

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CRISTINA PIMENTEL DAMIM

**PARÂMETROS PARA UMA AVALIAÇÃO
DO DICIONÁRIO ESCOLAR**

Porto Alegre

2005

CRISTINA PIMENTEL DAMIM

**PARÂMETROS PARA UMA AVALIAÇÃO
DO DICIONÁRIO ESCOLAR**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras da UFRGS
como requisitos parcial para a obtenção
do título de mestre em Estudos da Linguagem.**

**Orientador: Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Bocorny Finatto**

Porto Alegre

2005

D158P

Damim, Cristina Pimentel

Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar / Cristina Pimentel Damim. – Porto Alegre, 2005.

230 f.

Dissertação (Mestrado em Letras)-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras. Porto Alegre, BR-RS, 2005.
Orientador: Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda;
Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria José Bocorny
Finatto.

1. Lexicografia. 2. Metalexigrafia. 3.
Dicionários. 4. Dicionário escolar. 5. Lingüística.
6. Obras gerais de referência. I. Título.

CDD 413.028

“O professor mediocre dá aulas.
O bom professor explica.
O professor muito bom ensina.
O grande professor inspira.”

Willian Arthur Ward

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estabelecer traços que possibilitem caracterizar o dicionário escolar e propor critérios para sua análise e avaliação. Através da revisão de diferentes taxonomias de obras lexicográficas, procuramos informações específicas sobre a natureza do dicionário escolar e parâmetros para a sua avaliação. Na ausência de tais elementos, foi necessário delinear os traços do usuário ideal desse tipo de obra. Da intersecção dos traços do consulente escolar com critérios metalexográficos específicos, elaboramos um modelo de descrição, o qual foi utilizado para evidenciar a estrutura e o conteúdo de seis dicionários apontados pelo Ministério da Educação como os melhores de 2001. A análise revelou, além de uma heterogeneidade desse conjunto de obras, uma dificuldade em se diferenciar o dicionário escolar de outros tipos de obras lexicográficas.

Palavras chave: Dicionário escolar, Lexicografia, Metalexigrafia

ABSTRACT

This paper aims at establishing features that allow us to distinguish the school dictionary from other kinds of dictionaries and also proposing criteria for its analysis and assessment. We started by reviewing different lexicographic taxonomies. We searched for specific information on the essence of the school dictionary and for parameters for its evaluation. In the absence of such elements, it was necessary to delimit the characteristics of the students who use this kind of reference work. From the intersection of the characteristics of the users and a number of metalexigraphic principles, we devised an instrument for description, which was used to visualize the structure and the content of six school dictionaries that were classified as the best by the Brazilian Ministry of Education in 2001. The analysis pointed to a certain level of heterogeneity among the dictionaries and also to some difficulties in establishing differences between the school dictionary and other reference works.

Key-words: School dictionary, Lexicography, Metalexigraphy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	30
OBJETIVOS	32
HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	33
DEFINIÇÃO DE TERMOS	35
ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	38
1 REVISÃO DA LITERATURA	40
1.1 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS DICIONÁRIOS	40
1.2 SURGIMENTO DE UMA TEORIA SOBRE OS DICIONÁRIOS	42
1.3 TIPOLOGIAS DE DICIONÁRIOS	43
1.4 APRECIÇÃO DAS TAXONOMIAS APRESENTADAS	52
1.5 O LUGAR DO DICIONÁRIO ESCOLAR NAS TIPOLOGIAS	55
1.6 SELEÇÃO DE REFERENCIAIS PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA	57
1.7 DA NECESSIDADE DE UM SISTEMA DE TRAÇOS ESPECÍFICO PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR	57
1.8 PROPOSTA DE UM SISTEMA DE TRAÇOS	58
2 ELEMENTOS NECESSÁRIOS	
PARA UMA AVALIAÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR	63
2.1 PERFIL DO USUÁRIO IDEAL DO DICIONÁRIO ESCOLAR	66
2.1.1 Considerações gerais	66
2.1.2 Perfil do usuário	69
2.2 PERFIL DO USUÁRIO E QUATRO COMPONENTES FUNDAMENTAIS DO DICIONÁRIO	72
2.2.1 Necessidades do consultante em nível macroestrutural	73
2.2.2 Necessidades do consultante em nível microestrutural	83
2.2.2.1 Quanto ao comentário de forma	84
2.2.2.2 Quanto ao comentário semântico	88
2.2.3 Necessidades do consultante em nível medioestrutural	96
2.2.4 Necessidades do consultante em nível megaestrutural (considerações a respeito do material externo)	99
2.2.5 Características desejáveis e complementares às necessidades	101
2.3 SÍNTESE DOS COMPONENTES DESEJÁVEIS NA MACRO, MICRO, MEDIOESTRUTURA E NO MATERIAL EXTERNO	103

3 METODOLOGIA	106
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	106
3.2 MODELO DE DESCRIÇÃO	109
3.2.1 Modelo de descrição macroestrutural.....	110
3.2.2 Modelo de descrição microestrutural	113
3.2.3 Modelo de descrição medioestrutural.....	126
3.2.4 Modelo de descrição do material externo.....	127
3.2.5 Considerações sobre outros elementos	131
4 DELIMITAÇÃO DO CORPUS	133
4.1 SELEÇÃO DE OBRAS	133
4.2 SELEÇÃO DE ARTIGOS LÉXICOS.....	134
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	138
5.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	138
5.2 A MACROESTRUTURA	139
5.2.1 Planilha de descrição da macroestrutura	139
5.2.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de macroestrutura	142
5.2.2.1 A macroestrutura do DDP2 (2001).....	142
5.2.2.2 A macroestrutura do DJ2 (2001)	144
5.2.2.3 A macroestrutura do MAu4 (2002)	145
5.2.2.4 A macroestrutura do MdRR2 (2003).....	146
5.2.2.5 A macroestrutura do DLP3 (2001)	147
5.2.2.6 A macroestrutura do MdL20 (2002).....	148
5.2.3 Análise geral da macroestrutura	149
5.3 A MICROESTRUTURA.....	151
5.3.1 Planilha de descrição da microestrutura	151
5.3.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição da microestrutura.....	161
5.3.3 Análise geral da microestrutura.....	175
5.4 A MEDIOESTRUTURA.....	177
5.4.1 Planilha de descrição da medioestrutura	177
5.4.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição da medioestrutura	177
5.4.3 Análise geral da medioestrutura	178
5.5 O MATERIAL EXTERNO	179
5.5.1 Planilha de descrição do material externo	179
Define o destinatário?.....	179
5.5.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição do material externo	181
5.5.3 Análise geral do material externo	185
5.6 OUTROS ELEMENTOS	186
5.6.1 Análise geral de outros elementos	189

6 VISÃO GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS	190
6.1 DESEMPENHO NA MACROESTRUTURA	190
6.2 DESEMPENHO NA MICROESTRUTURA.....	192
6.3 DESEMPENHO NA MEDIOESTRUTURA.....	194
6.4 DESEMPENHO NO MATERIAL EXTERNO	195
6.5 DESEMPENHO EM OUTROS ELEMENTOS	196
CONCLUSÕES	197
EVIDÊNCIAS OBTIDAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS	197
AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES	202
LIMITES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXOS	205

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURAS USADAS NESTE TRABALHO

cf. – conforme
C.F. – comentário de forma
C.S. – comentário semântico
s.p. – sem página
s.v. – *sub voc*
v. – ver

ABREVIATURAS DOS DICIONÁRIOS QUE FAZEM PARTE DO *CORPUS*

- Dicionário Didático de Português – DDP2 (2001)
- Dicionário Júnior da Língua Portuguesa – DJ2 (2001)
- Mini Aurélio Século XXI – MAu4 (2002)
- Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa – DLP3 (2001)
- Minidicionário Luft – MdL20 (2002)
- Minidicionário Ruth Rocha – MdRR2 (2003)

ABREVIATURAS DE OUTROS DICIONÁRIOS MENCIONADOS

- Dicionário Contemporâneo do Português – DCP (1992)
- Dicionário Escolar Michaelis – DEMi6 (2002)
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – DHou (2001)
- Dicionário Prático Michaelis - DPMi (2001)
- Novo Dicionário Aurélio - NDAu (1975)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios para um modelo de análise	45
Quadro 2: Microestrutura de <i>mandioca</i>	51
Quadro 3: Elementos macroestruturais desejáveis	87
Quadro 4: Elementos microestruturais desejáveis	88
Quadro 5: Elementos medioestruturais desejáveis	88
Quadro 6: Elementos desejáveis do material externo	89
Quadro 7: Símbolos utilizados	93
Quadro 8: Microestrutura de <i>o</i> e <i>um</i> no MdL20 (2002)	147
Quadro 9: Microestrutura de <i>o</i> e <i>um</i> no DLP3 (2001)	148
Quadro 10: Expressões equivalentes na microestrutura	150
Quadro 11: Itens comuns na microestrutura	160
Quadro 12: Comparativo de lematização	175
Quadro 13: Desempenho macroestrutural	188
Quadro 14: Totalidade microestrutural	189
Quadro 15: Desempenho microestrutural	190
Quadro 16: Desempenho medioestrutural	190
Quadro 17: Desempenho do material anteposto.....	191
Quadro 18: Desempenho do material posposto	192
Quadro 19: Desempenho do material interposto	193
Quadro 20: Desempenho total quantificado	194

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Conjunto de traços do dicionário escolar	49
Esquema 2: Do perfil ao modelo de análise	50
Esquema 3: Sistema, norma e fala (a)	61
Esquema 4: Sistema, norma e fala (b)	62
Esquema 5: Normas reais e ideais	62
Esquema 6: Percurso até o modelo de análise	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxonomia de Hartmann & James (2001)	29
Figura 2 – Universo dos dicionários	47
Figura 3 – Traços que podem caracterizar os dicionários	48

LISTA DE PLANILHAS

3 METODOLOGIA

Planilha de descrição da macroestrutura	95
Planilhas de descrição da microestrutura	
a) dos advérbios	100
b) dos artigos	101
c) das conjunções	102
d) das interjeições	103
e) das preposições	104
f) dos pronomes	105
g) dos numerais	106
h) dos adjetivos	107
i) dos substantivos	108
j) dos verbos	109
Planilha de descrição da medioestrutura	110
Planilhas de descrição do <i>outside matter</i>	
a) os elementos introdutórios	113
b) os elementos posteriores	114
c) os elementos intercalados	115

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Planilha de descrição da macroestrutura	123
Planilhas de descrição da microestrutura	
a) dos advérbios	135
b) dos artigos	136
c) das conjunções	137
d) das interjeições.....	138
e) das preposições	139
f) dos pronomes	140
g) dos numerais	141

h) dos adjetivos	142
i) dos substantivos	143
j) dos verbos	144
Planilha de descrição da medioestrutura	161
Planilhas de descrição do <i>outside matter</i>	
a) os elementos introdutórios	163
b) os elementos posteriores	164
c) os elementos intercalados	165

LISTA DE SÍMBOLOS

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

INTRODUÇÃO

O dicionário é um instrumento de referência que a maioria de nós conhece desde a infância. Em geral, no Brasil, os primeiros contatos com um dicionário ocorrem na fase de alfabetização ou logo depois dela¹. Os estudantes que aprendem a sua língua materna em um ambiente formal, como a escola, recebem, de algum modo, a indicação de buscar no dicionário diversos tipos de informação, como a ortografia das palavras, seus diferentes significados, sinônimos, entre outros. Entretanto, nem sempre essa consulta é fácil pois, muitas vezes, os alunos apresentam dificuldade em compreender as informações fornecidas, ou mesmo em encontrar os dados de que necessitam.

Diz Maretto (1996, s.p.):

Na nossa experiência no ensino de 1º e 2º graus, verificamos que a maioria dos professores e alunos não sabe trabalhar com um dicionário e que esse problema ocorre por falta de informação dos professores que, muitas vezes, não são capazes de indicar um dicionário adequado para o aluno.

Como aponta a autora, não só estudantes passam por esse tipo de problema. Professores também têm dificuldades para utilizar o dicionário: frequentemente não compreendem como esse material está organizado e, na maioria das vezes, não têm condições de ensinar seus alunos a utilizá-lo como uma ferramenta útil ao processo de aprendizagem. Além disso, muitos professores desconhecem os diferentes tipos de dicionários e, desse modo, não se sentem capazes de selecionar um melhor de acordo com a atividade a ser desenvolvida em sala de aula. A esse respeito, Aragonés (2003, p.211) afirma que:

¹ Essa situação parece acontecer em outros países também. Uma pesquisa realizada pela *Exeter University*, Inglaterra, sobre o uso de dicionários, obteve as seguintes respostas para a pergunta “Quando você começou a usar dicionários?”: 72,5% disseram que começaram a usá-lo na escola primária, 25,8 %, na escola secundária e 1,6%, em instâncias posteriores a essa última (HARTMANN, 1999, p.42).

El professor tiene que saber que no todos los diccionarios son válidos para todos los alumnos, ni un mismo diccionario le va a servir al alumno para toda la vida, pues conforme éste avance en su formación le irán surgiendo nuevas necesidades de consulta y su diccionario ya no le será útil para resolverlas, por lo que, si quiere satisfacer su curiosidad informativa y resolver sus dudas, deberá utilizar otros diccionarios.

Uma das possíveis razões para a dificuldade dos professores em selecionar dicionários e ensinar como utilizá-los é a falta de tradição, no Brasil, de estudos de crítica lexicográfica. Nas nossas universidades, ainda são bastante isolados os esforços para habilitar o futuro professor a trabalhar com dicionários em sala de aula². Hartmann (2001, p.26), comentando sobre barreiras que dificultam a comunicação entre os lexicógrafos e os usuários de dicionários, diz que:

Teachers have rarely been offered the training needed to judge the benefits and limitations of particular dictionaries, or to instruct their students in the reference skills appropriate to guarantee successful consultation. Hardly ever are they in touch with lexicographers or dictionary researchers.

No cenário brasileiro, a Lexicografia – atividade que visa à produção de dicionários – e a Metalexigrafia – teoria que dá sustentação a esse fazer – não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. Abordar a Lexicografia e a Metalexigrafia, em nível de graduação, é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula.

Nosso interesse pelos dicionários escolares surgiu de uma certa inquietação em relação a uma reportagem sobre a avaliação dos dicionários escolares realizada pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC)³. Fazendo uma análise superficial de alguns dos dicionários apontados como melhores na ocasião, perguntamo-nos se tais obras poderiam ser

² Especificamente sobre o uso de dicionários bilíngües por parte de professores de inglês brasileiros, Müller (2000, p.164) afirma o seguinte: “constatamos, a partir de questionários respondidos por professores da rede escolar e de cursos particulares de línguas, que dicionários não são adequadamente utilizados na prática pedagógica, tanto por alunos como pelos próprios professores. Vimos que professores consideram importante utilizar esses livros de referência mas que não ensinam seus alunos a fazê-lo.”

³ O “AMANSA BURRO” que não ensina. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 fev. 2001. Essa reportagem tratava de relatar a avaliação de dicionários do MEC realizada em 2001 e trazia alguns exemplos de inadequação de verbetes.

consideradas propriamente como instrumentos de apoio para o ensino/aprendizagem de língua materna. Algumas observações sobre diferentes aspectos de obras citadas na reportagem nos fizeram questionar se teriam sido redigidas segundo as necessidades de seu público-alvo e se esses dicionários espelhariam um consenso mínimo em relação ao que deveria ser, realmente, um dicionário escolar para uso em séries iniciais e no ensino fundamental em geral.

OBJETIVOS

A avaliação antes mencionada fez parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2001) e foi realizada, pela primeira vez, em 2001. Nesse ano, a avaliação apontou os seguintes dicionários escolares⁴ como os melhores⁵:

- Dicionário Didático de Português, doravante DDP2 (2001);
- Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, doravante DJ2 (2001);
- Mini Aurélio Século XXI, doravante MAu4 (2002);
- Minidicionário Ruth Rocha, doravante MdRR2 (2003);
- Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa, doravante DLP3 (2001);
- Minidicionário Luft, doravante MdL20 (2002).

Uma observação preliminar sobre esse conjunto de obras nos levou aos seguintes questionamentos iniciais:

- a) O dicionário escolar, enquanto um objeto pedagógico destinado a um público específico, possui características distintivas que permitem identificá-lo como tal?
- b) Que tipos de critérios subjazem à redação desses dicionários?

⁴ Utilizaremos o método descrito por Hartmann (2001, p.11) para indicar os dicionários. Os nomes abreviados das obras serão seguidos pelo número da edição e pelo ano de sua publicação. Não utilizaremos essas abreviaturas quando o dicionário for citado apenas uma vez no corpo deste trabalho.

⁵ A apresentação dessa seleção, nessa mesma ordem, foi feita através da reportagem do Jornal Zero Hora em 18 fevereiro de 2001, antes citada.

Desenvolvemos esta dissertação em função dos questionamentos antes apontados e com o intuito de contribuir para uma necessária crítica lexicográfica⁶. Baseando-nos em princípios que acreditamos serem capazes de nos ajudar a conhecer nosso objeto e dar conta de suas principais características, buscamos refletir sobre o dicionário escolar brasileiro. Assim, apresentamos os seguintes objetivos para esta investigação:

1. estabelecer traços que possibilitem caracterizar o dicionário escolar;
2. propor critérios metalexiconográficos para a sua análise e avaliação.

As obras que serão tomadas como *corpus* de estudo foram selecionadas tomando-se o conjunto de dicionários do PNLD/2001 como referência.

HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Nossas hipóteses se relacionam a uma equação estabelecida entre o que os dicionários escolares apresentam e o que entendemos que seu usuário necessite. Em função dessa premissa, formulamos as seguintes hipóteses de trabalho:

1. A maioria dos dicionários escolares sob exame não conforma um conjunto homogêneo.
2. A maioria dos dicionários escolares sob exame não possui características que permitem diferenciá-los, por exemplo, do minidicionário ou do dicionário de bolso.

A primeira hipótese tem as seguintes implicações no que se refere à condição de não-homogeneidade que é tomada como ponto de partida:

⁶ Hernández (1998, p.6) afirma, nesse mesmo sentido, que a Lexicografia em língua espanhola, por exemplo, carece de uma crítica: “la mayoría de los consultores se encuentra completamente desasistida por la ausencia de una crítica lexicográfica a que acudir y tiene que confiar en los diccionarios sin poder juzgar su fiabilidad [...] el profesor descarga de parte de culpa a los responsables de la enseñanza ya que no existen descripciones pormenorizadas y serias de los diccionarios de nuestra lengua y porque no pueden exigírseles las tareas propias del crítico para las que no siempre están preparados”.

a) o conceito de dicionário escolar é difuso⁷ para seus elaboradores, sendo também difuso o seu tratamento na literatura metalexigráfica;

b) os dicionários selecionados formam um conjunto heterogêneo ao apresentarem desempenhos diferentes em uma série de pontos estruturais.

Com relação à segunda hipótese, cabe explicitar que a condição de não-diferenciação frente ao dicionário de língua tem os seguintes desdobramentos:

a) o dicionário escolar e o minidicionário⁸ têm, em tese, uma série de características em comum. São lingüísticos, ocupam-se do momento contemporâneo da língua e do vocabulário geral e são organizados alfabeticamente. Entretanto, partimos da premissa que o modo de organização e os tipos de informações oferecidas pelos dicionários sob exame não permitem, com clareza, distinguir os dois tipos de obras;

b) parte-se da premissa que os dicionários sob exame, em conjunto, não apresentam toda uma série de itens de informações necessárias e/ou desejáveis de um modo homogêneo e regular, ao longo de uma amostra de artigos léxicos e dos seus diferentes pontos estruturais.

No que se refere ao conceito de “maioria” colocado em ambas hipóteses, cabe explicitar o que é entendido. Por maioria, num conjunto de seis obras examinadas, entendemos quatro ou mais obras. Ainda assim, para podermos pensar em maioria de obras de um modo objetivo e quantificável, é preciso considerar o desempenho de quatro ou mais obras ao longo da maioria de toda uma série de condições e pontos de informação desejáveis para o bom atendimento do usuário escolar. Assim, há duas maiorias envolvidas na avaliação das hipóteses, maioria de obras e maioria de condições atendidas pela obra.

⁷ Isso fica claro quando consultamos o artigo léxico *school dictionary* (HARTMANN & JAMES, 2001, s.v): “a dictionary written for school-children, common features of which are a controlled defining vocabulary, a clear design and the incorporation of illustrations. 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 [grifo nosso]”.

⁸ O minidicionário é entendido aqui como um extrato de um dicionário maior. Vide discussão sobre as taxonomias em 1.4 e em 2.1.1.

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Alguns termos utilizados em Metalexigrafia são entendidos de diferentes maneiras por diferentes autores. Face à utilização, neste trabalho, de uma terminologia metalexigráfica e frente às suas nuances de significação, é necessário que façamos algumas definições. Apresentamos a seguir um conjunto de termos e suas respectivas conceituações adotadas nesta pesquisa.

Artigo léxico: Soma do comentário de forma e do comentário semântico⁹. Difere de *verbetes*, por esta ser a palavra mais comumente usada para designar a soma do *lema* e da *microestrutura*.

Comentário de forma: Conjunto das informações relativas ao *lema* enquanto significante. Pode englobar os seguintes elementos: grafia, separação silábica, informação de pronúncia, classe gramatical, flexão de número, flexão de gênero, superlativos e comparativos, diminutivos e aumentativos, flexões irregulares de verbos, transitividade verbal e coletivos.

Comentário semântico: Conjunto das informações sobre o *lema* enquanto significado. Seu domínio envolve as seguintes indicações: definição, exemplos, sinônimos e antônimos.

Entrada¹⁰: V. lema.

Lema¹¹: Forma em que aparece a unidade da língua que faz parte da macroestrutura e que introduz um comentário sobre essa unidade ou ainda uma remissão. Geralmente é a forma

⁹ Para alguns autores, como Cowie (1991), *artigo* é o mesmo que *entrada*.

¹⁰ Os conceitos para *entrada* são muitas vezes divergentes. Para Cowie (1991), *entrada* é o mesmo que *artigo*. Para Hartmann & James (2001, s.v. *entry*), a *entrada* é composta pelo *lema*, pelo comentário de forma e pelo comentário semântico.

¹¹ O conceito de *lema* não é consensual. Para Hartmann (2001), o *lema* é uma posição na estrutura geral do dicionário que dá acesso a uma entrada e que em relação à microestrutura estabelece o 'tópico' sobre o qual a entrada discorre. Hartmann (2001) afirma que alguns autores são favoráveis à inclusão de todas as informações que precedem a definição (o comentário de forma) sob a noção de *lema*. Ele afirma também que outros autores usam *lema* como sinônimo de *headword* ou mesmo como sinônimo de *entrada*. Para Finatto (1993), o *lema* é uma forma que representa o conjunto total das formas gramaticais e morfológicas do signo tratado na microestrutura. Para Zgusta (1971), o *lema* é uma forma de identificar a unidade lexical, localizá-la no sistema

canônica de uma palavra ou expressão. Encabeça o conteúdo do artigo e agrupa diferentes variantes. Neste trabalho, lema é o mesmo que *entrada*¹² e que *signo-lema*¹³.

Macroestrutura¹⁴: Conjunto total de *lemas* de uma obra, gerado pela definição e aplicação de parâmetros específicos para cada tipo de dicionário. Tais parâmetros devem dar conta dos tipos e da quantidade de unidades que devem ser selecionadas e também da organização dessas unidades em seu conjunto total¹⁵. Fazem parte da macroestrutura as opções de ordenamento do conjunto de signos-lema¹⁶. É sinônimo de *nomenclatura* e *nominata*, embora estas não sugiram a existência de parâmetros reguladores¹⁷.

Material anteposto¹⁸: Parte do dicionário que antecede a *nominata*. É o lugar reservado para servir de guia de uso do dicionário. Alguns de seus componentes são: apresentação, prefácio e tabela de abreviaturas utilizadas na obra.

