presente ocasião, damos destaque às visões de dicionário como um texto e como uma prática. No primeiro caso, o dicionário é visto como uma estrutura textual articulada em torno de parâmetros, tais como os que viemos expondo ao longo de todo o capítulo⁹⁷. No segundo caso, o dicionário é visto como um produto, um objeto manufaturado determinado pelas necessidades do público ao qual se dirige, por normas específicas de fabricação, pelas suas condições de comercialização, bem como pela relação custo-benefício do projeto. Nessas circunstâncias, “La lexicographie, définie à l’intérieur d’un processus général de fabrication, fait partie de l’industrie du livre, dont elle partage les traits caractéristiques”⁹⁸ (DUBOIS; DUBOIS 1971, p. 9). Assim sendo, justifica-se a necessidade de levar em conta as exigências do mercado editorial durante o processo de elaboração de um dicionário. No entanto, consideramos esse um fator externo à concepção do instrumento lexicográfico em sua essência, dado que, como demonstraremos a seguir, o acatamento das demandas do mercado afeta a obra quase exclusivamente em suas características físicas.

⁹⁶ DUPB (2002) é um exemplo de dicionário cujo *front matter* cumpre satisfatoriamente a primeira função, apresentando seus objetivos de forma sucinta e objetiva em três tópicos. Em relação à segunda tarefa, destacam-se, por exemplo, SWPD (2006) e DOPI (2005), que apresentam um esquema bastante simples do conteúdo e da estrutura dos verbetes, fácil de consultar e muito útil para o consulente. Ressalte-se, também, o modelo de *front matter* proposto em Fornari (2008a) para o dicionário de falsos amigos que se encontra em vias de finalização no âmbito do projeto *Dicionário de falsos amigos espanhol-português*, desenvolvido no Departamento de Espanhol do Instituto de Letras da UFRGS, sob a supervisão do Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda.

⁹⁷ Para uma discussão acerca da visão do dicionário como um texto, além de Dubois; Dubois (1971, p. 8-9), cf. também Hausmann; Wiegand (1989), Hartmann (2001, p. 62-68) e Hartmann; James (2001, s.v. *dictionaries as discourse*).

⁹⁸ [a lexicografia, definida no interior de um processo geral de fabricação, faz parte da indústria do livro, da qual partilha os traços característicos]

2.2.2.1 A relação entre as exigências do mercado editorial e os usuários

Neste ponto, é conveniente estabelecer uma separação clara entre o que aqui chamamos de exigências do mercado editorial e os problemas específicos de editoração. Estes últimos correspondem a aspectos estritamente formais, tais como o formato do livro (o número de páginas *versus* as dimensões largura, altura e espessura), o tipo e o tamanho da fonte utilizada, o número de colunas e o uso de negrito ou mesmo de cores para destacar a palavra-entrada (cf. BRAY 1989; e MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *diccionario*)⁹⁹. A reflexão acerca dessas questões, por sua vez, deve permear a projeção de toda e qualquer obra lexicográfica, dado que, de acordo com Bray (1989), os aspectos mencionados, entre outros, serão fatores decisivos para determinar a consultabilidade [*consultabilité*] e a legibilidade [*lisibilité*] do dicionário. Dito em outras palavras, o cuidado com a apresentação formal ou (tipo)gráfica do conteúdo do dicionário é tão importante quanto a própria seleção e organização desse conteúdo, dado que os aspectos formais podem tanto facilitar como dificultar o acesso à informação. Por outro lado, as exigências do mercado editorial das quais estamos falando não mantêm uma relação direta com os aspectos de consultabilidade e legibilidade da obra, mas respondem tão somente a um apelo comercial. Dessa forma, a indústria editorial propõe-se a realizar um esforço não (ou, pelo menos, não só) com o propósito de entregar ao consumidor uma obra com características gráficas que possibilitem convertê-la em um instrumento facilmente manuseável, mas sim (ou principalmente) com o propósito de lançar no mercado uma obra atrativa aos olhos dos consumidores.

Nesse sentido, a discussão acerca da influência das exigências do mercado editorial, que, na verdade, são mais precisamente um reflexo das exigências do público consumidor de obras lexicográficas, já havia sido introduzida em Bugueño; Damim (2005). Esses autores, ao tratar dos problemas relacionados com a escolha de dicionários bilíngües português-inglês, atentaram para o fato de que, na maioria das vezes, os usuários, no momento da compra, deixavam-se guiar exclusivamente por critérios impressionistas, tais como o número de

⁹⁹ Os aspectos formais estão, em certa medida, relacionados com o problema da estrutura de acesso. Constituem a estrutura de acesso de um dicionário os indicadores formais que auxiliam o usuário a encontrar a informação buscada. Como exemplo de um componente da estrutura de acesso, citamos as iniciais da primeira e / ou da última palavra de cada página (ou, às vezes, a palavra inteira) que algumas obras apresentam na parte superior da folha com o objetivo de orientar o leitor e facilitar a consulta ao dicionário. Esse indicador, por sua vez, conforma um dos problemas tipográficos arrolados por Bray (1989, p. 138). A respeito da estrutura de acesso, cf. Hausmann; Wiegand (1989, p. 337-339), Hartmann (2001, p. 66-67) e Hartmann; James (2001, s.v. *access structure*).

palavras, a presença de ilustrações, o preço, etc.¹⁰⁰ Em decorrência disso, são apresentados os chamados “mitos”, que nada mais são do que uma série de crenças sem qualquer embasamento teórico-metodológico, há muito tempo arraigadas na nossa cultura (cf. BUGUEÑO; DAMIM 2005, p. 1). Os referidos mitos são originalmente propostos tendo em mente a escolha de dicionários bilíngües. De nossa parte, porém, acreditamos que os mesmos podem ser aplicados igualmente à seleção de qualquer tipo de obra lexicográfica por parte do público leigo. Adaptando a proposta original de Bugueño; Damim (2005), teríamos, pois, os seguintes mitos: (a) um dado dicionário é capaz de resolver todas as dúvidas dos seus consulentes, (b) um dado dicionário é idêntico a todos os seus concorrentes e (c) número de palavras é proporcional à qualidade da obra. Através da análise realizada a seguir, pretendemos mostrar em que medida a crença nesses três mitos é capaz de influenciar a produção lexicográfica de cunho pedagógico no Brasil.

2.2.2.2 A influência das exigências do mercado editorial na concepção dos dicionários

Tendo em vista a nossa hipótese inicial de que os três mitos supracitados subjazem às escolhas dos consumidores de obras lexicográficas, procuramos, entre os dicionários de orientação escolar mais vendidos, traços comuns que pudessem comprovar a nossa suspeita. Nosso *corpus* de análise constitui-se dos cinco títulos que constam na lista dos mais vendidos entre as obras monolíngües na categoria que inclui o microdicionário, o minidicionário, o dicionário de bolso e o dicionário escolar¹⁰¹. Os dicionários são, em ordem de vendas, MiAu (2005), MiHou (2004), MiMi (2002), MiSA (2006) e CAEdB (2007)¹⁰². Para a recolha dos traços compartilhados por essas cinco obras, que parecem ser as de maior sucesso entre os consumidores, cruzamos as informações sobre os dicionários contidas nos textos publicitários de cada uma das obras com as informações de capa e contracapa dos referidos dicionários. As

¹⁰⁰ Crystal (1997, p. 111) apresenta um questionário com vinte perguntas que visam auxiliar os usuários na compra de seus dicionários. Entretanto, o referido questionário é, a nosso ver, um instrumento que contribui tão somente para perpetuar os mitos em torno das obras lexicográficas, posto que a maioria das questões propostas ou estão baseadas apenas em observações de cunho meramente impressionista, ou em considerações bastante generalizantes acerca da organização macro e microestrutural, que não levam em conta nem as diferenças entre os vários tipos de dicionários, nem as necessidades específicas de cada grupo de usuários.

¹⁰¹ Para selecionar o referido *corpus*, efetuamos uma busca no site da Livraria Saraiva, com o auxílio da ferramenta de ordenação de buscas programada para realizar consultas por ordem de vendas. Os dados da pesquisa foram obtidos através do site <http://www.livrariasaraiva.com.br>, acessado em 30.05.2008.

¹⁰² CAEdB (2007), como já mencionamos em nota anterior (cf. nota 27), é uma versão quase sem modificações de MiCA (2004), dicionário que consta entre os avaliados e aprovados pelo PNLD de 2006 (cf. a lista disponível no site do Ministério da Educação no endereço <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=817&Itemid=863>, acessado em 01.06.2008.

informações recorrentes em todas as fontes consultadas podem ser classificadas em dois grandes grupos: informações de caráter impressionista e informações de caráter lingüístico.

O grupo das informações de caráter impressionista compreende basicamente as indicações sobre as características físicas e de comercialização da obra. É possível ainda estabelecer uma subdivisão no interior desse grupo:

1. Informações para fins estritos de comercialização: Essas informações estão relacionadas com o dicionário enquanto produto comercial e, em sua essência, são alheias ao conteúdo da obra, mas ainda assim acabam interferindo, em maior ou menor grau, na decisão final de compra do produto. Destacamos, dentre essas, as seguintes informações:

- a) a tradição do título em questão: embora apenas nos textos publicitários de MiAu (2005) e de CAEdB (2007) apareça uma referência explícita à tradição do título em questão, acreditamos que não por acaso os cinco dicionários arrolados entre os mais vendidos nas categorias mencionadas anteriormente são herdeiros de nomes já consagrados no âmbito da lexicografia nacional, sendo o primeiro deles, MiAu (2005), o mais representativo dessa tradição, tanto que é apresentado como o “mais vendido no Brasil”, o que, aliás, conforme indicam nossos dados, é uma fato verídico;
- b) o preço do dicionário: os preços dos cinco dicionários mais vendidos, de acordo com os dados obtidos no site consultado, variam entre R\$ 14,50 e R\$ 26,40¹⁰³, de modo que, levando em conta o preço das obras lexicográficas em geral, podem ser considerados acessíveis. Da mesma forma que a tradição do título em questão, o preço é um fator de bastante peso no momento de decidir pela compra de um determinado dicionário, em especial, se levamos em conta a média brasileira *per capita* de investimento em livros e materiais didáticos¹⁰⁴.

2. Informações sobre as características físicas da obra: As características físicas da obra são importantes não só na medida em que ajudam a definir o dicionário como livro, mas também porque algumas delas podem contribuir para determinar a qualidade do dicionário. Entre as indicações sobre as características físicas dos dicionários que conformam nosso *corpus*, destacamos as seguintes:

¹⁰³ Preços de referência do mês de maio de 2008. Os preços, da mesma forma que os demais dados citados, foram obtidos no site da Livraria Saraiva.

¹⁰⁴ Uma pesquisa encomendada pelo BNDES ao Grupo de Pesquisa em Economia do Entretenimento do Instituto de Economia da UFRJ no ano de 2004, e relatada em Earp; Kornis (2005), indica que, no Brasil, compram-se em média dois livros *per capita* anuais.

- a) número de unidades léxicas registradas¹⁰⁵: essa informação aparece destacada como um dos principais argumentos de venda nos textos publicitários das cinco obras analisadas, o que somente confirma a força da crença nos mitos arrolados anteriormente. No que diz respeito a números, os anúncios de quatro das cinco obras indicam um total de aproximadamente 30.000 verbetes. A exceção é MiMi (2002), cujo texto de apresentação indica que a obra contém cerca de 23.000 verbetes. Contudo, o mesmo texto informa que o dicionário registra em torno de “50.000 definições” e “20.000 expressões e exemplos”, o que confirma a necessidade de que as obras escolares demonstrem abranger o maior conjunto léxico possível. Esse critério, no entanto, nem sempre parece corresponder a uma necessidade real de aquisição de vocabulário por parte do estudante que consulta as obras em questão. A discussão que apresentaremos em 3.1.1 demonstrará, por exemplo, que o inchaço macroestrutural verificado na maioria dos dicionários classificados como passíveis de ser usados em âmbito escolar no país é, em certa medida, consequência das exigências do mercado editorial;
- b) aspectos tipográficos: entre os aspectos tipográficos mais frequentemente mencionados estão o uso de cores para destacar a palavra entrada (cf. MiMi 2002; MiAu 2005; e MiSA 2006) e a incorporação de dedeiras ao livro para facilitar a consulta (cf. MiMi 2002; MiAu 2005; e MiSA 2006). Esses dois aspectos, no entanto, ainda que possam efetivamente agilizar o acesso à informação, no caso das dedeiras, ou simplesmente tornem a consulta mais agradável, no caso do uso de cores, em especial se consideramos o público escolar, por si só não acrescentam nada à obra em termos de qualidade;
- c) elementos acessórios: consideramos elementos acessórios todas as tabelas, quadros, listas e demais apêndices que não possuem caráter estritamente lingüístico apresentados no *front* e no *back matter* dos dicionários, os quais são citados nos textos publicitários das obras como argumentos de venda. Entre os principais elementos acessórios integrados aos dicionários estão as tabelas que listam países e uma série de informações relativas a eles (cf. MiHou 2004; e MiAu 2005), as tabelas que listam tribos indígenas (cf. MiHou 2004; e MiAu

¹⁰⁵ O número de unidades léxicas arroladas, por estar em relação direta com a seleção macroestrutural do dicionário, como veremos no capítulo três, poderia também ser classificado como um critério lingüístico. Entretanto, nos textos de apresentação dos dicionários, o número de entradas aparece simplesmente como um indicador do volume da obra (especialmente no que se refere às informações contidas no site consultado, já que, nesse caso, o comprador não pode ter uma idéia exata das dimensões do livro). Por essa razão, tratamos esse critério como sendo um indicador de caráter impressionista.

2005), e até mesmo minienciclopédias (cf. MiHou 2004; e MiAu 2005)¹⁰⁶. O elemento mais inusitado de todos, sem embargo, é a tabela periódica apresentada em MiHou (2004). Para esses elementos, não vemos outra função que não seja o mero apelo comercial, atendendo ao desejo de “preencher” espaço com qualquer tipo de informação, na tentativa de superar de alguma forma os concorrentes.

O grupo das informações de caráter lingüístico, por sua vez, abrange as características que efetivamente determinam a qualidade do dicionário enquanto obra de referência. Os editores, de sua parte, costumam dar uma ênfase especial à inclusão de determinadas informações lingüísticas nas obras. Entre as informações presentes nos anúncios dos cinco dicionários mais vendidos, destacamos:

- a) presença de definições “claras e concisas”;
- b) indicação de pronúncia, especialmente em relação à abertura das vogais e aos estrangeirismos;
- c) indicação de separação silábica;
- d) indicação de sinônimos e antônimos;
- e) indicação de parônimos e variantes;
- f) indicação de plural, feminino, aumentativo, diminutivo e superlativo;
- g) indicação de conjugação verbal;
- h) apresentação de exemplos;
- i) inclusão de notas de uso;
- j) inclusão de etimologias;
- k) inclusão de elementos de composição na nomenclatura;
- l) inclusão de apêndices gramaticais.

Os anúncios publicitários sempre almejam destacar o maior número possível de informações presentes na obra, a fim de atrair o público consumidor. Entretanto, se procedemos a uma análise crítica das informações supracitadas, deveríamos nos perguntar, por exemplo, qual a pertinência da indicação etimológica¹⁰⁷, ou a relevância da inclusão de elementos de composição na nomenclatura¹⁰⁸ de um dicionário de cunho escolar. De forma

¹⁰⁶ CAEdB (2007) não traz uma minienciclopédia. Em contrapartida, MiCA (2004), a edição aparentemente dirigida ao público escolar, apresenta, ao final da obra, uma minienciclopédia, tal qual MiHou (2004) e MiAu (2005). Em termos lingüísticos, a incorporação de um apêndice enciclopédico à obra não acrescenta muito. Em todo caso, acreditamos que o fato de que as três obras mencionadas apresentem esse mesmo elemento é um indicador de uma tendência do mercado editorial a tornar as obras escolares mais atrativas aos consumidores, ao mesmo tempo em que se pretende emprestar ao dicionário uma feição “mais pedagógica”, já que, por trás disso, parece estar a concepção de interdisciplinaridade constantemente presente no discurso atual sobre a educação.

¹⁰⁷ A esse respeito, cf. nota 112.

¹⁰⁸ A esse respeito, cf. 3.2.1.1.

similar, os anúncios citam a apresentação de definições “claras e concisas”, bem como a indicação de exemplos de uso nos verbetes. É importante ressaltar, contudo, que basta uma análise superficial das definições e dos exemplos apresentados para demonstrar que nem as definições são sempre claras¹⁰⁹, nem os exemplos constituem, em todos os casos, uma contribuição efetiva para o estudante que consulta os referidos dicionários¹¹⁰. Mais importante, pois, do que simplesmente “preencher” o dicionário com todo e qualquer tipo de informação, é propor critérios norteadores tanto para a seleção, quanto para a apresentação das informações em uma dada obra.

Em síntese, a aceitabilidade da obra por parte dos consumidores representa um papel muito importante quando se trata de conceber um dicionário que, ao contrário do protótipo que nos propusemos a desenhar, não seja fictício, já que, a bem da verdade, nenhuma editora investiria em um produto que permaneceria encalhado nas livrarias. Entretanto, é necessário tomar muito cuidado para que as exigências do mercado editorial não se tornem o único parâmetro norteador da concepção de um dicionário. É preciso buscar um equilíbrio saudável entre as exigências do mercado editorial (que, na verdade, refletem as crenças, ou mitos, arraigados na mente do público consumidor) e a representação, no dicionário, das necessidades reais de consulta desse mesmo público.

2.3 A FUNCIONALIDADE DAS INFORMAÇÕES

Na seção 2.1, determinamos os traços essenciais do dicionário escolar, partindo da proposição dos três axiomas básicos, já explicitados várias vezes ao longo desse capítulo. A distinção dos traços essenciais do dicionário escolar, por sua vez, permitiu-nos definir, na seção 2.2, os componentes canônicos da referida obra. Além disso, ainda discutimos a necessidade de se ponderar as exigências do mercado editorial no processo de concepção de uma obra lexicográfica. Nosso último passo, pois, antes de passar à discussão pertinente ao desenho propriamente tal de cada uma das partes do dicionário escolar, é a definição de parâmetros para regular a funcionalidade de cada diferente tipo de informação na referida obra.

¹⁰⁹ O problema das definições constitui um capítulo à parte no âmbito da metalexigrafia, devido a sua complexidade. Trataremos dessa questão no capítulo cinco.

¹¹⁰ Em Farias (2008a), propusemos parâmetros que possibilitam tornar o exemplo uma informação efetivamente funcional em um dicionário semasiológico. Trataremos da questão da pertinência da inclusão de exemplos em um dicionário escolar nos capítulos quatro e cinco.

Antes de prosseguir, é importante deixar bem claro que a pertinência ou não de uma dada informação em um dicionário depende fundamentalmente do tipo de obra de que se trata e do potencial consulente da mesma. Assim, por exemplo, a indicação etimológica em um dicionário escolar, como em “**dia** (*lat vulg* [latim vulgar] **dia*, por *dies*)” (MiMi 2002, s.v.), é um bom exemplo de informação não funcional. Por outro lado, para uma parcela dos consulentes de outros tipos de obras, como o dicionário geral de língua, a etimologia pode vir a ser uma informação útil¹¹¹. Nesse sentido, acreditamos que a conjugação dos cinco fatores arrolados viabiliza o desenho dos componentes canônicos do dicionário escolar, de maneira que todas as informações oferecidas possam ser realmente funcionais para o consulente. A funcionalidade da informação, por sua vez, está baseada na observância de dois princípios formulados em Bugueño; Farias (2006): (a) toda a informação deve ser discreta e (b) toda a informação deve ser discriminante.

Por informação discreta, entendemos uma informação que efetivamente corresponda a um fato de norma, considerando que um dicionário é sempre posterior à linguagem, cabendo a ele, pois, registrar e não fixar a mesma (cf. RABANALES 1984). Como um exemplo clássico de informação não discreta em um dicionário escolar, mencionamos, em nível macroestrutural, a inclusão de unidades léxicas de baixa frequência¹¹², tais como *destinto*¹¹³

¹¹¹ Sobre a função da etimologia em dicionários gerais de língua, cf. Bugueño (2004b). Convém salientar, todavia, que as indicações etimológicas, da maneira como são apresentadas na maior parte dos dicionários, se, por um lado, não servem ao leitor que não possui conhecimentos lingüísticos, por outro lado, tampouco são suficientes para um consulente com formação lingüística. Essa afirmação pode ser facilmente comprovada por um simples exame superficial das informações etimológicas apresentadas na maioria dos dicionários gerais de língua, a exemplo de AuE (1999) para a língua portuguesa, e DRAEe (2001) e DUEe (2001) para a língua espanhola. A distinção entre “etimologia origem da palavra” e “etimologia história da palavra”, proposta em Bugueño (1995), permite entender porque as informações etimológicas apresentadas nessas obras são, na sua maior parte, deficitárias.

¹¹² Todas as pesquisas realizadas ao longo deste trabalho tendo em vista recuperar informação acerca de unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência serão efetuadas em bancos de dados abertos da internet com o auxílio da ferramenta de busca *Google*, considerando somente páginas pertinentes ao domínio .br. É importante salientar, no entanto, que, embora a *World Wide Web* tenha sido preterida pelos lingüistas brasileiros que desenvolvem estudos em *corpus* durante muito tempo por ser considerada um “*corpus* sujo”, o uso desse recurso vem ganhando espaço nos últimos anos. Kilgariff; Grefenstette (2008), bem como Sardinha (2003), apontam algumas restrições que a *Web* enquanto banco de dados pode apresentar, mas não invalidam o uso da internet, especialmente como *corpus* de língua escrita. Entre as principais críticas feitas à *Web* está o fato de que, embora bastante grande, ela não constitui um *corpus* representativo. Entretanto, de acordo com Kilgariff; Grefenstette (2008, p. 99), tampouco é possível assegurar, neste momento, que outros *corpora* sejam, efetivamente, representativos. Além disso, considerando que os bancos de dados disponíveis para o português do Brasil ainda são parciais (cf. TAGNIN 2005, p. 22-23), o uso da *Web* como *corpus* constitui a forma mais viável de efetuarmos as nossas consultas. Convém salientar, por fim, que é preciso estabelecer uma diferença entre o *corpus* propriamente tal, que são os bancos de dados disponíveis na internet, e a ferramenta utilizada para acessá-los, no nosso caso, o *Google*. De forma similar ao que ocorre com o *corpus*, a ferramenta de busca, segundo Kilgariff; Grefenstette (2008, p. 101), também apresenta uma série de limitações, entre as quais, estatísticas pouco confiáveis, já que os resultados podem variar em decorrência de diversos fatores, e a impossibilidade de se utilizar critérios lingüísticos para filtrar os resultados da busca. Sem embargo, para os fins que perseguimos neste trabalho, o uso da ferramenta de busca *Google* tem se mostrado de bastante utilidade. Sobre o emprego desse recurso, cf. também Xatara; Pastore; Succi (2006).

(cf. MiLu 2002, s.v.; e MiHou 2004, s.v.), *esporífero*¹¹⁴ (cf. MiAu 2005, s.v.; e MiCA 2004, s.v.) e *munificente*¹¹⁵ (MiLP 1998, s.v.; MiMe 2000, s.v.; MiHou 2004, s.v.; MiAu 2005, s.v.; e MiCA 2004, s.v.). Em nível microestrutural, por sua vez, a indicação de parônimos e homônimos que conformam unidades léxicas de baixa frequência não constitui uma informação discreta, a exemplo do que ocorre com as formas *mear*¹¹⁶ s.v. *miar* em MiLu (2002), MiMi (2002), MiAu (2005) e MiRR (2005), e *destinto* s.v. *distinto* em MiLu (2002) e MiHou (2004). Ainda em nível de microestrutura, um outro exemplo de informação cuja relevância para um estudante escolar é nula pode ser encontrada em “*blitz* [...] [Em alemão, com inicial maiúsc.]” (MiCA 2004, s.v.).

Por sua vez, entendemos por informação discriminante uma informação que permita ao leitor tirar algum proveito com relação ao uso e / ou conhecimento da língua, o que significa que o segmento informativo deverá ser bem estruturado lingüística e representacionalmente para o usuário. Como exemplos de informações não discriminantes para o consulente escolar, em nível de microestrutura, mencionamos a definição de “**morango** [...] Infrutescência carnosa (e, não, fruto), edule, do morangueiro” (MiAu 2005, s.v.), bem como o círculo vicioso gerado pelas definições de “**opilação** [...] 1. Ato ou efeito de opilar(-se). [...]” (MiAu 2005, s.v.) e “**opilar** [...] 1. Causar opilação a. P. 2. Sofrer de opilação. [...]” (MiAu 2005, s.v.). Em nível medioestrutural, por sua vez, citamos a remissão feita em “**destruir** [...] Conjugua-se como *construir*.” (MiMe 2000, s.v.) a um modelo de conjugação que o dicionário não apresenta, já que s.v. *construir* não há nenhuma indicação de conjugação.

Tendo em vista as considerações precedentes, podemos dizer que uma informação efetivamente funcional em qualquer um dos níveis de estruturação de uma dada obra lexicográfica deve ser uma informação, ao mesmo tempo, discreta e discriminante em função do tipo de dicionário, do perfil do consulente e da função definida para a obra. Assim sendo, a idéia central do presente capítulo pode ser sintetizada através do seguinte esquema:

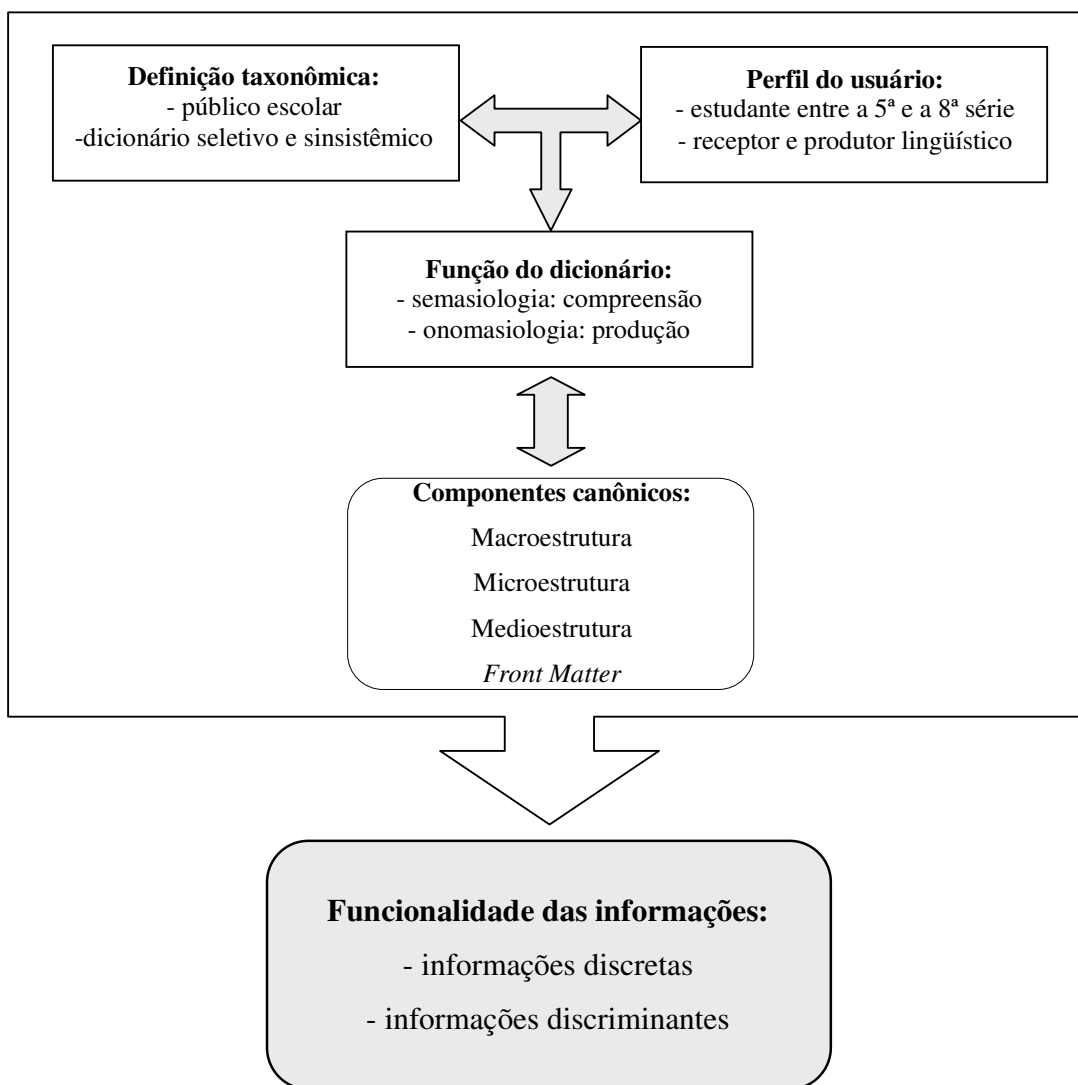
¹¹³ Em pesquisa realizada no *Google* em 05.06.2008, registramos 152 ocorrências da forma *destinto*, sendo que a grande maioria ou faz referência à unidade léxica enquanto signo (são sites de gramáticas, que tratam justamente da questão dos parônimos), ou utiliza a forma *destinto* de maneira equivocada em lugar de *distinto*.

¹¹⁴ Em pesquisa realizada no *Google* em 05.06.2008, registramos 15 ocorrências da forma *esporífero*.

¹¹⁵ Em pesquisa realizada no *Google* em 05.06.2008, registramos 110 ocorrências da forma *munificente*.

¹¹⁶ Em pesquisa realizada no *Google* em 05.06.2008, registramos 550 ocorrências da forma *mear*. Entretanto, a grande maioria dos registros não corresponde ao verbo em questão.

Dicionário escolar



Esquema 4: Síntese do capítulo 2

Este capítulo, dedicado a delimitar os fatores essenciais que devem nortear a concepção de um instrumento lexicográfico, servir-nos-á como uma diretriz ao longo de todo o trabalho. Tendo como referencial as discussões realizadas nesta primeira parte, estamos aptos para, nos capítulos seguintes, passar ao ponto central da presente dissertação, que consiste em definir cada um dos componentes que consideramos como canônicos no dicionário escolar, respectivamente, a macro, a micro, a medioestrutura e o *front matter*.

3 DESENHO DA MACROESTRUTURA

No capítulo dois da presente dissertação, discutimos como os cinco fatores arrolados – a definição taxonômica, o perfil do usuário, a função do dicionário, a delimitação dos componentes canônicos e as exigências do mercado editorial – devem articular-se a fim de que se possa alcançar a completa funcionalidade de cada uma das informações apresentadas em um dicionário, em especial, tendo em vista as obras projetadas para o público escolar. As diretrizes estabelecidas, particularmente no que concerne à definição taxonômica do dicionário, ao perfil do usuário e à função, que, como vimos, são os fatores que determinam os traços essenciais do instrumento lexicográfico, deverão orientar o desenho das partes do dicionário escolar, ao qual damos início neste capítulo.

O primeiro dos componentes canônicos a ser definido é a macroestrutura. De acordo com a definição apresentada em 2.2.1.1, são concernentes ao âmbito macroestrutural todas as questões relacionadas com a seleção e ordenação do material léxico no dicionário. Por conseguinte, o desenho da macroestrutura do dicionário escolar implicará definir um conjunto de parâmetros para selecionar e organizar a nomenclatura de uma obra desse tipo, tendo em vista a sua definição em termos de uma taxonomia, o público ao qual se destina e a função que lhe foi conferida. Para tal fim, levando em conta a distinção já estabelecida em Bugueño (2005; 2007a) e explicitada em 2.2.1.1, dividiremos nossa exposição em dois momentos: no primeiro, trataremos da definição macroestrutural quantitativa e, no segundo, trataremos da definição macroestrutural qualitativa¹¹⁷. No quadro a seguir, procuramos apresentar de maneira esquemática o conteúdo deste capítulo¹¹⁸.

¹¹⁷ Tendo em vista o programa fixado para a execução do projeto de dissertação, o ano de 2007 foi dedicado quase inteiramente à definição macroestrutural do dicionário escolar. Dessa forma, a discussão exposta a seguir terá como ponto de partida os resultados preliminares que obtivemos, apresentados anteriormente em Farias (2007) e Bugueño; Farias (2008a; 2008c).

¹¹⁸ Esse esquema foi originalmente apresentado em Bugueño; Farias (2008a).

Definição macroestrutural	Quantitativa	Número de unidades léxicas arroladas	
	Qualitativa	Definição lemática	Tipos de lema arrolados
			Distinção entre <i>type</i> e <i>token</i>
		Disposição lemática	Opção por uma solução polissêmica ou homonímica
			Arranjo das entradas

Esquema 5: Definição macroestrutural do dicionário escolar

3.1 DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL QUANTITATIVA

A definição macroestrutural quantitativa, como vimos em 2.2.1.1, consiste na tentativa de se estabelecer um número determinado de unidades léxicas que devem constituir a nomenclatura de um dicionário escolar. Para esse fim, contudo, não basta apenas a constituição de um *corpus* para a posterior seleção das unidades léxicas com base exclusivamente no critério da frequência¹¹⁹. Em especial por tratar-se de um dicionário

¹¹⁹ A utilização de apoio informatizado, mediante principalmente a constituição de *corpora* eletrônicos, é uma prática que vem ganhando cada vez mais espaço no cenário da lingüística brasileira, em especial no âmbito dos estudos lexicográficos e terminológicos (cf. SARDINHA 2000; KRIEGER; FINATTO 2004, p. 202-214; e FINATTO 2007). É importante lembrar, contudo, que o uso de *corpora*, por si só, não garante atingir resultados completamente satisfatórios. DUPB (2002) é um bom exemplo. Apesar de estar baseado em um *corpus*, esse dicionário apresenta inúmeras falhas no que diz respeito à seleção macroestrutural. Em primeiro lugar, afirma-se que “O conjunto das entradas foi estabelecido a partir de um *corpus* da língua escrita em prosa no Brasil a partir de 1950” (DUPB 2002, p. V). Contudo, ao revisarmos atentamente a bibliografia utilizada na constituição do *corpus*, encontramos referências como *Contos Gauchescos e Lendas do Sul* (LOPES NETO, Simões. *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1957), *Fantoches* (VERÍSSIMO, Érico. *Fantoches*. Porto Alegre: Globo, 1956) e *Sagarana* (ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951), obras cujas edições citadas apontam anos de publicação posteriores a 1950, mas que foram publicadas originalmente em datas anteriores (1912, 1932 e 1946, respectivamente), o que demonstra que não houve nenhuma preocupação em revisar o material selecionado para a elaboração do *corpus*. Por sua vez, ao manusear a obra, encontramos ainda mais falhas: o dicionário, que se define como “de usos”, não registra unidades léxicas de alta frequência no português do Brasil, como *seta*, *sonho* (apesar de lematizar *sonho dourado*) e *subsolo*, mas inclui, por outro lado, os vocábulos *ibopeano* “relativo ao ibope”, *mandracaria* “artimanha”, *manzanjar* “proceder como bobó” e *peitamento* “ato de subornar”, bem pouco representativos do português. Outra prova da falta de coerência desse dicionário com relação à sua proposta é o registro da seguinte acepção de *bilhete* “documento; cédula: preencher um certificado para requerer um bilhete de identidade (OMU); atual lei de emissão de passaportes exige que o requerente seja portador do bilhete de identidade (OMU)” (DUPB 2002,

escolar, é fundamental combinar o critério de frequência com outros parâmetros de seleção, considerando as peculiaridades desse tipo de obra e as necessidades do público-alvo em questão. Em consequência disso, será justamente no âmbito da definição macroestrutural quantitativa onde se verificará mais facilmente a dificuldade de conciliação entre os traços lingüísticos propostos para a caracterização do dicionário escolar e as demandas de aprendizagem dos estudantes que consultam esse tipo de obra, tal como mencionamos várias vezes ao longo do capítulo anterior.

Em conformidade com o exposto em 2.1.2, partimos das diretrizes estabelecidas pelos PCN (1998) para o ensino da língua materna a fim de definir o perfil do usuário do dicionário escolar. Nossa proposta era, pois, tentar estabelecer uma correlação entre as exigências de aprendizagem descritas no referido documento e as informações que deveriam estar contidas no dicionário, buscando satisfazer minimamente as necessidades de consulta do estudante do período escolar selecionado, e, ao mesmo tempo, evitar informações excedentes ou mesmo supérfluas no dicionário. No entanto, verificamos uma série de questões conflitantes entre o que prescrevem os PCN (1998) e as coordenadas básicas propostas de que um dicionário escolar deveria ser seletivo e sinsistêmico, além do que, a viabilidade de efetivação da nossa proposta inicial, considerando os instrumentos que temos disponíveis, demandará uma discussão mais acurada. Dessa forma, no escopo da definição macroestrutural quantitativa, é possível identificar problemas de duas ordens:

1. Problemas de conciliação entre os traços propostos para a definição taxonômica do dicionário e as demandas do perfil do usuário: De acordo com o exposto em 2.1.1.2, o dicionário escolar foi definido como uma obra de caráter seletivo e sinsistêmico. O perfil de usuário delimitado, sem embargo, apresenta o estudante do período escolar compreendido entre a 5^a e a 8^a série como um indivíduo que precisa aprender a reconhecer a existência da variação lingüística, para assim conseguir empregar adequadamente em suas produções as palavras com algum tipo de marca de uso, como neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias, etc. (cf. 2.1.2.2.2). Essa demanda de aprendizagem, pois, obrigará a que se repense a definição taxonômica proposta inicialmente. É importante, contudo, salientar desde já que reconsiderar a definição dos traços lingüísticos característicos do dicionário escolar não significa, de forma alguma, abandonar completamente os critérios de seletividade e sinsistemia, tendo em vista que são exatamente esses traços os que permitem opor, pelo menos em termos macroestruturais, o dicionário escolar ao dicionário geral. Sendo assim,

s.v., ac. 6). Essa acepção não é usada no Brasil, mas sim em Portugal, de modo que não se justifica sua inclusão em um dicionário de usos do português brasileiro. Sobre DUPB (2002), cf. também Zanatta (2006a, p. 48-55).

nossa discussão deverá centrar-se no problema da inclusão de unidades léxicas marcadas diacrônico, diatópico e diafásico-diastraticamente no dicionário escolar, buscando encontrar um equilíbrio entre as coordenadas traçadas inicialmente e as demandas de aprendizagem do estudante, a fim de munir o aluno com a carga de informação que ele realmente precisa, mas sem inchar excessiva e desnecessariamente a macroestrutura do dicionário com informações pouco úteis.

2. Problemas teórico-metodológicos: A existência da variação diacrônica, diatópica e diafásico-diastrática é um fato intrínseco à natureza das línguas (cf. COSERIU 2004a; 2004b; 2004c), reduzindo-se, dessa maneira, a uma questão puramente lingüística. O tratamento dispensado a esse fato no dicionário, por sua vez, é o que constitui um problema de ordem teórico-metodológica. Nesse sentido, nossa principal dificuldade será determinar a entrada ou exclusão de unidades léxicas diassistemicamente marcadas no dicionário escolar, já que não dispomos de instrumentos completamente confiáveis que possam nos ajudar nessa tarefa¹²⁰. Como veremos a seguir, não contamos, por exemplo, com um atlas lingüístico do Brasil que nos permita delimitar com precisão as zonas dialetais do país, a fim de fornecer informações confiáveis acerca dos regionalismos. Mais grave ainda, porém, é a questão da definição de uma norma que possa ser tomada como norma ideal pela comunidade brasileira, fato que constitui um pressuposto para o tratamento adequado, em especial, das unidades léxicas marcadas diafásico-diastraticamente¹²¹.

Tendo em mente as duas questões delimitadas acima, passaremos à discussão da pertinência de incluir unidades marcadas diassistemicamente no dicionário escolar. A referida

¹²⁰ Em outras tradições lexicográficas, o mesmo problema também pode ser verificado em maior ou menor grau. No caso da língua espanhola, por exemplo, Buguëño (2007b, p. 6-7) ressalta que a variação diatópica precisa ser considerada nos dicionários devido às diferenças, especialmente no que diz respeito ao registro léxico, entre a Espanha e as diversas regiões da América (a esse respeito, cf. MORENO DE ALBA 1993). Nesse sentido, os americanismos, definidos como palavras ou locuções utilizadas especificamente na América Hispânica ou que apresentam, nessa região, um conteúdo semântico especializado, constituem o principal foco de atenção no âmbito da diatopia. O tratamento dessas unidades léxicas em dicionários de língua espanhola requereria a utilização de instrumentos específicos para auxiliar a seleção e, principalmente, orientar a posterior imputação de uso. Sem embargo, de maneira similar ao que ocorre no âmbito da lexicografia brasileira, ainda não existem ferramentas plenamente confiáveis que permitam assegurar a real extensão de uso dos vocábulos que aparecem marcados diatopicamente nos dicionários de língua espanhola. Fornari (2006) e Zanatta (2006b), por exemplo, demonstraram que as marcas diatópicas apresentadas nos dicionários de americanismos são imprecisas e não refletem, na maioria das vezes, a situação real da língua espanhola. O mesmo problema parece afetar os dicionários gerais de língua, tais como DRAEe (2001) e DUEe (2001). Para ilustrar, citamos o caso da palavra *guajolote* [peru], que aparece com as marcas *El Salv.* [El Salvador], *Hond.* [Honduras] e *Méx.* [México] em DRAEe (2001, s.v., ac. 1), mas, por outro lado, aparece somente com a marca *Méj.* [México] em DUEe (2001, s.v.). Através de uma consulta efetuada com o auxílio do *Google* (em 07.06.2008), confirmamos o uso efetivo dessa unidade léxica apenas no México. Nos demais países de língua espanhola, e também no México, usa-se o vocábulo *pavo*.

¹²¹ Os problemas metodológicos concernentes à seleção macroestrutural quantitativa são os mesmos encontrados em nível microestrutural, no momento de conferir as imputações diassistêmicas às unidades léxicas arroladas. A esse respeito, cf. 4.2.1.2.1.

discussão será executada em três momentos distintos. No primeiro momento, trataremos dos problemas estritamente lingüísticos que a abertura da nomenclatura a vocábulos marcados no diassistema implica. No segundo momento, entraremos efetivamente na discussão acerca da inclusão ou não de vocabulário marcado no dicionário escolar. Por fim, no terceiro momento, apresentaremos os resultados parciais obtidos com relação à delimitação da densidade macroestrutural do dicionário escolar e as conclusões a que chegamos.

3.1.1 Problemas inerentes à inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar

É importante deixar bem claro que o fio condutor da discussão em torno da inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar encontra-se na intersecção de três fatores-chave, cuja apreensão, em sua integridade, constitui pressuposto básico para se alcançar um resultado satisfatório no âmbito da seleção macroestrutural. Os três fatores são, respectivamente: (a) a existência de um consenso sobre a norma que será considerada como ideal, (b) a existência de um consenso sobre a norma que se deve ensinar na escola e (c) o reconhecimento do dicionário como um objeto normativo por natureza.

3.1.1.1 A definição da norma ideal

Antes de mais nada, propomos retomar a tripartição da linguagem proposta por Coseriu (1967). Esse autor reconhece três diferentes níveis de estruturação da linguagem, sistema, norma e falar concreto, distinguindo, em primeira instância, o último dos dois primeiros pelo fato de o falar concreto ser a “única realidad investigable del lenguaje”¹²² sobre a qual “han de elaborarse [...] los conceptos de *norma* y *sistema*, mediante una visión retrospectiva que tenga en cuenta las relaciones entre los actos lingüísticos considerados y sus modelos”¹²³ (COSERIU 1967, p. 94). Dessa maneira, norma e sistema são dois níveis de abstração ou de formalização da linguagem. O sistema, mais alto grau de abstração, é definido como um conjunto de oposições funcionais, enquanto a norma é definida como um sistema de realizações obrigatórias, fixadas cultural e socialmente, de forma que se impõem ao falante

¹²² [única realidade investigável da linguagem]

¹²³ [devem ser elaborados os conceitos de norma e sistema, mediante uma visão retrospectiva que leve em conta as relações entre os atos lingüísticos considerados e seus modelos]

(cf. COSERIU 1967, p. 94-100). Ainda em Coseriu (1967, p. 98-100), reconhece-se que, dentro de um mesmo sistema, é possível encontrar várias normas (ou línguas funcionais). Já em Coseriu (2004a; 2004b; 2004c), por sua vez, a concepção diassistêmica da linguagem aparece melhor elaborada. De acordo com essa concepção, uma língua apresenta variação interna fundamentada em eixos, como diacronia (variação de uma língua no decorrer do tempo), diatopia (diferenças com relação ao espaço geográfico), diastratia (diferenças entre os estratos sócio-culturais da comunidade lingüística, o que inclui as gírias, por exemplo) e diafasia (as diferenças nos níveis de fala, como por exemplo, coloquial, familiar, literário, poético)¹²⁴. Em Coseriu (2004c), encontramos estabelecida a 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, muitas vezes denominada norma padrão ou culta no Brasil, que é a norma que os falantes consideram como um modelo, um exemplo do “bem falar”. Haensch et al. (1982, p. 360-379), por sua vez, apresentam dois critérios para a definição da norma ideal que deve orientar a seleção do vocabulário em uma obra lexicográfica: (a) o critério estatístico, segundo o qual a norma ideal constitui a que, por comprovação empírica, é a mais estendida no sistema e a mais aceita pelos falantes da língua e (b) o critério prescritivo, de caráter normativo, segundo o qual a norma ideal é imposta aos falantes, e está definida com base em critérios como purismo, sonoridade, autoridade de escritores ou de instituições como as academias da língua¹²⁵.

No que diz respeito à língua portuguesa, ressaltamos uma vez mais que a comunidade brasileira tem tido muita dificuldade para encontrar uma norma que possa ser empregada como norma ideal (cf. TRASK 2006, s.v. *língua padrão*). Isso, em boa medida, deve-se ao fato de que, no Brasil, costuma-se confundir o anseio normativo, próprio de toda e qualquer comunidade lingüística, como veremos a seguir, com o estabelecimento, ou prescrição, de uma única norma considerada como correta. Nesse sentido, as discussões realizadas em Mattos e Silva (2008) acerca da formação do português brasileiro e da dificuldade de delimitação das suas variedades diafásico-diastráticas em cada período da história contribuem bastante para que se compreenda o problema da delimitação de uma norma culta no Brasil. Em vista disso, encontramos duas situações diametralmente opostas no

¹²⁴ Convém salientar que essas distinções estabelecidas (principalmente entre o nível da diastratia e da diafasia) não são estanques, podendo variar de acordo com a localização geográfica do falante ou a situação em que este se encontra. Por exemplo, a expressão *fazer xixi* em português é apenas marcada diafasicamente como familiar se usada entre um grupo de pessoas conhecidas, mas pode resultar extremamente vulgar se utilizada durante um congresso científico por algum dos participantes, apresentando, nessa situação, uma marca diastrática.

¹²⁵ Sobre os conceitos de norma ideal e norma real, cf. também Zanatta (2007).

cenário da lingüística brasileira. De um lado, temos os estudiosos, identificados como prescritivistas, que, desprezando completamente a variação lingüística, defendem a idéia de um português homogêneo. Esse pensamento repercute, em certa medida, em obras como o próprio *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP 2004)¹²⁶, que ainda não consegue lidar bem com o problema da variação lingüística contraposta à definição de uma norma ideal¹²⁷. Do outro lado, por sua vez, estão os lingüistas que, chegando mesmo às raias da irracionalidade, repudiam a noção de uma norma culta que se sobreponha às demais. As idéias desse segundo grupo encontram-se representadas por autores como Bagno (2001; 2002; 2007) e Bagno; Rangel (2005), que combatem ferrenhamente o que eles entendem por “imposição de uma norma lingüística”. O referido impasse entre essas duas correntes antagônicas poderia ser resolvido de uma forma muito simples, atendendo-se a proposta de Rabanales (1984). Esse autor sugere o abandono da oposição absoluta entre as categorias “certo” e “errado” em favor da utilização de outras oposições, como culto / inculto, formal / informal, necessário / desnecessário, exato / inexato, possibilitando avaliar o que é correto ou incorreto de acordo com a situação (cf. RABANALES 1984, p. 52-54).

Como alternativa para solucionar a questão da delimitação de uma norma ideal dentro da língua portuguesa, alguns autores, a exemplo de Biderman (2001, p. 136), propõem que a mesma seja definida com base em uma variável diatópica, considerando o eixo Rio-São Paulo. De forma similar, Leite; Callou (2005, p. 9-11) tomam como referência para o estabelecimento da norma padrão a cidade do Rio de Janeiro, já que essa seria “uma área cuja linguagem culta tende a apresentar o menor número de marcas locais e regionais” (LEITE;

¹²⁶ Utilizamos como referência para todas as citações ao longo deste trabalho a edição do VOLP ainda não atualizada conforme as disposições do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (ACORDO 1990), já que, ao longo do período em que elaborávamos a dissertação, não tivemos acesso à edição atualizada com a nova ortografia em vigor. Procuramos, isso sim, na medida do possível, utilizar como exemplos palavras cuja grafia não se visse afetada pelas disposições do ACORDO (1990).

¹²⁷ O conservadorismo e a defesa do purismo lingüístico são, sem sombra de dúvida, características marcantes da Academia Brasileira de Letras (ABL). Prova disso é o fato de que os estrangeirismos, mesmo os já há muito incorporados à língua portuguesa, a exemplo de *office boy*, *show* e *skate*, sejam relegados a um mero apêndice do VOLP (2004). Na nomenclatura principal, por sua vez, VOLP (2004) opta por registrar as formas aportuguesadas de (*office*) *boy* e *skate*, respectivamente, *bói* e *esqueite*, grafias que estão longe de encontrar legitimação perante a comunidade lingüística brasileira. Este ponto de vista, por sua vez, é só parcialmente corroborado em DEABL (2008), dicionário de cunho didático publicado pela ABL. O referido dicionário, no caso do par *esqueite* / *skate*, apresenta a primeira opção como *type*, enquanto no caso do par *bói* / (*office*) *boy*, a segunda opção é indicada como *type*. Isso, por sua vez, denuncia uma assistemática da referida obra. Através de consultas ao *Google*, em 01.07.2008, encontramos mais de 100.000 ocorrências da forma *office boy*, frente a pouco mais de 200 de *bói*, e mais de 900.000 ocorrências de *skate*, frente a cerca de 150 ocorrências de *esqueite*. Salientamos, contudo, que o fato de que a ABL prefira as formas aportuguesadas às grafias estrangeiras não é em si incoerente, posto que, como já dissemos, o purismo lingüístico é um dos ideais dessa instituição. A contradição da ABL, pois, reside em que o VOLP (2004), havendo registrado o vocábulo *show* no apêndice dedicado às “palavras estrangeiras”, apresente, por exemplo, um vocábulo como *shownício* na sua nomenclatura principal sem nenhuma observação.

CALLOU 2005, p. 10). Entretanto, ao longo da análise da variante considerada como culta em cinco cidades brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife), as próprias autoras constataram a dificuldade de se estabelecer limites dialetais claros dentro do território nacional¹²⁸. Outros autores, como Faraco (2002) e Alves (2006)¹²⁹, por sua vez, propõem uma segunda alternativa, que seria a utilização da imprensa escrita como base para definir a norma ideal. Salientamos que faltam estudos que permitam assegurar, neste momento, qual das duas soluções é, de fato, a mais acertada. A segunda opção, contudo, ainda nos parece a mais viável para resolver o problema da definição da norma ideal no Brasil, a fim de que a mesma seja empregada não só na elaboração dos dicionários escolares, mas também dos demais dicionários brasileiros.

Cabe, por fim, ressaltar que o fato de que o dicionário deve refletir uma norma ideal não implica a exclusão de outras normas. Entretanto, para que essas outras normas estejam corretamente representadas no dicionário, é fundamental contar com instrumentos metodológicos apropriados, o que nem sempre se verifica, como veremos em 3.1.2.

3.1.1.2 A norma que se deve ensinar na escola

Os PCN (1998), como se sabe, insistem em que o aluno deve tomar consciência da variação lingüística. Esse fato aliado à ausência de instrumentos metodológicos que permitam definir uma norma ideal no Brasil e, conseqüentemente, delimitar com precisão as diversas variedades determinadas diatópica e diafásico-diastraticamente, dá margem ao desencadeamento de discussões tais como as realizadas em Bagno (2001; 2002; 2007) e Bagno; Rangel (2005), autores para os quais o ensino nas escolas da chamada “norma culta”, representada nas gramáticas normativas, é considerado como um meio de difusão do “preconceito lingüístico-social” e, portanto, um “mecanismo de exclusão” (cf. BAGNO 2001, p. 62-72)¹³⁰.

¹²⁸ Ressaltamos, ainda, que Leite; Callou (2005) atém-se à análise exclusiva das coincidências e divergências no nível fonético nas cinco cidades brasileiras mencionadas. Os dados utilizados no referido estudo foram obtidos a partir da documentação recolhida e posteriormente disponibilizada pelo Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta (NURC), surgido na década de 1960, cujo objetivo era a descrição da norma culta, que aqui chamamos de ideal, de cada uma das cinco cidades (a esse respeito, cf. também TRASK 2006, p. 326-327).

¹²⁹ Alves (2006) apresenta um exemplo concreto da utilização da imprensa escrita como fonte para a coleta de amostras da língua culta. Essa metodologia foi empregada na elaboração da Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo, cujo *corpus* foi constituído pelos jornais *Folha de São Paulo* e *O Globo*, e pelas revistas *Veja* e *Isto é* (cf. ALVES 2006, p. 132).

¹³⁰ Ainda que seja favorável ao ensino da variedade lingüística nas escolas, Neves (2006) assume um posicionamento menos radical em relação a essa questão do que os autores antes mencionados.

Diante do quadro exposto acima, a resposta para os problemas da escolha da norma que deve ser privilegiada nas escolas e da maneira como se deve ensiná-la segue prescindindo da mais mínima objetividade. Muito longe de oferecer uma solução satisfatória para o problema, Bagno (2002, p. 197), por exemplo, afirma que “a função primordial do ensino de língua na escola não é inculcar uma norma-padrão por meio da doutrina gramatical tradicional, mas sim favorecer a criação de condições para o letramento contínuo e ininterrupto dos alunos”, sem, contudo, esclarecer como isso deveria acontecer. Embora partindo de uma concepção essencialmente oposta à de Bagno (2001; 2002; 2007) e Bagno; Rangel (2005), Bechara (2000) defende a chamada “democratização do ensino”, fundamentada em que “o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar”, de modo que “o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade” (BECHARA 2000, s.p.). O referido autor, porém, em outra ocasião, assume uma postura mais conservadora ao afirmar que:

a educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. [...] A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate [*sc.* o tradicionalismo], pois ambas insistem num velho erro da antiga educação lingüística, já que ambas são de natureza “monolíngüe”, isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”). (BECHARA 2007, p. 11-12)

Posto isso, os discursos contra o “preconceito lingüístico-social” que o ensino da norma culta nas escolas instauraria, bem como a favor da “democratização do ensino”¹³¹, não passam de mera falácia. É importante salientar, neste ponto da discussão, que mesmo os mais radicais reconhecem que, afinal, “existe uma demanda social por regras, por normas” (BAGNO 2007, p. 155) e que, além disso, a “norma-padrão é objeto de desejo e tem um valor simbólico muito grande na sociedade” (BAGNO 2007, p. 184). A partir dessas afirmações, é possível corroborar a necessidade da delimitação precisa de uma norma ideal para a comunidade brasileira. O principal problema não é, pois, que se ensine uma norma ideal, posto que é justamente esse conhecimento que será cobrado do aluno em vestibulares e

¹³¹ Essa linha de pensamento começou a ganhar cada vez mais força entre os lingüistas e pedagogos, em especial a partir da década de 1990 com a redefinição de parâmetros para a educação básica no Brasil. A esse respeito, cf. a introdução do presente trabalho.

concursos públicos, além de ser uma ferramenta importantíssima para a inserção no mercado de trabalho, mas sim definir qual norma será considerada como exemplar, ou, melhor dito, que parâmetros utilizar para defini-la. No entanto, o teor das discussões acerca do ensino de língua nas escolas levadas a cabo por lingüistas e educadores, muitas vezes, escamoteia essa questão nuclear, deslocando o foco da atenção para o suposto poder repressivo que o ensino da norma culta exerceria. Esse deslocamento da atenção é resultado, em boa medida, de uma lacuna básica no âmbito dos estudos lingüísticos no Brasil, que é a própria concepção de norma ideal, tal como assinalamos em 3.1.1.1. Essa concepção é pressuposto fundamental para que se defina a norma ideal, culta ou padrão para a comunidade brasileira. A ausência dessa noção básica, por sua vez, abre espaço para concepções completamente distorcidas, tais como a de que “A norma-padrão [...] constitui um conjunto de formas lingüísticas em grande parte obsoletas” (BAGNO 2007, p. 187).

Dessa forma, são dois os problemas a serem solucionados:

- a) em primeiro lugar, definir com clareza o que se entende por norma ideal, culta ou padrão;
- b) em segundo lugar, propor critérios claros para estabelecer a norma ideal no âmbito do português brasileiro e aprimorar os instrumentos metodológicos que permitam obtê-la.

Em suma, as discussões às quais aludimos nos parágrafos precedentes não permitem responder às questões essenciais acerca do ensino de língua na escola. É preciso, portanto, voltar ao ponto inicial, insistindo em que se deve definir uma norma ideal para a comunidade lingüística brasileira, tarefa cujo cumprimento acaba esbarrando nos problemas que exporemos e discutiremos a seguir. Essa norma ideal delimitada, pois, livre dos estigmas que lhe são imputados pelo grupo de estudiosos mais radicais, é a que deve ser ensinada na escola, e que, portanto, deve igualmente estar representada nos dicionários utilizados pelos estudantes. Salientamos que é preciso sim saber como apresentar essa norma ideal aos alunos, de forma que as noções de “certo” e “errado”, indubitavelmente, devem ser substituídas pelas noções de “adequado” e “inadequado”. Contudo, não há razão para que exista qualquer classe de receio com relação ao ensino de uma norma ideal na escola, como os autores mais radicais parecem querer incutir na mente de seus leitores.

3.1.1.3 A normatividade inerente ao dicionário

Em primeiro lugar, é importante distinguir, de acordo com Coseriu (2004a), entre um “saber elocucional”, que diz respeito ao falar em geral, um “saber idiomático”, que diz respeito ao falar de uma língua histórica, e um “saber expressivo”, que diz respeito à atividade lingüística desenvolvida por um indivíduo particular. Assim, pois, pode-se falar em um “anseio de normatividade”, que é um universal de toda e qualquer comunidade lingüística, e que explica, por exemplo, fenômenos tais como a analogia¹³² e a ultracorreção¹³³. É, pois, no âmbito do saber idiomático que se deve procurar satisfazer a esse anseio de normatividade ou de correção¹³⁴.

Conforme afirma Zanatta (2006a, p. 38-41), a normatividade é inerente aos dicionários¹³⁵. Essa asserção é corroborada, por exemplo, pelo fato de autores como Hartmann

¹³² A analogia é o fenômeno lingüístico que consiste na criação ou alteração de uma forma lingüística por influência de outra forma preexistente (cf. TRASK 2006, s.v. *analogia*). Saussure (2002, p. 219-232) apresenta as inovações analógicas como um dos princípios de criação na língua, passível de desencadear uma mudança lingüística, embora isso nem sempre ocorra: “[...] la analogía no podría ser por sí sola un factor de evolución; no es menos cierto que esta substitución constante de formas viejas por formas nuevas es uno de los aspectos más sorprendentes de la transformación de las lenguas. Cada vez que una creación se instala definitivamente y elimina a su competidora, hay realmente algo creado y algo abandonado, y por este motivo la analogía ocupa un lugar preponderante en la teoría de la evolución” (SAUSSURE 2002, p. 228) [a analogia não poderia ser por si só um fator de evolução; não é menos certo que esta substituição constante de formas velhas por formas novas é um dos aspectos mais surpreendentes da transformação das línguas. Cada vez que uma criação se instala definitivamente e elimina sua concorrente, existe realmente algo criado e algo abandonado, e, por esse motivo, a analogia ocupa um lugar preponderante na teoria da evolução]. A esse respeito, cf. também Dubois et al. (1973, s.v. *analogia*). No que concerne à língua portuguesa, um famoso exemplo de criação analógica é o adjetivo *imexível*, criado pelo ex-ministro Antônio Rogério Magri por analogia com formas como *imutável*, *inegável* e *inabalável*. Por sua vez, são exemplos de alteração por analogia as formas de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo dos verbos *dispor* e *propor*, *dispomos* e *propomos*, usadas em lugar de *dispusemos* e *propusemos*, por analogia com o paradigma flexional dos verbos regulares, para os quais a terceira pessoa do singular do presente do indicativo é igual à terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.

¹³³ O fenômeno da ultracorreção, também chamado hipercorreção ou hiperurbanismo, consiste na preocupação excessiva com a correção lingüística, que acaba redundando em erro, ou desvio da norma ideal (cf. DUBOIS et al. 1973, s.v. *hipercorreção* e s.v. *hiperurbanismo*). São exemplos clássicos desse fenômeno o emprego de **houveram* em lugar de *houve*, como em “*Houveram muitos acidentes no final de semana” por “Houve muitos acidentes no final de semana”, bem como o uso do verbo *fazer* indicando tempo transcorrido ou fenômenos naturais na terceira pessoa do plural, como em “*Fazem dois anos que não o vejo” por “Faz dois anos que não o vejo”, ou “*Fazem muitos dias frios na serra” por “Faz muitos dias frios na serra”. De modo similar, o emprego do pronome átono enclítico em frases como “*Não fala-se em outra coisa” e “*É o que comenta-se aqui”, nas quais o pronome deveria ser proclítico, também constituem casos exemplares de ultracorreção.

¹³⁴ A expressiva existência e o sucesso de dicionários específicos de dúvidas e dificuldades em algumas tradições lexicográficas, tal como ocorre com DPD (2005) e DDD (2005) no âmbito da lexicografia hispânica, bem como o êxito obtido por pequenos guias e manuais que prescrevem os usos corretos, a exemplo de Moreno (2005; 2008a; 2008b) para o português, são decorrentes do anseio de normatividade.

¹³⁵ Obras como o dicionário geral da língua e os dicionários escolares assumem, indubitavelmente, um caráter normativo. A dúvida acerca da inerência da normatividade em relação às obras lexicográficas pode surgir com respeito aos dicionários chamados “de usos”, a exemplo de DUEE (2001), GDEA (2001) e DUPB (2002), que, a princípio, deveriam ter como objetivo a descrição dos usos de uma dada comunidade lingüística, acima da prescrição da forma mais adequada de escrever e falar. Contudo, ao registrar determinados usos, uma obra lexicográfica, ainda que almeje descrever a norma real de uma língua, adquire também, automaticamente, um

(2001, p. 82) apontarem a ortografia como um dos segmentos informativos da microestrutura mais procurados pelos usuários, que, provavelmente, recorrem a esse instrumento na tentativa de suprir a sua necessidade de correção. Dessa forma, pode-se dizer que o caráter normativo é, em certa medida, outorgado ao dicionário pelos próprios consulentes. Por essa razão, fica ainda mais evidente a necessidade de se estabelecer uma norma ideal que oriente as decisões tomadas pelo lexicógrafo, e não só no que se refere à seleção macroestrutural¹³⁶.

3.1.2 A inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar

No primeiro momento da exposição, discutimos três questões de caráter estritamente lingüístico e que estão em relação direta com o problema da inclusão de vocabulário marcado diassistemicamente no dicionário escolar. As referidas questões, por sua vez, servirão como um esteio para a discussão em torno da pertinência ou não de se incluir determinadas unidades no dicionário escolar, à qual procederemos neste segundo momento.

3.1.2.1 O vocabulário marcado diacronicamente

Com relação ao vocabulário marcado diacronicamente, deve-se considerar a questão das unidades léxicas localizadas em dois extremos: os arcaísmos, de um lado, e os neologismos, do outro. Iniciaremos a exposição desse problema tratando dos arcaísmos. Tão certo quanto o fato de que um indivíduo domina várias línguas funcionais dentro de uma mesma língua histórica (cf. COSERIU 2004b), é que essas línguas pertencem ao momento histórico em que esse indivíduo vive. Considerando, em primeiro lugar, esse fato, e levando em conta, em segundo lugar, que o ensino da língua materna nas escolas, na prática, acaba

caráter prescritivo, tendo em vista que todo e qualquer dicionário sempre traz, entre outras informações, indicações ortográficas e ortoépicas, além de marcas diassistêmicas. Diante disso, é forçoso concluir que todos os dicionários, mesmo os “de uso”, são, sim, normativos por natureza, ainda que o seu caráter normativo não fique explícito, mas apenas implícito (cf. ZANATTA 2006a).

¹³⁶ No plano macroestrutural, a norma ideal estabelecida deverá orientar a seleção das unidades léxicas arroladas na macroestrutura, bem como, no caso de haver formas variantes, ajudar a definir se uma dada forma será apresentada como *type* ou como *token*, como veremos nas seções subseqüentes. Já no plano microestrutural, a norma ideal deverá servir como um parâmetro norteador para a apresentação das informações referentes ao comentário de forma, tais como as indicações ortográficas e sintáticas, bem como, no que diz respeito ao comentário semântico, para a apresentação das imputações diassistêmicas das unidades léxicas marcadas que porventura estejam registradas no dicionário.

prescindindo de qualquer consideração diacrônica¹³⁷, uma perspectiva historicista em um dicionário escolar não é um fato funcional, justificando-se, assim, a exclusão dos arcaísmos, tais como *edule* (MiAu 2005, s.v.), *calembur* (MiRR 2005, s.v.), *calendas* (MiMi 2002, s.v.; MiAu 2005, s.v.; e MiRR 2005, s.v.) e *nume* (MiLu 2002, s.v.; e MiAu 2005, s.v.), que alguns dicionários escolares disponíveis no mercado insistem em registrar.

O segundo aspecto a ser tratado é a questão dos neologismos. A neologia pode ser definida como a possibilidade de criação de unidades léxicas novas, seja com a produção de uma forma nova, seja com o surgimento de um significado novo para um significante já existente (cf. MORGANA 1985, p. 1; HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *neologism*; e ALVES 1990, p. 5-7; 2002, p. 206; 2006, p. 132).

Com relação aos processos de formação de neologismos, Peruzzo (2007, p. 26-37) propõe uma taxonomia que apresenta quatro grandes subdivisões:

- a) processos formais, nos quais a neologia é resultado do surgimento de um novo significante a partir da transformação de um outro (composição, derivação ou redução, por exemplo): *blogosfera*, *showmício*, *valerioduto*, *zidanada*, *ceva* “cerveja”;
- b) processos sêmicos, nos quais a neologia é resultado da atribuição de um novo significado a um significante já existente: *buscador* “mecanismo que permite efetuar buscas em [um sistema informatizado]”, *pegador* “homem que varia freqüentemente de parceira amorosa”, *portabilidade* “direito de manutenção do número de telefone fixo ou móvel em caso de troca de operadora de telefonia”, *selinho* “beijo”;
- c) processos de incorporação de signo, que podem dar-se pela incorporação de unidades léxicas advindas de línguas estrangeiras¹³⁸, pela incorporação de terminologias e mesmo pela criação de gírias: *blog*, *logar* “efetuar uma conexão com [um sistema informatizado]”, *deslogar* “encerrar uma conexão com [um

¹³⁷ Observamos que os PCN (1998, p. 63) recomendam o tratamento dos arcaísmos nas aulas de língua portuguesa. Em decorrência disso, nas Matrizes de Referência do exame do SAEB e da Prova Brasil (disponíveis no site http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148, acessado em 01.07.2008), que, por sua vez, baseiam-se nos PCN (1998), encontramos, nos exemplos de questões das provas, excertos de textos que trazem arcaísmos e palavras pouco usuais, bem como apresentam uma sintaxe pouco comum no português contemporâneo. Acreditamos, no entanto, que, em vez de forçar a inclusão de uma perspectiva diacrônica no ensino da língua materna, devemos nos questionar sobre a pertinência dessa prática em sala de aula. Lembramos, por exemplo, os resultados obtidos nas últimas avaliações, tanto em nível nacional, quanto internacional, da qualidade da educação brasileira (cf. a introdução do presente trabalho). Os números apresentados nessas pesquisas indicam que, possivelmente, os alunos têm dificuldade até mesmo para lidar com a sua língua em uma perspectiva sincrônica, de forma que conseguir resolver os problemas pertinentes a esse âmbito ao longo do processo de ensino-aprendizagem no nível fundamental já seria mais que suficiente.

¹³⁸ A respeito do problema dos empréstimos lingüísticos na língua portuguesa, cf. Carvalho (1989).

sistema informatizado]”, *estartar* “iniciar o funcionamento de [um programa de computador]”, bem como as formas variantes *rebootar*, *rebotar* e *rebutar* “reiniciar o funcionamento de [um programa de computador]”¹³⁹;

- d) processos de transposição funcional, fenômeno que em Alves (1990, p. 60-61) também é chamado de conversão ou derivação imprópria.

Os neologismos, ao contrário dos arcaísmos, constituem uma parcela da variação lingüística que deve ser considerada no ensino da língua materna, posto que os estudantes estão em contato diário com essas unidades léxicas. Contudo, acreditamos que o dicionário escolar não é o lugar mais apropriado para fornecer informações desse tipo por duas razões básicas: (a) como é de consenso, o neologismo é uma unidade extremamente instável¹⁴⁰ e (b) quando um neologismo se consagra na língua, tornando-se passível de lematização em uma obra como o dicionário escolar, ele já deixou de ser um neologismo. A única maneira de contornar esses problemas, procurando conferir uma maior fiabilidade às informações sobre neologismos, não só no que concerne aos dicionários escolares, mas no que se refere a qualquer obra lexicográfica que registre unidades desse tipo, seria submeter o dicionário a revisões periódicas, considerando intervalos de tempo muito breves, o que na prática é quase inviável. Além disso, devemos considerar ainda, com relação mais especificamente aos estrangeirismos, a questão da dificuldade de lematização. Após sua entrada em uma língua, essas formas passam por um período de flutuação até que se adaptem aos padrões fonológicos e ortográficos da língua que as recebe. As formas concorrentes *rebootar*, *rebotar* e *rebutar* exemplificam esse processo de acomodação aos padrões ortográficos da língua receptora. Assim sendo, a solução que nos parece mais plausível é, aproveitando as diversas ferramentas de processamento de dados disponíveis, bem como a relativa facilidade de acesso à internet,

¹³⁹ HouE (2001) registra apenas a forma *rebutar*, acrescentando a seguinte observação no pós-comentário semântico “verbo malformado e inútil, por a língua já contar com os vernáculos *religar*, *repôr em funcionamento*, *reiniciar* etc.” (cf. HouE 2001, s.v.). Contudo, através de pesquisas no *Google* em 03.07.2008, constatamos que a forma mais usada ainda é a mais próxima da língua de origem (o inglês: *to reboot*): encontramos 348 ocorrências da forma *rebootar*, frente a 139 ocorrências da forma *rebotar* e a 71 ocorrências de *rebutar*, a forma legitimada por HouE (2001). Nenhuma dessas três formas está registrada em AuE (1999).

¹⁴⁰ Quando um neologismo como *ligador* “pessoa que realiza ligações telefônicas” (usado em uma campanha publicitária de uma operadora de telefonia móvel no ano de 2007) é criado, seu futuro é imprevisível. Um caso bastante interessante na língua portuguesa é o de *imexível*, cujo autor, na época, sofreu várias críticas. O fato é que hoje o neologismo criado pelo ex-ministro Antônio Rogério Magri encontra-se registrado em HouE (2001, s.v.). A questão crucial, pois, é determinar o momento em que um dado neologismo passa do plano do individual (fala) para o plano do coletivo (língua), já que muitas palavras, acepções ou mesmo expressões idiomáticas surgem e logo desaparecem, enquanto outras acabam sendo incorporadas de um modo mais definitivo à língua, como ocorreu, por exemplo, com *abajur*, *achismo*, *futebol*, *gilete* e *time*.

organizar bancos de dados neológicos, que podem ser periodicamente revisados e atualizados¹⁴¹.

3.1.2.2 O vocabulário marcado diatopicamente

Com relação à inclusão de vocabulário marcado diatopicamente nos dicionários escolares, encontramos três problemas metodológicos básicos: (a) delimitar as zonas dialetais do país, já que ainda não contamos com um atlas lingüístico do Brasil que permita estabelecê-las¹⁴², (b) em consequência disso, conseguir estabelecer a extensão real de uso de um regionalismo e (c) calcular a densidade de vocabulário marcado diatopicamente que deve estar registrado em um dicionário escolar.

Diante desse panorama, resta-nos apenas esboçar duas soluções possíveis, mas ainda não completamente satisfatórias, muito menos definitivas, para o dicionário escolar: (a) desconsiderar completamente a variação diatópica, o que é metodologicamente coerente, mas que não está de acordo com as orientações dos PCN (1998), ou (b) 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 *jerimum* e *macaxeira*, por exemplo. Nesse segundo caso, as imputações diatópicas apresentadas seriam meramente aproximativas, dado que, pelas razões já expostas, não haveria uma maneira de determinar com exatidão a real extensão de uso de um dado vocábulo considerado regionalismo, nem comprovar empiricamente a restrição diatópica de determinadas lexias e acepções¹⁴³. Em

¹⁴¹ Um exemplo de empreendimento desse tipo é a já citada Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo, parcialmente disponível para consulta no site <http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/neo.htm>, acessado em 22.03.2009. Ainda em relação à língua portuguesa, destacamos o Banque de néologismes de la presse portugaise et brésilienne, banco de dados de neologismos da imprensa portuguesa e brasileira desenvolvido na Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, sob a supervisão da Profa. Armelle Le Bars e disponível integralmente no site http://www.cavi.univ-paris3.fr/termino/c_neo.html, acessado em 13.07.2008. Vale também mencionar a existência de bancos de dados neológicos para outras línguas, tais como o do Centro Virtual Cervantes, que recolhe neologismos do espanhol e do catalão, e está disponível integralmente no site http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos/busqueda.asp, acessado em 13.07.2008.

¹⁴² Para uma discussão desse problema, cf. Leite; Callou (2005, p. 16-26) e Isquierdo (2006).

¹⁴³ Além de não existir um Atlas Lingüístico do Brasil, também não é possível contar com dicionários de regionalismos realmente confiáveis, que descrevam fielmente o léxico de cada estado e / ou região do Brasil. Um exemplo evidente da falta de rigor na seleção léxica dos dicionários brasileiros de regionalismos é VTPC (2001), dicionário que se propõe a registrar o léxico do Ceará, onde é possível encontrar o seguinte caso: “**Corpus Christi** Corpo de Jesus. O maior dia religioso do Ceará e mais latamente nacional, vendo-se multidões em procissão” (VTPC 2001, s.v.). *Corpus Christi*, contudo, como o próprio redator do verbete reconhece, não constitui uma unidade léxica pertinente exclusivamente ao léxico cearense, considerando que a mesma designa uma festa religiosa celebrada em todo o território nacional, razão pela qual não deveria constar na nomenclatura de VTPC (2001). É muito provável que o lexicógrafo tenha optado por incluir essa unidade léxica no dicionário com o único objetivo de apresentar uma peculiaridade da tradição do estado do Ceará de celebrar a referida festa.

conseqüência disso, os dicionários de língua portuguesa estão repletos de imprecisões no que concerne à atribuição de marcas diatópicas, a exemplo do que ocorre com *aperreio* “algo que provoca irritação” (MiMe 2000, s.v.) e *pechar* “colidir com [algo / alguém]” (MiLu 2002, s.v.). No primeiro caso, nota-se que não há um acordo entre os dicionários acerca da marca diatópica imputada a essa unidade léxica: enquanto MiMe (2000, s.v. *aperreio*) apresenta a marca “Reg [Regionalismo] (Norte)”, AuE (1999, s.v. *aperreio*) apresenta a marca “Bras. [Brasileirismo] N.E. [Nordeste]”, que, por sua vez, é idêntica à que apresenta HouE (2001, s.v. *aperreio*). Já no caso de *pechar*, MiLu (2002), não apresenta nenhuma marca diatópica; entretanto, AuE (1999, s.v. *pechar*) e HouE (2001, s.v. *pechar*) atribuem a essa unidade léxica a marca de regionalismo *Sul*, fazendo-nos crer que a mesma seja uma unidade marcada diatopicamente. Oferecer marcas de uso imprecisas, como no caso de MiMe (2000), ou simplesmente optar por omiti-las, como faz MiLu (2002), não ajuda em nada os consulentes, já que não se apresenta uma imagem fiel da língua, o que pode levar o leitor a equívocos no momento de usar essas unidades léxicas em suas produções. Pelas razões aqui expostas, não é possível, pelo menos neste momento, apresentar uma solução definitiva para esse problema nos dicionários escolares. Consideramos, no entanto, que é preferível eliminar as unidades marcadas diatopicamente da nomenclatura, a apresentar informações que não sejam minimamente confiáveis.

3.1.2.3 O vocabulário marcado diafásico-diastraticamente

Considerando que o dicionário escolar deverá refletir uma norma ideal que, a nosso ver, deve ser a norma ensinada na escola (cf. 3.1.1.2), e tendo em vista ainda que esse tipo de obra, tal como a concebemos, deve ser um instrumento de auxílio nesse processo, é possível respaldar a decisão de não registrar boa parte das unidades léxicas marcadas diafásico-diastraticamente no dicionário escolar. Assim sendo, assumimos como fato indiscutível a exclusão de unidades léxicas tabuizadas¹⁴⁴. Por outro lado, há determinados fenômenos

Problemas como o mencionado acima são comuns também em outros dicionários que se dedicam a coletar o léxico específico de uma região, tais como DicB (1992), DPOA (1999), DicP (2002), DOC (2002) e DicNE (2004), que almejam ser obras de caráter lúdico, muito mais do que propostas lexicográficas realmente sérias de apresentar um recorte diatópico da língua nas respectivas regiões, a saber, o estado da Bahia, a cidade de Porto Alegre, o estado de Pernambuco, o estado do Ceará e a região nordeste.

¹⁴⁴ Note-se que há uma diferença entre usar uma forma como *truxe* (em vez de *trouxe*), ou uma expressão como *tá ligado*, que são formas consideradas simplesmente demasiado informais em determinadas situações e, portanto, indevidas nessas ocasiões, e, ao contrário, utilizar palavras como *fodido* e *caralho*, extremamente vulgares e que, portanto, devem ser evitadas. Assim, pois, há dois tipos diferentes de prescrição: a de ordem

enquadrados no âmbito da diafasia-diastratia que não podem ser ignorados e excluídos do dicionário escolar, devido à sua importância dentro da língua portuguesa. Isso é o que ocorre, por exemplo, com o fenômeno da gíria, um dos socioletos mais importantes do português do Brasil.

De acordo com Preti (2006b), a gíria constitui um fenômeno sociolinguístico, que pode ser encarado a partir de duas perspectivas: a gíria de grupo e a gíria comum. A gíria de grupo poderia ser denominada como gíria *stricto sensu*, já que se caracteriza por fazer parte da linguagem dos “grupos sociais marginalizados”, nas palavras do autor em questão, e apresentar um caráter criptológico. Como exemplos de vocábulos próprios da gíria dos marginais, citamos *mão grande* “furto” e *rato* “policial”. A gíria comum, por outro lado, é constituída pelo conjunto de unidades léxicas, originalmente pertencente ao primeiro grupo, que foi incorporado à linguagem corrente, perdendo, nessa passagem, seu caráter de vocabulário secreto. Exemplos de vocábulos desse tipo são *baratinado* “transtornado” e *baseado* “cigarro de maconha”.

Do ponto de vista teórico, parece muito simples, a partir da divisão estabelecida por Preti (2006b), selecionar o conjunto de vocábulos gírios passíveis de serem registrados em um dicionário escolar. Assim, pois, considerando que as unidades léxicas definidas como gíria de grupo conformam um conjunto léxico de circulação muito restrita, somente os vocábulos pertencentes à gíria comum deveriam ser considerados. Entretanto, como bem observa Santos (2007, p. 11), “é alta a probabilidade de inadequação na seleção de um *corpus* e no estabelecimento de marcações seguras, na medida em que esses fatores acabam dependendo quase exclusivamente do *feeling* de quem produz o dicionário”¹⁴⁵. Some-se a isso o fato de que “os autores de dicionários gírios optam, quase sempre, por uma recolha de *gíria comum* e, nessa decisão, a gíria é confundida com vocábulos obscenos, com regionalismos, com modismos populares efêmeros” (PRETI 2006a, p. 79).

puramente lingüística, como nos dois primeiros casos, e a de ordem social (as restrições por tabu), como nos dois últimos casos. Observemos, ainda, com relação às palavras tabuizadas, que elas podem ser tomadas a partir de dois eixos distintos: o da diastratia, segundo o qual elas são consideradas vulgares, e o da diafasia, de acordo com o qual elas são apenas consideradas informais (a esse respeito, cf. também nota 125).

¹⁴⁵ Um exemplo desse problema são as marcações apresentadas para o vocábulo *baseado* “cigarro de maconha” nos dicionários de língua portuguesa. Enquanto em AuE (1999, s.v. *baseado*¹) e CAe (2007, s.v. *baseado*²) oferece-se a marca *Gír.* [Gíria], em HouE (2001, s.v. *baseado*²), lê-se a indicação *Uso: informal*. A questão da delimitação e do tratamento da gíria em dicionários de língua portuguesa deixa ainda mais evidente a deficiência das obras lexicográficas brasileiras com relação ao tratamento das unidades marcadas diassistemicamente.

3.1.3 Resultados preliminares para a definição macroestrutural quantitativa

Como vimos, devido às barreiras metodológicas encontradas, ainda não foi possível apresentar uma solução definitiva sobre a inclusão ou exclusão de determinadas unidades léxicas no dicionário escolar. Se, porém, a tentativa de arrolar critérios para complementar o parâmetro da exclusão com base na frequência, cuja necessidade é premente conforme ressaltamos já no início deste capítulo, esbarrou em problemas de ordem teórica, a discussão proposta serviu, pelo menos, para oferecer um panorama, ainda que sucinto, do problema em questão. Os resultados que apresentamos, ainda que não sejam definitivos, constituem uma síntese do problema.

3.1.3.1 Resultados em termos numéricos

Levando em conta que nosso objetivo, neste ponto particular da pesquisa, era calcular a densidade macroestrutural ideal de um dicionário escolar de língua portuguesa, decidimos trabalhar com a análise empírica das informações encontradas nos dicionários escolares disponíveis no mercado, haja vista a inexistência de estudos lexicométricos sobre o português brasileiro. Para tanto, partimos do pressuposto de que há um excedente de material léxico nessas obras, considerando, por exemplo, o fato de que é possível encontrar um grande número de unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência nas suas nomenclaturas.

A análise realizada consistiu de três passos fundamentais. Em primeiro lugar, selecionamos os dicionários que faziam parte do nosso *corpus* de análise entre os títulos que apareciam na lista dos mais vendidos na categoria que inclui o microdicionário, o minidicionário, o dicionário de bolso e o dicionário escolar¹⁴⁶. Os dicionários escolhidos foram: MiLP (1998), MiMe (2000), MiSB (2000), MiRi (2000), MiGK (2001), MiMi (2002), MiLu (2002), DELP (2004), MiHou (2004), MiCA (2004), LELP (2004), MiRR (2005), MiAu (2005), DJLP (2005), DEC (2005) e MiSA (2006). Para poder proceder à análise da densidade macroestrutural das referidas obras, selecionamos quatro intervalos lexicais, correspondentes respectivamente às letras *b* (entre *blindar* e *boina*), *e* (entre *espiral* e *esqui*), *m* (entre *mate* e *mecânica*) e *t* (entre *traça* e *transcender*).

Em segundo lugar, foi necessário elaborar parâmetros para “filtrar” o material léxico encontrado nos intervalos selecionados de cada dicionário. Nesse segundo momento,

¹⁴⁶ Os dados foram obtidos através de duas listas organizadas a partir das informações disponíveis nos sites de duas livrarias, a saber, www.livrariasaraiva.com.br e www.mercadoaberto.com.br, acessados em 21.07.2007.

consideramos a possibilidade de utilizar como critérios reguladores da inclusão e / ou exclusão de material léxico no dicionário os parâmetros discutidos em 3.1.2., cuja elaboração obedecia à necessidade de se reformular os traços de seletividade e sinsistemia propostos inicialmente para caracterizar o dicionário escolar. Ressaltamos, porém, que as ferramentas que tínhamos disponíveis então somente nos permitiram calcular com relativa precisão a exclusão de vocabulário desusado ou de baixa frequência. Para essa tarefa, contamos com o auxílio da ferramenta de busca *Google*¹⁴⁷. Considerando que os bancos de dados disponíveis para o português do Brasil ainda são parciais (cf. TAGNIN 2005, p. 22-23), o uso dessa ferramenta foi a única forma viável encontrada para nos ajudar a fazer os cálculos. Tendo em vista a extensão do *corpus* de língua portuguesa disponibilizado na *Web*¹⁴⁸, considerávamos como unidades léxicas desusadas as que apresentavam uma frequência inferior a 1.000 ocorrências. Todas as pesquisas foram realizadas entre os meses de abril e outubro de 2007. Os dados obtidos nesta segunda etapa do trabalho são apresentados nas tabelas a seguir:

	Intervalo I <i>blindar - boina</i>		Intervalo II <i>espiral - esqui</i>	
	nº total de entradas	nº de entradas excedentes	nº total de entradas	nº de entradas excedentes
MiLP (1998)	62	12	63	7
MiMe (2000)	71	4	74	10
MiSB (2000)	78	14	222	57
MiRi (2000)	44	1	49	9
MiGK (2001)	84	17	113	30
MiMi (2002)	74	3	75	11
MiLu (2002)	89	17	137	28
DELP (2004)	60	7	80	14
MiHou(2004)	76	17	109	26
MiCA (2004)	97	14	106	25
LELP (2004)	77	15	117	37
MiRR (2005)	83	17	99	15
MiAu (2005)	86	12	103	28
DJLP (2005)	82	11	97	17
DEC (2005)	96	13	101	24
MiSA (2006)	68	5	77	10

Tabela 1: Dados sobre o excedente macroestrutural dos dicionários escolares (intervalos I e II)

¹⁴⁷ Sobre o uso do *Google* como ferramenta de acesso a bancos de dados disponíveis na internet, cf. nota 113.

¹⁴⁸ Sardinha (2003) estima que o conteúdo da *Web* em português possui uma extensão de 5.972.909.999 *tokens*.

	Intervalo III <i>mate - mecânica</i>		Intervalo IV <i>traça - transcender</i>	
	nº total de entradas	nº de entradas excedentes	nº total de entradas	nº de entradas excedentes
MiLP (1998)	56	6	79	9
MiMe (2000)	62	4	77	4
MiSB (2000)	94	30	122	19
MiRi (2000)	68	17	48	4
MiGK (2001)	88	16	118	24
MiMi (2002)	62	8	62	1
MiLu (2002)	96	30	107	22
DELP (2004)	62	7	78	2
MiHou(2004)	92	21	96	15
MiCA (2004)	92	20	111	18
LELP (2004)	92	25	101	20
MiRR (2005)	82	21	91	13
MiAu (2005)	89	20	89	12
DJLP (2005)	70	8	91	8
DEC (2005)	63	6	86	8
MiSA (2006)	66	8	73	3

Tabela 2: Dados sobre o excedente macroestrutural dos dicionários escolares (intervalos III e IV)¹⁴⁹

Para realizar a terceira fase do trabalho, ou seja, o cálculo do material léxico excedente recolhido nos respectivos intervalos dos dicionários analisados, tivemos de recorrer à ajuda do Núcleo de Assessoria Estatística (NAE), órgão do Departamento de Estatística do Instituto de Matemática da UFRGS, que presta serviços de assessoria ou consultoria técnica na área de estatística. A coordenadora do NAE, a Prof. Dra. Jandyra Maria Guimarães Fachel, juntamente com dois de seus bolsistas, Gilberto Beuren e Renan Xavier, nos ajudaram diretamente na tarefa de realização dos cálculos. A proporção de unidades léxicas de baixa frequência ou desusadas que deveriam ser eliminadas da macroestrutura dos dicionários escolares postos sob análise oscila entre um mínimo de 7,70% (em MiMe 2000) e um máximo de 24,52% (em LELP 2004)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Os dados acerca do excedente macroestrutural dos dicionários escolares dispostos nessas duas tabelas foram originalmente apresentados em Bugueño; Farias (2008a), no momento em que se finalizou esta etapa do trabalho.

¹⁵⁰ As tabelas com a descrição dos dados obtidos na terceira fase do trabalho são apresentadas nos Anexos.

Através do cálculo realizado, tornou-se patente a impossibilidade de se projetar, neste momento, a densidade macroestrutural ideal em um dicionário escolar, tal como era nosso objetivo quando iniciamos este trabalho, isso por duas razões. Em primeiro lugar, porque os suportes metodológicos de que dispomos neste momento, como viemos insistindo várias vezes ao longo deste trabalho, somente nos permitem calcular com relativa precisão a quantidade de material léxico desusado ou de baixa frequência que poderia ser eliminado dos dicionários, de modo que o problema concernente à exclusão de material léxico marcado diatópico e / ou diafásico-diastraticamente ainda não pode ser satisfatoriamente resolvido. Em segundo lugar, porque, para fins da análise realizada, baseamo-nos exclusivamente em *corpora* elaborados por outros dicionários, que, além de tudo, apresentam entre si uma heterogeneidade muito grande, tanto no que diz respeito ao tamanho das nomenclaturas¹⁵¹, quanto no que diz respeito ao tipo de unidades léxicas registradas. Para que fosse possível fazer uma projeção do tamanho da nomenclatura desejável em um dicionário escolar, o ideal seria constituir um *corpus* próprio (ou ainda tomar como *corpus* a nomenclatura de um dicionário geral da língua, por exemplo), e aplicar aí os parâmetros de seleção macroestrutural previamente elaborados. Esse, porém, não poderia ser nosso objeto de preocupação no presente trabalho.

3.1.3.2 Resultados em termos de redefinição taxonômica do dicionário escolar

Em 2.1.1.2, definimos o dicionário escolar como uma obra essencialmente seletiva e sinsistêmica, em oposição ao dicionário geral de língua, caracterizado como exaustivo e díassistêmico. Dessa maneira, o dicionário escolar deveria ser rigorosamente sincrônico, sintópico, sinfásico e sinstrático. Entretanto, a definição do perfil de usuário, que revelou um consulente que precisa lidar com a variação lingüística, aplicado à definição de parâmetros para a seleção macroestrutural do dicionário escolar, à qual procedemos em 3.1.2, obrigou-nos a rever parcialmente o critério da sinsistemia. Em síntese, o dicionário escolar deve ser redefinido como:

1. Sincrônico: Tendo em vista as considerações feitas acerca da inclusão de unidades léxicas diacronicamente marcadas no dicionário escolar (cf. 3.1.2.1), decidimos que a melhor

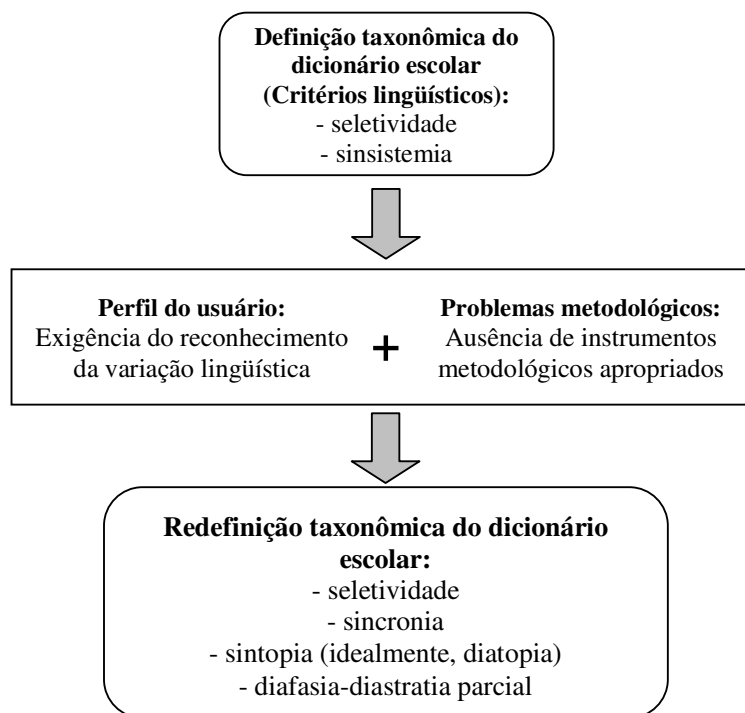
¹⁵¹ Nas tabelas anexadas ao trabalho é possível apreciar uma comparação feita entre o número de entradas que cada um dos dicionários diz conter e a estimativa feita para cada obra com base no número de entradas contidas em cada um dos intervalos dos dicionários analisados. Assim sendo, constatamos que a obra que apresenta a menor nomenclatura registra em torno de 20.000 entradas, ao passo que a obra que possui a maior densidade macroestrutural registra aproximadamente 50.000 entradas (cf. Anexos).

solução seria não incluir arcaísmos, nem tampouco neologismos na nomenclatura de uma obra desse tipo. Assim sendo, esse primeiro critério deve permanecer inalterado.

2. Sintópico: Em 3.1.2.2, procuramos chamar a atenção para o fato de que, pelo menos neste momento, devido às restrições de ordem prática, não é possível apresentar informações inteiramente confiáveis acerca das unidades léxicas diatopicamente marcadas, razão pela qual elas não deveriam ser incluídas no dicionário. Isso significa, porém, que sempre e quando seja possível assegurar a fiabilidade das marcas imputadas às unidades léxicas definidas como regionalismos, estas poderiam eventualmente ser incluídas em uma obra de caráter escolar.

3. Parcialmente aberto para a diafasia-diastratia: Há determinadas unidades léxicas marcadas diastrático-diafasicamente, especialmente as que constituem tabuísmos, cujo registro em um dicionário escolar não encontra justificativa. Entretanto, como fizemos questão de salientar em 3.1.2.3, certos tipos de unidades léxicas marcadas diafásico-diastraticamente devem ser registradas no dicionário escolar, em razão da sua representatividade na língua portuguesa. Por essa razão é que redefinimos o dicionário escolar como parcialmente aberto à diafasia e à diastratia. É justamente, pois, nesse âmbito, que ocorre uma leve ruptura com os critérios inicialmente propostos, de modo que o dicionário escolar deixa de ser um instrumento lexicográfico rigorosamente sinsistêmico.

O esquema sintetiza a reformulação dos traços essenciais do dicionário escolar:



Esquema 6: Redefinição taxonômica do dicionário escolar

3.2 DEFINIÇÃO MACROESTRUTURAL QUALITATIVA

Se no âmbito da definição macroestrutural quantitativa discutimos os problemas implicados na tentativa de determinar numericamente a massa lexical do dicionário escolar, no âmbito da definição macroestrutural qualitativa, discutiremos, por sua vez, as questões relacionadas com a delimitação dos tipos de unidades léxicas passíveis de conformar a nomenclatura e com a ordenação do material léxico, tal como havíamos exposto em 2.2.1.1. Para a definição macroestrutural qualitativa do dicionário escolar, partiremos da proposta desenvolvida em Bugueño (2005; 2007a), que, para esse fim, será revista e ampliada. Assim sendo, a discussão realizada ao longo desta seção será dividida em duas partes: definição lematizada e disposição lematizada.

3.2.1 Definição lematizada

O lema, também chamado palavra-entrada ou entrada, é a posição ocupada por uma determinada palavra em uma obra lexicográfica, que permite a sua localização e, por conseguinte, o acesso às informações a seu respeito contidas na microestrutura. A lematização, por conseguinte, é a redução de todas as formas variantes (flexionadas, conjugadas, declinadas) de uma palavra a uma forma canônica, a fim de relacionar a mesma como lema no dicionário (cf. HAENSCH et al. 1982, p. 462; MERZAGORA 1987, p. 107-108; HAUSMANN; WIEGAND 1989, p. 328; HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *lemma* e s.v. *lemmatisation*; e WELKER 2004, p. 33; 91-92). Portanto, tendo em vista as considerações precedentes, podemos dizer que são concernentes à definição lematizada de um dicionário a determinação dos tipos de lema que devem constituir a sua nomenclatura, bem como a disposição de critérios para a lematização.

3.2.1.1 Tipos de unidades passíveis de lematização no dicionário escolar

Os dicionários, de um modo geral, costumam apresentar um conjunto bastante heterogêneo de unidades léxicas lematizadas. Em Farias (2006a, p. 24-25; 2007, p. 174-175), apresentamos um esquema dos tipos de unidades encontradas nos dicionários escolares então analisados que incluía “palavras”, unidades fraseológicas, afixos, siglas e abreviaturas.

Antes de passarmos ao tratamento das questões relativas aos tipos de unidades léxicas passíveis de serem registradas em um dicionário escolar, é necessário fazer algumas considerações acerca das unidades que, a nosso ver, devem ser excluídas. Em primeiro lugar, citamos os afixos. A opção de excluir prefixos e sufixos da nomenclatura do dicionário escolar pode ser respaldada pela confluência de três fatores.

O primeiro fator é a complexidade de delimitar os afixos, tanto no plano da forma, quanto no plano do conteúdo, como comprovam os casos de alomorfia, de polissemia e da produtividade efetiva de alguns afixos. No que tange a esse primeiro fator, apresentaremos aqui três exemplos práticos. A primeira questão, já descrita em Bugueño (2005; 2007a), diz respeito à confusão existente entre os processos de derivação vernácula e os que aconteceram no latim, e, portanto, não constituem opções reais de derivação na língua portuguesa do ponto de vista sincrônico. Esse é um problema bastante grave em dicionários do português, como comprova a análise do tratamento do prefixo *a-* em três obras, através da qual é possível perceber nitidamente que há uma confusão entre o prefixo *a-*, entendido como tal pelos falantes em algumas formas, e o prefixo latino *ad-*, que sofreu redução do latim ao português em determinados vocábulos e que hoje já não é entendido como prefixo pelos falantes de língua portuguesa (cf. BUGUEÑO 2005, p. 24-25; 2007a, p. 268-269). A segunda questão, por sua vez, é a tentativa de lematização de prefixos que apresentam formas variantes, a exemplo de *in-*, que se realiza como *i-* diante de *l* (*iliquidável*), *m* (*imatur*), *n* (*inegociável*), *r* (*irreal*), como *im-* diante de *b* (*imbebível*) e *p* (*impossível*), e como *in-* nos demais casos (por exemplo, *inadmissível* e *inconstante*). A terceira e última questão que aqui será exposta diz respeito ao problema da polissemia, bem como da produtividade de algumas formas. Exemplificamos com o sufixo *-udo*, formador de adjetivos a partir de substantivos concretos, que expressa “abundância de”, geralmente indicando depreciação, como em *beijudo*, *cabeçudo* e *cabeludo*, o que não ocorre, por outro lado, em *boazuda*. Seria, no entanto, arriscado dizer que esse sufixo também expressa um ponderativo de qualidade, já que é difícil comprovar a produtividade do sufixo *-udo* com este valor.

O segundo fator corresponde à falta de critérios denunciada pela assistemática no tratamento lexicográfico dessas formas por parte dos dicionários escolares que decidem registrá-las. Esse segundo fator, por sua vez, é uma decorrência do primeiro problema apontado, ou seja, a dificuldade intrínseca ao tratamento lexicológico das unidades inferiores à palavra. Ilustraremos essa questão com exemplos retirados de alguns dicionários considerados como escolares. Assim, com relação aos processos de derivação vernácula, MiRR (2005), por exemplo, lematiza os prefixos *ab-* “Expressa idéia de separação,

afastamento, isolamento” (MiRR 2005, s.v.) e *ad-* “Expressa idéia de aumento, aditamento, aproximação” (MiRR 2005, s.v.), mas não lematiza o prefixo *a-*, bem mais recorrente na formação de palavras em língua portuguesa contemporaneamente¹⁵². Por sua vez, com relação à lematização de formas variantes, encontramos um flagrante da assistemática em MiMi (2002, s.v.), que lematiza a forma “*i-* *pref* Entra na formação de alguns vocábulos, por assimilação do prefixo *in*, antes de *m*, *n*, *l* ou *r*, para exprimir negação” (MiMi 2002, s.v. *i*²), mas que, por outro lado, não registra o prefixo *in-*.

O terceiro e último fator é o proveito efetivo, enquanto mecanismo heurístico, que um estudante que se encontra entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental pode tirar das informações sobre os afixos apresentadas nos verbetes. O exemplo retirado de MiHou (2004) ilustra bem essa questão. Nesse dicionário encontramos, em uma mesma entrada, os alomorfes “*trans-*, *tra-*, *tras-* ou *tres-* *pref* ‘mudança, deslocamento para além de ou através de’: *trasladar*, *transatlântico*, *transbordar*, *travestir*, *tresnoitado*” (MiHou 2004, s.v.). Analisando a questão do ponto de vista do receptor lingüístico (semasiologia), entendemos que o estudante não precisará, necessariamente, recorrer ao dicionário para conhecer o significado desse prefixo, já que, salvo nos casos em que os afixos são apresentados como metalinguagem, essas formas aparecerão compondo lexemas plenos, de modo que o mais provável é que o estudante consulte a palavra “inteira” no dicionário. Além disso, no caso de se desejar isolar o conteúdo semântico de um determinado afixo, isso resultará relativamente fácil através de um exercício de comparação de unidades léxicas formadas com o mesmo prefixo ou sufixo (como exemplo, *altivez*, *estupidez*, *timidez*, *viuvez*). Por sua vez, do ponto de vista do produtor lingüístico (onomasiologia), ainda que o aluno conheça os prefixos e sufixos disponíveis na língua, bem como seus eventuais alomorfes, e saiba o significado de cada um deles, ainda assim não é possível assegurar que ele saiba ao certo que prefixo deve juntar-se a determinada raiz para formar uma nova palavra¹⁵³. Como constatamos, MiHou (2004, s.v. *trans-*, *tra-*, *tras-* ou *tres-*) não apresenta nenhuma informação que possa orientar o consulente nesse sentido, de modo que o dicionário, se contribui muito pouco no que concerne à função de compreensão lingüística, simplesmente não é capaz de auxiliar na função de produção.

Salientamos, por fim, que, mesmo autores como Castillo; García (2003) que, num primeiro momento, defendem a inclusão de unidades inferiores à palavra nos dicionários,

¹⁵² AuE (1999) registra os prefixos *ab-* e *ad-* como formas variantes do prefixo *a-*, oferecendo remissões às acepções correspondentes: *ab-* “V. [veja] *a-1*” (AuE 1999, s.v.) e *ad-* “V. [veja] *a-2*” (AuE 1999, s.v.).

¹⁵³ Na língua portuguesa, por exemplo, temos disponíveis os prefixos *des-* e *in-* que podem significar negação, de modo que, pelo menos hipoteticamente, qualquer um deles poderia juntar-se à palavra *compatível* para formar seu antônimo. Entretanto, somente a forma *incompatível* foi consagrada pelo uso, sendo, pois, a forma **descompatível* apenas uma opção virtual no português.

atentam para o fato de que “esta determinación es discutible, porque el usuario al que va destinado este tipo de obras [sc. os dicionários escolares] no siempre domina los distintos mecanismos de creación léxica”¹⁵⁴ (CASTILLO; GARCÍA 2003, p. 339). Além disso, podemos recorrer aos PCN (1998) para extrair daí nosso último argumento contra a inclusão de prefixos e sufixos nos dicionários escolares. O referido documento determina que as operações de comparação e análise das formas lingüísticas devem ser incentivadas, a fim de que o aluno consiga compreender os fenômenos de derivação e flexão e seja capaz de construir paradigmas (cf. PCN 1998, p. 63). Assim sendo, em vez de inventariar essas formas nos dicionários, oferecendo ou informações insuficientes para os estudantes, ou, por outro lado, informações pouco apropriadas para o seu nível de escolaridade¹⁵⁵, seria mais útil (muito embora não menos complexo do ponto de vista metodológico) pensar em solucionar esse problema através da ordenação da nomenclatura em nicho léxico¹⁵⁶.

O segundo grupo de unidades que, acreditamos, não devem ser registradas em um dicionário escolar é o que abrange as abreviaturas, siglas e acrônimos, tais como *CPF* (MiMi 2002, s.v.), *CPU* (MiMe 2000, s.v.; MiLu 2002, s.v.; e MiAu 2005, s.v.), *a.C.* (MiMe 2000, s.v.; MiMi 2002, s.v.; e MiAu 2005, s.v.), *d.C.* (MiMe 2000, s.v.; e MiAu 2005, s.v.), *kHz* (MiMi 2002, s.v.; e MiAu 2005, s.v.) e *Rh* (MiMi 2002, s.v.). Não há razão para incorporar unidades léxicas desse tipo à macroestrutura do dicionário escolar, salvo nos casos em que as mesmas já estejam devidamente lexicalizadas, como, por exemplo, *aids*, *cd*, *dj*, *ibope* e *vj*. No entanto, é preciso levar em conta a urgência de se fazer um estudo mais aprimorado sobre critérios lexicogênicos para solucionar problemas como: (a) a geração de parâmetros que permitam aferir com a maior precisão possível o grau de lexicalização das siglas e acrônimos, o que constitui um problema análogo ao dos neologismos (cf. 3.1.2.1), e (b) a elaboração de critérios de lematização para resolver os casos em que não existe nenhuma motivação etimológica entre a unidade lexicalizada e a forma primitiva (como *ibope*, por exemplo), frente a casos em que ainda há vacilação (como *aids*, por exemplo).

Finalmente, convém salientar que, sem dúvida alguma, abreviaturas, siglas e acrônimos fazem parte do uso lingüístico cotidiano, de modo que, na ausência de dicionários confiáveis de siglas, o dicionário semasiológico acaba por converter-se em um espaço para a

¹⁵⁴ [esta determinação é discutível, porque o usuário ao que se destina este tipo de obra nem sempre domina os distintos mecanismos de criação léxica]

¹⁵⁵ Alguns dicionários analisados, a exemplo de MiMi (2002), MiLu (2002) e MiRR (2005), propõem uma alternativa para a inclusão de afixos na nomenclatura do dicionário, oferecendo listas de prefixos, sufixos e, até mesmo raízes no *front matter* ou no *back matter* da obra. Essa solução, no entanto, não resolve o problema, já que, ao final de contas, os dicionários que optam por essa saída acabam incorrendo em erros tão ou mais graves dos que os encontrados na lematização dessas formas na macroestrutura.

¹⁵⁶ Os problemas que um arranjo macroestrutural desse tipo implicaria serão discutidos em 3.2.2.2.

listagem dessas unidades. Esse espaço, no entanto, não pode ser a macroestrutura principal, mas é perfeitamente possível criar ordenações macroestruturais complementares no *back matter* para arrolar este tipo de lema.

Estando os afixos, abreviaturas, siglas e acrônimos, pelas razões expostas nos parágrafos precedentes, eliminados da macroestrutura do dicionário escolar, passamos à definição das unidades que devem constituir a nomenclatura dessa obra. Em Bugueño; Farias (2008a), consideramos como passíveis de lematização os lexemas plenos, que se subdividem em lexias simples, lexias compostas e lexias complexas. A seguir, procederemos à discussão dos problemas relacionados com a inclusão dessas unidades no dicionário.

3.2.1.1.1 *Lexias simples*

As particularidades de lematização relativas às lexias simples reduzem-se quase exclusivamente à existência de variantes, de forma que o principal problema concernente ao referido grupo de unidades léxicas é definir qual das formas será apresentada ao consulente como canônica. Essa questão será tratada em 3.2.1.2.

3.2.1.1.2 *Lexias compostas*

O tratamento eficiente das lexias compostas (ou simplesmente compostos), não somente no dicionário escolar, mas em qualquer obra lexicográfica, implica que se resolva, antes de mais nada, a questão sobre o uso do hífen. Além disso, vale lembrar que a resolução dessa questão é condição essencial para a distinção entre as lexias compostas e complexas, considerando que, enquanto os compostos devem constituir entradas próprias no dicionário, os fraseologismos devem aparecer como sub-entradas.

O estabelecimento de regras coerentes e rigorosas para o emprego do hífen nos compostos, contudo, está longe de um consenso doutrinal¹⁵⁷. Assim, Cunha; Cintra (2001, p. 66), Rocha Lima (2005, p. 56) e Bechara (2006, p. 99), por exemplo, concordam em que o

¹⁵⁷ O texto do ACORDO (1990) tampouco é muito claro com relação a essa questão. Assim, por exemplo, o ACORDO (1990, p. 95) especifica que “Não se emprega o hífen nas locuções, sejam elas substantivas, adjetivas, pronominais, adverbiais, prepositivas ou conjuncionais, salvo algumas exceções já consagradas pelo uso (como é o caso de *água-de-colônia*, *arco-da-velha*, *cor-de-rosa*, *mais-que-perfeito*, *pé-de-meia*, *ao deus-dará*, *à queima-roupa*)”. Considerando que, no referido documento, são oferecidos apenas esses poucos exemplos de compostos ligados por hífen e outros tantos de locuções que devem ser grafadas sem hífen, não há subsídios que permitam calcular em que outras situações deve-se usar hífen no caso das locuções.

hífen deve ser usado somente para ligar elementos de palavras compostas que mantêm cada um a sua independência fonética, mas que formam uma “perfeita unidade de sentido”. Essa regra, no entanto, baseia-se em um critério puramente subjetivo, o que acaba se refletindo no tratamento dispensado a essas unidades nos dicionários de língua portuguesa. Assim, por exemplo, AuE (1999) registra *pé-de-meia*, *pé-de-atleta*, *pé-frio* e *pé-quente* como compostos em entradas próprias, o que se justifica se levamos em consideração a regra para o uso do hífen apresentada nas duas gramáticas mencionadas. Por sua vez, CAe (2007) registra *pé-de-meia*, *pé-frio* e *pé-quente* como compostos em entradas próprias, mas registra *pé de atleta* como um fraseologismo s.v. *pé* (cf. CAe 2007, s.v.), o que contradiz a regra antes exposta. A “infração” mais grave, entretanto, é encontrada em HouE (2001). Este dicionário lematiza *pé-frio* como composto, mas, por outro lado, apresenta *pé quente* como um fraseologismo s.v. *pé* (cf. HouE 2001, s.v.). Além disso, encontramos *pé de atleta* como um fraseologismo s.v. *pé* (cf. HouE 2001, s.v.) e também *pé-de-atleta* como uma entrada própria e registrado com hífen (cf. HouE 2001, s.v.). Como vemos, muito embora os quatro compostos, *pé-de-meia*, *pé-de-atleta*, *pé-frio* e *pé-quente*, possam ser enquadrados nas condições para o uso do hífen em compostos apresentadas nas três gramáticas mencionadas, os mesmos são tratados de maneira diferente (e assistemática) nos três dicionários consultados.

Diante da falta de objetividade com que as gramáticas tratam a questão do emprego do hífen, por um lado, e levando em conta a falta de rigor dos dicionários com relação ao registro dessas unidades, não nos resta outra solução que tomar como parâmetro o VOLP (2004) para decidir sobre o uso ou não do hífen, e, dessa forma, estabelecer uma separação entre os compostos e as unidades fraseológicas¹⁵⁸. Não é demais lembrar a convencionalidade que subjaz ao emprego do hífen, já que esse pode ser um bom argumento em favor de se utilizar o VOLP (2004) como parâmetro, considerando que essa obra possui um caráter inegavelmente normativo e regulador em relação à língua portuguesa¹⁵⁹. Poderíamos, por outro lado, aventar o contra-argumento de que o VOLP (2004) tampouco é completamente coerente no que diz respeito ao uso do hífen¹⁶⁰. No entanto, pelo menos neste momento, não dispomos de um outro instrumento que possa nos ser mais útil nessa tarefa.

¹⁵⁸ Os quatro compostos mencionados aparecem hifenizados no VOLP (2004).

¹⁵⁹ A esse respeito, cf. nota 128.

¹⁶⁰ Bechara (2006, p. 100) apresenta alguns casos em que o VOLP (2004) contraria um dos princípios para o emprego do hífen com elementos prefixais, ao registrar, por exemplo, *linguodental* e *labiodental*.

3.2.1.1.3 *Lexias complexas*

O tratamento das *lexias complexas* (ou unidades fraseológicas) nos dicionários escolares acarreta três diferentes problemas: (a) a seleção do conjunto de unidades fraseológicas pertinentes em um dicionário escolar, (b) a fixação fraseológica e (c) a elaboração de critérios de lematização.

1. A seleção do conjunto de unidades fraseológicas pertinentes em um dicionário escolar: Em primeiro lugar, tomando como referência as concepções de Bally (1951), Haensch et al. (1982, p. 249-258), Hausmann (1990), Sinclair (1991), Corpas Pastor (1995) e Tagnin (2005), buscamos identificar os principais pontos de convergência no que se refere à caracterização das unidades fraseológicas. Desse modo, chegamos a quatro critérios essenciais:

- a) polilexicalidade: essa característica é uma condição *sine qua non* para que se possa considerar a possibilidade de existência de uma unidade fraseológica;
- b) co-ocorrência: em um segundo momento, por sua vez, é necessário verificar a frequência de co-ocorrência de determinadas unidades léxicas;
- c) institucionalização: a reprodução leva à fixação de uma forma determinada, dito em outras palavras, é a partir da repetição que uma dada expressão se consagra na língua;
- d) lexicalização: a consolidação do uso de certas palavras combinadas em uma determinada expressão conduz à formação de um significado conjunto.

Estas quatro características, polilexicalidade, co-ocorrência, institucionalização e lexicalização, são traços compartilhados por todas as combinações de palavras definidas como unidades fraseológicas. Entretanto, devemos considerar que há características que não são compartilhadas por todos os tipos de fraseologismos. Assim, por exemplo, o grau de fixação, em propostas como as de Bally (1951), Haensch et al. (1982), Hausmann (1990) e Corpas Pastor (1996), é abertamente utilizado como um critério de classificação tipológica das unidades fraseológicas. Além desse, o critério da opacidade semântica também não pode ser estendido a todos os tipos de combinações léxicas, como nos comprova a contraposição de *fazer parte* e *pendurar as chuteiras*, considerando que, no primeiro caso, o significado pode ser mais facilmente apreensível pela simples soma das partes do que no segundo caso.

A exemplo do que propuseram os quatro autores mencionados acima, tomaremos o grau de fixação como o principal critério classificatório das unidades fraseológicas. Dessa forma, seguiremos a proposta de Haensch et al. (1982), e dividiremos as unidades

fraseológicas, em primeira instância, entre: (a) colocações e (b) combinações fixas de lexemas¹⁶¹.

Reconhecemos, no entanto, que é, no mínimo, impreciso agrupar uma série de unidades sob o rótulo de combinações fixas de lexemas, dado que há um imenso conjunto de fraseologismos que podem ser classificados dessa maneira. Assim, para efeitos deste trabalho, apresentamos a seguinte proposta classificatória:

- a) colocações (*chover torrencialmente, erro gritante, fazer parte*).
- b) combinações fixas:
 - locuções¹⁶²:
 - prepositivas (*em cima de; depois de*);
 - conjuntivas (*desde que, ainda que*);
 - pronominais (*cada um, cada qual, quem quer que*);
 - adjetivas (*da cor do mar*);
 - adverbiais (*às pressas, com efeito, de graça*);
 - verbais (perífrases verbais);
 - substantivas (*estrada de ferro, casa de saúde*);
 - interjectivas¹⁶³ (*ai de mim, valha-me Deus*).
 - expressões idiomáticas (*bater as botas, cruzar os braços, ser o fim da picada*).
 - frases feitas:
 - provérbios (*água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*).

A proposta de classificação exposta acima serve única e exclusivamente ao nosso propósito de definir os tipos de unidades fraseológicas que deverão figurar em um dicionário escolar. É preciso lembrar que, devido ao perfil de usuário dessa obra, nem todos os tipos de fraseologismos discriminados acima serão pertinentes. Além disso, considerando a definição

¹⁶¹ Seguindo a mesma linha, Welker (2004) separa radicalmente as colocações do que ele chama de “fraseologismos idiomáticos”, como comprova a apresentação desses dois temas no seu livro: na seção 5.4.6, são apresentados os problemas relacionados com as colocações (cf. WELKER 2004, p. 140-149), enquanto na seção 5.4.8, são expostas as questões acerca dos demais tipos de combinatórias de palavras (cf. WELKER 2004, p. 162-177).

¹⁶² Em HouE (2001), faz-se uma distinção entre locução e fraseologia, que, neste trabalho, não será levada em conta: “neste dicionário, faz-se uma diferença entre *fraseologia* ('expressão idiomática') e *locução*, sendo que a primeira é mais longa e ger. possui verbo, e a segunda é um sintagma ou locução cristalizada, com sentido figurado ou não (deu-se prioridade às locuções, e poucas fraseologias são registradas)” (HouE 2001, s.v. *fraseologia*).

¹⁶³ Tomamos como referência para discriminar entre esses sete diferentes tipos de locuções HouE (2001, s.v. *locução*), Cunha; Cintra (2001) e Bechara (2006). Em HouE (2001, s.v. *locução*), aparecem todos os tipos apresentados, a exceção das locuções pronominais. Em Bechara (2006), por sua vez, as locuções substantivas são excluídas. Já em Cunha; Cintra (2001), excluem-se as locuções adjetivas e substantivas, e são acrescentadas as locuções pronominais.

taxonômica do dicionário em questão, bem como as suas características fenomenológicas, não é possível acrescentar à macroestrutura um número muito grande de lexemas complexos.

Dessa forma, preterimos considerar, inicialmente, as colocações, por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, a dificuldade em se lidar com esse tipo de unidade fraseológica, o que fica evidente pelo fato de que, muitas vezes, as colocações não são separadas das combinações fixas, e, em alguns casos, nem mesmo dos exemplos, nos dicionários (cf. WELKER 2004, p. 147-148). Em segundo lugar, porque a apresentação de colocações, já que, na maioria dos casos elas são transparentes, serve mais à produção lingüística, em especial considerando um aprendiz de língua estrangeira¹⁶⁴. Isso justifica, por exemplo, a presença massiva de colocações em dicionários bilíngües, mas exime, por outro lado, um dicionário escolar de trazer informações desse tipo. Além disso, não é possível avaliar como, exatamente, um consulente do nível escolar proposto receberia e lidaria com uma colocação apresentada no dicionário, considerando que, inclusive, o mesmo poderia vir a confundi-la com uma expressão fixa.

A nosso ver, ainda devem ficar de fora do dicionário escolar as locuções pronominais, bem como grande parte das locuções adjetivas e adverbiais, dado a sua transparência, na maior parte das vezes, para o consulente escolar. Por outro lado, as locuções verbais deveriam ser tratadas somente como problemas de regência, quando a perífrase verbal fosse construída com uma preposição. Do contrário, deveriam ser igualmente excluídas do dicionário escolar. Por fim, as frases feitas, bem como as locuções interjectivas, também não precisam fazer parte da nomenclatura do dicionário, considerando principalmente as dimensões físicas limitadas da obra em questão, de modo que seria melhor deixar espaço para outros tipos de informações que tenham maior utilidade, por exemplo, para a produção textual, como a informação sobre transitividade e regência dos verbos.

Em síntese, o registro de um tipo específico de unidade fraseológica no dicionário escolar deve levar em conta dois critérios fundamentais: (a) a relevância para a resolução de problemas de compreensão lingüística e (b) a relevância para a resolução de problemas de produção lingüística. Assim sendo, os tipos de unidades fraseológicas que consideramos passíveis de inclusão em um dicionário escolar são as seguintes, de acordo com a classificação que propusemos:

- a) Para resolver problemas de compreensão lingüística:
 - expressões idiomáticas;

¹⁶⁴ Para uma visão geral acerca do problema da identificação e do tratamento lexicográfico das colocações, cf. Beneduzi (2008).

- locuções substantivas;
 - parte das locuções adjetivas;
 - parte das locuções adverbiais.
- b) Para resolver problemas de produção lingüística:

- locuções prepositivas;
- locuções conjuntivas.

Salientamos, ainda, que as distintas nomenclaturas utilizadas na classificação tipológica das unidades fraseológicas serviram somente para que pudéssemos delimitar o grupo de fraseologismos passível ser incluído em um dicionário escolar. Devido, por um lado, à dificuldade que encontramos em distinguir alguns tipos de unidades fraseológicas de outros (por exemplo, as locuções prepositivas das conjuntivas, e as locuções substantivas das expressões idiomáticas), e por outro, ao pouco valor heurístico que nomenclaturas distintas teriam para o consulente escolar, todos os fraseologismos podem ser apresentados no dicionário no final do verbete sob um mesmo rótulo.

É importante lembrar, por fim, que, no que concerne à definição macroestrutural quantitativa, as lexias complexas estão submetidas aos mesmos critérios de seleção que as demais unidades. Isso significa que não deveriam ser contempladas no dicionário escolar: (a) unidades fraseológicas desusadas ou de baixa frequência¹⁶⁵, (b) unidades fraseológicas marcadas diatopicamente, já que, de acordo com o explicitado em 3.1.2.2, ainda não temos condições de oferecer informações sobre imputação de uso que sejam realmente confiáveis¹⁶⁶ e (c) unidades léxicas marcadas diastraticamente como tabuísmos¹⁶⁷.

2. A fixação fraseológica: Para ilustrar o problema da fixação fraseológica, ou seja, da delimitação de quantas unidades léxicas conformam um fraseologismo, tomamos a expressão (*ser o*) *fim da picada*. Nesse caso, nosso objetivo é determinar se o fraseologismo em questão deve ser registrado no dicionário apenas como *fim da picada*, ou, pelo contrário, a expressão completa abarca também o verbo, de modo que o correto deveria ser registrar a

¹⁶⁵ De acordo com esse critério, expressões como *dourar a pílula* “usar artifícios para tentar tornar [algo ruim] agradável” e *ser uma brasa* “ser [algo / alguém] muito bom” não deveriam ser registradas em um dicionário escolar. Embora ambas as expressões apareçam sem marcas que indiquem desuso ou baixa frequência em AuE (1999, s.v. *pílula*) e em HouE (2001, s.v. *pílula*), por meio de consultas efetuadas com o auxílio do *Google* (em 19.06.2008), registramos apenas pouco mais de 500 ocorrências da expressão *dourar a pílula* (com o verbo no infinitivo), e aproximadamente 300 ocorrências de *ser uma brasa* (com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo).

¹⁶⁶ De acordo com esse critério, uma expressão como *estar de boi* “estar menstruada”, marcada como nordestinismo em AuE (1999, s.v. *boi!*) e em HouE (2001, s.v. *boi!*), também deveria ser excluída da macroestrutura de um dicionário escolar.

¹⁶⁷ De acordo com esse critério, uma expressão como *cagar e andar* “não dar importância para [algo / alguém]”, marcada em HouE (2001, s.v. *cagar*) como tabuísmo, deve ser automaticamente excluída da nomenclatura do dicionário escolar.

expressão *ser o fim da picada*. A fim de resolver esse impasse, recorreremos à ferramenta de busca *Google* com o intuito de verificar o número de ocorrências da referida unidade fraseológica com e sem o verbo *ser*. Por meio de pesquisas na *Web* (em 19.06.2008), verificamos um total de 86.700 ocorrências da expressão *fim da picada*. Desse total, 49.300 ocorrências correspondiam a *é o fim da picada*, 4.860 a *foi o fim da picada* e 3.720 a *ser o fim da picada*, de modo que, para as demais combinações (muitas das quais, aliás, incluíam outras formas do verbo *ser*) restaram nada mais que 28.820 ocorrências. Sendo assim, a decisão de lematizar essa expressão como *ser o fim da picada*, que, de acordo com as pesquisas realizadas, parece corresponder à expressão completa, fica automaticamente justificada. Essa, aliás, é a solução adotada por AuE (1999, s.v. *fim*) e HouE (2001, s.v. *fim*).

3. A elaboração de critérios de lematização: Tal como dissemos anteriormente, as unidades fraseológicas devem figurar no dicionário como sub-entradas em um verbete correspondente a uma das unidades léxicas que a conformam. A elaboração de critérios para determinar em qual verbete devem ser lematizadas as unidades fraseológicas é um problema a ser resolvido em nível microestrutural. Assim sendo, voltaremos a essa questão em 4.1.1.

3.2.1.2 Critérios de lematização dos lexemas plenos no dicionário escolar

No que diz respeito ao registro dos lexemas plenos, que são os tipos de unidades léxicas que definimos como passíveis de lematização em um dicionário, o principal problema a ser levado em conta é o estabelecimento da distinção entre *type* (invariante ou forma de mais prestígio) e *token* (variante). Essa distinção manifesta-se nos dicionários sob dois diferentes aspectos: (a) na lematização de formas variantes e (b) na lematização de formas flexionadas.

3.2.1.2.1 A lematização de formas variantes

A indicação da existência de formas variantes (*tokens*) é bastante pertinente, tanto como informação macroestrutural, quanto como informação microestrutural¹⁶⁸, sempre e quando se explicita devidamente a forma de mais prestígio (ou *type*), usando como parâmetro uma norma ideal, que deve ser definida já no momento da concepção da obra lexicográfica

¹⁶⁸ A respeito da apresentação de formas variantes como informação microestrutural, cf. 4.2.1.1.2.

(cf. 3.1.1.1). Os dicionários em geral, no entanto, não possuem critérios claros para a apresentação desse tipo de informação.

No que tange à indicação de formas variantes nos dicionários de língua portuguesa, identificamos quatro situações distintas:

- a) a existência de variantes desusadas ou de baixa frequência: havendo sido definido o dicionário escolar como uma obra de caráter sincrônico, as formas variantes desusadas e mesmo as de frequência baixa deveriam ser eliminadas da sua macroestrutura e não deveriam figurar nos verbetes como parte do comentário de forma. Como exemplo, citamos *assoalhar*¹⁶⁹ e *soalhar*¹⁷⁰ (ambas registradas como *type* e *token* respectivamente em MiAu 2005), bem como as variantes *biscouto*¹⁷¹ de *biscoito* (MiLu 2002, s.v.) e *espório*¹⁷² de *esporo* (MiSB 2000, s.v.), além de *cavocadeira*¹⁷³ e *cavoucadeira*¹⁷⁴ (MiLu 2002, s.v.), dois possíveis casos de *ghost words* (note-se que nem AuE 1999, nem HouE 2001 registram essas unidades léxicas);
- b) a existência de variantes marcadas diatopicamente: nesse caso, de forma similar ao que ocorre com as palavras desusadas ou de baixa frequência, o problema pode ser facilmente solucionado se consideramos que essas unidades, pela sua própria restrição geográfica, normalmente apresentam uma frequência bastante inferior à da sua variante não marcada, de modo que essas também podem ser eliminadas do dicionário escolar. Tomamos o exemplo de *salaminho* (*type*) e *salamito* (*token*, forma usada no Rio Grande do Sul). Enquanto a primeira forma apresentou um número próximo a 24.000 ocorrências, a variante marcada diatopicamente apresentou não mais que 150 ocorrências em pesquisa efetuada com o auxílio do *Google* em 19.06.2008;
- c) a existência de variantes marcadas diafásico-diastraticamente: se consideramos que o dicionário escolar deve refletir uma norma ideal, podemos argumentar também em favor da exclusão das variantes marcadas diafásico-diastraticamente. Assim uma forma como *perca* (variante de menos prestígio de *perda*) pode, sem nenhum problema, ser excluída do dicionário escolar. No entanto, se o redator de uma obra desse tipo insiste em registrar uma variante marcada, como *perca*,

¹⁶⁹ Encontramos 183 ocorrências dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

¹⁷⁰ Encontramos 27 ocorrências dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

¹⁷¹ Encontramos 170 ocorrências dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

¹⁷² Encontramos 46 ocorrências dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

¹⁷³ Não encontramos nenhuma ocorrência dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

¹⁷⁴ Não encontramos nenhuma ocorrência dessa forma em consulta ao *Google* realizada em 02.07.2008.

respaldado pelo fato de que essa unidade apresenta um uso bastante estendido, é imprescindível que se deixe bem claro para o consulente que a mesma deve ser evitada em contextos mais formais em favor da forma *perda*. Salientamos que essa prescrição de uso indicada nos dicionários, a exemplo do que fazem AuE (1999) e HouE (2001) através, principalmente, de marcas de uso, desconsiderando-se, está claro, os vários problemas detectados nessas duas obras (cf. BUGUEÑO; FARIAS 2007), corrobora o fato de que os dicionários são instrumentos normativos por natureza;

- d) a existência de variantes não marcadas e que apresentam frequência de uso elevada: o registro de variantes não marcadas e com frequência de uso elevada cobra um valor funcional no dicionário escolar. Salientamos, no entanto, que, nessa situação, é possível encontrar dois tipos de problemas. No primeiro caso, as formas variantes podem não gozar do mesmo prestígio, o que facilita a identificação do *type* e do *token* (por exemplo, *rastro / rasto*¹⁷⁵). No segundo caso, poderemos estar diante de formas variantes que gozem do mesmo prestígio, de modo que não será possível determinar um *type* e um *token* (por exemplo, *escumadeira / espumadeira*¹⁷⁶). Ressaltamos que, em ambos os casos, o dicionário deve oferecer uma informação o mais precisa possível sobre o *status* de cada uma das variantes.

3.2.1.2.2 A lematização de formas flexionadas

As formas flexionadas de nomes e verbos, por sua vez, também são *tokens* em relação à forma básica (ou canônica)¹⁷⁷. A lematização de formas flexionadas é um recurso

¹⁷⁵ Através de pesquisas realizadas com o auxílio do *Google*, encontramos 350.000 ocorrências da forma *rastro*, frente a 21.700 ocorrências da forma *rasto* (em 19.06.2008), o que nos permite identificar a primeira como *type*.

¹⁷⁶ Através de pesquisas realizadas com o auxílio do *Google*, encontramos 31.000 ocorrências da forma *escumadeira*, frente a 30.300 ocorrências de *espumadeira* (em 19.06.2008).

¹⁷⁷ Também podemos considerar como *tokens* os alomorfes condicionados fonológico e / ou morfossintaticamente. Citamos, como exemplo, os artigos determinados em italiano, no masculino singular *il*, *lo* e *l'*, no masculino plural *i* e *gli*, e no feminino singular *la* e *l'*, cujo emprego, em todos os casos, obedece a um condicionamento unicamente fonológico. Outro tanto poderia ser dito do artigo determinado feminino singular no espanhol, que, de maneira similar, apresenta o alomorfe fonologicamente condicionado *el* para o *type* *la*. De igual modo, as formas apocopadas, tais como *buen* para *bueno* e *gran* para *grande*, em espanhol, conformam exemplos de *tokens*. No que tange aos alomorfes condicionados morfossintaticamente, podemos citar as formas declinadas em algumas línguas. Dessa maneira, à forma de nominativo do artigo masculino em alemão *der*, correspondem os *tokens* *den* (acusativo), *dem* (dativo) e *des* (genitivo). O mesmo se pode dizer de todas as possibilidades de declinação de um adjetivo como *schön*, ou dos possessivos *mein*, *dein*, *sein*, *ihr*, *unser*, *euer*, *Ihr*. Em português, encontramos alguns casos de alomorfia condicionada fonologicamente com prefixos e

utilizado muitas vezes em dicionários bilíngües para ajudar os estudantes a identificarem, entre outras coisas, formas verbais irregulares¹⁷⁸.

Em um dicionário escolar de língua portuguesa, um recurso desse tipo é bem-vindo, por exemplo, nos casos de gênero expresso por derivação (*conde / condessa*). Por outro lado, femininos formados regularmente¹⁷⁹, como *esposa* e *soberana*, registrados em MiAu (2005), bem como formas de plural igualmente regulares¹⁸⁰, como *esquerdas*, em DELP (2004), não são informações funcionais em dicionários escolares do tipo que estamos tratando.

3.2.2 Disposição lemativa

O segundo problema concernente ao âmbito da definição macroestrutural qualitativa, tal como mencionamos anteriormente, é a disposição, ou ordenação, dos lemas arrolados no dicionário. Nesse sentido, há duas questões essenciais que precisam ser tratadas: (a) a opção por uma solução “homonímica” ou “polissêmica” para os casos de homonímia e (b) o arranjo das entradas.

3.2.2.1 O tratamento da homonímia

Antes de mais nada, é preciso definir o que entendemos por homonímia. Na língua portuguesa, é possível distinguir três fenômenos: (a) homônimos homófonos heterográficos, tais como *caçar* e *cassar*, (b) homônimos homógrafos heterofônicos, tais como *sede* (ê) / *sede* (é) e *forma* (ô) / *forma* (ó) e (c) homônimos homógrafos homófonos (ou homônimos perfeitos), tais como *manga* “parte da camisa” e *manga* “fruta” (cf. ROCHA LIMA 2005, p. 487; e BECHARA 2006, p. 402-403). Em relação ao fenômeno da heterografia, acreditamos que não paira nenhuma dúvida acerca da lematização em verbetes separados¹⁸¹. No que tange ao problema da heterofonia, por sua vez, acreditamos que tampouco há dúvida em relação à

sufixos (por exemplo, o prefixo *in-* e seus alomorfes *i-* e *im-*). Sem embargo, o tratamento de problemas desse tipo, pelas razões que expusemos no início desta seção, não é pertinente em um dicionário escolar.

¹⁷⁸ A lematização, por exemplo, de formas flexionadas de verbos irregulares em um dicionário passivo alemão-português, tais como *gab* (*Präteritum* de *geben*), *ging* (*Präteritum* de *gehen*) e *kannte* (*Präteritum* de *kennen*), as três registradas em SWPD (2006, s.v.), é um fato funcional em um dicionário voltado para aprendizes de alemão dos níveis iniciais.

¹⁷⁹ Para uma definição do que consideramos como formações regulares de feminino, cf. nota 234.

¹⁸⁰ Para uma definição do que consideramos como flexão de número regular, cf. nota 232.

¹⁸¹ Atenção especial deve ser dada aos homônimos heterográficos enquanto dificuldade ortográfica. O problema da heterografia, análogo ao da paronímia, deverá ser tratado em nível microestrutural. Voltaremos a essa questão em 4.2.1.1.2.

lematização dos homônimos heterofônicos em verbetes separados, isso porque, embora tenhamos duas grafias idênticas, a alternância vocálica verificada entre vocábulos como *sede* (ê) e *sede* (é), por exemplo, converte-os em dois signos completamente distintos, que não têm razão para estarem diretamente relacionados, muito menos ser confundidos na mente do falante nativo do português. Dessa forma, o fenômeno da homonímia perfeita é o único que pode suscitar uma discussão acerca da lematização em um verbete único (solução polissêmica) ou em dois verbetes (solução homonímica). A opção por uma solução polissêmica ou homonímica para o tratamento do referido fenômeno no dicionário, pois, afeta a macroestrutura, interferindo diretamente na contagem das entradas (cf. LANDAU 2001, p. 100).

A decisão de apresentar uma solução polissêmica ou homonímia em um determinado dicionário pressupõe que sejam consideradas duas questões fundamentais. Em primeiro lugar, é preciso ponderar que não existem critérios definitivos para que se estabeleça uma distinção clara entre os fenômenos lingüísticos de polissemia e homonímia¹⁸² (cf. DUBOIS; DUBOIS 1971, p. 66-83; HAENSCH et al. 1982, p. 297-314; PALMER 1991, p. 100-108; CIFUENTES 1992; CASAS; MUÑOZ 1992; LANDAU 2001, p. 100-101; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *homonymy* e s.v. *polysemy*). É possível, pois, identificar pelo menos quatro diferentes critérios passíveis de serem utilizados para respaldar a opção por uma solução homonímica no dicionário:

- a) discrepância etimológica: o critério mais comumente empregado para distinguir homônimos de unidades léxicas polissêmicas é a etimologia. Esse critério, no entanto, é duvidoso, já que duas formas com origem etimológica diferente podem, em alguns casos, compartilhar semas, a exemplo do que ocorre em inglês com *corn* “grão de cereiais”¹⁸³ e *corn* “calosidade nos pés”¹⁸⁴, ao passo que é perfeitamente possível que outras palavras que remontam à mesma raiz etimológica apresentem, na atualidade, significados que os falantes nativos não conseguem relacionar entre si, como ocorre com o francês *grève* “terreno plano e pedregoso situado à margem do mar / de um curso d’água” e *grève* “cessação voluntária e coletiva do trabalho (para reivindicar [algo])”, ambas formas

¹⁸² De agora em diante, sempre que falarmos em homônimos, sem especificar se tratamos de heterográficos ou heterofônicos, estamos nos referindo aos homônimos homógrafos homófonos, ou seja, ao fenômeno da homonímia perfeita.

¹⁸³ Segundo a indicação etimológica apresentada MWDe (2009, s.v. *corn*!), esta forma deriva de “Middle English, from Old English; akin to Old High German & Old Norse *korn* grain, Latin *granum*”.

¹⁸⁴ Segundo a indicação etimológica apresentada MWDe (2009, s.v. *corn*³), esta forma deriva de “Middle English *come*, from Anglo-French, *horn*, from Latin *cornu* horn, point”.

derivadas do gaulês **grava*, através do latim (cf. PRobE 2001, s.v. *grève*¹⁸⁵). Some-se a isso, o fato de que existem palavras cuja origem etimológica é obscura ou controversa, o que pode significar um obstáculo a mais para o trabalho do lexicógrafo¹⁸⁵. Essas e outras questões concernentes à utilização do critério etimológico para justificar uma solução homonímica nos dicionários de língua são discutidas com mais detalhes em Palmer (1991, p. 102-103) e Casas; Muñoz (1992, p. 136-139). Apesar dos problemas mencionados, o critério em questão ainda é o preferido pelos dicionários brasileiros, sendo utilizado, por exemplo, em AuE (1999) e HouE (2001). Nesses dois dicionários, podemos encontrar soluções homonímicas para casos como *são*¹ “forma apocopada de *santo*” e *são*² “[pessoa] saudável” (cf. AuE 1999, s.v.; e HouE 2001, s.v.)¹⁸⁶;

- b) discrepância semântica: Haensch et al. (1982) aludem a um critério baseado na “consciência lingüística”. Assim sendo, quando na consciência do falante existe relação entre os diferentes significados que podem corresponder a uma única forma, estamos diante de um caso de polissemia. Do contrário, porém, ou seja, quando o falante já não percebe nenhuma relação entre os diferentes conteúdos correspondentes a uma única forma, trata-se de homonímia (cf. HAENSCH et al. 1982, p. 303-305). Este critério, por sua vez, é igualmente mencionado em Palmer (1991, p. 103-105), Cifuentes (1992, p. 265) e Casas; Muñoz (1992, p. 136-139) como alternativa ao critério etimológico para diferenciar, na prática, a polissemia da homonímia. Levando em consideração esse critério, em alguns casos, o dicionário pode optar por uma solução homonímica, ainda que haja uma base etimológica comum, em razão de ser muito difícil, ou mesmo impossível, estabelecer uma relação entre os significados A e B de uma determinada forma no plano sincrônico. Um exemplo clássico é a já mencionada solução apresentada por PRobE (2001, s.v.) para a forma *grève*;

¹⁸⁵ Citamos, como exemplos, *alavanca*, *chulé* e *gosma*, que DETLP (2007, s.v.) apresenta como vocábulos de origem controversa, bem como *gomo* e *graviola*, apresentados por DETLP (2007, s.v.) como vocábulos de origem obscura.

¹⁸⁶ Nesse caso, a solução homonímica adotada pelos dicionários foi abertamente amparada no critério etimológico. Segundo HouE (2001, s.v.), a forma *são*¹ provém de “f. hist. 1193 *sam*, sXIII *são*”, enquanto a forma *são*² provém de “lat. *sanus*, a, um 'são, sadio'; ver *san-*; f. hist. 1214 *sano*, sXIII *são*, sXIII *sam*, sXIV *sãã*, sXIV *saaos*, sXIV *sãão*, sXIV *saaõs*, sXIV *ssaao*, sXV *saans* adj., sXIV *sam*, sXV *sãao*, sXV *ssam* subst.”. É necessário ressaltar, no entanto, que HouE (2001) nem sempre é completamente coerente com o critério etimológico. Assim, esse dicionário registra em entradas separadas *porto*¹ “área às margens do mar / de um rio com instalações próprias para embarque e desembarque de passageiros / mercadorias” e *porto*² “vinho do Porto”. Muito embora no segundo caso tenhamos, de fato, uma derivação metonímica, as duas formas, afinal, remontam à mesma raiz etimológica (cf. CASAS; MUÑOZ 1992, p. 138).

- c) critério morfossintático: existe ainda a possibilidade de se utilizar a diferença de classe gramatical para justificar uma solução polissêmica. Lançando mão desse critério, OEDe (1994) apresenta em verbetes separados *dance*¹ (substantivo) e *dance*² (verbo). Ainda que não seja comum em dicionários de língua portuguesa, é possível encontrar pelo menos um caso em que, abrindo mão completamente do critério etimológico, HouE (2001, s.v.) oferece uma solução homonímica com base no critério morfossintático: *articular*¹ (verbo) e *articular*² (adjetivo);
- d) número elevado de acepções: nesse caso, justificar-se-ia a cisão do verbete como uma tentativa de facilitar a leitura, considerando que um verbete mais breve, com um aspecto menos “carregado”, é bem mais atrativo para o consulente. De acordo com esse critério, poder-se-ia justificar a cisão, por exemplo, de verbetes relativos a verbos-suporte, tais como *dar*, que, de acordo com AuE (1999, s.v.), apresenta nada menos que 101 acepções.

Em segundo lugar, é necessário recordar que a opção por uma solução polissêmica ou homonímica, bem como todas as demais decisões tomadas ao longo do processo de concepção de uma obra lexicográfica, depende fundamentalmente de dois fatores: (a) o tipo de dicionário e (b) o usuário. No que diz respeito ao tipo de obra em questão, é preciso considerar, primeiramente, que, ao optar-se por registrar homônimos em entradas separadas com base na discrepância etimológica, deve-se ter ciência de que a indicação etimológica não é uma informação discreta nem discriminante em um dicionário escolar, de modo que uma distinção fundamentada nesse critério não encontraria respaldo na estrutura do dicionário. De forma similar, cindir o verbete por conta da discrepância de significado ou com base no critério morfossintático nos levaria aos mesmos problemas apontados no caso da cisão justificada pela discrepância etimológica. Por fim, é preciso ainda levar em conta que, em um dicionário escolar, o número de acepções será bastante reduzido em comparação com uma obra como o dicionário geral de língua, por exemplo, de modo que, na grande maioria dos casos, a cisão do verbete em decorrência de um número elevado de acepções também não se justificaria. Por sua vez, no que diz respeito especificamente ao usuário, devemos avaliar se uma solução homonímica, independentemente dos critérios metodológicos empregados, acarretaria necessariamente um ganho heurístico para o estudante.