Material externo¹⁹: Conjunto formado pelo material anteposto, material interposto e material posposto.

Material interposto²⁰: Conjunto de elementos complementares às informações da *microestruturura* e intercalados na *macroestrutura*. Pode aparecer sob a forma de ilustrações, tabelas, mapas, diagramas, etc.

da língua e descrever sua forma, sendo a entrada a sua parte principal. Para Landau (2001), é a forma canônica que os falantes nativos reconhecem como paradigma gramatical. Para Hausmann (1990), ele é a forma que representa um signo, sobre o qual o dicionário fornece informações. Para Martínez de Sousa (1995), é o mesmo que *entrada*, podendo ser uma palavra, uma locução, uma frase, um sintagma, um signo ou conjunto de letras e signos que encabeça um artigo de uma obra lexicográfica; para ele, *lema* é o mesmo que *entrada*.

¹² Martínez de Sousa (1995, s.v. *entrada*) explica que há uma confusão terminológica entre os conceitos de *lema* e o de *entrada*.

¹³ Para Hartmann (1998, s.v. *sign*), *signo-lema* é o mesmo que *signo*, ou seja, é uma unidade básica de comunicação geralmente interpretada como uma combinação simbólica de significado e sua realização formal fônica ou em substância gráfica.

¹⁴ Ver 2.2 para uma visão geral da heterogeneidade do conceito de macroestrutura.

¹⁵ Ver Bugueño (2003).

¹⁶ Estrutura lisa, estrutura de ninho e de nicho léxico. Na estrutura de nicho léxico, o lema abriga tanto palavras formadas por derivação quanto palavras formadas por composição. Esse tipo de estrutura rompe com a progressão alfabética. Já em uma estrutura de ninho léxico, somente são acolhidas formas derivadas de uma forma etimologicamente comum. Por outro lado, em uma estrutura lisa, é reservada uma entrada para cada palavra derivada.

¹⁷ Welker (2004, p.80) faz uma discussão sobre os termos utilizados para esse conceito em diferentes línguas.

¹⁸ [*Front matter*]. Welker (2004) prefere o termo *textos anteriores*.

¹⁹ [*Outside matter*]. Welker (2004) prefere utilizar o termo *textos externos*.

²⁰ [*Middle matter*]. Welker (2004) prefere usar o termo *textos internos*.

Material posposto²¹: Parte do dicionário que sucede à *nominata*. Contém informações com alguma ordenação taxonômica, as quais são adicionais e complementares à *macroestrutura* e à *microestrutura*. Como exemplo, temos tabelas de verbos irregulares, adjetivos gentílicos e resumo gramatical.

Medioestrutura: Sistema de referência entre as diferentes partes do dicionário. Um sistema de referência pode utilizar palavras, abreviaturas, símbolos, ícones, ou ainda um sistema misto.

Megaestrutura: Estrutura geral do dicionário. É composta por *macroestrutura*, *microestrutura*, *medioestrutura* e *materiais externos*.

Metalexigrafia²²: Teoria da lexicografia que subjaz à prática e à crítica lexicográfica. Conformam um conjunto de princípios que dizem respeito aos componentes do dicionário, à relação entre o usuário e a obra, ao uso dos dicionários, aos métodos utilizados na confecção de obras lexicográficas e à tipologia das obras lexicográficas, dentre outros.

Metalíngua de conteúdo: Tipo de linguagem utilizada para explicar o que significa um artigo lexicográfico²³.

Metalíngua de signo: Tipo de linguagem utilizada para explicar o que é, como se emprega ou o que denota um artigo lexicográfico, e não o que ele significa²⁴.

Microestrutura: Totalidade das informações contidas no artigo léxico. Compreende o comentário de forma e o comentário semântico.

Nomenclatura: V. *macroestrutura*.

Nominata: V. *macroestrutura*.

²¹ [Back matter]. Welker (2004) prefere utilizar o termo *textos posteriores*.

²² Lara (2004, p.145) não é favorável ao uso do termo *metalexigrafia*, pois afirma que uma teoria do dicionário “não é um segundo nível de abstração em relação aos métodos de elaboração dos dicionários, nem sua linguagem uma linguagem constitutiva da linguagem lexicográfica”.

²³ Ver Martínez de Sousa (1995, s.v.).

²⁴ Ver Martínez de Sousa (1995, s.v.).

Signo-lema: V. lema.

Verbetes: V. artigo léxico.

Feitas essas definições, passamos à apresentação da organização do trabalho de pesquisa.

ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

Iniciamos a dissertação fazendo uma revisão da literatura que pretende reconhecer diferentes taxonomias que tratam das principais características dos diferentes tipos de dicionários. Com base nessa revisão, procuramos identificar o lugar que os dicionários escolares ocupam em relação a outros tipos de obras. Esse percurso é realizado no primeiro capítulo.

No capítulo seguinte, apresentamos um perfil do usuário ideal do dicionário escolar, uma vez que nos parece impossível refletir sobre a adequação deste sem considerar a perspectiva do usuário, suas necessidades e habilidades para consultar um dicionário. A partir desse perfil, fazemos um cotejo entre características do usuário ideal e características esperadas no dicionário escolar.

Partimos, então, no capítulo três, para a proposição de um modelo de descrição e análise das características dos dicionários escolares, ancorado em uma descrição de seu usuário ideal, abordado no capítulo anterior, e nos traços dos dicionários que satisfazem às necessidades de seu público.

No quarto capítulo, selecionamos os dicionários escolares e os artigos léxicos que utilizamos para a descrição e análise.

Depois de identificar as características definidoras do dicionário escolar, descrevemos, no capítulo cinco, a estrutura das obras selecionadas para o estudo e verificamos como eles atendem aos critérios do modelo proposto.

No capítulo seis fornecemos uma panorama geral do desempenho dos dicionários em questão.

Por fim, o capítulo sete é dedicado ao fechamento do trabalho, com a retomada de hipóteses, questões de pesquisa, conclusões e considerações finais.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS DICIONÁRIOS

As mais antigas manifestações lexicográficas, segundo Weinrich (1979, p.316), surgiram da necessidade de se interpretar palavras. Obras como dicionários, glossários, índices e concordâncias tinham por objetivo auxiliar a compreensão de textos. Na Idade Média, com o desenvolvimento e conseqüente distanciamento das línguas vulgares do latim, foi preciso explicar palavras que já não eram mais compreendidas pela maioria dos falantes. Em seguida, no início da Idade Moderna, o dicionário bilíngüe teve um grande desenvolvimento. Já nos séculos XVI e XVII surgiram os primeiros dicionários monolíngües, como o *Thesaurus linguae latinae* (1532), o *Thesaurus graecae linguae* (1572), o *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611), o *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612) e também os primeiros dicionários especializados. O século XVIII é marcado por ser o século da lexicografia enciclopédica e dos dicionários normativos²⁵.

O surgimento de diferentes tipos de dicionários esteve atrelado à resposta a diferentes necessidades das comunidades, como, por exemplo, o registro de palavras fora de uso, a necessidade de listas de palavras correspondentes em duas ou mais línguas, a necessidade de vocabulários especializados, dentre outras. É por isso que Weinrich (1979, p.320) comenta que:

[...] a verdade dos dicionários [...] é uma verdade histórica. A verdade dos dicionários dos séculos XVII e XVIII é diferente da verdade dos dicionários nos séculos XIX e XX. Uma certa congruência e correspondência entre o

²⁵ Para um panorama geral da Lexicografia, ver Weinrich (1979) e Haensch (1982). Para uma visão da Lexicografia monolíngüe, ver Lara (1997). Especificamente sobre a Lexicografia em língua portuguesa, ver Finatto (1993), Verdelho (2002), Nunes (2002) e Biderman (2003). E, para um panorama da Lexicografia inglesa, ver Cowie (1991).

modo de fazer um dicionário e [...] o espírito da época, parece a condição prévia para se poder falar de verdade de um determinado dicionário ou tipo de dicionário [...] Formulo, como hipótese, esta afirmação: o tipo de dicionário exigido em nossa época é o dicionário lingüístico.

Assim, segundo as necessidades específicas de um dado momento, cada época faz refletir em sua produção lexicográfica um tipo de dicionário. A Lexicografia²⁶, prática que se ocupa da produção de dicionários, desde seu remoto início até quase os dias atuais, esteve baseada num fazer, de certo modo, autodidata dos lexicógrafos²⁷, sem que se tivesse desenvolvido um tratamento específico dos princípios e parâmetros que subjazem a esse fazer ou um rigor na denominação desse tipo de obra.

No decorrer da história da Lexicografia, receberam (e ainda recebem) o nome de *dicionário*²⁸ obras bastante variadas, que pouco têm em comum, como o dicionário geral monolíngüe e o dicionário pictórico, o dicionário de antônimos e o dicionário de provérbios, etc. Essa arbitrariedade na designação de diferentes tipos de obras lexicográficas tem como uma de suas causas a diversidade de características que possuem. Até mesmo a idéia mais difundida entre nós, de que os dicionários descrevem significados, pode ser contestada pela existência de dicionários como os pictóricos, os de rimas, os de inversos, os onomasiológicos e outros que não oferecem uma informação sobre o significado das palavras.

O que acreditamos ser possível dizer sobre o dicionário²⁹, enquanto uma categoria geral, é que ele é uma obra de referência. Empregamos *referência* no sentido de que o usuário o consulta, sem que seja necessária sua leitura total para encontrar a informação de que precisa. Prototipicamente, o dicionário lista palavras de uma língua contemporânea em ordem alfabética e explica seus significados, como ocorre com nosso objeto de estudo, o dicionário escolar.

²⁶ Em relação ao conceito de Lexicografia, ver Werner (1982, p.93), Seco (1987, p.35), Krieger (1993, p. 64), Lara (1997, p.17), Eluerd (2000, p.23) e Hartmann (2001, p. 175).

²⁷ “los lexicógrafos son, en cierto modo, autodidactas [...] Sólo desde hace unos veinte años ha mejorado la situación, y se ha creado una serie de organismos que inician a sus colaboradores en la lexicografía práctica [...]” (WERNER, 1982, p.14).

²⁸ Para Zgusta (1971, p.197): “the word ‘dictionary’ can ‘apply quite loosely to any reference work arranged by words or names’”.

²⁹ Sobre o conceito de *dicionário* ver Dubois & Dubois (1971, p.8), Berg (s.d., apud Zgusta, 1971, p.197), Lara (1997, p.17), Hartmann (2001, p.172), Landau (2001, p.6) e Aragonés (2003, p.210).

Especificamente sobre o dicionário de língua, Rey & Delesalle (1979, p.6) afirmam que:

Definir le dictionnaire de langue n'est donc pas une tâche aisée, de par l'imprécision de ses limites, lesquelles ne sont pas théorisables, mais correspondent aux intentions et aux réalités d'une pratique.

1.2 SURGIMENTO DE UMA TEORIA SOBRE OS DICIONÁRIOS

Embora a produção de obras de cunho lexicográfico date de muitos séculos, é apenas no século XX³⁰ que se expandem teorizações sobre a produção dos dicionários, tais como as de Casares (1950), Rey-Debove (1971), Dubois & Dubois (1971), Zgusta (1971), Hartmann (2003)³¹, o jornal CLEx (1959ss) e a enciclopédia internacional WWD (1989-1991). Conforme Lara (1997, p.17):

La investigación y la teorización acerca de la lexicografía ha dado lugar desde entonces a una disciplina que tienden muchos autores a llamar “Metalexicografía”.

Enquanto a Lexicografia, como vimos acima, é uma atividade que se encarrega da produção de dicionários de uma língua, a Metalexicografia³² é uma teoria que se ocupa dos princípios que embasam a produção e a análise das obras lexicográficas enquanto objetos lingüísticos.

Não há dúvida de que o dicionário – não apenas o escolar – possui um propósito pedagógico, no sentido de ser um material de referência. A esse respeito, Dubois & Dubois (1971, p.7) afirmam que:

³⁰ “Apparaissent enfin les dernières décennies – surtout après 1950 – des intérêts explicites pour l'object dictionnaire” (REY; DESALLE, 1979, p.4).

³¹ Não tivemos acesso a esse material, mas sabemos que se trata de uma coleção dos mais importantes trabalhos na área de Lexicografia e enfoca não somente dicionários, mas também outros tipos de obras lexicográficas. (HARTMANN, R.R.K. *Lexicography: Critical Concepts in Linguistics*. London / New York: Routledge, 2003, 1336 p.).

³² Cf. Hartmann (2001, p.176). Ver também Rey & Desalle (1979, p.4), Martinez de Souza (1995, s.v.), Lara (1997, p.17), Ezquerro (2003, p.18) e Pruvost (2003, s. p.).

Les dictionnaires sont des objets manufacturés dont la production, importante dans les sociétés développées, répond à des exigences d'information et de communication. Leur objet est essentiellement pédagogique puisqu'ils visent à combler l'écart qui existe entre les connaissances de leurs lecteurs et celle de la communauté tout entière, que ce savoir porte sur la langue ou sur la science ; ce sont donc des instruments de l'éducation permanente, car ils sont à la fois le livre de l'âge scolaire et celui de l'âge adulte ; ils sont le lieu de référence à la langue et à la science.

Entretanto, o dicionário escolar, objeto de estudo nesta dissertação, deve ser caracterizado frente a outras obras por seu caráter pedagógico, no sentido de ser um auxílio ao ensino e à aprendizagem de uma língua materna e/ou uma língua estrangeira, já que esse é, em tese, um dos fatores que o diferenciaria dos demais.

Trazemos, a seguir, um levantamento de aspectos taxonômicos das obras lexicográficas, tomando como referência o ponto de vista da Metalexicografia. Para tanto, descreveremos alguns critérios utilizados por diferentes autores para a identificação de dicionários.

1.3 TIPOLOGIAS DE DICIONÁRIOS

É difícil determinar quantos tipos de dicionários diferentes existem e quais seriam exatamente suas características. A cada dia surgem novos dicionários, cujas características não se enquadram necessariamente em um padrão rígido pré-estabelecido. Ainda assim, dispomos de diferentes formas de classificar a produção lexicográfica, e os critérios utilizados para tal categorização podem ser de diferentes ordens. Destacamos aqui as visões de Biderman (2001), da Editora Langenscheidt (2000), de Hausmann (1985), de Hartmann & James (2001), Landau (2001), Zgusta (1971) e a de Haensch (1982) sobre a classificação de obras lexicográficas.

Um dos possíveis critérios para a classificação das obras lexicográficas é o número de lemas que apresentam. De acordo com Biderman (2001), o repositório maior de uma língua é o tesouro lexical, que contém entre 100.000 e 400.000 palavras. Esse conjunto pode estar subdividido³³ em obras como o dicionário padrão, que possui entre 50.000 e 70.000 palavras;

³³ Segundo Biderman (2001, p.18): “Podemos considerar um dicionário de 100.000 a 400.000 palavras como um *tesouro* lexical. Via de regra, esse *tesouro* é fragmentado [grifo nosso] em subconjuntos diferentes, originando assim vários tipos de dicionários (...)”

o dicionário escolar, que apresenta em torno de 25.000 palavras; e o dicionário infantil, que tem entre 5.000 e 10.000 palavras.

Além do fator quantitativo, existem outros, como o número de línguas, o público-alvo para o qual o dicionário se destina e sua funcionalidade. A Editora Langenscheidt, por exemplo, em seu catálogo de 2000, articula esses quatro fatores, delimitando onze tipos: o dicionário enciclopédico, o grande dicionário, o dicionário manual³⁴, o dicionário técnico, o grande dicionário escolar, o dicionário de bolso, o superdicionário, o dicionário escolar, o Eurodicionário³⁵, o minidicionário e o microdicionário.

Distanciando-se dos critérios apontados até agora, Hausmann (1985, p.367-411) baseia sua tipologia de dicionários em dois grandes grupos: dicotomias básicas e dicotomias complementares, ambas de cunho estritamente lingüístico. De acordo com as dicotomias básicas, o dicionário pode ser sincrônico ou diacrônico, histórico ou contemporâneo, filológico ou lingüístico, de língua geral ou de língua regional, abrangente ou seletivo, de língua comum ou de língua de especialidade, de língua comum ou de idioleto, e geral ou especial. E, de acordo com as dicotomias complementares, o dicionário pode ser a) sintagmático, b) paradigmático, c) de palavras marcadas diassistematicamente, d) para inventários léxicos especiais, e) específicos, f) didáticos e g) para grupos específicos de usuários.

Hartmann & James (2001, s.v. *typology*) utilizando-se também de dicotomias para a caracterização das obras lexicográficas, apresentam um modelo de classificação icônico em forma de círculo, que é reproduzido na Figura 1 a seguir.

³⁴ Acreditamos tratar-se de um dicionário para estudo e atividades profissionais.

³⁵ Acreditamos tratar-se de um tipo de dicionário com vocabulário específico de áreas da economia, política e cultura no âmbito europeu.

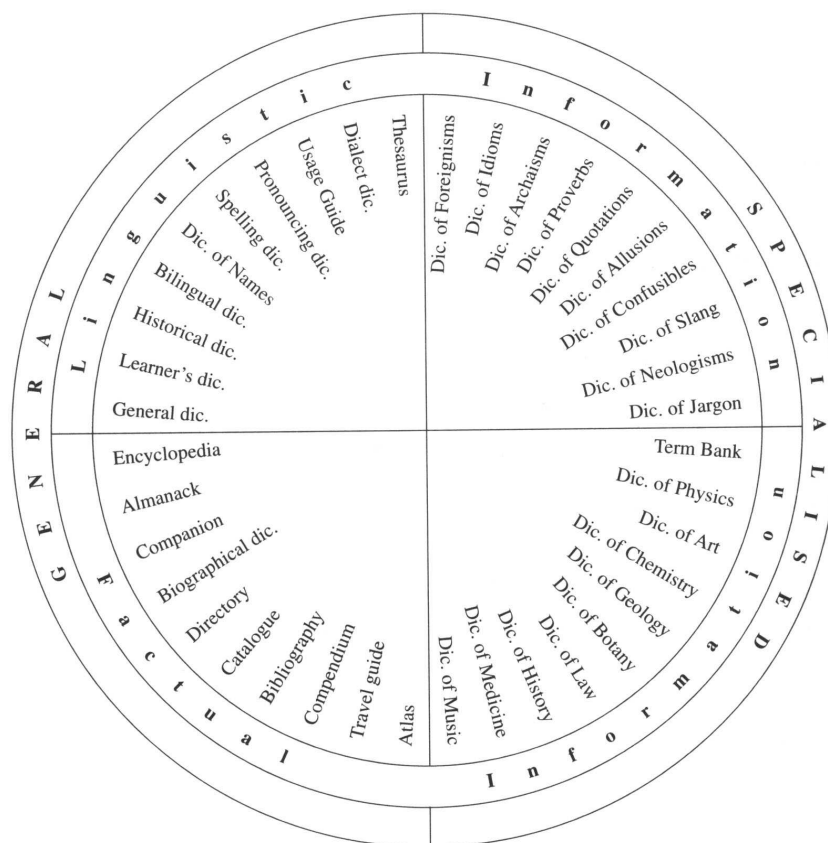


Figura 1 – Taxonomia de Hartmann & James (2001)

Esta taxonomia articula duas grandes dicotomias: a primeira delas contrasta dicionários gerais e dicionários especializados; e a segunda, dicionários de informações lingüísticas e dicionários de informações factuais. Dentro dessa tipologia, é possível localizar o lugar que uma obra lexicográfica ocupa em relação às demais. Na intersecção do caráter geral e do lingüístico, por exemplo, encontramos, entre outros, o dicionário geral, o dicionário bilíngüe e o dicionário de nomes. Na intersecção do caráter especializado e do factual, encontramos o dicionário de Botânica, o de Medicina, o de Música e outros.

Landau (2001, p.6-42), por sua vez, não propõe uma forma de classificação rígida e fechada. Como o próprio autor afirma, a classificação que faz é mais uma tentativa de mostrar as diferenças mais significativas entre os dicionários do que uma taxonomia formal³⁶. Landau utiliza dez categorias para classificar os dicionários, mas aqui destacaremos apenas aquelas que consideramos mais relevantes para este trabalho.

³⁶ “[...] I offer my own less elegant survey, which is not intended to be a formal typology but merely a convenient way to highlight significant differences among dictionaries. The categories are not exclusive.” (LANDAU, 2001, p.8)

A respeito do **tamanho**³⁷, Landau ressalta que o tamanho do vocabulário das línguas é diferente, e, portanto, o tamanho dos dicionários só seria comparável ao tamanho de outras obras de uma mesma língua³⁸. Segundo ele, um dicionário completo³⁹ teria entre 400 e 600 mil entradas; um semi-completo⁴⁰, de 180 a 200 mil palavras; um dicionário universitário⁴¹, entre 160 e 180 mil palavras; e um dicionário de mesa⁴² e um dicionário de bolso⁴³ teriam entre 60 e 80 mil entradas (sendo este último mais leve, mais barato e mais fácil de carregar do que o de mesa). A **idade dos usuários**⁴⁴ também é um critério importante, pois, se os usuários são crianças, pode haver um tratamento especial do vocabulário, simplificando-o⁴⁵. De acordo com o **número de línguas**⁴⁶, um dicionário pode ser mono, bi ou multilíngüe. Já a **forma de apresentação**⁴⁷ diz respeito ao modo pelo qual as obras lexicográficas dão acesso à informação, podendo ser organizadas alfabeticamente ou por conceitos. De acordo com o critério **cronológico**⁴⁸, os dicionários podem ser sincrônicos, quando se referem a um estágio determinado da língua, ou diacrônicos, quando cobrem um período de tempo. Outro critério utilizado pelo autor é a **limitação dos aspectos de língua abordados**⁴⁹, que classifica os dicionários em relação ao aspecto da língua a que se restrinjam, como vocabulário, etimologia, pronúncia, sinônimos, etc⁵⁰.

³⁷ [size]

³⁸ Enquanto Landau considera variável essa caracterização quantitativa, Biderman (2001) apresenta uma tipologia fixa.

³⁹ [unabridged]

⁴⁰ [semi-unabridged]

⁴¹ [college dictionary]

⁴² [desk dictionary]

⁴³ [paperback dictionary] – optamos por utilizar a expressão ‘dicionário de bolso’ em vez de ‘dicionário de brochura’ por acreditarmos que essa última denominação não é comum no português brasileiro.

⁴⁴ [age of users]

⁴⁵ “In the early twentieth century and before, any small-sized dictionary was considered suitable for schoolchildren; no concession to simplicity was made in the treatment of vocabulary” (LANDAU, 2001, p.25).

⁴⁶ [number of languages]

⁴⁷ [form of presentation]

⁴⁸ [period of time covered]

⁴⁹ [limitations in the aspects of language covered]

⁵⁰ São quatro os outros critérios usados por Landau e não listados acima. A **variedade de inglês** registrado (*variety of English*) diz respeito ao modo como o inglês é utilizado em diferentes lugares. Uma vez que este acabou desenvolvendo características distintas, pode-se falar em diferentes variedades como o inglês americano e o britânico. A **principal língua do mercado** (*primary language of the market*) se relaciona ao fato de o inglês poder ser a segunda língua (L2) de um falante, daí o dicionário oferecerá não só informações para que o usuário compreenda a L2 mas para que também esteja instrumentalizado para produzir em L2. A **forma de auxílio financeiro** (*manner of financing*) para a construção das obras reflete os diferentes modos como são financiadas. O **escopo da cobertura por assunto** (*scope of coverage by subject*) se refere aos assuntos tratados pelos dicionários. Há, por exemplo, dicionários que cobrem apenas um assunto em especial, como Medicina e Direito.

Zgusta (1971), por sua vez, procura delimitar os tipos de dicionários e, simultaneamente, indicar parâmetros que possam ser utilizados para uma classificação. A primeira classificação proposta pelo autor divide as obras em dicionários enciclopédicos⁵¹ e dicionários lingüísticos⁵², podendo estes últimos ser tanto diacrônicos⁵³ (históricos⁵⁴ ou etimológicos⁵⁵) quanto sincrônicos⁵⁶. Os dicionários lingüísticos ainda podem ser gerais⁵⁷ (descritivos do padrão⁵⁸ ou descritivos gerais⁵⁹) ou seletivos⁶⁰ (de dialetos, de gírias, por imagens, de sinônimos e outros). Tal trabalho de classificação em tipos é uma preliminar para tratar de dois tipos em especial, o monolíngüe e o bilíngüe.

Entretanto, como mencionamos há pouco, Zgusta reúne em um mesmo texto uma classificação das obras lexicográficas e também critérios para sua classificação, como o **número de línguas** (dicionário monolíngüe, bilíngüe e outros), o **propósito da obra** (dicionário pedagógico⁶¹, dicionário de inversos⁶² e outros) e o **tamanho dos dicionários** (dicionário de grande porte, de médio porte⁶³ e de pequeno porte⁶⁴). Ao final de suas reflexões sobre tipos de dicionários e parâmetros para categorizá-los, Zgusta afirma que sua classificação é apenas um esboço e que as obras lexicográficas podem combinar diferentes propriedades, possuindo um caráter híbrido, como acontece, por exemplo, com os dicionários descritivos, que podem acabar tendo um efeito normativo.

Haensch (1982, p.95-187), por outro lado, procurou gerar uma taxonomia baseada em diferentes tipos de características⁶⁵ que as obras lexicográficas podem apresentar, pois, como afirma, “han sido no sólo criterios lingüísticos, sino también factores históricos y culturales los que han influído em el nacimiento y desarrollo de los distintos tipos de obras

⁵¹ [encyclopedic dictionaries]

⁵² [linguistic dictionaries]

⁵³ [diachronic dictionaries]

⁵⁴ [historical dictionaries]

⁵⁵ [etymological dictionaries]

⁵⁶ [synchronic dictionaries]

⁵⁷ [general dictionaries]

⁵⁸ [standard-descriptive dictionaries] – por descreverem o padrão podem ter um efeito normativo.

⁵⁹ [overall-descriptive dictionaries] – possuem um caráter descritivo.

⁶⁰ [restricted dictionaries]

⁶¹ [pedagogical dictionaries]

⁶² [reverse dictionaries]

⁶³ [medium dictionaries]

⁶⁴ [small dictionaries]

⁶⁵ Ao contrário de Zgusta (1971), Haensch (1982) faz uma opção clara em partir de parâmetros capazes de gerar uma tipologia.

lexicográficas” (1982, p.96). Portanto, em sua tipologia, são levados em conta três tipos de critérios: lingüísticos, histórico-culturais e práticos.

A taxonomia de Haensch está dividida em dois itens. O primeiro, *La Tipología de las obras lexicográficas desde el punto de vista de la lingüística teórica*, dá conta de diferentes tipos sob o ponto de vista da Lingüística, procurando descrever a nomenclatura dada aos instrumentos lexicográficos, como, por exemplo, *glossários, thesauri, atlas léxicos*, etc. O segundo item está dividido em dois subitens: critérios histórico-culturais e critérios práticos. No subitem *Los tipos de diccionarios: panorámica histórico-cultural* é feita uma revisão do surgimento e desenvolvimento das obras lexicográficas através dos tempos, apontando como as denominações utilizadas são mais influenciadas pela evolução sócio-cultural do que por critérios lingüísticos, o que, às vezes, faz com que a nomenclatura das obras resulte arbitrária. No último subitem, *Tipología de los diccionarios según criterios prácticos*, são apresentados critérios objetivos, que estão mais extensamente desenvolvidos, ocupando sessenta e uma páginas de sua taxonomia.

Para Haensch (1982), o mais indicado é utilizar critérios práticos para classificar as obras lexicográficas, evitando-se assim a utilização de nomes estereotipados na classificação⁶⁶. Segundo ele, tais critérios práticos podem ser classificados quanto a:

a) formato e extensão

Adjetivações como *grande dicionário* ou *pequeno dicionário* não são suficientes para fazer uma classificação das obras pois são critérios impressionistas. Para se poder classificar uma obra quanto ao formato e à extensão, é preciso considerar seu formato (medidas), seu número de volumes, seu número de páginas e o número de entradas registradas.

b) caráter lingüístico, enciclopédico ou misto

O caráter lingüístico pode dividir os dicionários entre aqueles que possuem essa característica e aqueles que não a possuem. Os dicionários lingüísticos, também chamados

⁶⁶ Nas palavras de Haensch (1982, p.126): “para distinguir de hecho los diferentes tipos de obras lexicográficas, lo más indicado será, por tanto, preguntarse, de modo pragmático, 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”.

dicionários de língua, são um conjunto de signos lingüísticos explicados por uma metalinguagem. Por outro lado, os dicionários temáticos, ou enciclopédias, têm em comum com os dicionários de língua o fato de fornecerem uma definição da palavra em questão. A diferença se estabelece na medida em que o dicionário lingüístico oferece informações sobre a palavra (características gramaticais, indicação de emprego, etc.) e as enciclopédias versam mais sobre as coisas. Haensch também aponta para o fato de haver interferência freqüente entre os dois tipos e que esse fato torna impossível separar precisamente o dicionário de língua do dicionário de coisas. O dicionário enciclopédico é um meio-termo entre esses dois tipos, pois dentro de si apresenta um dicionário de língua e também informações sobre as coisas.

c) sistema lingüístico em que se baseia o dicionário

As obras lexicográficas podem se fundamentar em dois tipos de sistemas lingüísticos: o do autor ou de um *corpus*. Há casos, porém, em que a descrição semântica dos vocábulos é mista, baseando-se, ao mesmo tempo, no sistema lingüístico do autor (ou de um grupo de autores) e em um *corpus*.

d) número de línguas

Se o dicionário levar em conta apenas uma língua, ele será monolíngüe, então, oferecerá definições do vocábulo e informações adicionais sobre ele como, por exemplo, características gramaticais, sinônimos, antônimos, uso da palavra, etc. Se, por outro lado, o dicionário tomar como base mais de uma língua (plurilíngüe), ele poderá ser bilíngüe ou multilíngüe. Em vez de dar uma definição, como faz o dicionário monolíngüe, o dicionário plurilíngüe oferecerá um equivalente em uma outra língua. O autor afirma que, devido à dificuldade de se estabelecer um equivalente perfeito em outra língua, os dicionários multilíngües (mais de duas línguas) são praticamente restritos a dicionários terminológicos.

e) seleção do léxico registrado

e^I) Vocabulário geral x parcial

Os dicionários que almejam não se restringir a um tema específico e procuram fazer uma seleção representativa da língua em uso se chamam dicionários gerais. Haensch salienta que nenhum dicionário jamais conseguirá abarcar a totalidade de um sistema lingüístico pois, entre outros fatores, novas palavras entram na língua e outras modificam seu significado. Já os dicionários que, de alguma forma, fazem uma seleção do vocabulário de que tratam, chamam-se seletivos ou parciais. Estes procuram determinar a área lexical a registrar. Essa delimitação pode ser *diatópica*, *diastrática*, *diatécnica*, *diafásica*, *diaintegrativa* e *dianormativa*.

As obras que registram um subconjunto léxico com marcação *diatópica* se restringem ao vocabulário de dialetos, falas locais ou variantes regionais. Os dicionários que registram vocabulário com marcação *diastrática* enfocam o léxico de línguas de grupos sociais ou socioletos⁶⁷. A marcação *diastrática* em relação ao código escrito pode aparecer nos dicionários com siglas como ‘poet’ (= poético), ‘lit’ (= literário), ‘pop’ (= popular), etc., ou ainda ter uma marcação zero ou neutra. A delimitação *diatécnica* diz respeito ao vocabulário técnico, que penetra cada vez mais na língua geral. A marcação *diafásica* corresponde ao registro das conotações que as palavras podem expressar como, por exemplo, eufemismo e ironia. A marcação *diaintegrativa* se refere à integração de palavras e expressões de outras línguas. Por fim, a delimitação *dianormativa* diz respeito à inclusão ou à exclusão de formas divergentes da norma culta, expressando um caráter prescritivo ou descritivo.

e^{II}) Codificação exaustiva x seletiva

Tanto os dicionários gerais quanto os parciais podem ser exaustivos ou seletivos. Um dicionário parcial, por exemplo, do futebol, pode pretender abarcar a totalidade do vocabulário dessa área.

⁶⁷ Preferimos interpretar *jerga* do original como socioleto e não “jargão” (Cf. Lázaro (1980, s.v. *jerga*)).

e^{III}) Critério cronológico

Quanto ao critério cronológico, os dicionários se dividem em diacrônicos e sincrônicos. Os dicionários diacrônicos estudam a evolução das palavras através dos tempos, e os dicionários sincrônicos registram o vocabulário de um determinado momento histórico, não necessariamente contemporâneo. Um dicionário não necessita ser específico para ter algum elemento cronológico. Um dicionário geral, por exemplo, pode apresentar vocábulos com marcação diacrônica ‘passada’ (com arcaísmos ou palavras obsoletas), com marcação diacrônica neutra (o vocábulo é aparentemente atemporal) ou ainda neologismos.

e^{IV}) Caráter prescritivo x descritivo

Entre os dicionários prescritivos se encontram os dicionários acadêmicos⁶⁸, os escolares, os de dúvidas e dificuldades, os de pronúncia e outros. O que eles apresentam em comum é o fato de serem normativos. Já os dicionários descritivos procuram fazer uma descrição não purista do léxico realmente utilizado em uma comunidade. Mesmo os dicionários descritivos, segundo Haensch, apresentam algum grau de normatividade por se tratarem de uma codificação de um vocabulário difundido de forma impressa.

f) ordenação do conjunto léxico

A ordenação dos assuntos condiciona a macroestrutura, segundo Haensch. Quando o dicionário é semasiológico, ele ordena o conjunto léxico por significantes, e, estes, normalmente, são dispostos alfabeticamente. Porém, outros tipos de organização são possíveis, como a disposição por famílias⁶⁹. Já os dicionários onomasiológicos organizam sua estrutura por conceitos, tentando levar em consideração as diferentes associações que existem entre eles.

g) finalidade específica do dicionário

A finalidade do dicionário é também um critério de classificação. Assim, há dicionários que oferecem definições, dicionários de equivalentes, dicionários de uso,

⁶⁸ [diccionario académico]

⁶⁹ A esse respeito ver Haensch (1982, p. 164-176).

dicionários de aprendizagem, dicionários terminológicos, dicionários de arcaísmos, entre outros. Nesse item também aparecem dicionários com finalidades específicas que não se deixam classificar pelos critérios já mencionados. São eles: de abreviaturas, onomástico, paradigmático, de sinônimos, antônimos e parônimos, ortoépico, de ortografia, de construção, de colocações, de fraseologias, de ditos, de estilo, gramaticais, de dúvidas e dificuldades, convencionais e eletrônicos⁷⁰.

1.4 APRECIÇÃO DAS TAXONOMIAS APRESENTADAS

Ao buscar uma síntese das diferentes taxonomias trazidas na seção anterior, percebemos o quanto podem ser variadas na sua maior ou menor amplitude de critérios e no rigor que lhes conferem seus autores⁷¹. Além disso, observamos que os critérios aplicados nas classificações dos tipos de obras lexicográficas são, no conjunto, de diferentes ordens. Destacamos aqui três tipos principais de critérios:

a) **critérios fenomenológicos**⁷², que correspondem às características observadas e mediadas pelo sujeito;

b) **critérios lingüísticos**⁷³, que estão baseados nas características das línguas e/ou de uma teoria da linguagem;

c) **critérios funcionais**⁷⁴, que dizem respeito ao emprego que será dado ao dicionário.

⁷⁰ Acreditamos que essa classificação não é completamente homogênea e, portanto, é de uma utilidade parcial.

⁷¹ Sobre as diferentes tipologias, Dubois & Dubois (1971, p.15) afirmam que muitos dicionários são heterogêneos, o que dificulta a sua caracterização.

⁷² Como exemplos desse critério, citamos características que dependem da aproximação do sujeito consulente, como o tamanho (grande dicionário, pequeno dicionário) e o formato (dicionário de bolso). De acordo com Blackburn (1997, s.v. *fenômeno* e s.v. *fenomenologia*), os fenômenos são objetos e acontecimentos da forma como aparecem a nossa experiência e não tal como são em si, ou seja, um fenômeno é algo que se revela na experiência, opondo-se a aspectos teóricos que são postulados para explicá-los; e a fenomenologia denota uma descrição da experiência, desenvolvida a partir de uma aproximação sensorial.

⁷³ Os critérios lingüísticos englobam, entre outras características, o tipo de informação oferecida (lingüística, enciclopédica), o número de línguas, a seleção do léxico (vocabulário técnico, geral, etc), a atitude lingüística (prescritiva, descritiva), o período de tempo considerado (sincrônico, diacrônico), o papel do emissor e do receptor (para codificação ou decodificação), o sistema lingüístico em que se baseia o dicionário (*corpus* ou sistema lingüístico do autor), a forma de acesso do dicionário (semasiológico - alfabético ou por famílias - ou onomasiológico - por conceitos), a progressão (se alfabética, final ou inicial), e a densidade da nomenclatura (número de artigos léxicos apresentados - apesar de ainda não dispormos de um *corpus* específico relativo ao público escolar, isso não deixa de ser um critério lingüístico desejável para a seleção da macroestrutura).

⁷⁴ Como a finalidade (dicionário de dúvidas, de reversos, por exemplo), o público-alvo (dicionário infantil, por exemplo) e o contexto onde é utilizado o dicionário (*college dictionary*).

Biderman (2001) aponta como um dos possíveis critérios para a classificação das obras lexicográficas a quantidade de lemas do dicionário. Apesar do critério quantitativo ser objetivo, ele não é suficiente para classificar os dicionários. Isso porque a forma de contagem dos verbetes pode ser feita de diferentes maneiras. Enquanto alguns levam em consideração apenas os lemas, outros consideram também os sublemas, que são listados, e, às vezes, não definidos no corpo do artigo⁷⁵. Além disso, a disponibilidade morfológica das línguas não pode ser entendida como universalmente única, uma vez que existem línguas com diferentes padrões de criação lexical⁷⁶. Enquanto línguas flexionais, como o português, apresentam palavras que são flexionadas para formar novos vocábulos, línguas aglutinadoras formam palavras de seqüências de unidades gramaticais, e línguas isolantes têm palavras invariáveis que assumem suas características gramaticais apenas de acordo com a ordem das palavras na frase. Desse modo, algumas línguas, por suas próprias características morfológicas, podem vir a formar mais ou menos palavras geradoras de entradas em um dicionário⁷⁷. Assim, aceitar o critério quantitativo como um universal para a classificação das obras lexicográficas pode colocar em comparação objetos de diferentes naturezas.

Apesar de oferecer critérios lingüísticos (como o número de verbetes e o número de línguas utilizadas) e funcionais (como o público-alvo), a taxonomia apresentada pela editora Langenscheidt tem suas limitações, pois parece se aplicar apenas aos dicionários dessa editora, não podendo, portanto, ser usada como critério para a classificação de outros dicionários⁷⁸. Mesmo dentro da ordenação dos dicionários da própria editora, há uma certa confusão entre os critérios utilizados. Os nomes empregados já demonstram uma inconsistência de parâmetros, havendo, por exemplo, o dicionário de bolso (critério de tamanho) e o dicionário escolar (critério de funcionalidade). Também o critério de público-alvo não fica claro, pois se tomarmos o dicionário enciclopédico como exemplo, observamos que estão mesclados o tipo de consulente (tradutor, cientista, acadêmicos) com o tipo de local onde tal obra é utilizada (faculdades e bibliotecas).

⁷⁵ Essa prática é bastante comum na Lexicografia inglesa e norte-americana, como podemos observar em *Longman – Dictionary of Contemporary English* (1995), *Collins Cobuild* (1995), *The American Heritage Student Dictionary* (2003), por exemplo.

⁷⁶ A respeito da tipologia das línguas ver Crystal (1995, p.294-295). Essa tipologia agrupa as línguas de acordo com características estruturais que apresentam e não segundo relações históricas que as línguas possam apresentar, como seria levado em conta em uma classificação genética.

⁷⁷ Bogueño (informação oral em aula proferida na UFRGS em 20 de novembro de 2003) dá o exemplo do *al. Kanalschwimmen* “travessia a nado do Canal da Mancha”.

⁷⁸ A mesma observação é válida para os dicionários da Oxford University Press.

Já a taxonomia de Haussman (1985), embora não se restrinja a uma parte do universo dicionarístico, também tem algumas limitações. As dicotomias apresentadas colocam a decisão da classificação entre uma ou outra característica, não havendo possibilidade de combinação entre elas. Assim, um dicionário deve, por exemplo, ser ou de língua comum ou de língua de especialidade, mas não se prevê uma combinação dos dois tipos⁷⁹. Esse tipo de taxonomia serve-se de exclusões, o que dificulta a classificação de tipos híbridos como o dicionário enciclopédico, tornando complicado o enquadramento de tais dicionários.

Também fechada é a taxonomia de Hartmann & James (2001), pois utiliza apenas quatro características que, em tese, seriam suficientes para classificar todos dicionários. Por utilizar um modelo icônico, em que todos os tipos de dicionários são colocados dentro de um círculo, não há abertura para que se incluam outros critérios. Além disso, embora optem por critérios objetivos para a classificação dos dicionários, aparecem algumas incoerências no plano da sua classificação. Os dicionários de *companions*⁸⁰, por exemplo, em vez de aparecerem sob o tipo especializado, aparecem sob o tipo geral. A proposta dos autores, segundo Bugueño (2004, p.248), “no deja de ser interesante, pero sus resultados son a veces discutibles”.

Já Landau (2001) apresenta uma taxonomia não tão redutora se considerarmos a abertura para a possibilidade de classificação dos dicionários como híbridos. Outro aspecto positivo é a existência de critérios de diferentes ordens (lingüísticos e funcionais). Entretanto, uma das limitações de seu trabalho é o fato de seu desenho taxonômico não ser exaustivo, deixando descobertas várias características dos instrumentos lexicográficos. Ademais, alguns dos critérios apresentados pelo autor, como *a principal língua de mercado* (p.16), justificam-se somente perante dicionários da língua inglesa, não sendo extensíveis a dicionários de outras línguas.

A taxonomia de Zgusta (1971) reúne em si dois movimentos diferentes. Por um lado, classifica as obras em tipos (como dicionário enciclopédico *versus* lingüístico, diacrônico *versus* sincrônico) e, por outro, lista alguns critérios que podem ser utilizados para classificá-

⁷⁹ O NDAu (1975), por exemplo, embora ofereça majoritariamente palavras da língua comum, inclui também termos de diferentes campos do conhecimento. Não queremos dizer com isso que o NDAu (1975) é um dicionário de tipo híbrido, apenas que é um dicionário geral que dá abertura para alguns termos mais amplamente conhecidos em sua macroestrutura.

⁸⁰ Série de dicionários de especialidades, publicados especialmente pela Oxford University Press. V. Hartmann (1998, s.v. *companion*).

las. Resulta daí, uma tipologia um tanto confusa pois não opta nem por tipos de obras nem por critérios para sua classificação. Entretanto, a classificação feita por Zgusta não tem como objetivo esgotar esse assunto ou delimitar os tipos de forma exclusiva pois ela é utilizada como introdução para uma discussão posterior de dois tipos de obras que considera as mais importantes, o dicionário monolíngüe e o bilíngüe.

A taxonomia de Haensch (1982) é a proposta que nos parece mais coerente frente às demais pois o autor tenta abarcar diferentes ordens de critérios como critérios objetivos, fenomenológicos, lingüísticos e funcionais, possibilitando uma articulação entre eles⁸¹. Dentre todas apresentadas, essa tipologia é a mais extensamente desenvolvida e também a mais prática pois há a tentativa de se evitar a presença de critérios subjetivos⁸². Outra vantagem que apresenta é que não foi feita para ser aplicada a dicionários de apenas uma língua ou de apenas uma editora e, nesse sentido, ela pode ser utilizada para a análise de um grande número de obras.

1.5 O LUGAR DO DICIONÁRIO ESCOLAR NAS TIPOLOGIAS

No quadro acima referido, nem todas as tipologias reservam um lugar exclusivo para o dicionário escolar. Nelas, é difícil pinçar um conceito homogêneo que o coloque em oposição a outros tipos de instrumentos lexicográficos. Nas tipologias apresentadas por Hausmann (1985) e por Hartmann & James (2001), por exemplo, não encontramos um espaço especificamente destinado ao dicionário escolar. Também Zgusta (1971) não reserva um lugar específico para ele em sua tipologia. O autor apenas aponta os dicionários pedagógicos como uma possível classificação dentro do universo das obras lexicográficas. Entretanto, todas as taxonomias descritas trazem alguns critérios que poderiam ser conjugados de alguma forma para a caracterização de nosso objeto.

Biderman (2001) caracteriza⁸³ o dicionário escolar como aquele que possui uma nomenclatura de aproximadamente 25.000 palavras. Dessa forma, sua taxonomia

⁸¹ Como a possibilidade de combinar, para a escolha dos lemas, o sistema lingüístico do autor e um *corpus* utilizado.

⁸² Por *subjetivo* queremos dizer critérios que dependem de um julgamento do sujeito, como a classificação por tamanho. Um mesmo dicionário, por exemplo, pode ser classificado como pequeno por um usuário e como mini por outro.

⁸³ Compare-se a isso Biderman (1984, p.27).

efetivamente diferencia esse dicionário de outros tipos, ainda que se apóie exclusivamente em um critério quantitativo.

A tipologia da Editora Langenscheidt identifica o dicionário escolar como aquele que possui até 55.000 palavras e que se destina a estudantes de todos os níveis. São apontadas também características como a opção por uma seleção do léxico atual da língua, a presença de informações gramaticais completas, exemplos de aplicações e também uma apresentação gráfica amigável. Em outras palavras, nessa tipologia, o dicionário escolar é passível de uma caracterização opositiva a outros tipos de obras lexicográficas.

Por outro lado, Landau (2001) não discorre diretamente sobre características do dicionário escolar, apenas comenta que eles se tornaram tão simplificados e atraentes, com letras grandes, formato atrativo e ilustrações⁸⁴ que acabam não preparando a criança para utilizar os dicionários “de adultos”. Dentre as características que o dicionário para crianças deve ter, está o vocabulário controlado, que restringe a seleção das palavras na definição àquelas que a criança compreende⁸⁵. Na verdade, há uma certa sobreposição, no texto de Landau, entre o dicionário escolar⁸⁶ e o dicionário para crianças⁸⁷, não sendo possível estabelecer claramente uma diferença entre eles.

Haensch (1982) também não investe em uma caracterização precisa do dicionário escolar. Em poucas linhas, comenta que, em geral, os dicionários escolares são insuficientes tanto em relação à sua extensão quanto ao desenvolvimento das entradas. O autor considera que um dicionário escolar, ao mesmo tempo em que deve ser econômico, não deve oprimir o

⁸⁴ “[...] school dictionaries are as old as lexicography; the pedagogical purpose was original, and broader purposes developed from it. But school dictionaries as we know them, with simplified and graded vocabulary, large type, and attractive graphics, are strictly a modern development. In the early twentieth century and before, any small-sized dictionary was considered suitable for schoolchildren; no concession to simplicity was made in the treatment of vocabulary” (ibidem, p.25).

⁸⁵ “The theory underlying school dictionary, begun by Thorndike’s analysis of the frequency of word use, is that dictionaries for children should be written in words that children understand” (ibidem, p.26).

⁸⁶ [school dictionary]

⁸⁷ [children’s dictionary]

aluno com excesso de informações⁸⁸. Além disso, aponta como característica desse tipo de dicionário o seu caráter normativo⁸⁹.