Em síntese, em um dicionário escolar com o perfil proposto, é preferível (e mesmo aconselhável) a opção por uma solução polissêmica, considerando principalmente o baixo ganho heurístico de uma solução homonímica para o consulente escolar, já que é bem provável que a lematização de dois signos distintos que, no entanto, assumem o mesmo

significante, possa confundir o estudante que não está, em geral, habituado às consultas ao dicionário, o que dificultaria a busca pela palavra desejada.

3.2.2.2 O arranjo das entradas

Wiegand (1989a, p. 383) apresenta três soluções básicas para o arranjo das entradas: (a) estrutura lisa (ordenação estritamente alfabética, sem sub-entradas), (b) estrutura de nicho léxico (ordenação alfabética, mas com sub-entradas) e (c) estrutura de ninho léxico (ordenação com sub-entradas, onde, ademais, há quebra da ordenação estritamente alfabética). Nos dicionários escolares brasileiros, muito embora exista uma tendência à apresentação de estrutura lisa, é possível notar, ainda que de forma bastante assistemática, uma tentativa de ordenação em nicho e, até mesmo, em ninho léxico:

demarcar *v.t.* Delimitar. ⇨ **demarcação** *s.f.*; **demarcador** *adj.* e *s.m.*; **demarcável** *adj.* 2g. (MiLu 2002, s.v.)

demarcar *v.t.d.* **1.** V. *delimitar*. **2.** Determinar, fixar. (...) § **de.mar.ca.ção** *sf.* (MiAu 2005, s.v.)

espumar *v.t.d.* **1.** Tirar a espuma de. **2.** Cobrir de espuma. **3.** *Fig.* Destilar. *Int.* **4.** Fazer espuma; deitar espuma. (...) § **espumante** *adj*2g. (MiAu 2005, s.v.)

Nesses casos, evidencia-se o rompimento da ordenação estritamente alfabética, de forma que chamaremos a ordenação resultante de “ninho léxico”. Os exemplos transcritos acima talvez não permitam que se tenha uma noção exata da dificuldade que uma ordenação em ninho léxico pode representar para o consulente escolar. Contudo, ao analisar verbetes mais longos, é possível perceber claramente que a interrupção da ordenação alfabética torna a consulta ao dicionário muito complexa¹⁸⁷. Sendo assim, a utilização de uma estrutura de ninho léxico para o arranjo das entradas em um dicionário escolar fica automaticamente descartada.

¹⁸⁷ Para exemplificar, apresentamos um exemplo extraído de LGDaF (2008, s.v. *Termin*):

Termin *der*; *-s, -e* **1.** der Zeitpunkt, bis zu dem etw. fertig sein soll < e-n T. Festsetzen, vereinbaren, einhalten, überschreiten, verlegen, verschieben; an e-n T. gebunden sein > || **K-:** *Termin-, -druck, -plan* || **-K:** *Abgabe-, Einsende-* **2.** der Zeitpunkt, an dem etw. stattfinden soll < etw. auf e-n anderen, späteren T. verschieben >: *Was ist der früheste T., an dem Sie liefern können?* || **K-:** *Termin-, -gründe* || **-K:** *Hochzeits-, Kündigungs-, Liefer-, Melde-, Prüfungs-, Scheidungs-, Umzugs-, Urlaubs-, Zahlungs-* **3.** e-e Vereinbarung für ein Gespräch, e-e Behandlung o.Ä. < e-n T. (beim Arzt usw) haben; sich (*Dat*) e-n T. (beim Arzt usw) geben lassen > || **-K:** *Anwalts-, Arzt-* || zu **1.** u. **2.** *termingemäß Adj; termingerecht Adj; terminlich Adj; nur attr od adv.*

Estando, pois, descartada a estrutura de nicho léxico, cabe decidir entre arranjar as entradas no dicionário escolar por meio de uma estrutura lisa ou por meio de uma estrutura de nicho léxico. Para tanto, apresentamos a seguir algumas propostas concretas de ordenação da macroestrutura, a fim de avaliar qual seria a mais adequada para o dicionário escolar. A partir de três variáveis (estrutura lisa *versus* nicho léxico; *run-on-entries versus* sub-entrada; solução polissêmica *versus* homonímica), geramos seis possibilidades de ordenação macroestrutural: estrutura lisa com solução polissêmica, estrutura lisa com solução homonímica, estrutura de nicho léxico com *run-on-entries* e solução polissêmica, estrutura de nicho léxico com sub-entradas e solução polissêmica, estrutura de nicho léxico com *run-on-entries* e solução homonímica e estrutura de nicho léxico com sub-entradas e solução homonímica¹⁸⁸.

Quadro 3: Possibilidades de arranjo macroestrutural para o dicionário escolar

Estrutura lisa com solução homonímica	Estrutura lisa com solução polissêmica
<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...]</p> <p>sistemática <i>sf.</i> 1. Sistematização. 2. <i>Biol.</i> O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura.</p> <p>sistemático <i>adj.</i> 1. Relativo a, ou que segue um sistema. 2. Ordenado, metódico. 3. Relativo a sistemática (1).</p> <p>sistematização <i>sf.</i> [...]</p> <p>sistematizar <i>v.t.d.</i> 1. Reduzir (vários elementos) a um sistema. 2. Tornar sistemático. [C.: 1].</p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudez (ê) <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2).</p> <p>site (sãit) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sitiantes¹ <i>adj2g. s2g.</i> Que ou quem sitia.</p> <p>sitiantes² <i>s2g.</i> Proprietário ou morador de sítio¹ (3).</p> <p>sítiar <i>v.t.d.</i> Cercar, assediar. [C.: 1]</p> <p>sítio¹ <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site</i>, na <i>internet</i>.</p> <p>sítio² <i>sm.</i> Ato ou efeito de sítiar; cerco.</p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>	<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...]</p> <p>sistemática <i>sf.</i> 1. Sistematização. 2. <i>Biol.</i> O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura.</p> <p>sistemático <i>adj.</i> 1. Relativo a, ou que segue um sistema. 2. Ordenado, metódico. 3. Relativo a sistemática (1).</p> <p>sistematização <i>sf.</i> [...]</p> <p>sistematizar <i>v.t.d.</i> 1. Reduzir (vários elementos) a um sistema. 2. Tornar sistemático. [C.: 1].</p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudez (ê) <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2).</p> <p>site (sãit) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sitiantes <i>adj2g. s2g.</i> 1. Que ou quem sitia. <i>s2g.</i> 2. Proprietário ou morador de sítio (3).</p> <p>sítiar <i>v.t.d.</i> Cercar, assediar. [C.: 1]</p> <p>sítio <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site</i>, na <i>internet</i>. 6. Ato ou efeito de sítiar; cerco.</p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>

¹⁸⁸ As propostas apresentadas a seguir para o arranjo das entradas foram adaptadas por nós a partir de um intervalo lematizado, compreendido entre *sistema* e *sito*, extraído de MiAu (2005). Ressaltamos que as alterações realizadas dizem respeito tão somente à macroestrutura, já que ainda não discutimos os problemas microestruturais pertinentes ao desenho do dicionário escolar.

Estrutura de nicho léxico (run-on-entries) com solução homonímica	Estrutura de nicho léxico (sub-entradas) com solução homonímica
<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo [...] ⇒ sistemática <i>sf.</i> sistemático <i>adj.</i> sistematização <i>sf.</i> sistematizar <i>v.t.d.</i></p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2). ⇒ sisudez (ê) <i>sf.</i></p> <p>site (sait) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sítio¹ <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site, na internet.</i> ⇒ sitiante <i>s2g.</i></p> <p>sítio² <i>sm.</i> Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ sitiantes <i>adj2g. s2g.</i> sitiar <i>v.t.d.</i></p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>	<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo [...] ⇒ sistemática <i>sf.</i> 1. Sistematização. 2. <i>Biol.</i> O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura. sistemático <i>adj.</i> 1. Relativo a, ou que segue um sistema. 2. Ordenado, metódico. 3. Relativo a sistemática (1). sistematização <i>sf.</i> [...] sistematizar <i>v.t.d.</i> 1. Reduzir (vários elementos) a um sistema. 2. Tornar sistemático. [C.: 1].</p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2). ⇒ sisudez (ê) <i>sf.</i> [...].</p> <p>site (sait) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sítio¹ <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site, na internet.</i> ⇒ sitiantes <i>s2g.</i> Proprietário ou morador de sítio (3).</p> <p>sítio² <i>sm.</i> Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ sitiantes <i>adj2g. s2g.</i> 1. Que ou quem sitia. sitiar <i>v.t.d.</i> Cercar, assediar. [C.: 1].</p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>
Estrutura de nicho léxico (sub-entradas) com solução polissêmica	Estrutura de nicho léxico (run-on-entries) com solução polissêmica
<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo [...] ⇒ sistemática <i>sf.</i> 1. Sistematização. 2. <i>Biol.</i> O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura. sistemático <i>adj.</i> 1. Relativo a, ou que segue um sistema. 2. Ordenado, metódico. 3. Relativo a sistemática (1). sistematização <i>sf.</i> [...] sistematizar <i>v.t.d.</i> 1. Reduzir (vários elementos) a um sistema. 2. Tornar sistemático. [C.: 1].</p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2). ⇒ sisudez (ê) <i>sf.</i> [...].</p> <p>site (sait) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sítio <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site, na internet.</i> 6. Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ sitiantes <i>adj2g. s2g.</i> 1. Que ou quem sitia. <i>s2g.</i> 2. Proprietário ou morador de sítio (3). sitiar <i>v.t.d.</i> Cercar, assediar. [C.: 1].</p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>	<p>sistema <i>sm.</i> 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo [...] ⇒ sistemática <i>sf.</i> sistemático <i>adj.</i> sistematização <i>sf.</i> sistematizar <i>v.t.d.</i></p> <p>sístole <i>sf.</i> [...]</p> <p>sisudo <i>adj.</i> 1. Que tem siso. 2. <i>V. austero</i> (2). ⇒ sisudez (ê) <i>sf.</i></p> <p>site (sait) [Ingl.] <i>sm. Inform.</i> Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na <i>Web</i> em um endereço específico de acesso.</p> <p>sítio <i>sm.</i> 1. Lugar que um objeto ocupa. 2. Lugar, local. 3. Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. 4. Chácara. 5. <i>Inform. Site, na internet.</i> 6. Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ sitiantes <i>adj2g. s2g.</i> sitiar <i>v.t.d.</i></p> <p>sito <i>adj.</i> Situado.</p>

Para decidir qual das seis possibilidades de arranjo macroestrutural apresentadas é a melhor opção para o dicionário escolar, é preciso considerar dois fatores que incidem diretamente nessa escolha:

- a) o primeiro fator, de ordem macroestrutural, diz respeito à opção por uma solução polissêmica ou homonímica, tal como discutimos em 3.2.2.1;
- b) o segundo fator, de ordem microestrutural, diz respeito à opção por um viés exclusivamente semasiológico ou de um viés semasiológico e um viés onomasiológico concomitantemente dentro do verbete¹⁸⁹.

Conforme o exposto anteriormente, acreditamos que uma solução polissêmica é a decisão mais acertada em um dicionário escolar. Além disso, inclinamo-nos a adotar um segmento complementar de caráter onomasiológico dentro do verbete, a fim de auxiliar a produção lingüística. Esses dois fatores conjugados, por si só, já contribuem para “inchar” o verbete. Dessa forma, a opção por uma estrutura de nicho léxico, embora proporcione duas vantagens evidentes, a de permitir apresentar de forma mais coerente a produtividade morfológica¹⁹⁰, e a de possibilitar que se poupe espaço no dicionário, na medida em que as informações ficam condensadas no interior do verbete, contribuiria, por outro lado, para o agravamento do já mencionado “inchaço” microestrutural.

Além disso, como demonstra a nossa experiência, 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. Observemos, por exemplo, que dicionários como AuE (1999) e HouE (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, isto ocorre com a única finalidade de se economizar espaço, sem que se pense no real aproveitamento desse tipo de ordenação pelo estudante¹⁹¹. Em suma, pelas razões acima expostas, acreditamos que a estrutura lisa, mesmo que acarrete o ônus de não tornar explícitas as relações entre as famílias de palavras, ainda é a solução mais adequada para um dicionário escolar em função das necessidades e das características do consulente desse tipo de obra.

¹⁸⁹ Essa discussão está diretamente relacionada com as funções conferidas ao dicionário escolar. Tornaremos a essa discussão em 4.1.2.

¹⁹⁰ Esse recurso atenderia, assim, a uma das demandas curriculares descritas em 2.1.2.2.1, relacionada com a compreensão dos fenômenos de derivação e flexão e a construção de paradigmas.

¹⁹¹ Um exemplo claro disso são os verbetes dos dicionários escolares citados no início desta seção, nos quais a utilização de *run-on-entries* nem sempre constitui uma informação discreta e discriminante para o consulente escolar.

4 DESENHO DA MICROESTRUTURA: A ORGANIZAÇÃO INTERNA DO VERBETE E O PROGRAMA DE INFORMAÇÕES

A classificação tipológica, o perfil do usuário e as funções do dicionário, apresentadas no capítulo dois da dissertação, dedicado à definição dos fundamentos para o desenho de um dicionário escolar, foram aplicados diretamente na proposta de definição macroestrutural, realizada no capítulo três. Os referidos fundamentos, por sua vez, deverão servir igualmente como diretrizes para o desenho da microestrutura, segundo componente canônico de que trataremos no âmbito da nossa pesquisa. As discussões concernentes à definição microestrutural do dicionário escolar serão levadas a cabo ao longo de três capítulos. No primeiro deles, que corresponde ao presente capítulo, procuraremos, primeiramente, definir um modelo de microestrutura para o dicionário escolar, tendo em vista a lematização dos fraseologismos e a integração de um segmento de caráter onomasiológico ao verbete, e, em segundo lugar, determinar um programa de informações microestruturais para o dicionário escolar, objetivando atender às demandas de aprendizagem descritas em 2.1.2.2.2. No segundo capítulo dedicado à microestrutura, que corresponderá ao capítulo cinco desta dissertação, trataremos especificamente do problema das paráfrases definidoras, considerando, por um lado, a sua extrema importância em um dicionário de orientação semasiológica, como é o caso do dicionário escolar, e, por outro lado, a complexidade inerente à questão da definição lexicográfica. Por fim, no terceiro capítulo destinado ao tratamento da microestrutura, que corresponderá ao capítulo seis, atendendo às disposições precedentes em relação ao desenho do referido componente, procuraremos formular e apresentar alguns modelos de microestruturas para o dicionário escolar.

Como vimos em 2.2.1.2, a microestrutura pode ser definida *grosso modo* como o conjunto ordenado de todas as informações no interior do verbete. Wiegand (1989b; 1989c) estabelece uma distinção entre microestrutura abstrata [*abstrakte Mikrostruktur*] e microestrutura concreta [*konkrete Mikrostruktur*]. A microestrutura abstrata configura um conjunto pré-determinado de tipos de informações que são passíveis de estar presentes nos verbetes. A microestrutura abstrata corresponde, pois, como já mencionamos em 2.2.1.2, ao programa constante de informações [*festes Informationsprogramm*]. De acordo com Wiegand (1989b, p. 417), “das Programm, die abstrakte lineare Mikrostruktur, ist weitgehend determiniert vom Wörterbuchtyp”¹⁹². De nossa parte, acreditamos que a definição do tipo de dicionário, nesse caso, não fica restrita a uma caracterização tipológica do mesmo, mas

¹⁹² [o programa, a microestrutura linear abstrata, é em grande parte determinado pelo tipo de dicionário]

também deve estar atrelada à delimitação do seu perfil de usuário e das suas funções específicas. Isso se justifica na medida em que a definição tipológica do dicionário escolar, tal como a concebemos, é vista em uma relação de interdependência com a definição do perfil do usuário, sendo esses dois fatores, por conseguinte, os responsáveis pela delimitação das funções específicas da referida obra. Desse modo, fica muito difícil dissociar os três aspectos, como tentamos demonstrar ao longo do capítulo dois.

A microestrutura concreta, por sua vez, pode ser entendida como a representação da microestrutura abstrata no dicionário. Em outras palavras, a microestrutura concreta corresponde à totalidade das informações linearmente ordenadas no interior de cada um dos verbetes. Em termos de microestrutura concreta, pois, é possível falar em um “grau zero de informação” [*Nullstufe der Information*] no verbe, ou seja, ainda que determinadas informações estejam previstas no programa lexicográfico, as mesmas podem estar ausentes na representação concreta, em razão das peculiaridades de cada signo-lemma (cf. WIEGAND 1989b, p. 416-417). Desse modo, o grau ou índice zero de informação possui um alto poder discriminador para o usuário, se o dicionário em questão segue rigorosamente um programa pré-estabelecido.

Além da delimitação de um programa lexicográfico (ou da microestrutura abstrata), a definição microestrutural do dicionário escolar requer, ainda, a elaboração de um modelo funcional para a organização das informações no verbe. Para executar essas duas tarefas, é preciso observar dois princípios fundamentais:

- a) o dicionário escolar deve estar pensado para satisfazer as funções de recepção e de produção lingüística;
- b) as informações oferecidas no interior do verbe devem observar a distinção estabelecida entre comentário de forma e comentário semântico¹⁹³.

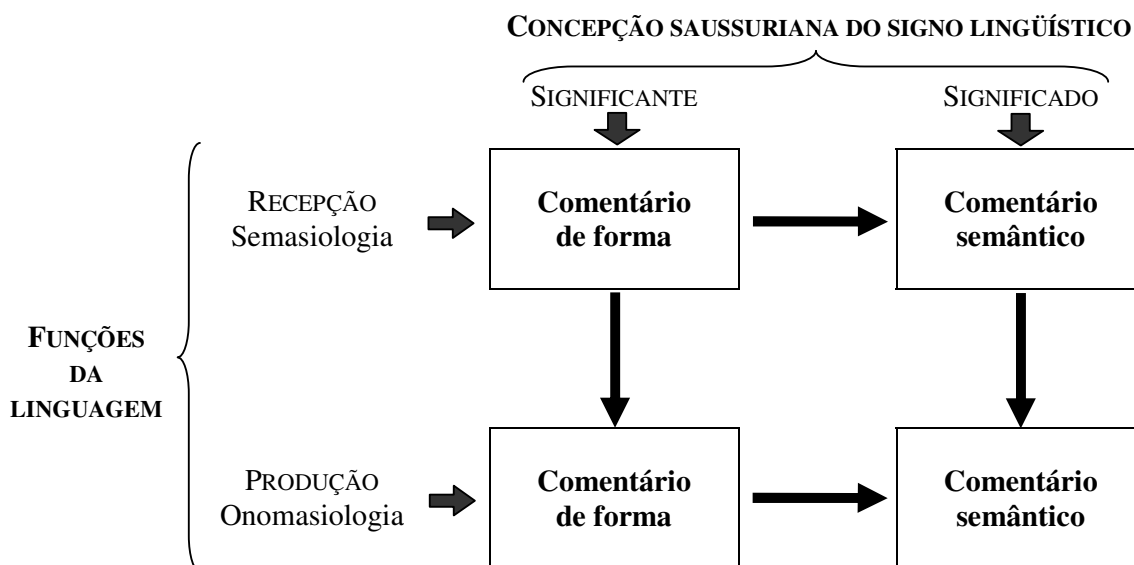
O primeiro princípio apresentado, como vemos, é mais geral, posto que pode ser aplicado não somente à formulação da microestrutura do dicionário escolar, mas também à formulação dos demais segmentos canônicos¹⁹⁴. De acordo com o exposto em 2.1.3, a definição tipológica do dicionário escolar e a delimitação das necessidades de aquisição

¹⁹³ É necessário enfatizar, no entanto, que essa concepção dicotômica é aplicável, inicialmente, somente às palavras lexicais (ou seja, as que são portadoras de conteúdo semântico próprio). É bastante provável que a distinção entre comentário de forma e comentário semântico não seja sustentável no caso das palavras gramaticais (as que expressam as relações temporais e espaciais, a modalização, a intensificação, a referenciação, a dêixis e a conexão entre sintagmas e períodos), tal como Fornari (2008b) procurou demonstrar. Acerca da distinção entre palavras gramaticais e lexicais, cf. 5.1.2.1.

¹⁹⁴ A preocupação com a função de recepção lingüística, por exemplo, é o que está por detrás da discussão sobre a seleção macroestrutural quantitativa do dicionário escolar, ou seja, a ponderação acerca da quantidade de massa léxica que poderia ser eliminada dessa obra sem causar danos para os seus usuários (cf. 3.1.2).

lingüística dos estudantes entre a 5ª e a 8ª série levaram-nos a atribuir duas funções básicas ao dicionário escolar: a recepção e a produção lingüística. Assim sendo, a formulação de cada um dos segmentos canônicos dessa obra deve refletir uma preocupação em atender a essas duas demandas. No caso específico da microestrutura, a distinção das duas funções antes mencionadas incide em dois planos distintos: (a) no plano da elaboração de um modelo funcional de microestrutura, de maneira que deverá ser gerado um segmento específico no interior do verbete que vise à apresentação de informações específicas para a produção lingüística, em particular, no que tange à seleção léxica, e (b) no plano da formulação do programa constante de informações, de modo que o mesmo deverá apresentar, além de informações que sirvam estritamente à recepção lingüística (compreensão do significado), também informações que auxiliem o usuário em suas tarefas de produção textual, ajudando a solucionar desde dúvidas acerca da ortografia das palavras, até problemas de regência verbal.

O segundo princípio exposto, por sua vez, limita-se ao âmbito microestrutural. A distinção entre comentário de forma [*Formkommentar*] e comentário semântico [*semantischer Kommentar*] é estabelecida com base em Wiegand (1989b, p. 434-440) e fundamenta-se na concepção saussuriana do signo lingüístico como uma entidade psíquica de duas faces: significante e significado (cf. SAUSSURE 2002, p. 99-108). Assim, pois, o comentário de forma comporta informações relativas à representação gráfica e fonético-fonológica do signo-lemma, enquanto o comentário semântico abriga informações referentes ao significado do mesmo. O esquema abaixo procura representar a dupla segmentação proposta para a microestrutura do dicionário escolar:



Esquema 7: A dupla segmentação da microestrutura do dicionário escolar

4.1 FORMULAÇÃO DO MODELO MICROESTRUTURAL

A formulação de um modelo de microestrutura funcional para o dicionário escolar deve levar em conta dois aspectos: (a) a lematização das lexias complexas (ou unidades fraseológicas) e (b) a divisão do comentário semântico entre semasiologia e onomasiologia, tendo em vista atender às funções de recepção e produção lingüística, respectivamente.

4.1.1 A lematização das lexias complexas

Retomando o que foi exposto em 3.2.1.1.3, o tratamento das lexias complexas no dicionário escolar requer a resolução de três diferentes problemas: (a) a seleção do conjunto de unidades fraseológicas pertinentes em um dicionário escolar, (b) a fixação fraseológica e (c) a elaboração de critérios de lematização. Os dois primeiros problemas mencionados são pertinentes à definição macroestrutural e já foram discutidos na seção 3.2.1.1.3. O terceiro problema arrolado, por sua vez, é pertinente à definição microestrutural do dicionário escolar, dado que as lexias complexas devem figurar como sub-entradas nos verbetes. A solução apontada, pois, refletirá diretamente na configuração, ou, dito em outras palavras, no *layout* do verbete.

O procedimento de lematização das lexias complexas exige que o lexicógrafo tome duas decisões: (a) qual deve ser o tipo de microestrutura adotado e (b) em qual verbete a unidade fraseológica deve figurar.

4.1.1.1 A escolha do tipo de microestrutura

Wiegand (1989c, p. 482-490) distingue três tipos diferentes de microestruturas¹⁹⁵:

1. Microestrutura parcialmente integrada: Na microestrutura parcialmente integrada [*partiell integrierte Mikrostruktur*], as unidades sintagmáticas são apresentadas no final do verbete e recebem números que ajudam a identificar a qual acepção as mesmas se referem.

2. Microestrutura integrada: Na microestrutura integrada [*integrierte Mikrostruktur*], as unidades sintagmáticas são apresentadas junto com a respectiva acepção.

¹⁹⁵ Além dos três tipos de microestrutura discriminados em Wiegand (1989c), Hausmann; Werner (1991, apud WELKER 2004, p. 109) ainda distinguem um quarto tipo, denominado “microestrutura semi-integrada”.

3. Microestrutura não-integrada: Na microestrutura não-integrada [*nichtintegrierte Mikrostruktur*], as unidades sintagmáticas são apresentadas em um bloco separado, sem referência à aceção à qual correspondem.

Para escolher o tipo de microestrutura que melhor se adapta às necessidades do consulente escolar de um dicionário de língua portuguesa, é necessário ponderar dois fatores. Em primeiro lugar, considerando que as unidades sintagmáticas registradas como sub-entradas no dicionário escolar restringem-se às lexias complexas (os fraseologismos), não tem sentido discutir a sua lematização junto a uma eventual aceção correspondente. Esse procedimento, por outro lado, cobra valor se pensamos nos dicionários de língua alemã ou de língua inglesa, que costumam registrar exaustivamente outros tipos de unidades sintagmáticas – os compostos (em alemão, *Komposita*, e em inglês, *compounds*) – como sub-entradas¹⁹⁶. Lematizar os compostos, em obras lexicográficas de língua alemã ou inglesa, junto à aceção correspondente (em uma microestrutura integrada) ou ainda estabelecer uma relação entre a unidade sintagmática e a respectiva aceção (em uma microestrutura parcialmente integrada) contribui, pois, para facilitar a compreensão do seu significado.

Em segundo lugar, ainda que tenha uma força menor, o fator da familiaridade da organização microestrutural escolhida para o público escolar também merece ser mencionado. Dessa forma, lembramos que os dicionários da tradição lexicográfica de língua portuguesa costumam utilizar uma microestrutura não-integrada, apresentando as unidades sintagmáticas em um bloco independente no interior do verbete, a exemplo do que ocorre em AuE (1999), HouE (2001), MiE (2001) e CAe (2007)¹⁹⁷. Vale destacar, por fim, que não corremos o risco

¹⁹⁶ Apresentamos, como exemplo de microestrutura integrada, um verbe retirado de LGDaF (2008):

Apparat *der*; *-(e)s, -e* **1.** ein technisches Gerät, das aus mehreren Teilen besteht u. bestimmte Funktionen erfüllt || **-K: Fernseh-, Foto-, Radio-, Telefon-** **2.** *mst Sg*; e-e Gruppe von Körperteilen od. Organen, die zusammenarbeiten, um e-e gemeinsame Aufgabe zu erfüllen || **-K: Atmungs-, Bewegungs-, Verdauungs-** **3.** *mst Sg, Kollekt*; alle Personen u. Hilfsmittel, die man für e-e bestimmte Aufgabe od. für e-e Institution / Organisation braucht || **-K: Beamten-, Partei-, Polizei-, Regierungs-, Verwaltungs-** (LGDaF 2008, s.v.)

A tendência à formação de compostos é um traço característico da língua alemã. É comum o registro dos compostos como sub-entradas nos dicionários dessa língua, como ocorre em LGDaF (2008, s.v. *Apparat*). Na referida obra, como vimos, adotou-se uma microestrutura integrada, na qual os compostos, a maioria dos quais de significação transparente, são registrados logo após a aceção correspondente. No que tange à língua portuguesa, por outro lado, a formação de compostos é consideravelmente menos produtiva do que na língua alemã. Além disso, como vimos em 3.2.1.1.2, optamos pelo registro dos compostos no dicionário escolar como entradas independentes, a exemplo do que ocorre na maioria dos dicionários de língua portuguesa. O que deverá figurar como sub-entrada nos verbetes do dicionário escolar são somente as unidades fraseológicas, de maneira que, como já comentamos, não faz sentido pensar na elaboração de uma microestrutura integrada para essa obra.

¹⁹⁷ A título de ilustração, citamos os casos de AuE (1999, s.v. *colher*),

colher (é). [Do lat. *cochleare*.] S. f. **1.** Instrumento composto de uma concha (7) rasa e de cabo, para levar certos alimentos à boca, ou para misturar, mexer, provar ou servir iguarias: colher de café; colher de sopa. **2.** conteúdo de uma colher: Tome uma colher do remédio ao deitar-se. **3.** Designação comum a diversos utensílios de feito mais ou menos semelhante ao da colher: colher do fórceps; colher de espalhar tintas. [Pl.: *colheres*. Cf.

de “inchar” a microestrutura do dicionário escolar com o registro excessivo de lexias complexas no final do verbete, já que os critérios propostos em 3.2.1.1.3 para a seleção dessas unidades reduzem drasticamente o número de fraseologismos na referida obra.

Em síntese, tendo em vista as considerações precedentes, acreditamos que o tipo de microestrutura mais adequado para a apresentação das unidades fraseológicas no dicionário escolar é o não-integrado.

4.1.1.2 A escolha do verbete em que deve figurar a lexia complexa

O segundo problema com o qual temos de lidar quando se trata de registrar lexias complexas no dicionário escolar é decidir em qual verbete a unidade fraseológica deverá ser registrada. Com relação a essa questão, Welker (2004, p. 173) afirma que “o ideal seria que os fraseologismos fossem arrolados nos verbetes de todos os componentes [...]. Bastaria fornecer a definição em apenas um verbete; nos outros haveria remissões para este”. Estamos de pleno acordo com essa afirmação. Entretanto, devemos lembrar que o problema da lematização não se esgota aqui, já que ainda é preciso decidir em qual entrada deve ser oferecida a definição da unidade fraseológica de que se trata. Na ausência de estudos mais conclusivos sobre essa questão, resta-nos nada mais que uma solução de compromisso para a resolução desse problema. Assim, propomos os seguintes critérios para a lematização das lexias complexas no dicionário escolar:

1. Quando pelo menos um dos componentes da unidade fraseológica é um substantivo (como em *valer a pena* e *ser o fim da picada*), a definição deve ser oferecida no verbete correspondente ao substantivo, ou, no caso de haver mais de um, no verbete correspondente a um dos substantivos que compõem o fraseologismo. Nos verbetes correspondentes aos demais componentes da unidade fraseológica (à exceção dos artigos,

*colher (ê) e colheres (ê), do v. colher (ê).] ♦ Colher de pedreiro. 1. Instrumento feito de chapa de aço, com cabo de madeira, e com que os pedreiros tiram argamassa do caixão, alisam os revestimentos, partem e assentam tijolos. ♦ Dar uma colher de chá a. Bras. Gír. 1. Dar uma oportunidade a. 2. Facilitar, favorecer. ♦ De colher. Bras. Gír. 1. Fácil de resolver ou de dispor; acessível, ameno: Este problema é de colher. ♦ Meter a colher em. Fam. 1. V. *meter o bedelho em*.*

e de HouE (2001, s.v. *canja*¹),

canja¹ *s.f.* (1563 cf. GOrta) **1** CUL sopa de arroz cozido em caldo de galinha, a que se podem acrescentar temperos verdes (coentro, salsa etc.) e pedaços de frango e cenoura **2** *B infirm.* aquilo que se faz sem esforço; sopa **3** MÚS *B infirm.* apresentação inesperada ou improvisada de jazzista(s) ou músico(s) popular(es) **4** MÚS *B infirm.* canção, peça, número ou bis que um ou mais jazzistas repetem ou interpretam fora do programa, ger. a pedido do público ♦ **dar uma c.** MÚS *B infirm.* tocar ou cantar em caráter extraprograma; dar uma sopa • **ser (uma) c.** *B infirm.* ser muito fácil; ser (uma) sopa ꝛ ETIM prov. do malai. *kañji* 'arroz com água'; f.hist. 1563 *cange*, 1585 *canjas* ꝛ HOM *canja* (fl.canjar).

preposições e conjunções), deve-se apenas indicar o fraseologismo com uma remissão ao verbete onde é fornecida a definição. Apresentamos, a seguir, dois exemplos:

a) *Valer a pena:*

pena *f* **1** punição imposta a *alguém*. **2** sentimento de profunda tristeza experimentado por *alguém*. **3** sentimento de compaixão com relação a *alguém*. **4** estrutura epidérmica que reveste o corpo das aves. ☉ **valer a pena** ser compensatório *um esforço*. [...]

valer *vt* **1** ser equivalente a *algo*. **2** ser digno de *algo*. [...]. ☉ **valer a pena** → **pena**.¹⁹⁸

b) *Ser o fim da picada:*

fim *m* **1** momento em que termina *algo*. **2** ponto em que termina *algo*. **3** objetivo que se pretende alcançar. [...] ☉ **ser o fim da picada** ser *algo* um absurdo. [...]

picada *f* **1** ação de inocular *um inseto / um aracnídeo / uma cobra* seu veneno em *alguém*. **2** ferida produzida pela **picada** (→ 1) de *um inseto / um aracnídeo / uma cobra*. **3** caminho aberto em uma mata para a passagem de pessoas / veículos pequenos. ☉ **ser o fim da picada** → **fim**.

2. Quando nenhum dos componentes da unidade fraseológica for um substantivo (como em *no que concerne a*), a definição deve ser fornecida no verbete correspondente ao verbo, ou, na ausência de um verbo no fraseologismo, no verbete correspondente a um adjetivo ou a um advérbio presente na unidade fraseológica de que se trata. Apresentamos, a seguir, um exemplo:

c) *No que concerne a:*

concernir *vt* dizer respeito a *algo / alguém*. ☉ **no que concerne a** no que diz respeito a *algo / alguém*.

Salientamos, ainda, que a forma de atuação do dicionário com relação à lematização das unidades fraseológicas deve ser claramente descrita no *front matter*, a fim de que o consulente possa contar com um bom subsídio para o melhor aproveitamento do dicionário. Dado que a lematização dos fraseologismos, como procuramos demonstrar, implica não somente problemas macro e microestruturais, mas também problemas medioestruturais, será necessário retornar a essa questão quando tratarmos especificamente da medioestrutura, bem como do *front matter* (cf. capítulo sete).

Finalmente, convém destacar que as distintas nomenclaturas utilizadas na classificação tipológica das unidades fraseológicas em 3.2.1.1.3 serviram tão somente para

¹⁹⁸ Nesse caso, utilizamos um recurso medioestrutural para indicar o redirecionamento do usuário a outro verbete onde ele irá encontrar a informação desejada. Sobre os mecanismos de remissão no dicionário escolar, cf. 7.1.

que pudéssemos delimitar o grupo de fraseologismos passível ser incluído no dicionário escolar. Devido, por um lado, à dificuldade que encontramos em distinguir alguns tipos de unidades fraseológicas de outros (por exemplo, as locuções prepositivas das conjuntivas, e as locuções substantivas das expressões idiomáticas), e, por outro, ao pouco valor heurístico que nomenclaturas distintas teriam para o consulente escolar, todos os fraseologismos podem ser apresentados no dicionário ao final do verbete em um bloco único e sob o mesmo rótulo, tal como nos exemplos apresentados acima.

4.1.2 A divisão do comentário semântico entre um viés semasiológico e um viés onomasiológico

O dicionário escolar, conforme vimos expondo, deve poder auxiliar o estudante em duas tarefas básicas, quais sejam, a compreensão e a produção lingüística. Assim sendo, além de oferecer informações que ajudem os consulentes a resolver problemas relacionados com a compreensão do significado das palavras, uma obra lexicográfica – e não somente as de cunho escolar, está claro, mas, pela sua natureza, especialmente estas – deve oferecer algumas informações que auxiliem na produção textual, como indicações de ortografia, de regência e de valência verbal. Nesse sentido, é importante salientar que uma das demandas mais importantes no que tange à função de produção é a seleção lexical. É, pois, justamente essa função específica que permite detectar dois pontos de partida antagônicos no ato da consulta: no caso da recepção lingüística, o consulente parte de uma dada designação a fim de encontrar o seu significado; no caso da produção lingüística, durante a resolução de problemas de seleção léxica, o consulente parte de um dado significado a fim de encontrar uma designação adequada para expressá-lo.

A distinção entre semasiologia e onomasiologia fundamenta-se no ponto de partida do ato da consulta, o significante ou o significado, respectivamente (cf. BALDINGER 1985, p. 42-43; e MANKEL 2001). Essa distinção, por sua vez, é essencial para a lexicografia, haja vista o fato de que, a partir dela, é possível gerar uma oposição entre dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológicos (cf., por exemplo, HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *onomasiology* e s.v. *semasiology*; e GEERAERTS 2003, p. 83-84). Os dicionários semasiológicos têm como principal característica apresentar paráfrases definidoras (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *semasiological dictionary*; e BUGUEÑO; FARIAS 2007). Os dicionários onomasiológicos, por sua vez, caracterizam-se pelo estabelecimento de

relações conceituais entre as palavras. Bugueño (2008a) distingue entre três tipos de dicionários onomasiológicos: os dicionários onomasiológicos *stricto sensu*, os dicionários de sinônimos e antônimos e os dicionários pela imagem. Seria possível considerar também como onomasiológicos os dicionários bilíngües, já que, nesse caso, o conceito¹⁹⁹ poderia ser considerado como um *tertium comparationis* implícito entre as designações de ambas as línguas envolvidas na relação (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *onomasiological dictionary*).

Um dicionário onomasiológico *stricto sensu* “intenta separar la forma lingüística de la sustancia y, atendiendo a esta última, pretende encontrar la red lingüística que en cada lengua es capaz de mostrar, en perfecta clasificación o estructuración, la relación de ideas de cosas”²⁰⁰ (PÉREZ LAGOS 2001, p. 182). Alcançar o objetivo de classificação das idéias ao qual esse tipo de obra se propõe, no entanto, não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, não há um consenso sobre qual seria a melhor forma de representar a estruturação da realidade extralingüística na obra lexicográfica. Isso, por sua vez, redundaria em uma multiplicidade de propostas apresentadas pelos dicionários, sem que nenhuma delas, no entanto, seja completamente satisfatória²⁰¹. Em segundo lugar, vale lembrar que, pelo menos entre nós, não existe uma tradição consolidada do uso de dicionários onomasiológicos, de modo que esse tipo de obra ainda é completamente desconhecida de boa parte dos usuários brasileiros. Em terceiro lugar, além de prática no manejo de dicionários organizados nocionalmente, a consulta a essas obras requer, ainda, um bom conhecimento lingüístico, já que não são oferecidas informações que possam servir como subsídios para a produção lingüística. Nessas condições, o uso de dicionários onomasiológicos *stricto sensu* para a produção lingüística fica ainda mais distante da realidade dos consulentes brasileiros (cf. BUGUEÑO 2008a; e BUGUEÑO; FARIAS 2008b).

¹⁹⁹ Neste ponto, é pertinente estabelecer uma distinção entre “significado” e “conceito”. Muito embora ambos os termos estejam relacionados com o conteúdo semântico das unidades léxicas, o “significado” está intrinsecamente ligado a uma língua, ao passo que o “conceito” serve como um *tertium comparationis* entre designações de duas línguas. Assim, por exemplo, ao conceito “parte móvel e articulada do corpo humano que fica na extremidade dos pés” corresponde a designação *dedo*, em português, e *Zeh*, em alemão. Entretanto, o significado de *dedo*, em português, e *Zeh*, em alemão, é próprio de cada uma dessas línguas, de tal modo que não há uma correspondência plena entre as duas designações, haja vista o fato de que a designação em alemão aplica-se somente às extremidades dos pés, ao passo que a designação em português é aplicada tanto às extremidades dos pés, quanto às extremidades das mãos.

²⁰⁰ [procura separar a forma lingüística da substância e, em atenção a esta última, pretende encontrar a rede lingüística que, em cada língua, é capaz de mostrar, em uma perfeita classificação ou estruturação, a relação de idéias de coisas]

²⁰¹ Sobre o problema da classificação da realidade extralingüística e as diferentes propostas dos dicionários onomasiológicos, cf. Martín Mingorance (1994), Pérez Lagos (2001) e Bugueño (2008a).

O dicionário de sinônimos e antônimos, por sua vez, de modo similar ao dicionário bilíngüe, como vimos em um dos parágrafos precedentes, pode ser considerado um dicionário onomasiológico na medida em que assumimos como válida a definição de Hartmann; James (2001, s.v. *onomasiological dictionary*): “a type of reference work which presents words or phrases as expressions of semantically linked concepts, which may be meanings, ideas, notions, word families and similar relationships”²⁰². Os dicionários de sinônimos e antônimos apresentam duas vantagens com relação aos dicionários onomasiológicos *stricto sensu*. Em primeiro lugar, estão ordenados alfabeticamente, fato que facilita o acesso do consulente à informação desejada. Em segundo lugar, essas obras são mais conhecidas pelo público brasileiro, o que, pelo menos em teoria, deveria diminuir a distância entre os consulentes e a obra. Entretanto, a maioria dos dicionários de sinônimos e antônimos restringe-se à sinonímia cumulativa²⁰³, o que tende a dificultar o emprego dessas obras como instrumentos de auxílio à produção lingüística (cf. BUGUEÑO; FARIAS 2008b).

Por fim, o terceiro tipo de dicionário onomasiológico acima discriminado é o dicionário pela imagem. Esse tipo de obra pode ser definido como “a type of reference work in which the information treated is exclusively depicted by illustrations”²⁰⁴ (HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *picture dictionary*). De acordo com Bugueño (2008a), o dicionário pela imagem é pouco conhecido e pouco estudado, de maneira que faltam estudos, por exemplo, para definir como deve ser gerada a sua macroestrutura ou para avaliar a qualidade das ilustrações apresentadas como mecanismo explanatório. Além disso, a sua utilidade restringe-se praticamente só à designação de substantivos concretos.

É importante ressaltar que, de acordo com Baldinger (1985, p. 55), cada indivíduo deveria contar com dois tipos diferentes de dicionários: um dicionário semasiológico para resolver problemas relacionados com a recepção lingüística, e um dicionário onomasiológico para resolver problemas relacionados com a produção lingüística. Entretanto, temos razões suficientes para argumentar que um dicionário escolar, definido, a princípio, como dicionário semasiológico por natureza (cf. 2.1.1), não somente pode, como deve assumir também as funções pertinentes a um dicionário onomasiológico. Em primeiro lugar, porque, como vimos em 2.1.2, as exigências curriculares para aluno entre a 5ª e a 8ª série descritas nos PCN (1998)

²⁰² [um tipo de obra de referência que apresenta palavras ou unidades fraseológicas como expressões de conceitos semanticamente relacionados, que podem ser significados, idéias, noções, famílias de palavras e relações similares]

²⁰³ HouSi (2002) constitui uma exceção nesse quadro, já que essa obra costuma apresentar alguns “distinguidores semânticos” que permitem ao usuário identificar, no caso de signos-lemma polissêmicos, a qual significado a designação se refere.

²⁰⁴ [um tipo de obra de referência no qual a informação tratada é descrita exclusivamente por meio de ilustrações]

determinam que o mesmo, no decorrer do referido intervalo de tempo, possa constituir-se como produtor lingüístico, de maneira que um instrumento lexicográfico voltado para esse público deve ser também uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade. Em segundo lugar, não seria viável a elaboração de duas obras lexicográficas distintas para o público escolar, tendo em vista atender às duas necessidades básicas discriminadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que, por um lado, esse público teria, possivelmente, muita dificuldade em lidar com o dicionário elaborado para suprir a função de produção lingüística, e, por outro lado, as obras de caráter onomasiológico disponíveis no mercado tampouco se adaptam às necessidades dos estudantes. Dessa forma, fica justificada a bipartição da microestrutura do dicionário escolar em um segmento de caráter semasiológico e um segmento de caráter onomasiológico, com vistas a atender respectivamente às demandas de recepção e de produção lingüística.

A fim de viabilizar a integração, no dicionário escolar, de um segmento de caráter onomasiológico especialmente pensado para auxiliar as escolhas léxicas dos estudantes, objetivando que os mesmos possam tirar o maior proveito possível das informações apresentadas nesse espaço, é necessário ponderar uma série de fatores que vão desde a escolha das designações apresentadas até a elaboração de um modelo de microestrutura que comporte um segmento dessa natureza, tal como discutimos em Bugueño; Farias (2008b). A questão da escolha das designações será tratada mais adiante, na seção destinada à definição do programa de informações para o segmento de caráter onomasiológico. No que diz respeito à bipartição do comentário semântico do dicionário escolar entre semasiologia e onomasiologia, merecem destaque dois aspectos: (a) a integração do segmento de viés onomasiológico à microestrutura do dicionário e (b) a estrutura de acesso.

4.1.2.1 A integração do segmento de viés onomasiológico à microestrutura

Considerando que o segmento onomasiológico no dicionário escolar deve servir à função específica de auxiliar na seleção léxica durante o processo de composição textual, a onomasiologia, nesse caso, pode ser entendida como a apresentação de um conjunto de opções designativas²⁰⁵. Exemplos bem sucedidos dessa concepção podem ser encontrados em dicionários gerais de língua, tais como PRobE (2001) e DUEe (2001):

²⁰⁵ A delimitação desse conjunto de opções designativas para o dicionário escolar deverá ser feita em 4.2.2.

maison [mezõ; mezõ] n. f. • v. 980; *lat. mansio, mansionem*, de *manere* «rester»; a remplacé en gallo-roman *casa* I♦ I♦ Bâtiment d'habitation (⇒ *habitation*), spécialt Bâtiment construit pour loger une seule famille, ou *maison individuelle* (opposé à *immeuble, appartement*). ⇒ *bâtiment, bâtisse, construction, hôtel, immeuble, pavillon, villa; abri, logement, logis, pénates, résidence, toit. Maisons provençales. ⇒ bastide, mas. Maisons traditionnelles des pays chauds. ⇒ bungalow, case, faré. — Les fondations, les murs, la façade, le toit, la toiture d'une maison. Maison avec un balcon, un perron, un porche. Rez-de-chaussée et étages d'une maison. Maison de plain*-pied; surélevée, sur pilotis. — Divisions intérieures de la maison: appartement, chambre, pièce, salle; bibliothèque, buanderie, bureau, cabinet de toilette, cave, cellier, couloir, cuisine, débarras, dressing-room, entrée, grenier, hall, lingerie, office, salon, salle d'eau, salle de bains, séjour, soupente, sous-sol, terrasse, véranda, vestibule, w.-c. Jardin, cour, dépendances d'une maison. — Maison de bois (⇒ *chalet*), de briques, de pierres de taille, de parpaings, de torchis, à colombage. Maison solaire. Maison préfabriquée (⇒ *module*). Maison rudimentaire. ⇒ *cabane, chaumière, hutte. Maison pauvre, délabrée. ⇒ baraque, bicoque, bouge, clapier, gourbi, masure, taudis, turne. Maison bourgeoise: maison de ville cossue. Maison de maître* (I, 8°). Maison de famille. Maison de religieux. ⇒ couvent, monastère. — Vieilli Maison de plaisance, (mod.) de vacances. Maison de campagne: maison qu'un citoyen achète à la campagne pour ses vacances. ⇒ *résidence (secondaire). Pâté* de maisons. ⇒ bloc, îlot. Les maisons d'un lotissement, d'un coron, d'une Z. U. P. — Habiter, occuper, squatter une maison. Louer, acheter une maison. Se faire construire, rénover une maison. Équiper sa maison (⇒ *domotique; maisonnerie*). Maison en ruine. [...]* (PRobE 2001, s.v.)**

cosmético, -a (del gr. «kosmētikós») adj. y n. m. Se aplica a los productos empleados para embellecer el cutis, el pelo, etc. □ Catálogo Afeite, *producto* de belleza [o de tocador]. ✦ Maquillaje. ✦ Abéñola [o abéñula], acondicionador, aftershave, aftersun, ajo, albarino, alcandor, alcohol,alconcilla, alfeñique, argentada, arrebol, ataquía, azucarado, badulaque, barniz, *barra* de labios, bija, *blanco* de huevo, blandura, blandurilla, blanquete, brasil, cacao, cascarilla, cerilla, chapa, clarimente, colcrem [o cold cream], color, colorete, crema, depilatorio, dropacismo, enrubio, *esmalte* de uñas, espuma, exfoliante, fijador, fijapelo, gel, hidratante, jalbegue, lanilla, laca, *laca* de uñas, *leche* virginal, *lápiz* de ojos, *lápiz* de labios, lucentor, maquillaje, mascarilla, mejunje, muda, pasa, perfilador, pintalabios, pintaúñas, polvos, potingue, quitaesmalte, resplandor, rímel, rojete, *rojo* de labios, sebillor, *sombra* de ojos, tintura, tónico, vinagrillo. ✦ Peeling. ✦ *Arreglarse. (DUEe 2001, s.v.)

Em ambos os casos, o segmento onomasiológico está representado no interior do verbete por opções designativas que correspondem a sinônimos, hiperônimos e hipônimos, e, no caso específico de PRobE (2001, s.v. *maison*), também merônimos (“*Divisions intérieures de la maison*” [divisões internas da casa]).

Além disso, muito embora os dois dicionários estejam ordenados alfabeticamente, é possível notar uma preocupação com que as designações oferecidas possam ser aproveitadas ao máximo pelos consulentes. Com esse objetivo, PRobE (2001, s.v. *maison*), por exemplo,

oferece alguns indicadores que poderíamos chamar de “distinguidores semânticos”, informações que ajudam o leitor a identificar os matizes de significado, e, por conseguinte, a empregar adequadamente a designação oferecida. Já DUEe (2001), por sua vez, atua organizando “catálogos”, ou seja, listas de palavras ou expressões que têm um significado parecido ou relacionado com o da palavra definida (cf. DUEe 2001, s.p.). Alguns verbetes, geralmente correspondentes a unidades léxicas hiperonímicas, são selecionados para abrigar os referidos catálogos, e, sempre que essas unidades léxicas cujos verbetes abrigam uma lista de designações aparecem no dicionário, o consulente, através de um sistema de remissões (representado pelos símbolos * ou ⇒), é enviado ao catálogo.

No que tange à tradição lexicográfica brasileira, uma concepção de onomasiologia similar à verificada em PRobE (2001) e DUEe (2001) não é encontrada. Observemos, por exemplo, o que ocorre em HouE (2001, s.v. *escuro*)²⁰⁶:

escuro *adj.* (sXIII cf. FichIVPM) **1** em que não há luz; que tem pouca ou nenhuma claridade <*sala e.*> **2** que tem cor negra ou tonalidade tirante a negro <*paletó e., pele e.*> **3** *fig.* que é ou se apresenta triste, melancólico **4** *fig.* cercado de mistério ou de suspeita; escuso <*meteu-se em negócios e.*> **5** *fig.* que não tem clareza, inteligibilidade <*era e. em suas formas de expressão*> **6** *fig.* que é sombrio, tenebroso <*ele possuía uma mente e.*> **7** *fig.* que só pode ser percebido com dificuldade; que tem pouca ou nenhuma sonoridade <*e., sua voz arrastava-se*> ■ *adj.s.m.* **8** diz-se de ou indivíduo negro, mulato ou amulatado ■ *s.m.* **9** lugar sem luz ou de pouca luz <*gostava de passear no e.*> <*tinha o mau hábito de ler no e.*> ♦ no e. m.q. **às escuras** ('sem conhecimento') <*gente iletrada vive no e.*> ⊙ ETIM lat. *obscurus, a, um* 'escuro, tenebroso, sombrio, negro; oculto, escondido, invisível; denegrido; obscuro, desconhecido, ignorado; intrincado, difícil de compreender, duvidoso, incerto; dissimulado, disfarçado', por via pop.; cp. a f.erud. *obscurus*; ver *obscur-* e *es-*, *in fine*; f.hist. sXV *scuro* ⊙ SIN/VAR ver sinonímia de *escuridão* e *mulato* e antonímia de ¹*alegre* ⊙ ANT claro, fácil; ver tb. sinonímia de ¹*alegre* e *clareza* ⇄ noção de 'escuro', usar *antepos. feo-*

Como vemos, o segmento considerado como “campo onomasiológico” pelos redatores do dicionário é o correspondente a “noção de”. Esse segmento do verbete, segundo lemos na introdução de HouE (2001, s.p.),

inverte parte da informação prestada nos elementos de composição sobre o significado destes, facultando ao leitor a possibilidade de conhecer os elementos antepositivos e pospositivos correspondentes à noção que a cabeça do verbete encerra, com o que podem criar-se corretamente grande número de neologismos na língua.

²⁰⁶ O grifo é nosso.

O objetivo a que o dicionário se propõe, contudo, na maioria dos casos, a exemplo do que ocorre no verbete relativo a *escuro*, não é alcançado. Um consulente médio da obra em questão teria, no mínimo, dificuldade para criar um neologismo a partir do elemento de composição *feo-*, apresentado no verbete transcrito acima²⁰⁷. Além disso, deve-se considerar que o segmento onomasiológico presente em HouE (2001) é, no mínimo, contraditório em relação à concepção original de um dicionário de língua, que, por sua vez, é uma obra que deveria registrar fatos no nível da norma, não do sistema. Por fim, cabe ressaltar que um segmento desse tipo em um dicionário escolar, pelas razões já expostas, não teria nenhum valor funcional para o público ao qual a referida obra se destina.

Por sua vez, a análise dos sinônimos e antônimos, elementos que, de fato, poderiam servir como opções designativas para os consulentes, no verbete relativo a *escuro* em HouE (2001) permite constatar que tampouco os segmentos dedicados à apresentação dessas informações são realmente funcionais para os consulentes. Além de não haver nenhuma indicação sobre a relação entre os sinônimos e antônimos apresentados e as acepções correspondentes, o dicionário, freqüentemente, em vez de oferecer diretamente os respectivos sinônimos e antônimos, o que tornaria a consulta mais simples, opta por fazer remissões, às vezes bem complexas, a sinônimos e antônimos apresentados em outros verbetes. Além disso, é importante atentar para o fato de que HouE (2001) apresenta, no mesmo segmento, sinônimos e variantes, não estabelecendo uma separação entre uma informação pertinente ao conteúdo sêmico da unidade léxica (comentário semântico) e uma indicação ortográfica (comentário de forma).

Vejamos ainda o que ocorre em AuE (1999, s.v. *cachaça*):

cachaça [De or. controvertida.] S.f. Bras. **1.** Aguardente que se obtém mediante a fermentação e destilação do mel¹ (4), ou borras do melaço. [*Sin. (pop. ou de gir., e bras. na maioria, muitos deles regionais): abre, abrideira, aca, aço, a-do-ó, água-benta, água-bruta, água-de-briga, água-de-cana, água-que-gato-não-bebe, água-que-passarinho-não-bebe, aguardente, aguardente de cana, aguarrás, águas-de-setembro, alpista, aninha, arrebenta-peito, assovio-de-cobra, azougue, azuladinha, azulzinha, bagaceira, baronesa, bicha, bico, birta, boa, borbulhante, boresca, branca, branquinha, brasa, brasileira, caiana, calibrina, cambraia, cana, cândida, canguara, canha, caninha, canjebrina, canjica, capote-de-pobre, catuta, caxaramba, caxiri, caxirim, cobreira, corta-bainha, cotrêia, cumbe, cumulaia, danada, delas-frias, dengosa, desmancha-samba, dindinha, dona-branca, ela, elixir, engasga-gato, espírito, esquentapor-dentro, filha-de-*

²⁰⁷ De acordo com o próprio HouE (2001, s.v. *feo-*), esse elemento de composição ocorre apenas em cultismos criados a partir do século XIX. Ademais, ressaltamos que, dos 11 lexemas formados a partir do referido elemento de composição registrados em HouE (2001), 6 apresentaram menos de 40 ocorrências no *Google* e 4 não apareciam em nenhum documento (em pesquisa realizada em 07.09.2008).

senhor-de-engenho, fruta, gás, girgolina, goró, gororoba, gramática, guampa, homeopatia, imaculada, já-começa, januária, jeribita ou jurubita, jinjibirra, junça, jura, legume, limpa, lindinha, lisa, maçangana, malunga, malvada, mamãe-de-aluana ou mamãe-de-aruaana, mamãe-de-luana, mamãe-de-luanda, mamãe-sacode, mandureba ou mundureba, marafo, maria-branca, mata-bicho, meu-consolo, minduba, miscorete, moça-branca, monjopina, montuava, morrão, morretiana, não-sei-quê, óleo, orotanje, otim, panete, parati, patrícia, perigosa, pevide, pilóia, pinga, piribita, prego, porongo, pura, purinha, quebra-goela, quebra-munheca, rama, remédio, restilo, retrós, roxo-forte, samba, sete-virtudes, sinhaninha, sinhazinha, sipia, siúba, sumo-da-cana, suor-de-alambique, supupara, tafiá, teimosa, terebintina, tira-teima, tiúba, tome-juízo, três-martelos, uca, veneno, xinapre, zuninga.] [...]

Como se observa facilmente, o que identificamos como segmento onomasiológico em AuE (1999) não passa de uma listagem de sinônimos do signo-lema, muitas vezes diassistemicamente marcados. Isso significa que, para cumprir a função de produção lingüística, as opções designativas apresentadas, na maior parte dos casos, não são adequadas. Uma listagem exaustiva de designações marcadas diatópica e / ou diafásico-diastraticamente, como AuE (1999) oferece, ainda que não possa ser categoricamente condenada, já que se trata de um dicionário geral de língua, parece mais uma nota de curiosidade lingüística do que um segmento informativo efetivamente pensado para suprir as necessidades do consulente enquanto produtor textual.

A onomasiologia, em um dicionário escolar, deve ser entendida como um segmento no qual as designações apresentadas, “sinônimas” do signo-lema, possam ser imediatamente substituídas pelo estudante em suas produções orais ou escritas, sem acarretar problemas de significação, nem tampouco “destoar” estilisticamente do restante do texto. Nessas condições, se as soluções para a onomasiologia de AuE (1999) e HouE (2001), nas situações comentadas acima, não se ajustam a um dicionário escolar, a prática de PRobE (2001) e DUEe (2001), ainda que, voltamos a insistir, esteja em consonância com a idéia de onomasiologia no dicionário de língua, tampouco serve para um dicionário escolar, já que, por um lado, uma listagem exaustiva de designações ocuparia muito espaço no verbete, inchando-o desnecessariamente, e, por outro lado, não há garantia de que um estudante que se encontra no período compreendido entre a 5^a e a 8^a série do ensino fundamental possa compreender e, principalmente, utilizar adequadamente todas as informações fornecidas.

Ademais de restringir ao mínimo o número de designações oferecidas no verbete do dicionário escolar, ainda é preciso saber como apresentá-las, visando sempre o melhor aproveitamento das mesmas pelos estudantes. Nesse sentido, em Bugueño; Farias (2008b), propõe-se usar a paráfrase explanatória oferecida no verbete como um *tertium comparationis*

entre o signo-lemma e os sinônimos oferecidos, a exemplo do que ocorre em PRobE (2001). Assim sendo, elaborou-se o seguinte esquema para a apresentação das designações no dicionário escolar:

$$\boxed{\text{lema (designação}_1)} = \boxed{\text{“paráfrase explanatória”}} = \boxed{\text{sinônimo (designação}_2)}$$

Esquema 8: Modelo de apresentação das opções designativas no segmento onomasiológico da microestrutura²⁰⁸

Acreditamos que essa fórmula para a apresentação das opções designativas seria a mais apropriada para ajudar o estudante a decidir em quais contextos o sinônimo oferecido poderia ser aplicado.

Na prática, essa proposta pode encontrar duas representações distintas. Na primeira representação, as opções designativas seguem imediatamente as definições que lhes correspondem nos verbetes. Esse *layout*, por apresentar as designações junto com a respectiva paráfrase definidora, possui a vantagem de facilitar a consulta do estudante. Contudo, o excesso de informação no espaço reservado para cada acepção pode deixar o verbeito muito carregado e complicar um pouco a leitura, em especial quando o signo-lemma for uma unidade léxica muito polissêmica. Entretanto, em nossa opinião, essa ainda parece ser a melhor opção para o dicionário escolar. Um exemplo de obra que segue esse modelo de organização microestrutural é DDSM (2007), ainda que não possamos assegurar que a solução apresentada nesse caso corresponda efetivamente à definição rigorosa de um programa de informações para o dicionário²⁰⁹.

Na segunda representação microestrutural possível para o emprego da paráfrase definidora como um *tertium comparationis* entre o signo-lemma e as designações, essas últimas figuram no final do verbeito acompanhadas de um número que as relaciona com a acepção correspondente. Essa solução é adotada, por exemplo, em GDEA (2001) e DPRAE (2007), dicionários de língua espanhola que oferecem sistematicamente sinônimos no final do verbeito com remissão à respectiva acepção. Acreditamos, no entanto, que essa não é a melhor opção para um dicionário escolar, já que arrolar os sinônimos no final do verbeito exigiria a geração de mais um mecanismo de remissão no interior da microestrutura²¹⁰, o que significaria, por sua vez, mais uma habilidade que o estudante deveria treinar para obter sucesso na consulta.

²⁰⁸ Esse esquema foi originalmente apresentado em Bugueño; Farias (2008b).

²⁰⁹ Para uma análise dessa obra, cf. Farias (2008c).

²¹⁰ Sobre os mecanismos de remissão no dicionário escolar, cf. 7.1.

4.1.2.2 A estrutura de acesso

Estrutura de acesso é o índice formal²¹¹ que possibilita a busca de informações em um dicionário (cf. HAUSMANN; WIEGAND 1989, p. 337-339; HARTMANN 2001, p. 66-67; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *access structure*). No caso do dicionário de orientação semasiológica, o algoritmo de busca é a progressão alfabética. Já no caso do dicionário onomasiológico, é a ontologia definida pela ordenação conceitual do léxico.

Conforme o exposto em Bugueño; Farias (2008b), o ideal seria definir um subconjunto léxico dentro da macroestrutura, entendido como um vocabulário básico, a partir do qual seriam apresentadas as designações que serviriam de apoio para a produção lingüística dos estudantes²¹². Entretanto, como oportunamente se argumentou, carecemos, neste momento, de subsídios teórico-metodológicos que possam nos ajudar a definir um vocabulário básico de língua portuguesa para um estudante que se encontra no período compreendido entre a 5ª e a 8ª série (cf. 3.1.3.1). Portanto, salientamos, uma vez mais, que não resta outra alternativa a não ser apresentar sinônimos destinados a auxiliar a produção lingüística em todos os verbetes em que isso seja possível, de forma que essa opção não poderia ser criticada em nenhum dos dicionários escolares que analisamos anteriormente (cf. BUGUEÑO; FARIAS 2008d). Entretanto, à exceção de DJLP (2001) e DDSM (2007), obras que, de fato, apresentam opções designativas na maior parte dos casos em que isso é possível, os demais dicionários não mantêm uma regularidade, nem uma coerência na apresentação dessas informações.

4.2 FORMULAÇÃO DO PROGRAMA CONSTANTE DE INFORMAÇÕES

Em Bugueño; Farias (2007), sustentou-se que o dicionário semasiológico é um tipo de obra cujo programa mínimo deve conter pelo menos uma informação sobre a significação e uma informação sobre a ortografia. Isso, no entanto, não quer dizer, em hipótese alguma, que

²¹¹ Os índices formais podem ser lingüísticos ou não-lingüísticos. Assim, por exemplo, o alfabeto é um índice lingüístico. Índices não-lingüísticos, por outro lado, são a disposição canônica da microestrutura do dicionário semasiológico, onde as informações pertinentes ao comentário de forma antecedem às pertinentes ao comentário semântico. Outro exemplo de estrutura de acesso de índice não-lingüístico é a letra itálica utilizada na lematização de estrangeirismos.

²¹² Os “catálogos” apresentados em DUEe (2001) atendem, em certa medida, a essa proposta, com a ressalva de que o referido dicionário não parte de um vocabulário básico para definir em que verbetes serão disponibilizadas as listas de abreviaturas. De modo similar, o princípio utilizado para agrupar o material léxico em LEA (2006) é a seleção de um vocabulário básico de língua inglesa que deveria ser conhecido pelo aprendiz dessa língua, a partir do qual são apresentadas novas designações.

esse programa não possa ser ampliado. Wiegand (1989b, p. 433), por exemplo, cita 62 diferentes tipos de informações lexicográficas de caráter lingüístico passíveis de constituir segmentos informativos em um dicionário semasiológico. Esse número inicial, por sua vez, é ampliado para 90 diferentes tipos de informações em Wiegand (1989c, p. 468). Entretanto, a ampliação do programa microestrutural de um dicionário escolar, embora possível e, até mesmo, desejável, deve levar em conta três aspectos:

- a) o tipo de dicionário: a funcionalidade das informações, como vimos expondo ao longo deste trabalho, deve ser medida em relação ao tipo de obra, ao usuário e às funções que devem ser cumpridas, razão pela qual a etimologia e a antonímia²¹³, por exemplo, constituem casos típicos de indicações não pertinentes em um dicionário escolar;
- b) a língua descrita: a existência de diferenças tipológicas e genéticas entre as línguas implica em que determinadas informações somente sejam pertinentes em relação a determinadas línguas. A título de ilustração, mencionamos a indicação dos morfemas de caso em dicionários de línguas declináveis como alemão, latim e grego, a indicação de duração dos sons vocálicos, em dicionários de alemão, inglês ou latim, por exemplo, ou ainda a transcrição fonética, que é quase obrigatória em dicionários de inglês, mesmo para falantes nativos, ao contrário do que ocorre em dicionários de português e espanhol;
- c) o tipo de signo-lema: nem todas as informações discriminadas por Wiegand (1989b) são aplicáveis a todos os tipos de signos-lema, o que se deve a problemas de duas ordens. Em primeiro lugar, porque cada tipo de signo-lema (ou classe de palavras) possui características peculiares, não compartilhadas obrigatoriamente com outros tipos de signos-lema. Assim, a indicação da flexão de gênero e número, obviamente, é apresentada somente em verbetes correspondentes a substantivos e adjetivos, e a indicação de conjugação, naturalmente, somente em verbetes correspondentes a verbos. Em segundo lugar, porque determinadas características, independentemente do tipo de signo-lema (ou classe de palavras), são próprias de determinadas unidades léxicas, decorrendo, por exemplo, de restrições de ordem temporal, geográfica ou social. Dessa maneira, embora o desenho da microestrutura abstrata preveja, por exemplo, um segmento informativo destinado a marcas de uso (*desusado, pouco usual, brasileiro*),

²¹³ O problema com relação à indicação de etimologias em um dicionário escolar já foi discutido em 2.3. O problema relativo à inclusão de antônimos em um dicionário escolar, por sua vez, será discutido em 4.2.2.

formal, informal, vulgar, etc.), essas somente deverão aparecer nos verbetes correspondentes a unidades léxicas que apresentem as respectivas restrições de aplicação²¹⁴. Em consequência disso, faz-se necessário elaborar um programa constante de informações para cada classe de palavras²¹⁵.

Em suma, o principal parâmetro norteador da expansão do programa microestrutural deve ser o princípio da funcionalidade, exposto em 2.3, segundo o qual todas as informações precisam ser discretas e discriminantes em função do tipo de dicionário e do usuário ao qual o mesmo se destina. De acordo com o que as análises realizadas anteriormente nos demonstraram (cf. FARIAS 2006a; 2006b; 2006c; 2007; e BUGUEÑO; FARIAS 2008c), a falta de atenção ao referido princípio ocasiona, em grande parte dos dicionários de cunho escolar disponíveis no mercado editorial brasileiro, uma falta de correspondência entre as informações oferecidas e o que os potenciais usuários esperariam ou necessitariam encontrar. Para ilustrar, mencionamos uma vez mais o caso das indicações etimológicas presentes sistematicamente em dicionários escolares tais como MiMi (2002) e MiLa (2005), e também, de forma esporádica, a título de curiosidade filológica, em dicionários como DDSM (2007).

Levando em conta o exposto acima, nossa proposta é fazer com que cada segmento informativo apresentado no verbete de um dicionário escolar corresponda a uma das demandas de aquisição lingüística descritas em 2.1.2.2.2. No quadro a seguir, dispomos em dez tópicos as demandas de aprendizagem passíveis de serem atendidas em nível microestrutural, já descritas na seção referida, relacionando-as diretamente com cada distinto tipo de informação que, acreditamos, deve estar presente no dicionário escolar:

²¹⁴ Essa situação reflete claramente a funcionalidade do “grau zero de informação” no verbete, à qual aludimos no início deste capítulo.

²¹⁵ A delimitação de um programa constante de informações para cada classe de palavras é parte do problema que deverá ser tratado no capítulo seis. No presente capítulo, procuraremos definir, de um modo mais genérico, quais são os tipos de informações microestruturais pertinentes em um dicionário escolar, tendo em vista atender às demandas de aquisição lingüística dos estudantes, descritas em 2.1.2.2.2.

Demandas de aprendizagem		Informações microestruturais
- Resolução de problemas relacionados com a significação das palavras		- Paráfrases definidoras
- Resolução de problemas de ortografia		- Indicações ortográficas
- Resolução de problemas de separação silábica		- Indicação da separação silábica
- Reconhecimento das classes de palavras		- Indicação da categoria morfológica
- Resolução de problemas de flexão verbal		- Indicação da conjugação verbal
- Resolução de problemas com a flexão nominal		- Indicação da formação de plural e feminino
- Resolução de problemas com a complementação verbal		- Indicação da valência verbal
- Resolução de problemas com a regência nominal		- Indicação dos complementos nominais
- Identificação de diferentes níveis de linguagem		- Indicação de marcas de uso
- Seleção lexical apropriada para o cumprimento das atividades de produção textual		- Indicação de designações (objetivando auxiliar nas tarefas de produção textual)

Quadro 4: Correspondência entre as demandas de aprendizagem do estudante e as informações microestruturais no dicionário escolar

Os dez tipos de informações discriminados no quadro acima são bastante heterogêneos, podendo ser separados, considerando os dois princípios expostos no início deste capítulo, tanto de acordo com a função que cumprem (informações para auxiliar a

compreensão ou a produção lingüística), quanto de acordo com a sua natureza lingüística (informações sobre o significante ou o significado). A primeira separação, proposta e justificada em 4.1, trouxe como principal consequência a divisão do verbete em dois segmentos distintos: o primeiro, de viés semasiológico, está dedicado preponderantemente a auxiliar nas atividades de compreensão lingüística, e o segundo, de viés onomasiológico, está dedicado a auxiliar nas atividades de produção lingüística. A seguir, observando a dupla segmentação proposta para orientar o desenho da microestrutura abstrata do dicionário escolar, discutiremos como cada um dos tipos de informações supramencionados poderia aparecer como segmento informativo no interior do verbete.

4.2.1 O programa constante de informações para o segmento de caráter semasiológico

Considerando que o segmento de caráter onomasiológico, tal como o definimos em 4.1.2, está destinado a auxiliar especificamente as atividades de seleção léxica no âmbito da produção lingüística, à exceção da indicação de designações, todas os demais tipos de informação devem ser oferecidos no segmento semasiológico do verbete. Em atenção à já mencionada distinção estabelecida em Wiegand (1989b) entre comentário de forma e comentário semântico, as informações concernentes ao segmento semasiológico serão divididas, segundo sua natureza, respectivamente em dois grupos: no primeiro grupo, localizam-se as informações que dizem respeito ao signo-lema enquanto significante, e no segundo grupo, localizam-se as informações que dizem respeito ao significado do signo-lema.