1.6 SELEÇÃO DE REFERENCIAIS PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA

Como já referimos, na seção 1.4, em comparação com as outras taxonomias apresentadas, a de Haensch (1982) oferece maior clareza metodológica por diferenciar, em primeiro lugar, o ponto de vista lingüístico, o histórico-cultural e o objetivo. Em segundo lugar, seus critérios práticos, eleitos pelo autor como os melhores, permitem analisar dicionários de um modo mais objetivo. Além disso, uma grande vantagem que apresenta em relação às outras é que sua tipologia aponta para a possibilidade de os dicionários serem híbridos. Portanto, trata-se de uma classificação que não é redutora e nem fechada.

Para a realização deste trabalho, consideramos, portanto, que a classificação de Haensch é a mais completa dentre as descritas pois dá conta de um maior número de fatores, permite uma certa flexibilidade e admite a existência de tipos mistos. Embora objetiva, tal tipologia não distingue especificamente o dicionário escolar dos demais. Além disso, nem todos os critérios apresentados são essenciais para uma diferenciação dos dicionários escolares, como, por exemplo, o formato.

Por esses motivos, ainda que entendamos que a perspectiva deste autor é a que melhor se presta para guiar nosso trabalho, é necessário que ampliemos o modelo taxonômico de Haensch (1982) para que possamos melhor observar o dicionário escolar.

1.7 DA NECESSIDADE DE UM SISTEMA DE TRAÇOS ESPECÍFICO PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR

De uma forma geral, o desenvolvimento de uma taxonomia para as obras lexicográficas é justificado porque sua existência permite descrever as propriedades dos dicionários, identificar pontos que possuem em comum e, por fim, classificar os objetos em

⁸⁸ “En muchos casos, la finalidad de un diccionario implica, de antemano, una limitación en cuanto a su extensión. Un ‘diccionario escolar’ es una obra de consulta que no debe abrumar al alumno con exceso de materiales y que, además ha de ser económico. Así podemos suponer de antemano que este tipo de diccionario será bien de extensión reducida” (ibidem, p.127).

⁸⁹ “[...] entre los diccionarios con función normativa se pueden señalar los diccionarios académicos, los diccionarios escolares [...]” (ibidem, p.164).

grupos de acordo com suas afinidades. Para nós, uma taxonomia deve ser um conjunto de traços articulados que possibilite a caracterização de diferentes tipos de obras lexicográficas.

Essa tarefa nos parece ser essencial na medida em que, sendo disponível uma tal caracterização, pode haver, por parte do lexicógrafo, um maior controle das características que seu dicionário deveria apresentar. Contar com parâmetros gerais também ajuda a assegurar que o dicionário possua coerência na organização da totalidade das suas partes, na sua megaestrutura.

Em relação ao dicionário escolar, o desenvolvimento de um conjunto de traços que o distinga⁹⁰ é especialmente importante porque permite que os instrumentos lexicográficos possam ser mais acessíveis aos alunos e também mais coerentes com suas necessidades lingüísticas.

1.8 PROPOSTA DE UM SISTEMA DE TRAÇOS

A descrição de diferentes taxonomias permite observar as diversas perspectivas utilizadas na caracterização das obras lexicográficas, a abrangência de cada uma e sua aplicabilidade. Os critérios e classificações propostos por Biderman, (2001), Hausmann (1985), Hartmann & James (2001), Landau (2001), Zgusta (1971) e Haensch (1982) não se demonstram exaustivos o suficiente para abranger as especificidades do dicionário escolar. Ainda assim, dentre elas, como já mencionamos, a taxonomia proposta por Haensch se apresenta como a mais proveitosa para um trabalho como o nosso pois permite uma certa flexibilidade na classificação das obras.

Como nas observações das taxonomias não há um lugar precisamente delimitado para o dicionário escolar é necessário definir um sistema de traços que permita caracterizar e distinguir o dicionário escolar frente a outros tipos de dicionários. O sistema de traços que sugerimos baseia-se em três categorias principais, que denominaremos *macroparâmetros*. A

⁹⁰ Segundo Hartmann (2001, p.74): “Although more such dictionaries (pedagogical dictionaries) have come on the market, and they are ‘more user-friendly, error-conscious and skills-oriented’ than even before [...], no generally useful comprehensive taxonomies have so far been proposed for them. But that is no reason why we should not try harder to develop them”.

partir deles, estabeleceremos os traços que nos pareçam mais pertinentes ao dicionário escolar.

a) critérios fenomenológicos⁹¹:

- tamanho (grande, pequeno, mini);
- formato (de mesa, de bolso ou outros).

b) critérios lingüísticos:

- tipo de informação oferecida (dicionário lingüístico, enciclopédico ou misto);
- número de línguas (monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe);
- seleção do léxico (geral, com seleção diatécnica, diastrática ou outra);
- atitude lingüística (prescritivo ou descritivo);
- período de tempo considerado (diacrônico, sincrônico);
- papel do emissor ou do receptor (para codificação ou decodificação);
- sistema lingüístico em que se baseia (em um *corpus*, no sistema lingüístico do autor ou misto);
- forma de acesso (dicionário semasiológico, onomasiológico);
- progressão (alfabético-inicial, final);
- densidade da nomenclatura (quantidade de lemas).

c) critérios de funcionalidade:

- finalidade (para responder dúvidas lexicais⁹², dúvidas gramaticais, dúvidas de pronúncia⁹³, escolher determinados níveis de estilo⁹⁴, etc);
- público-alvo (público em geral, profissionais, estudantes nativos, aprendizes estrangeiros, tradutores e outros);
- contextos em que é usado (na escola, durante viagens, na faculdade e outros).

Com o desdobramento dos critérios fenomenológicos, lingüísticos e de funcionalidade, geramos parâmetros que podem ser utilizados para a delimitação de tipos de obras

⁹¹ Conforme já mencionamos, na seção 1.4., esse é um critério baseado nas características observadas e mediadas pelo sujeito.

⁹² Dentre outros, citamos os de sinônimos e/ou antônimos, que podem resolver dúvidas lexicais na produção.

⁹³ Estes são especialmente úteis em línguas com sistemas fonológicos complexos, tais como o do inglês.

⁹⁴ Como, por exemplo, os dicionários de gírias.

lexicográficas. Especificamente em nosso trabalho, procuramos estabelecer os parâmetros que permitam caracterizar e avaliar o dicionário escolar. Essa tarefa será realizada no capítulo dois.

Neste capítulo fizemos um levantamento de diferentes tipologias das obras lexicográficas e percebemos que elas fazem dois movimentos distintos. Enquanto algumas classificações partem dos tipos de dicionários⁹⁵ para delimitar suas características, outras partem de critérios que permitem caracterizar os dicionários⁹⁶. Assim, o produto final das tipologias tende a ser diferente: algumas produzem uma taxonomia, uma classificação por tipos, e outras produzem critérios para uma classificação. Em ambas direções, o panorama que encontramos foi similar. Algumas mencionam o dicionário escolar⁹⁷, mas nenhuma delas oferece traços distintivos específicos deste, colocando-o em oposição a outros tipos. Esse fato levou-nos à constatação de que é necessário que se faça um levantamento dos traços do dicionário escolar.

Para que alcancemos tal objetivo, desenhamos um primeiro conjunto de critérios que poderão servir como base para um modelo de análise, como vemos no Quadro 1, a seguir:

⁹⁵ Esse é o caso de Biderman (2001), da Editora Langenscheidt (2000), de Hausmann (1985), de Hartmann & James (2001) e de Zgusta (1971).

⁹⁶ Como fazem Landau (2001) e Haensch (1982).

⁹⁷ Embora não seja feita uma alusão específica ao dicionário escolar, uma delimitação clara dos dicionários pedagógicos é feita por Hartmann (2001). Ele agrupa diferentes dicionários sob o título *dicionário pedagógico*, que conceitua como uma obra de referência especificamente feita para as necessidades didáticas práticas de professores e aprendizes de uma língua.

Quadro 1: Critérios para um modelo de análise

Critérios		Tipos de dicionários	Tipo x	Tipo y	Tipo z
Critérios fenomenológicos	tamanho (grande, pequeno, mini, micro ou outro)				
	formato (de mesa, de bolso ou outro)				
Critérios lingüísticos	tipo de informação oferecida (lingüística, enciclopédica, mista)				
	número de línguas (uma, duas ou mais)				
	seleção do léxico (geral, com alguma marcação diassistêmica)				
	atitude lingüística (prescritiva ou descritiva)				
	cronologia (sincronia, diacronia)				
	papel do emissor/receptor (para codificação ou para decodificação)				
	sistema lingüístico em que se baseia (<i>corpus</i> , sistema lingüístico do autor ou misto)				
	forma de acesso (semasiológica, onomasiológica)				
	progressão (alfabético-inicial, final)				
	densidade da nomenclatura (número de verbetes)				
Critérios de funcionalidade	finalidade (para responder dúvidas lexicais e/ou gramaticais, de pronúncia, escolher níveis de estilo)				
	público-alvo (público em geral, profissionais, estudantes, aprendizes estrangeiros, outros)				
	contexto em que é usado (escola, viagens, faculdades ou outro)				

Para que consigamos, dentro desse quadro, conceber um conjunto de traços que permitam delimitar o dicionário escolar, será preciso considerar, primeiramente, quais são as necessidades de seu público-alvo e, em seguida, como estas devem estar atendidas no dicionário. Assim, no capítulo seguinte trazemos uma caracterização do perfil do usuário ideal do dicionário escolar para que, então, retomemos os parâmetros antes colocados, articulando-os à estrutura dos dicionários.

2 ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA AVALIAÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR

Como vimos no capítulo anterior, as tipologias estudadas dão conta, por um lado, de tipos diferentes de dicionários, e, por outro, de parâmetros gerais para a caracterização das obras lexicográficas. As tipologias propostas por Biderman (2001)⁹⁸, pela Editora Langenscheidt (2000)⁹⁹, por Hausmann (1985)¹⁰⁰, por Hartmann & James (2001) e por Zgusta (1971) fazem uma classificação por tipos de dicionários, baseando-se em diferentes critérios. Já as tipologias de Landau (2001)¹⁰¹ e Haensch¹⁰² (1982) não partem de tipos de dicionários, mas de critérios que permitem classificar as obras lexicográficas. Os dois movimentos realizados por essas tipologias podem ser simplificados, de maneira bastante generalizada da seguinte forma:

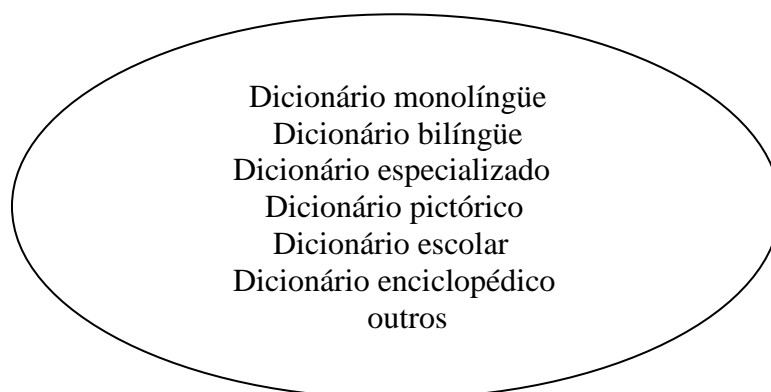


Figura 2: Universo dos dicionários

⁹⁸ Ela classifica como tipos de dicionários monolíngües os seguintes: tesouro lexical, dicionário padrão, dicionário escolar e o dicionário infantil.

⁹⁹ Essa tipologia classifica as obras em dicionário enciclopédico, grande dicionário, dicionário escolar, microdicionário e outros.

¹⁰⁰ Ele classifica as obras em dicionário sincrônico/ diacrônico, dicionário histórico/ contemporâneo, dicionário filológico/ lingüístico e outros tipos.

¹⁰¹ Alguns dos critérios por ele apresentados são o número de línguas, a idade dos usuários, o tamanho, a forma de apresentação.

¹⁰² Apresenta critérios lingüísticos, histórico-culturais e práticos (formato, extensão, seleção do léxico, ordenação dos assuntos e outros).

ou

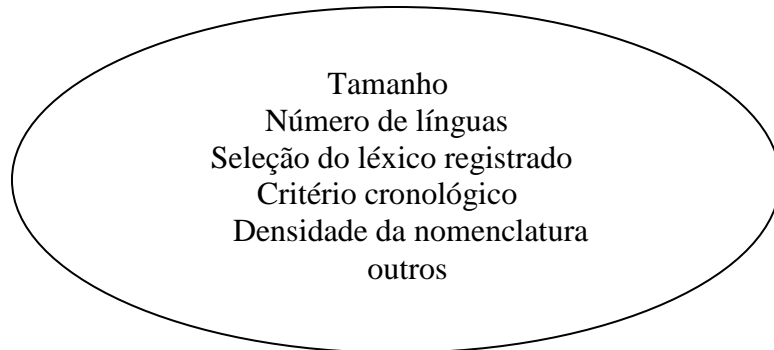
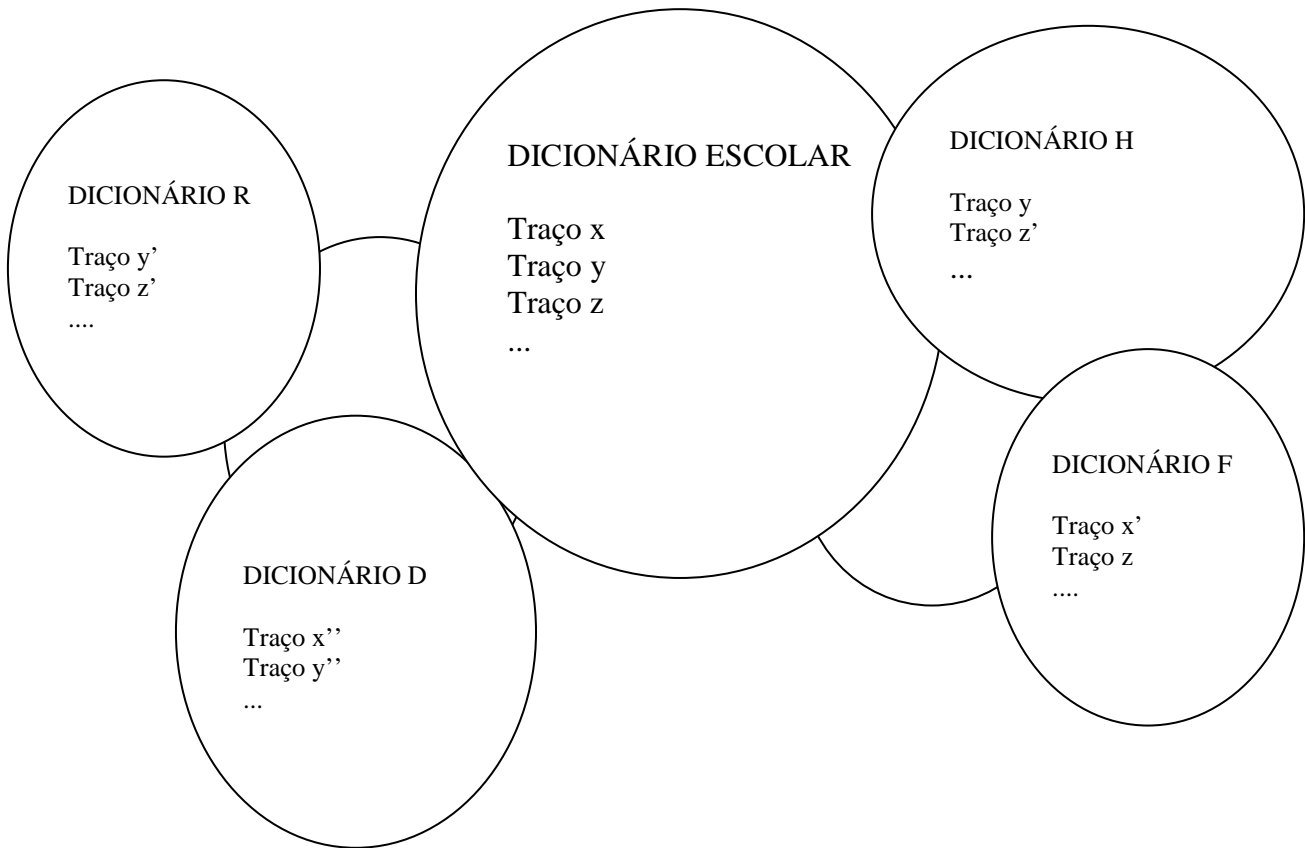


Figura 3: Traços que podem caracterizar os dicionários

Como podemos perceber, um dos movimentos das tipologias aqui revisadas é o de oferecer critérios que permitam classificar as obras lexicográficas em tipos (Figura 3). A somatória de determinados traços permitiria, teoricamente, a caracterização das obras lexicográficas, contrastando-as umas com as outras. Entretanto, apesar de as tipologias oferecerem parâmetros que possam vir a definir o dicionário escolar, elas não o caracterizam especificamente.

Nosso objetivo, nesse capítulo, será definir o somatório de traços que fazem um dicionário ser adequado para o uso escolar. A título de exemplificação, mostramos o Esquema 1, no qual vemos como o dicionário escolar pode possuir traços que o sobrepõem a outros tipos de dicionário e também como os mesmos traços podem aparecer em diferentes tipos de dicionários.

Esquema 1: Conjunto de traços do dicionário escolar
(em oposição a outros tipos de dicionários)

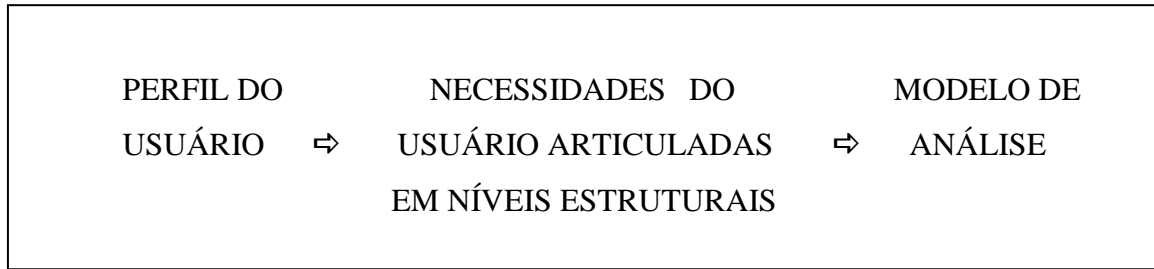


Para que possamos dizer quais são as melhores condições daquilo que queremos chamar de *dicionário escolar*, será necessário que façamos, antes desse estágio:

- a) um levantamento das características do usuário ideal do dicionário escolar;
- b) com base nesse perfil de usuário, um exame de suas necessidades articuladas em níveis de estruturação do dicionário (macro, micro, médio e megaestrutural).

Isso é o que busca representar o esquema a seguir:

Esquema 2: Do perfil ao modelo de análise



2.1 PERFIL DO USUÁRIO IDEAL DO DICIONÁRIO ESCOLAR

2.1.1 Considerações gerais

A caracterização dos dicionários escolares em relação aos demais tipos de dicionários parece ser um ponto sobre o qual ainda não há consenso. Na Lexicografia brasileira observamos, de uma maneira geral, que essa percepção difusa reflete-se na prática lexicográfica de diferentes formas, como, por exemplo, as seguintes:

- Dicionários escolares muitas vezes não possuem um caráter que os distinga das demais obras lexicográficas. O *Dicionário Escolar Michaelis* (DEMi6 (2002)), por exemplo, difere apenas na capa e no formato do *Dicionário Prático Michaelis* (DPMi (2001)). Também o *Dicionário Didático de Português* (DDP2 (2001)) é uma reimpressão de outro, o *Dicionário Contemporâneo do Português* (DCP (1992)), apresentando apenas uma nova capa¹⁰³;

- Identificam-se dicionários escolares com aqueles que têm como característica serem pequenos, como os minidicionários¹⁰⁴.

¹⁰³ Landau (2001) afirma que, no início do século passado, muitos dicionários escolares em nada diferiam de seus correspondentes para adultos, uma vez que eram apenas uma redução (do número de lemas e acepções) desses. Em sua tipologia, Landau apresenta o dicionário escolar como um dos tipos de dicionários para uma idade específica [age of users], fazendo uma distinção um tanto confusa entre dicionário escolar e dicionário para crianças, como já apontamos anteriormente. Para ele, “the dictionaries are usually divided into three tiers: elementary school (or beginners’ dictionary), for grades 3-5, ages 8-10; middle school, for grades 6-9, ages 11-14 or 15; and secondary school, for grades 9-12, ages 14-18” (ibidem, p.25).

¹⁰⁴ A própria avaliação dos dicionários escolares produzida pelo MEC em 2004 alterna, em seu texto, o uso de *dicionário escolar* e *minidicionário*.

- Alguns de nossos dicionários escolares são apenas uma versão abreviada de dicionários maiores, que sofreram uma diminuição no tamanho da microestrutura e um corte na quantidade de lemas. Percebemos uma redução na quantidade de informações da microestrutura¹⁰⁵, por exemplo, através do quadro comparativo a seguir, que mostra as informações oferecidas para *mandioca* por dois dicionários, O *Novo Dicionário Aurélio* (NDAu (1975)) e o *Mini Aurélio Século XXI* (MAu4 (2002)).

Quadro 2: microestrutura de *mandioca*

NDAu (1975)	MAu4 (2002)
<p>Mandioca. [Do tupi <i>mãdi'og.</i>] <i>S.f.</i> Brás. 1. Planta leitosa, da família das euforbiáceas (<i>Manihot utilissima</i>), cujos grossos tubérculos radiculares, ricos em amido, são de largo emprego na alimentação, e da qual há espécies venenosas, que servem para fazer farinha de mesa; aipi, aipim, macaxeira, maniva, maniveria, pão-de-pobre. 2. O tubérculo dessa planta. 3. V. <i>aipim</i> (1). <i>S.m.</i> 4. <i>Bras., BA.</i> Certo partido político (...)</p>	<p>Man•di•o•ca <i>sf.</i> <i>Bras.</i> 1. <i>Bot.</i> Planta euforbiácea de tubérculos alimentícios, da qual há espécies venenosas, de que se faz a farinha de mesa, etc. 2. O tubérculo dessa planta. [Sin. Ger.: <i>aipim, macaxeira.</i>]</p>

Ao que parece, ao comparar o teor de informações do Quadro 2, há, no panorama lexicográfico brasileiro, um certo desprezo pelas necessidades e características do consulente na produção de dicionários escolares. Esse mesmo problema é apontado por Landau (2001,

¹⁰⁵ Essa característica parece também ocorrer na Lexicografia espanhola, como aponta Hernández (1989, p.84): “la diferencia que se observa entre un artículo de un diccionario ‘grande’ (general) y uno de un diccionario escolar sólo está en la cantidad de información, no en la manera de transmitir esa información; se suprimen acepciones arbitrariamente y se recortan las definiciones de los diccionarios generales” (apud Campos, 1994, p.40).

p.25) em relação aos dicionários escolares de língua inglesa do século passado e por Hernández (1989)¹⁰⁶ em relação à Lexicografía de língua espanhola.

A necessidade de se fundamentar a elaboração do dicionário sobre um conhecimento do usuário da obra é expressa por Hernández (1996, p.25 apud Ezquerria, 2003, p.23) nas seguintes palavras:

Sin lugar a dudas, se producirá una notable mejora cuando la lexicografía reconozca, de una vez por todas, la necesidad de adoptar en sus investigaciones una perspectiva orientada al usuario; plantearse si, efectivamente, existe relación entre los objetivos que se propone el elaborador del diccionario y el verdadero aprovechamiento del usuario, pues con mucha frecuencia se observa un elevado número de discordancias producidas por el hecho comprobado de que los diccionarios se elaboran, en el mejor de los casos, para unos destinatarios ideales que no se corresponden con las diversas realidades claramente diferenciadas de virtuales usuarios que son los hablantes de una lengua.

Vemos, então, que os tipos de consulentes variam bastante de um tipo de dicionário para outro. Um usuário do dicionário escolar poderá não procurar o mesmo tipo de informação que um usuário profissional (como um professor universitário), por exemplo. O consulente prototípico de cada tipo de dicionário possui necessidades lingüísticas delimitadas pela língua que utiliza. Isso é o que nos mostra Coseriu (1980).

De acordo com o teórico (op. cit.), uma língua se constitui não como um sistema lingüístico único e homogêneo, mas sim como um diassistema, um conjunto de diferentes subsistemas lingüísticos. Assim, a língua de que dispõe o usuário escolar não é a totalidade da língua portuguesa, por exemplo. Dentro dela, é necessário precisar quais são as características do subsistema que esse usuário utiliza em relação à norma culta.

Considerando o nosso universo de pesquisa dos dicionários escolares, optamos por trabalhar com um subsistema da língua portuguesa, selecionando, portanto, uma língua funcional, um subsistema lingüístico determinado. Conhecer o usuário ideal do dicionário

¹⁰⁶ Ele afirma que “en el mejor de los casos, el diccionario se elabora pensando en un ideal medio estandarizado que poco tiene que ver con la realidad [...] De esta manera, nos encontramos con que un tipo tan específico de diccionarios como son los escolares, se elaboran sin tener en cuenta las acepciones y acertando definiciones sin más objetivo que el de ajustarse al tamaño previsto: esto explica la escasa, cuando no nula eficacia de la mayoría de ellos” (Hernández, 1989-90, p. 178, apud Campos, 1994, p.14).

escolar¹⁰⁷ passa por delimitar a língua funcional por ele utilizada. A partir dessa delimitação, será possível confrontar essa língua funcional com a língua funcional do português considerada como norma padrão¹⁰⁸.

2.1.2 Perfil do usuário

Alguns dicionários escolares indicam, explicita ou implicitamente, quem é seu público-alvo e, baseados nesse dado, apresentam uma seleção de informações sobre a língua. O DDP2 (2001), por exemplo, afirma que se destina a estudantes de 1º e 2º graus e, que, por essa razão, não inclui tecnicismos e científicisms, mas apenas “palavras técnicas e científicas banalizadas na língua geral” (p.5) e também regionalismos e arcaísmos com ocorrência mais provável. No caminho inverso ao DDP2 (2001), o DEMi6 (2002) assevera que sua seleção de palavras foi baseada conforme a “necessidade lingüística de jovens estudantes” (prefácio, s.p.), e, por esse motivo, foram incluídos termos científicos, estrangeirismos, neologismos, regionalismos, gírias; e na estrutura dos artigos léxicos, entre outros itens, a etimologia, “instrumento pedagógico importante na sala de aula” (DEMi, prefácio, s. p.). Fica evidente, então, que há perspectivas bastante diferenciadas daquilo que se considera como adequado para constar ou não em um dicionário escolar.

Se observarmos, de forma geral, a estrutura do corpo de alguns dicionários escolares, perceberemos que, entre eles, há uma escolha que varia bastante. Em uma observação bastante superficial de lemas contidos, por exemplo, na letra *v* de um grupo de cinco dicionários, percebemos que existem palavras que aparecem em alguns dicionários, mas que não aparecem na maioria deles, como *vituperar* (DDP2 (2001)), *vivaldino*, *vulpino* (DJ2 (2001)), *varsoviana*, *vilegiatura*, *vurmo* (MAu4 (2002)), *vade-mécum*, *vossemecê*, *vulturino* (MdRR2 (2003)), *veeiro*, *venatório*, *vitualhas* (MdL20 (2002)), o que parece indicar que a seleção da nomenclatura é bastante heterogênea. Através dessa simples e breve comparação de nomenclaturas, percebemos, novamente, que os dicionários de uso escolar parecem considerar as necessidades lingüísticas dos estudantes de formas diversas.

¹⁰⁷ Registramos que até o presente momento não há um estudo empírico sobre o perfil do usuário do dicionário escolar que possa nos servir de orientação. Ainda assim, acreditamos que é de maior rendimento propor um esboço do perfil desse usuário – baseado em nossas impressões de falantes do português – do que desconsiderar esse aspecto.

¹⁰⁸ Discutiremos a problemática da norma em 2.2.1.

Para que possamos saber se os dicionários escolares estão em conformidade com as necessidades de seus usuários, é preciso que explicitemos as características desse tipo de obra. Será apenas a partir do perfil do consulente escolar que poderemos analisar se suas necessidades lingüísticas são atendidas ou não pelos dicionários escolares. Portanto, faz-se necessário que desenvolvamos nosso próprio modelo com os principais traços do usuário ideal do dicionário escolar.

Para nós, tal consulente prototípico do dicionário escolar possui as seguintes características¹⁰⁹:

- a) é uma criança em etapa escolar de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental e, como está em fase de aprendizado, está no processo de aquisição¹¹⁰ do registro formal da língua;
- b) é um usuário com dúvidas quanto ao significado de algumas palavras, expressões e locuções que, normalmente, encontra nos registros formais contemporâneos da língua, como, por exemplo, em leituras escolares nas séries acima mencionadas;
- c) é um usuário que pode ter lacunas de informações específicas sobre os seguintes tópicos¹¹¹:
 - grafia das palavras (incluindo variantes ortográficas);
 - separação silábica em casos dúbios;
 - informações de pronúncia em casos específicos (como tonicidade e grau de abertura de vogais);
 - classe gramatical;
 - plurais irregulares;
 - irregularidades de flexões de gênero;
 - formação de superlativo e comparativo;
 - formação de diminutivo e aumentativo;

¹⁰⁹ Ressaltamos que esse é um construto ideal e hipotético, pois até o momento não temos conhecimento de estudos científicos realizados com o propósito de delimitar esse consulente.

¹¹⁰ Utilizamos a palavra *aquisição* em seu significado mais geral, sem que nos filieemos a alguma teoria de Aquisição da Linguagem.

¹¹¹ A afirmação de que o usuário está em fase de aprendizagem e que possui algumas necessidades específicas relativas à norma culta não significa que acreditamos que o usuário desconheça sua própria língua, mas apenas que pode procurar conhecimentos diferentes daqueles que já possui.

- conjugação dos verbos irregulares;
- transitividade dos verbos;
- coletivos;
- como usar algumas palavras na produção textual¹¹²;
- sinônimos e antônimos;
- palavras derivadas;
- expressões e locuções;

- d) é um usuário que, muitas vezes, desconhece determinados objetos e necessita de ilustrações, além de uma descrição verbal, para compreendê-los;
- e) é um usuário geralmente não familiarizado com o uso de dicionários;
- f) é um usuário que, em geral, não necessita de conhecimentos de tecnicismos, mas apenas dos mais amplamente conhecidos e utilizados (não restritos a uso em determinadas áreas do conhecimento, como Medicina);
- g) Acreditamos ser também desnecessária, para um aluno de 4^a a 8^a série, a informação etimológica das palavras¹¹³ porque, apesar de ser uma informação interessante, o foco de seus estudos sobre a língua ainda não recai sobre esse aspecto¹¹⁴.

Essa delimitação das características do usuário ideal do dicionário, ainda que realizada em tese, deverá orientar as características essenciais e acessórias dos dicionários. Sem a elaboração de um modelo, a organização do dicionário e a seleção de seu conteúdo correm o risco de não se adequar aos objetivos e necessidades de seu público.

¹¹² Em textos escritos e em textos orais.

¹¹³ Ezquerria (2003, p.17) mostra como os dicionários escolares tendem a tomar os dicionários gerais como modelo quando tratam da diacronia, sem que sejam levadas em consideração as características do consulente escolar: “en los diccionarios destinados a un público escolar es habitual encontrar la información etimológica, cuando parece más propia de los diccionarios para un nivel superior [...] La tradición lexicográfica es una cosa y las necesidades del usuario escolar otra, por más que el objeto que se describe sea el mismo”.

¹¹⁴ Não temos conhecimento (até o momento) de estudos específicos sobre a necessidade de informações etimológicas ou diatécnicas para o público escolar (delimitado acima) que justifiquem a sua inclusão em um dicionário escolar. Isso faz com que nossa afirmação de sua não-necessidade seja bastante relativa, cabendo ao lexicógrafo fazer a escolha de quais tecnicismos são quantitativamente significantes para que possam ser incluídos justificadamente em um dicionário escolar. Acreditamos que informações etimológicas podem ser fonte de informações lingüísticas, mas em um dicionário escolar parece-nos que seu papel ficaria bastante limitado, pois apenas serviriam para indicar que muitas palavras provêm de línguas diferentes. Além disso, salientamos que o tratamento de aspectos como etimologia e diatecnicismos não é prática comum nas aulas de língua portuguesa nas séries iniciais.

Ainda assim, a falta de conhecimento sobre o usuário dos dicionários é um problema não restrito à Lexicografia brasileira. Hartmann (2001), afirma que, de forma generalizada, sabemos muito pouco sobre o usuário dos dicionários, a quem muitas autoridades têm se referido como o ‘desconhecido íntimo’¹¹⁵. Acreditando na necessidade de se conhecer o usuário, declara Afane Otsaga (2003, s. p.):

The main objective of lexicographical works is to satisfy the needs of the users. When dealing with the methodology and even with the planning of a dictionary, one must first define the target user; otherwise the compilation will not be efficient. [...] In modern lexicography, the role and the place of the user is more and more taken into account [...] even if a dictionary is compiled within a good methodology, if a user does not find the information he/she needs, this dictionary will not be sold or used. Thus, the user appears to be the focal point on which each element of the lexicographical process focuses.

2.2 PERFIL DO USUÁRIO E QUATRO COMPONENTES FUNDAMENTAIS DO DICIONÁRIO

A delimitação dos traços do usuário ideal do dicionário escolar feita na seção anterior nos permite considerar de que forma suas necessidades influenciam as características que esses dicionários deveriam ter. Essas características se articulam em quatro níveis de organização do dicionário: a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura e a megaestrutura.

A macroestrutura corresponde à estrutura geral do dicionário entendida como o conjunto total dos lemas do dicionário, gerado pela aplicação de parâmetros reguladores específicos para cada tipo de dicionário¹¹⁶. Já a microestrutura é a estrutura geral do artigo

¹¹⁵ “[...] we still know very little about the dictionary user, whom several authorities have called the ‘familiar stranger’ [...], presumably because we take him or her for granted without bothering to investigate further” (ibidem, p. 80).

¹¹⁶ Há outras definições para macroestrutura. Em Wiegand & Hausmann (1989, p.333) encontramos as seguintes afirmações: “[...] the word list structure [...] is not, however, identical to the macrostructure”, e, mais adiante: “the macrostructure is the only structure which may contain all the units treated. It is the macrostructure that determines under which lemma the lexicographical item is to be found. The macrostructure may be presented differently within the two dimensions that are available so that we can distinguish different designs [...]. The common feature of all these designs is the orientation from top to bottom...” (ibidem, p.336). Para eles, a macroestrutura é, portanto, uma questão de estrutura de acesso [access structure] e não de seleção e tratamento da nominata.

léxico, correspondendo a todas as informações que estão à direita do lema. Por outro lado, a medioestrutura diz respeito ao sistema de remissões que faz a ligação entre os elementos da macro e microestrutura, dentro da microestrutura e da micro com a medioestrutura. Finalmente, a megaestrutura é a soma dos componentes do dicionário, incluindo a macroestrutura e o material externo, composto pelo material anteposto, pelo material posposto e pelo material interposto, partes que definiremos mais adiante neste trabalho.

A seguir fazemos uma distinção das necessidades do consulente do dicionário escolares nos quatro níveis e consideramos como as demandas de aprendizado podem estar contempladas na estrutura do dicionário.

2.2.1 Necessidades do consulente em nível macroestrutural

Como dissemos antes, a macroestrutura do dicionário é o total dos lemas do dicionário. Para que ela seja gerada, devem existir parâmetros reguladores da seleção da nominata capazes de engendrar uma nomenclatura coerente¹¹⁷, que respeite as necessidades do consulente. Tais parâmetros devem dar conta tanto dos tipos e da quantidade de unidades que devem ser selecionadas quanto da organização dessas unidades no conjunto da nominata¹¹⁸. Com uma macroestrutura homogênea, a consulta é facilitada, pois podemos compreender que tipos de palavras encontraremos (ou não) no dicionário. A eleição de parâmetros macroestruturais, além de ser proveitosa para o consulente, também é útil para o lexicógrafo, que consegue controlar melhor os resultados de seu trabalho.

Baseando-nos nos traços do usuário ideal descritos em 2.1.2, listamos a seguir os parâmetros que deverão ser geradores da macroestrutura de dicionários escolares.

a) Em primeiro lugar, o dicionário escolar deve ser **lingüístico** e não enciclopédico. Isso equivale a dizer que ele deve tratar dos signos lingüísticos e não das coisas, dos objetos. Isso não exclui a informação enciclopédica do dicionário escolar, apenas não a inclui na macroestrutura. Uma listagem dos adjetivos gentílicos ou uma listagem de algarismos romanos e arábicos, por exemplo, poderão encontrar abrigo nos apêndices (no material posposto).

¹¹⁷ Sobre a necessidade de se estabelecer parâmetros macroestruturais ver Bugueño (2004).

¹¹⁸ Cf. Bugueño (2004).

b) A nominata deve ser reflexo do **vocabulário geral**, não se limitando a um campo do conhecimento. Sobre esse aspecto, é importante mencionar que a escolha das palavras deve estar baseada no vocabulário presente em livros didáticos e no vocabulário da literatura adotada nas escolas na faixa escolar dos estudantes.

c) Como consequência, deverão ser privilegiadas **palavras de uso contemporâneo**. O dicionário deverá privilegiar o vocabulário sincrônico que corresponda às necessidades lingüísticas dos estudantes¹¹⁹. Ainda que não possamos determinar quantitativamente o que é um período contemporâneo para o português, sabemos que pelo menos é possível afirmar que um dicionário de língua contemporânea não tem um vocabulário arcaico como seu cerne. Palavras arcaicas podem constar da nomenclatura do dicionário escolar, já que podem aparecer em leituras escolares, mas não devem ser seu objeto central.

d) É preciso considerar também a **densidade da nomenclatura**¹²⁰ a ser registrada em um dicionário escolar. Como já dissemos anteriormente, o que se consideraria uma nomenclatura de tamanho razoável para o português talvez não tivesse um efeito correspondente em outras línguas, devido às suas diferentes disponibilidades morfológicas. Assim, não é possível estabelecer, independentemente da língua considerada, a quantidade de artigos léxicos que cada tipo de dicionário deve ter. Além disso, a forma de contagem dos artigos, mesmo sendo considerados dicionários de uma mesma língua, é feita de diferentes formas, como vimos em 1.4. Portanto, não se pode estabelecer *a priori* uma densidade para cada tipo de dicionário. Dito nas palavras de Zgusta (1971, p.219):

It would be useful but it is not possible [grifo nosso] to convert the above characteristic [i.e. tamanho dos dicionários] into concrete number of entries: single dictionaries vary because what some of them present as subentries are independent entries in others, and different languages also require different forms of presentation.

¹¹⁹De acordo com Zgusta (1971), a noção de língua contemporânea deve cobrir a produção oral e literária de um período de tempo anterior ao trabalho do lexicógrafo. Para ele, a duração de tal período varia de língua para língua. [...the notion of “contemporary” language will cover literary and oral production of a period of years or decades preceding the lexicographer’s work. The length of such a period varies from one language to another, and so does the degree of difference obtaining between the older periods and the “modern”, “contemporary” one] (ibidem, p.190).

¹²⁰ Por *densidade da nomenclatura* queremos nos referir à quantidade de artigos léxicos.

O que podemos fazer é delimitar, de maneira aproximada, o que **não** é o dicionário escolar. Extremos abaixo de 10.000 palavras¹²¹ e acima de 50.000 palavras não são comuns para dicionários escolares. Isso não significa que o dicionário não possa apresentar essa quantidade de lemas, significa apenas que o número total deve ficar aproximadamente entre esse dois números¹²².

e) O ideal para sabermos qual vocabulário é de fato utilizado nos textos escolares seria dispor de um *corpus* específico. Como tal *corpus* do português ainda não foi organizado¹²³, a escolha da nominata dependerá apenas do **sistema lingüístico dos autores**¹²⁴ e de seu conhecimento da língua utilizada na escola para que se efetue a escolha das unidades lexicais, o que não impede que futuramente o sistema lingüístico em que se baseia o dicionário seja um **corpus específico**.

f) Quanto à **estrutura de acesso** e à **progressão**, o dicionário deverá ser semasiológico e organizado alfabeticamente¹²⁵, incluindo as letras canônicas do alfabeto latino e também outras externas, mas que são utilizadas no sistema lingüístico em questão, como *k*, *w* e *y*¹²⁶.

Entendemos que há pelo menos dois tipos de empréstimos: o primeiro deles corresponde a palavras de origem estrangeira que foram assimiladas, como *estresse* e *futebol*; e o segundo corresponde a estrangeirismos que preservam a ortografia de sua língua de origem como *scanner* e *mouse*¹²⁷. No caso dos empréstimos assimilados, não é necessário nenhum tratamento diferenciado na sua inserção na nomenclatura do dicionário escolar. Apenas no segundo caso, o de estrangeirismos (não integrados), é que consideramos ser

¹²¹ Aragonés (2003, p. 206) diz que na língua espanhola, “cuando el niño llega a la escuela trae desarrollada una cierta competencia léxica, aunque limitada. El número de palabras que constituyen su vocabulario puede llegar a las 2.500”. Acreditamos que esse número deva ser bastante aproximado à realidade dos falantes do português.

¹²² Biderman (2001, p.134) afirma que “via de regra, um homem culto domina, no máximo, 25.000 palavras no seu léxico, tanto ativo como passivo”. É interessante notar que esse número se situa dentro dos parâmetros aproximativos estabelecidos acima.

¹²³ De acordo com Berber Sardinha (2000), existem vários *corpora* do português, como o Corpus de Araraquara, o de São Carlos (NILC), o CRPC (Corpus de referência do português contemporâneo), o Banco de Português, o PORTEXT, o Tycho-Brahe (português histórico) e o Corpus Natura. Entretanto, até o momento não temos conhecimento de um corpus voltado para a linguagem do público escolar.

¹²⁴ [sistema lingüístico em que se basa la obra lexicográfica]. Cf. Haensch (1982, p. 133).

¹²⁵ Aqui nos referimos a um arranjo alfabético-inicial. Lembramos que existem também dicionários alfabéticos-finais, que são organizados alfabeticamente, mas de forma inversa.

¹²⁶ O Formulário Ortográfico da Língua Portuguesa (1943) define que o alfabeto português consta de vinte e três letras (*a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z*) e que além destas, outras três (*k, w e y*) podem ser usadas em casos especiais.

¹²⁷ V. Müller (1979, p. 210-224) e Alves (1994, p.72-82).

necessário um tratamento especial. Palavras como *ketchup*, *kiwi*, *hardware*, *watt* e *yuppie* são empréstimos de uso corrente e deverão receber um lugar no dicionário, e, para tanto, é necessário que letras externas ao nosso alfabeto sejam incluídas tanto na estrutura de acesso (posição inicial das palavras) como na seqüência alfabética no interior das palavras¹²⁸.

g) Outro critério gerador da macroestrutura é a **atitude em relação à norma**. Para Coseriu (1979), a norma é uma descrição de tudo aquilo que é considerado normal dentro de uma comunidade lingüística. A norma não é única e homogênea em uma língua tomada como totalidade, mas é uma coleção de subsistemas ou línguas funcionais, como vimos em 2.1.1. A norma corresponde à descrição de línguas funcionais, que se delimitam de acordo com diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas que apresentam. Dentre as línguas funcionais do português, por exemplo, podemos encontrar o português “familiar”, o português “coloquial”, o português “escrito”, o português “capixaba” e tantos outros. Dentro do dicionário, será necessário optar por qual norma da língua será registrada, a qual deverá estar estabelecida sobre pelo menos um eixo do diassistema coseriano.

Acreditamos que o dicionário deve descrever a norma culta¹²⁹ brasileira, ou seja, deve tê-la como ponto de partida para, então, marcar suas variações. Em outras palavras, a norma culta, descrição de uma das línguas funcionais do português, o português utilizado pelos falantes cultos¹³⁰, pode ser também delimitada por aquilo que está fora dela, daí a necessidade de incluir marcações diatópicas, diastráticas e diafásicas (como “RS”, “popular” e “literário”, respectivamente) que possam localizar as palavras em relação à norma escolhida como padrão¹³¹ dentro do dicionário. Assim, aquelas palavras que não recebem marcação

¹²⁸ Como veremos mais adiante, alguns dicionários não incluem essas letras na estrutura de acesso, mas registram palavras como *copyright* e *hardware* em sua macroestrutura.

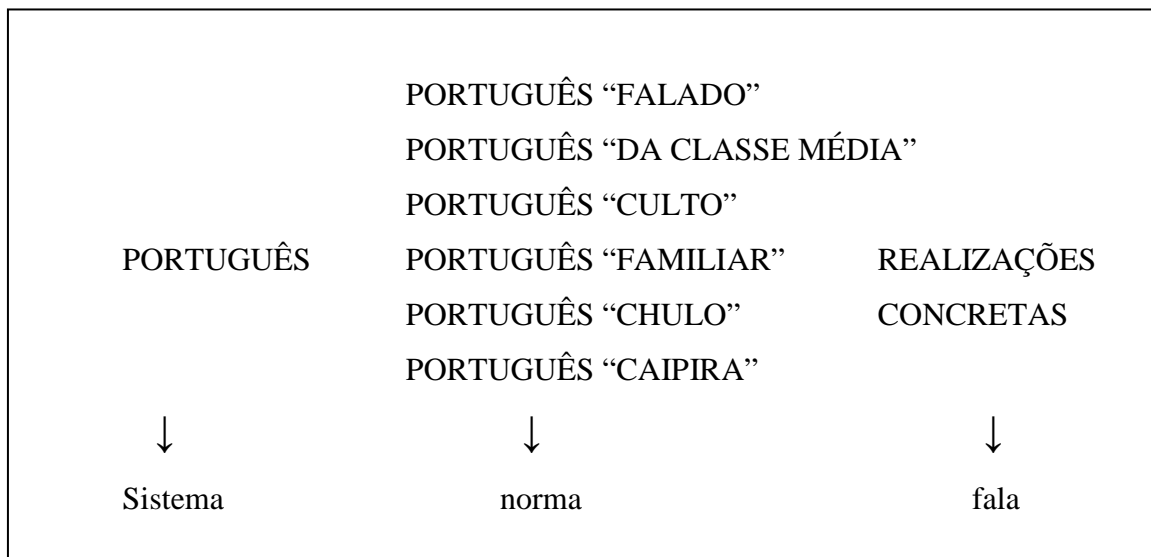
¹²⁹ Se a opção fosse apenas descritiva, seriam incluídas palavras como **poblema* e **adivogado*. É importante frisar que queremos dizer descritivo da norma culta.

¹³⁰ Bagno (2002, p.179) conceitua falantes cultos como “cidadãos com escolaridade superior completa”. Na mesma direção, Lucchesi (2002, p.87) diz que tais falantes são aqueles cidadãos “que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania [...]”.