Antes de seguir, contudo, é preciso ressaltar uma questão. Embora tenhamos estabelecido a segmentação do verbete com base na distinção entre compreensão e produção lingüística, à exceção das paráfrases definidoras, que assumem o papel mais importante em um dicionário semasiológico, servindo exclusivamente para dirimir as dúvidas com relação à significação das palavras (cf. JACKSON 2002, p. 71), os demais tipos de informações presentes no segmento de caráter semasiológico também podem servir à produção lingüística. Portanto, boa parte dessas informações tem, por assim dizer, um duplo viés, já que serve, em primeira instância, como suporte para a função de recepção lingüística. Esse é o caso, por exemplo, da indicação ortográfica²¹⁶, das informações de regência e de valência²¹⁷ e, em certa

²¹⁶ A forma gráfica da palavra é uma condição essencial para que o consulente possa iniciar sua consulta ao dicionário. Dito de outro modo, para realizar uma busca em um dicionário semasiológico, como é por natureza o dicionário escolar, o usuário precisa dispor de um significante a fim de chegar ao significado.

medida, das marcas de uso²¹⁸. Ficam excluídas a separação silábica e a flexão verbal e nominal, já que esses tipos de informações estão exclusivamente a serviço da produção lingüística. Acreditamos, entretanto, que as mesmas têm lugar como informação pertinente ao comentário de forma no segmento de viés semasiológico, dado que dizem respeito ao signo-
 lema. Como veremos em 4.2.2.2, as informações pertinentes ao comentário de forma no segmento de viés onomasiológico são relativas às designações apresentadas, objetivando oferecer ao consulente indicações sobre a valência verbal e a regência nominal.

4.2.1.1 O comentário de forma para o segmento de caráter semasiológico

Entre os tipos de informações discriminados no Quadro 4, identificamos sete que devem conformar o comentário de forma do segmento de caráter semasiológico do dicionário escolar: a indicação da categoria morfológica, a indicação ortográfica, a separação silábica, a flexão verbal, a flexão de número e gênero, a valência verbal e a regência nominal.

4.2.1.1.1 *Indicação da categoria morfológica*

Os PCN (1998) preconizam que se tome o texto como unidade de ensino da língua materna nas escolas, de tal forma que as reflexões acerca da questão da leitura e da produção textual pelos alunos entre a 5ª e a 8ª série ocupam um lugar de destaque neste documento publicado pelo Ministério da Educação. Entretanto, é preciso reconhecer que os PCN (1998) não ignoram a necessidade de se desenvolver a capacidade de análise lingüística dos estudantes:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. (PCN 1998, p. 78)

²¹⁷ Referimo-nos especificamente aos casos em que a mudança de valência ou de regência acarreta também uma mudança de significação. Exemplo disso é o verbo *aspirar*, que como transitivo direto significa “atrair [o ar] aos pulmões” e como transitivo indireto regido pela preposição *a* significa “almejar [algo]”.

²¹⁸ As marcas de uso apresentadas antes de cada acepção podem servir como uma “pista” para que o consulente consiga identificar de forma mais rápida a significação que lhe interessa no interior de um verbete polissêmico.

Nesse sentido, os redatores dos PCN (1998) listam uma série de procedimentos metodológicos para o planejamento das atividades de análise lingüística, entre os quais são mencionadas a construção e a exploração de um *corpus* de expressões orais e escritas a partir dos textos com os quais os alunos têm contato em sala de aula (cf. PCN 1998, p. 79). Tendo sido levada a cabo a análise do referido *corpus*, propõe-se, então, a “apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido” (PCN 1998, p. 79). Assim, pois, é possível justificar a inclusão, no verbete de um dicionário escolar, além de outras informações de cunho metalingüístico, a indicação da categoria morfológica, ou, dito de outra forma, da classe de palavras à qual pertence o signo-lema.

A *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, que passou a vigorar a partir de 1959 (doravante, NGB 1959), discrimina, ao todo, dez classes de palavras na seção dedicada à morfologia: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. As mesmas dez classes de palavras são reconhecidas em Rocha Lima (2005, p. 65-190) e em Bechara (2006, p. 112-332). Seguindo a tendência dos dicionários de língua portuguesa, a indicação da categoria morfológica das unidades léxicas registradas pode ser feita através de uma simples abreviatura apresentada logo após o signo-lema. É necessário, contudo, observar algumas peculiaridades de cada uma das classes de palavras:

1. Substantivos: Além de indicar que determinada unidade léxica pertence à classe dos substantivos, deve-se oferecer informações acerca do gênero (masculino, feminino ou comum de dois gêneros, de acordo com a proposta terminológica da NGB 1959²¹⁹) e do número (identificação dos casos de *singularia tantum* e *pluralia tantum* em contraposição aos substantivos que apresentam formas de singular e plural²²⁰).

2. Verbos: Conforme a NGB (1959), os verbos podem ser classificados, em função de sua predicação, como de ligação, intransitivos, transitivos diretos e transitivos indiretos. A indicação da categoria morfológica do verbo, no entanto, está intimamente relacionada com a indicação da valência verbal, de modo que aprofundaremos essa questão em 4.2.1.1.7. Assim,

²¹⁹ De acordo com a terminologia proposta pela NGB (1959), ainda havia que distinguir os substantivos epicenos (como, por exemplo, *o jacaré* e *a onça*) e os substantivos sobrecomuns (como, por exemplo, *o cônjuge* e *a testemunha*). Acreditamos, entretanto, que, seguindo o princípio da funcionalidade das informações apresentadas, em ambos os casos, no segmento destinado à indicação da categoria morfológica, basta informar se o substantivo em questão é masculino ou feminino.

²²⁰ Ressaltamos que, no caso dos substantivos que apresentam a mesma forma para o singular e para o plural tais como *lápis*, *ônibus* e *pires*, essa particularidade deve ser informada no segmento reservado para a indicação da flexão de número, de modo que no segmento destinado à indicação da categoria morfológica, deve-se apenas indicar se se trata de um substantivo masculino, feminino ou comum de dois gêneros.

pois, a classificação dos verbos, que apresentaremos a seguir, no Quadro 5, não corresponde exatamente à terminologia proposta pela NGB (1959), mas é uma síntese da classificação que faremos adiante.

3. Adjetivos: Considerando que os adjetivos são lematizados pela sua forma canônica (ou seja, masculino singular), a indicação de gênero e número, em geral, não é pertinente para essas classes de palavras. A exceção são os adjetivos que apresentam a mesma forma para o masculino e o feminino, tais como *pusilânime* “[pessoa / algo] que demonstra fraqueza moral” (*homem pusilânime, mulher pusilânime*), e os adjetivos que apresentam a mesma forma para o singular e o plural, tais como *caxias* “[pessoa] que cumpre suas obrigações com extremo rigor” (*o funcionário caxias, a funcionária caxias, os funcionários caxias, as funcionárias caxias*).

4. Advérbios: A NGB (1959) classifica os advérbios como de lugar, de tempo, de modo, de negação, de dúvida, de intensidade e de afirmação. Em nossa opinião, talvez essa classificação não necessitasse ser apresentada exaustivamente em um dicionário escolar, posto que, como vimos, o estudante, no decorrer do período que abrange da 5ª à 8ª série, está apenas entrando em contato com essa nomenclatura e, ademais, não de forma apriorística, mas sim como um segundo passo dentro das práticas de análise lingüística. Nesses casos, a melhor forma de ajudar o consulente do dicionário seria apresentar uma paráfrase definidora capaz de orientar sobre o emprego das unidades léxicas em questão. Lamentavelmente, como veremos no capítulo cinco, a teoria (meta)lexicográfica ainda não nos disponibiliza subsídios suficientes para elaborar propostas de redação das paráfrases definidoras que sejam completamente satisfatórias, mormente no caso das unidades léxicas que se encontram no grupo das palavras gramaticais, entre as quais, alguns advérbios.

5. Artigos: Com relação aos artigos, é necessário simplesmente indicar se são definidos ou indefinidos, de acordo com a classificação proposta pela NGB (1959).

6. Pronomes: De acordo com a NGB (1959), os pronomes subdividem-se em pessoais (retos, oblíquos e de tratamento), possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Acreditamos que, no caso específico dos pronomes, apresentar a classificação proposta pela NGB (1959) no dicionário escolar pode ser útil para os estudantes.

7. Preposições: A NGB (1959) subdivide as preposições em essenciais e acidentais. De acordo com Bechara (2006, p. 301), as preposições essenciais são aquelas que só aparecem na língua como preposições, a saber, *a, ante, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás*. Por sua vez, as preposições acidentais são as palavras que, em determinadas situações, podem funcionar como preposições, tais como

durante, conforme, mediante, etc. (cf. BECHARA 2006, p. 301). Acreditamos que uma classificação que oponha preposições essenciais e acidentais não constituiria uma informação discreta em uma obra de cunho escolar, de tal forma que, para este grupo de palavras, basta apenas indicar que são preposições. Além disso, a exemplo do que ocorre com os advérbios, o fundamental, para as palavras classificadas como preposições, é apresentar uma paráfrase definidora que seja capaz de orientar acerca da sua função e do seu emprego, o que, voltamos a insistir, não é uma tarefa que possamos cumprir satisfatoriamente neste momento. Por fim, a NGB (1959) ainda propõe distinguir entre combinações e contrações. De acordo com Bechara (2006, p. 302), trata-se de um caso de combinação quando a preposição, ao ligar-se com outra palavra, não sofre redução (por exemplo, *ao* [*a + o*] e *aos* [*a + os*]), e, por outro lado, trata-se de um caso de contração quando a preposição sofre redução (por exemplo, *à* [*a + a*], *do* [*de + o*] e *no* [*em + o*]). O programa de informações de verbetes correspondentes a combinações e contrações, no entanto, pode restringir-se a uma análise morfológica, ou seja, para a contração *no*, por exemplo, bastaria indicar “contração da prep *em* com o art def *o*”, com as respectivas remissões aos verbetes correspondentes a *em* e *o*.

8. Conjunções: A NGB (1959) classifica as conjunções em coordenativas (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas) e subordinativas (causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, temporais, proporcionais e conformativas). Para a indicação da categoria morfológica deste grupo de palavras no dicionário escolar, podemos utilizar como parâmetro a decisão tomada com relação à classe dos advérbios. Assim, pois, de modo similar ao que ocorre com os advérbios, apresentar uma classificação tão esmiuçada em um dicionário escolar talvez não seja a melhor solução. Nesses casos, a apresentação de uma paráfrase definidora, ou, melhor dito, de uma “instrução de uso”, como propõe Fornari (2008b), que oriente acerca do emprego da preposição em questão, seria a melhor forma de ajudar o consulente escolar. Entretanto, como já comentamos, ainda não dispomos de subsídios suficientes para elaborar uma proposta minimamente satisfatória para a apresentação do comentário semântico dessas unidades léxicas.

9. Numerais: Com relação aos numerais, é necessário indicar se são cardinais (*um, dois, etc.*), ordinais (*primeiro, segundo, etc.*), multiplicativos (*dobro, triplo, etc.*) ou fracionários (*meio, terço, etc.*), de acordo com a terminologia da NGB (1959)²²¹.

10. Interjeições: Finalmente, no caso das interjeições, basta apenas indicar que a unidade léxica em questão pertence a este grupo de palavras. Novamente, o segmento

²²¹ Formularemos, em 5.2, uma proposta alternativa para a apresentação dos numerais em um dicionário escolar.

informativo, caso estivéssemos em condições de redigi-lo de modo satisfatório, seria o espaço ideal para fornecer as indicações acerca do emprego da interjeição de que se tratasse.

Levando em conta as observações precedentes, fazemos a seguinte proposta para a indicação da categoria morfológica no dicionário escolar:

Substantivos	Gênero	Masculino	m
		Feminino	f
		Comum de dois gêneros	m/f
	Número	<i>Singularia tantum</i>	m sing f sing
		<i>Pluralia tantum</i>	m pl f pl
Verbos	De ligação		vl
	Intransitivo		vi
	Transitivo		vt
	Verbo + Preposição		v+prep
	Pronominal		vp
Adjetivos	Com flexão de gênero e número		adj
	Com forma idêntica para o masculino e o feminino		adj 2g
	Com forma idêntica para o singular e o plural		adj 2n
Advérbios			adv

Artigos	Definidos		art def
	Indefinidos		art indef
Pronomes	Pessoais	Retos	pron pess
		Oblíquos	pron oblíq
		De tratamento	pron trat
	Possessivos		pron poss
	Demonstrativos		pron dem
	Indefinidos		pron ind
	Interrogativos		pron int
	Relativos		pron rel
Preposições			prep
Conjunções			conj
Numerais	Cardinais		num card
	Ordinais		num ord
	Multiplicativos		num mult
	Fracionários		num frac
Interjeições			interj

Quadro 5: Proposta para a indicação da categoria morfológica no dicionário escolar

Reconhecemos que a classificação proposta pode resultar, em muitos casos, complexa para os estudantes, principalmente pela quantidade de abreviaturas utilizadas, as quais totalizam 33. Entretanto, lembramos, uma vez mais, que essa é a nomenclatura que normalmente se aprende na escola, razão pela qual optamos, na maioria das vezes, pela proposta taxonômica da NGB (1959)²²². Se, pelo contrário, tivéssemos optado pela simplificação das abreviaturas apresentadas, estaríamos anulando completamente o valor de um segmento informativo no dicionário escolar, cuja apresentação pode ser perfeitamente respaldada pelos PCN (1998). Nessas condições, assumimos, neste trabalho, o ônus que a marcação discriminada das categorias morfológicas implica. É importante salientar, no entanto, que, cada uma das marcas apresentadas no dicionário deve ser explicada no *front matter* da obra, como veremos em 7.2, de modo que o estudante não tenha nenhuma dúvida ao consultar o dicionário.

4.2.1.1.2 *Indicação ortográfica*

De acordo com a escala das categorias de informações mais consultadas em dicionários de língua apresentada por Hartmann (2001, p. 82), a ortografia ocupa a segunda posição²²³. Isso significa que o lexicógrafo deve dar uma atenção especial ao referido item na configuração do programa microestrutural, fornecendo, quando for o caso, uma informação “extra” acerca da ortografia, além da que já está naturalmente integrada ao signo-lema. Contudo, é de fundamental importância avaliar quando essa indicação ortográfica “extra” constitui, de fato, uma informação funcional para o consulente, ou seja, em que situações pode haver uma dificuldade real de cálculo para o consulente. Em Bugueño; Farias (2007), definiu-se que essa dificuldade existe em duas situações específicas: (a) quando há grafias alternativas para uma palavra e (b) quando o signo-lema apresenta formas homônimas heterográficas²²⁴ ou parônimas²²⁵.

²²² A exceção é a classificação proposta para os verbos, pelas razões que exporemos detalhadamente em 4.2.1.1.7.

²²³ A ordem das informações no *ranking* apresentado é: (1) significado, (2) ortografia, (3) pronúncia, (4) sinônimos, (5) notas de uso e (6) etimologia (cf. HARTMANN 2001, p. 82).

²²⁴ Conforme o exposto em 3.2.2.1, podemos distinguir, na língua portuguesa, três fenômenos distintos de homonímia: (a) os homônimos homógrafos homófonos (ou homônimos perfeitos), tais como *manga* “parte da camisa” e *manga* “fruta”, (b) os homônimos homógrafos heterofônicos, tais como *forma* (ô) e *forma* (ó) e (c) os homônimos homófonos heterográficos, tais como *caçar* e *cassar*. Para o falante nativo de língua portuguesa, o único caso que constitui um problema de cálculo ortográfico é o terceiro.

²²⁵ Parônimos são palavras com forma gráfica e fonológica bastante parecida, mas com significado diferente, tais como *ratificar* / *retificar* e *tráfego* / *tráfico* (cf. BECHARA 2006, p. 405).

O problema das grafias alternativas já foi mencionado em 3.2.1.2.1, onde discutimos a questão da inclusão das formas de *type* e *token* no dicionário escolar. A indicação da existência de variantes (*tokens*) é bastante pertinente na microestrutura, sempre e quando se explicita devidamente a forma de mais prestígio (ou *type*) com base em uma norma ideal que deve ser definida já no momento da concepção da obra (cf. 3.1.1). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que as duas formas concorrentes de uma unidade léxica são apresentadas ao consulente, também se informa qual delas é a “preferível”. Os dicionários em geral, no entanto, não costumam manter um padrão para a apresentação desse tipo de informação²²⁶.

Os homófonos heterográficos e os parônimos constituem um problema similar, ou seja, grafias bastante parecidas com pronúncia igualmente bastante parecida, ou mesmo idêntica no caso dos homófonos, e significados bem distintos. Por essa razão, ambos os fenômenos são arrolados dentro do mesmo grupo de dificuldades ortográficas. A apresentação de homófonos heterográficos, bem como de parônimos, nos verbetes, como parte do comentário de forma relativo à ortografia, é bastante pertinente nos casos em que as duas palavras possuem uma frequência de uso elevada, como *caçar / cassar, delatar / dilatar e mandado / mandato*. Contudo, é importante salientar que boa parte dos parônimos e homônimos que os dicionários de língua portuguesa apresentam não são índices informativos discretos e discriminantes²²⁷.

Assim sendo, a indicação de ortografia é revertida em três segmentos informativos distintos no interior do verbete: o primeiro é destinado à indicação de formas variantes, o segundo, à indicação de homônimos, e o terceiro, à indicação de parônimos. Nos demais casos, ou seja, quando não há problemas de cálculo ortográfico dessa ordem, a prescrição ortográfica, como dissemos, já está integrada ao lema.

²²⁶ MiMi (2002), por exemplo, indica, no caso do par de formas variantes *rasto* (15.000 ocorrências registradas no *Google* em 20.09.2008) / *rastró* (343.000 ocorrências registradas no *Google* em 20.09.2008), a forma *rasto* como *type*, enquanto que, no caso do par *backup* (726.000 ocorrências registradas no *Google* em 20.09.2008) / *becape* (3.220 ocorrências registradas no *Google* em 20.09.2008), indica a forma *backup*. O dicionário, pois, parece adotar dois parâmetros distintos para a indicação do *type* em cada caso. Se tomamos como parâmetro a frequência, percebemos claramente que o dicionário, em uma situação, apresenta a forma com o menor número de ocorrências como *type* (*rasto*), enquanto na outra, sim, parece guiar-se pelo número de ocorrências para definir o *type* (*backup*). A consulta ao VOLP (2004) para legitimar a escolha dos *types* e *tokens* em cada caso, por sua vez, não é de grande utilidade, isso porque, no caso de *rasto* / *rastró*, o vocabulário em questão apenas registra ambas as formas, sem nenhuma indicação à forma preferencial, e, no caso de *backup* / *becape*, mostrando com toda a força a sua tendência ao purismo linguístico, registra a forma *becape*, embora bem menos freqüente, na macroestrutura principal, fazendo figurar a forma *backup*, que constitui um estrangeirismo, em uma macroestrutura secundária.

²²⁷ Em MiHou (2004, s.v. *distinto*), por exemplo, encontramos um caso claro de informação sobre ortografia pouco funcional para o consulente. Nesse verbete, faz-se uma referência ao parônimo *destinto*. Considerando-se, no entanto, que a forma *destinto* possui uma baixa frequência de uso (cf. nota 114), não haveria razão sequer para que um dicionário destinado majoritariamente a um público escolar registrasse esse vocábulo.

4.2.1.1.3 *Separação silábica*

O aluno que chega ao terceiro ciclo do ensino fundamental, de acordo com os PCN (1998), deveria já ter adquirido alguns conhecimentos básicos acerca da forma canônica da estrutura silábica da língua portuguesa, ou seja, que o núcleo da sílaba deve ser obrigatoriamente uma vogal (V) e as consoantes (C), por sua vez, ocupam as posições periféricas (cf. SILVA 1999, p. 152-171; e COLLISCHONN 1999). Assim sendo, as sílabas constituídas por V, CV, VC ou CVC não deveriam representar um problema para alunos dessa faixa de escolaridade, além do que, sílabas com ataques complexos (grupos consonantais como *tr*, *fr* e *cl*) também já devem ser conhecidos. A partir deste momento, no entanto, o aluno deverá passar a dominar também estruturas que apresentam maiores dificuldades, como por exemplo, os encontros vocálicos (diferenciar ditongos, como *deus*, *laico* e *meigo*, de hiatos, como *dia*, *miado* e *rainha*, e identificar combinações de hiato e ditongo, como em *baiano*, *jóia* e *maio*).

O dicionário escolar pode ajudar o estudante na tarefa de sistematizar as regularidades e identificar os casos que representam maiores dificuldades mediante a informação da separação silábica. Essa informação, por sua vez, pode estar integrada ao signo-lemma, como encontramos na maioria dos dicionários, fato 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 verbete²²⁸.

4.2.1.1.4 *Flexão verbal*

De acordo com os PCN (1998), o aluno até a 4ª série já deve ter adquirido conhecimento acerca do paradigma regular da conjugação verbal. Sendo assim, a indicação da conjugação de verbos regulares não é uma informação funcional em um dicionário escolar destinado ao público que definimos²²⁹. Em um dicionário destinado a estudantes entre a 5ª e a

²²⁸ MiGK (2001), DJLP (2005) e MiSB (2000), por exemplo, apresentam a separação silábica no final do verbete, procedimento que, pelo que já dissemos, não é o mais apropriado. MiCA (2004) e DEABL (2008), por sua vez, apresentam a indicação de separação silábica logo após o signo-lemma, entre parênteses. Embora, neste caso, não se possa falar em uma sobrecarga de informações, já que as demais indicações pertinentes ao comentário de forma são apresentadas no final do verbete, cremos que não há necessidade de ocupar esse espaço para oferecer uma informação que poderia (e, aliás, pelo que já dissemos, deveria) estar integrada ao lema.

²²⁹ Na contramão disso, MiAu (2005) e MiRR (2005), por exemplo, apresentam a conjugação completa de alguns verbos, respectivamente no *front matter* e no *back matter* das obras, utilizando-as como modelo para a conjugação dos demais verbos. Esses dois dicionários apresentam remissão à conjugação em todos os verbetes referentes a verbos. Acreditamos, no entanto, que, dadas as condições explicitadas, no caso do verbo *amar*, cuja

8ª série, a indicação da conjugação de verbos que apresentam irregularidades é suficiente. Nesse caso, as irregularidades poderiam ser agrupadas por categorias, como por exemplo, a categoria dos verbos de terceira conjugação que apresentam alternância vocálica (/e/ → /i/) na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, em todas as pessoas do presente do subjuntivo e na terceira pessoa do singular e primeira e terceira pessoas do plural do imperativo afirmativo, como *advertir*, *refletir*, *servir*, etc. O lexicógrafo poderia tomar a conjugação de um desses verbos como modelo para os demais, e apresentá-la no *back matter* (onde, aliás, estariam melhor localizados os apêndices gramaticais em obras desse tipo)²³⁰.

Um outro problema que deve ser levado em conta no momento de apresentar a indicação da flexão verbal em dicionários escolares é a falta de uma doutrina unitária no que diz respeito ao comportamento morfológico das formas verbais. Assim, por exemplo, em MiSA (2006, s.v. *fulgir*) aparece a seguinte informação “vtd. [...] Conjuga-se como **dirigir Defect.** não se conjuga na 1ª. pess. sing. do pres. ind. nem no pres. subj.”. No entanto, em MiSB (2000, s.v. *fulgir*), oferece-se uma indicação contrária: “v.t. [...] [Verbo completo, não defectivo [...]]”. Na falta de uma doutrina gramatical de aceitação geral, a única coisa a fazer é seguir o consenso mais aceito e sugerir que, de fato, o verbo parece ser defectivo. No entanto, é necessário frisar que a doutrina gramatical brasileira em relação a esse tema necessita ser revista, já que, na norma real, muitos verbos considerados como defectivos apresentam um comportamento diferente daquele que as gramáticas costumam prescrever. O verbo *explodir*, normalmente considerado como defectivo (cf., por exemplo, AuE 1999, s.v.), é um excelente exemplo dessa tendência do português brasileiro contemporâneo, haja vista o largo emprego das formas da primeira pessoa do presente do indicativo e, especialmente, da terceira pessoa do presente do subjuntivo pelos falantes do português no Brasil.

4.2.1.1.5 Plural

O número é um fenômeno gramatical inerente à categoria dos substantivos, que, na língua portuguesa, assinala uma oposição funcional entre um único indivíduo (número

conjugação é completamente regular, não seria necessário oferecer uma indicação de conjugação, como as duas obras mencionadas fazem.

²³⁰ A apresentação da conjugação dos verbos irregulares no final do verbete, como ocorre em MiMe (2000, s.v. *aderir*) “[...] *Conjug, pres indic: adiro, aderes, adere, aderimos, aderis, aderem; pres subj: adira, adiras, adira, adiramos, adirais, adiram; imper: adere, adira, adiramos, aderi, adiram; imper negativo: não adira, não adiras etc. Part irreg: adeso.*”, e em MiMe (2000, s.v. *refletir*) “[...] Conjuga-se como *aderir*.”, não é uma boa solução, dado que, a exemplo do que acontece com a indicação da separação silábica no final do verbete em MiGK (2001), DJLP (2005) e MiSB (2000), esse procedimento também contribui para sobrecarregar desnecessariamente o verbete.

singular) e dois ou mais indivíduos de uma mesma classe (número plural). No caso dos substantivos, o número geralmente é expresso por meio da flexão. Como consequência do mecanismo da concordância, a flexão de número estende-se também à categoria dos artigos, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos e adjetivos (cf. BECHARA 2006, p. 117-118).

De forma similar ao que ocorre com a indicação da conjugação verbal, a indicação da flexão de número dos nomes (substantivos e adjetivos) somente será uma informação funcional se se trata de um caso de irregularidade, dado que os problemas de flexão regular já podem (ou pelo menos deveriam poder) ser resolvidos pelo estudante que ingressa na 5ª série do ensino fundamental²³¹. Assim, pois, uma indicação de flexão de número como s.v. *bombom* “[Pl.: *-bons.*]” em MiAu (2005) ou s.v. *fôrma* “[Pl.: *fôrmas.*” em MiLu (2002) não constituem informações discretas e discriminantes em um dicionário escolar. Os demais casos de flexão de número, considerados como exceções, por sua vez, podem representar um problema para o estudante, devendo, dessa forma, ser indicados nos verbetes. Portanto, nossa proposta é que a indicação da flexão de número nos dicionários escolares seja fornecida somente nos seguintes casos²³²:

- a) compostos ligados por hífen (*abaixo-assinado / abaixo-assinados; curta-metragem / curtas-metragens; estrela-do-mar / estrelas-do-mar*);
- b) palavras terminadas em *-ão* (*cão / cães; mão / mãos; coração / corações; anão / anãos ou anões; ancião / anciãos, anciães ou anciões*);
- c) empréstimos (*office boy / office boys; campus / campi*);
- d) palavras invariáveis em número (*lápiz; pires*).

4.2.1.1.6 Feminino

Uma das características formais dos substantivos é a de estarem dotados da marca de gênero (cf. BECHARA 2006, p. 117). Assim, pois, de acordo com Camara Júnior (2007, p. 88),

²³¹ Consideramos como casos de flexão regular de número os seguintes: (a) nomes terminados em vogal e em *-n*, que sofrem acréscimo de *-s*, (b) nomes terminados em *-m* que mudam o *-m* em *-ns*, (c) nomes terminados em *-r*, *-s* e *-z*, que sofrem o acréscimo de *-es* e (d) 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 *-il* (átono), que mudam o *-il* em *-eis*. Sobre os processos de formação do plural dos substantivos, cf. Neves (2000, p. 159-172).

²³² A proposta para a sistematização da apresentação da flexão de número em um dicionário escolar de língua portuguesa foi apresentada originalmente em Farias (2006a).

o gênero é uma distribuição em classes mórficas, para os nomes, da mesma sorte que o são as conjugações para os verbos. A única diferença é que a oposição masculino – feminino serve freqüentemente para em oposição entre si distinguir os seres por certas qualidades semânticas, como para as coisas as distinções como *jarro – jarra, barco – barca*, etc., e para os animais e as pessoas a distinção do sexo, como em *urso – ursa, menino – menina*. Ora, as conjugações verbais não têm a menor implicação semântica, e nada em sua significação faz de *falar*, um verbo da 1ª conjugação, de *beber*, um verbo da 2ª, ou de *partir*, um verbo da 3ª.

Camara Júnior (2007, p. 89) segue seu raciocínio afirmando que, do ponto de vista semântico, o masculino poderia ser considerado como uma forma não-marcada, ao passo que o feminino indicaria uma especialização. Assim, por exemplo, as oposições *jarro / jarra*, por um lado, e *urso / ursa*, por outro, seriam equivalentes, na medida em que o membro dotado do gênero feminino em cada par apresentaria um traço a mais em relação ao membro dotado do gênero masculino (*jarra* é uma espécie de *jarro*; *ursa* é a fêmea do animal chamado *urso*). Além disso, ainda conforme Camara Júnior (2007), deve-se fazer uma distinção entre a flexão de gênero e determinados processos lexicais ou sintáticos usados para indicar o sexo. Assim, não seria correto dizer que *mulher* é o feminino de *homem*, e sim que o substantivo *mulher* é sempre feminino, enquanto o substantivo *homem*, semanticamente relacionado ao primeiro, é sempre masculino. O referido autor conclui, afirmando que:

Na descrição da flexão de gênero em português não há lugar para os chamados «nomes que variam em gênero por heteronímia». O que há são substantivos privativamente masculinos, e outros, a eles semanticamente relacionados, privativamente femininos. Tal interpretação, a única objetiva e coerentemente certa, se estende aos casos em que um sufixo derivacional se restringe a um substantivo em determinado gênero, e outro sufixo, ou a ausência de sufixo, em forma nominal não-derivada, só se aplica ao mesmo substantivo em outro gênero. [...] Da mesma sorte, não cabe para os substantivos «epícenos», referentes a certos animais, falar numa distinção de gênero expressa pelas palavras *macho* e *fêmea*. (CAMARA JÚNIOR 2007, p. 89)

Bechara (2006), por sua vez, não compartilha integralmente da opinião de Camara Júnior (2007). Para o gramático, a determinação de gênero nos substantivos não se torna manifesta por meio do mecanismo da flexão, como no caso dos adjetivos e dos pronomes. São mecanismos formais da indicação da diferença de sexo nos substantivos que designam seres animados, segundo Bechara (2006, p. 132-133), a derivação sufixal e a heteronímia. Assim, pois, contrariando Camara Júnior (2007), Bechara (2006) inclui entre os casos de derivação sufixal, além de oposições como *ator / atriz* e *galo / galinha*, oposições como *gato / gata* e *menino / menina*, que o primeiro autor apresenta como a única situação em que é possível, de

fato, falar em “flexão de gênero” (cf. CAMARA JÚNIOR 2007, p. 89-90). Devido à complexidade inerente a essa questão, preferimos, na presente dissertação, englobar todos os processos relacionados com a indicação da diferença de sexo nos substantivos que designam seres animados sob o rótulo “formação do feminino”, a exemplo do que faz Neves (2000).

A necessidade de apresentar, no verbete de um dicionário escolar, a forma lexical que designa o membro feminino em um dado par deve-se ao fato de que a mesma nem sempre é facilmente dedutível para o consulente deste tipo de obra. Ao passo que os casos de formação do feminino por meio do processo que Camara Júnior (2007) denomina “flexão” já podem (ou pelo menos poderiam) ser facilmente solucionados pelos estudantes que se encontram no período compreendido entre a 5ª e a 8ª série²³³, os demais casos ainda podem suscitar dúvidas nos estudantes. Assim, pois, uma indicação de formação do feminino como a que é apresentada s.v. *bailarino* “[...] *Fem: bailarina.*” em MiMe (2000) não é muito pertinente para o consulente em questão. Em contrapartida, outras indicações serão extremamente importantes, razão pela qual fazemos a seguinte proposta para a indicação da formação do feminino em um dicionário escolar²³⁴:

- a) gênero expresso através de derivação, ou seja, acréscimo de sufixo ao radical (*abade / abadessa; ator / atriz*);
- b) gênero expresso através de heteronímia, ou seja, masculino e feminino representados por palavras completamente diferentes (*genro / nora; boi / vaca*);
- c) substantivos epicenos (*jacaré / jacaré fêmea*);
- d) palavras terminadas em *-ão* (*anão / anã; folião / foliona; leão / leoa*);
- e) palavras que apresentam mais de uma forma de feminino (*embaixador / embaixatriz* “esposa do embaixador” e *embaixadora* “mulher que ocupa o cargo de embaixador”).

4.2.1.1.7 Valência verbal

Trask (2006, s.v. *verbo*) apresenta como uma das principais características da classe dos verbos a obrigatoriedade de que eles sempre estejam acompanhados por um ou mais

²³³ Consideramos como casos de formação regular do feminino os seguintes: (a) nomes terminados em *-o*, que mudam o *-o* em *-a* e (b) os nomes terminados em *-or*, *-ês*, *-l* e *-z*, cujo feminino é formado pelo acréscimo de *-a*. Sobre os processos de formação do feminino dos substantivos, cf. Neves (2000, p. 145-152).

²³⁴ A proposta para a sistematização da apresentação da formação do feminino em um dicionário escolar de língua portuguesa foi apresentada originalmente em Farias (2006a). A terminologia que empregamos, nesse caso, foi tomada de Bechara (2006, p. 131-138).

sintagmas nominais, os quais constituem os seus complementos, argumentos ou actantes²³⁵. Nesse sentido, Neves (2000, p. 28) define a valência verbal como “a capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeito e complemento)”.

Os verbos costumam ser classificados em razão do tipo de complemento que exigem, ou seja, de acordo com a sua transitividade²³⁶. É importante ressaltar que as próprias gramáticas brasileiras divergem quanto à classificação de determinados verbos, além do que, também é possível verificar certa confusão no que diz respeito às nomenclaturas utilizadas pelos diversos autores, apesar da existência da NGB (1959), que deveria servir para padronizar a terminologia gramatical empregada no Brasil²³⁷. Para Cunha; Cintra (2001, p. 143-145), por exemplo, complemento indireto é o complemento que se liga ao verbo por meio de uma preposição, independentemente de expressar ou não o destinatário da ação. Rocha Lima (2005, p. 248-251) e Bechara (2006, p. 421-422), por outro lado, consideram como complemento indireto somente os sintagmas que expressam o beneficiário ou destinatário da ação, distinguindo esse tipo de complemento dos demais complementos verbais encabeçados por preposição, a saber, os complementos relativos e os complementos circunstanciais. O complemento relativo, por sua vez, segundo os autores mencionados, é um complemento obrigatório com valor de objeto direto, ligado ao verbo por preposição; essa, por sua vez, é determinada pela norma e forma um bloco com o verbo (cf. ROCHA LIMA 2005, p. 251-252; e BECHARA 2006, p. 419-421), configurando, pois, um caso de regência verbal. No entanto, o próprio Bechara (2006, p. 421) observa que “não há unanimidade entre os estudiosos em considerar tais argumentos do predicado complexo como complemento relativo”. Cunha; Cintra (2001, p. 143-145), por exemplo, consideram como objeto indireto o complemento que se liga ao verbo através de preposição, usando, para ilustrar o conceito proposto, verbos como *duvidar* e *necessitar*, que Rocha Lima (2005) e Bechara (2006) apresentam como verbos que exigem complemento relativo.

A atenção às observações precedentes serve como respaldo para as duas decisões que tomamos com relação à apresentação da valência verbal no dicionário escolar. Em primeiro lugar, ainda que a NGB (1959) aponte uma solução de univocidade para a terminologia empregada, a confusão verificada quanto à definição de cada um dos diferentes tipos de complementos verbais faz-nos crer que apenas indicar que um determinado verbo é transitivo

²³⁵ A exceção a essa regra são verbos como *chover*, *gear*, *nevar* e *trovejar*, quando indicam fenômenos da natureza, os quais não admitem nenhum argumento ou actante (cf. TRASK 2006, s.v. *argumento*).

²³⁶ Sobre a noção de transitividade, cf. Trask (2006, s.v. *transitividade*). Para uma análise da transitividade dos verbos em língua portuguesa, cf. Neves (2000, p. 28-61), e em língua espanhola, cf. Campos (1999).

²³⁷ De acordo com a NGB (1959), os verbos, como vimos, podem ser subdivididos em de ligação, intransitivos, transitivos diretos e transitivos indiretos.

direto ou indireto, como ocorre na maior parte dos dicionários de língua portuguesa²³⁸, não constitui uma contribuição efetiva para o estudante em suas tarefas de produção lingüística. Dessa maneira, no segmento informativo dedicado à indicação da categoria morfológica em verbetes correspondentes a verbos, deverão ser apresentadas as indicações da categoria morfológica em conformidade com a seguinte classificação²³⁹:

1. Verbo de ligação: Adotamos o termo proposto pela NGB (1959) para designar os verbos cuja função é ligar o sujeito e o predicativo do sujeito, além de servirem também como marcadores de tempo, modo e aspecto na oração (cf. ROCHA LIMA 2005, p. 238; BECHARA 2006, p. 426-427).

2. Verbo intransitivo: Para efeitos da indicação da categoria morfológica no dicionário escolar, serão marcados como intransitivos somente os verbos que exigem apenas um argumento, nesse caso, o sujeito, e os verbos que não exigem nenhum complemento (verbos que denotam fenômenos da natureza).

3. Verbo transitivo: Para efeitos da indicação da categoria morfológica no dicionário escolar, serão marcados como transitivos os verbos que exigem dois argumentos, nesse caso, o sujeito e o objeto direto, e os verbos que, além desses dois argumentos, ainda podem exigir um terceiro, nesse caso, o dativo²⁴⁰.

²³⁸ Em MiSA (2006, s.v. *fulminar*) encontramos “vtd 1. lançar raios contra [...] vi 6. despedir raios; fulgurar” e em MiAu (2005, s.v. *oferecer*), “[...] T.d.i 5. Dar como oferta, mimo ou presente [...]”. Em ambos os casos, como é possível observar, não há nada além da indicação morfológica que possa ajudar o consulente nas atividades de produção lingüística. Um outro problema encontrado frequentemente nos dicionários de língua portuguesa é o mau uso de informações adicionais para apresentar a valência verbal. Em HouE (2001, s.v. *necessitar*), por exemplo, encontramos “verbo transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo 1 ter necessidade (de); passar necessidade; carecer, precisar Ex.: <veja se você vai n. (de) mais alguma coisa do armário> <a esmola é para quem necessita>”. Nesse caso, verificamos uma evidente falta de correspondência entre a indicação morfológica e os exemplos apresentados, o que pode dificultar muito a compreensão do leitor. Por fim, citamos AuE (1999, s.v. *comer*), onde nem sequer a indicação morfológica apresentada é clara para o consulente: “V. transobj. 14. Considerar, tomar, ter: Não o comam por tolo: é espertíssimo”. A informação de que se trata de um “verbo transobjetivo” é completamente inútil, já que, além de essa não ser uma classificação de consenso e, mais ainda, ser desconhecida de grande parte do público consulente, não se explica ao leitor em nenhuma parte o que significa essa indicação.

²³⁹ A classificação proposta neste trabalho para o dicionário escolar baseou-se na que foi empregada para a descrição dos verbos no âmbito do já referido projeto *Dicionário de falsos amigos espanhol-português*, desenvolvido no Departamento de Espanhol do Instituto de Letras da UFRGS, sob a supervisão do Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda. Tendo em vista que o dicionário de falsos amigos visa estabelecer um contraste entre o português e o espanhol, a nomenclatura utilizada deve ser igualmente transparente para os falantes nativos das duas línguas. Dessa forma, optou-se por abolir termos como transitivo direto e transitivo indireto, desconhecidos da comunidade falante nativa do espanhol, para a qual apenas é significativa a oposição entre verbos transitivos (que exigem complemento acusativo) e intransitivos (que não exigem complemento, ou exigem um complemento preposicionado, como o dativo ou os circunstanciais) (sobre a complementação verbal em língua espanhola, cf. CAMPOS 1999; e ALARCOS 2006, p. 344-365). As marcas morfossintáticas apresentadas para os verbos limitaram-se, pois, a apenas quatro para cada língua, a saber, verbo intransitivo, transitivo direto, verbo + preposição e verbo pronominal para o português, e verbo intransitivo, verbo transitivo, verbo + preposição e verbo pronominal para o espanhol.

²⁴⁰ O dativo corresponde ao complemento que Rocha Lima (2005, p. 248-251) e Bechara (2006, p. 421-422) chamam de complemento indireto.

4. Verbo + preposição: Tendo em vista que utilizar muitos termos diferentes no dicionário pode dificultar a compreensão dos estudantes, todos os verbos que exigem os complementos que Rocha Lima (2005) e Bechara (2006) chamam de circunstancial e relativo deverão ser marcados simplesmente como “verbo + preposição”.

5. Verbo pronominal: Todos os verbos cujo sujeito e objeto (representado por um pronome reflexivo) referem-se ao mesmo ser deverão ser marcados como pronominal.

Em segundo lugar, havendo-se optado pela restrição da indicação da categoria morfológica dos verbos a apenas cinco marcas, fica ainda mais patente a necessidade de geração de segmentos informativos específicos para a indicação da valência. A nossa proposta para a apresentação dos complementos verbais no dicionário escolar prevê a geração de dois segmentos informativos distintos:

1. Segmento dedicado à indicação dos complementos verbais na paráfrase definidora: Uma das características mais marcantes dos dicionários da tradição lexicográfica alemã é a apresentação exaustiva da valência dos verbos nos verbetes (cf. BUGUEÑO 2008a). Para ilustrar, transcrevemos a seguir um verbe extraído de LGDaF (2008):

helfen; *hilft, half, hat geholfen*; VI **1. (j-m) (bei etw.) h.** j-n (durch bestimmte Mittel) unterstützen, damit er sein Ziel (schneller u. leichter) erreicht ≈ beistehen <j-m bereitwillig, freiwillig, spontan, finanziell, mit Rat u. Tat h.>: *Die Kinder helfen ihrer Mutter im Haushalt; Er half der alten Frau beim Einsteigen ins Auto; Er hat ihr suchen / beim Suchen geholfen [...]* (LGDaF 2008, s.v.)

Como podemos observar, LGDaF (2008, s.v. *helfen*) utiliza três recursos distintos para a apresentação da valência verbal: (a) a indicação da categoria morfológica, apresentada antes do número que marca a primeira acepção, (b) a indicação explícita dos complementos verbais antes da paráfrase definidora e (c) a apresentação de exemplos.

Evidentemente, não seria muito útil apresentar a valência dos verbos em um dicionário escolar de uma forma similar à que propõe LGDaF (2008, s.v. *helfen*) explicitamente antes da paráfrase definidora. Incorporar a valência verbal como segmento informativo na microestrutura de uma obra destinada a estudantes do ensino fundamental exige que se aprenda a equilibrar a exaustividade descritiva do fenômeno da complementação verbal em cada caso e a capacidade de compreensão dessa informação pelo estudante, tanto no que diz respeito ao fato sintático em si, quanto no que diz respeito à habilidade de consulta a uma obra de referência. Assim sendo, faz-se necessário, em primeiro lugar, apresentar a informação sobre a valência da forma mais simples possível e, em segundo lugar, restringir ao

mínimo o uso de elementos semióticos que possam perturbar a leitura do estudante. Levando em conta esses dois critérios, oferecemos, a seguir, a nossa proposta de indicação da valência verbal no dicionário escolar para cada uma das cinco categorias morfológicas discriminadas acima:

a) verbo de ligação (*vl*):

permanecer *vl* continuar no mesmo estado.

b) verbo intransitivo (*vi*):

morrer *vi* perder a vida.

nevar *vi* cair do céu uma grande quantidade de flocos de gelo.

c) verbo transitivo (*vt*):

comprar *vt* passar a possuir *algo* por meio de um pagamento.

oferecer *vt* dar *algo* a *alguém* para que o utilize / desfrute.

d) verbo + preposição (*v+prep*)

arcar *v+prep* ~ **com** assumir a responsabilidade por *algo*.

morar *v+prep* ~ **em** ter uma casa em *algum lugar*.

e) verbo pronominal (*vp*):

queixar-se *vp* demonstrar o descontentamento com *algo* por meio de palavras.

Para os verbos de ligação, intransitivos e pronominais, a indicação da valência, como vimos, restringe-se à marcação da categoria morfológica. Nos verbetes correspondentes a verbos transitivos, por sua vez, faz-se necessário gerar um segundo segmento informativo destinado à indicação da valência. Esse segmento consiste na abertura de um espaço na paráfrase definidora para a indicação dos complementos verbais (acusativo e dativo), os quais estão destacados com um tipo de letra distinto²⁴¹. Esse, aliás, é o único recurso semiótico utilizado com essa finalidade. Por fim, para a categoria que optamos por marcar como “verbo + preposição”, não é possível indicar a actância somente por meio da paráfrase, de modo que somos obrigados a recorrer a um segundo recurso, que é a indicação da preposição que deve ser utilizada com o verbo, através da lematização.

²⁴¹ Sobre a apresentação da valência verbal nas paráfrases definidoras, cf. Seco (2003, p. 47-58) e Beneduzi; Bugueño; Farias (2005, p. 215-218).

2. Segmento dedicado à indicação dos complementos verbais nos exemplos: O segundo segmento informativo que pode ser gerado na microestrutura para fins de apresentação da complementação verbal é um campo destinado à apresentação de exemplos. Em Farias (2008a), procuramos estabelecer alguns critérios para decidir quando uma definição deve ser complementada por um exemplo. Assim sendo, 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). Os exemplos apresentados nesse caso, evidentemente, pertencem ao segundo grupo, sendo incorporados ao verbete como parte do comentário de forma.

Ainda em Farias (2008a), procuramos elaborar alguns critérios que possibilitassem tornar o exemplo um fato efetivamente funcional na microestrutura. Nesse sentido, consideramos o exemplo como um fato funcional no que diz respeito estritamente à apresentação da valência apenas em dois casos: (a) quando o verbo exige um complemento dativo e (b) quando o verbo exige algum outro complemento preposicionado. Dessa forma, as definições de *oferecer*, *arcar* e *morar*, formuladas anteriormente, poderiam ser complementadas da seguinte maneira:

oferecer vt dar algo a alguém para que o utilize / desfrute: *O anfitrião ofereceu um jantar aos convidados*

arcar v+prep ~ **com** assumir a responsabilidade por algo: *João arcou com os custos da viagem; A prefeitura arcará com as despesas da obra.*

morar v+prep ~ **em** ter uma casa em algum lugar: *Maria mora em São Paulo.*

No que diz respeito aos exemplos lexicográficos que podem ser apresentados nos verbetes, Welker (2004, p. 150-157) separa estes em dois grupos: os exemplos retirados de um *corpus*, também chamados de abonações, e os exemplos construídos pelo lexicógrafo, entre os quais estão também os exemplos adaptados, ou seja, extraídos de um *corpus*, mas alterados pelo compilador da obra. As três categorias de exemplos distinguidas por Welker (2004) já haviam sido identificadas em Humblé (1998), respectivamente, como exemplos autênticos [*authentic examples*], exemplos construídos [*made-up examples*] e exemplos controlados [*controlled examples*]. Considerando que os exemplos apresentados nas situações mencionadas estão destinados exclusivamente a auxiliar a produção lingüística, o ideal seria que estes fossem criados pelo lexicógrafo especialmente para cumprir essa função. A geração

de exemplos exclusivos para a apresentação da valência verbal permite que os mesmos sejam suficientemente claros e destaquem única e simplesmente a informação que interessa ao estudante, o que seria mais complicado se os exemplos fossem extraídos de um *corpus*, já que a organização sintática das abonações tende a ser mais complexa por razões óbvias. Além disso, é de extrema importância que os complementos apareçam destacados na oração apresentada e que a(s) preposição(ões) adequada(s) para a construção do verbo seja(m) indicadas. Por fim, para que a informação acerca da valência fique mais acessível para o leitor, é importante apresentar somente períodos simples, em ordem direta (Sujeito – Verbo – Objeto).

4.2.1.1.8 Regência nominal

De acordo com Neves (2000, p. 90), a exemplo do que ocorre com os verbos, os nomes também podem selecionar argumentos, de tal forma que também apresentam estrutura argumental e regência. Desse modo, as preposições que alguns nomes exigem também são determinados pela norma e formam um bloco com os respectivos nomes. A preposição exigida pelos substantivos, adjetivos e advérbios deve, pois, ser informada ao consulente, principalmente tendo em vista auxiliá-lo nas suas atividades de produção linguística. Sugerimos, para a apresentação dessa informação, utilizar os mesmos recursos empregados para a indicação das preposições exigidas pelos verbos que selecionam complementos relativos ou circunstanciais (cf. 4.2.1.1.7). Assim, pois, a indicação poderia ser feita de duas maneiras:

a) indicação da regência nominal por meio de lematização:

aversão *f* ~ **a / por** sentimento de repugnância em relação a *algo / alguém*.

avesso *adj* ~ **a** *algo / alguém* que é contrário a *algo*.

perto *adv* ~ **de** a pequena distância de *algo / alguém*.

b) indicação da regência nominal por meio de exemplos²⁴²:

aversão *f* ~ **a / por** sentimento de repugnância em relação a *algo / alguém*: *João tem aversão a cobras; Maria sente aversão por pessoas falsas.*

²⁴² Todas as observações feitas com relação à apresentação dos exemplos no segmento dedicado à valência verbal também são válidas para a apresentação dos exemplos no segmento dedicado à complementação nominal.

avesso *adj* ~ **a** *algo / alguém* que é contrário a *algo*: *Pedro é avesso a festas; Joana é avessa às minhas idéias.*

perto *adv* ~ **de** a pequena distância de *algo / alguém*: *As crianças estão perto da escola; Maria está perto de João.*

4.2.1.2 O comentário semântico para o segmento de caráter semasiológico

Entre os tipos de informações discriminados no Quadro 4, identificamos dois pertinentes ao comentário semântico do segmento de caráter semasiológico do dicionário escolar: as marcas de uso e as paráfrases definidoras.

4.2.1.2.1 *Marcas de uso*

As marcas de uso são, de acordo com a definição de Hartmann; James (2001, s.v. *label*), “a special symbol or abbreviated term used in reference works to mark a word or phrase as being associated with a particular usage or language variety”²⁴³. Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 183), por sua vez, chamam essas marcas de diassistêmicas [*diasystematische Markierungen*], na medida em que elas servem para indicar, no dicionário, as unidades léxicas que apresentam um “desvio” (temporal, espacial, social, etc.) em seus contextos de aplicação em relação às unidades léxicas consideradas neutras. Dessa forma, a marcação diassistêmica cumpre duas tarefas: em primeiro lugar, orienta os usuários sobre o emprego apropriado dos lexemas marcados e, em segundo lugar, descreve a ordenação pragmática do léxico (cf. ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 183-184).

Em conformidade com Herbst; Klotz (2003, p. 89),

die inhaltliche Seite von sprachlichen Zeichen ist durch die denotative Bedeutung nicht erschöpfend charakterisiert, was schon daraus ersichtlich ist, dass denotative Bedeutungen auf verschiedene Weisen versprachlicht werden können und trotzdem die Zahl echter Synonyme relativ gering ist.²⁴⁴

²⁴³ [um símbolo especial ou termo abreviado usado em obras de referência para marcar uma palavra ou sintagma como sendo associado a um uso particular ou variedade lingüística]

²⁴⁴ [o plano do conteúdo do signo lingüístico não aparece caracterizado de forma exaustiva unicamente através do significado denotativo, o que é certamente evidente, que os significados denotativos podem ser expressos de diferentes maneiras, embora o número de sinônimos autênticos seja relativamente baixo]

Em outras palavras, o significado de uma determinada unidade léxica também compreende a sua posição no diassistema. Assim sendo, muito embora o conteúdo semântico de *alcoólatra* e *pé-de-cana* seja “pessoa que tem o vício do alcoolismo”, a segunda designação possui um traço pejorativo intrínseco ao seu significado, que o diferencia do significado da primeira designação, de tal forma que ambas não podem constituir sinônimos perfeitos. Isso, acrescido ao já exposto no parágrafo anterior, justifica classificar as marcas de uso como informações pertinentes ao comentário semântico.

Faz-se necessário lembrar, neste ponto da discussão, que, ainda que os dicionários em geral costumem apresentar uma grande quantidade e variedade de marcas de uso (que abrangem marcas diacrônicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas e diatécnicas), uma análise mais atenta da marcação apresentada revela a ausência de critérios para a sua atribuição. Retomemos, a título de ilustração, o caso de *pé-de-cana*. Para essa unidade léxica, AuE (1999, s.v. *pé-de-cana*) apresenta as marcas *Bras.* [brasileirismo] e *Pop.* [popular]. HouE (2001, s.v. *pé-de-cana*), por sua vez, classifica essa unidade léxica como *Regionalismo: Brasil* e *Uso: informal*. Por fim, CAe (2007, s.v. *pé-de-cana*) atribui à unidade em questão as marcas *Bras.* [brasileirismo], *Pernambuco* e *pop.* [popular], sendo as duas primeiras redundantes entre si. Salientamos, no entanto, que não se deve conferir a falta de rigor das imputações apresentadas, pelo menos na maior parte das vezes, somente a um possível descaso do lexicográfico, já que a questão da marcação diassistêmica nos dicionários envolve uma série de dificuldades. Assim sendo, por um lado, encontramos o problema de ordem teórica já apontado por Herbst; Klotz (2003, p. 88), que consiste no fato de que não há limites claros entre as diversas variedades lingüísticas, o que vai ao encontro do alerta feito por Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 183-184) acerca da imprecisão de algumas marcas apresentadas. Por outro lado, encontramos também o problema prático da inexistência de instrumentos metodológicos que realmente possam ajudar o lexicógrafo na tarefa de atribuir marcas de uso aos lexemas registrados. Esse segundo problema, por sua vez, está intimamente relacionado à questão da seleção macroestrutural quantitativa (cf. 3.1.2), já que as dificuldades encontradas na definição dos itens lexicais que devem constituir a nomenclatura do dicionário são as mesmas encontradas no momento de conferir as imputações diassistêmicas às unidades léxicas arroladas²⁴⁵.

Além dos problemas de ordem teórica e prática concernentes à marcação diassistêmica, no que tange à sua apresentação em dicionários escolares, ainda é necessário

²⁴⁵ Sobre a problemática das marcas de uso em dicionários de língua, cf. também Strehler (2001) e Welker (2004, p. 130-136).

considerar se, de fato, proporcionar uma profusão de marcas de uso pode representar um ganho real para o estudante. De nossa parte, acreditamos que uma variedade muito grande de marcas de uso no dicionário não favorece um ganho heurístico para os seus consulentes, em especial se levamos em conta que, mesmo para um leitor que já tem uma boa experiência, estabelecer limites claros entre marcas como *informal*, *popular* e *familiar* nem sempre é uma tarefa fácil.

Sem perder de vista as considerações precedentes, e a fim de realizar uma proposta para a apresentação das marcas de uso, retomamos a redefinição taxonômica do dicionário escolar estabelecida em 3.1.3.2. Na referida ocasião, o dicionário escolar foi caracterizado como:

- a) sincrônico: o dicionário escolar não deve incluir os arcaísmos e as palavras pouco usuais, nem tampouco deve registrar os neologismos;
- b) sintópico: devido a restrições de ordem prática, a delimitação dos regionalismos prescinde de todo e qualquer rigor metodológico, de modo que seria aconselhável não incluir unidades diatopicamente marcadas no dicionário escolar. Se isso ocorrer, os regionalismos devem restringir-se àqueles amplamente identificados no âmbito do português brasileiro, excluindo-se, em qualquer hipótese, os usos dos demais países lusófonos;
- c) parcialmente aberto para a diafasia-diastratia: considerando que o essencial na escola é que o aluno tenha acesso à norma considerada padrão (cf. 3.1.1.2), está mais do que justificado que uma parcela das unidades marcadas diafásico-diastraticamente deve ser eliminada dos dicionários escolares, em particular as consideradas como vulgares²⁴⁶. Levando em conta, porém, a importância que determinados registros têm na constituição do português brasileiro (a exemplo da gíria), o dicionário escolar deverá estar parcialmente aberto à diafasia-diastratia²⁴⁷.

²⁴⁶ Consideramos como vulgares as unidades léxicas grosseiras, obscenas e de baixo calão, tais como a maior parte das designações para os órgãos sexuais (*caralho*, *pinto*, *buceta*, *xoxota*), para o ato sexual (*foda*), para o homossexualismo e os homossexuais (*veadagem*, *veado*, *machorra*), etc.

²⁴⁷ Assim, por exemplo, devem ser registradas unidades léxicas de uso informal, como *gay*, *bicha*, *cocô*, *xixi*, *baseado* “cigarro de maconha”, etc., ou ainda as unidades léxicas pejorativas, tais como *galinha* “[pessoa] que troca frequentemente de parceiro amoroso”, *mongolóide* “designação pejorativa para uma pessoa portadora de síndrome de Down” e *retardado* “[pessoa] que apresenta um desenvolvimento mental abaixo do normal”. A inclusão de unidades léxicas informais e pejorativas justifica-se na medida em que, o estudante, muitas vezes, não tem consciência de que estas não podem ser usadas, ou devem ser evitadas, em contextos neutros ou mais formais. Ao contrário, é fato que os alunos que se encontram entre a 5ª e a 8ª série têm uma clara consciência de que as unidades léxicas vulgares devem ser evitadas em situações mais formais, de modo que o registro das mesmas no dicionário com o objetivo de orientar ou inibir seu uso não é necessário, como o é no caso das lexias informais e, principalmente, pejorativas.

As conseqüências que a (re)definição dos traços característicos do dicionário escolar têm para a proposta de um sistema de marcas de uso são as seguintes:

- a) considerando que o dicionário escolar é uma obra essencialmente sincrônica, marcas diacrônicas (*arcaísmo, desusado, neologismo*), bem como marcas indicativas de freqüência (*pouco usual*) não são necessárias no dicionário escolar;
- b) considerando ainda que as unidades léxicas desusadas, bem como as pouco usuais são eliminadas, a probabilidade de que uma unidade léxica de uso restrito em uma área do conhecimento seja registrada no dicionário escolar é muito baixa, de modo que as marcas diatécnicas também não são necessárias;
- c) tendo em vista que o registro de regionalismos, pelo menos em primeira instância, não é aconselhável em um dicionário escolar, as marcas diatópicas, em um primeiro momento, tampouco são necessárias. É preciso salientar, no entanto, que, havendo a possibilidade de se oferecer marcas diatópicas minimamente confiáveis no dicionário escolar, o que tornaria pertinente o registro de regionalismos, a indicação das mesmas seria altamente recomendável;
- d) por fim, diante da proposta de abertura parcial do dicionário escolar à diafasia-diastratia, torna-se imprescindível a apresentação de marcas de uso que orientem, ou prescrevam, o uso das unidades marcadas diafásico-diastraticamente. Essas seriam, pois, pelo menos em um primeiro momento, as únicas marcas de uso pertinentes no dicionário escolar.

Levando em conta o especificado anteriormente acerca do resultado pouco funcional obtido em uma obra lexicográfica com a apresentação de uma grande diversidade de marcas de uso, propomos o seguinte sistema bastante simplificado para o dicionário escolar:

Campo de aplicação	Simplificação proposta para a marcação	Sistema semiótico empregado para a marcação diassistemática
- unidades léxicas marcadas como <i>informal, popular, familiar, gíria</i>	- informal	!
- unidades léxicas marcadas como <i>pejorativo</i>	- pejorativo	☹

Quadro 6: Sistema de marcação diafásico-diastrática para o dicionário escolar

A proposta de simplificação da marcação diassistêmica no dicionário escolar exposta no quadro acima leva em conta, por um lado, a dificuldade de se estabelecer uma delimitação entre marcas como *popular*, *familiar* e *gíria*, e, por outro lado, o baixo valor heurístico que a apresentação de uma grande quantidade de marcas de uso diferentes representaria para o consulente escolar. Assim sendo, o sistema de marcação diassistêmica proposto para o dicionário escolar comportaria apenas dois diferentes tipos de marcas: o primeiro tipo, referente às unidades léxicas consideradas apenas informais, cujo uso não seria recomendado em situações mais formais, e o segundo tipo, referente às unidades léxicas consideradas como pejorativas, tendo em vista que o uso de *mongolóide*, por exemplo, em lugar de *portador de síndrome de Down*, não pode ser considerado apenas como informal, devendo, pois, ser evitado em qualquer situação. Para indicar essas marcas no interior do verbete, por sua vez, propusemos, em vez das convencionais abreviaturas, o uso de recursos semióticos, o que, por um lado, evitaria sobrecarregar ainda mais o verbete com abreviaturas (para a indicação da categoria morfológica, como vimos, foram propostas 33), e, por outro lado, chamaria mais a atenção do consulente escolar para as unidades léxicas que ele não deveria usar, por exemplo, em suas produções textuais.

4.2.1.2.2 *Paráfrases definidoras*

No que diz respeito à formulação do segmento informativo dedicado à apresentação das paráfrases definidoras no dicionário escolar, temos, de certa forma, um problema inverso ao encontrado ao longo da formulação dos demais segmentos. Ao passo que os demais segmentos, como procuramos demonstrar, precisam, antes de mais nada, buscar subsídios na estrutura do dicionário para legitimar sua presença, a legitimação do segmento informativo dedicado à explanação do significado do signo-lema já está dada *a priori*, sempre e quando assumimos que um dicionário semasiológico, como é o caso do dicionário escolar, constitui um instrumento usado principalmente para esclarecer dúvidas acerca da significação das palavras (cf. JACKSON 2002, p. 71). Nesse sentido, torna-se possível afirmar que as paráfrases definidoras cumprem a função mais importante na microestrutura de um dicionário semasiológico, o que justifica o fato de que a definição lexicográfica seja matéria de discussão em diversos trabalhos²⁴⁸. Contudo, apesar da importância atribuída à paráfrase definidora e, conseqüentemente, de esse ser um tema nuclear no âmbito da lexicografia, ainda não

²⁴⁸ Para uma bibliografia acerca desta questão, cf. capítulo cinco.

disponíveis de estudos conclusivos sobre como gerar uma boa definição (cf. BUGUEÑO 2009). Assim sendo, o grande problema relacionado com a formulação do segmento informativo dedicado à explanação do significado é como formular paráfrases definidoras minimamente satisfatórias.

Para Bugueño (2009), são três as variáveis que precisam ser combinadas para a formulação de uma paráfrase definidora efetivamente elucidativa: (a) um modelo semântico que permita avaliar que tipos de informações são pertinentes na redação de uma definição, (b) uma taxonomia de paráfrases definidoras e (c) a formulação sintática da paráfrase definidora. No capítulo cinco do presente trabalho, trataremos apenas das duas primeiras variáveis. Dessa forma, em primeiro lugar, discorreremos acerca dos modelos semânticos que, pelo menos em teoria, subjazem à formulação das paráfrases definidoras nos dicionários de língua e, em segundo lugar, abordaremos a questão das diferentes técnicas definitórias passíveis de serem empregadas na geração das paráfrases definidoras de diferentes classes gramaticais. Havendo sido concluída a exposição do problema da definição lexicográfica com a discussão dos dois tópicos mencionados acima, partiremos para a exposição de alguns aspectos que deveriam ser levados em conta para a formulação de uma proposta de redação das paráfrases definidoras, não somente em obras de cunho escolar, mas também em outros dicionários de língua. Por fim, acreditamos que as considerações precedentes justificam plenamente o fato de termos decidido tratar as paráfrases definidoras em um capítulo próprio dentro da dissertação.

4.2.2 O programa constante de informações para o segmento de caráter onomasiológico

Tendo em vista o primeiro princípio apresentado, de acordo com o qual, a microestrutura do dicionário escolar deve sofrer uma primeira segmentação em razão da distinção entre as funções de recepção e de produção, passamos agora à definição do programa constante de informações específico para o cumprimento da segunda função definida. Salientamos, sem embargo, que, tal como foi estabelecido em 4.1.2, o segmento onomasiológico do dicionário escolar está essencialmente direcionado para o cumprimento das tarefas específicas de seleção e substituição lexical em atividades de produção textual, de tal forma que as demais demandas relacionadas com a produção linguística devem ser atendidas no comentário de forma do segmento de caráter semasiológico do dicionário escolar (cf. 4.2.1.1).

O segmento de viés onomasiológico apresenta, pois, um programa de informações bastante reduzido em relação ao segmento de viés semasiológico. No que diz respeito ao comentário semântico, o programa de informações restringe-se à indicação de designações que possam substituir o signo-lema em contextos não-marcados. Já no que diz respeito ao comentário de forma, o programa de informações consiste na apresentação de indicadores sintáticos que possibilitem ao consulente compreender como construir orações gramaticais com a designação apresentada.

4.2.2.1 O comentário semântico para o segmento de caráter onomasiológico

Em conformidade com exposto inicialmente em Farias (2006a; 2006b; 2006c), e posteriormente reformulado em Bugueño; Farias (2008b), entendemos o segmento onomasiológico do dicionário escolar como um espaço reservado para a apresentação de designações com o objetivo de auxiliar o estudante em suas tarefas de produção lingüística, especificamente no que tange à seleção léxica. Levando em conta ainda o que foi discutido em 4.1.2, as referidas designações devem ser oferecidas em todos os verbetes em que isso seja possível, sempre na direção designação mais informal → designação mais formal, ou ainda, na direção designação formal → designação formal, e utilizando a paráfrase definidora como um *tertium comparationis* entre o signo lema e a(s) opção(ões) designativa(s) apresentada(s). Resta, contudo, delimitar o que entendemos como opções designativas válidas em um dicionário escolar e quais devem ser os critérios de seleção das mesmas.

4.2.2.1.1 As opções designativas no dicionário escolar

Os tipos de opções designativas mais comumente encontradas em dicionários de língua portuguesa são os sinônimos e os antônimos²⁴⁹. A sinonímia é definida em Bußmann (1983, s.v. *Synonymie*) como uma “semantische Relation der Bedeutungsgleichheit (bzw. Bedeutungsähnlichkeit) von zwei oder mehreren sprachlichen Ausdrücken”²⁵⁰. Como já é de

²⁴⁹ Em outras tradições lexicográficas é possível encontrar outros tipos de opções designativas. Assim, encontramos, por exemplo, hiperônimos e hipônimos do signo-lema, tal como vimos em PRobE (2001) e DUEe (2001), bem como merônimos, como ocorre especialmente em PRobE (2001). A indicação sistemática de hiperônimos, hipônimos e merônimos não é muito comum na tradição lexicográfica de língua portuguesa.

²⁵⁰ [relação semântica de identidade de significado (isto é, similaridade de significado) de duas ou mais expressões lingüísticas]

consenso, a sinonímia perfeita não existe, ou seja, é praticamente impossível que duas ou mais palavras apresentem uma correspondência exata em termos de denotação e conotação, de tal forma que são intercambiáveis apenas em alguns contextos. Nesse sentido, Trask (2006, s.v. *relação de sentido*), chama de “cognitivamente sinônimas” as palavras que, em princípio, podem aplicar-se aos mesmos referentes. A antonímia, por sua vez, de acordo com Bußmann (1983, s.v. *Antonymie*), consiste em uma “semantische Relation des Bedeutungsgegensatzes”²⁵¹. Em Hartmann; James (2001, s.v. *antonymy*), por sua vez, distingue-se entre relações antonímicas de complementaridade (*vivo / morto*), conversibilidade ou reciprocidade (*comprar / vender*) e graduação (*quente / frio*)²⁵².

De acordo com a discussão realizada em Bugueño; Farias (2008b), muito embora seja bastante freqüente a inclusão de antônimos nos dicionários (cf., por exemplo, BUGUEÑO; FARIAS 2008d), ainda não dispomos de subsídios suficientes para respaldar a inclusão dessas informações no dicionário escolar como potenciais auxiliares nas atividades de produção lingüística. As análises realizadas nos demonstram claramente que a inclusão de designações antonímicas nos dicionários escolares de língua portuguesa atende muito mais à demanda de aumento do vocabulário do estudante (ainda que não possamos assegurar até que ponto isso realmente se confirma), do que propriamente à demanda de produção lingüística. Sendo assim, acreditamos que, como opção designativa para substituição imediata em um determinado contexto pelo usuário escolar, a indicação de antônimos não é válida.

Entendemos como opção designativa no dicionário escolar, por conseguinte, a indicação de sinonímia. Nesse sentido, em Bugueño; Farias (2008b), definiu-se que as opções sinonímicas oferecidas após a paráfrase definidora deveriam corresponder a:

1. Hiperônimos: A hiperonímia é entendida como uma “semantische Relation der lexikalischen Unterordnung [...] zur Kennzeichnung hierarchischer Gliederungen des Wortschatzes”²⁵³ (BUßMANN 1983, s.v. *Hyperonymie*). Como não existe em todos os contextos uma relação de sinonímia entre um hiperônimo e seus hipônimos, as designações hiperonímicas somente serão oferecidas como opções designativas nos verbetes do dicionário escolar no sentido hipônimo → hiperônimo. Assim, por exemplo, havendo sido compreendido, de acordo com o princípio da “implicatura unidirecional”, que «todo o círio é uma vela», mas «nem toda a vela é um círio», no verbete relativo a *círio* é possível apresentar

²⁵¹ [relação semântica de oposição de significado]

²⁵² A esse respeito, cf. também Marques (1990, p. 73), Schiffko (1992, p. 142) e Trask (2006, s.v. *relação de sentido*).

²⁵³ [relação semântica de subordinação lexical para a indicação da ordenação hierárquica do vocabulário]

vela como opção designativa para substituição imediata em um texto, mas não é possível apresentar *círio* como opção designativa com o mesmo fim no verbete correspondente a *vela*.

2. Unidades diassistemicamente diferenciadas: Se consideramos que, na escola, o aluno deve justamente ter acesso a uma norma lingüística a mais, no caso a norma ideal ou padrão (cf. 3.1.1.2), o que deve ser priorizado no dicionário escolar são as designações “neutras” ou mais formais²⁵⁴, já que são essas as reais opções do aluno no momento de realizar as tarefas de produção de textos orais e escritos. Ademais, é preciso levar em conta que a onomasiologia, em um dicionário escolar, deve ser entendida como um segmento no qual as designações apresentadas, “sinônimas” do signo-lema, possam ser imediatamente substituídas pelo estudante em suas produções orais ou escritas, sem acarretar problemas de significação, nem tampouco divergir estilisticamente do restante do texto. Dessa forma, considerando que as operações de substituição, em geral, deverão ser realizadas em contextos “neutros” ou mais formais, a apresentação de opções designativas marcadas diassistemicamente não constitui uma informação funcional para o estudante. Isso significa excluir a possibilidade de apresentação de unidades marcadas diacrônica, diatópica e diafásico-diastraticamente ou pouco usuais. A opção de apresentação de unidades diassistemicamente diferenciadas é válida somente quando se trata de um signo-lema marcado diafásico-diastraticamente. Nos verbetes relativos a essas unidades léxicas é pertinente oferecer designações não-marcadas, de tal forma que o estudante que inicie sua busca por meio de um signo-lema marcado, possa encontrar uma designação “neutra” para utilizar na sua composição textual. Dessa maneira, o movimento ideal em um dicionário escolar seria, voltamos a insistir, designação mais informal → designação mais formal, o que significa que, ao passo em que não seria oferecida nenhuma opção sinonímica s.v. *trair*, por exemplo, s.v. *chifrar* e s.v. *cornear*, a opção designativa *trair* deveria figurar.

4.2.2.2 O comentário de forma para o segmento de caráter onomasiológico

As informações pertinentes ao comentário de forma no segmento onomasiológico do verbete do dicionário escolar, como adiantamos em 4.2.1, não são relativas ao signo-lema, mas sim às designações apresentadas, no sentido de orientar o consulente quanto ao emprego sintático das mesmas. Obedecendo a esse critério, as informações referentes ao comentário de

²⁵⁴ Sobre a questão das designações neutras em oposição às designações marcadas diassistemicamente, cf. Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 183-184).

forma no segmento onomasiológico aparecerão somente em dois casos: (a) para indicar a valência dos verbos oferecidos como opções designativas e (b) para indicar a regência dos nomes oferecidos como opções designativas.

1. A valência verbal no segmento de viés onomasiológico: A indicação da valência verbal no segmento de viés onomasiológico deve obedecer aos mesmos critérios que a indicação da valência no segmento de viés semasiológico, excetuando-se a possibilidade de indicação na paráfrase definidora, já que essa não constitui um segmento informativo válido nesse caso (cf. 4.2.1.1.7). Assim sendo a indicação deve dar-se de três formas distintas:

- a) por meio de uma simples indicação da categoria morfológica da palavra em questão, no caso dos verbos de ligação, intransitivos, transitivos (que não exigem dativo) e pronominais:

cornear vt ⊕ ser infiel a *um parceiro amoroso*. ⇒ SIN *trair* (vt)

- b) por meio da indicação da preposição correspondente, no caso dos verbos que exigem complemento preposicionado:

curtir vt ! sentir apreço por *algo / alguém*. ⇒ SIN *gostar de* (v+prep)

- c) por meio da apresentação de um exemplo, no caso dos verbos transitivos (que exigem dativo) e dos verbos com complemento preposicionado:

curtir vt ! sentir apreço por *algo / alguém*. ⇒ SIN *gostar de* (v+prep) «*Maria gosta de ler as histórias da Turma da Mônica*»

2. A regência nominal no segmento de viés onomasiológico: A indicação da regência nominal no segmento de viés onomasiológico também deve seguir o padrão de apresentação dessa informação no segmento de viés semasiológico. Assim, pois, a apresentação da regência nominal pode ser feita de duas formas:

- a) por meio da indicação da preposição correspondente junto à designação:

apto adj ~ **a / para** *algo / alguém* que tem capacidade para *algo*. ⇒ SIN *capaz de / para; habilitado a / para*

- b) por meio da apresentação de exemplos:

apto adj ~ **a / para** *algo / alguém* que tem capacidade para *algo*. ⇒ SIN *capaz de / para* «*O candidato era capaz de ocupar o cargo*»; *habilitado a / para* «*O candidato era / estava habilitado para ocupar o cargo*»

Tanto no caso da indicação da valência, quanto no caso da indicação do complemento nominal das designações propostas no segmento onomasiológico, a apresentação de exemplos é somente um recurso complementar, sendo, inclusive, na maioria das vezes, dispensável, já que esse elemento pode contribuir para sobrecarregar desnecessariamente o verbete. No caso dos sinônimos de *apto*, *capaz* e *habilitado*, no entanto, o exemplo cobra um valor funcional, posto que este informa ao consulente que, enquanto o adjetivo *habilitado* pode selecionar tanto o verbo *ser* quanto o verbo *estar*, o adjetivo *capaz*, nesse caso, seleciona apenas o verbo *ser*.

5 DESENHO DA MICROESTRUTURA: AS PARÁFRASES DEFINIDORAS

Em conformidade com o exposto no início do capítulo anterior, a discussão acerca da definição microestrutural do dicionário escolar encontra-se dividida em três partes. Seguindo, pois, as coordenadas estabelecidas na referida ocasião, o presente capítulo tratará especificamente do problema da formulação das paráfrases definidoras, tendo em vista, como já dissemos, a complexidade inerente a essa tarefa, bem como a importância desse segmento informativo no interior da microestrutura.

É bastante freqüente, na literatura especializada, a menção ao significado como a informação mais procurada pelos consulentes em dicionários semasiológicos (cf., por exemplo, HARTMANN 2001, p. 82; e JACKSON 2002, p. 71), razão pela qual o segmento informativo dedicado à explanação do conteúdo semântico das unidades léxicas registradas é tradicionalmente considerado o mais importante no interior da microestrutura desse tipo de obra (cf., por exemplo, WIEGAND 1979, p. 118; MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición lingüística*; e LANDAU 2001, p. 8-9)²⁵⁵. Sendo assim, não nos deve surpreender a abundância de trabalhos que abordam a questão da definição lexicográfica, tanto de cunho analítico²⁵⁶, quanto (e principalmente) de cunho propositivo. Bugueño (2009) subdivide esses últimos em três grupos: (a) os estudos que abordam o problema da definição do ponto de vista taxonômico, visando a elaboração de uma tipologia de paráfrases definidoras²⁵⁷, (b) os estudos que abordam os princípios de redação das paráfrases definidoras²⁵⁸ e (c) os estudos que abordam a questão da definição do ponto de vista de uma teoria semântica que sirva como

²⁵⁵ Para Hausmann (1989b), os dicionários gerais monolíngües podem apresentar inúmeras diferenças em relação tanto à seleção quanto à organização das informações em qualquer um dos seus níveis de estruturação (macro, micro ou medioestrutura). Entretanto, há um único segmento informativo obrigatório nesse tipo de obra, que vem a ser justamente a definição. Essa é a razão pela qual Hausmann (1989b) designa o dicionário geral monolíngüe como “dicionário de definições” [*Definitionswörterbuch*]. Vale lembrar, sem embargo, que o dicionário geral monolíngüe corresponde, de acordo com o referido autor, ao dicionário de tipo polifuncional, em oposição ao grupo de dicionários chamados especiais, caracterizados como monofuncionais (cf. HAUSMANN 1989a), entre os quais localizamos o dicionário escolar (cf. 2.1.1). Acreditamos, no entanto, que esse fato é bastante ilustrativo da importância atribuída ao segmento informativo dedicado à explanação do significado no âmbito da lexicografia monolíngüe.

²⁵⁶ Como exemplos de trabalhos de cunho analítico, citamos Beneduzi (2004), Beneduzi; Bugueño (2005), Lew; Dziemianko (2006a; 2006b), Zanatta (2006b) e Farias (2008b; 2009).

²⁵⁷ Como exemplos de trabalhos de cunho taxonômico, citamos Bosque (1982) (cuja taxonomia está esquematizada em MEDINA GUERRA 2003, p. 138-144); Ilson (1987); Svénson (1993, p. 112-139); Alcaraz; Martínez (1997); Schlaefer (2002, p. 96-99), bem como o próprio artigo de Bugueño (2009).

²⁵⁸ Como exemplos de trabalhos que se inclinam ao tratamento dos princípios que regem a elaboração das paráfrases definidoras, citamos Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), Landau (2001, p. 153-189), Hanks (2003), Thumb (2004) e Beneduzi; Bugueño; Farias (2005).

suporte teórico-metodológico para a apreensão do significado²⁵⁹. Apesar da profusão de trabalhos que versam sobre os mais diversos problemas concernentes à elaboração das paráfrases definidoras, é importante ressaltar, em conformidade com Bugueño (2009), que ainda não dispomos de estudos que ofereçam uma resposta completamente satisfatória para o problema da formulação desse segmento informativo.

Tendo em vista as considerações precedentes, a exposição que se seguirá neste capítulo será dividida em dois momentos distintos:

- a) no primeiro momento, sem pretensão de exaustividade, procuraremos problematizar o tema da definição lexicográfica por meio da discussão das principais questões concernentes à sua formulação: (i) as teorias semânticas que, pelo menos hipoteticamente, subjazem à elaboração das paráfrases e (ii) as diversas técnicas definitórias existentes;
- b) no segundo momento, discorreremos acerca de alguns aspectos que devem ser considerados tendo-se em vista a elaboração de uma proposta para a formulação das paráfrases definidoras no dicionário escolar. Salientamos já de início que os aspectos aprofundados na parte final do capítulo serão concernentes à geração do segmento definitório de apenas uma categoria gramatical, posto que cada classe de palavras, em razão de sua diferente natureza e do seu distinto comportamento morfossintático, exige uma técnica definitória própria²⁶⁰.

5.1 A PROBLEMÁTICA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA: DISCUSSÃO DE ALGUNS ASPECTOS

Há muitos pontos em comum entre os diversos conceitos de definição apresentados em dicionários de lingüística e de lexicografia. Dessa forma, é possível conceituar *grosso modo* o termo “definição” como o resultado da reescrita do conteúdo semântico de uma dada expressão lingüística (cf. BUßMANN 1983, s.v. *Definition*; MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición lingüística*; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *definition*). Estabelece-se, portanto, no interior do verbete, uma equivalência ou igualdade entre o signo-lema (unidade

²⁵⁹ Como exemplos de trabalhos que tratam do problema da definição do ponto de vista de uma teoria semântica, citamos Pottier (1977), Rey (1977, p. 98-113), Werner (1984), Mederos (1994), Lara (1996, p. 167-231) e Geeraerts (2001; 2003).

²⁶⁰ Comparem-se, a título de ilustração, os tratamentos específicos dados à definição de diferentes classes de palavras, em especial os substantivos concretos em Beneduzi; Bugueño; Farias (2005, p. 199-212) e Farias (2009), os substantivos abstratos de ação em Beneduzi; Bugueño; Farias (2005, p. 212-215), os verbos em Beneduzi; Bugueño; Farias (2005, p. 215-218), os adjetivos qualificativos e relacionais em Beneduzi (2005) e as conjunções em Fornari (2008b). Voltaremos a essa questão em 5.2.

léxica definida) e a paráfrase resultante da reescrita do seu conteúdo semântico (definição). Essa relação de igualdade é chamada por Lara (1996) de “equação sêmica” [*ecuación sêmica*]²⁶¹.

É forçoso reconhecer, no entanto, que conceituar o termo “definição” é muito mais difícil do que, em um primeiro momento, pode parecer. Para ilustrar, apresentamos, a seguir, quatro definições retiradas de dicionários de língua portuguesa²⁶²:

aceitar (a.cei.tar) v. **1** Concordar em receber ou tomar (doação, pedido etc.) [td.: "...era lícito aceitar o auxílio deles..." (Alberto da Costa e Silva, *Um rio chamado Atlântico*)] [...] (CAe 2007, s.v.)

aceitar aceito aceitei aceitarei (a.cei.tar : verbo) **1** Quando alguém oferece ou dá uma coisa para você e você fica com ela, você a **aceitou**. *Tia Graça ofereceu um sorvete e eu **aceitei***. [...] (MDHou 2005, s.v.)

aceitar vt. Receber; aprovar; admitir. (MiRi 2000, s.v.)

mas ■ conjunção coordenativa **1** conjunção adversativa liga orações ou períodos que apresentam as mesmas propriedades sintáticas; contudo, entretanto, todavia, apesar disso, não obstante [...] (HouE 2001, s.v.)

Os exemplos apresentados evidenciam quão simplista é o conceito de “definição” apresentado no início da seção. Muito embora nas quatro situações tenhamos, de fato, processos de reescrita das unidades léxicas em questão, o mesmo se dá de maneiras bem diversas. As diferenças, que apreendemos facilmente da mera leitura das definições apresentadas, são decorrentes de, no mínimo, dois fatores:

- a) a técnica definitória empregada em cada situação é diferente. Assim, pois, há divergências em relação à perspectiva do ato da comunicação adotada (semasiologia *versus* onomasiologia) e em relação à metalinguagem empregada (metalinguagem de conteúdo *versus* metalinguagem de signo) (cf. 5.1.2.2);
- b) os signos léxicos definidos são de distinta natureza: encontramos uma palavra lexical nos três primeiros exemplos, frente a uma palavra gramatical no quarto exemplo (cf. 5.1.2.1).

²⁶¹ De acordo com Lara (1996, p. 131), tal relação de igualdade não costuma ter uma representação gráfica nos dicionários modernos, consistindo apenas de um espaço em branco entre a palavra-entrada e a definição. Os elementos que sustentam a “equação sêmica” implícita no verbete são verbos como *ser*, *significar* e *designar*, que, por sua vez, estão diretamente relacionados à natureza da unidade léxica definida e ao tipo de definição empregada (cf. LARA 1996, p. 131-166).

²⁶² Ressaltamos que, neste momento, abster-nos-emos de emitir qualquer julgamento acerca da qualidade das paráfrases apresentadas, limitando-nos a observar a técnica definitória empregada em cada caso.

Além desses dois, poderíamos mencionar ainda um terceiro fator, concernente à teoria semântica que subjaz à redação das paráfrases em questão. Nesse caso, poder-se-ia dizer *grosso modo* que, enquanto uma paráfrase formulada sob o princípio de *genus proximum + differentiae specifica* encontra seu fundamento na análise componencial do significado, a técnica das *whole-sentence definitions* está embasada na teoria dos protótipos. A real pertinência dessa afirmação, no entanto, deverá ser discutida em 5.1.1.

Levando em conta as questões arroladas, dividiremos esta seção em duas partes:

- a) na primeira parte da exposição, discutiremos a existência ou não de uma teoria semântica que sirva de suporte à redação das paráfrases definidoras;
- b) na segunda parte da exposição, procuraremos estabelecer os dois eixos sobre os quais deveria fundamentar-se a escolha da técnica definitória mais apropriada em cada caso, a saber, (i) a distinção entre palavras lexicais e palavras gramaticais e (ii) a classificação tipológica das paráfrases definidoras com base na perspectiva do ato da comunicação adotada e na metalinguagem empregada.

5.1.1 As teorias semânticas

No âmbito das pesquisas sobre a definição lexicográfica, é bastante recorrente o estabelecimento de correspondências entre técnica definitória e teoria semântica (cf., por exemplo, WEINRICH 1979, p. 325-330; HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *definition style*; e ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 8-10). São duas as principais teorias semânticas que costumam servir de suporte para o desenvolvimento dos estudos sobre a definição lexicográfica: a primeira, de cunho estruturalista, corresponde à análise componencial do significado, e a segunda, localizada no âmbito da lingüística cognitiva, é a semântica prototípica, ou mais especificamente, a teoria dos protótipos. Dessa forma, podemos dizer *grosso modo* que o panorama dos estudos sobre a definição lexicográfica apresenta a seguinte dicotomia:

1. Análise componencial: Ao processo de redação de boa parte das definições presentes nos dicionários de língua, subjaz a análise componencial, ou seja, a decomposição do significado em traços semânticos distintivos, denominados semas (cf. POTTIER 1977). Tal análise é levada a cabo por meio da comparação estabelecida entre os co-hipônimos e o hiperônimo, objetivando encontrar um conjunto de traços com os quais se possa descrever cada um dos co-hipônimos, diferenciando-o dos demais (cf. BUßMANN 1983, s.v.

Komponentenanalyse; HAUSMANN 1995; DUPUY-ENGELHARDT 1995; HILTY 1997, p. 64-65; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *componential analysis*). No escopo desta corrente teórica, o significado de uma dada unidade léxica está circunscrito a uma língua funcional (para utilizar uma nomenclatura coseriana), sendo determinado essencialmente pelos limites estabelecidos no interior do campo semântico correspondente, e não pela referência à entidade do mundo real designada pelo signo em questão (cf. ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 9).

2. Teoria dos protótipos: A teoria dos protótipos encontra sua base nos estudos da psicóloga Eleanor Rosch, tendo nascido como uma reação ao modelo das condições necessárias e suficientes²⁶³ (cf. LAKOFF 1990, p. 39-46). Os primeiros trabalhos de Eleanor Rosch demonstraram que as categorias não são compostas por membros detentores do mesmo status, como preconizava a teoria das condições necessárias e suficientes, mas, ao contrário, há membros dentro de uma categoria que são julgados como mais centrais que outros²⁶⁴. Essa assimetria, chamada de efeito de centralidade ou de prototipicidade, pode ser exemplificada pela categoria *mamífero*, da qual *vaca* e *cabra* são membros mais prototípicos do que *baleia* e *morcego*. O protótipo é, pois, o membro considerado como o mais representativo de uma categoria²⁶⁵. Em se tratando de uma teoria baseada no experimentalismo psico-cognitivo, fica evidente, neste caso, que se extrapola o âmbito estritamente lingüístico (significado) e passa-se à esfera do conhecimento extralingüístico (referente). Dessa forma, a organização dos conceitos e de suas designações é feita com base na apreensão do mundo pelo indivíduo (cf. HILTY 1997, p. 65-66; e ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 8-9).

Antes de seguirmos com a nossa exposição, seria conveniente destacar que, como vimos acima, a distinção entre a análise componencial e a teoria dos protótipos reflete, em certa medida, a oposição fundamental entre “significado” (lingüístico) e “referente” (extralingüístico). Essa oposição fundamental, por sua vez, é a que rege as clássicas distinções realizadas entre “dicionário de língua” e “dicionário enciclopédico”, por um lado, e “definição lexicográfica” e “definição enciclopédica”, por outro (cf., por exemplo, REY 1977, p. 99;

²⁶³ O modelo das condições necessárias e suficientes, também conhecido como teoria clássica de categorização, sustenta-se nos seguintes princípios: (a) as categorias são entendidas como possuidoras de fronteiras claramente delimitadas, (b) a pertinência de uma entidade particular a uma dada categoria depende do cumprimento das condições criteriosas da mesma e (c) todos os membros têm igual representatividade dentro de uma categoria. Sobre o modelo das condições necessárias e suficientes, cf. Kleiber (1990, p. 21-43) e Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 9).

²⁶⁴ Uma síntese das pesquisas realizadas por Eleanor Rosch é apresentada em Lakoff (1990, p. 39-55).

²⁶⁵ Na presente ocasião, limitamo-nos à aplicação do efeito de prototipicidade somente no âmbito da semântica. Vale recordar, contudo, que, de acordo com os partidários da semântica cognitiva, essa assimetria na categorização também é observável no campo da fonologia, da morfologia e da sintaxe (cf. LAKOFF 1990, p. 58-67).

HAENSCH et al. 1982, p. 128-133; LANDAU 2001, p. 6-7; e ENGELBERG; LEMNITZER 2004, p. 11-12).

A oposição entre “significado” (lingüístico) e “referente” (extralingüístico), como veremos mais adiante, também está na base da distinção entre “intensão” (conjunto dos traços semânticos distintivos que conformam o semema de uma dada entidade lingüística) e “extensão” (conjunto de entidades extralingüísticas designadas por um dado conceito)²⁶⁶. Assim, pois, torna-se viável o estabelecimento de uma relação entre a análise componencial e uma “compreensão intensional do significado”, bem como de uma relação entre a teoria dos protótipos e uma “compreensão extensional do significado”, o que possibilita estabelecer, pelo menos em primeira instância, uma correlação entre cada uma das teorias semânticas descritas acima e uma distinta técnica definitória, a saber, a definição por *genus proximum + differentiae specifica*, no primeiro caso, e a *whole-sentence definition*, no segundo caso:

1. Definição por *genus proximum + differentiae specifica*: A definição por *genus proximum + differentiae specifica*²⁶⁷ é a formulação lingüística que expressa a análise dos traços semânticos contrastivos que constituem o significado de uma determinada unidade léxica. Essa técnica de definição é conhecida desde Aristóteles (cf. WEINRICH 1979, p. 328). Contudo, de acordo com Lara (1996, p. 209),

el estructuralismo ‘descubrió’, por así decirlo, que las notas definitorias de la teoría aristotélica correspondían a sus ‘rasgos significativos mínimos y pertinentes’ o *semas*, y adoptó la definición aristotélica modificando sus términos: la fórmula del significado o *semema* iba encabezada por un primer rasgo, el *clasema* o *marcador semántico* – según la concepción: europea o angloamericana – correspondiente al *género próximo*, y la seguía una serie de *semas* equiparables a la *diferencia específica*, las *propiedades* y los *accidentes* de la teoría aristotélica.²⁶⁸

A definição por *genus proximum + differentiae specifica* é, pois, composta por um termo descritor, que é um hiperônimo da unidade definida (*genus proximum*), e um ou mais especificadores que cumprem a função de caracterizar a unidade definida, diferenciando-a dos

²⁶⁶ Voltaremos a essa distinção em 5.1.2.2.1.

²⁶⁷ A definição por *genus proximum + differentiae specifica* também é conhecida como “definição analítica” (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *analytical definition*; GEERAERTS 2003, p. 89; e LEW; DZIEMIANKO 2006a; 2006b), “definição aristotélica”, “definição hiperonímica” e “definição inclusiva” (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v.), ou ainda “definição lógica” (cf. SCHLAEFER 2002, p. 97).

²⁶⁸ [o estruturalismo ‘descobriu’, por assim dizer, que as notas definitórias da teoria aristotélica correspondiam a seus ‘traços significativos mínimos e pertinentes’ ou *semas*, e adotou a definição aristotélica modificando seus termos: a fórmula do significado ou *semema* aparecia encabeçada por um primeiro traço, o *clasema* ou *marcador semântico* – segundo a concepção: européia ou anglo-americana – correspondente ao *género próximo*, e era seguida por uma série de *semas* equiparáveis à *diferença específica*, as *propiedades* e os *accidentes* da teoria aristotélica]

seus co-hipônimos (*differentiae specificae*) (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *analytical definition*). Essa estrutura pode ser observada nas paráfrases transcritas a seguir:

child [...] **1** a young human who is not yet an adult [...] (OALD 2005, s.v.)

man [...] **1** [C] an adult male human [...] (OALD 2005, s.v.)

woman [...] **1** [C] an adult female human [...] (OALD 2005, s.v.)

Por especificar os atributos de um conceito específico em relação ao seu hiperônimo, a definição por *genus proximum + differentiae specificae* é considerada eminentemente intensional (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *intensional definition*).

2. *Whole-sentence definition*: A *whole-sentence definition*²⁶⁹ foi introduzida pelos dicionários de linha *Collins COBUILD*. De acordo com os autores de CCLDe (2003), as *whole-sentence definitions* “are written in the sort of direct and informal style that teachers use when explaining words, or that friends use with each other”²⁷⁰, sendo que a opção por esse tipo de definição é justificada da seguinte forma: “We have chosen to explain words in this way because we think that this makes them much easier to read and understand. It also enables us to give a lot of information about the way a word or meaning is used by speakers of the language”²⁷¹ (CCLDe 2003, s.p.).

A *whole-sentence definition*, normalmente, conforma um período composto por duas orações: a primeira coloca a palavra-entrada em um contexto, e a segunda apresenta a definição propriamente dita (cf. LANDAU 2001, p. 164; HANKS 2003; e LEW; DZIEMIANKO 2006a). A estrutura desse tipo de definição inviabiliza a prova da substituição, que, por sua vez, é um dos princípios de redação das paráfrases por *genus proximum + differentiae specificae* (cf. LANDAU 2001, p. 164-166)²⁷². Observemos o seguinte exemplo:

²⁶⁹ A técnica definitória que aqui denominamos *whole-sentence definition*, de acordo com Hartmann; James (2001, s.v. *definition style*), também é conhecida como “definição sentencial” [*sentential definition*] (cf. GEERAERTS 2003, p. 91) ou “definição contextual” [*contextual definition*] (cf. LEW; DZIEMIANKO 2006a; 2006b).

²⁷⁰ [são escritas no tipo de estilo direto e informal que os professores usam quando explicam palavras, ou que os amigos usam um com o outro]

²⁷¹ [escolhemos explicar as palavras desta maneira, porque achamos que isso torna muito mais fácil lê-las e entendê-las. Isso também nos permite dar muitas informações sobre a maneira como a palavra ou o significado é usado pelos falantes da língua]

²⁷² A prova da substituição, de acordo com Seco (2003), consiste em substituir a unidade léxica definida pela sua definição em um enunciado, sem que haja alteração no sentido do mesmo. Tanto Landau (2001, p. 164-166), quanto Seco (2003, p. 33-34), reconhecem que a prova da substituição, apesar de figurar como um dos princípios fundamentais do bem definir, além de não ser característica de todos os tipos de definição, como é o caso das *whole-sentence definitions*, bem como da chamada *when-definition* (cf. LEW; DZIEMIANKO 2006a; 2006b) ou

love [...] **1** If you **love** someone, you feel romantically or sexually attracted to them, and they are very important to you. (CCLDe 2003, s.v.)

Conforme o exposto anteriormente, identificamos a teoria dos protótipos com uma “compreensão extensional do significado”, de modo que, além da distinção formal verificada entre as paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica* e as *whole-sentence definitions*, estas últimas ainda deveriam distinguir-se das primeiras por apresentarem um viés extensional, seja por meio de indicações de ordem pragmática, seja sob a forma de um elemento prototípico na definição.

Em relação à apresentação de indicações de ordem pragmática na paráfrase, Landau (2001, p. 179) afirma que “This style of defining [*i.e.* a *whole-sentence definition*] has the virtue of immediately putting the usage in a social context as an interaction between people, whereas a traditional defining style is more abstract and less satisfactory”²⁷³. A seguir, apresentamos dois exemplos:

cute [...] **2** If you describe someone as **cute**, you think they are sexually attractive. (mainly AM INFORMAL) (CCLDe 2003, s.v.)

polite [...] **2** You can refer to people who consider themselves to be socially superior and to set standards of behaviour for everyone else as **polite society** or **polite company**. (CCLDe 2003, s.v.)

O viés extensional das *whole-sentence definitions* também pode ser determinado pela apresentação de elementos prototípicos na sua redação. Segundo Geeraerts (2001, p. 13-16), o efeito de prototipicidade [*prototypicality effects*] pode estar representado de duas maneiras distintas nas paráfrases definidoras:

- a) através da enumeração dos membros mais típicos de uma categoria, como nas paráfrases transcritas abaixo²⁷⁴:

clothes [...] **Clothes** are the things that people wear, such as shirts, coats, trousers, and dresses. (CCLDe 2003, s.v.)

vegetation [...] **Vegetation** is plants, trees and flowers; FORMAL. (CcLD 2004, s.v.)

folk definition (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v.), tampouco pode ser aplicada indiscriminadamente a todas as classes de palavras. Esse é o caso do grupo de palavras que chamamos gramaticais, tais como os pronomes, conjunções e preposições (cf. 5.1.2.1).

²⁷³ [Esta técnica definitória [*i.e.* a *whole sentence definition*] tem a virtude de expressar imediatamente o uso em um contexto social como uma interação entre pessoas, enquanto uma técnica definitória tradicional é mais abstrata e menos satisfatória]

²⁷⁴ Os grifos são nossos.

- b) através da identificação dos traços mais prototípicos de uma classe, que normalmente aparecem nas definições sob a forma de elementos virtuemáticos ou enciclopédicos. Para ilustrar, apresentamos as seguintes paráfrases²⁷⁵:

bird [...] **1** A **bird** is a creature with feathers and wings. Female birds lay eggs. Most birds can fly. (CCLDe 2003, s.v.)

soap [...] **1** **Soap** is a substance that you use with water for washing yourself or sometimes for washing clothes. (CCLDe 2003, s.v.)

Antes de prosseguir, porém, é necessário assinalar que, na opinião de alguns autores, não se pode comprovar se, de fato, a redação das paráfrases definidoras está respaldada por uma teoria semântica. Em Farias (2008b), por exemplo, demonstrou-se que, pelo menos no que diz respeito à definição dos substantivos, salvo pelo fato de que as *whole-sentence definitions* apresentam-se formalmente como uma sentença completa, não há uma grande diferença entre o resultado final obtido pelo emprego de uma ou outra técnica definitória. Diante disso, a discussão que realizaremos nos parágrafos seguintes terá o objetivo de verificar até que ponto a correspondência estabelecida, em um primeiro momento, entre técnica definitória e teoria semântica pode sustentar-se.

5.1.1.1 Discussão acerca da pertinência da correlação estabelecida entre técnica definitória e teoria semântica

Em um primeiro momento, parece não haver dúvidas quanto à pertinência da oposição estabelecida entre as definições por *genus proximum + differentiae specifica* e as *whole-sentence definitions* com base nas teorias semânticas que, supostamente, subjazem à sua redação. Pelo menos, é o que o cotejo das paráfrases definidoras transcritas a seguir nos leva a crer:

sweet [...] **1** [C] (*BrE*) a small piece of sweet food, usually made with sugar and / or chocolate and eaten between meals **SYN** CANDY: *a packet of boiled sweets* ◊ *a sweet shop* [...] (OALD 2005, s.v.)

sweet [...] **2** **Sweets** are small sweet things such as toffees, chocolates, and mints. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

²⁷⁵ Os grifos são nossos.

É necessário, sem embargo, salientar desde já que a oposição entre as duas técnicas definitórias à qual nos referíamos, ao contrário do que ocorre nos exemplos supramencionados, nem sempre aparece tão bem representada nos dicionários. Isso, por sua vez, deve-se a fatores de duas ordens. Em primeiro lugar, está o fato de que não é possível assegurar que as definições presentes nos dicionários tenham, efetivamente, sido redigidas com base em uma determinada teoria semântica. Isso, por si só, não seria tão grave, visto que, como veremos a seguir, é possível discutir o problema das técnicas definitórias sem mencionar a questão das teorias semânticas (cf. 5.1.2.2). Entretanto, deve-se considerar que, em muitos casos, os dicionários apresentam uma alternância de técnicas sem uma aparente justificativa, e, mais grave ainda, comprometendo o poder elucidativo das paráfrases. Em segundo lugar, por sua vez, está o fato de que nem sempre os modelos semânticos que subjazem às técnicas definitórias mencionadas são suficientes para a elucidação do significado. Assim, pois, temos, por um lado, um problema estritamente de redação das paráfrases definidoras, e, por outro lado, um problema de insuficiência do modelo semântico, o que, conseqüentemente, reflete-se na técnica definitória empregada. A seguir, discutiremos em pormenores cada um desses problemas.

5.1.1.1.1 *As falhas na formulação das paráfrases definidoras*

Uma análise mais atenta das obras lexicográficas que temos à nossa disposição traz à tona uma série de problemas metodológicos concernentes à elaboração das paráfrases definidoras. Tais problemas podem estar relacionados tanto com os princípios redacionais das mesmas²⁷⁶, quanto com a hesitação na aplicação da teoria semântica que deveria servir de suporte. Neste momento, por razões óbvias, dedicar-nos-emos exclusivamente ao tratamento dos problemas relacionados com a aplicação da teoria semântica. Assim, pois, nesse âmbito, é possível encontrar dois tipos de problemas, tal como já havíamos constatado em Farias (2008b). Em primeiro lugar, estão as definições que, na sua formulação, utilizam a técnica das

²⁷⁶ São exemplos de princípios gerais de redação das paráfrases definidoras, entre outros, a aplicação à prova da substituição (cf. SECO 2003, p. 30-33), que implica o isomorfismo de categoria gramatical e as três qualidades definidas por Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), a saber, a concisão, a abrangência e a circularidade, bem como o evitar o círculo vicioso na definição. A respeito dos princípios redacionais das definições, cf. também Landau (2001, p. 157-171) e Medina Guerra (2003, p. 132-138). Cabe ressaltar que nem todos os critérios mencionados podem ser aplicados à definição de todas as classes de palavras. Entretanto, o descumprimento dos princípios mencionados nos casos em que eles são aplicáveis (ou seja, na maioria das definições de substantivos, adjetivos e verbos) constitui um grave problema de redação. A esse respeito, cf., por exemplo, as análises realizadas em Beneduzi (2004), Beneduzi; Bugueño (2005), Zanatta (2006b) e Farias (2009).

whole-sentence definitions, mas que, ignorando uma das principais características que as distingue das definições por *genus proximum + differentiae specifica*, ou seja, o seu viés extensional, acabam por assemelhar-se a estas últimas. Em segundo lugar, estão as paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica* que incorporam elementos de caráter extralingüístico, os quais, muitas vezes, pouco ou nada colaboram para a elucidação do significado.

1. Ausência da prototipicidade nas *whole-sentence definitions*: Para ilustrar este problema, propomos confrontar duas definições de *insect*, retiradas, respectivamente, de CCLDe (2003) e de CcLD (2004):

insect [...] An **insect** is a small animal that has six legs. Most insects have wings. Ants, flies, butterflies, and beetles are all insects. (CCLDe 2003, s.v.)

insect [...] An **insect** is a small creature whit six legs. Most insects have wings. (CcLD 2004, s.v.)

Ambas as definições compreendem pelo menos duas partes claramente distinguíveis: na primeira, apresentam uma paráfrase que enumera os traços intrínsecos à categoria definida, e, na segunda, apresentam um elemento virtuemático, que, neste caso, aliás, poderia ser dispensado. Além dessas duas partes, a definição oferecida em CCLDe (2003, s.v. *insect*) ainda apresenta uma terceira parte de caráter extensional, onde são listados os membros mais típicos da categoria. Esse terceiro elemento acrescido à definição é bastante importante para ajudar o consulente a entender o que é *insect*, podendo, inclusive, em se tratando da técnica de redação em questão, corresponder à definição propriamente dita. O fato de que CCLDe (2003, s.v. *insect*) apresente esse elemento prototípico com sucesso na definição põe em destaque a falha detectada em CcLD (2004, s.v. *insect*), que omite justamente esta que seria a parte mais importante da definição. De forma similar ao que ocorre s.v. *insect* em CcLD (2004), há muitos outros exemplos de *whole-sentence definitions* que, em condições de oferecê-lo, omitem o elemento prototípico, apresentando uma definição que pouco difere de uma paráfrase por *genus proximum + differentiae specifica*. Abaixo, apresentamos outros casos em que, claramente, poderia haver sido utilizado um elemento de caráter extensional na paráfrase:

fruit [...] **1 Fruit** or a **fruit** is something which grows on a tree or bush and which contains seeds or a stone covered by a substance that you can eat. (CCLDe 2003, s.v.)

plant [...] **1** A **plant** is a living thing that grows in the earth and has stem, leaves, and roots. (CCLDe 2003, s.v.)

2. A representação equivocada da prototipicidade nas paráfrases por *genus proximum* + *differentiae specifica*: Como discutiremos na seguinte subseção, muitas vezes a inserção de um elemento de caráter extensional em uma definição essencialmente intensional pode ser muito útil para ajudar na elucidação do significado. No entanto, é forçoso reconhecer que, muitas vezes, os elementos virtuemáticos e enciclopédicos acrescidos às definições formuladas sob o princípio de *genus proximum* + *differentiae specifica* não são utilizados de maneira proveitosa. Grande parte dos enciclopédismos apresentados, por exemplo, são informações completamente desnecessárias, que, além de não auxiliarem o leitor a compreender o significado da palavra definida, podem, em muitos casos, confundi-lo. A seguir, transcrevemos algumas definições que ilustram esse problema²⁷⁷:

abacaxi¹ [...] **1.** Planta da família das bromeliáceas (Ananas sativus), cultivada ou selvagem, cuja parte comestível é infrutescência carnososa resultante do crescimento e da coalescência de todas as flores da inflorescência. Tanto a infrutescência como o caule encerram uma enzima proteolítica que pode ter o mesmo emprego que a papaína. (AuE 1999, s.v.)

melancia [...] **1.** Planta herbácea, prostrada, da família das cucurbitáceas (Citrullus vulgaris), de origem africana, de folhas bastante subdivididas, e cultivada por causa dos frutos, enormes bagas uniloculares e polispermas, muito sucosas, de casca verde e polpa vermelha com sementes negras; melancieira, balancia. (AuE 1999, s.v.)

carpa¹ [...] **1.** f. Pez teleósteo fisóstomo, verdoso por encima y amarillo por abajo, de boca pequeña sin dientes, escamas grandes y una sola aleta dorsal, que vive muchos años en las aguas dulces. Hay una especie procedente de China, de color rojo y dorado. (DRAEe 2001, s.v.)

fruit [...] **3** [...]Fruit (2°) comestible, lorsqu'il est sucré, que l'on consomme généralement au dessert, parfois comme accompagnement (canard à l'orange, porc aux pruneaux, dinde aux marrons, etc.). (PRobE 2001, s.v.)

5.1.1.1.2 As limitações dos modelos semânticos

Na seção anterior apresentamos e discutimos brevemente alguns problemas relacionados com a formulação das paráfrases definidoras, tendo em vista sustentar a coerência entre a teoria semântica e a técnica definitória correspondente. É preciso salientar, no entanto, que, desconsiderando casos como os descritos acima, em que, de fato, são

²⁷⁷ Os grifos são nossos.

verificadas falhas na aplicação da técnica definitória, há situações nas quais os modelos semânticos revelam-se limitados.

1. Problemas concernentes às definições formuladas sob o princípio da análise componencial: Antes de mais nada, é pertinente destacar que um modelo teórico, seja ele qual for, sempre aborda somente um aspecto de determinado problema, muito embora não ignore os demais. Assim, pois, a semântica estrutural, no âmbito da qual tem lugar a análise componencial do significado, pretende ser uma teoria “limpa”, ou seja, procura desconsiderar o referente (plano extralingüístico) para lidar apenas com o significado (plano lingüístico). Dessa forma, de acordo Geeraerts (2001, p. 14), “Within a structuralist conception of semantics, this [*sc.* o uso de elementos prototípicos nas definições] would be inadmissible, because these elements belong to the ‘encyclopedic’ level rather than the semantic level”²⁷⁸.

De fato, segundo a concepção saussuriana, o signo lingüístico é uma união indissolúvel entre significante e significado (cf. SAUSSURE 2002, p. 99-104). Entretanto, também é preciso reconhecer, em conformidade com Ogden; Richards (1956), que um dos componentes do significado é, precisamente, o referente. Dessa forma, o triângulo básico proposto pelos referidos autores restitui ao signo lingüístico algo que lhe é inerente (cf. OGDEN; RICHARDS 1956, p. 11):

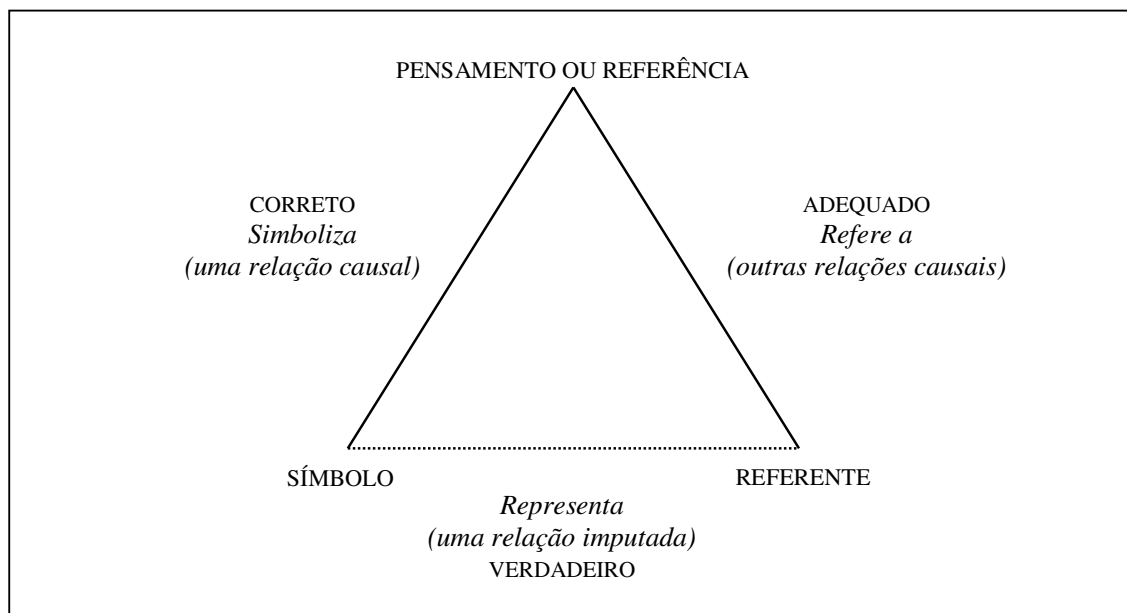


Figura 1: Reprodução do triângulo básico de Ogden; Richards (1956)

²⁷⁸ [No âmbito de uma concepção estruturalista de semântica, isto [*sc.* o uso de elementos prototípicos nas definições] seria inadmissível, porque estes elementos são mais concernentes ao nível enciclopédico do que ao nível semântico]

De acordo com o esquema reproduzido acima, o símbolo [*symbol*] “simboliza” um pensamento / referência [*thought / reference*], que, por sua vez, “refere-se” a um referente [*referent*] no plano extralingüístico. Entre o símbolo e o referente por ele representado não se estabelece uma relação direta.

Ullmann (1967), por sua vez, propôs uma adaptação na terminologia empregada por Ogden; Richards (1956), posto que, para ele, não interessava a simbolização em geral, mas a definição do significado das palavras. Assim, pois, sugere-se, em substituição aos termos símbolo, pensamento / referência e referente, respectivamente, os termos nome [*nombre / name*], sentido [*sentido / sense*] e coisa [*cosa / thing*] (cf. ULLMANN 1967, p. 65). Além disso, Ullmann (1967, p. 65) alerta para o fato de que o lingüista deve concentrar sua atenção no lado esquerdo do triângulo, ou seja, na relação entre nome e sentido. Contudo, de acordo com o próprio autor, os traços do referente que sejam lingüisticamente relevantes poderão ser recuperados através do sentido²⁷⁹.

Finalmente, salientamos que Coseriu (2004a, p. 99) distingue o que ele denomina “níveis de funcionalidade”, “estratos do significar” ou “tipos de conteúdo lingüístico”, que são três: “designação”, “significado” e “sentido”. A distinção desses três níveis de funcionalidade está diretamente relacionada com a distinção dos três níveis da linguagem, a saber, universal, histórico e individual, tendo em vista que “A linguagem é uma atividade humana *universal* que se realiza *individualmente*, mas sempre segundo técnicas *historicamente* determinadas (‘línguas’)” (COSERIU 2004a, p. 91). Assim, pois, a “designação” corresponde ao nível universal, o “significado”, ao nível histórico, e o “sentido”, ao nível individual. A “designação”, de acordo com Coseriu (2004a), é a referência

²⁷⁹ Em Ullmann (1967; 1968), distingue-se duas correntes diversas no âmbito dos estudos lingüísticos: a tendência analítica ou referencial, que procurava apreender a essência do significado por meio de seus principais componentes, e a tendência operacional, que buscava estudar as palavras em ação, interessando-se pela forma como o significado opera. A proposta de Ogden; Richards (1956) é enquadrada dentro do enfoque analítico do significado. Esse enfoque, por sua vez, foi alvo de várias críticas, entre elas, o fato de excluir o referente, de preconizar uma dicotomia entre nome e sentido e de postular o sentido como proveniente de um processo mental. Em Ullmann (1967; 1968), entretanto, todas essas críticas são rebatidas. Em primeiro lugar, muito embora haja sido proposto que o lingüista deve olhar exclusivamente para a relação entre nome e sentido, de modo que o referente como tal fica excluído, “todos los rasgos lingüísticamente relevantes del referente entrarán, por mediación del sentido, en la constitución de la palabra y quedarán así incluidos en el ámbito del análisis semántico” (ULLMANN 1968, p. 22) [todos os traços lingüisticamente relevantes do referente entrarão, por intermédio do sentido, na constituição da palavra e ficarão, dessa forma, incluídos no âmbito da análise semântica]. Em segundo lugar, a crítica acerca da natureza psíquica do sentido fundamenta-se no argumento de que os fenômenos mentais são inacessíveis à análise científica. Dessa forma, sugere-se a eliminação do vértice superior do triângulo e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma relação direta entre o nome e a coisa. Ullmann (1967, p. 68), contudo, objeta, entre outras coisas, que, se o significado é um traço ou acontecimento no mundo extralingüístico, então o mesmo deveria sempre ser definido em termos de alguma outra ciência. O referido autor, contudo, pondera que devemos nos perguntar se definições rigorosamente científicas servirão, de fato, para um leitor médio.

à realidade, ou, dito de outra forma, a relação estabelecida entre uma dada expressão lingüística e um “estado de coisas”. A “designação” constitui a unidade de todas as línguas, permitindo a comparação entre elas e, por conseguinte, a tradução (cf. MATUS 1993, p. 17). O “significado”, por sua vez, corresponde ao conteúdo de um signo delimitado no interior de uma determinada língua. Por fim, o “sentido” é um conteúdo lingüístico particular, que se exprime em um texto particular e é determinado por meio de e além da designação e do significado²⁸⁰.

A fim de centrar a discussão no âmbito da Lexicografia, mencionamos a proposta de Rey (1977), que adapta o triângulo de Ogden; Richards (1956) à definição:

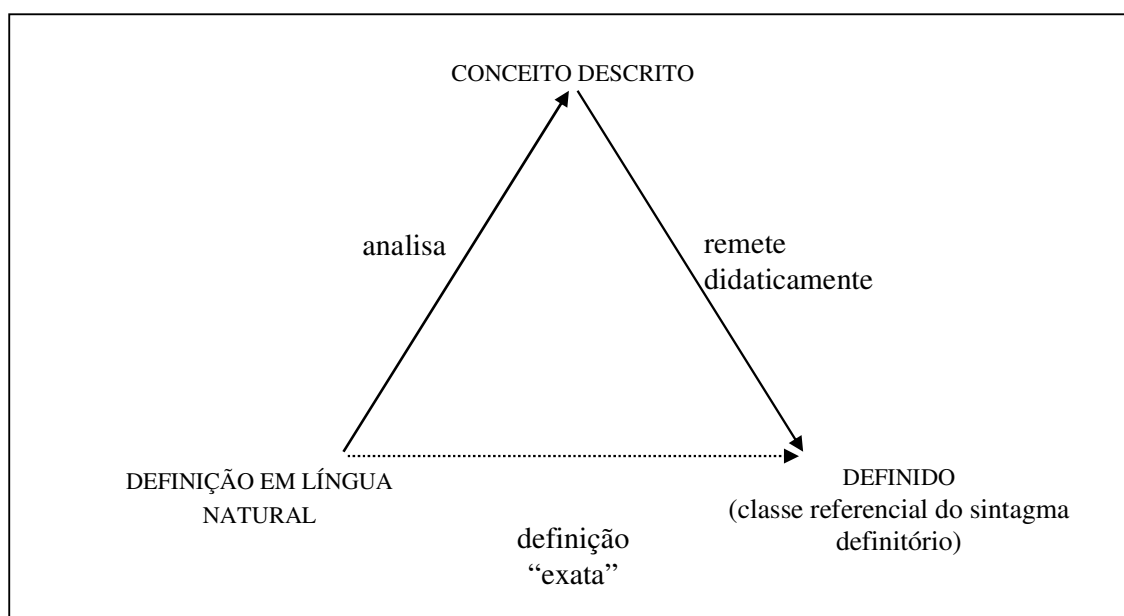


Figura 2: Reprodução da adaptação do triângulo de Ogden; Richards à definição lexicográfica proposta por Rey (1977)

Salientamos que, para a linha pontilhada presente tanto no esquema original de Ogden; Richards (1956), quanto na adaptação de Rey (1977), há duas interpretações possíveis. A primeira interpretação retoma a idéia já discutida nos parágrafos precedentes, segundo a qual não existe uma relação direta entre uma dada seqüência de fonemas e o referente extralingüístico. A segunda interpretação, por sua vez, conduz à idéia de que um signo lingüístico “aponta” para um referente no mundo extralingüístico. Tendo em vista especialmente a segunda interpretação, podemos inferir, a partir do esquema proposto por Rey (1977), que, ao mesmo tempo em que a definição lexicográfica procura descrever um

²⁸⁰ A discussão acerca dos conceitos de “designação”, “significado” e “sentido” é muito mais complexa do que a síntese realizada nesta seção faz supor e sua exposição exaustiva vai muito além dos propósitos do presente capítulo. Para um aprofundamento da discussão acerca do referido problema, cf., além dos trabalhos já mencionados, Matus (1993), Vega (1993) e Casas (1995; 2002).

significado, ela também aponta, ainda que indiretamente, como demonstra a linha pontilhada, a um referente extralingüístico. Desse modo, é possível afirmar que as definições formuladas intensionalmente a partir da soma dos semas que constituem o semema da unidade definida devem corresponder extensionalmente a um referente no mundo extralingüístico. Cabe, por fim, salientar que, neste caso, o termo “extensão” está atrelado à capacidade de reconhecer um dado objeto no mundo.

Sem embargo, ademais de poder ser evocado na correspondência da paráfrase com uma entidade extralingüística, o referente ainda aparece algumas vezes de forma explícita nas definições. Além de ser cada vez mais comum, é preciso admitir que, em muitos casos, o uso de elementos extralingüísticos, seja na forma de enumerações, seja na forma de elementos virtuemáticos ou enciclopédicos, pode ser uma valiosa ferramenta de auxílio à compreensão do significado. Em defesa desse argumento, citamos, por exemplo, Werner (1984), para quem a análise componencial como suporte teórico para a formulação das paráfrases definidoras, embora seja aplicável de forma irrepreensível em muitos casos, não apresenta resultados satisfatórios em outros tantos. Isso, segundo o referido autor, deve-se ao fato de que algumas unidades léxicas são extremamente difíceis ou, simplesmente, não podem ser descritas por meio de expressões lingüísticas, razão pela qual algumas definições possuem elementos que correspondem ao conhecimento sobre a “coisa” (cf. WERNER 1984, p. 387-388). A dificuldade de estabelecer uma separação total entre significado e referente é apontada também por outros autores, a exemplo de Bosque (1982), Cruse (1988) e Stati (1995).

Considerando, portanto, que uma definição é bem sucedida na medida em que consegue ser suficientemente elucidativa para o consulente, o uso de elementos de caráter extralingüístico nas paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica*, a nosso ver, é, muitas vezes, inevitável. Entretanto, faz-se necessário estabelecer uma solução de compromisso, a fim de que não se ofereça ao consulente mais informações relativas ao(s) referente(s) extralingüístico(s) do que as realmente necessárias. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, determinar em que circunstâncias é imprescindível a apresentação de elementos de caráter extensional, e, em segundo lugar, definir quais critérios devem ser observados na escolha desses elementos.

Para nos ajudar a determinar em que circunstâncias a apresentação de elementos de caráter extralingüístico nas definições é imprescindível, recorreremos à classificação das paráfrases definidoras presentes nos dicionários semasiológicos de língua portuguesa proposta em Farias (2008a), baseada na oposição transparência / opacidade:

Definições	Transparentes		lajota [...] pequena laje, esp. a que é us. para revestir pisos. [...] (HouE 2001, s.v.)
	Opacas	Deficitárias	merendar [...] V.t.d. 1. Comer à hora da merenda: [...] (AuE 1999, s.v.)
		Propriamente ditas	que ² [...] conj.comp. 2 Introduce o segundo termo da comparação, podendo ser precedido ou não da prep. <i>de</i> [...] (CAe 2007, s.v.)

Quadro 7: Classificação das definições lexicográficas com base na oposição transparência / opacidade

Distinguimos, pois, inicialmente, entre dois tipos de paráfrases definidoras: (a) paráfrases transparentes, ou seja, paráfrases que conseguem dar conta de esclarecer ao leitor a significação da unidade léxica em questão sem necessidade de elementos complementares e (b) paráfrases opacas, ou seja, que não esclarecem ao leitor a significação da unidade léxica. Dentro desse segundo grupo, estabelecemos uma nova divisão entre: (i) paráfrases opacas deficitárias, ou seja, as mal redigidas, nas quais fica evidente a falta de critérios da obra no que diz respeito à elaboração das definições e (ii) as paráfrases opacas propriamente ditas, ou seja, as paráfrases de unidades léxicas que, por sua natureza, são bastante difíceis de definir (como as preposições e conjunções, por exemplo). É, portanto, o grupo das paráfrases opacas propriamente ditas que merece maior atenção, já que, neste caso, o lexicógrafo encontra-se, de fato, diante de uma impossibilidade do objeto, e não diante de uma falha na aplicação da técnica definitória, o que deveria, aliás, ser evitado ou corrigido. No trabalho em questão, propusemos que tais paráfrases poderiam ser complementadas com um exemplo específico para a compreensão lingüística²⁸¹. Além disso, acreditamos que se pode lançar mão de outros recursos para ajudar a tornar a paráfrase mais elucidativa. Um desses recursos é a substituição ou complementação da paráfrase por um sinônimo²⁸². O outro recurso passível de ser utilizado é, justamente, a inserção de elementos de caráter extralingüístico na paráfrase definidora.

²⁸¹ A respeito da distinção entre exemplos para a compreensão e exemplos para a produção, cf. 4.2.1.1.7.

²⁸² Voltaremos a esse questão em 5.1.2.1.1.

Por sua vez, no que diz respeito à definição de critérios para a escolha dos elementos extralingüísticos que podem ajudar a compor as definições, servimo-nos dos princípios estabelecidos em Farias (2009). Nesse trabalho, propusemos que os elementos virtuemáticos e enciclopédicos somente devem estar presentes na formulação das definições se, de fato, constituem informações relevantes para a compreensão do significado e são de fácil inferência para o consulente. Em outras palavras, os elementos de caráter enciclopédico inseridos nas definições devem ser rigorosamente discretos e discriminantes para os consulentes. Abaixo listamos algumas definições cuja formulação obedece aos princípios enunciados²⁸³:

formão [...] **1** ferramenta manual, própria para madeira, com uma extremidade embutida num cabo e a outra chata, terminando em lâmina afiada [Usado esp. em obras de talha e corte de ensambladuras.] (HouE 2001, s.v.)

inodoro [...] **2** [...] Recipiente con una cisterna de agua en el que se orina y se hace de vientre. (DELE 2002, s.v.)

muleta [...] **3** Taurom. Palo con un paño rojo sujeto a él por una de sus orillas, con el que el torero trastea al toro. (DUEE 2001, s.v.)

cigarette [...] a thin tube of paper filled with tobacco, for smoking. (OALD 2005, s.v.)

As informações enciclopédicas contidas nas definições transcritas acima cumprem um papel importante no que diz respeito à compreensão do significado. Notemos que, em especial, s.v. *inodoro*, em DELE (2002), e s.v. *muleta*, em DUEE (2001), o elemento sublinhado constitui a parte mais importante da definição, sem a qual o significado não seria preciso. Destacamos, ainda, o procedimento de HouE (2001, s.v. *formão*), que separa a informação enciclopédica da definição propriamente dita, através do uso de colchetes. Como essa é uma informação suplementar, acreditamos que se justifica a decisão de separá-la do conteúdo semântico principal²⁸⁴.

Os elementos de caráter extensional introduzidos nas definições por *genus proximum* + *differentiae specifica* podem, ainda, aparecer sob a forma de uma enumeração dos membros mais típicos da categoria. Essa solução que o dicionário encontra ajuda o consulente, não somente a entender o que a palavra significa, mas também, a saber a quais

²⁸³ Os grifos são nossos.

²⁸⁴ Esse procedimento foi adotado na redação das paráfrases definidoras do dicionário de falsos amigos espanhol-português, já mencionado em outras ocasiões (cf. nota 62). No referido dicionário, utilizou-se o recurso formal dos parênteses para separar as informações virtuemáticas e enciclopédicas, chamadas de incrementos contextuais, do conteúdo principal da definição (cf. BENEDUZI; BUGUEÑO; FARIAS 2005).

referentes extralingüísticos o conceito em questão se aplica (cf. GEERAERTS 2003, p. 88-91). Abaixo, citamos alguns exemplos dessa prática em dicionários que optam pela técnica das definições por *genus proximum + differentiae sapecificae*²⁸⁵:

baga [...] **1** [...] fruto simples, carnoso, indeiscente, freq. comestível, com um ou mais carpelos e sementes (p.ex., tomate, uva, mamão, goiaba etc.) (HouE 2001, s.v.)

Droga blanda. Estupefaciente que no es adictivo o lo es en bajo grado; como el hachís o la marihuana. (DUEe 2001, s.v. *droga*)

D. dura. Estupefaciente muy adictivo que puede causar trastornos graves; como la cocaína o la heroína. (DUEe 2001, s.v. *droga*)

pomo [...] **1** m. Fruto; como la manzana o la pera, que tiene el mesocarpio carnoso, y, en su interior, varias celdillas de tejido cartilaginoso en las que están encerradas las semillas. (DUEe 2001, s.v.)

mammal [...] any animal that gives birth to live babies, not eggs, and feeds its young on milk. Cows, humans and whales are all mammals. (OALD 2005, s.v.)

2. Problemas concernentes às definições formuladas sob os princípios da teoria dos protótipos: Tal como afirmamos no início da subseção anterior, um modelo teórico sempre será parcial, abordando apenas uma parte do problema referido. Isso, conseqüentemente, refletir-se-á no fato de que a aplicação de uma teoria, qualquer que seja ela, sempre encontrará limitações, a exemplo do que ocorre com a análise componencial do significado. No que diz respeito especificamente à aplicação da teoria dos protótipos à técnica das *whole-sentence definitions*, a análise realizada em Farias (2008b) permitiu-nos constatar duas restrições fundamentais.

Com relação à representação da prototipicidade através da enumeração de membros da categoria definida, quanto mais hiperonímica for a unidade léxica definida, mais fácil será gerar definições que apresentem um elemento prototípico. Conseqüentemente, quanto mais hiponímica for a unidade definida, mais improvável será gerar *whole-sentence definitions* com esta característica. Comparemos, a título de ilustração, as seguintes definições:

human being [...] A human being is a man, woman, or child. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

man [...] **1** A **man** is an adult male human being. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

²⁸⁵ Os grifos são nossos.

woman [...] **1** A **woman** is an adult female human being. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

child [...] **1** A **child** is a human being who is not yet an adult. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

Como vemos, a definição de *human being*, o termo hiperonímico, é uma típica *whole-sentence definition* cuja prototipicidade é expressa por meio de uma enumeração. Entretanto, as paráfrases dos hipônimos *man*, *woman* e *child*, em virtude da sua extensão mais restrita em relação ao hiperônimo, não puderam ser geradas mediante enumerações. Nos três casos, pois, temos definições cuja formulação obedece estritamente ao princípio de *genus proximum + differentiae specificaе*. Salientamos, ainda, que a escolha do hiperônimo, bem como dos especificadores é idêntica à das definições de *man*, *woman* e *child*, retiradas de OALD (2005), transcritas anteriormente.

Com relação à representação da prototipicidade através da indicação de elementos virtuemáticos e enciclopédicos, o sucesso desse procedimento esbarra nas limitações que a língua impõe, dado que algumas palavras, por sua própria natureza, são muito difíceis de definir. Landau (2001, p. 180), por exemplo, aponta, entre outras, as unidades pertencentes a nomenclaturas (tais como *soldado*, *cabo*, *sargento*, *tenente*, *capitão*, *major*, *coronel*, *general*, *marechal*) como itens com os quais as *whole-sentence definitions* não funcionam bem. A constatação de Landau (2001) coincide, em parte, com os resultados obtidos em Beneduzi; Bugueño; Farias (2005), que apontam, além das unidades léxicas que se incluem em taxonomias fechadas, os nomes de animais, plantas e frutos como palavras complicadas de definir, mesmo quando se trata de definições analíticas. Nesses casos, as paráfrases geradas, desconsiderando o fato de que constituem uma oração completa, são (como não poderiam deixar de ser) idênticas às definições formuladas sob o princípio de *genus proximum + differentiae specificaе*. A seguir, listamos algumas paráfrases retiradas de CCLDe (2003) e CcLD (2004):

apple [...] An **apple** is a round fruit with a smooth skin and firm white flesh. (CcLD 2004, s.v.)

captain [...] **1** In the army, navy, and some other armed forces, a **captain** is an officer of middle rank. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

kilogram [...] A **kilogram** is a metric unit of weight. One kilogram is a thousand grams, and is equal to 2.2 pounds. (CcLD 2004, s.v.)

3. Aplicabilidade às diferentes classes de palavras: No que tange às definições dos substantivos concretos, tal como demonstramos em Farias (2008b), e, parcialmente, também nos tópicos anteriores, não há uma diferença qualitativa entre o resultado final obtido pelo emprego da técnica de *genus proximum + differentiae specifica* ou da técnica das *whole-sentence definitions*, salvo pelo fato de que as últimas apresentam-se formalmente como uma sentença completa. Assim, pois, as diferenças entre as duas técnicas definitórias, pelo menos no que diz respeito à representação do referente extralingüístico, são menores do que poderíamos supor a princípio. O cotejo entre os dois procedimentos definitórios revela que, se por um lado, as *whole-sentence definitions* nem sempre contemplam a apresentação de elementos prototípicos na sua redação, por outro lado, esse tipo de informação, como vimos, vem ganhando cada vez mais espaço nas paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica*.

Há, contudo, casos em que o emprego de uma ou outra técnica pode acarretar uma diferença significativa. Desse modo, tendo em vista as observações feitas por Landau (2001, p. 180) sobre a falta de adequação das *whole-sentence definitions* à definição, por exemplo, de unidades pertencentes a taxonomias fechadas, podemos dizer que uma paráfrase que enumere os semas constituintes do significado desses tipos de palavras seria mais eficaz. Por outro lado, ainda segundo Landau (2001, p. 180), para a definição de muitos verbos, adjetivos e advérbios, as *whole-sentence definitions* poderiam funcionar muito melhor do que uma paráfrase redigida nos moldes tradicionais. Isso porque, como já dissemos, o viés extensional, característica mais marcante da técnica definitória em questão, também pode aparecer na paráfrase por meio da inclusão de informações pragmáticas acerca da unidade léxica definida. A comparação das duas definições transcritas abaixo pode dar a dimensão exata da eficiência das *whole-sentence definitions* em algumas situações:

polite [...] **2** You can refer to people who consider themselves to be socially superior and to set standards of behaviour for everyone else as **polite society** or **polite company**. (CCLD 2003, s.v.)

polite [...] **3** [only before noun] from a class of society that believes it is better than others. (OALD 2005, s.v.)

Finalmente, há casos em que nem o emprego de uma definição por *genus proximum + differentiae specifica*, nem o emprego de uma *whole-sentence definition* poderia oferecer resultados completamente satisfatórios no que diz respeito à elucidação do significado, ou ainda, casos em que sequer é possível empregá-las. Referimo-nos ao grupo de palavras que,

aqui denominaremos gramaticais. Nesse momento, restringimo-nos simplesmente a mencionar esse problema, dado que o mesmo deverá ser aprofundado oportunamente em 5.1.2.1.

5.1.1.2 Síntese da análise acerca da consistência da correlação entre teoria semântica e técnica definitória

As análises realizadas nesta seção permitiram-nos chegar aos seguintes resultados:

- a) o emprego da análise componencial como teoria semântica subjacente à redação das paráfrases definidoras nem sempre se revela suficiente, posto que, na tentativa de elucidar o significado de uma palavra, o referente extralingüístico, tendo em vista os argumentos expostos oportunamente, não pode ser, em hipótese alguma, completamente alijado da redação da paráfrase definidora. Em outras palavras, é muito difícil, hoje, falar de uma separação radical entre significado e referente, ou entre plano lingüístico e extralingüístico, quando se trata da geração de paráfrases definidoras;
- b) a teoria dos protótipos, por sua vez, a exemplo do que ocorre com a análise componencial, tampouco é capaz de resolver satisfatoriamente todos os problemas encontrados no momento de redigir as paráfrases definidoras. Assim, pois, há um grande grupo de palavras que, como vimos, pela sua própria natureza, não se deixam definir por meio de elementos prototípicos, de modo que, nesses casos, faz-se necessário recorrer a outros métodos definitórios.

Levando em consideração os resultados alcançados nesta primeira parte do capítulo, podemos assumir como pressuposto para as discussões seguintes que uma correlação entre técnica definitória e teoria semântica nem sempre é verificável, isso por duas razões: (a) muitas vezes, não se nota uma preocupação explícita da obra lexicográfica em utilizar uma determinada teoria semântica para respaldar as suas decisões metodológicas no momento de redigir as definições e (b) mesmo quando é possível identificar uma teoria semântica como base para a formulação das definições, os resultados obtidos, pelas razões já expostas, não são completamente satisfatórios. Em virtude disso, é possível, como veremos a seguir, falar em técnicas definitórias sem relacioná-las com uma teoria semântica em particular.

5.1.2 As técnicas definitórias

A teoria metalexiconográfica, como tivemos ocasião de observar anteriormente (cf. 5.1), dispõe de uma grande variedade de técnicas definitórias. Schläfer (2002, p. 97-98), por exemplo, menciona 10 diferentes tipos usuais de definição. Já Martínez de Souza (1995), por sua vez, apresenta em seu dicionário nada menos que 46 entradas para o tema “definição”, tendo em vista, além das diferentes opções metodológicas disponíveis, a variedade terminológica existente. Dessa forma, uma das primeiras perguntas com as quais o lexicógrafo se vê confrontado diante da tarefa de definir uma unidade léxica é qual das técnicas disponíveis deve ser empregada.

A seguir, procuraremos apresentar um panorama das técnicas definitórias existentes, com base em dois eixos fundamentais, tal como adiantamos no início deste capítulo: (a) a oposição entre palavras lexicais e gramaticais e (b) a classificação tipológica das paráfrases definidoras, que terá como princípio norteador a proposta de Bugueño (2009).

5.1.2.1 A oposição entre palavras lexicais e palavras gramaticais

Coseriu (1979, p. 16-17) distingue cinco tipos de significado:

1. Significado lexical: O significado lexical corresponde ao conteúdo semântico da unidade léxica. Assim, pois, constituem o significado lexical os traços comuns entre as palavras de uma série tal como *rico – riqueza – enriquecer*.

2. Significado categorial: O significado categorial é o indicador da classe de palavras à qual pertence a unidade léxica. Muito embora todas as unidades léxicas que possuem significado lexical apresentem também significado categorial, a recíproca não se verifica, já que há determinadas unidades léxicas que apresentam apenas significado categorial.

3. Significado instrumental: O significado instrumental corresponde ao valor de cada um dos morfemas que constituem as unidades léxicas.

4. Significado sintático: O significado sintático corresponde ao valor atribuído às construções gramaticais.

5. Significado ôntico: O significado ôntico, por fim, corresponde ao valor intencionalmente atribuído ao acontecimento descrito em uma dada frase, o qual pode ser afirmativo, negativo, interrogativo ou ainda imperativo.

Para a lexemática, ou “perspectivação funcional do léxico”, interessa, conforme Coseriu (1979), apenas o significado lexical, de maneira que os demais ficam excluídos. No que concerne à Lexicografia, por sua vez, além do significado lexical, também será relevante o significado categorial²⁸⁶. O significado lexical e o significado categorial, de acordo com Lutzeier (1985, p. 21), constituem os dois principais tipos de significado²⁸⁷. Assim, é possível reconhecer uma oposição funcional básica entre “palavras lexicais” e “palavras gramaticais”, ou ainda “expressões categoremáticas” [*kategorematische Ausdrücke*] e “expressões sincategoremáticas” [*synkategorematische Ausdrücke*], na terminologia de Lutzeier (1985)²⁸⁸. As palavras lexicais são as palavras dotadas de significado lexical e categorial, sendo, portanto, portadoras de conteúdo semântico próprio, como os substantivos, os verbos e os adjetivos. Essas classes de palavras admitem, pois, na maioria dos casos, definições em metalinguagem de conteúdo²⁸⁹. As palavras gramaticais, por sua vez, são as que apresentam apenas significado categorial, de modo que 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. São tradicionalmente consideradas como pertencentes à classe das palavras gramaticais as preposições, as conjunções, os artigos e os pronomes. Essas unidades léxicas, bem como as interjeições e alguns advérbios²⁹⁰, na maioria das vezes, não se deixam definir por meio de uma paráfrase em metalinguagem de conteúdo, sendo necessário gerar, para esses grupos de palavras, paráfrases em metalinguagem de signo. Tendo em vista o fato de que não é possível gerar uma definição propriamente dita para as palavras gramaticais, já que, pelas razões expostas, não é possível dizer o que estas significam, Fornari (2008b) denomina “instrução de uso” o segmento microestrutural que apresenta a explicação sobre o emprego da unidade léxica.

²⁸⁶ Os demais significados não nos interessarão para a distinção aqui proposta, dado que não dizem respeito diretamente à unidade designada como “palavra” isoladamente, que corresponde ao conceito de *lexia* simples.

²⁸⁷ Em Lutzeier (1985, p. 21), o significado lexical e o significado categorial são chamados, respectivamente, de significado nocional [*Begriffsbedeutung*] e significado relacional [*Beziehungsbedeutung*].

²⁸⁸ A respeito da distinção entre palavras lexicais e gramaticais, cf. também Zgusta (1971, p. 115-118), Bußmann (1983, s.v. *Autosemantika* e s.v. *Synsemantika*), Hartmann; James (2001, s.v. *content word* e s.v. *function word*) e Borba (2003, p. 45-78). Acerca da aplicação dessa distinção ao fazer lexicográfico, cf. Fornari (2008b).

²⁸⁹ Existem, entretanto, determinadas unidades léxicas pertencentes a essas classes de palavras que não admitem uma definição em metalinguagem de conteúdo. Esse é o caso, por exemplo, dos adjetivos relacionais e dos substantivos que aqui chamaremos de “designações”, conforme veremos em 5.2.

²⁹⁰ De acordo com Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), os advérbios, de uma forma geral, admitem definições que podem ser submetidas à prova da substituição. No entanto, o mesmo autor reconhece que, em muitos casos, elaborar uma definição que cumpra os parâmetros apresentados pode ser muito difícil, como ocorre, por exemplo, com unidades léxicas tais como *não* e *sim*.

5.1.2.2 A classificação tipológica das paráfrases definidoras

A classificação tipológica das paráfrases definidoras de Bugueño (2009) fundamenta-se em dois parâmetros básicos:

- a) a perspectiva do ato da comunicação adotada, que 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;
- b) a metalinguagem empregada, critério baseado na distinção proposta por Seco (2003) entre metalinguagem de signo (ou metalinguagem de primeiro enunciado) e metalinguagem de conteúdo (ou metalinguagem de segundo enunciado).

A seguir, discutiremos como as oposições estabelecidas se refletem na redação das paráfrases definidoras.

5.1.2.2.1 *A perspectiva do ato da comunicação*

De acordo com o exposto em 4.1.2, a perspectiva do ato da comunicação adotada, ou seja, a recepção ou a produção lingüística, determina o ponto de partida do ato da consulta, que deverá ser, respectivamente, o significante ou o significado. A partir dessa distinção fundamental, pois, é possível estabelecer a oposição entre semasiologia e onomasiologia. Mankel (2001, p. 6) considera a relação entre semasiologia e onomasiologia como dialética e, nesse sentido, complementar, tendo em vista que a semasiologia parte de uma dada forma lingüística a fim de analisar seu significado, ao passo que a onomasiologia ocupa-se das designações para uma determinada noção²⁹¹.

No âmbito da definição lexicográfica, a oposição gerada entre semasiologia e onomasiologia conduz a concepções divergentes do signo lingüístico, obtendo-se daí uma terceira oposição entre intensão e extensão, respectivamente, tal como foi formulado em Bugueño (2009).

1. *Concepção intensional do signo lingüístico*: A perspectiva semasiológica fundamenta-se em uma concepção intensional do signo lingüístico. A intensão está relacionada com o significado da unidade léxica, de tal forma que podemos defini-la como o conjunto de traços que caracterizam uma determinada entidade (cf. BUBMANN 1983, s.v.

²⁹¹ Sobre os conceitos de semasiologia e onomasiologia, cf. também Bußmann (1983, s.v. *Onomasiologie* e s.v. *Semasiologie*), Baldinger (1985), Hartmann; James (2001, s.v. *onomasiology* e s.v. *semasiology*) e Geeraerts (2003, p. 83-84).

Intension; ULRICH 2002, s.v. *Intension*; GEERAERTS 2003, p. 88-91; e GLÜCK 2005, s.v. *Intension*). Assim sendo, uma definição intensional é a que enumera os principais semas de determinada unidade léxica (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición intensional*; HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *intensional definition*).