¹³¹ A questão da norma tem suscitado muitas discussões e gerado diferentes idéias. Apontaremos aqui apenas algumas visões sobre essa questão. Em um texto originalmente de 1968, Rodrigues (2002, p.15) afirma que “quase tudo o que se tem escrito sobre língua padrão (ou norma lingüística) no Brasil está prejudicado por uma atitude normativa e muito subjetiva, que procura impor à sociedade um padrão, em lugar de procurar descobrir [grifo nosso] esse padrão”, deixando clara uma oposição entre um padrão ideal e padrão real (como veremos a seguir). Já Faraco (2002) utiliza a expressão *norma-padrão*, para norma estabilizada, e *norma culta*, para designar a norma lingüística praticada. Da mesma forma, Lucchesi (2002, p.65) utiliza as mesmas designações e afirma que a norma-padrão é uma imposição que reúne todas as formas prescritas pelas gramáticas normativas e a norma culta contém as formas efetivamente usadas pelos segmentos “plenamente escolarizados”. Já Bagno (2002, p.179) discorre, por um lado, sobre variedades cultas e, por outro, sobre norma-padrão, “ideal abstrato de língua ‘certa’ da tradição normativo-prescritiva”. Perini (1996, p.35), em uma linha um pouco diferente dos

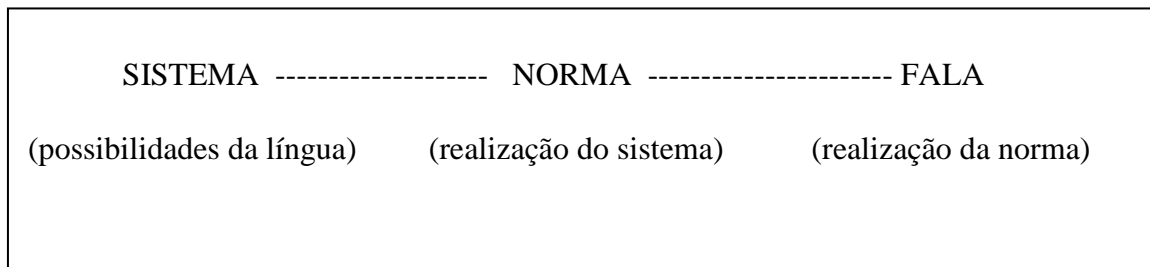
diassistêmica podem ser consideradas normais do ponto de vista do Português padrão. Isso é o que busca representar o esquema a seguir:

Esquema 3: Sistema, norma e fala (a)



A conceituação da norma coseriana fica mais evidente quando confrontada com a de sistema. Enquanto o sistema é o conjunto de possibilidades de uma língua, a norma é a realização normal do sistema. A norma difere do sistema por ser a realização desse último em suas múltiplas possibilidades, mas não é realização concreta como a fala. Pelo contrário, a norma é abstrata, pois mostra as ocorrências consideradas normais dentro de uma comunidade. Isso é o que se vê no Esquema 4:

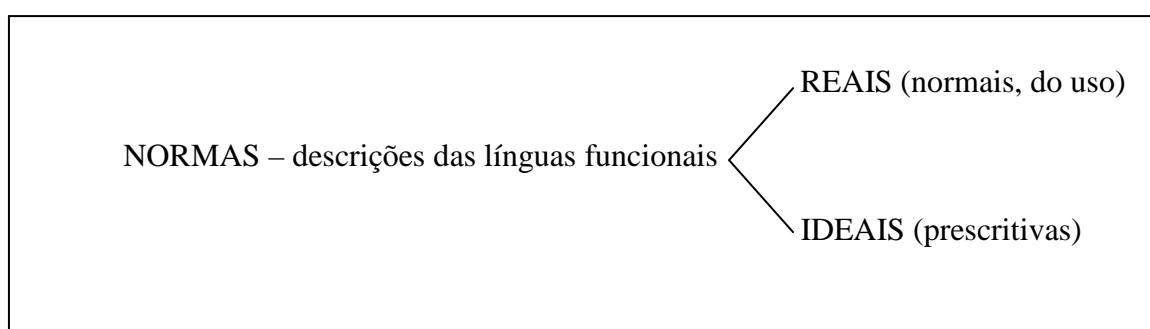
Esquema 4: Sistema, norma e fala (b)



anteriores, se refere ao português padrão brasileiro como aquela “modalidade de língua utilizada no Brasil na maior parte dos textos escritos”. Face à complexidade dessa questão e ao escopo deste trabalho, nossa opção será utilizar *norma culta* como equivalente de *norma padrão*.

A norma corresponde à descrição de diferentes línguas funcionais, que podem ser tanto reais (como se usa a língua de fato), como ideais de correção (uso normal esperado em uma comunidade). É preciso não confundir diferentes conceitos de norma. Há a norma que descreve aquilo que é normal, de ocorrência aceita tradicionalmente, e, dentro desse quadro, podemos falar do que é normal ou anormal. Há ainda a norma estabelecida por critérios de correção, que mostra o que é “correto” ou “incorreto”¹³², conforme o seguinte esquema:

Esquema 5: Normas reais e ideais



Entretanto, como mostra Zgusta (1971), a descrição da norma “normal” pode ter um efeito normativo¹³³, indicando não apenas como dizemos algo de fato, mas também como devemos dizer algo. Na sua tipologia de dicionários, fica claro que mesmo o dicionário descritivo¹³⁴ que apresenta o padrão terá um efeito normativo, pois mostra como a “língua nacional padrão é usada no momento em que é feito o dicionário e, em certa medida, como essa língua deve ser usada depois da publicação do dicionário”¹³⁵. Isso significa dizer que, embora o lexicógrafo possa estar descrevendo as ocorrências normais dentro do português padrão, o efeito de tal opção poderá ser normativo. Essa questão se torna mais evidente em alguns aspectos das obras lexicográficas, como a ortografia, por exemplo. Ao consultar um

¹³² Para Rodrigues (2002, p.13), “os padrões ideais [grifo nosso] definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações, no caso de elas se conformarem inteiramente com as normas estabelecidas por sua cultura; ao passo que os padrões reais [grifo nosso] derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em determinadas situações. Frequentemente o padrão ideal é uma regra de comportamento para a qual tendem os membros da sociedade, mas que nem todos cumprem, ou não cumprem integralmente”.

¹³³ Na mesma linha, afirma Biderman (2003, p.54) que “o dicionário descreve o léxico em função de um modelo ideal de língua – a língua culta e escrita [...] Dessa forma o dicionário convalida e promove a linguagem aceita e valorizada em sua comunidade”.

¹³⁴ Veja-se o tipo *standard-descriptive dictionary* (Zgusta, 1971, p.210).

¹³⁵ “[...] descriptive dictionary of the standard national language as it is used at the point of time when the dictionary is being compiled, and to a degree also as it is expected to be used for some time after the publication of the dictionary” (ZGUSTA, 1971, p.211).

dicionário, o consulente quer saber como se escreve uma determinada palavra, o que, para ele, se constituirá não apenas em uma descrição do padrão, mas em uma regra a ser seguida. Outro exemplo são as marcações diafásicas, como “vulgar” ou “obsoleto”, que, se concordantes com a norma real, tendem a causar influências restritivas para o consulente. Ou seja, a norma normal poderá se converter, para ele, em norma ideal.

No DHou (2001, s.v.), por exemplo, o verbo *assistir*, apresenta as seguintes informações no final de sua microestrutura:

assistir (...) GRAM este v. com o sentido de comparecer, ver, tendo como complemento um pronome pessoal, não admite a forma *lhe(s)*, somente *ele(s)*
(...) GRAM/USO no português do Brasil, é comum o uso, mesmo pelas pessoas cultas e na literatura, deste v. como t.d.: *assistir o filme* (...)

Podemos observar, através desse recorte de artigo léxico, que se misturam na microestrutura informações de caráter prescritivo (*GRAM*) e de caráter descritivo (*GRAM/USO*), sendo que estas últimas também podem se converter, para o consulente, em um modelo a ser seguido. Zgusta (1971, p.189) aponta para a existência de um forte elemento de tradição na norma, pois, sem respeito à tradição, a língua perderia seu poder comunicativo. No caso de *assistir*, percebemos que a tradição (*GRAM/USO*) pode vir a se constituir como norma ideal, uma vez que o consulente pode perceber o uso como um modelo a ser seguido¹³⁶.

Como afirmamos acima, a norma não se manifesta somente em nível prescritivo, como no caso de *assistir*. O artigo léxico *galinha* mostra também o valor pragmático que permeia a norma. No DHou (2001, s.v.), por exemplo, *galinha* vem acompanhado de marcações diafásicas que distanciam a aceção 6 da norma culta do Português:

galinha (...) *infrm. pej.* 6 B diz-se de ou indivíduo (mulher ou homem) que se dá a contatos voluptuosos (...)

¹³⁶ Da mesma forma, Krieger (1995, p. 702) afirma que “em especial, os dicionários monolíngües, como são considerados lugares privilegiados de referência do conhecimento lingüístico, funcionam como parâmetro das regras do ‘bem-dizer’, assumindo o valor de código normativo dos comportamentos verbais”.

Assim, a descrição pragmática daquilo que está fora do padrão se converte em regra para que a palavra *galinha*, com esse significado, seja usada em um contexto informal e de modo pejorativo. Esse tipo de marcação não faz uma avaliação social¹³⁷, apenas aponta diferenças em relação à língua padrão.

O mesmo ocorre no MdL20 (2002, s.v.):

ga.li.nha (...) 2. (pop.) Indivíduo covarde. 3. (pop.) Biscate. 4. (gír.) Indivíduo paquerador.

Mostrar que *galinha* é usada em uma norma popular ou de gíria, equivale dizer que, nesses sentidos, a palavra se afasta da norma culta e pode acabar estabelecendo que deve ser usada com esses valores nos contextos determinados acima. É o que Lara (1997, p.237) chama de “normatividade implícita”.

No DEMi6 (2002, s.v.) a marcação é da ordem da área do conhecimento:

ga.li.nha (...) 1 *Ornit* Fêmea do galo. 2 Homem mulherengo (...)

A abreviatura *ornit* é uma marcação que mostra um distanciamento do nível normal do português em um sentido diatécnico¹³⁸ e também estabelece o significado que *galinha* assume na área da Ornitologia.

Há ainda o caso apontado por Zgusta (1971)¹³⁹, no qual, em se tratando de aspectos fora da norma, não há nenhuma marcação que indique o distanciamento de uma unidade lexical da norma (cultura). Citamos como exemplo o recorte abaixo, retirado do DDP2 (2001, s.v):

¹³⁷ Há, entretanto, aspectos da enunciação lexicográfica envolvidos. Esses aspectos não serão tratados neste trabalho.

¹³⁸ Seria discutível a aplicação de tal marcação, uma vez que o significado apontado é também do âmbito geral da língua.

¹³⁹ “The best method of dealing with what seems to be outside the boundaries of the norm is to be silent about it” (ZGUSTA, 1971, p.291).

galinha (...) ave doméstica de pequeno porte, asas e pernas curtas (...)

Nesse caso, *galinha* poderia ser interpretada como não admitindo nenhum outro uso fora dos limites da norma considerada padrão.

Em resumo, podemos dizer que a opção dentro do dicionário escolar deve ser pela descrição de uma língua funcional que corresponda ao português culto brasileiro. Assim, o dicionário deverá descrever a norma culta, padrão, o que resultará em um certo caráter normativo. Como aponta Zgusta (1971)¹⁴⁰ em sua tipologia, frequentemente os dicionários combinam em uma só publicação (como é o caso acima apontado do DHou (2001)), aspectos puramente descritivos e aspectos – como as marcações diafásicas, diastráticas e diatópicas - que lhe conferem um efeito normativo.

h) Wiegand (1989, p. 383 apud Bugueño, 2004, p.12) apresenta três formas de ordenar a **disposição da macroestrutura**: estrutura de ninho léxico¹⁴¹, estrutura de nicho léxico¹⁴² e estrutura lisa. As duas primeiras não nos parecem ser as mais adequadas para tratar as palavras derivadas por agrupá-las dentro do artigo léxico¹⁴³. Para um consulente em fase de aprendizado da língua, as relações de derivação entre os vocábulos podem ainda não estar claras. Portanto, acreditamos que para o dicionário escolar do português, uma **estrutura lisa**, que preserva a estrutura alfabética e reserva uma entrada para cada palavra derivada, é mais fácil de ser acessada por um consulente escolar.

i) Já **expressões e locuções** devem estar **incluídas na microestrutura do primeiro elemento designativo do sublema**¹⁴⁴. Por exemplo, a expressão *ir aos pés* deve aparecer na

¹⁴⁰ “Quite frequently [both] are combined in one single publication [...] The dictionary which is published is then basically of the overall-descriptive type, but all obsolete, regional, etc. items are labeled as such by a sign or a label. In this way what is not labeled can be considered ‘normal in the sense of a standard-descriptive dictionary” (ZGUSTA, 1971, p.213).

¹⁴¹ Na estrutura de ninho léxico o lema abriga tanto palavras formadas por derivação quanto palavras formadas por composição. A família léxica é agrupada em um único bloco, constituindo-se de entrada e subentradas. Nesse tipo de estrutura a progressão alfabético-inicial é mantida.

¹⁴² Na estrutura de nicho léxico o lema abriga tanto palavras formadas por derivação quanto palavras formadas por composição. Esse tipo de estrutura rompe com a progressão alfabética (*desamarrar*, por exemplo, apareceria como subentrada de *amarrar*), mas possui a vantagem de permitir ao usuário que visualize uma família léxica como um todo.

¹⁴³ Em alguns casos, até mesmo para um falante mais experiente, o agrupamento de derivadas pode ser um tanto complexo. A introdução do MAu4 (2002) explica, por exemplo, que *insanidade* deverá ser encontrada em *insânia* (palavra menos conhecida e utilizada do que a primeira).

¹⁴⁴ Preposições, artigos e formas do verbo não devem ser preferidas como lema-base de expressões e locuções.

microestrutura de *pé* (ainda que esteja flexionado como *pés*) pois este é o primeiro elemento designativo da expressão (e não o verbo ou a preposição). Acreditamos que esse procedimento pode auxiliar a busca do consulente pois, como afirmamos acima, o estudante em fase de aprendizado provavelmente ainda não é capaz de distinguir formas independentes de dependentes¹⁴⁵. Com um tratamento tipograficamente diferenciado para esses sublemas, o usuário poderá agilizar sua consulta. A opção por uma estruturação como essa também tem a vantagem de facilitar o trabalho do lexicógrafo pois muitas vezes é difícil decidir o que é uma unidade lexical complexa estável¹⁴⁶ para que ela receba uma entrada independente.

j) Embora tradicionalmente haja um procedimento diferenciado no tratamento da polissemia e da homonímia¹⁴⁷, com a colocação de palavras polissêmicas como acepções de um mesmo lema, e a de homônimas como lemas independentes¹⁴⁸, acreditamos ser mais adequado para o consulente em fase de aprendizado da língua agrupar palavras polissêmicas e homônimas sob um mesmo lema¹⁴⁹. Isso facilita a consulta pois os usuários, ainda não

¹⁴⁵ Esse é um problema também para um falante mais experiente ou mesmo para o lexicógrafo. Diz Biderman (1999, p.91): “[...] quando se deve considerar que se trata de uma unidade lexical autônoma à base que gerou essa lexia? [...] Veja-se o caso de palavras compostas sobre a base de *mãe* como *mãe-solteira* e *mãe-de-santo*. Deve-se considerá-las como entradas de dicionário independentes ou como subentradas sob o lema de *mãe*? Nesses e em outros casos, um dicionário como o Aurélio não é coerente. Considera *mãe-de-santo*, *mãe-benta* e várias outras lexias como lemas independentes, incluindo outros sob a epígrafe de *mãe*. *Mãe-solteira*, por exemplo, deve subordinar-se a *mãe*, porém, não *mãe-de-santo* e outras mais”.

¹⁴⁶ “[...] it is not always easy to decide that a group of words is really stabilized; consequently, there will be a hesitation as to whether the group should be treated as a subentry or as an entry of its won [...]” (ZGUSTA, 1971, p.288).

¹⁴⁷ Entendemos *polissemia* como o fenômeno de uma unidade lexical ter significados diferentes, mas relacionados, formando uma rede de acepções; e *homonímia* como o fenômeno de duas ou mais formas idênticas terem significados não relacionados (v. Zgusta (1971), Honrubia (1992) e Landau (2001)). Acreditamos que os limites que separam a polissemia da homonímia podem ser tênues muitas vezes. Werner (1982, p.300) aponta para alguns critérios que podem ser utilizados para essa classificação: “los principales criterios que se aducen para contestar esta pregunta (al mantener la distinción entre polisemia y homonimia) son: la etimología, la conciencia lingüística de los hablantes y la composición de los contenidos de las palabras”. No mesmo sentido, diz Honrubia (1992, p.265): “tradicionalmente, los criterios usados para su distinción han sido la etimología lingüística y la afinidad de significados”.

¹⁴⁸ De acordo com Biderman (2001, p.143): “Na moderna lexicografia, sobretudo aquela que se faz na França, o procedimento tem sido considerar homônimas palavras de grafias idênticas (mesmo significante) e significados distintos, a ponto de ser difícil para ao falante identificar semas comuns aos dois ou mais homônimos [...] Sendo possível identificar semas comuns, ou pelo menos um mesmo sema entre as várias acepções da palavra, ocorre polissemia; por conseguinte, o dicionarista deverá incluir esses valores semânticos como acepções da mesma lexia, num único verbete”. Também Landau (2001, p.100) afirma que há um tratamento diferenciado: “determining homonymy is important because most dictionaries accord homonyms separate headword status, whereas definitions in a polysemous entry are usually listed together [...] homonyms become part of the macrostructure of the dictionary, whereas polysemy usually affects the microstructure”.

¹⁴⁹ Este procedimento pode ser verificado em alguns dicionários de inglês para estrangeiros, como afirma Landau (2001, p.101): “some types of dictionaries, notably school dictionaries and ESL dictionaries, often do not distinguish the meanings of homonyms from other meanings that are polysemous senses of the headword”.

conhecedores das relações estabelecidas entre as palavras¹⁵⁰, teriam mais chances de encontrar a informação que procuram¹⁵¹.

2.2.2 Necessidades do consulente em nível microestrutural

Retomando a idéia inicial deste capítulo de que uma perspectiva orientada para o usuário do dicionário se faz necessária, podemos dizer que, também em nível microestrutural, o que equivale dizer, em nível da organização interna do artigo léxico, devemos observar se há uma correspondência entre as informações procuradas e as informações oferecidas.

Todo o espaço dentro do dicionário deve ser cuidadosamente dimensionado para abranger os dados que os estudantes da faixa etária em foco procuram. Não apenas isso é importante, mas também a constância na apresentação das informações do dicionário, que assegurará a sua homogeneidade e facilitará a consulta do estudante. Se observarmos o DeMi6 (2002), por exemplo, ficaremos confusos quanto à informação oferecida na microestrutura, pois não há consistência na sua apresentação¹⁵². Alguns artigos léxicos mostram definições, outros mostram sinônimos, não havendo uma unidade no tratamento desse problema.

O consulente deve poder contar com um *programa constante de informações*, ou seja, uma certa organização da microestrutura que permita que esta obedeça a um padrão. Sendo fixado esse padrão, todas as informações apresentadas devem ser funcionais. Se o dicionário estabelecer que *ant.* introduz antônimos, a ausência dessa abreviatura na microestrutura deve significar que não há antônimos para determinado lema. Um programa constante de

¹⁵⁰ Zgusta (1971, p.74) deixa claro na sua definição de homonímia que mesmo falantes mais experientes podem não ser capazes de estabelecer relações entre diferentes significados de uma forma léxica: “the category of homonymy is founded on the way the speakers understand and interpret the meaning of the senses of identical forms. Homonymy begins at the point when the speakers of a language are unable to conceive different senses as connected”.

¹⁵¹ Não negamos, com isso, uma distinção entre homonímia e polissemia. Entretanto, acreditamos que para um consulente escolar, uma solução “aglutinadora” seria mais adequada, especialmente nos casos em que a homonímia não engloba muitos vocábulos, como é o caso de *manga*. Já no caso de haver um artigo muito longo em função de um grande número de palavras homônimas, como é o caso de *franciscano*, acreditamos que uma solução viável seria a redução máxima da totalidade do artigo, com vistas a facilitar a consulta.

¹⁵² No DEMi6 (2002), por exemplo, a acepção 1 de *jagunço* é “cangaceiro”, ou seja, aqui é apresentado um sinônimo em vez de uma definição. Já *murro* é definido como “pancada com a mão fechada; soco”; temos aqui, portanto, no lugar da definição, tanto uma paráfrase definitória quanto um sinônimo. Devemos salientar que na introdução deste dicionário encontramos a explicação de que no final do artigo léxico são dadas informações especiais como os sinônimos, as quais vêm em itálico e precedidas por *sin.*, o que contraria nossa observação da estrutura interna dos artigos léxicos *jagunço* e *murro*.

informações implica um comprometimento com o nível zero de informação, que pode ser tão significativo quanto a presença de outras informações.

Assim, os subcomponentes da microestrutura devem possuir uma função, devendo ser necessários e relevantes (não previsíveis e óbvios como flexões regulares de plural ou de gênero). O MDJ2 (2001), por exemplo, mostra a flexão de número de algumas palavras como *anão* e *samba-enredo* pois funcionam de maneira irregular. Entretanto, *xerox* não possui nenhuma informação em relação à sua flexão. Se um programa constante de informações existisse nesse dicionário, o leitor deveria concluir que o plural dessa palavra é regular, pois a informação de flexão é subtraída. Deste modo, percebemos que a delimitação de parâmetros microestruturais é essencial na medida em que essa tarefa limitará e organizará as informações apresentadas nos artigos léxicos, assegurando a homogeneidade e funcionalidade do dicionário.

Além de obedecer a um *programa constante de informações*, a microestrutura deve apresentar dois segmentos básicos: um comentário de forma e um comentário semântico¹⁵³. O comentário de forma diz respeito a todas as informações relativas ao lema enquanto significante. O programa constante de informações para o comentário de forma deverá abranger, no nosso caso, os seguintes aspectos: grafia, separação silábica, informação de pronúncia, classe gramatical, flexão de número, flexão de gênero, superlativos e comparativos, diminutivos e aumentativos, flexões irregulares de verbos, transitividade verbal e coletivos. Quanto ao comentário semântico, este diz respeito ao lema enquanto significado, e seu domínio envolve definição, exemplos, sinônimos e antônimos.

De posse de um programa constante de informações para a microestrutura e do perfil do consulente apontados no item 2.1.2, descreveremos, a seguir, os itens que devem estar contemplados no interior de um artigo léxico de um dicionário escolar.

2.2.2.1 Quanto ao comentário de forma

a) A **grafia** dos lemas deve estar de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), elaborado pela Academia Brasileira de Letras. Palavras oriundas de

¹⁵³ A esse respeito ver o comentário de Hartmann (2001, p.60-61) sobre os princípios estruturais desenvolvidos por Wiegand (1991) para explicar a microestrutura.

outras línguas devem respeitar a sua grafia original quando se tratarem de estrangeirismos (palavras ainda não adaptadas ao português).

b) A separação silábica é um objeto que normalmente suscita dúvida entre os estudantes, principalmente quando aparecem encontros consonantais e vocálicos. Acreditamos que o dicionário escolar deve oferecer a separação silábica para todos os artigos léxicos, não somente para aqueles que podem causar dúvidas, porque essa informação pode estar expressa já no lema, através de pontos separadores de sílabas (como em ár.vo.re) ou de barras verticais fracas (ár|vo|re), sem tomar espaço excessivo da microestrutura.

c) As informações de pronúncia¹⁵⁴ devem ser fornecidas por existirem palavras que podem gerar dúvidas quanto à tonicidade de suas vogais como é o caso de *forma* e *toco*. A explicação de pronúncia também é necessária quando a palavra é um estrangeirismo. Nesse último caso, deverá ser apresentada uma pronúncia aproximada, pois os sistemas de pronúncia das línguas apresentam sons que podem não existir em outros, como é o caso do [θ] e [ð], sons que existem no sistema da língua inglesa e não aparecem na portuguesa.

O uso do Alfabeto Fonético Internacional não nos parece ser uma opção adequada para um dicionário escolar por conter sons que não ocorrem no português e também por dificultar o entendimento dos estudantes com símbolos não-alfabéticos e desconhecidos como [j] e [ɛ]. O ideal, em nossa opinião, é oferecer as informações de pronúncia de acordo com um sistema de reescrita¹⁵⁵, que é um sistema de representação dos fonemas (unidades distintivas de som) de uma língua através dos caracteres alfabéticos que podem ser articulados com marcações diacríticas sobre as vogais (como *ó* e *ô*). Para guiar o estudante no entendimento das informações de pronúncia, não será necessário haver uma lista de valores dos sons, já que a explicação será feita com caracteres alfabéticos, mas não deverá ser dispensada uma explicação, na parte introdutória do dicionário, sobre como localizar e entender esse tipo de informação oferecida no interior do artigo léxico.

¹⁵⁴ Nesse trabalho não aprofundaremos a discussão sobre esse aspecto, pois acreditamos ser esse um ponto bastante complexo. No entanto, não ignoramos as diferenças entre o sistema fonético (sons produzidos de fato pelos falantes) e o sistema fônico (com foco nas unidades abstratas de som que são distintivas, os fonemas), apenas optamos por utilizar a palavra *pronúncia*, sem nos comprometermos com uma linha teórica determinada.

¹⁵⁵ [*sistema de reescrita*]. A esse respeito ver Landau (2001, p. 118).

d) A microestrutura deve conter algumas informações que são necessárias para a realização de exercícios tradicionais em sala de aula¹⁵⁶, como a **classe gramatical**. Nem todos os estudiosos consideram necessária essa informação¹⁵⁷. Entretanto, no ensino brasileiro, ela é fundamental pois a classe gramatical serve majoritariamente a dois propósitos: para a classificação de unidades nos exercícios escolares e como apoio para a produção textual.

e) A **flexão de número**, além de também ser objeto de exercícios didáticos, é um tema que costuma causar muitas dúvidas pois a regra da formação de plurais possui muitas exceções, como os substantivos invariáveis, os nomes que se empregam somente no plural, e substantivos e adjetivos compostos. Acreditamos que a flexão de número deve ser um elemento funcional dentro da microestrutura. Sendo assim, os plurais devem ser informados apenas quando corresponderem a ocorrências irregulares. Dessa forma, quando essa informação não for dada, o consultante deverá considerar o plural como regular.

f) Igualmente, a **flexão de gênero** é objeto de práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, causa dificuldades pelo número de exceções à regra, como a flexão de *sultão (sultana)*, *presidente (presidenta)*, *maestro (maestrina)*, além dos substantivos comuns de dois gêneros (*o/a pianista*), os epicenos (*baleia macho/fêmea*, *peixe-boi/peixe-mulher*) e os sobrecomuns (*a criança*). Como afirmamos a respeito dos plurais, a flexão de gênero deverá constar da microestrutura apenas quando não se moldar à regra de sua formação.

g) Os **superlativos e comparativos** são também elementos que têm sua presença no dicionário justificada em função de demandas do aprendizado e das irregularidades que apresentam (como, por exemplo, *boníssimo*, *péssimo*, *melhor*, *pior*). Além disso, a formação de superlativos como *seriíssimo*, *paupérrimo* e *fragílimo* é fonte de dúvidas até mesmo para um falante mais experiente, sendo necessária a sua apresentação na microestrutura.

h) Ainda os **diminutivos e aumentativos** são elementos que devem estar contemplados na microestrutura em função de demandas pedagógicas. Estes deverão estar

¹⁵⁶ Não temos como objetivo discutir a validade das práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa ou nos posicionar a esse respeito.

¹⁵⁷ Na Lexicografia em língua inglesa, Landau (2001, p.116) aponta para o fato desse item não ser tão valorizado: “beginning children’s dictionary often do not include part-of-speech indication, because such labels would serve only to confuse the child who had not learned the rudiments of grammar. Even intermediate children’s dictionaries deemphasize part-of-speech labels”.

registrados quando se tratarem de casos dúbios para o estudante ou quando forem irregulares – o mesmo devendo ocorrer com o item *i* (a seguir).

i) Além dessas informações de forma, é necessário que, na microestrutura, estejam presentes as **flexões irregulares dos verbos** ou que se desenvolva um sistema de remissões que direcione o consulente a um apêndice que contenha esse tipo de informação. Para mencionar alguns dos verbos que apresentam dificuldades aos estudantes podemos citar *ver*, *vir*, *argüir* e *nomear*.

j) A **transitividade**¹⁵⁸, classificação quanto à necessidade ou não de objeto, também deve estar contemplada na microestrutura, agrupando-se as acepções de acordo com seus significados para economizar espaço e facilitar a consulta. O verbo *necessitar*, por exemplo, pode ser tanto transitivo direto quanto indireto sem alteração de significado. Verbos como *necessitar*, que mantêm um mesmo significado com transitividades diferentes, devem ser agrupados não por suas características sintáticas (transitividade), mas por suas características semânticas (significado)¹⁵⁹. Já alguns verbos, como *assistir*, têm sentidos diferentes dependendo da transitividade adotada. Significará “ver” quando for transitivo indireto com *à* (*ao*, etc.) e significará “auxiliar” quando for transitivo direto. Essa mudança de transitividade que acarreta mudança de significação deverá ser tratada com acepções independentes no interior do artigo léxico.

Além desses dois casos no tratamento dos verbos, ainda é imprescindível identificar os regimes preposicionais que, na norma de uso, se distanciam da norma culta, como os dos verbos *implicar*, *namorar* e *obedecer*. No caso dos regimes preposicionais dos verbos e dos nomes, será necessária uma sinalização na microestrutura de quais formas são aceitas na norma culta. Ao lexicógrafo caberá investigar as mudanças em curso no sistema da língua em questão.

I) Os **coletivos** são objeto de exercícios pedagógicos e por essa razão, dentre outras, devem estar incluídos na microestrutura. Deverão ser tratados com um sistema de remissões. Por exemplo, a entrada *resma* deve remeter o consulente ao lema *papel* e vice-versa.

¹⁵⁸ Empregamos a palavra *transitividade* (e não *valência* ou *regência*) por estar em concordância com a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Para diferenciação entre valência e regência, ver Welker (2005).

¹⁵⁹ No DLP3 (2001), encontramos um exemplo de como isso pode ser feito. *Abdicar* é definido como “*vtd.* e *vti.* 1. Renunciar voluntariamente a [...]”.

m) Marcações em relação ao grau de formalidade (marcações diafásicas) e à área do conhecimento (marcações diatómicas) **devem ser incluídas** pelo fato de o dicionário ser descritivo da norma culta. Como vimos anteriormente, as marcações mostram o distanciamento da norma culta, estabelecida como nível zero ou não-marcado dentro do dicionário. Marcações diatómicas, por outro lado, são inviáveis nesse momento da Lexicografia brasileira por não haver ainda um atlas lingüístico que dê conta das variedades do português brasileiro.

2.2.2.2 Quanto ao comentário semântico

a) A primeira exigência quanto ao comentário semântico é que a microestrutura deve comportar uma **definição** da palavra em questão. Elucidar o que é a definição é um problema teórico-conceitual que tem gerado inúmeras discussões, sem que se tenha chegado a um consenso sobre a sua natureza ou sobre quantos tipos de definições existem¹⁶⁰. Podemos apontar aqui, pelo menos algumas formas adotadas por estudiosos para tratar a definição: como uma paráfrase¹⁶¹ e como uma perífrase¹⁶², sendo a primeira, na verdade, uma relação de equivalência entre enunciados, e a segunda, uma relação de equivalência entre um vocábulo e um enunciado¹⁶³.

A Semântica e a Metalexigrafia descrevem diferentes modelos teóricos para definir as palavras, como a delimitação de *genus proximus* e *differenciae specifica*, definições prototípicas¹⁶⁴, definições como reconstruções dos significados¹⁶⁵, definições em forma de

¹⁶⁰ Schlaefter (2002), por exemplo, aponta dez tipos diferentes de definições e Martinez de Souza (1995) lista pelo menos vinte tipos diferentes.

¹⁶¹ A respeito da definição enquanto paráfrase ver Dubois & Dubois (1971, p.84) e Nida (1979, p.65).

¹⁶² Sobre a definição enquanto perífrase ver Wiegand (1979, p.118 - 180) e Lara (1997, p.167).

¹⁶³ De acordo com Lara (1997, p.167), “[...] la paráfrasis se aplica a un enunciado, mientras que la perífrasis se aplica a un vocablo [...] la paráfrasis se toma libertades con el contenido, mientras que la perífrasis constituye simplemente otra denominación”.

¹⁶⁴ Cf. Rosch (1978) e também Campos (1994, p.43). Tradicionalmente, esses dois tipos, a definição aristotélica (*genus proximus* + *differenciae specifica*) e a definição prototípica, têm sido os mais amplamente utilizados pela Lexicografia. Não nos aprofundaremos na discussão das definições prototípicas (consideradas ainda mais controversas que as aristotélicas), pois a maioria de nossos dicionários utiliza este último tipo.

¹⁶⁵ Para Lara (1997, p.230), a definição lexicográfica “supera el conocimiento particular del léxico que tiene cada hablante en dos sentidos: por un lado porque [...] al reconstruir el significado toma en cuenta toda la información significativa que le depara la sociedad, que va más allá del prototipo y el estereotipo, y agrega clasificaciones provenientes de la valoración que asigna la sociedad a las experiencias que atesora a lo largo de su historia, así como las que produce la socialización del conocimiento especializado [...] la definición lexicográfica no es [...] una simple descripción del significado. Es su más precisa, rica e informada reconstrucción [grifo nosso], de acuerdo con los elementos que constituyen la memoria social del léxico y con las exigencias sociales de la inteligibilidad”.

orações¹⁶⁶ e outras¹⁶⁷. Face à complexidade do assunto e frente às delimitações de nosso trabalho, optaremos por entender a definição, segundo Krieger (1993)¹⁶⁸, como uma predicação que marca os limites de significado da palavra¹⁶⁹. Fazemos essa opção pois acreditamos que é possível dizer algo sobre o significado das palavras, seja ele lexical ou gramatical¹⁷⁰.

Em nosso trabalho, estaremos preocupados não com a definição *lato sensu*, mas com uma definição *stricto sensu*, levada a cabo dentro das obras lexicográficas.

Na direção de Zgusta (1971), diz Seco (1987, p.32),

[...] la definición lexicográfica no se propone – o no se debe proponer – la imagen «completa» del objeto, sino la imagen «suficiente», esto es, la que se construye por medio de los especificadores necesarios para que el objeto quede, en la mente del lector medio, caracterizado en sus rasgos relevantes y diferenciado respecto a todos los restantes objetos que forman parte del mundo de ese lector medio.

O que Seco (op. cit.) delimita com a afirmação acima é a definição lexicográfica, a qual deve enumerar os traços mais importantes do significado da unidade lexical que são

¹⁶⁶ [sentence definitions] – De acordo com Landau (2001), definições em forma de orações têm a vantagem de colocar a palavra em contexto. Podemos ilustrar esse tipo de definição com uma possível definição de *caminhar*: “quando você caminha, você se mexe colocando um pé na frente do outro de forma alternada”. Cf. também Campos (1994, p.42).

¹⁶⁷ Alguns dicionários, como o Collins Cobuild, “se han atrevido a acabar con cuantas convenciones lexicográficas han juzgado oportuno, con el objetivo prioritario de ofrecer a sus lectores definiciones que se parezcan lo más posible al inglés corriente [...] ellos prefieren hablar de ‘Explanations’” (CAMPOS, 1994, p. 40).

¹⁶⁸ De acordo com Krieger (1993, p.68), “definir, do ponto de vista filosófico, quer dizer delimitar. A definição equivale a uma delimitação, isto é, a indicação dos fins ou limite de um ente em relação aos demais”.

¹⁶⁹ É necessário estabelecer uma distinção entre dois níveis com os quais o lexicógrafo deve lidar. De um lado, está a linguagem com a qual o lexicógrafo gera definições no dicionário, a qual corresponde a uma metalinguagem de primeiro nível. Por outro lado, existe um auxílio metodológico que permite ao lexicógrafo ter um padrão qualitativo de redação e avaliação de definições. Esse padrão é uma teoria semântica que, neste caso, corresponde a uma teoria componencial. As formulações lingüísticas obtidas por esse meio correspondem a uma metalinguagem de segundo nível. Existe, porém, um círculo vicioso entre essas duas metalinguagens, já que há uma correspondência entre o mecanismo explicativo obtido pelas operações de análise componencial e a formulação lingüística da definição.

¹⁷⁰ Palmer (1979, p.47-53) faz uma distinção entre palavras de significado semântico e palavras de significado gramatical. Essa divisão mostra que a própria natureza das palavras é diferente, e, por essa razão, nos parece difícil exigir um mesmo padrão definitório para classes gramaticais que diferem em sua essência. Neste trabalho nos concentraremos, como dissemos acima, em definições que informam e/ou explicam o que as palavras significam, quer sejam palavras passíveis de serem definidas pelo seu significado semântico, quer, pelo seu significado gramatical.

suficientes para diferenciá-la de outras¹⁷¹. A definição lexicográfica se baseia na idéia de Aristóteles¹⁷² de que a definição deveria representar a essência das coisas por meio de *genus proximus* e *differenciae specificaе*. Assim, a definição de uma palavra deveria mostrar a classe de coisas a qual ela pertence e especificadores que a identificam dentro desse grupo maior. Uma possível definição de *calculadora* dentro desse padrão definitório poderia ser “máquina” (*genus proximus*) + “eletrônica que serve para fazer contas” (*differenciae specificaе*).

A delimitação da definição lexicográfica se faz necessária na medida em que esta pode ser confundida com a definição lógica. O lexicógrafo, quando de posse de um grande número de informações sobre uma palavra¹⁷³, pode tender a oferecer uma definição o mais completa possível, na intenção de identificar o referente de forma precisa. Entretanto, esse não é o objetivo da definição lexicográfica, que, como dissemos acima, deve listar, não todos, mas apenas os traços semânticos mais importantes das palavras.

As qualidades que as definições devem apresentar são um tema abordado por diferentes estudiosos, como Zgusta (1971), Dubois & Dubois (1971) Werner (1982), Seco (1987), Massariello Merzagora (1987), Lara (1997) e Landau (2001)¹⁷⁴, dentre outros. Com base nas qualidades das definições por eles apontadas, abaixo apresentamos aquelas que consideramos necessárias para garantir a qualidade das definições em um dicionário escolar:

- Uma das razões que contribui para a não-existência de uma fórmula única que resolva a estrutura da definição para todas as classes de palavras é a diferente natureza dessas. São inúmeras as dificuldades para se poder dizer de forma satisfatória para todas as classes gramaticais o que é uma boa definição, uma vez que o caráter da definição pode ser limitado pelas próprias características das palavras. Enquanto substantivos, entre outras classes de palavras, podem geralmente ser explicados por uma metalingua que responde sobre seu

¹⁷¹ “... [the lexicographic definition] enumerates only the most important semantic features of the defined lexical unit, which suffice to differentiate it from other units” (ZGUSTA, 1971, p. 253).

¹⁷² A esse respeito ver Landau (2001, p.153).

¹⁷³ A esse respeito ver Seco (1987, p.32).

¹⁷⁴ Os princípios para uma boa prática definitória apresentados por Landau nos parecem ser os mais extensamente desenvolvidos dentre os acima apresentados, são eles: a) evitar a circularidade; b) definir no dicionário todas as palavras utilizadas em uma definição; c) definir o lema; d) priorizar os elementos essenciais, com os elementos acidentais em seguida; e) preservar a substitutibilidade do lema pela definição; f) *definiendum* e *definens* devem pertencer a mesma categoria gramatical; g) manter a simplicidade; h) ser breve; e i) evitar ambigüidade.

conteúdo (metalíngua de conteúdo); preposições e conjunções, entre outras, não podem gerar explicações sobre seu conteúdo, apenas sobre seu emprego (metalíngua do signo). Podemos dividir, então, dois grandes grupos: as palavras que podem ser explicadas por uma metalíngua de conteúdo, como é o caso de *armadura* (“vestidura de proteção...”) ¹⁷⁵; e outras que podem ser explicadas através de uma metalíngua de signo, como *vós* (“*pron. pess.* da 2ª pess. do pl., caso oblíquo [...]”) ¹⁷⁶. Podemos descrever o que é *vós*, mas não conseguimos gerar uma resposta para o que significa *vós*. Assim, a primeira característica da definição é sua **não-conformidade a um padrão definitório universal que possa dar conta de todas as classes de palavras**.

- Em segundo lugar, acreditamos que **a definição deve utilizar uma linguagem controlada e acessível** a um estudante de 4ª a 8ª série. Isso implica dizer que a escolha do vocabulário utilizado nas definições deve ser preferencialmente simples e de uso freqüente desse público ¹⁷⁷. Diz Ayto (1984) que a compreensibilidade do dicionário deve ser considerada por qualquer lexicógrafo que queira produzir um dicionário eficiente do ponto de vista comunicativo ¹⁷⁸.

- Não apenas isso, mas é importante também **usar palavras que não sejam mais difíceis de explicar do que a própria palavra em questão**, como afirma Zgusta (1971) ¹⁷⁹. Assim, definir *morcego* em um dicionário escolar como “mamífero quiróptero” ¹⁸⁰ não é de muita valia para um estudante na faixa escolar acima definida. Esse tipo de situação não é geralmente uma ocorrência isolada ¹⁸¹, como verificamos ao fazer uma nova consulta: *quiróptero* é definido como “espécime dos quirópteros, ordem de mamíferos noctívagos que têm patágio e uropatágio” ¹⁸².

¹⁷⁵ MAu4 (2002, s.v.).

¹⁷⁶ MAu4 (2002, s.v.).

¹⁷⁷ Para Landau: “dictionaries for children should be written in words that children can understand” (2001, p.26).

¹⁷⁸ “any lexicographer who is setting out to produce a dictionary that will be a valid communicative tool must sooner or later address himself to the problem of how [to?] word his definitions in such a way that the user will understand them” (ibidem, p.51).

¹⁷⁹ [Nor should the lexicographic definitions contain words more difficult to understand than the explained word itself.] (ibidem, p.257).

¹⁸⁰ MAu4 (2002, s.v.).

¹⁸¹ Esse fato não ocorre somente na Lexicografia brasileira, conforme constatamos através de Ayto (1984, p.50): “A principle [i.e. uso de palavras simples na definição] accepted universally by all dictionary-makers, although perhaps not practised with equal success by all of them”.

¹⁸² MAu4 (2002, s.v.).

- Ainda sobre o vocabulário, o lexicógrafo deve manter controle sobre as **palavras utilizadas na definição**, as quais devem estar **definidas no próprio dicionário**.

- **As definições devem ser breves**, tanto em função do espaço restrito que cada artigo léxico recebe, quanto em relação à facilidade para a consulta do usuário.

- Como apontamos anteriormente, **a definição deve ser abrangente, mas não exaustiva**.

- **A categoria gramatical da palavra definida deve ser a mesma do núcleo de sua definição**¹⁸³. Assim, um substantivo, por exemplo, deverá ser definido por outro substantivo. No caso dos verbos, é importante que sua transitividade¹⁸⁴ seja observada. Um verbo transitivo indireto deverá ser definido através de outro verbo transitivo indireto ou uma construção que seja equivalente¹⁸⁵.

- **A definição deve, idealmente, produzir uma equivalência da palavra que possa substituí-la**. Assim, *homem cabeludo* deve poder ser substituído por *homem que tem muito cabelo*. No entanto, o critério da substitutibilidade, assim como o anterior, não é aplicável a todas as classes gramaticais, como é o caso dos pronomes, dentre outras¹⁸⁶.

- **A circularidade das definições deve ser evitada**. Dizer que *romã* é o “fruto da romãzeira” ou apenas que a *romãzeira* é uma “planta medicinal e ornamental que produz a romã”¹⁸⁷ não é de muita utilidade para o consulente na tarefa de entender as palavras mencionadas.

¹⁸³ No entanto, algumas categorias gramaticais, como as interjeições e as preposições, não podem ser definidas com esse parâmetro.

¹⁸⁴ Utilizamos a palavra *transitividade* apenas por ser a utilizada na Nomenclatura Gramatical Brasileira, com a qual deve estar em concordância o estudo de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

¹⁸⁵ Conforme Zgusta (p.258), “[...]the definition will frequently take into consideration the grammatical status of the defined lexical unit: a substantive will be defined by a substantival construction [...] a transitive verb basically by another transitive verb or a syntactically equivalent construction [...] but this circumstance must not be conceived as an absolute requirement to be observed in every case[...]”

¹⁸⁶ Para Seco (1987, p.23): “No puede extrañarnos este cambio de registro cuando se trata de definir estas clases de palabras (palabras gramaticales y interjecciones), porque, al ser realmente indefinibles, lo que se ofrece como información acerca de ellas no es una verdadera «definición», sino una «explicación». Se dice no *qué significa* la palabra, sino *qué es* esa palabra, *cómo* y *para qué se emplea*.”

¹⁸⁷ MdRR2 (2003, s.v. *romã* e *romanzeira*).

- **Definição não deve ser confundida com indicação de sinonímia**, tema sobre o qual tratamos no próximo item.

É importante reiterar que não há uma fórmula única capaz de orientar a produção e de medir a qualidade da definição¹⁸⁸. Como afirma Landau (2001), as regras lingüísticas para a formulação da definição frequentemente oferecem como princípios não só o que é desejável, mas também o que é impraticável ou impossível de ser alcançado¹⁸⁹. Admitindo que é possível que os princípios enumerados acima tenham que ser flexibilizados por motivos diversos¹⁹⁰, acreditamos que o essencial em relação à definição é manter a coerência e a homogeneidade no tratamento das palavras em relação a outras da mesma classe gramatical.

b) Apesar de a definição poder assumir sozinha o papel de provedora dos significados das palavras-entrada, os **exemplos** podem ser cruciais no seu entendimento. Campos (1994, p.55) traz como exemplificação o caso de *someter*:

someter: ‘Hacer que alguien o algo experimente una acción sobre sí’.

Esta acepción es prácticamente imposible de entender sin recurrir a los ejemplos: «Sometieron al acusado a un hábil interrogatorio», «El hielo se derrite cuando se somete a la acción del calor».

De acordo com Escribano (2003, p.137), os exemplos não só permitem ampliar ou esclarecer a informação oferecida pela definição, como também podem se constituir em modelo de construção sintática¹⁹¹. Para uma criança em idade escolar, a presença de exemplos pode ser decisiva em um movimento codificador da língua pois eles mostram como uma palavra pode ser usada de fato. Os exemplos também podem refletir uma concepção prototípica dos elementos definidos, facilitando o entendimento, pois os protótipos

¹⁸⁸ Ver Beneduzi (2003). Nesse trabalho a autora conclui que a fórmula *gênero próximo + diferenças específicas* tem validade somente em relação a unidades substantivas (em comparação a verbos).

¹⁸⁹ “linguistic prescriptions for definition often proffer as a principle what is clearly desirable but what may not be possible or practicable” (Landau, 2001, p.154).

¹⁹⁰ “Occasionally the criteria of good practice must be compromised, either to save space or for some other compelling reason.” (ibidem, p.157).

¹⁹¹ Outros autores enumeram mais funções do que as acima descritas. Drysdale (1987, p.215 apud Campos, 1994, p.65), por exemplo, lista seis funções: complementar a informação da definição, mostrar a palavra em contexto, distinguir uma aceção das demais, ilustrar modelos gramaticais, mostrar colocações típicas e indicar registros ou níveis lingüísticos.

correspondem a construções socialmente aceitas¹⁹². Assim, o exemplo prototípico *a organização de uma festa dá muito trabalho* pode ser mais útil do que a definição de *organização* como “Ação de organizar”¹⁹³. Apesar da grande utilidade dos exemplos e de seu reconhecido valor, estes nem sempre são incluídos em dicionários escolares e nem mesmo em outros tipos de dicionários¹⁹⁴. Segundo Ezquerria (2003, p.20),

[...] los insistentes requerimientos para una recuperación del ejemplo lexicográfico como parte integrante del artículo y la presencia de la ilustración concebida como un elemento de alto valor pedagógico y no meramente ornamental son, entre otras, algunas de las aportaciones de la lexicografía teórica.