Em Bugueño (2009), distinguem-se dois tipos de paráfrases intensionais:

Paráfrase definidora intensional analítica: Uma paráfrase definidora analítica é a que expressa o conteúdo semântico de uma dada unidade léxica por meio de uma proposição. A paráfrase definidora intensional analítica por excelência é a definição por *genus proximum + differentiae specificae*²⁹². Abaixo, apresentamos dois exemplos:

coche [...] **1** Vehículo automóvil de cuatro ruedas para circular por tierra, que se dirige mediante un volante y está destinado al transporte de personas. [...] (DUEAe 2000, s.v.)

oranger [...] Arbre fruitier (*rutacées*), au feuillage luisant, persistant et parfumé, originaire de Chine, qui produit les oranges. (PRobE 2001, s.v.)

Paráfrase definidora sinonímica: As paráfrases sinonímicas são as que expressam o conteúdo semântico de uma dada unidade léxica por meio da substituição dessa unidade por um ou mais sinônimos (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición por sinónimos*). Apresentamos, a seguir, alguns exemplos dessa prática definitória nos dicionários:

angustia [...] **1**. f. Aflicción, congoja, ansiedad. [...] (DRAEe 2001, s.v.)

comida s.f. [...] **2** refeição <a família se reunia na hora da c.> **3** culinária <a c. baiana é muito apreciada> (MiHou 2004, s.v.)

operoso (ô) adj. [...] **2**. Trabalhoso, difícil. [...]. (MiAu 2005, s.v.)

twister [...] A **twister** is the same as a **tornado**. (AM) (CCLDe 2003, s.v.)

Ainda que pareça contraditório em relação às concepções de semasiologia e onomasiologia expostas anteriormente (cf. 4.1.2), em Bugueño (2009), as paráfrases sinonímicas são apresentadas como um tipo de definição intensional. Isso se justifica na medida em que se assume uma concepção de “paráfrase” como a proposta por Ulrich (2002, s.v. *Paraphrase*): “Wiedergabe der Bedeutung eines sprachl. [sc. sprachlichen] Ausdrucks

²⁹² Como vimos em 5.1.1.1, às vezes uma *whole-sentence definition* também pode assumir as feições de uma definição intensional analítica, tal como ocorre no exemplo a seguir: “**theory** [...] **1** A **theory** is a formal idea or set of ideas that is intended to explain something.” (CCLDe 2003, s.v.).

durch einen anderen Ausdruck oder durch mehrere andere Ausdrücke derselben Sprache”²⁹³. É preciso deixar claro, contudo, que não existe um consenso entre os estudiosos sobre essa questão, de tal forma que há posições diametralmente opostas à que considera a paráfrase sinonímica como uma definição intensional. Assim, pois, é possível encontrar autores para os quais a definição sinonímica é tida como uma paráfrase extensional (cf., por exemplo, HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *onomasiological dictionary*), além do que, muitas vezes, a definição por meio de sinônimos é considerada como um vício (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición lingüística*; e LANDAU 2001, p. 157-160)²⁹⁴.

Em respeito à concepção de paráfrase sinonímica como um recurso de explanação do significado de natureza extensional, Bugueño (2009) apresenta a definição por sinônimos também entre as definições extensionais. No nosso caso, no entanto, limitar-nos-emos a considerar essa técnica definitória somente como uma paráfrase de tipo intensional, tendo em vista que à explanação do significado por meio de um ou mais sinônimos, de modo similar ao que ocorre com a explanação por meio de uma proposição, subjaz uma análise componencial do significado. Assim, pois, a sinonímia adquirirá um caráter extensional (onomasiológico) no dicionário escolar somente quando for apresentada no segmento dedicado a auxiliar a produção lingüística.

2. Concepção extensional do signo lingüístico: A perspectiva onomasiológica fundamenta-se em uma concepção extensional do signo lingüístico. A extensão diz respeito aos referentes que são designados por uma dada expressão lingüística (cf. BUßMANN 1983, s.v. *Extension*; GEERAERTS 2003, p. 88-91; e GLÜCK 2005, s.v. *Extension, extensional*), de forma que uma definição extensional é a que “aponta” para os referentes, não para o significado (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición extensional*; e HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *extensional definition*). Assim, pois, de acordo com Geeraerts (2001; 2003), a extensão pode ser compreendida de duas maneiras: (a) como um problema de designação de um referente extralingüístico e (b) como um problema de categorização, ou seja, de inclusão do referente em uma determinada categoria.

É possível distinguir, no mínimo, dois tipos de paráfrases extensionais²⁹⁵:

²⁹³ [reescrita do significado de uma expressão lingüística por meio de uma outra expressão ou por meio de várias outras expressões de uma mesma língua]

²⁹⁴ O problema caracterizado como círculo viciosos da definição pode ser ilustrado pelo seguinte conjunto de definições retiradas de MiMe (2000): “**castigo** *sm* [...] **2** Pena, punição” (MiMe 2000, s.v.), “**pena**² *sf* **1** Castigo, punição. [...]” (MiMe 2000, s.v.) e “**punição** *sf* Pena, castigo” (MiMe 2000, s.v.). Nestes casos, uma definição remete às outras, sem que ao final o conteúdo semântico das unidades léxicas em questão seja esclarecido.

²⁹⁵ Os dois tipos de paráfrases extensionais que distinguimos neste trabalho não correspondem exatamente aos dois tipos descritos em Bugueño (2009). O referido autor apresenta como recursos explanatórios de viés extensional a substituição ostensiva e a definição sinonímica. Em conformidade com o exposto anteriormente, a

Substituição ostensiva: A substituição ostensiva consiste na associação de uma representação iconográfica (gravura ou fotografia) a uma dada designação (cf. SCHLAEFER 2002, p. 97)²⁹⁶. Bugueño (2009) opta por designar essa técnica definitória como “substituição ostensiva” em vez de “definição ostensiva”, termo usado por Schlaefer (2002), e justifica a sua escolha pelo fato de que não se pode falar, nesses casos, em uma “definição” ou uma “paráfrase” propriamente tais, com o que concordamos inteiramente. A seguir, apresentamos exemplos de substituição ostensiva retirados de DILE (2003):

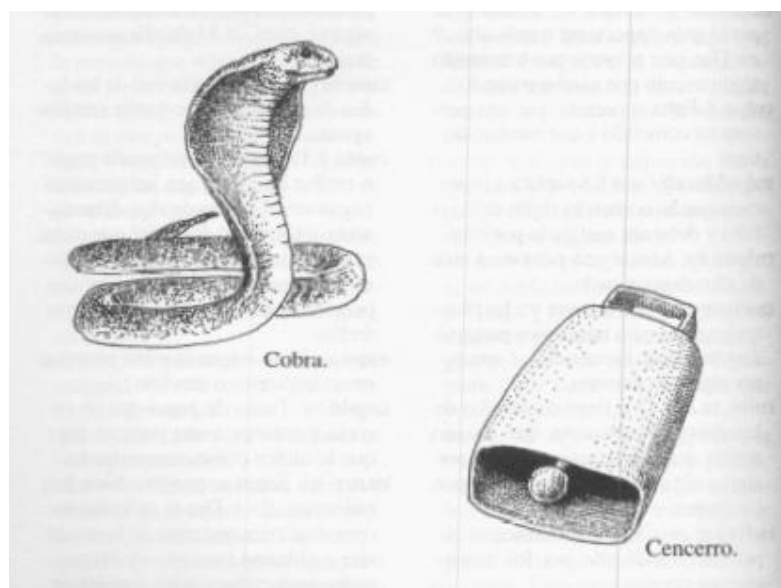


Figura 3: Exemplos de substituição ostensiva de DILE (2003)

Paráfrase definidora enumerativa: Uma paráfrase definidora enumerativa é a que aponta para o(s) referente(s) extralingüístico(s), especialmente por meio da enumeração dos membros mais típicos da categoria, tal como ocorre nas paráfrases transcritas abaixo²⁹⁷:

animal [...] **1** An **animal** is a living creature such as a dog, lion, or rabbit, rather than a bird, fish, insect, or human being. (CCLDe 2003, s.v.)

sinonímia como recurso parafrástico será tratada aqui apenas do ponto de vista intensional. Por outro lado, além dos dois tipos de definição de caráter extensional discriminados em Bugueño (2009), a análise realizada em Farias (2008b) permitiu-nos constatar a existência de pelo menos outros dois tipos de paráfrases extensionais: as paráfrases por meio da enumeração dos membros mais típicos da categoria e por meio da enumeração dos traços mais prototípicos de uma classe.

²⁹⁶ Para Hartmann; James (2001, s.v. *ostensive definition*), essa técnica definitória designa não somente o que aqui consideramos como “substituição ostensiva”, mas é aplicada também às paráfrases que explicam o significado “by pointing directly at an object, or indirectly by association with an object (e.g. ‘blue: the colour of the sky’)” [por meio da indicação direta de um objeto, ou indiretamente por meio da associação com um objeto (p. ex., ‘azul: a cor do céu’)].

²⁹⁷ Os grifos são nossos.

reptile [...] **Reptiles** are a group of cold-blooded animals which have skins covered with small hard plates called scales and lay eggs. Snakes, lizards, and crocodiles are reptiles. [...] (CCLDe 2003, s.v.)

Muito embora o emprego de enumerações, como vimos anteriormente, seja um dos traços característicos das *whole-sentence definitions*, não é, de forma alguma, exclusivo dessa técnica definitória (cf. 5.1.1.1.2). Assim, pois, é possível encontrar elementos de caráter extensional, neste caso, enumerações dos membros mais típicos da categoria, introduzidos também nas definições intensionais²⁹⁸:

roedores [...] **1.** Ordem de mamíferos terrestres e fósforos, ocasionalmente arborícolas ou semi-aquáticos, de pés unguiculados e 22 dentes. O esmalte dos incisivos superiores não alcança a superfície interna, provocando-lhes o crescimento contínuo. São os esquilos, os ratos, os ouriços e as preás. (AuE 1999, s.v.)

5.1.2.2.2 A metalinguagem da definição

Este segundo parâmetro sobre o qual se baseia a taxonomia proposta por Bugueño (2009) encontra seu fundamento, como observamos anteriormente, na distinção de Seco (2003) entre metalinguagem de primeiro enunciado (ou metalinguagem de signo) e metalinguagem de segundo enunciado (ou metalinguagem de conteúdo). A informação sobre a unidade léxica no interior do verbete pode ser de dois tipos: o primeiro faz referência a essa unidade enquanto significante, e o segundo faz referência ao significado da mesma. Assim, pois, de acordo com Seco (2003), a predicação em metalinguagem de signo e a predicação em metalinguagem de conteúdo diferem não somente pelo nível de informação, mas também pela forma como a mesma é apresentada, o que se vê refletido na própria segmentação da microestrutura entre comentário de forma e comentário semântico, como vimos no capítulo quatro.

No que diz respeito especificamente à formulação das paráfrases definidoras, por sua vez, a oposição entre metalinguagem de signo e metalinguagem de conteúdo permite distinguir, respectivamente, entre paráfrases que explicam como o signo-lemma é empregado e paráfrases que exprimem o conteúdo semântico do mesmo, como veremos a seguir:

1. Paráfrases por metalinguagem de conteúdo: As paráfrases por metalinguagem de conteúdo (ou definições próprias, na terminologia de SECO 2003) opõem-se às demais pelo

²⁹⁸ Os grifos são nossos.

fato de que podem ser submetidas à prova da substituição. Entre as paráfrases por metalinguagem de conteúdo estão as definições por *genus proximum + differentiae specifica* e as definições por meio de sinônimos:

autobús [...] **1** («Coger, Tomar, Subirse») m. *Automóvil de servicio público con capacidad para muchos pasajeros, que recorre un trayecto fijo. [...] (DUEe 2001, s.v.)

hombre [...] **☉** Individuo adulto de sexo masculino de la especie humana: ‘Había dos hombres en la puerta’. [...] (DUEe 2001, s.v., ac. 1)

sambacaçote [...] Rubrica: herpetologia. Regionalismo: Pernambuco. m.q. girino (HouE 2001, s.v.)

2. Paráfrases por metalinguagem de signo: As paráfrases por metalinguagem de signo (ou impróprias, na terminologia de SECO 2003) são as que, como já dissemos, não permitem a aplicação da prova da substituição. De acordo com Bugueño (2009), as paráfrases por metalinguagem de signo podem ser de dois tipos²⁹⁹:

Paráfrases por metalinguagem de signo indicadoras de uso: São as paráfrases que informam o usuário sobre o emprego da unidade léxica em questão. Podem ser de dois tipos:

- de caráter morfossintático: informam o usuário especialmente sobre o emprego morfossintático do signo-lema em questão, conformando uma instrução de uso, como no caso de *sino*, ou indicando a sua restrição de atribuição³⁰⁰, como no caso de *preñada*:

sino² [...] **1.** conj. advers. U. para contraponer un concepto afirmativo a otro negativo anterior. *No lo hizo Juan, sino Pedro. No quiero que venga, sino, al contrario, que no vuelva por aquí. No sentí alegría ninguna por él, sino, antes bien, pesadumbre.* (DRAEe 2001, s.v.)

preñada [...] **1.** adj. Dicho de una mujer, o de una hembra de cualquier especie: Que ha concebido y tiene el feto o la criatura en el vientre. [...] (DRAEe 2001, s.v.)

- pragmáticas: informam sobre os contextos de aplicação da unidade léxica em questão:

²⁹⁹ As subdivisões estabelecidas não aparecem em Bugueño (2009).

³⁰⁰ Há casos em que o adjetivo pode servir como atributo para toda uma classe, de forma que a mesma pode ser expressa pelos vocábulos *algo* ou *alguém*, como é o caso, por exemplo, de *bonito*. Existem outros adjetivos, porém, que não podem ser atributos de qualquer substantivo, mas apenas de alguns com características semânticas específicas, como é o caso de *preñada*, que pode caracterizar apenas seres vivos do sexo feminino. A essa indicação da classe ou grupo de substantivos aos quais os adjetivos podem servir de atributos, chamamos “restrição de atribuição”.

a otro perro con ese hueso coloquial Se emplea para rechazar una propuesta desventajosa o algo que no resulte creíble. (DUEAe 2000, s.v. *perro*)

bicha [...] **2** Entre personas supersticiosas, especialmente en Andalucía, se llama así a la *serpiente para evitar pronunciar este nombre o el de «culebra», lo cual se tiene como de mala suerte. (DUEe 2001, s.v.)

Paráfrases por metalinguagem de signo extensionais: Podem ser de dois tipos, tendo em vista a adoção de uma concepção de extensão como designação ou como categorização:

- perspectiva da extensão como designação: indicam ao usuário à qual (ou a quais) entidade(s) extralingüística(s) o signo-lema se aplica:

todopoderoso [...] **⊙** (con mayúsc.) adj. y n. m. Se aplica por antonomasia a *Dios. (DUEe 2001, s.v.)

todoterreno Se aplica al vehículo que está preparado para circular por terrenos accidentados: *subimos hasta la cima con un todoterreno.* adj/ s. (GDLEe 2001, s.v.)

- perspectiva da extensão como categorização: Corresponde às paráfrases por enumeração dos membros mais típicos da categoria, conforme vimos anteriormente:

drupa [...] fruto simples, carnoso e indeiscente, ger. com um só carpelo, endocarpo endurecido e concrecente com semente única formando o caroço, freq. comestível, p.ex., azeitona, pêssego, coco, manga etc. [...] (HouE 2001, s.v.)

5.2 CONSIDERAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REDAÇÃO DAS PARÁFRASES DEFINIDORAS NO DICIONÁRIO ESCOLAR

De acordo com a idéia já lançada no início deste capítulo, cada classe de palavras, em virtude de sua natureza e de seu comportamento morfossintático, exige um tipo diferente de definição. Tendo em vista respaldar essa observação, podemos mencionar, a título de ilustração, autores como Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*) e Landau (2001, p. 171-178), que, para cada distinta classe de palavras, propõem princípios redacionais diferentes. Além disso, a exposição realizada em 5.1.2 acerca das diversas técnicas definitórias existentes, embora não tenha sido exaustiva, visto que muitas outras técnicas ainda poderiam ser arroladas (cf. BUGUEÑO 2009), objetivava demonstrar quão complexa pode ser a relação entre a unidade léxica a ser definida e os tipos de definição passíveis de ser

empregados para tal fim. A formulação de uma proposta de redação para cada classe de palavras, pois, deve levar em conta dois aspectos fundamentais: (a) os problemas estritamente lexicográficos acerca da geração das paráfrases definidoras em cada caso particular, como, aliás, não poderia deixar de ser, e (b) o usuário específico da obra lexicográfica em questão, que, no nosso caso, é o estudante que se encontra entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental, visando atender as suas necessidades específicas³⁰¹. É evidente, porém, que uma proposta desse tipo é demasiado complexa e não poderá ser desenvolvida integralmente nesta ocasião, especialmente por dois motivos. Em primeiro lugar, a formulação de uma proposta específica para cada classe de palavras demandaria muito tempo e exigiria que estendêssemos ainda mais nossa exposição. Em segundo lugar, faz-se necessário ressaltar que a bibliografia que temos à nossa disposição, ainda que bastante volumosa, não é suficiente para nos ajudar a solucionar o problema da elaboração de paráfrases definidoras efetivamente elucidativas em todos os casos (cf. BUGUEÑO 2009; e FORNARI 2008b, p. 16-20). Pelas razões expostas, na seção 5.2.1, apenas aprofundaremos alguns aspectos redacionais relacionados com uma única classe de palavras, meramente com o objetivo de ilustrar a complexidade inerente ao tema.

A fim de justificar a escolha que faremos por uma entre as 10 classes de palavras da língua portuguesa, nosso primeiro passo será discutir brevemente os principais problemas concernentes à formulação de definições para cada uma das classes gramaticais. Em vista disso, já de antemão dividimos as categorias gramaticais em dois grandes grupos, de acordo com a separação estabelecida em 5.1.2.1 entre palavras lexicais e gramaticais. As palavras lexicais, definidas de modo bastante genérico, são aquelas cujas paráfrases, potencialmente, poderiam ser redigidas em metalinguagem de conteúdo. As palavras gramaticais, pelo contrário, são as que, em princípio, exigiriam uma definição em metalinguagem de signo.

Entre as palavras lexicais, incluímos os substantivos, os verbos, os adjetivos e os advérbios, ainda que com restrições nesse último caso.

1. Substantivos: Landau (2001, p. 171) afirma que “From a formal point of view, nouns are the easiest of all words to define”³⁰². No entanto, as reflexões acerca da definição de substantivos, especialmente em Beneduzi; Bugueño; Farias (2005) e Farias (2009), permitiram-nos concluir que redigir as paráfrases das palavras pertencentes a essa categoria

³⁰¹ A atenção ao público escolar na elaboração de uma proposta para a redação das definições é evidenciada, especialmente, no tratamento dispensado à apresentação de informações acerca da valência verbal nas paráfrases de verbos, como observamos em 4.2.1.1.7. Infelizmente, pelas razões que exporemos a seguir, não será possível que nos detenhamos nesse ponto particular.

³⁰² [Do ponto de vista formal, substantivos são, de todas as palavras, as mais fáceis de definir]

gramatical não é tão simples quanto pode parecer em um primeiro momento. As experiências realizadas demonstraram que não é possível falar em uma técnica unitária para todos os substantivos. Inicialmente, pois, é preciso separá-los em dois grandes grupos: concretos e abstratos. Considerando apenas os substantivos enquadrados no primeiro grupo, ainda é possível estabelecer uma segunda separação entre os que permitem, sem maiores problemas, uma definição em metalinguagem de conteúdo, e os que exigem uma definição em metalinguagem de signo³⁰³. Por sua vez, no que diz respeito especificamente ao segundo grupo, é preciso estabelecer uma distinção entre abstratos de ação e abstratos de estado (cf. BENEDUZI; BUGUEÑO; FARIAS 2005, p. 212-215). Dessa forma, somente para a categoria dos substantivos, seria necessário elaborar pelo menos quatro distintas propostas de redação, tendo em vista sanar os problemas específicos concernentes a cada um dos grupos em questão.

2. Verbos: Quando discutimos a apresentação da valência verbal na paráfrase definidora (cf. 4.2.1.1.7), a dificuldade que a definição dos verbos no dicionário escolar pode representar para o lexicógrafo foi parcialmente tratada. Assim, pois, o primeiro problema relacionado com a formulação das paráfrases definidoras das palavras pertencentes à categoria morfológica em questão é a determinação da valência, posto que a paráfrase assumirá uma forma diversa de acordo com a transitividade do verbo a ser definido (cf. LANDAU 2001, p. 173-177; SECO 2003, p. 47-58; e BENEDUZI; BUGUEÑO; FARIAS 2005, p. 215-218). Conforme observamos na seção referida anteriormente, uma das formas de apresentar a valência verbal no dicionário de língua é indicá-la na paráfrase definidora. Entretanto, para que esse segmento informativo seja realmente discreto e discriminante para o consulente escolar, é necessário que se equilibre a exaustividade descritiva da paráfrase e a capacidade de compreensão da mesma pelo estudante, tarefa que, tal como ilustram os exemplos formulados e apresentados no capítulo quatro, não é fácil. Esse, portanto, seria nosso principal desafio com relação à formulação das paráfrases verbais.

3. Adjetivos: Para Demonte (1999), adjetivos são termos que atribuem determinadas propriedades aos substantivos com os quais se combinam. As propriedades que são capazes de atribuir aos substantivos, por sua vez, permitem a classificação dos adjetivos em dois grandes grupos: qualificativos e relacionais. Os adjetivos qualificativos expressam um traço constitutivo, ou, em outras palavras, uma única propriedade física do substantivo ao qual acompanham, ao passo que os adjetivos relacionais expressam um conjunto de propriedades,

³⁰³ Esse é, justamente, o tema do qual trataremos a seguir (cf. 5.2.1).

estabelecendo relações entre os substantivos aos quais se referem e outros âmbitos externos a eles. Considerando as diferenças essenciais entre as duas categorias de adjetivos discriminadas por Demonte (1999), Beneduzi (2005) elaborou uma proposta para a definição dos itens lexicais pertencentes a essa classe de palavras. Assim, pois, para os adjetivos qualificativos, que denotam apenas uma qualidade específica, é possível gerar definições em metalinguagem de conteúdo, a partir da observância de determinados princípios redacionais³⁰⁴. Já para os adjetivos relacionais, que denotam um conjunto de propriedades, é necessário formular definições em metalinguagem de signo, as quais, geralmente, são encabeçadas pela fórmula “relativo a” ou alguma outra equivalente³⁰⁵.

4. Advérbios: De acordo com Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), os advérbios, de um modo geral, admitem definições que podem ser submetidas à prova da substituição, ou seja, definições em metalinguagem de conteúdo. Isso é realmente possível com advérbios como *anteontem*, que pode ser parafraseado como “no dia anterior ao de ontem”, e *precisamente*, que, por sua vez, pode ser definido como “de maneira exata”. O mesmo autor reconhece, no entanto, que pode ser muito difícil elaborar definições em metalinguagem de conteúdo para alguns advérbios, tais como *não* e *sim*.

As palavras gramaticais, por sua vez, são os artigos, os pronomes, as preposições, as conjunções, as interjeições e os numerais.

1. Preposições e conjunções: As preposições e as conjunções assemelham-se pelo fato de estabelecerem relações, sejam elas entre os elementos de um sintagma (no caso das preposições) ou entre orações (no caso das conjunções) (cf. TRASK 2006, s.v. *conjunción* e s.v. *preposición*). As preposições e as conjunções, enquanto palavras gramaticais, não possuem significado lexical, mas tão somente significado categorial. Por essa razão, é muito difícil, se não impossível, formular, para essas classes de palavras, paráfrases que obedeçam a princípios redacionais, tais como a prova da substituição ou o isomorfismo de categoria

³⁰⁴ No que diz respeito aos adjetivos qualificativos, Beneduzi (2005) propõe que as paráfrases definidoras devam ser compostas, basicamente, de duas partes: a primeira parte, que, na verdade, constitui um segmento do comentário de forma, deve expressar a restrição de atribuição do adjetivo, formalmente separada do conteúdo semântico da definição por meio de marcadores como parênteses ou colchetes, e, na segunda parte, correspondente ao conteúdo semântico propriamente tal da unidade definida, apresenta-se uma oração encabeçada pelo pronome relativo “que”. Um exemplo de definição redigida segundo o modelo proposto é: “**maleable** [...] **1 adj.** (metal) Que puede recibir formas muy diversas: *el estaño es um metal* ~. [...] **2 fig.** (persona) Que puede adaptarse y cambiar de opinión fácilmente: *es joven y tiene um carácter* ~. [...]” (DELE 2002, s.v.).

³⁰⁵ São exemplos da aplicação desse modelo de definição: “**medicinal** [...] Adj. 2 g. **1.** Relativo à medicina; médico, medical [...]” (AuE 2001, s.v.) e “**sacerdotal** [...] relativo a sacerdote ou a sacerdotio” (HouE 2001, s.v.).

morfológica (cf. FORNARI 2008b, p. 16-20). Comparemos, por exemplo, as definições do substantivo *homem* e da conjunção *mas*:

homem [...] **4.** Ser humano do sexo masculino; varão: Depois de cinco mulheres, nasceu-lhes um homem. [...] (AuE 1999, s.v.)

mas [...] **1.1** [...] com variações de sentido, introduz o segmento que denota basicamente uma oposição ou restrição ao que já foi dito [...] (HouE 2001, s.v.)

O primeiro aspecto que destacamos é o fato de que, enquanto na definição de *homem*, mantém-se o isomorfismo de categoria gramatical ao se definir um substantivo por meio de outro substantivo, na definição da conjunção *mas*, isso não se verifica. Esse fato, por sua vez, inviabiliza a aplicação da prova da substituição à definição da referida conjunção. Assim, pois, é perfeitamente possível substituir a palavra *homem* pela definição “Ser humano do sexo masculino” em um enunciado qualquer sem que se produza uma oração agramatical, o que não ocorre com a definição de *mas* oferecida por HouE (2001, s.v.). De fato, o resultado da substituição de *mas* pela sua definição em uma oração como “Maria estudou pouco, mas foi aprovada no concurso” produz uma sentença agramatical: “*Maria estudou pouco, introduz o segmento que denota basicamente uma oposição ou restrição ao que já foi dito foi aprovada no concurso”.

As paráfrases geradas para as preposições e conjunções correspondem, na maioria dos casos, ao tipo de definição que aqui designamos como paráfrase por metalinguagem de signo indicadora de uso de caráter morfossintático, ou, em termos mais simples, a uma instrução de uso, como denomina Fornari (2008b)³⁰⁶. Em razão da própria natureza das unidades léxicas em questão, as paráfrases formuladas nem sempre serão, por si só, suficientemente elucidativas. As instruções de uso, em sua maioria, conformam, assim, um tipo de paráfrase opaca propriamente dita, de acordo com a classificação realizada em Farias (2008a). Nesses casos, pois, a paráfrase apresentada poderia ser complementada por um exemplo para a compreensão, tal como ocorre no verbete relativo à conjunção *e* em AuE (1999, s.v.):

³⁰⁶ Há casos, porém, nos quais o dicionário opta por não oferecer uma definição em metalinguagem de signo, ou uma instrução de uso, mas prefere fornecer ao consulente uma série de expressões sinônimas da palavra-entrada, como ocorre em “**porém** [...] Conj. **1.** Contudo; mas; todavia. [...]” (AuE 1999, s.v.). Esse procedimento metodológico, no entanto, como definição sinonímica que é, está sujeito a cair em armadilhas como o círculo vicioso na definição, além do que, não há uma garantia total de que o lexicógrafo poderá evitar a opacidade nas paráfrases através desse método.

e [...] Conj. [...] **3.** Adversativa: e no entanto, e contudo; e apesar disso: "O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa!" (Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas, p. 105.) [...] (AuE 1999, s.v.)

2. Artigos e pronomes: Neves (2000) estabelece uma distinção entre palavras fóricas e palavras não-fóricas. Os fóricos são os elementos da língua responsáveis pela função de referenciação, mas, ao contrário dos substantivos, não nomeiam. A função de referenciação, por sua vez, é de extrema importância para a interlocução e para a remissão textual. Os elementos fóricos empregados na função de referenciação são os pronomes pessoais e de tratamento, os pronomes possessivos, os pronomes demonstrativos e os artigos definidos (cf. NEVES 2000, p. 389-390). Os não-fóricos, por sua vez, exercem função de indefinição e quantificação, subdividindo-se, pois, em indefinidos e quantificadores. Na classe dos indefinidos, estão incluídos os artigos indefinidos e os pronomes indefinidos. Por sua vez, na classe dos quantificadores, incluem-se novamente os pronomes indefinidos (que expressam uma quantidade indefinida) e os numerais (que expressam uma quantidade definida) (cf. NEVES 2000, p. 511). Como vemos, a classe dos artigos, a classe dos pronomes e a classe dos numerais compartilham determinados traços, tais como a ausência de um significado lexical, e o emprego em anteposição a um substantivo (com função de referência ou de determinação), ou ainda substituindo o nome, mas sem função designativa. Em virtude disso, à exceção da classe dos numerais, que, a nosso ver, como demonstraremos a seguir, deve ser considerada de um ponto de vista diferente das demais no dicionário escolar, os artigos e os pronomes devem ser considerados como um problema definitório idêntico. Para ambas as classes, naturalmente, não é possível oferecer uma definição em metalinguagem de conteúdo. Contudo, a definição em metalinguagem de signo oferecida tampouco poderá corresponder, em todas as situações, a uma instrução de uso, como no caso das preposições e das conjunções. Comparemos as definições transcritas abaixo:

o [...] **1.** Art. def. masc. sing.: O menino dorme. [*No Brasil, costuma-se, em alguns casos, empregar esse artigo sublinhadamente, com ênfase, em geral irônica: Julga-se o sábio; Ele é o bom (= 'o sábio', 'o bom', entre todos, por excelência). Flex:a, os, as.*] **2.** Pron. pess. da 3ª pess. masc., f. oblíqua: "O melro, eu conheci-o" (Guerra Junqueiro, A Velhice do Padre Eterno, p. 153). [...] (AuE 1999, s.v.)

algum ■ pronome indefinido **1** us. para indicar de modo indeterminado qualquer dos indivíduos da espécie referida pelo substantivo ou pronome a que está ligado; um, certo número de algo. Ex.: <a. de vocês terá de ir> <a. madeiras são moles> [...] (HouE 2001, s.v.)

No caso de *o* (como artigo) e *o* (como pronome pessoal), as “paráfrases” apresentadas em AuE (1999, s.v.) equivalem à classificação morfológica das unidades definidas. O caso do pronome indefinido *algum*, por sua vez, é bastante diverso. Como vemos, HouE (2001) utiliza duas opções metodológicas distintas para definir o signo-lema. Assim, pois, ao lado de uma instrução de uso (“us. para indicar de modo indeterminado qualquer dos indivíduos da espécie referida pelo substantivo ou pronome a que está ligado”), o dicionário oferece também uma definição em metalinguagem de conteúdo (“um, certo número de algo”). Diante do quadro exposto, é possível distinguir dois tipos de problemas que devem ser superados pelo lexicógrafo no momento de formular uma paráfrase definidora para uma das classes de palavras em questão em um dicionário escolar. Em primeiro lugar, faz-se necessário estabelecer uma separação entre as unidades léxicas que não aceitam uma paráfrase definidora que vá além de uma classificação morfológica do signo lema e as unidades que permitem um outro tipo de mecanismo explanatório. No primeiro grupo, incluem-se os artigos e os pronomes pessoais, enquanto no segundo grupo, localizam-se os demais pronomes. Em segundo lugar, considerando apenas os pronomes incluídos no segundo grupo, será preciso decidir entre oferecer uma instrução de uso ou uma definição em metalinguagem de conteúdo, sem perder de vista qual das soluções seria a mais satisfatória para o consulente escolar.

3. Numerais: Como vimos no tópico anterior, os numerais, pela função que exercem, assemelham-se aos artigos e aos pronomes, constituindo um elemento quantificador. Entretanto, se levamos em conta o ponto de vista do consulente do dicionário escolar, as dificuldades com as quais ele tem de lidar ao tratar com artigos e pronomes são muito distintas das que ele enfrenta ao lidar com numerais. No caso dos artigos e pronomes, as dificuldades podem estar relacionadas, entre outras coisas, com o significado (como pode ocorrer, por exemplo, com *outrem*), ou com o emprego dessas unidades léxicas (por exemplo, a diferença entre usar um artigo definido e um artigo indefinido). Já no caso dos numerais, as dificuldades estarão relacionadas quase que exclusivamente com a ortografia. São comuns, por exemplo, dúvidas com relação à grafia de numerais cardinais como 17 [dezessete], 60 [sessenta] ou 600 [seiscentos]. De forma similar, não somente os estudantes, mas o público médio consulente de obras lexicográficas, diversas vezes hesita em relação à forma correta dos ordinais correspondentes, por exemplo, aos cardinais 60 [sexagésimo], 70 [setuagésimo / septuagésimo], 80 [octogésimo] ou 90 [nonagésimo]. Sendo assim, talvez o mais pertinente em um dicionário escolar fosse excluir essas unidades léxicas da nomenclatura principal, e listá-las, por exemplo, no *back matter* da obra. Os numerais cardinais e ordinais poderiam ser

apresentados ao lado do algarismo arábico correspondente, o que, certamente, facilitaria muito o acesso à informação desejada pelo estudante.

4. Interjeições: De acordo com Torres (2000), as interjeições têm uma importância capital na interação entre os falantes, pelo que, estão diretamente relacionadas com a função fática da linguagem. Entre outras funções que podem ser exercidas pelas interjeições estão a abertura e o fechamento de conversas, ou a confirmação, por parte do falante ou do ouvinte, de que a comunicação está transcorrendo sem problemas³⁰⁷. As paráfrases definidoras das unidades léxicas pertencentes a essa classe de palavras devem corresponder ao seu conteúdo proposicional. A técnica definitória a ser empregada nesse caso é a que aqui designamos como paráfrase por metalinguagem de signo indicadora de uso pragmática.

Como tentamos demonstrar, cada classe de palavras apresenta suas peculiaridades e, por conseguinte, exige um cuidado particular no que diz respeito à elaboração das paráfrases definidoras. Tendo em vista tudo o que foi exposto e discutido ao longo do presente capítulo, discutiremos, a seguir, acerca de alguns aspectos pertinentes à formulação das paráfrases definidoras de substantivos, e mais especificamente, de substantivos concretos. Além dos problemas metodológicos concernentes à definição de verbos, ou mais ainda, à definição de preposições, conjunções, artigos, pronomes e interjeições, pesou sobre a nossa escolha pela referida classe de palavras o fato de que a maior parte da literatura citada acerca da definição lexicográfica versa sobre os problemas concernentes à definição de substantivos.

5.2.1 A formulação das paráfrases definidoras dos substantivos concretos

Como vimos em 5.1.1.1.2, no que concerne à definição de substantivos, o resultado final obtido pelo emprego de uma definição por *genus proximum + differentiae specifica* ou de uma *whole-sentence definition* não apresenta uma diferença significativa. Por essa razão, levando em consideração que a técnica das *whole-sentence definitions*, por um lado, dispõe de uma escassa bibliografia a seu respeito e, por outro lado, tampouco é familiar ao público brasileiro³⁰⁸, optamos por discutir somente o emprego da técnica das paráfrases por *genus proximum + differentiae specifica* no dicionário escolar.

³⁰⁷ Uma classificação das interjeições tendo em vista as funções que as mesmas cumprem é apresentada em Torres (2000, p. 10-12).

³⁰⁸ A exceção são alguns dicionários de língua portuguesa classificados como infantis, a exemplo de MDHou (2005), que procuram apresentar paráfrases que se assemelham às definições dos dicionários da série *Collins COBUILD*.

Os substantivos possuem uma função denominadora, ou seja, são usados para referir-se às diversas entidades, tais como pessoas, coisas, fatos, sentimentos etc., denominando-os. O tipo de denominação realizada pelos substantivos, por sua vez, permite subdividi-los em próprios (identificam um referente particular, com identidade distinta dos demais referentes) e comuns (rotulam uma determinada categoria e definem o conjunto de propriedades que a identifica) (cf. NEVES 2000, p. 67-69). Nesta seção, interessar-nos-ão, de modo especial, os substantivos comuns. No interior da classe dos substantivos comuns, estabelecem-se, em geral, diversas subclassificações. De acordo com Neves (2000, p. 73), há, por um lado, subclassificações determinadas morfologicamente (primitivo *versus* derivado; simples *versus* composto), e, por outro lado, subclassificações estabelecidas com base na função de referência (contável *versus* não-contável; concreto *versus* abstrato). No que concerne à elaboração de uma proposta para a redação das paráfrases definidoras dos substantivos, somente a subdivisão entre nomes concretos e abstratos, baseada na função de referência, é relevante. Ainda em conformidade com Neves (2000, p. 88), “Os substantivos concretos têm referentes individualizados, enquanto os abstratos remetem a referentes que se abstraem de outros referentes (estes, por sua vez, denominados por outros substantivos, sejam concretos sejam abstratos)”. Bechara (2006, p. 113), por outro lado, é bem mais objetivo ao afirmar que “Os substantivos concretos nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas”, ao passo que “Os substantivos abstratos designam ações [...], estado e qualidade [...], considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual”.

Os resultados obtidos em Beneduzi; Bogueño; Farias (2005) com relação à definição dos substantivos permitiram-nos constatar que as paráfrases redigidas sob o princípio de *genus proximum + differentiae specificaе*, com as quais escolhemos trabalhar, somente se aplicam de forma completamente satisfatória à categoria dos substantivos concretos e, mesmo assim, não a todas as unidades que se incluem nesta categoria de uma forma homogênea, como veremos a seguir. Com relação aos substantivos abstratos, por sua vez, a escolha dos hiperônimos, bem como dos especificadores que devem ser utilizados na redação das paráfrases é bem mais complexa, como se demonstrou no trabalho citado. Essa, entre outras razões, levou-nos a selecionar, neste momento, apenas a categoria dos substantivos concretos para o aprofundamento de algumas questões que deveriam ser levadas em conta para a formulação de uma proposta de redação das paráfrases definidoras no dicionário escolar.

5.2.1.1 Definições intensionais

A definição por *genus proximum + differentiae specifica* é, como já dissemos, a definição intensional por excelência. Essa técnica definitória expressa o conteúdo semântico da unidade definida por meio de uma proposição. Tal proposição, tradicionalmente, está constituída por um termo genérico (descriptor) e um especificador (que limita a extensão do termo genérico) (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición lingüística*). Um bom exemplo de paráfrase definidora redigida sob a fórmula de *genus proximum + differentiae specifica* é o seguinte:

violão s.m. 1. (Mús.) Instrumento musical de seis cordas dedilháveis, cuja caixa de ressonância tem forma de 8, e braço longo. [...] (MiLu 2005, s.v.)

Tal como deve ocorrer em uma definição por *genus proximum + differentiae specifica*, a primeira parte da paráfrase transcrita acima classifica o termo definido dentro de uma determinada categoria, enquanto a segunda parte enumera uma série de semas, que, no caso específico que analisamos, são extremamente úteis para distinguir o item em questão dos demais itens pertencentes à categoria dos instrumentos musicais. A título de ilustração, no quadro a seguir, elaborado a partir do modelo de Pottier (1977), propusemos uma análise comparativa dos traços semânticos pertinentes a alguns instrumentos de cordas:

Descrição dos traços semânticos pertinentes												
Lexemas analisados	instrumento musical	de cordas	acionadas pelos dedos	em forma de "8"	com braço	acústico	elétrico	com 4 cordas	com 6 cordas	com 10 cordas	de som agudo	de som grave
violão	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	∅	∅
viola (caipira)	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-
baixo acústico	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+
baixo elétrico	+	+	+	∅	+	-	+	+	-	-	-	+
guitarra	+	+	+	∅	+	-	+	-	+	-	∅	∅

Quadro 8: Análise comparativa dos traços semânticos pertinentes de alguns instrumentos de cordas

Uma definição por *genus proximum + differentiae specifica*, porém, para apresentar o mesmo nível de qualidade da paráfrase transcrita acima, além de sustentar-se em uma descrição dos semas pertinentes à unidade definida, deve, ainda, obedecer a determinados princípios redacionais, os quais exporemos a seguir.

5.2.1.1.1 *Princípios de redação das definições intensionais*

São dois os princípios essenciais de redação das definições intensionais: (a) a aplicação à prova da substituição e (b) a manutenção da identidade de conteúdo intensional e extensional entre a unidade definida e a definição.

1. Aplicação à prova da substituição: A prova da substituição, como mencionamos já diversas vezes ao longo do capítulo, consiste em substituir a unidade léxica definida pela sua definição em um enunciado sem que haja alteração na sua significação (cf. SECO 2003, p. 30-33). A prova da substituição, de uma forma geral (mas não em todos os casos, como demonstraremos a seguir), deveria poder ser aplicada sem nenhum problema às definições dos substantivos. Entretanto, para que isso seja possível, a paráfrase definidora deve apresentar algumas características importantes:

- a) o isomorfismo de categoria morfológica entre a unidade léxica definida e a definição deve ser mantido (cf. MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición lingüística*; LANDAU 2001, p. 166; e SECO 2003, p. 32);
- b) as definições devem apresentar as três qualidades essenciais delimitadas por Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*): a concisão (as informações fundamentais devem ser apresentadas em um único período), a abrangência (a paráfrase definidora deve corresponder rigorosamente à unidade léxica definida) e a circularidade (a paráfrase definidora deve poder substituir o termo definido sem alterar sua significação).

Assim, pois, a razão pela qual a definição de *violão* transcrita acima pode ser submetida à prova da substituição sem qualquer problema reside no fato de que a mesma possui as características exigidas para isso. Em outras palavras, a definição de *violão* proposta por MiLu (2005, s.v.), em primeiro lugar, do ponto de vista da identidade de categoria morfológica, é pertinente a um substantivo, e, em segundo lugar, é concisa, abrangente e circular.

2. Manutenção da identidade de conteúdo intensional e extensional entre a unidade definida e a definição: Além da escolha do termo hiperonímico e dos especificadores que irão compor a paráfrase definidora, sempre tendo em vista que a mesma possa ser submetida à prova da substituição, ainda há um outro aspecto fundamental que deve ser considerado: a manutenção da identidade, tanto do conteúdo intensional, quanto do conteúdo extensional, entre a unidade definida e a paráfrase gerada. Nas seções precedentes, discutiremos exaustivamente acerca da diferença entre intensão e extensão. Nesse ponto particular, contudo, é preciso salientar a distinção entre os dois conceitos em termos de sua pertinência ao nível do significado, no primeiro caso, e ao nível do referente, no segundo caso. Dessa forma, considerando que o referente nunca poderá ser completamente excluído da formulação de uma paráfrase definidora, como nos demonstra o esquema da definição lexicográfica proposto por Rey (1977), fica mais simples entender porque mesmo que tenha sido estabelecida *a priori* uma separação entre definições intensionais e extensionais, a extensão é um aspecto intrínseco também às definições intensionais. Nesse sentido, é de suma importância saber distinguir entre o princípio da extensão (correspondência entre definição e realidade) e a sua formulação lingüística (elementos de caráter extralingüístico presentes em uma paráfrase, como a enumeração dos membros mais típicos de uma categoria ou de seus traços mais prototípicos). As definições que transcrevemos a seguir podem ajudar a entender esse problema:

violão s. m. *Mús.* Instrumento em forma de 8, com braço, com seis cordas, que se ferem com os dedos. (MiE 2001, s.v.)

violão sm. Instrumento musical de seis cordas, com uma caixa de ressonância mais estreita no meio. [...] (DJLP 2001, s.v.)

A paráfrase de *violão* proposta por MiE (2001, s.v.), bem como a proposta por DJLP (2001), embora esteja redigida em conformidade com os princípios básicos de uma definição intensional, está mal formulada extensionalmente. O conjunto de semas dispostos em ambas as paráfrases conforma, em cada caso, um semema, ou, melhor dito, um arquissemema, que pode ser aplicado, no mundo extralingüístico, não só aos referentes que normalmente designamos como *violão*, mas também a outros tipos de instrumentos musicais de cordas pinçadas, como *guitarra*, ou até mesmo, no caso da paráfrase de DJLP (2001), a instrumentos de cordas friccionadas por arco, por exemplo. Os problemas mencionados, por sua vez, não afetam a definição de *violão* apresentada em MiLu (2005, s.v.), que transcrevemos no início da seção. Nesse caso, além de bem formulada intensionalmente, a paráfrase definidora em

questão possui uma formulação extensional adequada, posto que pode ser aplicada, no mundo extralingüístico, somente aos objetos que designamos como *violões*.

Partindo do quadro comparativo dos traços semânticos pertinentes a alguns tipos de instrumentos musicais de cordas, e tendo em vista as considerações feitas nesta seção, apresentamos a seguinte proposta para as paráfrases definidoras de *violão*, *viola (caipira)*, *baixo acústico*, *baixo elétrico* e *guitarra* em um dicionário escolar de língua portuguesa:

violão *m* Instrumento musical não eletrônico de forma semelhante a um 8 e braço longo, com seis cordas que vibram ao serem tocadas pelos dedos.

viola (caipira) *f* Instrumento musical não eletrônico de som agudo, forma semelhante a um 8 e braço longo, com dez cordas que vibram ao serem tocadas pelos dedos.

baixo acústico *m* Instrumento musical não eletrônico de som grave, forma semelhante a um 8 e braço muito longo, com quatro cordas que vibram ao serem tocadas pelos dedos.

baixo elétrico *m* Instrumento musical eletrônico de som grave, que possui um braço muito longo com quatro cordas que vibram ao serem tocadas pelos dedos.

guitarra *f* Instrumento musical eletrônico que possui um braço longo com seis cordas que vibram ao serem tocadas pelos dedos.

5.2.1.1.2 Inserção de elementos extensionais nas definições intensionais

As definições que propusemos na subseção anterior estão redigidas sob a fórmula de *genus proximum + differentiae specificaе*, são adaptáveis à prova da substituição e, além disso, estão bem formuladas extensionalmente. Entretanto, obter definições como essas, orientadas exclusivamente pelos princípios da análise componencial, tal como propõe Pottier (1977), nem sempre é possível. Assim, pois, em conformidade com o exposto em Werner (1984), a inserção de elementos de caráter extensional, ou informações extralingüísticas, nas definições é, em muitos casos, inevitável. A título de ilustração, propusemos analisar o exemplo apresentado a seguir:

Anakonda (Ana | kon | da) die; -, -s; südamerikanische ungiftige Riesenschlange. (NDW 2007, s.v.)

Temos, aqui, um caso típico de definição pouco elucidativa. Considerando que o signo-lemma em questão designa uma entidade no mundo extralingüístico que não pertence ao

universo do consulente em questão (a saber, o falante nativo de alemão), acrescentar o elemento “*ungiftige*” [não peçonhenta] à definição não é muito esclarecedor. O usuário, neste caso, poderia ser levado a pensar que se trata de uma serpente “inofensiva”, o que está longe de ser verdade. Por outro lado, a informação de caráter extralingüístico “*südamerikanische*” [sul-americana] presente na definição, ainda que, de fato, seja útil na formulação da mesma, por si só não é suficiente para assegurar a qualidade da formulação extensional, tendo em vista o exposto na subseção anterior. O uso explícito de outros elementos de caráter extensional na formulação dessa paráfrase teria surtido melhor efeito³⁰⁹.

Com base nas análises realizadas anteriormente (cf. BENEDUZI 2004; BENEDUZI; BUGUEÑO 2005; BENEDUZI; BUGUEÑO; FARIAS 2005; e FARIAS 2008b; 2009), acreditamos não ser possível determinar, de modo apriorístico, quais são, exatamente, as unidades léxicas cuja definição necessitará ser complementada por elementos de caráter extensional para tornar-se elucidativa. Somente com o andamento do trabalho de redação seria possível determinar que paráfrases tornar-se-iam opacas sem a inserção de informações relativas ao referente. Entretanto, a experiência adquirida com o manejo de diversos tipos de dicionários permite-nos fazer uma previsão, considerando os grupos de palavras que normalmente representam um problema para o lexicógrafo no momento de elaborar as definições. Mencionamos, pois, entre as unidades cujas definições costumam demandar a presença de elementos enciclopédicos, os nomes de plantas, flores e frutos, os nomes de animais, minerais e elementos químicos, bem como os termos técnicos.

No âmbito das informações de caráter extralingüístico que podem ser acrescentadas às paráfrases definidoras, a fim de torná-las mais elucidativas, é possível distinguir entre virtúemas, definidos, de acordo com Pottier (1977), como características freqüentemente verdadeiras, mas não distintivas, relacionadas ao conhecimento dos indivíduos, e as informações enciclopédicas. Ressaltamos, no entanto, que a simples presença de elementos enciclopédicos não garante que a definição formulada será realmente esclarecedora para o consulente do dicionário em questão. Além dos vários exemplos de paráfrases que fazem mau uso das informações enciclopédicas já mencionados nas seções anteriores, propomos, ainda, a análise da seguinte definição:

³⁰⁹ Nesse caso, seria pertinente pensar também no uso de ilustrações como recurso elucidativo, complementando ou mesmo substituindo a paráfrase definidora. Neste trabalho, entretanto, não entraremos no mérito da questão, entre outras razões, porque os subsídios teóricos que a (meta)lexicografia dispõe para a abordagem desse tema ainda são muito escassos. Conseqüentemente, problemas básicos relacionados com a inclusão de elementos pictóricos nos dicionários de língua ainda não foram resolvidos. Bugueño (2008a) menciona, por exemplo, que ainda não se tem condições de avaliar o poder explanatório das imagens utilizadas, posto que algumas delas possuem um caráter meramente prototípico, além do que, tampouco existem estudos capazes de apontar se, do ponto de vista gráfico, seria uma solução metodológica mais acertada apresentar gravuras ou ilustrações.

melancia [...] **1.** Bot. Planta herbácea, prostrada, da família das cucurbitáceas (*Citrullus vulgaris*), de origem africana, de folhas bastante subdivididas, e cultivada por causa dos frutos, enormes bagas uniloculares e polispermas, muito sucosas, de casca verde e polpa vermelha com sementes negras; melancieira, balancia. (AuE 1999, s.v.)

Em primeiro lugar, destacamos que AuE (1999, s.v. *melancia*) mistura, em uma mesma acepção, o significado “planta” e o significado “fruto”, o que pode confundir o usuário no momento da consulta. Em segundo lugar, salientamos o fato de que o dicionário, além de acrescentar à definição o próprio nome científico da planta, ainda apresenta determinados elementos de caráter extralingüístico, tais como “prostrada”, “da família das cucurbitáceas”, “de origem africana” e “bagas uniloculares e polispermas”, que não só são inúteis para ajudar o consulente a entender o que é uma *melancia*, como também, em alguns casos, são de difícil compreensão para o público médio consulente desse tipo de obra. Entretanto, é importante ressaltar que determinados elementos virtuemáticos e enciclopédicos utilizados na paráfrase, tais como “folhas bastante subdivididas”, “muito sucosas” e “casca verde e polpa vermelha”, são fundamentais para ajudar a tornar a paráfrase elucidativa. É preciso saber, portanto, quando e como utilizar os elementos de caráter extralingüístico (virtuemáticas e informações enciclopédicas) nas definições, a fim de que os mesmos possam converter-se em informações efetivamente discretas e discriminantes na paráfrase definidora.

Sem perder de vista as considerações precedentes, nossa proposta para a definição de *melancia* em um dicionário escolar seria:

melancia *f* **1.** Fruta grande, redonda, de casca verde muito dura e polpa doce, suculenta e vermelha, cheia de sementes negras. **2.** Planta que produz essa fruta.

Analisemos, ainda, uma outra definição retirada de um dicionário geral de língua portuguesa:

baleia [...] **1** [...] design. comum às várias spp. de grandes mamíferos cetáceos, marinhos, principalmente as das fam. dos balenídeos e dos balenopterídeos [...] (HouE 2001, s.v.)

Uma vez mais nos encontramos com uma definição repleta de nomenclaturas científicas que não contribuem para o esclarecimento do significado do signo-lemma. Seguindo nosso critério de eliminar das definições todos os termos que sejam de difícil compreensão para o consulente e tendo em vista que a qualidade de uma definição é diretamente

proporcional à sua capacidade de elucidação, propomos a seguinte paráfrase definidora para *baleia* em um dicionário escolar:

baleia *f* 1. Animal mamífero marinho de grande porte com forma de peixe.

5.2.1.1.3 O sinônimo como recurso de viés semasiológico

Em 4.1.2, aplicamos a distinção entre semasiologia e onomasiologia à segmentação da microestrutura, visando atender às demandas de compreensão (semasiologia) e produção lingüística (onomasiologia), de tal modo que pode parecer, em um primeiro momento, que a sinonímia foi relegada ao papel exclusivo de auxiliar na produção lingüística. Entretanto, neste ponto da discussão, é necessário assinalar, uma vez mais, que existe também a possibilidade de considerar os sinônimos como um recurso de viés semasiológico, em conformidade com o exposto em Bugueño; Farias (2007). Assim, pois, a primeira opção em um dicionário semasiológico sempre será a apresentação de uma paráfrase definidora intensional, e, de preferência, em consonância com os princípios expostos acima. Sem embargo, nos casos em que um sinônimo pode ser mais elucidativo do que uma proposição³¹⁰, a apresentação de uma paráfrase definidora sinonímica, substituindo ou mesmo complementando a paráfrase analítica, recobra um alto valor heurístico. Do contrário, ou seja, se a paráfrase definidora é (ou pode ser) mais elucidativa do que o sinônimo, este se torna supérfluo, ou, mesmo, indevido, no cumprimento de uma função semasiológica³¹¹. O condenável, pois, em uma solução sinonímica para o comentário semântico é a alternância indiscriminada entre paráfrases analíticas e sinonímicas, o que evidencia a falta ou o não cumprimento de um programa de informações microestruturais.

Para ilustrar o nosso raciocínio, propomos a comparação das definições de *algunha* apresentadas, respectivamente, em MiLP (1998) e AuE (1999):

³¹⁰ Tendo em vista a classificação das paráfrases definidoras proposta em Farias (2008a), que reproduzimos em 5.1.1.1.2, um sinônimo será mais elucidativo que uma definição analítica somente no caso das paráfrases opacas propriamente ditas. Nestas situações, como já dissemos, o lexicógrafo encontra-se, de fato, diante de uma impossibilidade do objeto, e não diante de uma falha na aplicação da técnica definitória.

³¹¹ Em DUPB (2002), por exemplo, é possível encontrar, com bastante frequência, casos de definições por meio de sinônimos que resultam pouco elucidativas para o consulente, como em “**repique** [...] **1** rebate; alarme: *eu estou acostumado a dar repique desde os tempos do rádio* (INT) [...]” (DUPB 2002, s.v.) e “**repuxar** [...] **1** esticar muito; contrair; franzir: *Conheço essa mazela, é de repuxar o osso* (CL); *Alípio pendeu a cabeça para o soalho, a esconder o riso que lhe repuxava o rosto* (LA) [...]” (DUPB 2002, s.v.). Além de sinônimos pouco elucidativos no cumprimento de uma função semasiológica, em ambos os casos o dicionário ainda apresenta exemplos que pouco contribuem para ajudar o consulente a entender o significado do signo-lemma.

alcunha, *s.f.*, apelido, nome diferente. (MiLP 1998, s.v.)

alcunha [...] S.f. **1.** Cognome geralmente depreciativo que se põe a alguém, e pelo qual fica sendo conhecido, tirado de alguma particularidade física ou moral; apelido, apodo. (AuE 1999, s.v.)

O sinônimo *apelido* oferecido em MiLP (1998, s.v.) é, como vemos, bem mais útil para ajudar o consultante a compreender o significado de *alcunha* do que a paráfrase apresentada em AuE (1999, s.v.). Não obstante, não é possível afirmar com total segurança que os redatores de MiLP (1998) tenham tomado essa decisão com vistas a tornar mais claro o significado da unidade definida, ou o que houve, neste caso específico, foi apenas uma feliz coincidência em meio à assistemática da referida obra no que diz respeito à explanação do conteúdo semântico das unidades léxicas registradas.

LGDaF (2008), por outro lado, é uma obra na qual a explanação do significado por meio de sinônimos em vez de uma proposição atende explícita e sistematicamente ao princípio de facilitar a compreensão do significado da unidade definida, como nos exemplos a seguir:

abgefeimt *Adj; nicht adv, pej* ≈ raffiniert, durchtrieben <ein Gauner, ein Schurke, ein Lügner> (LGDaF 2008, s.v.)

verzwickt *Adj; nicht adv, gespr* ≈ kompliziert <e-e Angelegenheit, e-e Situation> (LGDaF 2008, s.v.)

A paráfrase definidora sinonímica é um recurso reservado à explanação do significado de algumas (poucas) unidades léxicas marcadas estilisticamente em LGDaF (2008), as quais são definidas por meio de sinônimos com uma frequência de uso bem mais alta³¹², e, portanto, com uma chance bem maior de serem conhecidos pelos consultantes. Esse seria, pois, um bom critério a ser seguido para a apresentação de sinônimos como um recurso de viés semasiológico no dicionário escolar. Em outras palavras, sempre que for possível comprovar a existência de um sinônimo que constitua uma unidade léxica neutra (ou seja, não marcada diacrônica, diatópica e / ou diafásico-diastraticamente) possuidora de uma frequência de uso expressivamente mais elevada que a da palavra-entrada, este poderá ser apresentado ao consultante no lugar de uma paráfrase explanatória redigida sob os princípios especificados

³¹² Por meio de consultas ao *Google* (em 25.11.2008), encontramos 8.670 registros de *abgefeimt*, frente a 928.000 registros de *raffiniert* e 49.700 registros de *durchtrieben*, por um lado, e 75.500 registros de *verzwickt*, frente a 3.150.000 registros de *kompliziert*, por outro lado.

anteriormente. Assim, para o caso de *alcunha*, proporíamos uma solução similar à de MiLP (1998, s.v.)³¹³:

alcunha *f* Apelido.

Salientamos, finalmente, que é necessário assegurar que no verbete correspondente a *apelido* haverá uma paráfrase definidora, a fim de que o dicionário escolar não incorra no equívoco de um círculo vicioso.

5.2.1.2 Definições extensionais

Antes de iniciar a discussão à qual nos propomos nesta seção, faz-se necessário insistir uma vez mais no fato de que nem todos os substantivos concretos podem ser definidos por meio de uma paráfrase intensional. A capacidade de poder ou não ser definido por meio de uma paráfrase intensional é determinada pela natureza das entidades extralingüísticas às quais o substantivo concreto em questão faz referência. Neste ponto da discussão, é necessário retornar à distinção proposta em 5.1.2.2.1, com base em Geeraerts (2001; 2003), entre extensão como designação e extensão como categorização. Salientamos que ambas as perspectivas de extensão são complementares.

5.2.1.2.1 A perspectiva da extensão como designação

Considerando a extensão como um problema de designação de um referente extralingüístico, podemos distinguir três categorias de referenciação. Na primeira categoria, estão os substantivos concretos que se aplicam a um grupo específico de referentes extralingüísticos que compartilham entre si determinadas características particulares. Este é, pois, o grupo de substantivos concretos que pode ser definido, sem problema algum, por meio de uma paráfrase intensional, a exemplo do que ocorre com *violão*, *melancia* e *baleia*, itens lexicais analisados anteriormente. Já na segunda e na terceira categorias, encontram-se os substantivos concretos para os quais uma paráfrase intensional não constitui uma solução completamente satisfatória. A segunda categoria é a das unidades léxicas que constituem uma

³¹³ Por meio de consultas ao *Google* (em 02.02.2009), encontramos 66.600 registros de *alcunha*, frente a 2.150.000 registros de *apelido*.

denominação para uma entidade extralingüística particular, como, por exemplo, *santíssimo*, aplicada à *hóstia consagrada*, e *Todo-poderoso* e *Senhor*, aplicadas a *Deus*. Analisemos as definições transcritas a seguir:

santíssimo [...] 3. A hóstia consagrada. (AuE 1999, s.v.)

todo-poderoso [...] 2 Deus. Obs.: inicial maiúsc. (HouE 2001, s.v.)

Em ambos os casos, os dicionários citados, no segmento dedicado ao comentário semântico, apresentam sinônimos para o signo-lemma. Entretanto, a relação estabelecida entre *santíssimo* e *hóstia consagrada* e entre *Todo-poderoso* e *Deus* não é exatamente igual à relação estabelecida entre, por exemplo, *alcunha* e *apelido*. Os sinônimos apresentados em AuE (1999, s.v. *santíssimo*, ac. 3) e em HouE (2001, s.v. *todo-poderoso*, ac. 2) não (ou não somente) equivalem ao conteúdo semântico do signo-lemma, mas indicam a qual entidade a denominação em questão é aplicada. Por essa razão, acreditamos que o ideal seria apresentar, nesses casos, uma paráfrase por metalinguagem de signo extensional. Nossa proposta para um dicionário escolar seria, pois:

santíssimo <i>m</i> Nome usado para referir-se à hóstia consagrada.
--

Todo-poderoso <i>m</i> Nome usado para referir-se a Deus.
--

A terceira categoria de substantivos concretos para os quais não é completamente adequado formular uma definição intensional é a das unidades léxicas cujo conteúdo semântico pode ser atribuído a diferentes referentes por existir uma coincidência parcial do ponto de vista sememático, a exemplo de *chiqueiro*, designação que pode ser aplicada a todo o espaço que esteja sujo e / ou desordenado. As definições oferecidas nos dicionários de língua para unidades léxicas desse tipo, no entanto, não refletem as suas particularidades. Analisemos, por exemplo, a seguinte definição de *chiqueiro*:

chiqueiro [...] 3 Derivação: sentido figurado. Uso: informal. lugar imundo, sem higiene alguma. Ex.: a casa abandonada era um c. [...] (HouE 2001, s.v.)

O vocábulo *chiqueiro*, com o significado transcrito acima, apresenta a particularidade de ser utilizado somente em expressões de comparação para indicar que algo está muito sujo, geralmente em predicados nominais, cumprindo a função de predicativo do

sujeito³¹⁴. A definição fornecida por HouE (2001, s.v. *chiqueiro*, ac. 3) não dá conta de esclarecer isso ao consulente, além do que, se substituída pelo signo-lema em alguns contextos, apresentará problemas para sujeitar-se à prova da substituição. Consideremos, por exemplo, os enunciados *A casa está um chiqueiro* e *A casa parece um chiqueiro*. Nessas situações, substituir o signo *chiqueiro* pela paráfrase definidora proposta por HouE (2001), apesar de ser sintaticamente possível, não produziria enunciados semanticamente equivalentes aos apresentados, isso porque não existe identidade intensional completa entre “chiqueiro” e “lugar muito sujo, sem higiene alguma”, ou seja, o signo-lema e a paráfrase não apresentam um conjunto de traços intrínsecos que lhes permitam ser intensionalmente equivalentes. Uma paráfrase em metalinguagem de signo extensional seria a mais adequada, neste caso, para ajudar o consulente a entender como deve usar um vocábulo desse tipo. Além disso, poder-se-ia apresentar, como complemento à paráfrase definidora, um exemplo formulado tendo em vista auxiliar o estudante a compreender como o signo-lema em questão pode ser empregado, a exemplo do que faz, aliás, muito acertadamente, HouE (2001, s.v. *chiqueiro*, ac. 3). Nossa proposta para a definição de *chiqueiro* em um dicionário escolar, portanto, seria:

chiqueiro *m* Nome usado para referir-se a um lugar muito sujo. *O banheiro da rodoviária parece um ~. O quarto do filho é um ~.*

5.2.1.2.2 A perspectiva da extensão como categorização

Por fim, cabe discorrer acerca das particularidades dos substantivos analisáveis a partir da perspectiva da extensão como categorização das unidades léxicas no mundo extralingüístico. É conveniente salientar, antes de mais nada, que as unidades léxicas analisadas dentro deste segundo grande grupo também apresentam a propriedade de designação, o que, aliás, é uma condição intrínseca à natureza dos substantivos. Por essa razão é que dissemos, no início desta subseção, que as duas perspectivas são complementares. O que difere as unidades léxicas incluídas neste segundo grupo das demais é o fato de que elas ocupam uma posição de hiperonímia dentro de uma classificação taxonômica, como é possível observar nos exemplos a seguir:

³¹⁴ Não é possível construir enunciados como **O chiqueiro estava cheio de gente* ou **Mandei você limpar o chiqueiro*, onde *chiqueiro* corresponda à significação arrolada acima, a menos que haja alguma informação anterior que permita estabelecer uma relação entre a designação *chiqueiro* e um outro referente que não seja “lugar onde são criados porcos”.

alcalóide ■ substantivo masculino Rubrica: química. classe de substâncias orgânicas nitrogenadas com características básicas; álcali natural [Encontradas em plantas vasculares e em alguns fungos, tb. podem ser obtidas por síntese, muitas possuem ação terapêutica, p.ex., a morfina, a estricnina, a atropina etc.] (HouE 2001, s.v.)

baga [...] 1. Bot. Fruto carnoso, indeiscente, como, p. ex., o tomate. [...] (AuE 1999, s.v.)

Uma das características marcantes das paráfrases definidoras de unidades léxicas desse tipo é a presença de elementos de caráter extensional na forma de enumerações dos membros mais típicos da categoria, tal como vemos nas definições de *alcalóide* e de *baga*. As paráfrases definidoras apresentadas nos três casos, no entanto, não são completamente satisfatórias, posto que, a partir delas, o consulente poderia entender a relação entre a designação e o referente como unívoca, quando, na verdade, as designações *alcalóide* e *baga* aplicam-se a vários referentes no mundo extralingüístico³¹⁵. Dessa forma, o ideal seria, novamente, elaborar uma paráfrase em metalinguagem de signo extensional, acrescentando à definição uma enumeração dos membros mais típicos da categoria, que, como discutimos anteriormente, pode ser muito útil não só para o consulente compreender o significado da unidade léxica definida, mas também para que ele identifique a quais referentes extralingüísticos a designação em questão pode ser aplicada. Nossa proposta para um dicionário escolar seria, pois:

alcalóide *m* Nome dado às substâncias químicas que contém nitrogênio em sua composição e são utilizadas como medicamento / droga, como a *morfina* e a *cocaína*.

baga *f* Nome dado aos frutos de pele fina, polpa carnosa e macia e com várias sementes pequenas no seu interior, como o *mamão*, o *tomate* e a *uva*.

Finalmente, seria prudente recordar, uma vez mais, que as observações, considerações e tentativas de propostas apresentadas aqui simplesmente serviram ao modesto objetivo de traçar linhas gerais para a compreensão da problemática da definição lexicográfica, a fim de demonstrar a complexidade inerente ao tema.

³¹⁵ Para uma discussão acerca dessa questão, cf. Farias (2006b; 2009).

6 DESENHO DA MICROESTRUTURA: O *LAYOUT* DO VERBETE

Chegamos, finalmente, ao terceiro e último capítulo da dissertação dedicado ao desenho da microestrutura de um dicionário escolar. Aqui, procuraremos aplicar as discussões realizadas ao longo dos capítulos quatro e cinco à elaboração de um *layout* para o verbete de um dicionário escolar. Para tanto, iniciaremos recapitulando alguns tópicos importantes da discussão levada a cabo no capítulo quatro.

Wiegand (1989b; 1989c) propunha uma oposição entre microestrutura abstrata [*abstrakte Mikrostruktur*] e microestrutura concreta [*konkrete Mikrostruktur*]. A microestrutura abstrata corresponde ao programa constante de informações, que, por sua vez, é determinado tendo em vista três variáveis: o tipo de dicionário, o perfil de usuário e as funções que a obra deve cumprir. A microestrutura concreta, por outro lado, corresponde ao conjunto total das informações presentes no interior de cada um dos verbetes do dicionário e é determinada pela microestrutura abstrata. É, pois, justamente no nível da microestrutura concreta que se pode falar em “grau zero de informação”, ou seja, se uma dada informação, prevista na microestrutura abstrata, não se atualiza em um verbete, isso significa que, para o signo-lema em questão, tal informação é nula (cf. WIEGAND 1989b, p. 416-417). Assim, por exemplo, se o programa microestrutural de um dado dicionário prevê a indicação dos plurais irregulares de substantivos e adjetivos, a ausência dessa informação em um verbete significa que o substantivo ou adjetivo do qual se trata forma seu plural regularmente. Desse modo, sempre e quando se estabeleça e se respeite um programa de informações microestruturais, a ausência, tanto quanto a presença de um determinado segmento informativo no verbete, adquire um alto valor informativo para o consulente. Isso, por sua vez, corresponde ao princípio de funcionalidade do programa de informações, no qual deverá estar baseada a nossa proposta para o *layout* do verbete de um dicionário escolar.

Além do exposto acima, para a proposta que pretendemos desenvolver no decorrer do presente capítulo, é importante não perder de vista dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, cada classe gramatical requer a definição de uma microestrutura abstrata diferente, em razão de suas peculiaridades morfológicas, sintáticas e semânticas³¹⁶. Em segundo lugar, nem todos os tipos de informações que podem vir a configurar a microestrutura abstrata de uma

³¹⁶ As diferenças apreensíveis na configuração da microestrutura abstrata de cada uma das classes gramaticais talvez não fique muito evidente ao longo deste capítulo, já que, como veremos a seguir, trataremos somente da configuração microestrutural de verbetes correspondentes a substantivos, verbos e adjetivos. Se contrastássemos o programa de informações gerado para cada uma das classes gramaticais citadas com o programa de informações de uma preposição, por exemplo, as diferenças far-se-iam bem mais evidentes, dado que, neste último caso, o comentário de forma da parte semasiológica do verbete sofreria uma redução drástica.

dada classe de palavras estarão presentes em todos os verbetes correspondentes a itens lexicais incluídos na referida categoria. Esses dois aspectos, por sua vez, vão ao encontro da constatação de Wiegand (1989b, p. 414), segundo o qual um dicionário geral monolíngüe apresenta uma grande variedade empírica de microestruturas concretas.

Tendo em vista as considerações gerais acerca do desenho da microestrutura dos dicionários de língua que retomamos acima, os objetivos do presente capítulo são:

- a) formular uma proposta para a definição da microestrutura abstrata de algumas classes gramaticais no dicionário escolar, tomando como ponto de partida o modelo de microestrutura desenvolvido no capítulo quatro, bem como os tipos de informações microestruturais discriminados na referida ocasião. Além disso, os aspectos referentes à redação das definições lexicográficas, sobre os quais discorreremos ao longo do capítulo cinco, também deverão ser levados em conta no momento de formular uma proposta para o comentário semântico, tanto na parte semasiológica do verbe, quanto na parte sintagmática;
- b) partindo do programa microestrutural gerado, apresentar alguns modelos de microestruturas concretas, visando, em especial, explorar o uso de alguns recursos semióticos para a apresentação das informações no interior do verbe.

6.1 DESENHO DA MICROESTRUTURA ABSTRATA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR

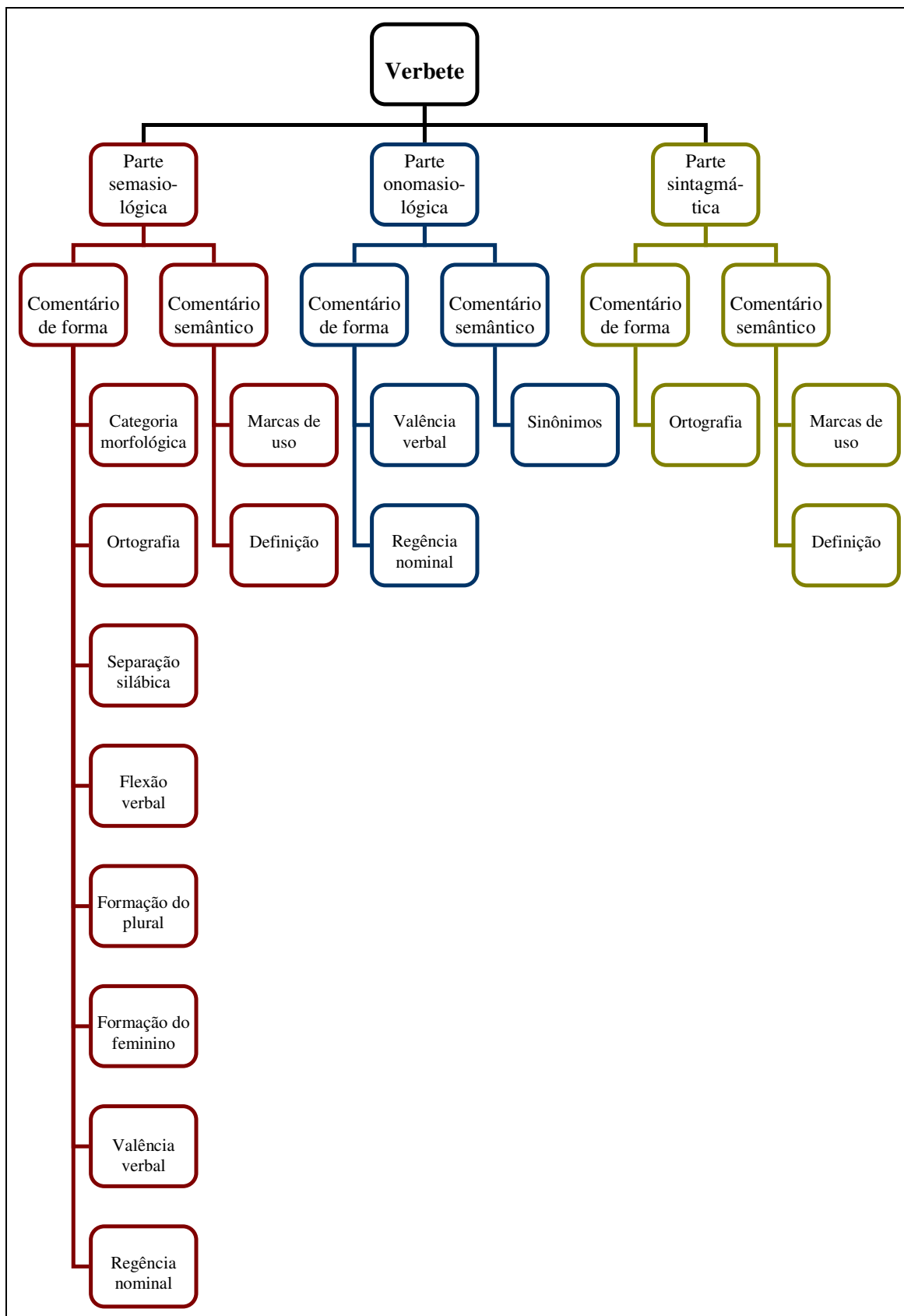
O desenvolvimento de uma proposta de microestrutura abstrata para o dicionário escolar deve contemplar dois aspectos fundamentais: (a) a identificação e organização dos segmentos informativos pertinentes à microestrutura abstrata de cada classe gramatical e (b) a ordenação das acepções, bem como a necessária reorganização posterior dos segmentos informativos, em um verbe correspondente a um signo-lemma polissêmico.

6.1.1 Os segmentos informativos pertinentes à microestrutura abstrata

No capítulo quatro, executamos duas tarefas distintas. Em primeiro lugar, propusemos um modelo funcional para a organização das informações no interior do verbe. De acordo com o referido modelo, a microestrutura do dicionário escolar foi fragmentada em três partes: uma principal, de caráter semasiológico, cujo núcleo informativo é o segmento

dedicado à explanação do significado, e duas secundárias, sendo a primeira de caráter onomasiológico, dedicada exclusivamente à apresentação de informações pertinentes à produção lingüística, e a segunda, sintagmática, dedicada à apresentação dos fraseologismos. Em segundo lugar, tomando como ponto de partida a distinção estabelecida por Wiegand (1989b) entre comentário de forma e comentário semântico, e tendo como referência a correspondência com as demandas curriculares feitas ao estudante que se encontra no período compreendido entre a 5ª e a 8ª série, descritas nos PCN (1998), procuramos discriminar os tipos de informações microestruturais pertinentes às partes semasiológica e onomasiológica nos verbetes de um dicionário escolar³¹⁷. No esquema da página seguinte, procuramos apresentar de forma bem sintética os resultados obtidos no capítulo quatro:

³¹⁷ Os tipos de informações que devem ser apresentados na parte sintagmática do verbete não foram discriminados de forma explícita e detalhada no capítulo quatro, como o foram os tipos de informações pertinentes às partes semasiológica e onomasiológica. Convém destacar, no entanto, que o conjunto de informações microestruturais relativo à parte sintagmática resume-se, no âmbito do comentário de forma, a uma indicação ortográfica, que é intrínseca à lematização, e, no âmbito do comentário semântico, a uma paráfrase definidora, bem como a uma indicação de uso, quando for o caso.



Esquema 9: Representação da estrutura do verbete do dicionário escolar

Seguindo as orientações para a formulação do modelo microestrutural, também expostas no capítulo quatro, as opções designativas apresentadas como auxiliares nas tarefas de produção lingüística, que constituem a parte onomasiológica, devem ser apresentadas logo após a acepção que lhes corresponda no interior do verbete. A parte sintagmática do verbete, por sua vez, sempre deverá aparecer compactada ao final, formando um só bloco.

As decisões tomadas no capítulo quatro com relação à microestrutura, sintetizadas no Esquema 9, servir-nos-ão como um referencial para a formulação das propostas de microestruturas abstratas para o dicionário escolar. É preciso, porém, atentar para o fato de que a distinção entre comentário de forma e comentário semântico, inicialmente, é aplicável sem restrições somente ao conjunto das palavras lexicais. No caso das palavras gramaticais, é bem provável que não se possa sustentar uma distinção radical entre comentário de forma e comentário semântico, em razão da natureza dessas unidades léxicas (cf. 5.1.2.1). Some-se a isso, o fato de que, como procuramos demonstrar ao longo do capítulo cinco, até o momento, não há uma resposta minimamente satisfatória para a questão sobre como devem ser definidas as palavras gramaticais em um dicionário de língua. Claro está que, tampouco para o caso das palavras lexicais, o problema acerca do estabelecimento de parâmetros capazes de determinar o que seria uma definição satisfatória foi completamente resolvido. Entretanto, no caso desse último grupo de palavras, temos pelo menos condições mínimas de oferecer melhores resultados no que diz respeito à elaboração do segmento relativo à explanação do significado. Pelas razões expostas, limitar-nos-emos, no presente trabalho, a formular uma proposta de delimitação do programa constante de informações apenas para a classe dos substantivos, dos verbos e dos adjetivos. Antes, porém, de passarmos ao desenho propriamente tal da microestrutura abstrata pertinente a cada uma destas três categorias gramaticais, será necessário discutir o desdobramento dos tipos de informações que discriminamos no capítulo quatro em segmentos informativos no verbete do dicionário escolar.

6.1.1.1 O desdobramento dos tipos de informações em segmentos informativos no interior do verbete de um dicionário escolar

As subdivisões do verbete estabelecidas com base, em primeiro lugar, na diferente natureza das informações apresentadas (partes semasiológica, onomasiológica e sintagmática), e, em segundo lugar, na oposição entre comentário de forma e comentário semântico, levaram-nos a discriminar dezesseis tipos distintos de informações

microestruturais pertinentes a um dicionário escolar, conforme se representa no Esquema 9. Esses dezesseis tipos de informações podem, ainda, em alguns casos, desdobrar-se em mais de um segmento informativo, como veremos a seguir.

6.1.1.1.1 *Parte semasiológica*

O comentário de forma da parte semasiológica do verbete de um dicionário escolar compreende, conforme determinamos em 4.2.1.1, oito tipos distintos de informações: a categoria morfológica, a ortografia, a separação silábica e, nos casos em que isso corresponda, a flexão verbal, a formação do plural, a formação do feminino, a valência verbal e a regência nominal. Além dos oito tipos de informação já discriminados no capítulo quatro, vimos, ainda, a necessidade de estabelecer um nono tipo de informação, a saber, a indicação da pronúncia, pelas razões que exporemos a seguir. A partir de agora, pois, passamos a converter cada um dos nove tipos de informações pertinentes ao comentário de forma de um dicionário escolar em segmentos informativos no verbete desta obra.

1. Categoria morfológica: Para a indicação da categoria morfológica do signo-lema [CATMORF], é preciso gerar apenas um segmento informativo no interior do verbete. Esse segmento, por sua vez, deve localizar-se imediatamente após o signo-lema, sempre e quando não se necessite apresentar uma indicação de pronúncia. A indicação da categoria morfológica, de acordo com a nossa proposta (cf. 4.2.1.1.1), deve ser feita por meio de um conjunto composto de trinta e três abreviaturas.

2. Ortografia: A informação sobre a ortografia [ORT] está presente em todos os verbetes e aparece integrada naturalmente ao signo-lema. A forma ortográfica apresentada, nesses casos, corresponde à forma de singular dos substantivos, de masculino singular dos adjetivos e dos substantivos que apresentam formas de feminino que consideramos regulares (cf. nota 234) e de infinitivo dos verbos. Assim, pois, a indicação de formas de plural e feminino irregulares, bem como da flexão de alguns verbos irregulares também pode, em muitos casos, assumir uma função secundária de indicação ortográfica³¹⁸. Contudo, além dessa prescrição ortográfica tacitamente integrada ao lema, definimos que, em casos específicos, seria importante apresentar também uma informação de ortografia “extra” no interior do verbete. Isso ocorreria, pois, em verbetes correspondentes a lexemas que

³¹⁸ Tomemos como exemplo o caso de substantivos que formam o plural por meio de sufixos derivacionais, tais como *duque / duquesa, imperador / imperatriz, profeta / profetisa, visconde / viscondessa*, bem como o caso de verbos que trocam o *g* por *j* antes de *a* e *o*, tais como *frigir (frijo, frija)* e *submergir (submerjo, submerja)*.

apresentam formas variantes, bem como em verbetes correspondentes a lexemas que possuem formas parônimas ou homônimas heterográficas. Em consequência disso, o programa constante de informações de um dicionário escolar deve prever, em nível de ortografia, mais três segmentos informativos dedicados, respectivamente, a apresentação de formas variantes [VAR], de parônimos [PAR] e de homônimos heterográficos [HOM]. Esses três segmentos informativos, por sua vez, poderiam ser deslocados para o final do verbete, a fim de não sobrecarregar o espaço compreendido entre o signo-lema e a primeira definição, onde devem estar localizadas as informações pertinentes ao comentário de forma mais urgentes para um consulente escolar, tais como os plurais irregulares de substantivos e adjetivos, e a flexão irregular de verbos.

3. Pronúncia: Tomando como base para legitimar a presença de cada informação no dicionário escolar apenas as necessidades de aprendizagem do seu possível consulente, discriminadas no Quadro 4, não haveria razão para propor a existência de um segmento dedicado à indicação da pronúncia em uma obra desse tipo. Assim, por exemplo, no caso das palavras estrangeiras, para as quais grande parte dos dicionários de língua portuguesa costuma apresentar a transcrição fonética, o problema, para o consulente, não será, necessariamente, a pronúncia, mas sim a grafia. Para ilustrar, tomemos o caso do vocábulo *skate*. É bem provável que nenhum falante nativo do português tenha problemas com a pronúncia dessa palavra [is'kejʃi]. A dúvida, entretanto, poderá surgir no momento de escrevê-la. Desse modo, conforme discutimos em Farias (2006a), não deve ser uma prioridade de um dicionário escolar indicar a pronúncia dessas palavras, mas, ao contrário, encontrar uma maneira eficaz de lematizá-las, de modo a favorecer a consulta para os estudantes, problema para o qual, aliás, ainda não se tem uma solução completamente satisfatória. Portanto, o segmento informativo dedicado à indicação da pronúncia, ou ortoépia [ORTOÉ], ao qual nos referimos acima ficará restrito aos verbetes correspondentes a vocábulos que se distinguem pela abertura da vogal tônica (ou seja, os homônimos heterofônicos). A ortoépia, sempre que aparecer nos verbetes, deverá seguir imediatamente o signo-lema, a fim de que o leitor possa identificar rapidamente, no caso, por exemplo, de um par de homônimos como *colher* (ê) / *colher* (é), de qual unidade léxica se trata, se do verbo, ou do substantivo.

4. Separação silábica: Além da prescrição ortográfica, de acordo com Schlaefler (2002, p. 86), o signo-lema pode integrar a descrição de determinadas características formais dos lexemas, tais como a separação silábica e a entonação, entre outras razões, a fim de economizar espaço na apresentação das informações. Em um dicionário escolar, entretanto, a

única informação integrada ao signo-lema deverá ser, conforme definimos em 4.2.1.1.3, a separação silábica [SEPSIL], indicada por meio de barras transversais.

5. Flexão verbal: O segmento informativo dedicado à flexão verbal [FLEXVERB], tal como definimos em 4.2.1.1.4, deverá ser apresentado somente em verbetes correspondentes a verbos com flexão irregular. Tal informação deverá seguir imediatamente a indicação de categoria morfológica e ser representada apenas por meio de um índice remissivo (cf. 7.1.2.3), já que o paradigma flexional completo, como sugerimos, deve estar localizado em um apêndice gramatical no *back matter* da obra.

6. Formação do plural: O segmento informativo dedicado à apresentação do plural [PLUR] deverá aparecer somente em verbetes correspondentes a substantivos e adjetivos cuja flexão de número não se enquadra nos casos que consideramos como regulares (cf. nota 232). Tal segmento informativo deve aparecer logo após a indicação da categoria morfológica.

7. Formação do feminino: O segmento informativo dedicado à apresentação do feminino [FEM], de modo similar ao que ocorre com a indicação do plural, deverá aparecer somente em verbetes correspondentes a substantivos e adjetivos cuja formação do feminino não se ajusta aos casos que consideramos como regulares (cf. nota 234). O segmento em questão deverá aparecer logo após a indicação da categoria morfológica, ou, no caso de haver também um segmento para a apresentação do plural irregular no mesmo verbete, deverá aparecer imediatamente após essa indicação.

8. Valência verbal: Conforme vimos em 4.2.1.1.7, a indicação da valência verbal [VALVERB] no dicionário escolar abre a possibilidade de incluir três novos segmentos informativos no verbete, objetivando complementar a informação acerca da actância verbal já contida na indicação de categoria morfológica. No caso dos verbos transitivos, o objeto direto e o objeto indireto devem ser indicados na paráfrase definidora [INDOBJ]. Já no caso dos verbos que decidimos marcar como “verbo + preposição”, a preposição que rege o verbo deve ser indicada por meio da lematização [INDPREP]. Finalmente, no caso dos verbos que exigem dativo, bem como outros complementos preposicionados, a valência verbal pode ser apresentada através do que denominamos exemplos para a produção [EXPROD].

9. Regência nominal: A indicação da preposição que rege o nome [REGNOM] em verbetes de substantivos, adjetivos e advérbios pode ser feito de duas formas distintas, a saber, por meio da lematização [INDPREP] e por meio da indicação de exemplos para a produção [EXPROD], tal como ocorre com a indicação da valência verbal.

O comentário semântico da parte semasiológica do verbete de um dicionário escolar, como definimos em 4.2.1.2, abrange a indicação de marcas de uso e a apresentação de paráfrases definidoras³¹⁹.

1. Marcas de uso: No que diz respeito ao segmento dedicado à apresentação das marcas de uso [INDUSO], a proposta efetivada em 4.2.1.2.1 limita-se ao âmbito da diafasia-diastratia. Além disso, a fim de evitar a confusão que a apresentação de uma quantidade muito grande de marcas de uso pode causar, propusemos reduzir o conjunto de marcas a apenas duas, quais sejam, informal e pejorativo, representadas, respectivamente, pelos símbolos [!] e [⊗].

2. Definição: A definição [DEF], segmento informativo nuclear em um dicionário semasiológico, como afirmamos várias vezes ao longo deste trabalho, constitui, não obstante, a tarefa mais complexa que cabe ao lexicógrafo. Não por acaso dedicamos um capítulo exclusivo para a discussão de algumas questões concernentes à elaboração das definições lexicográficas. Conforme vimos no capítulo cinco, ainda não dispomos de subsídios teóricos suficientes para determinar quando uma definição é realmente eficiente. Entretanto, como procuramos esclarecer em 5.2, para algumas categorias gramaticais, é possível formular paráfrases definidoras que sejam, ao menos, minimamente satisfatórias, a partir da observância de alguns princípios fundamentais. Os parâmetros redacionais discutidos em 5.2.1, por sua vez, servirão de base para a formulação das definições que apresentaremos em 6.2.

6.1.1.1.2 *Parte onomasiológica*

O comentário semântico do segmento onomasiológico do verbete de um dicionário escolar, conforme definimos em 4.2.2.1, comporta apenas a indicação de opções designativas, as quais objetivam ajudar o consulente escolar em suas tarefas de produção linguística. As opções designativas, por sua vez, devem constituir, exclusivamente, sinônimos do signo-lema [SIN].

³¹⁹ Além das marcas de uso e das definições, o comentário semântico de um dicionário escolar ainda poderia comportar exemplos para a compreensão, os quais complementaríamos as paráfrases definidoras que denominamos, em Farias (2008a), como opacas propriamente ditas (cf. Quadro 7). Na presente dissertação, no entanto, não trabalharemos com essa possibilidade, já que, tendo em vista os problemas relativos à definição lexicográfica aventados no capítulo cinco, qualquer proposta realizada neste momento no sentido de gerar um comentário semântico adequado às unidades léxicas cujas definições apresentam as maiores dificuldades, tais como preposições e conjunções, seria prematura.

O comentário de forma do segmento onomasiológico do verbete de um dicionário escolar, ao contrário do que ocorre com todos os demais segmentos informativos microestruturais, não diz respeito ao signo-lemma, mas às opções designativas oferecidas, a fim de auxiliar o consulente escolar a empregá-las adequadamente em suas produções escritas.

1. Valência verbal: A apresentação da valência verbal [VALVERB] das opções designativas oferecidas na parte onomasiológica do verbete de um dicionário escolar, conforme o estabelecido em 4.2.2.2, pode ocupar três segmentos informativos distintos. A primeira opção é a simples indicação da categoria morfológica do sinônimo oferecido [CATMORF], no caso dos verbos de ligação, intransitivos, transitivos (que não exigem dativo) e pronominais. A segunda opção é, no caso dos verbos que exigem complemento preposicionado, a apresentação da preposição correspondente junto à opção designativa [INDPREP]. A terceira e última opção é, também para os casos dos verbos que exigem complemento preposicionado, a apresentação de exemplos para a produção [EXPROD].

2. Regência nominal: A regência dos nomes oferecidos como sinônimos do signo-lemma na parte onomasiológica do verbete, como determinamos em 4.2.2.2, pode ser apresentada de duas formas. A primeira opção é a apresentação da preposição exigida [INDPREP] junto ao nome oferecido como sinônimo do signo-lemma. A segunda opção é a apresentação de um exemplo para a produção [EXPROD].

6.1.1.1.3 *Parte sintagmática*

O comentário de forma na parte sintagmática do verbete de um dicionário escolar, como adiantamos na nota 318, fica restrito à indicação da ortografia. A prescrição ortográfica [ORT], por sua vez, é apresentada naturalmente na lematização. Neste caso, portanto, não serão gerados segmentos informativos “extras” para a apresentação de indicações pertinentes à ortografia.

O comentário semântico correspondente à parte sintagmática do verbete comporta dois segmentos informativos.

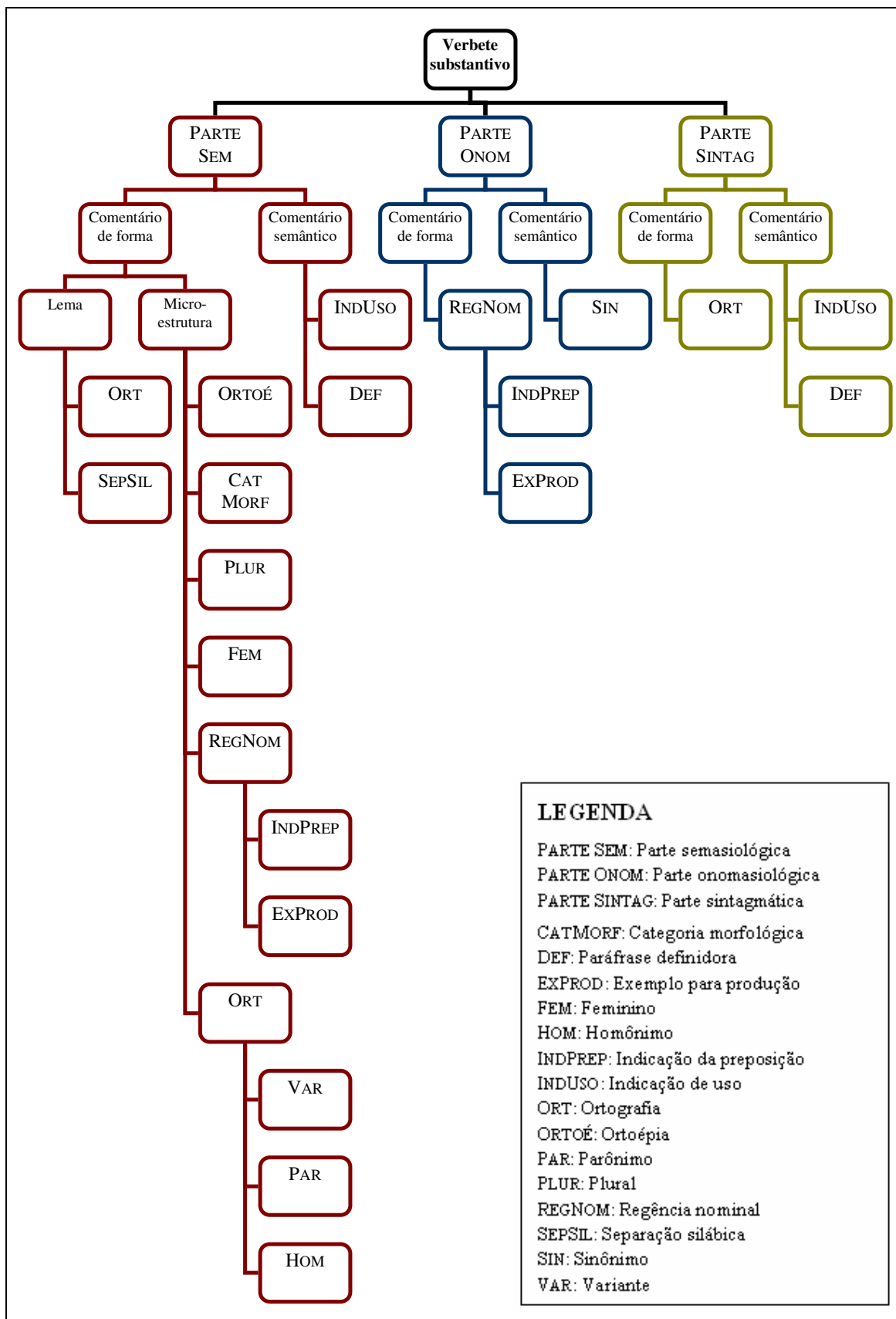
1. Definição: As definições [DEF] oferecidas para as unidades fraseológicas arroladas na parte do verbete dedicada às informações sintagmáticas devem obedecer aos mesmos critérios das paráfrases apresentadas na parte semasiológica.

2. Marcas de uso: Quando as unidades fraseológicas apresentadas na parte sintagmática do verbete possuírem alguma restrição de ordem diafásico-diastrática, essa

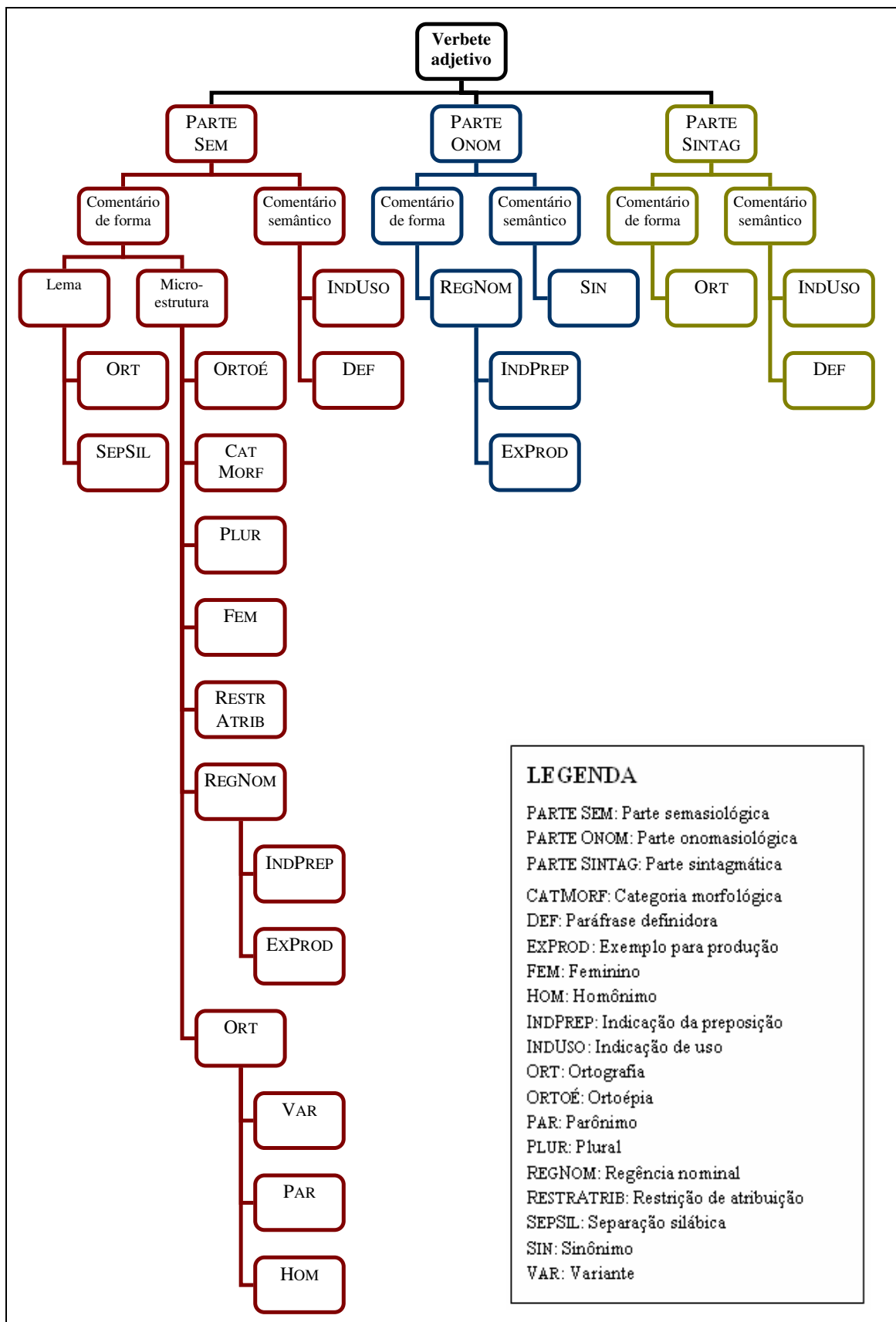
restrição deve ser indicada por meio das mesmas marcas de uso [INDUSO] utilizadas na parte semasiológica do verbete.

6.1.1.2 O programa de informações dos verbetes correspondentes a substantivos, adjetivos e verbos

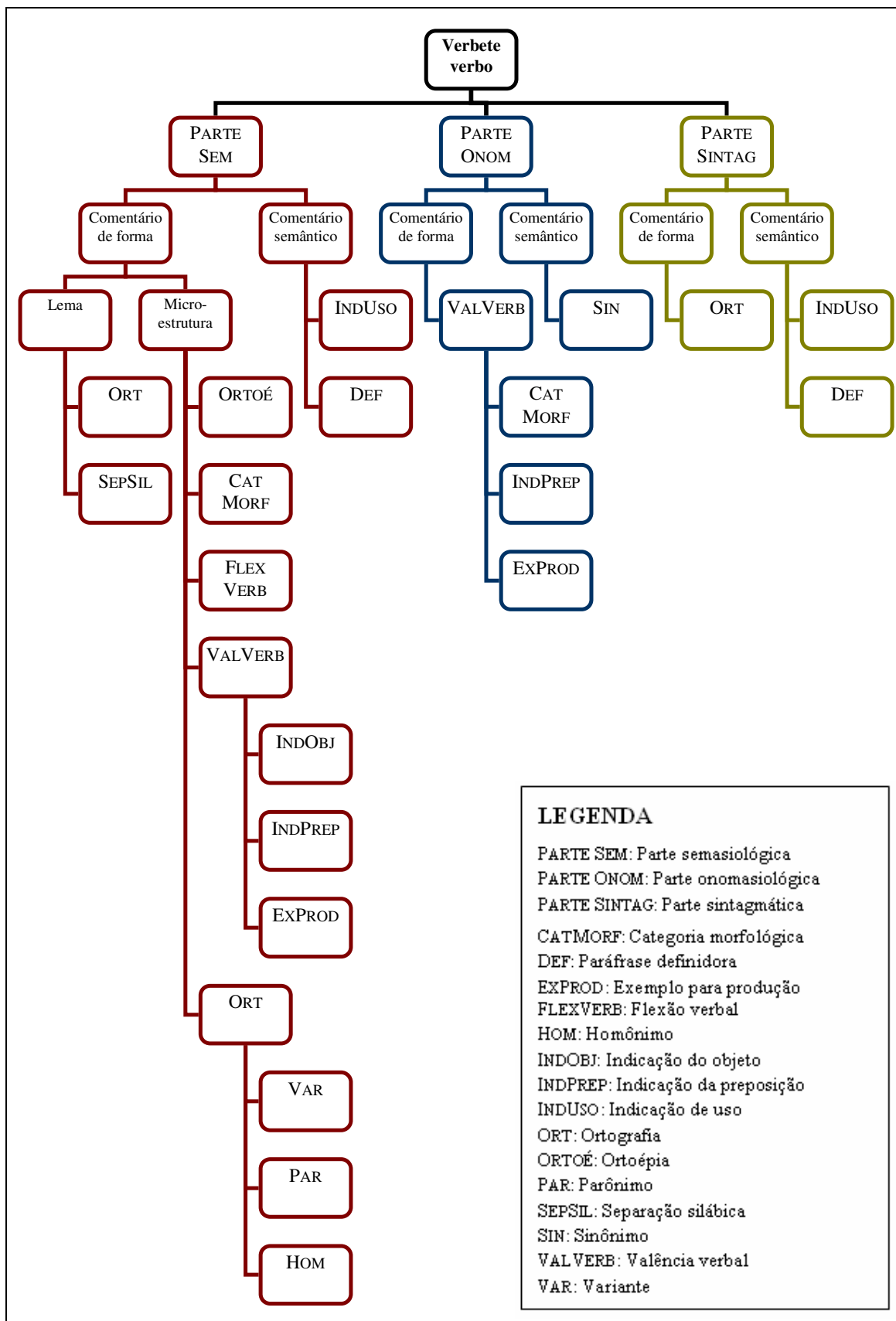
Nossa proposta para a configuração da microestrutura abstrata, ou o programa constante de informações, de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos atende, por um lado, à subdivisão do verbete de acordo com a natureza das informações apresentadas, e, por outro lado, à discriminação dos tipos de informações pertinentes a um dicionário escolar e a sua posterior conversão em segmentos microestruturais. As propostas elaboradas para o programa de informações de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos são apresentadas, respectivamente, nos Esquemas 10, 11 e 12.



Esquema 10: O programa de informações do verbete de um substantivo no dicionário escolar



Esquema 11: O programa de informações do verbete de um adjetivo no dicionário escolar



Esquema 12: O programa de informações do verbete de um verbo no dicionário escolar

6.1.2 A estrutura do verbete de um signo-lemma polissêmico

Na maior parte das vezes, o compilador do dicionário vai precisar lidar com signo-lemma polissêmicos. Assim, pois, uma projeção para a configuração da microestrutura abstrata precisa prever como serão ordenadas as diversas acepções no interior do verbete.

De acordo com Werner (1989), há pelo menos quatro critérios distintos que podem orientar a ordenação das acepções em um dicionário de língua: (a) a cronologia, (b) a frequência de uso, (c) a afinidade semântica e (d) as diferenças morfossintáticas.

1. Critério histórico: Em conformidade com o critério histórico, a apresentação das definições no verbete deve seguir a ordem de aparição dos respectivos significados na língua de que se trata (cf. KIPFER 2003, p. 185-186). Segundo Werner (1989, p. 920), o princípio histórico é visto como o critério de ordenação mais objetivo e mais conseqüente, especialmente em se tratando de dicionários que apresentem uma forte orientação diacrônica. A desvantagem de se utilizar este método de ordenação das acepções, ainda de acordo com Werner (1989), reside no fato de que o significado primitivo pode, em alguns casos, ser obsoleto ou bem menos freqüente do que significados mais recentes, o que torna o critério em questão pouco relevante em dicionários de orientação sincrônica.

2. Critério da frequência de uso: Para Kipfer (2003, p. 182), o método de ordenação das acepções de acordo com a frequência de uso é escolhido principalmente pela sua utilidade prática para a maioria dos leitores de dicionários. Werner (1989, p. 921), por sua vez, afirma que se deve diferenciar entre o critério de frequência *stricto sensu* e o critério da restrição de uso [*Gebrauchrestriktion*] no interior de um sistema lingüístico. O critério da frequência *stricto sensu* relaciona-se tão somente ao número de ocorrências de um dado significado. Entretanto, conforme Kipfer (2003, p. 183), os dados empíricos recolhidos pelos lexicógrafos não serão suficientes para auxiliar a ordenação dos significados de determinadas palavras. A organização das acepções pelo critério da restrição de uso baseia-se na distinção entre acepções não-marcadas e acepções marcadas diassistemicamente, sendo que, no interior do verbete, as acepções não-marcadas devem preceder as acepções marcadas (cf. WERNER 1989, p. 921-922)³²⁰.

3. Critério lógico: O critério lógico, ou de afinidade semântica, fundamenta-se no pressuposto de que existe um significado básico [*Grundbedeutung*] (cf. WERNER 1989, p. 922), em torno do qual se organizam os demais significados, normalmente metafóricos ou

³²⁰ A esse respeito, cf. também Gorcy (1989, p. 907).

metonímicos. O problema com este princípio de ordenação das acepções é a ausência de critérios objetivos para determinar qual seria o significado básico em cada caso³²¹.

4. Critério gramatical: O princípio gramatical, ou agrupamento distribucional [*distributionelle Gruppierung*], como é chamado originalmente por Werner (1989, p. 923), toma como base para o agrupamento das acepções no interior do verbete critérios morfossintáticos, tais como a possibilidade de uso de um determinado verbo como transitivo ou intransitivo³²².

Werner (1989, p. 918) adverte que o critério escolhido para o ordenamento das acepções no interior do verbete depende, fundamentalmente, do usuário ao qual a obra se destina. Para Kipfer (2003, p. 182), por sua vez, além desse fator, deve-se levar em conta também o tipo de dicionário de que se trata. A conjunção desses dois critérios vai ao encontro do que estabelecemos, no início deste trabalho, como o princípio básico para a obtenção da funcionalidade das informações em uma obra lexicográfica (cf. 2.3). Em vista disso, acreditamos que a melhor solução para a ordenação das acepções em um dicionário escolar seria uma intersecção entre o critério da frequência *stricto sensu* e o critério da restrição de uso. Assim, pois, diante de uma unidade léxica polissêmica, dever-se-ia observar, antes de mais nada, se alguma das acepções apresenta algum tipo de marcação diassistêmica. Em caso afirmativo, a(s) acepção(ões) marcada(s) deveria(m) ser deslocada(s) para o final do verbete. O segundo passo, por sua vez, seria a aplicação do critério puramente estatístico. A opção pela co-aplicação destes critérios atende diretamente a uma demanda própria do instrumento lexicográfico em questão, que se define taxonomicamente como sincrônico. É preciso salientar, no entanto, que o critério da frequência funciona bem apenas em um plano ideal, dado que, no caso específico da língua portuguesa, como mencionamos várias vezes ao longo deste trabalho, ainda não contamos com instrumentos que permitam determinar de forma minimamente segura a frequência de uso de cada uma das acepções de uma dada unidade léxica polissêmica. Isso deve ficar mais claro com os exemplos que apresentaremos na próxima seção.

³²¹ Sobre o critério lógico de ordenação das acepções, cf. também Gorcy (1989, p. 906-907) e Kipfer (2003, p. 184-185).

³²² Esse é o critério utilizado, por exemplo, por AuE (1999) para a ordenação das acepções.

6.2 DESENHO DA MICROESTRUTURA CONCRETA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR

Havendo sido tratadas as questões concernentes à definição da microestrutura abstrata, que culminou com a apresentação de uma proposta para o programa de informações de substantivos, adjetivos e verbos, é chegado o momento de nos defrontarmos com os problemas relativos ao desenho das microestruturas concretas de um dicionário escolar. O grande desafio, nesse caso, será lidar com as questões formais, ou tipográficas, envolvidas na redação dos verbetes, de modo a garantir não só que todas as informações importantes para o possível consulente da obra em questão estejam presentes, mas também que as mesmas sejam apresentadas da forma mais clara possível. Isso vai ao encontro do que preconiza Bray (1989, p. 136), ou seja, que “un dictionnaire efficace est un dictionnaire dont la présentation permet un accès simple et rapide à l’information qu’il contient”³²³. Um exemplo da falta de objetividade na apresentação das informações pode ser encontrado em Au (1986, s.v. *caçar*):

caçar. [Do lat. *captiare*, por *captare*, ‘apossar-se, apoderar-se’.] *V. t. d.* **1.** Perseguir (animais silvestres) a tiro, a laço, a rede, etc., para os aprisionar ou matar: *caçar veados, elefantes.* **2.** *Marinh.* Alar a(s) escota(s) de (uma vela), para que fique com a superfície exposta ao vento. **3.** *Bras.* Procurar, buscar: *Caçou os papéis por toda a parte, e não os encontrou;* “O café pegava preço, o açúcar também, e todo ano eram novas levas de colonos a vir caçar serviço na fazenda.” (Mário Palmério, *Chapadão do Bugre*, p. 25.) **4.** *Bras. Pop.* Perseguir como se faz às feras: *A polícia caçou o criminoso. Int.* **5.** Andar à caça (1): *Perdeu-se no mato quando caçava.* **6.** Afastar-se do rumo; garrar. [Conjug.: v. *laçar*. Pres. ind.: *caço, caças, caça*, etc. Cf. *cassar*, v. *cassa*, s. f. e *casso, cassado*, adj.]

Entre outros problemas relacionados com a apresentação das informações microestruturais que poderiam ser mencionados, destaca-se o fato de que Au (1986, s.v. *caçar*) utiliza o mesmo espaço ao final do verbete para oferecer indicações completamente distintas (a conjugação verbal e a paronímia), sem ao menos utilizar um recurso tipográfico diferenciado para cada uma delas. Além disso, em vez de limitar-se a fornecer apenas o parônimo relativo ao vocábulo em questão, o dicionário ainda oferece formas parônimas de vocábulos pertencentes à mesma família do signo-lema (*cassa* e *cassado*), que deveriam aparecer somente nos verbetes correspondentes a essas formas (*caça* e *caçado*, respectivamente). Por sua vez, a forma *casso*, que, além de também não constituir uma informação discreta dentro do verbete correspondente a *caçar* (note que o leitor teria de fazer um esforço muito grande para conseguir relacioná-la com a forma da primeira pessoa do

³²³ [um dicionário eficaz é um dicionário cuja apresentação permite um acesso simples e rápido à informação nele contida]

singular do presente do indicativo do verbo *caçar*, ou seja, *caço*), tampouco constitui uma informação discriminante, já que o adjetivo *casso* está desusado, conforme a indicação de uso oferecida pelo próprio Au (1986, s.v. *casso*). Como vemos, pois, são apresentadas informações cuja relevância possivelmente não será compreendida de imediato pelo consulente. Essa sobrecarga de informações dentro do verbete acaba dificultando a leitura desnecessariamente.

DDSM (2007), por sua vez, apresenta outros tipos de problemas com relação à apresentação das informações microestruturais:

imergir <i.mer.gir> v. Introduzir parcial ou totalmente em um líquido. □ ORTOGRAFIA Antes de *a* ou *o*, o *g* muda para *j* → FUGIR. □ GRAMÁTICA **1.** É um verbo abundante, pois apresenta dois participios: *imerso* e *imerso*. **2.** É um verbo defectivo, pois não apresenta conjugação completa → BANIR. □ USO É diferente de *emergir* (subir à superfície da água ou de outro líquido). (DDSM 2007, s.v.)

Ainda que DDSM (2007) seja, indubitavelmente, um dos dicionários brasileiros de cunho escolar mais bem pensados em termos de *layout* da microestrutura, essa obra também acaba por não escapar a algumas críticas. A principal delas é o excesso de informações gramaticais concentradas em notas ao final do verbete, como vemos no excerto transcrito acima. Acreditamos que, se temos em mente o usuário em idade escolar, o ideal seria apresentar as informações sobre conjugação e parônimos de forma concisa e em pontos determinados do verbete, onde o acesso do estudante poderia ser mais rápido.

Partindo das considerações precedentes, nesta última seção do capítulo seis, procuraremos apresentar alguns modelos de microestruturas concretas para verbetes de substantivos, adjetivos e verbos no dicionário escolar, tendo em vista, por um lado, os programas de informações formulados em 6.1, e, por outro lado, os recursos tipográficos que podem ser empregados para ajudar a tornar a informação mais acessível para o consulente escolar. Exploraremos, nesse âmbito, em especial, o uso de cores, de tipos de letras diferenciados e de símbolos. Por fim, acreditamos que esta seção, dedicada especialmente à elaboração de um *layout* para o verbete, mais do que uma mera conclusão para o presente capítulo, servirá como um fecho para toda a discussão em torno aos problemas microestruturais do dicionário escolar, já que a geração de modelos de verbetes pressupõe a aplicação de tudo o que foi debatido nos capítulos quatro e cinco.

6.2.1 O verbete dos substantivos e adjetivos

Tomando como ponto de partida os Esquemas 10 e 11, nos quais sintetizamos nossa proposta para o programa de informações microestruturais de substantivos e adjetivos, elaboramos os seguintes modelos de verbetes:

<p>aversão f <PL: aversões> ~ a/por Sentimento de repugnância em relação a <i>algo</i> / <i>alguém</i>: <i>João tem aversão a cobras. Maria sente aversão por pessoas falsas.</i> ⇒ SIN repugnância a / por «<i>Maria sente repugnância por pessoas falsas</i>»; repulsa a / por «<i>Maria tem repulsa por pessoas falsas</i>».</p>	<p>pelão m <PL: peões; FEM: peoa> 1 Pessoa que monta touros em rodeios. 2 Pessoa que trabalha como empregado em uma fazenda. 3 Pessoa que trabalha como operário em uma construção. ⇒ SIN servente de obra. 4 Peça do jogo de xadrez que se desloca somente para frente e avança uma casa em cada movimento. □ PAR: pião</p>
<p>calvallo m 1 <FEM: égua> Animal mamífero de grande porte, que tem cauda e crina com pelos longos e abundantes, e quatro patas terminadas em casco. 2 Peça do jogo de xadrez que se move em forma de L e pode saltar sobre outras peças. 3 Aparelho da ginástica olímpica com quatro pés que sustentam uma trave sobre a qual os atletas se apóiam para saltar. 4 Planta em que se enxerta o broto de outra planta para que se desenvolva. ⇒ SIN porta-enxerto. 5 ☹ Nome usado para referir-se à pessoa que trata as demais de forma grosseira. ☺ 1 cair do cavalo ! Ser surpreendido por <i>algo</i> negativo. 2 tirar o cavalo / cavalinho da chuva ! Desistir de <i>algo</i>.</p>	<p>alçulcalreiro m 1 Recipiente pequeno em que se serve o açúcar. adj 2 <i>algo</i> que tem relação com o açúcar.</p>

Figura 4: Propostas para o *layout* de verbetes de substantivos e adjetivos I

<p>solquete (é) adj / f <i>meia</i> que chega apenas à altura do tornozelo.</p>	<p>solquete (ê) m 1 Suporte com rosca em que se encaixa a lâmpada. adj / m 2 <i>chave</i> que serve para atarraxar parafusos e porcas em cavidades profundas.</p>
<p>concerlto m 1 Composição musical extensa, que consiste na oposição de um ou mais instrumentos solistas a uma orquestra. 2 Apresentação musical em que se executa um concerto (→ 1). □ HOM: concerto</p>	<p>conserlto m 1 Reparo de <i>algo</i> que está estragado. 2 Reforma de <i>algo</i> que apresenta defeitos. □ HOM: concerto</p>
<p>loilro adj 1 <i>cabelo</i> de cor próxima ao amarelo-queimado. adj / m 2 <i>persona</i> que tem o cabelo loiro (→ 1). m 3 Cor próxima ao amarelo-queimado. □ VAR: louro</p>	<p>loulro adj / m 1 Var de → loiro. m 2 Folha do louro (→ 3), verde, brilhante, de forma elíptica e cheiro forte e agradável, usada como tempero. 3 Árvore de casca lisa e fina, com folhas verdes brilhantes de forma elíptica, e que produz um fruto carnoso, pequeno e de cor preta. ⇒ SIN loureiro. 4 ! Nome dado ao papagaio. © colher os louros Ser recompensado por uma vitória obtida.</p>

Figura 5: Propostas para o *layout* de verbetes de substantivos e adjetivos II

Evidentemente, não seria possível, em apenas alguns modelos, tratar de todos os problemas passíveis de serem encontrados na redação de verbetes de substantivos e adjetivos. Contudo, fizemos um esforço no sentido de que a amostra acima pudesse dar ao menos uma idéia dos problemas mais frequentes com os quais podemos nos deparar na prática de redação, além do que, procuramos demonstrar como cada uma das informações que discriminamos na definição da microestrutura abstrata poderia aparecer, de forma concreta, nos verbetes. Seria conveniente, porém, prestarmos alguns esclarecimentos breves acerca de algumas questões.

As acepções, tal como definimos em 6.1.2, são ordenadas de forma a obedecer dois critérios hierárquicos. Assim, em primeiro lugar, observamos se existe marcação diassistêmica. Caso haja, as acepções que não recebem marca são listadas antes das acepções marcadas. A partir daí, aplica-se o segundo critério, que vem a ser a frequência, pelas razões já expostas. Salientamos, uma vez mais, que devido à falta de instrumentos apropriados para a verificação da frequência de uso das unidades léxicas, nem sempre os dados apresentados são

plenamente confiáveis. Dessa forma, ao passo que foi relativamente fácil determinar a ordem das acepções no verbete correspondente a *açucareiro*³²⁴, o verbete *cavalo*³²⁵, por exemplo, trouxe bem mais problemas.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar é a solução dada ao problema da marcação, nas paráfrases definidoras, do complemento nominal, em verbetes de substantivos, e da restrição de atribuição, em verbetes de adjetivos. Em ambos os casos, optamos pelo uso de um tipo de letra distinto, já que o emprego de outros recursos tipográficos, tais como parênteses ou colchetes, talvez pudesse contribuir para “poluir” ainda mais o verbete, considerando a já alta densidade de símbolos, tipos de letras e cores utilizados com o fim de destacar e individualizar cada distinto segmento informativo no interior da microestrutura. Acreditamos que a opção feita, neste caso, é a que menos prejudica a leitura do consulente escolar.

Um último aspecto que merece retornar ao centro da discussão é a questão do “grau zero de informação”. É justamente na microestrutura concreta, como já salientamos em outras ocasiões, onde a urgência de se definir um programa de informações microestruturais na concepção de qualquer obra lexicográfica pode ser plenamente compreendida. Assim, pois, o fato de não haver informação acerca da flexão de número no verbete correspondente a *cavalo*, por exemplo, indica que essa unidade léxica forma seu plural regularmente, ao contrário dos vocábulos *aversão* e *peão*, para os quais foi necessário indicar a forma de plural correspondente. Outro tanto pode ser dito acerca da informação sobre os femininos, que é apresentada somente s.v. *cavalo* e s.v. *peão*. Sobre esta última indicação, salientamos o fato de que, no verbete correspondente a *cavalo*, a mesma foi fornecida após o número que identifica a acepção 1, o que significa que a forma de feminino apresentada corresponde apenas a essa acepção, ao contrário do que ocorre no verbete relativo a *peão*³²⁶.

Por fim, ressaltamos que os problemas concernentes ao *layout* do verbete serão inteiramente resolvidos apenas quando tratarmos da definição medioestrutural do dicionário

³²⁴ Das 100 primeiras ocorrências de *açucareiro* obtidas por meio de pesquisa ao *Google*, em 17.02.2009, apenas 11 correspondiam ao emprego desse vocábulo como adjetivo.

³²⁵ Nesse caso, o conflito deu-se entre as acepções 2 e 3. Para resgatar, dentre todas as ocorrências, as que correspondiam às acepções “aparelho da ginástica olímpica” e “peça do jogo de xadrez”, foi necessário utilizar, na pesquisa, outras palavras, como *ginasta* e *xadrez*, respectivamente, que restringissem a busca. O resultado apresentado, portanto, é meramente aproximativo.

³²⁶ Sobre a forma indicada para o feminino de *peão*, é necessário um esclarecimento. Segundo o VOLP (2004, s.v. *peão*), há três formas aceitáveis para o feminino dessa unidade léxica: *peã*, *peoa* e *peona*. AuE (1999, s.v. *peão*) e HouE (2001, s.v. *peão*) registram apenas duas formas: *peoa* e *peona*. A busca realizada no *Google*, em 17.02.2009, por sua vez, apontou 160 ocorrências da forma *peoa*, frente a 166 de *peona*, muitas das quais correspondentes a um nome próprio ou a um acrônimo. Desse modo, nossa opção foi por informar somente o feminino *peoa*, já que as demais formas parecem não ser comuns ao português brasileiro, não constituindo, pois, informações relevantes para os estudantes.

escolar, no capítulo sete. Somente nesta ocasião, algumas indicações oferecidas no interior do verbete, a exemplo do que ocorre na primeira acepção de *louro*, poderão ser inteiramente compreendidas.

6.2.2 O verbete dos verbos

Finalmente, tendo em vista o Esquema 12, no qual apresentamos uma síntese da proposta para o programa de informações de verbos, formulamos alguns modelos de microestruturas concretas para as unidades léxicas pertencentes a esse grupo de palavras:

<p>curtir vt 1 Colocar o couro de molho em um líquido preparado para amaciá-lo. 2 Deixar a caça descansando por um tempo determinado antes de consumi-la. 3 ! Sentir apreço por algo / alguém. ⇒ SIN gostar de (v+prep) «Maria gosta de ler as histórias da Turma da Mônica» 4 Passar por um momento de dor / sofrimento.</p>	<p>disuadir vt+prep ~ de Convencer alguém a desistir de algo: O pai dissuadiu a filha de ir à festa. ⇒ SIN demover de (vt+prep) «O pai demoveu a filha da decisão tomada»</p>
<p>emergir vi <CONJUG: → emergir> 1 Sair à superfície da água / de um líquido. 2 Tornar-se evidente. □ PAR: imergir</p>	<p>imersão v(t)+prep <CONJUG: → imersão> ~ em Afundar algo em um líquido: O nadador imergiu na água. A enfermeira imergiu os instrumentos cirúrgicos em água fervente. □ PAR: emergir</p>

Figura 6: Propostas para o layout de verbetes de verbos

De forma similar ao que ocorre no caso dos substantivos e adjetivos, uma amostra tão pequena como a apresentada acima não é capaz de dar conta de todos os problemas envolvidos na redação de verbetes relativos a verbos. Entretanto, como no caso anterior, nossa prioridade na escolha das unidades léxicas para as quais iríamos elaborar os verbetes de fantasia foi poder demonstrar como cada uma das informações discriminadas no processo de formulação da microestrutura abstrata estaria representada.

Com relação aos verbetes de verbos, o único aspecto que ressaltamos é a apresentação da valência verbal na paráfrase definidora. Nesse caso, optamos pelo mesmo recurso já empregado na marcação do complemento nominal dos substantivos e na restrição

de atribuição dos adjetivos, já que, pelas razões antes expostas, acreditamos ser esta a forma mais clara de apresentar a referida informação aos estudantes.

7 DESENHO DA MEDIOESTRUTURA E DO *FRONT MATTER*

Os dois níveis fundamentais de estruturação de um dicionário são, indubitavelmente, a macro e a microestrutura, razão pela qual aproximadamente dois terços da presente dissertação estão dedicados à definição destes dois componentes no dicionário escolar. Entretanto, em Bugueño; Farias (2008a), definimos como componentes canônicos da obra em questão, além da macro e da microestrutura, a medioestrutura e o *front matter* (cf. 2.2.1), elementos dos quais trataremos a partir de agora.

Como tentamos demonstrar ao longo do trabalho, a definição da macro e a definição da microestrutura de um dicionário escolar são orientadas pelos “axiomas básicos” delimitados no capítulo dois, a saber, o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra. Ao contrário, a definição da medioestrutura, assim como a definição do *front matter*, exige que se observe, além desses três fatores, a configuração dos demais componentes, haja vista o fato de que a medioestrutura constitui o elemento de integração entre os demais componentes, ao passo que o *front matter* revela-se como uma espécie de síntese da estrutura da obra. A definição de uma medioestrutura e de um *front matter* práticos e eficazes é, portanto, como veremos a seguir, diretamente dependente de um desenho rigoroso da macro e da microestrutura, tendo em vista o princípio da funcionalidade das informações (cf. 2.3).

7.1 A DEFINIÇÃO DA MEDIOESTRUTURA

Esta seção está dedicada exclusivamente à elaboração de uma proposta de configuração da medioestrutura de um dicionário escolar. Para alcançar tal fim, dividiremos nossa exposição em dois momentos:

- a) em primeiro lugar, discorreremos acerca dos parâmetros que devem (ou, pelo menos, deveriam) reger a formulação dos segmentos medioestruturais em uma obra de referência;
- b) em segundo lugar, sem perder de vista os parâmetros definidos na primeira parte da exposição, procuraremos formular uma proposta para a configuração do sistema de remissões em um dicionário escolar.

7.1.1 Parâmetros para a configuração do sistema de remissões em um dicionário escolar

Hartmann; James (2001, s.v. *cross-reference structure*) definem a medioestrutura, ou o sistema de remissões do dicionário, como “The network of cross-references which allows compilers and users of a reference work to locate material spread over different component parts”³²⁷. A definição de medioestrutura proposta acima, no entanto, transmite uma idéia um tanto quanto simplificada acerca desse componente. Dessa forma, faz-se necessário recordar, em conformidade com Hartmann (2001, p. 65), que “Wiegand has shown that cross-references can be extremely powerful, but also complicated and potentially confusing for users”³²⁸. Basta, para comprovar essa afirmação, mencionar alguns sistemas de remissões encontrados em dicionários como HouE (2001)³²⁹:

ingênuo [...] ◎ SIN/VAR aruá, bonachão, bonacheirão, cândido, crédulo, credeiro, inexperiente, inocente, pacóvio, papalvo, puro, simplacheirão, simples, simplório, singelo; ver tb. sinonímia de *tolo* e antonímia de *devasso* ◎ ANT malicioso; ver tb. antonímia de *tolo* e sinonímia de *devasso* (HouE 2001, s.v.)

tolo [...] ◎ SIN/VAR como adj.s.m.: (e afins) abobosado, abestalhado, abobado, abobalhado, abobarrado, acanhotado, alarve, alonso, alvar, alvarinho, apalermado, aparvado, aparvalhado, [...], jerico, jumento, orelhudo, paca, papa-moscas, patinho, pato, patola, zebra; ver tb. sinonímia de *bronco* e *ingênuo* e antonímia de *verdadeiro* ◎ ANT (e afins) como adj.s.m.: abispado, agudo, águia, ajuizado, apurado, arara, ardiloso, argucioso, arguto, arteiro, articulado, [...], velhaco, versado, versuto, vivaço, vivaracho, vivo, vulpino, zorro; ver tb. sinonímia de *verdadeiro* [...] (HouE 2001, s.v.)

devasso [...] ◎ SIN/VAR alegre, azevieiro, bandalho, bargante, bragante, brejeiro, cínico, corrompido, corrupto, cúpido, degenerado, depravado, desairoso, desavergonhado, descarado, desenvolto, desenvoltoso, desgarrado, despudorado, desregrado, dissipado, dissoluto, erótico, fescenino, frascário, frio, hediondo, imoral, impudente, impudico, incasto, inconveniente, indecente, indecoroso, intemperante, lascivo, libertino, libidinoso, licencioso, lúbrico, magano, meco, molito, obsceno, pático, perdido, pervertido, pornográfico, rigolboche, sacana, safado, salaz, sem-vergonha, sensual, sórdido, velhaco, voluptuoso ◎ ANT abstinente, almo, cândido, candoroso, casto, continente, correto, decente, decoroso, digno, discreto, honesto, honrado, ignorante, ilibado, imaculado, imaculável, imáculo, impecável, impoluto, incontaminado, incorrupto, ingênuo, inocente, intacto, intato, íntegro, intocado, lídimo, modesto, moral, pejoso, platônico, pudente, pudibundo, pudico, pundonoroso, puro, recatado, respeitável, santo,

³²⁷ [a rede de referências cruzadas que permite aos redatores e usuários de uma obra de referência localizar material espalhado pelos diferentes componentes]

³²⁸ [Wiegand mostrou que as referências cruzadas podem ser extremamente poderosas, mas também complicadas e potencialmente confusas para os usuários]

³²⁹ Os grifos são nossos.

sério, verecundo, vergonhoso, virgem, virginal, virgíneo, virtuoso; ver tb. sinonímia de *beato* [...] (HouE 2001, s.v.)

bronco [...] □ SIN/VAR abagualado, aboleimado, abroeirado, alambazado, alavradeirado, alavradorado, aldeão, alóbrogo, alpestre, asselvajado, avilanado, balordo, boçal, bordalengo, bordeirão, broma, bruto, cafre, campesino, camponês, campônio, chambão, charro, chulo, cru, fragueiro, ignaro, ignorante, inculto, jalofo, labrego, labrosta, labroste, lanzudo, lapantana, lapão, laparoto, lapônio, lapuz, lorpa, maçarral, maçorral, mambira, mazorral, mazorrão, mazorreirão, mazorreiro, mazorro, montês, montesinho, montesino, muslemo, néscio, obtuso, panaca, parolo, parrana, parrano, pastrano, patego, peco, primitivo, provinciano, rude, rusticano, rústico, sáfaro, sáfio, saiaguês, saloio, simples, simplório, xucro; ver tb. sinonímia de *caipira, malcriado e tolo* □ ANT atilado, atinado, esperto, penetrador, perspicaz; ver tb. antonímia de *toló* (HouE 2001, s.v.)

A rede de referências gerada em HouE (2001), como podemos ver, é bastante complexa. No verbete *ingênuo*, o dicionário, nos segmentos reservados à apresentação de sinônimos e antônimos, além de uma lista de designações, ainda apresenta remissões aos segmentos reservados à apresentação da sinonímia e da antonímia nos verbetes *toló* e *devasso*. Nestes verbetes, por sua vez, além de séries de sinônimos e antônimos, que, algumas vezes, sequer podem ser usados com relação a *ingênuo* (cf., por exemplo, os antônimos *impecável*, *platônico* e *virtuoso*, oferecidos s.v. *devasso*, que deveriam poder ser usados como sinônimos de *ingênuo*), o dicionário apresenta, novamente, remissões a outros verbetes. Assim, pois, um consulente que iniciasse sua busca pelo verbete *ingênuo*, a fim de encontrar um sinônimo da palavra-entrada, poderia chegar, por exemplo, por meio do verbete *toló*, ao verbete *bronco*, no qual os sinônimos fornecidos, como vemos, pouco ou nada tem a ver com a palavra que serviu como ponto de partida da consulta. Um sistema de remissões tão mal elaborado como o de HouE (2001) pode acarretar vários problemas para o seu potencial consulente, entre outras razões, devido ao excesso de reenvios feitos pelo dicionário e à existência de remissões supérfluas, o que impele o leitor a realizar uma série de consultas sucessivas, muitas vezes sem o sucesso esperado³³⁰.

Bugueño (2003b) propõe que a medioestrutura seja compreendida sob dois pontos de vista: (a) como o componente estrutural do dicionário que estabelece relações entre as suas diversas partes (macroestrutura, microestrutura e *outside matter*), de tal forma que uma medioestrutura “coerente” é “uma articulação harmônica” de todas as partes da obra, e (b) como um mecanismo de interação entre o dicionário e os usuários. Dessa forma, segundo a visão do autor mencionado, a medioestrutura terá condições de converter-se em um

³³⁰ Outros problemas medioestruturais comumente encontrados nos dicionários de língua são descritos em Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 157-159) e em Bugueño (2008b, p. 11-14).

“instrumento metodológico” capaz de transformar o dicionário em um “todo coerente” (cf. BUGUEÑO 2003b, p. 3). É preciso assinalar, no entanto, que para que o sistema de remissões de uma determinada obra atinja a finalidade proposta por Bugueño (2003b), é necessária a articulação de três fatores fundamentais: (a) a descrição dos possíveis tipos de relações medioestruturais em um dicionário, (b) a delimitação das diferentes partes que compõem uma dada referência e (c) a definição de parâmetros que devem reger a geração de um segmento medioestrutural.

Em relação ao primeiro fator, ou seja, a descrição dos possíveis tipos de relações medioestruturais, Wiegand (1996, apud HARTMANN 2001, p. 66) propõe a classificação das referências nas seguintes categorias: (a) remissão de um verbete a outro verbete, (b) remissão dos verbetes ao *outside matter* e (c) remissão de um dicionário a outro dicionário.

No que diz respeito ao segundo fator, por sua vez, Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 155) definem o que eles chamam de “elementos constitutivos da referência” [*konstitutiven Elemente des Verweises*]. Estes elementos são quatro: (a) o impulso desencadeador da referência [*Verweisursprung*], (b) a meta da referência [*Verweisziel*], (c) o representante do destino da referência no seu ponto de partida [*Repräsentant des Verweiszieles am Verweisursprung*] e (d) o símbolo da referência [*Verweissymbol*].

Por fim, no que concerne ao terceiro (e mais importante) fator – a geração de critérios norteadores para a formulação dos segmentos medioestruturais –, Bugueño (2008b, p. 12) propõe os seguintes “princípios axiomáticos” para o desenho da medioestrutura em um dicionário semasiológico:

- a) uma referência medioestrutural deve, em todos os casos, obedecer a um movimento único, levando o consulente rapidamente à informação que o dicionário pretende fornecer;
- b) a motivação de uma referência medioestrutural deve ser facilmente inferida pelo consulente;
- c) uma referência medioestrutural sempre deve acarretar um acréscimo de informação para o consulente.

Os “princípios axiomáticos” propostos por Bugueño (2008b), ainda que sejam gerais, e não pensados para um tipo específico de obra, estão claramente orientados pelo critério da funcionalidade das informações. cremos, no entanto, ser possível afirmar que, a exemplo do que deveria ocorrer com as informações em nível macro e microestrutural nos dicionários de língua, as informações em nível medioestrutural também deveriam ser absolutamente discretas e discriminantes em função do tipo de obra e do usuário em questão. Partindo, pois,

dessa base, procuraremos formular uma proposta para o desenho de um sistema de remissões específico para um dicionário escolar de língua portuguesa.

7.1.2 Proposta para o sistema de remissões em um dicionário escolar

Tendo em vista a formulação de um sistema de remissões específico para um dicionário escolar, acrescentaríamos aos “princípios axiomáticos” propostos por Bugueño (2008b) um quarto princípio, que seria a redução das remissões apresentadas no dicionário ao menor número possível. Esse quarto e último parâmetro é proposto em virtude do usuário em questão, que, sendo bem realistas, além de não possuir, em muitos casos, o hábito de consultar obras lexicográficas, tampouco terá muita disposição para efetuar consultas completares ao dicionário.

Ademais de estar guiada pelos quatro parâmetros já apresentados, uma proposta para a formulação dos segmentos medioestruturais em uma obra de cunho didático ainda deverá levar em conta outros fatores, relacionados com determinados problemas macro e microestruturais já debatidos nos capítulos anteriores:

- a) no que concerne à macroestrutura, é preciso prestar especial atenção à proposta feita no âmbito da definição macroestrutural qualitativa do dicionário escolar, mais especificamente com relação aos critérios de lematização dos lexemas plenos (cf. 3.2.1.2). Naquela ocasião, propusemos, entre outras coisas, a inclusão de *tokens* na nomenclatura do dicionário, sempre e quando os mesmos correspondessem: (i) a formas variantes sincrônicas, sintópicas, sinstráticas, sinfásicas e de alta frequência de uso e (ii) a formas de feminino manifesto por meio de derivação sufixal ou de heteronímia. Nessas situações específicas, como veremos a seguir, haverá uma motivação evidente para a geração de um segmento medioestrutural;
- b) no que concerne à microestrutura, é necessário ter em mente o programa microestrutural proposto, descrito minuciosamente nos capítulos quatro e seis. Em determinados casos, como já adiantamos parcialmente no capítulo seis, uma referência medioestrutural é muito bem-vinda para evitar a repetição desnecessária de informações em dois verbetes distintos.

Além disso, seria necessário prever, também, a geração de um sub-componente específico do *outside matter*, o *back matter*. No entanto, pelas razões que tornaremos

explícitas em 7.2, não será possível formular uma proposta para a definição integral do *back matter* do dicionário escolar no presente trabalho. Limitar-nos-emos, pois, a assumir que, em decorrência de se haver definido um segmento microestrutural no qual deve ser fornecida uma indicação da conjugação dos verbos irregulares, o *back matter* deveria conter um quadro com a conjugação de alguns verbos irregulares tomados como modelo para a conjugação dos demais verbos que apresentassem o mesmo tipo de irregularidade.

Finalmente, atendendo aos fatores que devem ser considerados para a indicação das referências no dicionário escolar, determinamos que os tipos de relações medioestruturais na obra em questão devem ser reduzidos às seguintes categorias:

- a) remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete;
- b) remissão de um verbete a outro verbete;
- c) remissão de um verbete ao *back matter*.

7.1.2.1 Remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete

Uma remissão de um segmento microestrutural a outro segmento microestrutural no interior de um mesmo verbete deverá acontecer sempre e quando se remonte a um significado da palavra-entrada já definido, como nos verbetes de fantasia apresentados a seguir:

<p>gallo m 1 <FEM: galinha> Animal da classe das aves, de bico pequeno e curvo, asas curtas e largas e uma crista vermelha e carnuda. 2 Saliência pequena e arredondada na cabeça, provocada por um golpe. ⇒ SIN inchaço. © 1 cantar de galo ! Impor a vontade sobre os outros. 2 galo de briga / rinha Galo (→ 1) de comportamento agressivo, usado em lutas promovidas por apostadores. 3 galo de briga ! Pessoa que briga com os outros frequentemente.</p>	<p>loiro adj 1 <i>cabelo</i> de cor próxima ao amarelo-queimado. adj / m 2 <i>pessoa</i> que tem o cabelo loiro (→ 1). m 3 Cor próxima ao amarelo-queimado. □ VAR: louro</p>
---	--

Figura 7: Exemplos de remissão de um segmento a outro segmento no interior do mesmo verbete

Em ambos os casos, além do símbolo (→), que sempre será um indício de remissão nos verbetes que apresentaremos como modelo ao longo deste capítulo, ainda usamos o negrito para

destacar a palavra-entrada e indicamos entre parênteses o número da acepção à qual se faz referência. Este método, por um lado, evita a repetição desnecessária de uma dada definição no mesmo verbete, além do que, torna a linguagem da paráfrase na qual se faz a remissão mais natural, como é possível perceber de forma muito clara no verbete relativo a *galo*.

7.1.2.2 Remissão de um verbete a outro verbete

Há duas possibilidades em que a remissão de um verbete a outro se torna necessária. A primeira possibilidade de referência de um verbete a outro consiste na remissão do verbete de um *token* lematizado (que pode ser, como vimos, uma forma variante ou uma forma de feminino) ao verbete do *type* correspondente. A seguir, apresentamos dois casos de remissão de uma forma variante à forma que, de acordo com os critérios arrolados em 3.2.1.2.1, é considerada como canônica:

<p>rastro m Marca deixada por <i>algo</i> ao passar. ☉ de rastros Arrastando-se pelo chão. □ VAR: rasto</p>	<p>raslto m Var de → rastro.</p>
---	--

Figura 8: Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete I

<p>loiro adj 1 <i>cabelo</i> de cor próxima ao amarelo-queimado. adj / m 2 <i>peessoa</i> que tem o cabelo loiro (→ 1). m 3 Cor próxima ao amarelo-queimado. □ VAR: louro</p>	<p>loulro adj / m 1 Var de → loiro. m 2 Folha do louro (→ 3), verde, brilhante, de forma elíptica e cheiro forte e agradável, usada como tempero. 3 Árvore de casca lisa e fina, com folhas verdes brilhantes de forma elíptica, e que produz um fruto carnoso, pequeno e de cor preta. ⇒ SIN loureiro. 4 ! Nome dado ao papagaio. ☉ colher os louros Ser recompensado por uma vitória obtida.</p>
---	---

Figura 9: Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete II

Em ambos os casos, a remissão está indicada por meio do destaque em negrito da palavra correspondente ao verbete ao qual se faz o reenvio do consulente. No caso das formas variantes, a remissão, além da vantagem evidente de se poupar espaço no dicionário, evitando-se repetir segmentos microestruturais desnecessariamente, ainda possui um alto valor funcional, dado que, ao se seguir um programa constante de informações, a remissão

feita em um verbete indica automaticamente ao consulente que a forma à qual se remete é a considerada “preferencial”.

Apresentamos, ainda, outros dois exemplos de remissão de um verbete a outro, correspondentes ao reenvio da forma de feminino à respectiva forma de masculino:

<p>calvallo m 1 <FEM: égua> Animal mamífero de grande porte, que tem cauda e crina com pelos longos e abundantes, e quatro patas terminadas em casco. 2 Peça do jogo de xadrez que se move em forma de L e pode saltar sobre outras peças. 3 Aparelho da ginástica olímpica com quatro pés que sustentam uma trave sobre a qual os atletas se apóiam para saltar. 4 Planta em que se enxerta o broto de outra planta para que se desenvolva. ⇒ SIN porta-enxerto. 5 ☹ Nome usado para referir-se à pessoa que trata as demais de forma grosseira. ☉ 1 cair do cavalo ! Ser surpreendido por algo negativo. 2 tirar o cavalo / cavalinho da chuva ! Desistir de algo.</p>	<p>égua f Fem de cavalo (→ 1).</p>
---	--

Figura 10: Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete III

<p>gallo m 1 <FEM: galinha> Animal da classe das aves, de bico pequeno e curvo, asas curtas e largas e uma crista vermelha e carnuda. 2 Saliência pequena e arredondada na cabeça, provocada por um golpe. ⇒ SIN inchaço. ☉ 1 cantar de galo ! Impor a vontade sobre os outros. 2 galo de briga / rinha Galo (→ 1) de comportamento agressivo, usado em lutas promovidas por apostadores. 3 galo de briga ! Pessoa que briga com os outros frequentemente.</p>	<p>galinha f 1 Fem de galo (→ 1). 2 ☹ Nome usado para referir-se a uma pessoa que troca frequentemente de parceiro amoroso.</p>
--	---

Figura 11: Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete IV

Nos dois verbetes de fantasia apresentados acima, os mecanismos semióticos para a representação da remissão são idênticos aos dos verbetes apresentados nas figuras 8 e 9.

A segunda possibilidade de remissão de um verbete a outro está relacionada com a apresentação das unidades fraseológicas. Tal como definimos em 4.1.1.2, a unidade fraseológica deveria ser apresentada nos verbetes relativos a todas as unidades léxicas que a compõe, desde que as mesmas correspondessem a substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios. Entretanto, a definição completa deveria ser oferecida somente em um dos verbetes, conforme a hierarquia proposta na referida seção, sendo que nos demais casos, far-se-ia apenas uma remissão ao verbete no qual a definição é apresentada. Tendo em vista esse critério, redigimos, a título de ilustração, os seguintes verbetes de fantasia:

<p>calvallo m 1 <FEM: égua> Animal mamífero de grande porte, que tem cauda e crina com pelos longos e abundantes, e quatro patas terminadas em casco. 2 Peça do jogo de xadrez que se move em forma de L e pode saltar sobre outras peças. 3 Aparelho da ginástica olímpica com quatro pés que sustentam uma trave sobre a qual os atletas se apóiam para saltar. 4 Planta em que se enxerta o broto de outra planta para que se desenvolva. → SIN porta-enxerto. 5 ☹ Nome usado para referir-se à pessoa que trata as demais de forma grosseira. ☉ 1 cair do cavalo ! Ser surpreendido por <i>algo</i> negativo. 2 tirar o cavalo / cavalinho da chuva ! Desistir de <i>algo</i>.</p>	<p>chulva f Fenômeno meteorológico que consiste na queda de gotas de água das nuvens. ☉ 1 chuva ácida Fenômeno meteorológico que consiste na queda de gotas de água das nuvens com uma alta concentração de substâncias químicas nocivas. 2 chuva de Grande quantidade de <i>algo</i>. 3 tirar o cavalo / cavalinho da chuva → cavalo.</p>
---	---

Figura 12: Exemplo de remissão de um verbete a outro verbete V

Nesse caso, a remissão ao verbete onde a definição é apresentada faz-se por meio do símbolo (→) seguido da palavra que encabeça o verbete ao qual se faz referência destacada em negrito.

7.1.2.3 Remissão de um verbete ao *back matter*

O último tipo de referência que poderia ser encontrada em um dicionário escolar, se o mesmo estivesse redigido segundo os critérios que apresentamos ao longo dos capítulos três, quatro, cinco e seis, é a remissão de um verbete ao *back matter*. Isso, por sua vez, ocorreria em apenas uma situação: a indicação do paradigma flexional dos verbos irregulares. Formulamos os seguintes verbetes de fantasia para ilustrar:

<p>e mer gir vi <CONJUG: → emer-gir> 1 Sair à superfície da água / de um líquido. 2 Tornar-se evidente. □ PAR: imergir</p>	<p>i mer gir v(t)+prep <CONJUG: → emergir> ~ em Afundar <i>algo</i> em um líquido: <i>O nadador imergiu na água. A enfermeira imergiu os instrumentos cirúrgicos em água fervente.</i> □ PAR: emergir</p>
--	--

Figura 13: Exemplos de remissão de um verbete ao *back matter*

A diferença entre as referências oferecidas em cada um dos verbetes reside no fato de que, no caso de *emergir*, remete-se diretamente à conjugação do próprio verbo, que, nessa situação hipotética, seria apresentado no *back matter* como modelo para a conjugação de todos os verbos que possuem o mesmo tipo de irregularidade, enquanto no caso de *imergir*, remete-se simplesmente ao referido modelo de conjugação.

7.2. A DEFINIÇÃO DO *FRONT MATTER*

Ao lado da macro, da micro e da medioestrutura, o *outside matter* ajuda a conformar a megaestrutura do dicionário (cf. HARTMANN 2001, p. 57-62). O *outside matter*, como havíamos visto em 2.2.1, corresponde a todos os materiais que não compreendem a nomenclatura e apresenta-se subdividido em *front*, *middle* e *back matter*.

1. *Front matter*: O *front matter*, *grosso modo*, corresponde a todo o material que é apresentado antes da nomenclatura principal do dicionário. Ao contrário, porém, do que uma definição tão simplista como essa sugere, o referido sub-componente do *outside matter* é, na verdade, uma estrutura complexa, não devendo ser confundido com uma simples introdução ou prólogo do dicionário³³¹.

³³¹ Essa concepção de *front matter* conflita com a definição apresentada em Hartmann; James (2001, s.v. *front matter*): “Those component parts of a dictionary which precede the central word-list section. Examples of such

2. *Middle matter*: O *middle matter* constitui-se na inserção de material, como ilustrações, tabelas e quadros, ou mesmo notas com informações culturais, na macroestrutura do dicionário, interrompendo a seqüência linear da nomenclatura (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *middle matter*).

3. *Back matter*: O *back matter* é, por excelência, o último componente do dicionário, apresentando, normalmente, elementos como tabelas de antropônimos e topônimos, tabelas com pesos e medidas, bem como as referências bibliográficas que acompanham as abonações, a exemplo do que ocorre em DUPB (2002) (cf. HARTMANN; JAMES 2001, s.v. *back matter*). É importante ressaltar também que, a partir do momento em que as funções básicas do *front matter* forem definidas, todo o material que aparece na parte anterior dos dicionários e que não se relaciona diretamente a essas funções poderá ser removido para outros componentes, em especial o *back matter*³³².

As ilustrações seriam os elementos pertinentes ao *middle matter* com o mais alto valor funcional para o estudante, dado que poderiam ser empregadas como um mecanismo explanatório, substituindo, ou mesmo complementando as paráfrases definidoras. No entanto, ainda não dispomos de subsídios teóricos suficientes para abordar essa questão (cf. nota 310), de tal modo que qualquer tentativa de definição do *middle matter* do dicionário escolar, pelo menos neste momento, seria prematura. Já no que diz respeito ao *back matter*, haver estabelecido que este sub-componente do *outside matter* deveria comportar uma tabela com os paradigmas flexionais dos verbos irregulares acaba por convertê-lo, praticamente, em um componente canônico de um dicionário escolar, na medida em que o mesmo deveria estar sempre presente em uma obra desse tipo. Entretanto, seria muito difícil justificar a pertinência de outros elementos além do quadro com os modelos de conjugação dos verbos irregulares no *back matter* do dicionário escolar, tendo em vista a articulação com os demais componentes definidos. Some-se a isso o fato de que há uma dificuldade muito grande em se encontrar estudos (meta)lexicográficos que tratem, especificamente, dos problemas relacionados com o *back matter* dos dicionários, de tal forma que ainda não é possível delimitar com exatidão

'preliminaries' in general dictionaries may include: title page, copyright page and imprint, acknowledgements and dedication, foreword or preface, table of contents, list of contributors, list of abbreviations and / or illustrations used, pronunciation key, user's guide, notes on the nature, history and structure of the language, dictionary grammar." [aqueles componentes de um dicionário que precedem a nomenclatura central. Exemplos de tais "elementos preliminares" em dicionários gerais podem incluir: página de título, página de direitos autorais e impressores, agradecimentos e dedicatória, introdução ou prefácio, tabela de conteúdos, lista de colaboradores na redação, lista de abreviaturas e / ou ilustrações apresentadas, chave de pronúncia, guia do usuário, notas sobre a natureza, história e estrutura da língua, resumos gramaticais.]

³³² É o caso, por exemplo, do resumo gramatical, dos quadros com os paradigmas das conjugações verbais, e das tabelas de grupos indígenas e de países, adjetivos pátrios e moedas, que aparecem entre as páginas 16 e 78 de MiAu (2005), e que estariam melhor localizadas no *back matter* dessa obra.

qual seria a função desse sub-componente estrutural, nem quais seriam os elementos que deveriam tomar parte na sua constituição. Pelas razões expostas é que, em Bugueño; Farias (2008a), determinamos que apenas o *front matter*, entre os sub-componentes do *outside matter*, seria considerado uma estrutura canônica do dicionário escolar.

7.2.1 Problemas concernentes ao desenho do *front matter* nos dicionários de língua

O problema da ausência de uma definição rigorosa da função, bem como dos elementos constituintes, não se restringe apenas ao *middle matter* ou ao *back matter*, como a exposição anterior pode nos fazer crer, mas atinge de forma idêntica o *front matter*. Isso fica evidente, por exemplo, na crítica feita à definição de *front matter* apresentada em Hartmann; James (2001, s.v.), na qual apenas se enumera uma série de elementos passíveis de serem encontrados nas partes introdutórias dos dicionários de língua. Uma definição de *front matter* como “componente que precede a nomenclatura central” pode conduzir o leitor a interpretar essa parte estrutural do dicionário, erroneamente, como um simples prefácio ou uma nota introdutória, quando, na verdade, como componente canônico de uma obra de referência, deveria estar redigido segundo princípios teóricos, assim como todas as demais partes do dicionário (cf. FORNARI 2008a).

De acordo com Fornari (2008a), o *front matter* de um dicionário de língua deve cumprir duas funções básicas:

- a) apresentar os objetivos que o dicionário pretende cumprir;
- b) funcionar como um manual de instruções de uso do mesmo.

Considerando as duas funções básicas propostas pela referida autora, é possível antever a necessidade premente de que a macro e a microestrutura, em primeiro lugar, sejam rigorosamente definidas, de preferência, tendo em vista um enquadramento taxonômico, um perfil de usuário e uma função específica, e, em segundo lugar, estejam devidamente articuladas por meio de uma medioestrutura igualmente definida de forma rigorosa. O *front matter* é, pois, ao mesmo tempo, reflexo e resultado da articulação entre os demais componentes do dicionário, de tal forma que o sucesso obtido no desenho da parte introdutória de uma dada obra, em boa medida, será diretamente proporcional ao êxito alcançado na definição da macro, da micro e da medioestrutura.

Chamamos a atenção, no entanto, para o fato de que uma parcela do sucesso do *front matter* independe da definição rigorosa ou da perfeita articulação dos demais segmentos.

Ainda é preciso considerar, pois, duas qualidades que, de acordo com Fornari (2008a), um bom *front matter* deve apresentar, quais sejam, a concisão e a abrangência.

1. Concisão: O critério da concisão está diretamente relacionado com a quantidade da informação oferecida. Conforme Fornari (2008a), todas as informações dispostas no *front matter* devem ser apresentadas de forma direta e objetiva, permitindo ao consulente acessá-las o mais rápido possível. Esse critério cobra ainda mais sentido se se tem em mente um usuário em idade escolar, que dificilmente dedicará muito tempo a consultar a introdução do dicionário em busca de uma informação³³³. Convém salientar a existência de pesquisas que apontam o fato de que os consulentes não têm o hábito de ler o *front matter* das obras que consultam (cf. HERBST 1996, apud WELKER 2004, p. 80).

2. Abrangência: O critério da abrangência, por sua vez, está relacionado com a qualidade das informações apresentadas no *front matter*, o que se traduz na relevância e no grau de informatividade das mesmas.

Acreditamos que o respeito aos princípios definidos nesta seção permite a elaboração de um *front matter* altamente funcional em um dicionário escolar.

7.2.2 Proposta para o *front matter* de um dicionário escolar

A nossa proposta para o desenho do *front matter* de um dicionário escolar tomará por base o exposto e discutido em 7.2.1. Em nossa opinião, o *front matter* da referida obra deveria apresentar-se dividido em três segmentos, tal como os discriminados a seguir:

- a) apresentação dos objetivos da obra;
- b) listagem das abreviaturas e símbolos utilizados;
- c) guia de uso.

Ao passo que a primeira parte em que se subdivide o modelo de *front matter* que propomos procura satisfazer a primeira função básica definida para este componente, a segunda e a terceira parte procuram atender à demanda feita pela segunda função.

³³³ Um exemplo de dicionário cujo *front matter*, abertamente, viola o princípio da concisão é DEABL (2008), que usa nada menos que 82 páginas para a apresentação de materiais introdutórios antes de chegar à nomenclatura principal. Em posição de igualdade com esse dicionário, encontram-se MiAu (2005), com uma introdução de 78 páginas, e MiHou (2004), com uma introdução de 64 páginas.

7.2.2.1 Os objetivos do dicionário escolar

O primeiro passo na formulação do *front matter* de um dicionário escolar é redigir a sua “apresentação”. A apresentação de um dicionário deve informar, em primeiro lugar, a quem a obra está destinada e, em segundo, quais são os objetivos que a mesma pretende cumprir. Salientamos, uma vez mais, a importância de não se perder de vista, na redação deste segmento do *front matter*, os critérios de concisão e abrangência antes explicitados. Dessa forma, tal como sugere Fornari (2008a), o ideal seria estruturar o conteúdo do segmento em questão em tópicos, de modo a garantir a objetividade e o sintetismo desejados. Proporíamos, pois, o seguinte texto para a seção intitulada “Objetivos do dicionário escolar”:

- I. Este dicionário escolar está destinado prioritariamente a estudantes que se encontram entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental.
- II. Este dicionário tem duas funções básicas: (a) ajudar os estudantes a compreender o significado de palavras desconhecidas e (b) ajudar os estudantes a produzir textos na aula de língua portuguesa.

Convém ressaltar, ainda, que todos os termos técnicos devem ser evitados, já que, não só os estudantes, mas o público leigo em geral teria bastante dificuldade em lidar com nomenclaturas especializadas. Assim, pois, o texto oferecido aos consulentes deve ser o mais simples possível. Essa observação é válida também para os demais segmentos do *front matter*.

7.2.2.2 As listas de abreviaturas e de símbolos utilizados no dicionário escolar

O segundo segmento que compõe o *front matter* do dicionário escolar é o que intitulamos “Listas de abreviaturas e símbolos”. Nesta seção, devem ser oferecidas três listas ao consulente. A primeira lista deve apresentar ao usuário as 33 abreviaturas discriminadas no Quadro 5, as quais são utilizadas na indicação da categoria morfológica. A segunda lista, por sua vez, deve descrever as demais abreviaturas utilizadas, como no quadro a seguir:

CONJUG: Conjugação
FEM: Feminino
HOM: Homônimo heterógrafo
PAR: Parônimo
PL: Plural
SIN: Sinônimo
VAR: Variante

Quadro 9: Lista de abreviaturas do dicionário escolar

Por fim, a terceira lista deve apresentar ao consulente os símbolos usados nos verbetes, tal como propomos no quadro abaixo:

- | | |
|---|---|
| ! | – uso informal |
| ☹ | – uso pejorativo |
| ~ | – usado para substituir a palavra-entrada |
| → | – indica uma remissão |
| ⇒ | – indica a apresentação de sinônimos |
| □ | – indica a apresentação de homônimos, parônimos e variantes |
| ◎ | – indica a apresentação de expressões |

Quadro 10: Lista de símbolos do dicionário escolar

7.2.2.3 O guia de uso do dicionário escolar

O terceiro segmento do *front matter* do dicionário escolar é o que se intitula “Guia de uso do dicionário”. Nesta seção, que é, por excelência, o “manual de instruções” do dicionário, deve-se fornecer ao consulente as informações necessárias para que, após uma breve leitura, o mesmo esteja apto a tirar o maior proveito possível das informações oferecidas nos verbetes. A elaboração deste segmento do *front matter* exige do compilador a habilidade de aliar a alta informatividade, imprescindível nesta seção, à objetividade e à concisão, critérios definitórios do componente em questão. Além disso, o *layout* do guia de uso deve garantir que o estudante seja capaz de recobrar uma dada informação o mais rápido possível, caso se depare com algo no interior de algum verbete que não seja entendido de imediato.

Tendo em vista essas considerações, propusemos o seguinte modelo para o desenho do guia de uso do dicionário escolar:

A **separação silábica** aparece na palavra-entrada (destacada em azul).

A **pronúncia** do *e* e do *o* em sílaba tônica, quando diferencia palavras, é indicada logo após a palavra-entrada.

O **símbolo** ☹ indica que a palavra ou a acepção em questão deve ser evitada.

Os parênteses < > indicam que o verbo em questão possui **flexão irregular** ou que os substantivos e adjetivos formam o **plural e / ou o feminino de maneira irregular**.

alçulcalreiro m 1 Recipiente pequeno em que se serve o açúcar. adj 2 *algo* que tem relação com o açúcar.

solquelte (é) adj / f *meia* que chega apenas à altura do tornozelo.

calvallo m 1 <FEM: égua> Animal mamífero de grande porte, que tem cauda e crina com pelos longos e abundantes, e quatro patas terminadas em casco. 2 Peça do jogo de xadrez que se move em forma de L e pode saltar sobre outras peças. 3 Aparelho da ginástica olímpica com quatro pés que sustentam uma trave sobre a qual os atletas se apóiam para saltar. 4 Planta em que se enxerta o broto de outra planta para que se desenvolva. ⇒ **SIN** porta-enxerto.

5 ☹ Nome usado para referir-se à pessoa que trata as demais de forma grosseira. ☹ 1 **cair do cavalo** ! Ser surpreendido por *algo* negativo. 2 **tirar o cavalo / cavalinho da chuva** ! Desistir de *algo*.

e|mer|gir vi <CONJUG: → **emer-gir**> 1 Sair à superfície da água / de um líquido. 2 Tornar-se evidente. □ PAR: **mergir**

pelão m <PL: peões; FEM: peoa> 1 Pessoa que monta touros em rodeios. 2 Pessoa que trabalha como empregado em uma fazenda. 3 Pessoa que trabalha como operário em uma construção. ⇒ **SIN** servente de obra. 4 Peça do jogo de xadrez que se desloca somente para frente e avança uma casa em cada movimento. □ PAR: **pião**

A **classe gramatical** é indicada, quase sempre, logo após a palavra-entrada.

Os **sinônimos** sempre são indicados logo após a acepção correspondente.

O **símbolo** ! indica que a palavra, expressão ou acepção em questão deve ser usada somente em situações informais.

Quando existirem palavras com grafia e pronúncia muito parecidas às da palavra-entrada (**parônimos**), haverá uma indicação no final do verbete.

<p>Quando o adjetivo se aplica somente a um ou a poucos substantivos, este(s) substantivo(s) aparecem destacado na paráfrase.</p>	<p>loiro adj 1 <i>cabelo</i> de cor próxima ao amarelo-queimado. adj / m 2 <i> pessoa que tem o cabelo</i> loiro (→ 1). m 3 Cor próxima ao amarelo-queimado. □ VAR: louro</p>	<p>Quando existirem outras formas possíveis de se escrever uma determinada palavra (variantes), haverá uma indicação no final do verbete.</p>
<p>Esta flecha (→) indica que se deve procurar uma informação na acepção indicada.</p>	<p>chuva f Fenômeno meteorológico que consiste na queda de gotas de água das nuvens. ◎ 1 chuva ácida Fenômeno meteorológico que consiste na queda de gotas de água das nuvens com uma alta concentração de substâncias químicas. 2 chuva de Grande quantidade de <i>algo</i>. 3 tirar o cavalo / cavalinho da chuva → cavalo.</p>	<p>As expressões idiomáticas aparecem numeradas e ordenadas alfabeticamente no final do verbete.</p>
<p>Esta flecha (→) indica que a definição completa da expressão idiomática está no verbete apontado.</p>	<p>aversão f <PL: aversões> ~ a/por Sentimento de repugnância em relação a <i>algo / alguém</i>: <i>João tem aversão a cobras. Maria sente aversão por pessoas falsas.</i> ⇒ SIN repugnância a / por «<i>Maria sente repugnância por pessoas falsas</i>»; repulsa a / por «<i>Maria tem repulsa por pessoas falsas</i>».</p>	<p>As preposições exigidas pelos verbos, substantivos, adjetivos e advérbios são indicadas antes da definição. O símbolo ~ substitui a palavra-entrada.</p>
<p>Os exemplos servem para ajudar a empregar adequadamente a palavra-entrada ou o sinônimo apresentado.</p>	<p>disuadir vt+prep ~ de Convencer <i>alguém</i> a desistir de <i>algo</i>: <i>O pai dissuadiu a filha de ir à festa.</i> ⇒ SIN demover de (vt+prep) «<i>O pai demoveu a filha da decisão tomada</i>»</p>	<p>Os complementos exigidos pelos verbos e nomes são indicados na definição por meio de um tipo de letra diferente.</p>
<p>As preposições que devem ser usadas com os sinônimos apresentados também são indicadas.</p>	<p>conserto m 1 Reparo de <i>algo</i> que está estragado. 2 Reforma de <i>algo</i> que apresenta defeitos. □ HOM: concerto</p>	<p>Quando existirem palavras que se pronunciam de forma idêntica à palavra-entrada, mas se escrevem de forma diferente (homônimos heterográficos), haverá uma indicação no final do verbete.</p>
<p>A transitividade dos sinônimos dos verbos sempre é apresentada entre parênteses.</p>		

Figura 14: O Front Matter

O guia de uso que apresentamos acima está baseado na proposta de Fornari (2008a) para o *front matter* do dicionário de falsos amigos que está sendo desenvolvido no âmbito do projeto *Dicionário de falsos amigos espanhol-português* (cf. nota 62)³³⁴ e pretende ser uma síntese das informações passíveis de serem oferecidas em nível microestrutural em um dicionário escolar (cf. capítulos quatro e seis). Para propor o modelo em questão, partimos da seleção de uma série de verbetes, nos quais são destacados alguns segmentos informativos. Para cada informação destacada, por sua vez, apresenta-se um pequeno texto explicativo, redigido em termos bem simples. Acreditamos que um esquema como esse cumpre plenamente a segunda função básica definida para o *front matter*, ou seja, constituir um manual de instruções de uso do dicionário.

³³⁴ Convém salientar que há uma série de dicionários que optam por um *front matter* com um desenho similar ao proposto em Fornari (2008a), a exemplo de DOPI (2005), SWPD (2006) e DDSM (2007).

8 CONCLUSÃO

O objetivo fundamental delimitado no início deste trabalho era elaborar um instrumento teórico-metodológico que nos permitisse definir um dicionário escolar em seus traços essenciais. O primeiro passo dado no sentido de alcançar tal objetivo foi a proposição de três princípios, os quais denominamos axiomas básicos, que deveriam orientar o desenho dos componentes canônicos da obra em questão: (a) uma obra lexicográfica deve estar definida taxonomicamente, (b) uma obra lexicográfica deve ser concebida em função de um usuário específico e (c) uma obra lexicográfica deve estar destinada ao cumprimento de funções específicas.

Havendo sido definidos os axiomas básicos que deveriam orientar o desenho de um dicionário escolar, constituía um imperativo especificar também quais seriam os seus componentes canônicos. Diante disso, definimos como componentes canônicos de um dicionário escolar a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e o *front matter*. Restava, pois, definir as características que cada dos níveis estruturais do dicionário em questão deveria apresentar, tendo em vista a definição taxonômica da obra, o seu perfil de usuário e as funções que deveria estar apta a cumprir.

O primeiro componente canônico cujo desenho propusemos foi a macroestrutura. Para tanto, nosso primeiro passo foi estabelecer uma distinção entre definição macroestrutural quantitativa e definição macroestrutural qualitativa. No âmbito da definição macroestrutural quantitativa, apresentaram-se as primeiras dificuldades de conciliação entre a definição taxonômica proposta e o perfil de usuário delimitado com base nas disposições dos PCN (1998) para o terceiro e o quarto ciclo do ensino fundamental. Neste ponto da pesquisa, vimos-nos obrigados, pois, a redefinir parcialmente os traços definitórios do dicionário escolar. No âmbito da definição macroestrutural qualitativa, por sua vez, determinamos os tipos de unidades léxicas que devem conformar a nomenclatura do dicionário, discutimos a lematização de *types* e *tokens*, bem como os problemas que a apresentação de homônimos em verbetes separados poderia acarretar para um estudante do ensino fundamental e, por fim, formulamos uma proposta para o arranjo das entradas.

Passamos, em seguida, ao desenho da microestrutura do dicionário escolar. Considerando, por um lado, a complexidade inerente à elaboração de um modelo microestrutural, e, por outro lado, a alta concentração de segmentos informativos que deveriam ser administrados nesse nível estrutural do dicionário, em razão das funções que o mesmo deve cumprir, o tratamento da microestrutura estendeu-se por três capítulos.

A definição do modelo de microestrutura do dicionário escolar sustentou-se nas duas funções definidas para essa obra, ou seja, auxiliar tanto na compreensão, quanto na produção lingüística. Dessa forma, ao lado de um segmento semasiológico, voltado, eminentemente, à resolução de atividades de compreensão lingüística, postulamos a existência de um segmento onomasiológico, destinado a auxiliar especificamente as atividades de produção textual. Além desses dois segmentos, o verbete do dicionário escolar ainda deve contar com um terceiro segmento, no qual devem ser apresentadas as unidades fraseológicas. O programa constante de informações para cada um desses segmentos do verbete, por sua vez, foi estabelecido tendo em mente a correspondência com as demandas curriculares propostas em 2.1.2.2.2.

Em seguida, discorremos acerca dos principais problemas concernentes à elaboração das paráfrases definidoras. Nesse momento do trabalho, nossa principal preocupação era evidenciar a contradição encontrada: a definição lexicográfica, ao mesmo tempo em que é, de fato, um tema nuclear no âmbito dos estudos acerca do fazer dicionarístico, também vem a constituir o principal ponto de obscuridade da teoria lexicográfica, pelo menos no atual estágio do seu desenvolvimento.

Na última etapa da definição microestrutural do dicionário escolar, retomamos os principais aspectos discutidos ao longo do capítulo quatro, a fim de propor um modelo de microestrutura abstrata para os verbetes de substantivos, adjetivos e verbos, e, posteriormente, apresentar alguns exemplos de microestruturas concretas para essas classes de palavras.

No último capítulo da dissertação, dedicamo-nos à definição da medioestrutura e do *front matter*. No caso desses dois componentes, é preciso recordar que, além da observância dos três axiomas básicos, o sucesso da sua definição decorre também, em boa medida, do desenho rigoroso da macro e da microestrutura.

Tendo em vista a síntese das discussões levadas a cabo nesta dissertação, passamos à avaliação das nossas hipóteses de pesquisa.

8.1 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES DE PESQUISA

Na introdução neste trabalho, propusemos as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) do ponto de vista estritamente lexicográfico, o desenho integral de um dicionário escolar é possível, dado que o estágio atual de desenvolvimento da teoria lexicográfica, como nos demonstra a análise da produção dicionarística de tradições como a alemã, a inglesa, a francesa e a hispânica, viabiliza a elaboração,

pelo menos em princípio, de parâmetros que permitam a definição da macro, da micro e da medioestrutura dessa obra;

- b) a delimitação do perfil do usuário de um dicionário escolar com base apenas nas disposições do documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, sem o apoio de um instrumento metodológico que permita defini-lo de forma empírica, pode tornar imprecisas e, até mesmo, impraticáveis algumas decisões pertinentes ao desenho dos componentes canônicos da obra à qual nos referimos;
- c) a definição dos componentes canônicos de um dicionário escolar pode ver-se comprometida pelo fato de ainda não haver, no âmbito dos estudos sobre o português brasileiro, uma resposta minimamente satisfatória para determinados problemas metodológicos anteriores ao instrumento lexicográfico, tais como a delimitação das zonas dialetais no Brasil, ou o estabelecimento de uma norma ideal, o que, certamente, dificultará a representação da pluralidade lingüística na obra em questão.

Acreditamos que as discussões realizadas ao longo dos seis principais capítulos desta dissertação permitem a confirmação das três hipóteses propostas inicialmente. Alguns aspectos, no entanto, merecem nosso destaque.

No que concerne à primeira hipótese arrolada, é importante ressaltar que, como vimos, não há uma solução definitiva para todos os problemas que tangem a confecção de um instrumento lexicográfico. O maior exemplo disso é a questão da elaboração das paráfrases definidoras, problema, aliás, que rendeu um capítulo à parte nesta dissertação. Contudo, além desse, ainda é possível detectar outros pontos obscuros, ou questões pendentes, no escopo da (meta)lexicografia. Restringindo-nos apenas aos dicionários de cunho semasiológico, para não nos estendermos muito no assunto, poderíamos citar, como exemplo, a necessidade não atendida de atribuição de funções específicas aos sub-componentes do *outside matter*. O mau aproveitamento de espaços como o *front matter*, o *middle matter* ou o *back matter* na maior parte dos dicionários de língua (e não somente os brasileiros) é um reflexo desse lapso na teoria lexicográfica. No que diz respeito, especificamente, ao desenho do dicionário escolar que procuramos elaborar, a carência de uma definição sólida para os sub-componentes do *outside matter* supramencionados repercutiu na ausência de subsídios que pudessem legitimar a inclusão do *back matter* entre os componentes canônicos da obra em questão (cf. 7.2). Ainda com relação aos dicionários semasiológicos, e para encerrar a nossa breve enumeração de problemas, mencionamos também a ausência de estudos acerca do uso de ilustrações como um recurso explanatório, de modo que, na maioria dos casos, as mesmas não conseguem

passar de um elemento decorativo nas obras que as apresentam. Salientamos, no entanto, que as questões pendentes detectadas na teoria metalexigráfica não inviabilizam a produção de obras dicionarísticas de qualidade. Além disso, como nosso trabalho tentou demonstrar, para a maior parte dos problemas envolvidos no desenho de um instrumento lexicográfico, encontramos, no estágio atual da (meta)lexicografia, subsídios suficientes para que se discuta e se chegue, no mínimo, a uma solução de compromisso no que diz respeito à apresentação das informações lingüísticas correspondentes no dicionário.

A segunda hipótese formulada, a exemplo da primeira, também se comprova plenamente. É necessário recordar, neste ponto, que, de fato, o documento dos PCN (1998), nosso único parâmetro para a definição do perfil do usuário de um dicionário escolar, constitui um instrumento bastante limitado para tal fim (cf. 2.1.2.2.2). Em primeiro lugar, basear o que chamamos, neste trabalho, de “perfil do usuário” unicamente no referido documento fornece apenas uma imagem parcial do potencial consulente da obra em questão. Lembremos que um perfil de usuário integral, conforme vimos em 2.1.2.1, deveria ser o resultado da conjugação de dois fatores, quais sejam, as necessidades de informação e as estratégias de busca. O perfil de usuário que construímos, por sua vez, dá conta apenas do primeiro fator. A ausência de uma definição das estratégias de busca do consulente escolar implica freqüentemente, como vimos, em decisões subjetivas acerca da apresentação do material léxico ao consulente escolar em nível macroestrutural (percepção acerca de uma solução polissêmica ou homonímica; reação frente a uma ordenação da nomenclatura que utilize sub-entradas), em nível microestrutural (maneira de lidar com a ordenação das acepções no verbete; percepção dos recursos semióticos utilizados para apresentar determinadas informações microestruturais), em nível medioestrutural (compreensão das referências estabelecidas; percepção dos recursos semióticos utilizados para assinalar as referências) e no que se refere ao *front matter* (grau de compreensão das informações dispostas na parte introdutória do dicionário; capacidade de realizar pesquisas pontuais nesse material para esclarecer dúvidas). Em segundo lugar, as disposições dos PCN (1998) com relação ao ensino da língua materna nas escolas refletem, em grande parte, a confusão existente entre a necessidade premente de se definir uma norma ideal (que deveria ser apresentada aos estudantes como a norma a ser utilizada em determinadas situações marcadas pela formalidade) e a interpretação (a nosso ver, equivocada) de alguns estudiosos que vêem o ensino da norma ideal, ou culta, como a mera “imposição de uma norma lingüística” (cf. 3.1.1.1). Isso leva, como vimos, a que se apregoe o ensino de uma variedade de normas lingüísticas que, na realidade, devido à carência de estudos específicos, sequer pode ser

verificada (cf. 3.1.2). Por essa razão, fomos obrigados a rever parcialmente a definição taxonômica do dicionário escolar inicialmente proposta, segundo a qual, a referida obra era caracterizada como seletiva e sinsistêmica.

Finalmente, a terceira hipótese elencada na introdução do trabalho, assim como as demais, foi validada. De fato, a detecção tanto de problemas teóricos, quanto de problemas práticos, no âmbito dos estudos sobre o português do Brasil obrigou-nos a deixar algumas questões sem uma resposta definitiva ao longo deste trabalho. Recordamos que, entre os problemas encontrados, está a lacuna deixada pela falta da definição de uma norma ideal para o português do Brasil, bem como a carência de instrumentos metodológicos que permitam o reconhecimento e a posterior imputação de uso de unidades léxicas marcadas diacrônica, diatópica e / ou diafásico-diastraticamente. Esse déficit verificado nos estudos sobre a língua portuguesa impossibilitou-nos de oferecer uma resposta completamente satisfatória para determinadas questões. Assim, pois, em nível macroestrutural, não foi possível determinar se unidades léxicas marcadas diacronicamente (basicamente, os neologismos) e / ou diatopicamente deveriam ser incluídas em uma obra destinada ao público escolar, bem como não foi possível determinar com exatidão o escopo léxico aproximado de unidades marcadas diafásico-diastraticamente que deveria ser incluído em uma obra como a que procuramos definir. Por sua vez, em nível microestrutural, a fiabilidade da imputação diassistêmica conferida a tais unidades fica inteiramente comprometida.

8.2 LIMITES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS

Acreditamos que este trabalho consegue provar que é possível, sim, oferecer um instrumento metodológico capaz de definir um dicionário escolar em seus traços essenciais. Entretanto, não podemos esquecer de mencionar que nosso estudo apontou, também, uma série de limitações que precisam ser superadas para que se consiga alcançar um êxito absoluto no desenho de um dicionário escolar.

As limitações às quais nos referíamos são concernentes, como vimos anteriormente, à teoria lexicográfica, à definição do perfil do usuário e à resolução de questões relacionadas com a descrição da língua portuguesa usada no Brasil.

Com relação à teoria lexicográfica, os principais desafios que precisam ser suplantados são:

- a) no âmbito da definição lexicográfica, estudar a elaboração de mecanismos de explanação do significado que permitam alcançar resultados que possam ser considerados satisfatórios, em especial no que concerne à redação de paráfrases para as palavras gramaticais;
- b) no âmbito da definição dos componentes estruturais do dicionário, definir as funções específicas de cada um dos sub-componentes do *outside matter*, em especial do *middle matter* e do *back matter*.

Com relação à definição do perfil do usuário, os problemas mais urgentes a serem superados são:

- a) desenvolver e implementar um instrumento metodológico que possibilite a definição integral do perfil do usuário de um dicionário escolar, ou seja, de um perfil de usuário que conjugue devidamente as necessidades de informação do consultante com as suas estratégias de busca. A partir de evidências empíricas seria possível elaborar um perfil de usuário mais condizente com o aluno real ao qual a obra se destina.

Por fim, com relação à descrição do português do Brasil, seria necessário, antes de mais nada, resolver as seguintes questões:

- b) superar a idéia (aliás, equivocada) de que o ensino de uma norma culta é um mecanismo de coerção social. Somente dessa forma, poderíamos avançar alguns passos no sentido de preencher a lacuna à qual nos referimos diversas vezes, gerada pela falta da definição de uma norma ideal que permita, entre outras coisas, delimitar as demais normas marcadas diafásico-diastraticamente;
- c) concluir um atlas lingüístico do Brasil que permita identificar todas as zonas dialetais do país, de modo que, optando-se por registrar regionalismos em um dicionário escolar, as informações oferecidas sobre os mesmos possam ser minimamente confiáveis.

Em virtude das limitações enumeradas acima, o instrumento metodológico que procuramos produzir nem sempre apresenta uma proposta definitiva para o desenho do dicionário escolar, mas oferece apenas uma discussão dos problemas que deveriam ser considerados em determinados estágios de elaboração da obra em questão. Ainda assim, acreditamos que o objetivo ao qual nos propusemos na introdução desta dissertação foi alcançado, posto que a articulação de uma macroestrutura, de uma microestrutura, de uma medioestrutura e de um *front matter* gerados conforme os parâmetros dispostos nos capítulos precedentes, a nosso ver, permitiria apresentar uma ferramenta que, mesmo não respondendo

a todas as expectativas do consulente escolar ao longo do processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna, poderia ser mais eficaz do que boa parte dos dicionários escolares disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro.

A apreciação dos resultados obtidos neste trabalho, bem como a reflexão acerca das limitações que se nos impuseram, possibilita apontar perspectivas para pesquisas futuras. Acreditamos, por exemplo, que, mediante a resolução dos problemas apontados ao longo da exposição realizada e o amadurecimento de algumas questões para as quais não conseguimos ainda apontar soluções satisfatórias, tornar-se-ia viável a materialização do modelo de dicionário que procuramos elaborar. Estamos cientes, sem embargo, de que a confecção de um dicionário escolar é um projeto a ser desenvolvido em longo prazo.

Além disso, tendo em vista as lacunas aqui apontadas com relação ao usuário dos dicionários, acreditamos que nossa pesquisa poderia desencadear uma discussão em torno da elaboração de instrumentos metodológicos que permitissem testar a recepção das obras lexicográficas pelos seus potenciais consulentes. Em nossa opinião, isso permitiria ter uma idéia um pouco melhor acerca das situações que levam um determinado usuário ao dicionário e quais são as estratégias por ele utilizadas no ato da consulta, o que, certamente, ver-se-ia refletido na qualidade das obras lexicográficas publicadas posteriormente. Por fim, acreditamos que a experiência adquirida com a elaboração de um modelo para um dicionário escolar de língua portuguesa poderá ser aproveitada, futuramente, no desenho de outros instrumentos lexicográficos.

Salientamos, finalmente, que o presente trabalho visa a ser uma modesta contribuição aos estudos no campo da lexicografia. Esperamos que as discussões levadas a cabo possam contribuir para lançar alguma luz acerca dos problemas concernentes à lexicografia pedagógica no Brasil, mais especificamente, ao setor que se volta à produção de obras para a aprendizagem formal da língua materna.

BIBLIOGRAFIA

DICIONÁRIOS CITADOS

Au. FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

AuE. FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio: Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

AuI. FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Infantil da língua portuguesa ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

CAe. AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. *Dicionário contemporâneo de língua portuguesa Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CAEdB. AULETE, F. J. C. *Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa: edição de bolso*. Rio de Janeiro: L&PM Pocket / Lexikon Editora Digital, 2007.

CcLD. *Collins Cobuild Compact English Learner's Dictionary*. Glasgow / São Paulo: HarperCollins / Disal, 2004.

CCLDe. SINCLAIR, J. (Ed.). *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. Glasgow: HarperCollins, 2003.

DBLP. BUSSARELLO, R. *Dicionário básico latino-português*. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

DCPI. *Dizionario Compatto Portoghese-Italiano / Italiano-Portoghese*. Bologna / Porto: Zanichelli / Porto Editora, 2006.

DCR. *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*. Guarulhos: Salamandra, 2005.

DDD. SECO, M.; HERNÁNDEZ, E. *Guía práctica del español actual*. Madrid: Espasa Calpe, 2005.

DDSM. *Dicionário didático*. São Paulo: Edições SM, 2007.

DEABL. ACADEMIA Brasileira de Letras. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DEC. CEGALLA, D. P. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2005.

DELE. UNIVERSIDAD de Alcalá de Henares. *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELP. SANTOS, V. *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Rígel, 2004.

DERAE. REAL Academia Española. *Diccionario del estudiante*. Barcelona: Santillana, 2005.

- DEtLP. CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DicB. LARIÚ, N. *Dicionário de Baianês*. Salvador: GraphCo Produções Gráficas / Empresa Gráfica da Bahia, 1992.
- DicNE. NAVARRO, F. *Dicionário do Nordeste*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DicP. BERNARDINO, B. *Minidicionário de Pernambuquês*. Recife: Bagaço, 2002.
- DILE. ELIZALDE, M. I.; LEPE, M. S. *Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*. 3.ed. Santiago de Chile: Zig-Zag, 2003.
- DILP. MAFRA, J. J. et al. *Primeiros Passos: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.
- DITu. TUFANO, D. *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa: 1500 Palavras*. São Paulo: Moderna, 1997.
- DJLP. MATTOS, G. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2001.
- DJLP. MATTOS, G. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: FTD, 2005.
- DOC. SARAIVA, A. *Orélio Cearense*. Fortaleza: Premium, 2002.
- DOPI. OXFORD. *Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês: português-inglês, inglês-português*. Oxford: OUP, 2005.
- DPD. REAL Academia Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Barcelona: Santillana, 2005. (Disponível em: <http://buscon.rae.es/dpdI/>. Acesso em: 24.03.2009)
- DPOA. FISCHER, L. A. *Dicionário de porto-alegrês*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- DPRAE. REAL Academia Española. *Diccionario práctico del estudiante*. Barcelona: Santillana, 2007.
- DRAEe. REAL Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22.ed. Madrid: Espasa Calpe, 2001. (Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/>. Acesso em: 24.03.2009)
- DSEP. DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Moderna, 2006.
- DUEAe. VOX. *Diccionario de uso del español de América y España*. Barcelona: SPES Editorial, 2000.
- DUEe. MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2001.
- DUPB. BORBA, F. da S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- GDEA. SOCIEDAD General Española de Librería. *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: Alcobendas, 2001.

- GDLEe. LAROUSSE. *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: SPES Editorial, 2001.
- HouE. HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HouSi. *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- LELP. LAROUSSE. *Larousse escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- LEA. LONGMAN Group Limited. *Longman Essential Activator*. 2.ed. Harlow / Essex: Longman, 2006.
- LGDaF. GOETZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / München: Langenscheidt, 2008.
- MDHou. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- MiAu. FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6.ed. Curitiba: Positivo, 2005.
- MiCA. AULETE, F. J. C. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- MiDAP. KELLER, A. J. *Michaelis: Dicionário escolar alemão: alemão-português, português-alemão*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- MiDEP. PEREIRA, H.; SIGNER, R. *Dicionário Michaelis: espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Melhoramentos / Publifolha, 1999.
- MiDFP. AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. *Michaelis: Dicionário escolar francês: francês-português, português-francês*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- MiDIPe. MICHAELIS. *Dicionário escolar inglês: inglês-português, português-inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- MiDIItP. POLITO, A. G. *Michaelis: Dicionário escolar italiano: italiano-português, português-italiano*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- MiE. MICHAELIS. *Dicionário Michaelis da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- MiGK. KURY, A. da G. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.
- MiHou. HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MiLa. *Minidicionário Larousse da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

- MiLP. SCOTTINI, A. *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. Blumenau: Edições TodoLivro, 1998.
- MiLu. LUFT, C. P. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2002.
- MiMe. MICHAELIS. *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- MiMi. MICHAELIS. *Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- MiRi. ROSA, U. *Minidicionário Rideel língua portuguesa*. São Paulo: Rideel, 2000.
- MiRR. ROCHA, R; PIRES, H. da S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.
- MiSA. AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MiSB. BUENO, F. da S. *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2000.
- MWDe. *Merriam-Webster Online Dictionary*. 2009. (Disponível em: <http://www.merriam-webster.com>. Acesso em: 23.03.2009)
- NDW. GOETTERT, K-H. *Neues Deutsches Wörterbuch*. Köln: Helmut Lingen, 2007.
- OALD. HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7.ed. Oxford: OUP, 2005.
- OEDe. SIMPSON, J. *The Oxford English Dictionary*. 2.ed. Oxford: OUP, 1994.
- PEDSP. KERNERMAN, L. *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PRobE. *Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert, 2001.
- SJDI. *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- SWPD. *PONS Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch / Deutsch-Portugiesisch*. Stuttgart/Porto: Ernst Klett Verlag / Porto Editora, 2006.
- VOLP. ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 2004. (Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>. Acesso em: 24.03.2009)
- VTPC. INÁCIO Filho, J. *Vocabulário de termos populares do Ceará: etimologias e tradições*. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORDO Ortográfico da Língua Portuguesa. 1990. In: BECHARA, E. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.31-142

ALARCOS, E. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

ALCARAZ, E.; MARTÍNEZ, M. A. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel, 1997.

ALVES, I. M. *Neologismo*. Criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Os conceitos de neologia e neologismo segundo as obras lexicográficas, gramaticais e filológicas da língua portuguesa. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002. p.203-221

_____. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, São Paulo, v.50, n.2, p.131-144, 2006. (Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2005_1/03Marcos.pdf. Acesso em: 15.01.2009)

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. O que é, como se faz. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: _____. (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.179-199

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 7.ed. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v.5, n.1, p.63-81, 2005. (Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2005_1/03Marcos.pdf. Acesso em: 05.02.2009)

_____; _____. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC / SEB, 2006. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>. Acesso em: 12.12.2007)

BALDINGER, K. Alphabetisches oder begrifflich gegliedertes Wörterbuch? In: ZGUSTA, L. (Hrsg.). *Probleme des Wörterbuchs*. Darmstadt: WBG, 1985. p.40-57

BALLY, Ch. *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck, 1951.

BECHARA, E. *A norma culta face à democratização do ensino*. 2000. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. (Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/normaculta>. Acesso em: 23.06.2008)

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12.ed. São Paulo: Ática, 2007.

BENEDUZI, R. Análise das definições em quatro dicionários semasiológicos da língua portuguesa e propostas de emendas. *Ao Pé da Letra*, Recife, v.6, n.2, p.187-195, 2004. (Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%206.2/Renata_Beneduzi--Analise_das_definicoes_em_quatro_dicionarios_semasiologicos_da_lingua_portuguesa_e_propostas_de_emendas.pdf. Acesso em: 15.11.2008)

_____. *Definição de adjetivos*: propostas de redação em um dicionário de falsos amigos. 2005. Trabalho apresentado na Mostra UNISINOS de Iniciação Científica. São Leopoldo, 08 de junho de 2005.

_____. *Colocações substantivo + adjetivo*: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol. 2008. 212f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

_____; BUGUEÑO, F. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.6/7, n.10/11, p.113-122, 2005.

_____; _____. FARIAS, V. S. Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Lusorama*, Frankfurt am Main, n.61/62, p.195-219, 2005.

BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT, 2008. (Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 25.10.2008)

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*. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p.131-144

_____. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002. p.65-82

_____. Um dicionário para o português do Brasil. In: SEABRA, M. C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.173-183

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

BOSQUE, I. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *Verba*, Santiago de Compostela, v.9, p.105-123, 1982.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries: Dicionários*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2004. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=377>. Acesso em: 15.12.2007)

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB / 2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em: http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf. Acesso em: 07.12.2007)

BRASIL é reprovado, de novo, em matemática e leitura. *Folha de São Paulo – On line*, São Paulo, 05.12.2007. (Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>. Acesso em: 16.12.2007)

BRAY, L. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formels. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989. p.135-146

BUGUEÑO, F. El FEW de Walther von Wartburg y el LEI de Max Pfister. *Signos: Estudios de Lengua y Literatura*, Valparaíso, v.29, p.81-95, 1995.

_____. Problemas macroestruturais em dicionários de falsos amigos. *Expressão*, Santa Maria, v.5, n.1, p.89-93, 2001.

_____. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.4/5, n.8/9, p.97-114, 2003a.

_____. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: COLÓQUIO NACIONAL LETRAS EM DIÁLOGO E EM CONTEXTO: Rumos e Desafios, 1., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003b. p.1-16

_____. Notícia sobre o comentário de forma e comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Expressão*, Santa Maria, v.8, n.1, p.89-93, 2004a.

_____. La etimología en el diccionario de la lengua. *Revista Letras*, Curitiba, n.64, p.173-188, 2004b.

_____. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário da língua. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.6/7, n.10/11, p.17-31, 2005.

_____. Léxico e ensino: *Señas* (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES Filho, W. B. (Org.). *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.213-227

_____. 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, 2007a. p.261-272

_____. A lexicografia de falsos amigos frente à bilíngüe: desenho de um novo dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Voz das Letras*, Concórdia, n.8, p.1-19, 2007b. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/8/86.pdf>. Acesso em: 15.01.2008)

_____. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. *Expressão*, Santa Maria, v.11, n.2, p.89-101, 2007c.

_____. *Panorama da lexicografia brasileira*. 2007d. Conferência proferida no Departamento de Lingüística da Universidade de Salzburg. Salzburg, 20 de janeiro de 2007.

_____. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia*, Porto Alegre, v.3, n.2, p.89-110, 2008a. (Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/6508/4241>. Acesso em: 30.12.2008)

_____. Os dicionários de falsos amigos. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Pelotas: EDUCAT, 2008b. p.1-17

_____. Para uma taxonomia de definições. *Alfa*, São Paulo, 2009. [no prelo]

_____; DAMIM, C. P. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngües português / inglês. *Entrelinhas*, São Leopoldo, n.3, 2005. (Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=18>. Acesso em: 20.10.2008)

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

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

_____; _____. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT, 2008a. p.129-167 (Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPEd.pdf>. Acesso em: 25.10.2008)

_____; _____. O ensino de português e os dicionários escolares: Um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. *Polifonia*, Cuiabá, n.15, p.1-14, 2008b.

_____; _____. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, Frankfurt am Main, 2008c. [em avaliação editorial]

_____; _____. Demandas curriculares e Lexicografia: Os dicionários escolares são adequados para a produção textual? *Veredas*, Juiz de Fora, 2008d. [em avaliação editorial]

BUßMANN, H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner, 1983.

CAMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p.1519-1574

CARVALHO, N. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia bilíngüe português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASAS, M. Implicaciones léxicas de los niveles del significar. In: HOINKES, U. (Hrsg.). *Panorama der lexikalischen Semantik*. Tübingen: Narr, 1995. p.101-112

_____. *Los niveles del significar*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2002.

_____; MUÑOZ, M. D. La polisemia y la homonimia en el marco de las relaciones léxicas. In: WOTJAK, G. (Ed.). *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual*. Tübingen: Max Niemeyer, 1992. p.134-158

CASTILLO, M. A.; GARCÍA, J. M. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editorial Ariel, 2003. p.333-351

CIFUENTES, J. L. Polisemia y lexicografía. In: EURALEX 90 INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 4., 1990, Málaga. *Euralex 90 Proceedings*. Barcelona: Bibliograf, 1992. p.265-272

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.91-123

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: _____. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios. 2.ed. Madrid: Gredos, 1967. p.11-113

_____. A perspectivação funcional do léxico. In: VILELA, M. (Org.). *Problemas da lexicologia e lexicografia*. Tradução Mário Vilela. Porto: Livraria Civilização, 1979. p.15-33

_____. Criatividade e técnica lingüística. Os três níveis da linguagem. In: _____. *Lições de lingüística geral*. Tradução Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004a. p.91-100

_____. A língua funcional. In: _____. *Lições de lingüística geral*. Tradução Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004b. p.101-117

_____. Sistema, norma e falar concreto. In: _____. *Lições de lingüística geral*. Tradução Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004c. p.119-125

CRUSE, A. Word meaning and encyclopedic knowledge. In: HÜLLEN, W.; SCHOLZE, R. (Ed.). *Understanding the lexicon*. Meaning, sense, and world. Tübingen: Max Niemeyer, 1988. p.73-83

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2.ed. Cambridge: CUP, 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAMIM, C. P. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

_____; PERUZZO, M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.93-113, 2006.

DEMONTÉ, V. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. In: BOSQUE, I.; DEMONTÉ, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p.129-215

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse, 1971.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Tradução Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUPUY-ENGELHARDT, H. Zur Beschreibung lexikalischer Bedeutung. In: HOINKES, U. (Hrsg.). *Panorama der lexikalischen Semantik*. Tübingen: Narr, 1995. p.151-157

EARP, F. S.; KORNIS, G. *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005. (Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/conhecimento/ebook/ebook.pdf>. Acesso em: 21.01.2009)

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 2.ed. 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. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006a.

_____. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista Letras*, Curitiba, n.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, Novo Hamburgo. *Anais...* Novo Hamburgo: Feevale, 2006c. p.1-15

_____. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, Frankfurt am Main, n.71/72, p.160-206, 2007.

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.101-122, 2008a. (Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v52-1/06-Farias.pdf>. Acesso em: 30.05.2008)

_____. Whole-sentence definition *versus* definição por genus proximum + differentiae specificae: Um contraste entre duas técnicas definitórias. *Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 2008b. [em avaliação editorial]

_____. Resenha: *Dicionário didático*. São Paulo: Edições SM, 2007. 1119 p. *Expressão*, Santa Maria, 2008c. [em avaliação editorial]

_____. Considerações sobre a redação das glosas em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Voz das Letras*, Concórdia, n.11, p.1-18, 2009. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/11/2.pdf>. Acesso em: 30.01.2009)

FINATTO, M. J. B. *Da lexicografia brasileira (1813-1991):* Tipologia microestrutural de verbetes substantivos. 1993. 333f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 1993.

_____. Exploração terminológica com apoio informatizado: perspectivas, desafios e limites. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Humanitas, 2007. p.447-458

FORNARI, M. K. A problemática dos americanismos: teorias de divisão dialetal, análise de dados e uma proposta para a marcação diatópica do dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Revista Letras*, Curitiba, n.70, p.223-246, 2006.

_____. Concepção e desenho do *front matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Voz das Letras*, Concórdia, n.9, p.1-15, 2008a. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/95.pdf>. Acesso em: 03.06.2008)

_____. *Parâmetros para o tratamento lexicográfico das palavras gramaticais*. 2008. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2008b.

GARRIGA, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 103-126

GEERAERTS, D. The definitional practice of dictionaries and the Cognitive Semantic conception of polysemy. *Lexicographica*, v.17, p.6-21, 2001.

_____. *Meaning and definition*. In: STERKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.83-93

GLÜCK, H. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. 3.ed. Stuttgart: Metzler, 2005.

GONZALEZ, A. R. Competências lingüísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário. *Voz das Letras*, Concórdia, n.11, p.1-13, 2009. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/11/3.pdf>. Acesso em: 30.01.2009)

GORCY, G. Différenciation des significations dans le dictionnaire monolingue: problèmes et methodes. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989. p.905-917

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

HANKS, P. Definitions and Explanations. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Lexicography: Critical concepts III*. London / New York: Routledge, 2003. p.191-206

- HARTMANN, R. R. R. *Teaching and Researching Lexicography*. London: Longman, 2001.
- _____; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London / New York: Routledge, 2001.
- HAUSMANN, F. J. Lexikographie. In: SCHWARZE, Ch.; WUNDERLICH, D. (Hrsgn.). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein: Athenäum, 1985. p.367-411
- _____. Wörterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989a. p.968-981
- _____. Das Definitionswörterbuch. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989b. p.981-988
- _____. Le dictionnaire de collocations. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 2. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1990. p.1010-1019
- _____. Von der Unmöglichkeit der kontrastiven Lexikologie. In: KROMANN, H-P.; KJÆR, A. L. (Hrsg.). *Von der Allgegenwart der Lexikologie: kontrastive Lexikologie als Vorstufe zur zweisprachigen Lexikographie; Akten des internationalen Werkstattgesprächs zur kontrastiven Lexikologie, 29.-30.10.1994 in Kopenhagen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. p.19-23
- _____; WIEGAND, H. E. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: A survey. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989. p.328-360
- HERBST, T.; KLOTZ, M. *Lexikografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.
- HERNÁNDEZ, H. El diccionario entre la semántica y las necesidades de los usuarios. In: _____. (Coord.). *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona: Bibliograf, 1994. p.107-118
- _____. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In: FUENTES, M. T.; WERNER, R. (Ed.). *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyecto*. Farnkfurt am Main: Vervuert, 1998. p.49-79
- HILTY, G. Komponentenanalyse und Prototypensemantik. In: HOINKES, U.; DIETRICH, W. (Hrsgn.). *Kaleidoskop der lexikalischen Semantik*. Tübingen: Narr, 1997. p.63-69
- HUMBLÉ, Ph. The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language dictionaries. In: EURALEX 98 INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 8., 1998, Liège. *Euralex 98 Proceedings*. Liège: Université de Liège, 1998. p.593-600

ILSON, R. F. Towards a taxonomy of dictionary definitions. In: _____. (Ed.). *A spectrum of lexicography*. Amsterdam: John Benjamin, 1987. p.61-73

ISQUERDO, A. N. Achegas para a discussão do conceito de regionalismos no português do Brasil. *Alfa*, São Paulo, v.50, n.2, p.9-24, 2006. (Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50-2/01-Isquerdo.pdf>. Acesso em: 15.01.2009)

JACKSON, H. *Lexicography*. An introduction. London / New York: Routledge, 2002.

KILGARRIFF, A.; GREFENSTETTE, G. Introduction to the Special Issue on the *Web as Corpus*. In: FONTENELLE, T. (Ed.). *Practical Lexicography: a reader*. Oxford: OUP, 2008. p.89-101

KIPFER, B. A. Methods of ordering senses within entries. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Lexicography: Critical concepts III*. London / New York: Routledge, 2003. p.182-190

KLEIBER, G. *La sémantique du prototype*. Paris: PU F, 1990.

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p. 235-252, 2006.

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

KROMANN, H-P.; RIIBER, T.; ROSBACH, P. Principles of Bilingual Lexicography. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 3. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1991. p.2711-2728

KÜHN, P. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989. p.111-127

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. What categories reveal about the mind. Chicago / London: The University of Chicago Press, 1990.

LANDAU, S. *Dictionaries*. The art and craft of lexicography. 2.ed. Cambridge: CUP, 2001.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México, D.F.: El Colegio de México / Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

LDB. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Diário Oficial da União nº248, de 23.12.1996. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07.12.2007)

LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.

LEW, R. Questionnaires in Dictionary Use Research: A Reexamination. In: EURALEX 02 INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 10., 2002, Copenhagen. *Euralex 02 Proceedings*. Copenhagen: Center for Sprogteknologi, 2002. p.267-271

_____; DZIEMIANKO, A. Non-standard dictionary definitions: what they cannot tell native speakers of polish. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.275-294, 2006a.

_____; _____. 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, 2006b.

LUTZEIER, P. R. *Linguistische Semantik*. Stuttgart: Metzler, 1985.

MANKEL, D. *Onomasiologische und semasiologische Betrachtungen in der Lexikologie unter Berücksichtigung der kognitiven Aspekte*. München / Ravensburg: GRIN Verlag, 2001.

MARETTO, N. S. C. Análise do Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa Ilustrado. *Anuário das Faculdades Claretianas*, Batatais, n.5, p.341-346, 1996.

MARQUES, M. H. D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MARTÍN MINGORANCE, L. La lexicografía onomasiológica. In: HERNÁNDEZ, H. (Coord.). *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona: Bibliograf, 1994. p.15-27

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

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATUS, A. Para una semántica integral. In: MATUS, A. et al. (Org.). *Lingüística Hoy*. Algunas tendencias. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1993. p.11-27

MEDEROS, H. A propósito de la definición lexicográfica. In: HERNÁNDEZ, H. (Coord.). *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona: Bibliograf, 1994. p.95-106

MEDINA GUERRA, A. M. La microestructura del diccionario: la definición. In: _____. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p.127-150

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

MORENO, C. *Guia práctico do português correto: morfologia*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

_____. *Guia práctico do português correto: ortografia*. Porto Alegre: L&PM, 2008a.

_____. *Guia práctico do português correto: sintaxe*. Porto Alegre: L&PM, 2008b.

MORENO DE ALBA, J. G. *El español en América*. México, D.F.: FCE, 1993.

MORGANA, S. S. *Le parole nuove*. Bologna: Zanichelli, 1985.

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

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NGB. NOMENCLATURA Gramatical Brasileira. 1959. In: FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p.XV-XIX

NUNES, J. H. Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: _____; PETTER, M. (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002. p.99-120

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *The meaning of meaning*. 8.ed. New York / London: Routledge / Kegan Paul Ltd., 1956.

PALMER, F. R. *Semantics*. 2.ed. Cambridge: CUP, 1991.

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. (Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23.03.2009)

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de quinta à oitava série*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. (Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 23.03.2009)

PÉREZ LAGOS, M. F. Los diccionarios escolares de los últimos años: ¿una nueva lexicografía didáctica? In: ALVAR EZQUERRA, M.; CORPAS PASTOR, G. (Coord.). *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1998. p.115-125

_____. A propósito del *Diccionario Ideológico de la Lengua Española VOX*. Su didactismo. In: AYALA CASTRO, M. C. (Coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2001. p.179-192

PERUZZO, M. S. *Como lidar com os neologismos no texto jornalístico*. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PETRI, V. A constituição do sujeito e dos sentidos na e pela língua: o funcionamento do dicionário. *Expressão*, Santa Maria, v.11, n.2, p.79-87, 2007.

PITZEK, M. Allgemeines einsprachiges Wörterbuch und Wörterbuchtypologie. *Linguistik online*, Frankfurt an der Oder, v.3/2, p.1-11, 1999. (Disponível em: http://www.linguistik-online.de/2_99/pitzek.html. Acesso em: 09.06.2008)

POTTIER, B. A definição semântica nos dicionários. Tradução Maria Angela Botelho Pereira. In: LOBATO, L. M. P. (Org.). *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p.21-31

PRETI, D. Dicionários de gíria. In: _____. (Org.). *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a. p.71-85

_____. A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana. In: _____. (Org.). *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b. p.87-98

RABANALES, A. ¿Qué es hablar correctamente? *Revista de Educación*, Santiago de Chile, v.119, p.49-58, 1984.

REY, A. *Le lexique: images et modèles*. Du dictionnaire à la lexicologie. Paris: Armand Colin, 1977.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Language teaching and applied linguistics*. 2.ed. Essex: Longman, 1999.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 44.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SANTOS, C. A. dos. Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários. *Voz das Letras*, Concórdia, n.6, p.1-14, 2007. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/6/63.pdf>. Acesso em: 30.12.2007)

SARDINHA, A. P. B. Lingüística de *Corpus*: Histórico e Problemática. *DELTA*, São Paulo, v.16, n.2, p.323-367, 2000. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso em: 15.08.2007)

_____. Que tipo de *corpus* é a *Web*? *Revista da ANPOLL*, Belo Horizonte, n.15, p.191-220, 2003. (Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/~tony/temp/publications/2003_Que_tipo_corpus_web.pdf. Acesso em: 03.07.2008)

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística general*. Traducción Mauro Armiño. Madrid: Akal, 2002.

SCHIFKO, P. Lexicología y semántica. In: HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C. (Hrsgn.). *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Band 6/1. Tübingen: Max Niemeyer, 1992.

SCHLAEFER, M. *Lexikologie und Lexikography*. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.

SECO, M. *Estudios de Lexicografía Española*. 2.ed. Madrid: Gredos, 2003.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: OUP, 1991.

STATI, S. Le definizioni lessicografiche. In: PANTEALONI, L.; KOWARSKI, L. S. (Ed.). *Sapere linguistico e sapere enciclopedico*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1995. p.159-164

STREHLER, R. G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p.171-180

SVÉNSEN, B. *Practical lexicography*. Principles and methods of dictionary-making. Oxford: OUP, 1993.

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

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.295-317, 2006.

THUMB, J. *Dictionary look-up strategies and the bilingualised learner's dictionary*. Tübingen: Max Niemeyer, 2004.

TORRES, M. A. *La interjección*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. 2.ed. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.

ULLMANN, S. *Semántica*. Introducción a la ciencia del significado. 2.ed. Traducción Juan Martín Ruiz-Werner. Madrid: Aguilar, 1967.

_____. *Lenguaje y estilo*. Traducción Juan Martín Ruiz-Werner. Madrid: Aguilar, 1968.

ULRICH, W. *Wörterbuch linguistischer Begriffe*. 5.ed. Berlin / Stuttgart: Gebrüder Borntraeger, 2002.

VEGA, O. Una aproximación al modelo lexemático de Eugenio Coseriu. In: MATUS, A. et al. (Org.). *Lingüística Hoy*. Algunas tendencias. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1993. p.75-88

WEINRICH, H. A verdade dos dicionários. In: VILELA, M. (Org.). *Problemas da lexicologia e lexicografia*. Tradução Mário Vilela. Porto: Livraria Civilização, 1979. p.314-337

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

_____. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.175-194, 2006a.

_____. Pesquisando o uso de dicionários. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.9, n.2, p.223-243, 2006b. (Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/09Welker.pdf>. Acesso em: 30.03.2008)

WERNER, R. Semasiologische und enzyklopädische Definition im Wörterbuch. In: GOETZ, D.; HERBST, T. (Hrsgn.). *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München: Max Hueber, 1984. p.382-407

_____. Probleme der Anordnung der Definitionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989. p.917-930

WIEGAND, H. E. Sinonímia e seu significado numa lexicografia monolíngüe. In: VILELA, M. (Org.). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Tradução Mário Vilela. Porto: Livraria Civilização, 1979. p.118-180.

_____. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989a. p.371-409

_____. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989b. p.409-462

_____. Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1989c. p.462-501

XATARA, C. M.; PASTORE, P. C. F.; SUCCI, T. M. A *Web* como base de dados textuais. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES Filho, W. B. (Org.). *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.271-282

ZANATTA, F. *Análise de dicionários de uso do espanhol e do português*. 2006. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006a. (Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca/TCCZanatta.pdf>. Acesso em: 19.05.2007)

_____. La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, São Paulo, n.16, p.135-152, 2006b.

_____. Entre norma real e norma ideal: o *Diccionario Práctico del Estudiante* e o problema da fixação de uma norma léxica exemplar para a Hispano-América. *Expressão*, Santa Maria, v.11, n.2, p.149-158, 2007.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Prague / Paris: Academia / Mouton, 1971.

ANEXOS
TABELAS COM AS DENSIDADES MACROESTRUTURAIS DOS DICIONÁRIOS
ESCOLARES

Intervalo I			
Dicionário	Entradas	Eliminadas	Proporção
MILP (1998)	62	12	19,35%
MiMe (2000)	71	4	5,63%
MiSB (2000)	78	14	17,95%
MIRi (2000)	44	1	2,27%
MiGK (2001)	84	17	20,24%
MiMi (2002)	74	3	4,05%
MiLu (2002)	89	17	19,10%
DELP (2004)	60	7	11,67%
MiHou(2004)	76	17	22,37%
MiCA (2004)	97	14	14,43%
LELP (2004)	77	15	19,48%
MiRR (2005)	83	17	20,48%
MiAu (2005)	86	12	13,95%
DJLP (2005)	82	11	13,41%
DEC (2005)	96	13	13,54%
MiSA (2006)	68	5	7,35%

Intervalo II			
Dicionário	Entradas	Eliminadas	Proporção
MILP (1998)	63	7	11,11%
MiMe (2000)	74	10	13,51%
MiSB (2000)	222	57	25,68%
MIRi (2000)	49	9	18,37%
MiGK (2001)	113	30	26,55%
MiMi (2002)	75	11	14,67%
MiLu (2002)	137	28	20,44%
DELP (2004)	80	14	17,50%
MiHou(2004)	109	26	23,85%
MiCA (2004)	106	25	23,58%
LELP (2004)	117	37	31,62%
MiRR (2005)	99	15	15,15%
MiAu (2005)	103	28	27,18%
DJLP (2005)	97	17	17,53%
DEC (2005)	101	24	23,76%
MiSA (2006)	77	10	12,99%

Intervalo III			
Dicionário	Entradas	Eliminadas	Proporção
MILP (1998)	56	6	10,71%
MiMe (2000)	62	4	6,45%
MISB (2000)	94	30	31,91%
MIRi (2000)	68	17	25,00%
MiGK (2001)	88	16	18,18%
MIMi (2002)	62	8	12,90%
MILu (2002)	96	30	31,25%
DELp (2004)	62	7	11,29%
MiHou(2004)	92	21	22,83%
MiCA (2004)	92	20	21,74%
LELP (2004)	92	25	27,17%
MIRR (2005)	82	21	25,61%
MIAu (2005)	89	20	22,47%
DJLP (2005)	70	8	11,43%
DEC (2005)	63	6	9,52%
MISA (2006)	66	8	12,12%

Intervalo IV			
Dicionário	Entradas	Eliminadas	Proporção
MILP (1998)	79	9	11,39%
MiMe (2000)	77	4	5,19%
MISB (2000)	122	19	15,57%
MIRi (2000)	48	4	8,33%
MiGK (2001)	118	24	20,34%
MIMi (2002)	62	1	1,61%
MILu (2002)	107	22	20,56%
DELp (2004)	78	2	2,56%
MiHou(2004)	96	15	15,63%
MiCA (2004)	111	18	16,22%
LELP (2004)	101	20	19,80%
MIRR (2005)	91	13	14,29%
MIAu (2005)	89	12	13,48%
DJLP (2005)	91	8	8,79%
DEC (2005)	86	8	9,30%
MISA (2006)	73	3	4,11%

Dicionário	Entradas Médias	Eliminadas Médias	Proporção Média
MiLP (1998)	65	8,5	13,14%
MiMe (2000)	71	5,5	7,70%
MiSB (2000)	129	30	22,78%
MiRi (2000)	52,25	7,75	13,49%
MiGK (2001)	100,75	21,75	21,33%
MiMi (2002)	68,25	5,75	8,31%
MiLu (2002)	107,25	24,25	22,84%
DELP (2004)	70	7,5	10,76%
MiHou(2004)	93,25	19,75	21,17%
MiCA (2004)	101,5	19,25	18,99%
LELP (2004)	96,75	24,25	24,52%
MiRR (2005)	88,75	16,5	18,88%
MiAu (2005)	91,75	18	19,27%
DJLP (2005)	85	11	12,79%
DEC (2005)	86,5	12,75	14,03%
MiSA (2006)	71	6,5	9,14%

Dicionário	Entradas Médias	Eliminadas Médias	Proporção Média	Estimativa	Informação do dicionário
MiMe (2000)	71	5,5	7,70%	35 x 551 = 19.285	24000
MiMi (2002)	68,25	5,75	8,31%	26 x 848 = 22.048	23000
MiSA (2006)	71	6,5	9,14%	43 x 785 = 33.755	31000
DELP (2004)	70	7,5	10,76%	48 x 520 = 24.960	30000
DJLP (2005)	85	11	12,79%	44 x 687 = 30.228	≈ 20.000
MiLP (1998)	65	8,5	13,14%	48 x 464 = 22.272	não informa
MiRi (2000)	52,25	7,75	13,49%	77 x 304 = 23.408	≈ 25.000
DEC (2005)	86,5	12,75	14,03%	40 x 960 = 38.400	≈ 30.000
MiRR (2005)	88,75	16,5	18,88%	45 x 726 = 32.670	31414
MiCA (2004)	101,5	19,25	18,99%	34 x 828 = 28.152	31000
MiAu (2005)	91,75	18	19,27%	55 x 753 = 41.415	30000
MiHou(2004)	93,25	19,75	21,17%	39 x 777 = 30.303	30000
MiGK (2001)	100,75	21,75	21,33%	41 x 1184 = 48.544	42000
MiSB (2000)	129	30	22,78%	53 x 807 = 42.771	46000
MiLu (2002)	107,25	24,25	22,84%	79 x 659 = 52.061	≈ 40.000
LELP (2004)	96,75	24,25	24,52%	45 x 800 = 36.000	35000