Afirmar que a presença de exemplos é indispensável nos dicionários escolares não é suficiente para garantir a qualidade do comentário semântico. Considerações a respeito da quantidade de exemplos devem ser feitas pelo lexicógrafo de modo a contemplar de forma enxuta as nuances de significados das palavras, pois um número excessivo de exemplos pode dificultar a consulta. De igual forma, deve ser considerada a origem dos exemplos¹⁹⁵. Como nesse momento da Lexicografia brasileira não dispomos de um *corpus* que seja reflexo da parcela de língua-alvo do usuário escolar, temos de contar com exemplos criados pelo lexicógrafo. A vantagem de se utilizar exemplos *ad hoc* é que o lexicógrafo pode focalizar exatamente o ponto lingüístico que se deseja ilustrar¹⁹⁶.

Infelizmente, não possuímos considerações a respeito de parâmetros que possam dar conta da qualidade e da funcionalidade dos exemplos de artigos léxicos. O que nos é possível afirmar, neste momento, é que os exemplos devem esclarecer dúvidas comuns do público ao qual é destinado e que seu número não deve ser nem deficitário e nem excessivo.

¹⁹² V. Rosch (1978).

¹⁹³ DJ2 (2001, s.v.).

¹⁹⁴ Contrariamente ao panorama dos dicionários escolares brasileiros, Campos (1994, p.65) afirma que “parece existir un acuerdo generalizado en admitir que los ejemplos no deben ser considerados como un adorno o un elemento meramente accesorio en los diccionarios, sino que constituyen una parte esencial de los mismos. Así, en la Introducción a Le Petit Robert [...] se afirma que ‘Il n’y a pas de véritable dictionnaire sans exemples’[...]”.

¹⁹⁵ Rey & Desalle (1979, p.14) apresentam uma distinção entre dois tipos de exemplos: “l’exemple produit *ad hoc*” e “l’exemple extrait d’un discours préexistant et observe”.

¹⁹⁶ Para Zgusta (1971, p.267), “the great advantage of constructed examples is just that the lexicographer can either construct them himself [...] or elicit them from his informants precisely according to the purpose to illustrate the difficult points”.

c) Além da definição e dos exemplos, o comentário semântico deve abrigar o tratamento de **sinônimos e antônimos**.

A discussão sobre o que são, exatamente, a sinonímia e a antonímia possui diversas facetas. No campo da Metalexiconografia, podemos citar Zgusta (1971), autor que acredita ser possível a existência de sinônimos perfeitos entre palavras de formas diferentes, embora os considere raros, e Wiegand (1979), que considera a sinonímia lexicográfica como uma relação entre um lema e uma paráfrase lexical.

Aceitamos como sinônimas palavras que têm formas diferentes e uma significação análoga, podendo ser substituídas uma pela outra em pelo menos um contexto¹⁹⁷, e, antônimas palavras que estabelecem uma relação de oposição¹⁹⁸. No caso dos dicionários escolares, nos interessarão a sinonímia e a antonímia enquanto resultado aproximado, e não total, de similaridade e oposição de significado entre duas palavras, como é o caso de *guria* e *menina* e *dentro e fora*, respectivamente.

No dicionário escolar, não basta apontar sinônimos das palavras definidas, como explica Ezquerria (2003, p.22):

Creo que los diccionarios destinados al uso escolar deben dar cuenta de las relaciones significativas de las voces o acepciones que lo requieran: los sinónimos, antónimos y términos relacionados habitualmente no lo son de todo el abanico de posibilidades significativas de la palabra, sino de una o de unas pocas. Por ello, el diccionario tendrá que indicar con cuáles de las acepciones desarrolladas en el interior del artículo se relacionan esas otras voces, pues no es suficiente con decir que una voz es sinónima de otra, ya que ello podría inducir a usos erróneos.

Da mesma forma, diz Nida (1979, p.172):

Most dictionaries are designed to provide readers with practical clues to the meaning and use of terms. They are extremely useful, but they are often inconsistent in organization and deficient in the presentation of relevant data. First, the order in which different meanings are listed tends to be a poor

¹⁹⁷ Cf. Nida (1979, p.98).

¹⁹⁸ Seja ela de reciprocidade (*comprar/vender*), de gradação (*gordo/magro*) ou de complementaridade (*casado/solteiro*).

compromise [...] meanings are “defined” too often merely by means of substitutable words (i.e. by synonyms), rather than by listing distinctive features [...] the list of synonyms and antonyms, often sketchy, does not provide all the related meanings necessary to establish the corresponding domains.

É preciso que o consulente saiba como diferenciar sinônimos próximos, pois o dicionário será útil não só como instrumento na decodificação da língua como também na sua codificação.

A sinonímia não pode ser tratada da mesma forma que a definição, ou seja, não pode receber o mesmo status ou ser confundida com ela, não podendo corresponder a uma acepção. É necessário que se estabeleça algum tipo de tratamento da microestrutura que deixe clara essa diferença. Uma alternativa é apontada por Zgusta (1971) quando afirma que o sinônimo pode ser indicado como uma adição à definição¹⁹⁹. Pode-se, nesse caso, separar a definição da sinonímia através de ponto-e-vírgula. Uma outra opção é trazer sinônimos ao final do comentário semântico, introduzidos por uma abreviatura como *sin*. Se indicada como adição à definição ou se indicada ao final do artigo léxico, a sinonímia deve ser explicada comparativamente às diferentes acepções do lema, estabelecendo-se em que contextos ela seria possível. Assim como outras informações apresentadas na microestrutura, a presença de sinônimos deve ser funcional. Dito de outra forma, a sua ausência deve ser significativa de que essas informações não existem para a palavra definida. Assim, a ausência de um sinônimo para a palavra *eu* deve ser significativa de que esta não possui um sinônimo.

Já os antônimos não podem constar junto à definição porque podem atrapalhar a consulta. Devem, portanto, aparecer ao final do comentário semântico, com indicação da acepção a qual o antônimo se refere. Além disso, acreditamos que a indicação dos antônimos não precisa explicitar, como no caso dos sinônimos, em que contextos se aplica²⁰⁰.

2.2.3 Necessidades do consulente em nível medioestrutural

Além das informações apresentadas em nível macro (2.2.1) e microestrutural (2.2.2), o consulente necessita de outros elementos que lhe permitam realizar uma consulta eficiente, de

¹⁹⁹ “First, the synonym or near-synonym can be indicated as an addition to the definition” (ibidem, p.260).

²⁰⁰ Idealmente, esse tipo de informação deveria ser fornecida, mas acreditamos que deve ser suprimida em razão do espaço geralmente restrito reservado a cada artigo léxico.

forma que possa encontrar rápida e facilmente o que procura. Nesse sentido, um sistema de organização interna, que interligue as partes do dicionário, é essencial no processo de busca do consulente. Ao procurar, por exemplo, o coletivo de *flor*, o usuário pode ser direcionado, dentro do próprio artigo léxico *flor* para *buquê* ou *ramalhete*. Outro exemplo é o reenvio de uma forma variante²⁰¹ (como *bebedeiro/bebedouro*, *doidice/doudice*) à forma mais largamente aceita.

Esse sistema de ligação entre os diferentes elementos do dicionário de que falamos acima se chama medioestrutura²⁰², um conceito inicialmente desenvolvido por Wiegand (1996, apud Bugueño, 2003). É fundamental salientar que com a proposta de Wiegand (op. cit.), o sistema de referências cruzadas, que sempre esteve presente nas obras, adquire o status de um componente estrutural no dicionário. O plano medioestrutural corresponde a um sistema de articulação entre a macro, a microestrutura e outros componentes do dicionário, como o material anteposto²⁰³, o material posposto²⁰⁴ e o material interposto²⁰⁵, e de todos esses elementos com o usuário. Tais relações podem ocorrer de diferentes maneiras: entre um artigo léxico e outro, entre um artigo e ilustrações (no material interposto), entre um artigo e a explicação da estrutura dos artigos (no material anteposto), entre um artigo e tabelas de numerais (no material posposto), dentre outras possibilidades.

Zgusta (1971) acredita que as referências cruzadas podem ser tanto da ordem da forma quanto do significado²⁰⁶. O consulente pode procurar, por exemplo, formas irregulares de verbos ou ainda palavras com significados similares, como sinônimos. O dicionário deve, então, estar planejado para sustentar um sistema que permita ambos os tipos de reenvios - de forma e de significado - entre seus elementos.

Para que esse sistema de remissivas seja eficiente, é necessário que o lexicógrafo leve em consideração os seguintes aspectos:

²⁰¹ “São variantes os diferentes registros dos vocábulos que apresentam particularidades ortográficas distintas” (CUNHA, 1995, p.61).

²⁰² Para mais detalhes sobre a medioestrutura ver Bugueño (2003).

²⁰³ [*front matter*]. Parte do dicionário que antecede a *nominata*. Cf. Hartmann (2001, 174).

²⁰⁴ [*back matter*]. Parte do dicionário que sucede a *nominata*. Cf. Hartmann (2001, p. 169).

²⁰⁵ [*middle matter*]. Parte do dicionário composta por elementos intercalados na *nominata*. Cf. Hartmann (2001, p. 176).

²⁰⁶ “Cross references can be given according to form; or they can be given according to meaning” (ZGUSTA, 1971, p.220).

a) o usuário escolar, ainda não familiarizado com o uso de dicionários, necessita de **explicações sobre a estrutura do artigo léxico** e como esta pode direcioná-lo para outras partes do dicionário. Esses esclarecimentos devem ser prestados no material anteposto com o auxílio de exemplos para uma melhor visualização;

b) o **sistema de remissões** deve ser **simples** e, quando possível, deve utilizar ícones²⁰⁷ auto-explicativos;

c) deve haver uma **listagem das abreviaturas** utilizadas para a remissão, bem como explicações sobre como elas funcionam (por exemplo, o que o dicionário considera sinônimo e o que considera palavra relacionada). Minimamente, o sistema de remissões deve englobar os seguintes aspectos: sinônimos, antônimos, parônimos, homófonos, outras palavras relacionadas, ilustrações (material interposto), informações gramaticais (material posposto) e informações enciclopédicas (material posposto);

d) o **sistema** de remissivas deve ser **padronizado e invariável**;

e) o usuário **não** deve ter que **fazer muitos movimentos** para encontrar a informação de que precisa, além do primeiro movimento de remissão.

Paralelamente à discussão da medioestrutura, exemplificamos a dificuldade em número de movimentos que os consulentes podem enfrentar na busca do significado de uma palavra. A definição proposta no MAu4 (2002, s.v.) para *cágado* “nome comum a vários répteis quelídeos da América do Sul, Austrália e Nova Guiné.” obriga o consulente a buscar a palavra *quelídeo*, que é definida como “espécime dos quelídeos, família de quelônios de água doce cuja cabeça e pescoço podem ser mais longos que a carapaça. Ex.: cágados”. Além de uma definição enviar para a outra, sem resolver o problema do significado, uma terceira palavra pode causar confusão, *quelônio*. Um outro movimento é ainda necessário para se entender o significado de *cágado*. De *quelídeo* vamos a *quelônio* “espécime dos quelônios, ordem de reptis terrestres e aquáticos, desprovidos de dentes, que têm o corpo encerrado em estojo ósseo. Ex: tartarugas”. Só então tem-se uma idéia um pouco mais clara do significado de *cágado*.

²⁰⁷ Como acontece no MAu4 (2202) em relação à conjugação dos verbos.

Em poucas palavras, acreditamos que a medioestrutura do dicionário escolar deve ser simples, clara, invariável e coerente.

2.2.4 Necessidades do consulente em nível megaestrutural (considerações a respeito do material externo)

O espaço dedicado a cada unidade é limitado, e nem todos os tipos de informações de que necessita o consulente podem ser incluídas na macro e na microestrutura. Assim, se torna necessária a presença de outros componentes que possam dar conta de informações complementares. Nesse sentido, o conceito de megaestrutura²⁰⁸ engloba a totalidade dos componentes do dicionário. São eles: a macro, a micro e a medioestrutura, o material anteposto, o material posposto e o material interposto. Nos itens anteriores tratamos da macro (2.2.1), da micro (2.2.2) e da medioestrutura (2.3.3), restando-nos apenas abordar o material externo, que é a soma do material anteposto, do material posposto e do material interposto.

a) Uma vez que o usuário precisa compreender a organização do dicionário, o material anteposto²⁰⁹ vem atender a essa necessidade. Primeiramente, o dicionário deve explicitar para quem é destinado e quais informações o usuário irá encontrar na obra. Depois disso, o dicionário deve oferecer um guia de uso que explique como procurar as palavras: utilizando a ordem alfabética (com a ajuda de dedeiras e palavras-guias, se for o caso), mostrando os critérios utilizados para a lematização (unidades lexicais não-marcadas e não-flexionadas), e também indicando como encontrar locuções e expressões, sinônimos e antônimos. Em seguida, o dicionário deve explicar como o usuário pode entender a organização do artigo léxico e se movimentar dentro dele. Isso significa dizer que o usuário deve ser informado sobre como as acepções estão ordenadas, como pode selecionar a acepção que procura e como pode diferenciar acepções e exemplos. O usuário deve ter informações sobre como entender e utilizar o sistema de remissão entre as partes do dicionário. Finalmente, o material anteposto deve conter explicações sobre símbolos fonéticos, ícones e abreviaturas utilizados na microestrutura²¹⁰.

²⁰⁸ Sobre a megaestrutura ver Hartmann (2001).

²⁰⁹ A respeito das apresentações dos dicionários escolares ver Farinas (2001).

²¹⁰ Para Landau (2001, p.150): "In school dictionaries [...] front matter is much more important. [...] For the child, the guide to use the dictionary must not assume any prior familiarity with the dictionary use. A children's dictionary guide is really not just to one particular dictionary but a guide to dictionary use. It must therefore be more detailed, yet written in much simpler language than that of an adult dictionary [...] A children's dictionary

b) Já o material posposto deve ser reservado a informações cujo lugar mais adequado não é a microestrutura. Ele deve conter apêndices, como um resumo gramatical, que inclua as regras para a flexão de número e de gênero, um guia com a flexão de verbos regulares e irregulares, uma lista de prefixos e sufixos e um resumo ortográfico. Além dessas informações de ordem lingüística, a seção do material posposto pode oferecer informações de cunho enciclopédico²¹¹ que são necessárias a um estudante, tais como: adjetivos gentílicos, nomes de elementos químicos, algarismos romanos e arábicos, numerais ordinais, cardinais, multiplicativos e fracionários, sistemas/unidades de medidas e símbolos matemáticos, dentre outras possibilidades.

c) O material interposto deve abrigar elementos que se interpõem na nominata, como desenhos, fotografias e mapas, os quais devem estar amarrados à microestrutura através de um sistema de remissões. As ilustrações são necessárias em um dicionário escolar porque podem facilitar o entendimento do consulente especialmente em relação a objetos desconhecidos²¹². Certamente, será mais fácil para um consulente escolar entender o que é uma *lontra*, por exemplo, através de um desenho do que através de uma definição lexicográfica. Ezquerria (2003, p.21) afirma que:

[...] llega a hacerse necesaria la presencia de ilustraciones que nos hablen de las cosas nombradas para llegar a entender el significado y a qué se aplican. El contenido de los diccionarios concebidos para la enseñanza de la lengua tiene que ser más informativo que en los demás diccionarios por estar orientados hacia un tipo de usuario, el alumno, cuya conciencia lingüística no es muy firme pues todavía se encuentra en periodo de formación.

As ilustrações não devem e não podem englobar todos os traços que um determinado objeto pode ter. Assim, tanto um desenho como uma fotografia de uma árvore poderão mostrar tronco e folhas, mas poderão não mostrar frutos ou raízes, devendo ser uma opção do lexicógrafo quais traços do objeto mostrar. Além disso, a ilustração de uma árvore pode ser

guide begins at the beginning, with the alphabet, and instructs the reader how to look up a word and how to use the guide words at the top of the pages”.

²¹¹ Um exemplo de como isso pode ser feito é o *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse* (Ed. Larousse, RJ, 1979), que se divide em uma parte lingüística e outra enciclopédica.

²¹² Landau (2001, p.146) expressa a mesma opinião nas seguintes palavras: “school dictionaries include many more pictures in comparison to the number of entries than do adult dictionaries, and nowadays the illustrations in all the leading children’s dictionaries are in color. Very often adults seek a definition merely to confirm what they think a word means; this is less often true of children, who may have no notion of the word’s meaning [grifo nosso].”

prototípica para um habitante de uma região, mas não para um de outra região. Essas limitações não devem ser tomadas como empecilho para a sua inclusão no dicionário escolar. As ilustrações devem servir apenas de apoio às definições, as quais devem ser independentes destas. O caráter acessório das ilustrações é explicado por Zgusta (1971, p.256):

[...] a picture is an absolutely extralinguistic element within a dictionary. It is, however, true that if used with delicacy, the pictorial material can add quite substantially to the informative power of a dictionary [...] The pictorial material must not be too abundant: only denotata really unknown to the majority of users should be depicted. The pictures should not be over-specific but only general lest the user accept a feature only accidental to the pictures as criterial to the designatum as far as possible [...] the pictures should be treated as an additional material which they really are.

2.2.5 Características desejáveis e complementares às necessidades

Além das características essenciais antes mencionadas, acreditamos que algumas outras características, como veremos adiante, facilitam e estimulam a consulta realizada pelo público estudantil de séries iniciais. A seguir, discutimos algumas características desejáveis, mas que não são traços essenciais de um dicionário escolar.

A conformação de um **layout** com **cores, ícones e símbolos na microestrutura** pode ser de grande utilidade para agilizar a consulta e tornar a estrutura do artigo léxico mais visual, como o uso de barras para separar exemplos. A utilização de **dedeiras** além de servir para agilizar a consulta, pode servir de guia àqueles alunos que não estão suficientemente familiarizados com a ordem alfabética. Essas dedeiras podem mostrar as letras com diferentes cores, fornecendo, assim, uma ajuda extra para a consulta. Também nesse sentido, a inserção de **palavras-guias** nas cabeças de página também torna a consulta mais fácil.

As entradas devem **distinguir** letras **minúsculas de maiúsculas** na grafia do lema. Também em relação ao lema, acreditamos que a inserção de estrangeirismos não pode receber o mesmo tratamento que palavras da língua portuguesa. **Estrangeirismos** devem ser **assinalados** através de alguma marcação como itálico ou como a aplicação de uma cor diferente no lema. É importante também que o tamanho da fonte seja adequado.

A **divisão silábica** pode aparecer em diferentes posições na microestrutura como **em conjunto com o lema**, logo após este, ou ainda ao final do artigo léxico. Acreditamos que a primeira alternativa é a mais adequada para o dicionário escolar por economizar espaço. Além disso, como este é um tipo de informação estritamente de forma, poderá estar conjugada com o lema, deixando a consulta mais rápida e a informação mais facilmente acessível. Diferentes recursos podem ser usados na separação silábica, como o uso de pontos ou de barras verticais fracas ou ainda de hifens (esse último pode causar confusão por também ser utilizados em compostos).

A consulta é facilitada com a presença de **acepções numeradas** pois esse tipo de organização dá uma dimensão geral da procura a ser feita. O usuário saberá de início que poderá ter que percorrer um número x de acepções até encontrar aquela que procura. A delimitação das acepções poderia também ser feita com pontos cheios (•), mas esse marcador não possibilitaria uma visualização rápida da totalidade da microestrutura.

A organização das acepções varia em diferentes tipos de dicionários, podendo vir em primeiro lugar as acepções etimologicamente anteriores, ou, ainda, aquelas de uso mais difundido. No caso do dicionário escolar, será de grande utilidade organizar as **acepções** de forma que as **de maior frequência** sejam apresentadas **primeiramente**²¹³. Isso será útil porque os alunos de 4ª a 8ª série dificilmente se ocupam de acepções mais raras das palavras que encontram.

Também no intuito de facilitar o acesso, acreditamos que as **subentradas** (locuções e expressões; palavras derivadas devem constar da nomenclatura) devem estar **em negrito**. Isso fará com que o consulente possa percorrer a microestrutura de forma rápida e objetiva, sem ter que ler todo o seu conteúdo, detendo-se apenas nos pontos principais até encontrar a subentrada que procura.

²¹³ Reafirmamos que tal procedimento é um *desideratum*, já que não existe um *corpus* específico voltado ao público por nós delimitado.

2.3 SÍNTESE DOS COMPONENTES DESEJÁVEIS NA MACRO, MICRO, MEDIOESTRUTURA E NO MATERIAL EXTERNO

Abaixo apresentamos quatro quadros que resumem nossa proposta das características desejáveis para os dicionários escolares:

Quadro 3: Elementos macroestruturais desejáveis

ELEMENTOS MACROESTRUTURAIS DESEJÁVEIS (PARÂMETROS)
- Caráter: lingüístico (e não enciclopédico)
- Seleção do léxico: geral da língua (não de uma área específica do conhecimento)
- Critério cronológico: sincronia
- Densidade da nomenclatura: entre 10 e 50 mil artigos léxicos
- Sistema lingüístico em que se baseia a obra
- Estrutura de acesso: alfabético-inicial
- Atitude: descritiva da norma culta com inserção de marcações diassistêmicas
- Localização de palavras derivadas: estrutura lisa (não nicho ou ninho léxico)
- Localização de expressões e locuções: no interior do artigo léxico
- Localização de homônimos: no interior de um mesmo lema

Quadro 4: Elementos microestruturais desejáveis

ELEMENTOS MICROESTRUTURAIS DESEJÁVEIS	
COMENTÁRIO DE FORMA	COMENTÁRIO SEMÂNTICO
- Grafia	- Definição lexicográfica (não enciclopédica)
- Separação silábica	- Exemplos gerados <i>ad hoc</i>
- Informações de pronúncia	- Sinônimos e antônimos
- Classe gramatical	
- Flexão de número	
- Flexão de gênero	
- Superlativo e comparativo	
- Diminutivo e aumentativo	
- Indicação de flexões irregulares de verbos (devem estar no material posposto)	
- Transitividade verbal	
- Coletivos	

Quadro 5: Elementos medioestruturais desejáveis

ELEMENTOS MEDIOESTRUTURAIS DESEJÁVEIS
- Sistema de remissões

Quadro 6: Elementos desejáveis do material externo

ELEMENTOS DESEJÁVEIS DO MATERIAL EXTERNO
- presença de material anteposto
- presença de material interposto
- presença de material posposto

O objetivo nesse capítulo foi o de fazer um levantamento dos traços do usuário ideal do dicionário escolar e, sobre esse desenho, projetar as características que os dicionários escolares devem ter, considerando quatro eixos de estruturação do dicionário: a macro, a micro, a médio e o material externo.

No próximo capítulo, propomos uma metodologia de análise que procura cobrir quatro dimensões, correspondentes aos quatro componentes do dicionário citados anteriormente.

3 METODOLOGIA

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A descrição realizada no capítulo um mostrou-nos que as várias taxonomias apresentadas fazem, por um lado, uma caracterização dos tipos de obras lexicográficas e, por outro, um levantamento de critérios que permitem caracterizá-las. Entretanto, conforme já referimos, nenhuma das taxonomias destacadas revela uma perspectiva específica sobre o dicionário escolar e suas características essenciais.

Do conjunto das taxonomias apresentadas no capítulo um, consideramos a de Haensch (1982) como a de maior aproveitamento e flexibilidade pois a amplitude de critérios por ele estabelecidos permite dar conta de um grande número de traços das obras lexicográficas. Ainda assim, por sua própria natureza, essa taxonomia não descreve o somatório de características essenciais de cada tipo de dicionário, apresentando apenas critérios que, articulados, podem caracterizá-los.

Apoiados nos critérios das diferentes taxonomias, mas principalmente na de Haensch (1982), fizemos um levantamento de parâmetros que nos permitissem descrever uma diversidade de traços dos dicionários. Então, ao final do capítulo um, chegamos aos seguintes critérios:

a) critérios fenomenológicos (tamanho e formato);

b) critérios lingüísticos (tipo de informação oferecida, número de línguas, seleção do léxico, atitude lingüística, período de tempo considerado, papel do emissor ou do receptor,

sistema lingüístico em que se baseia a obra, forma de acesso, progressão e densidade da nomenclatura);

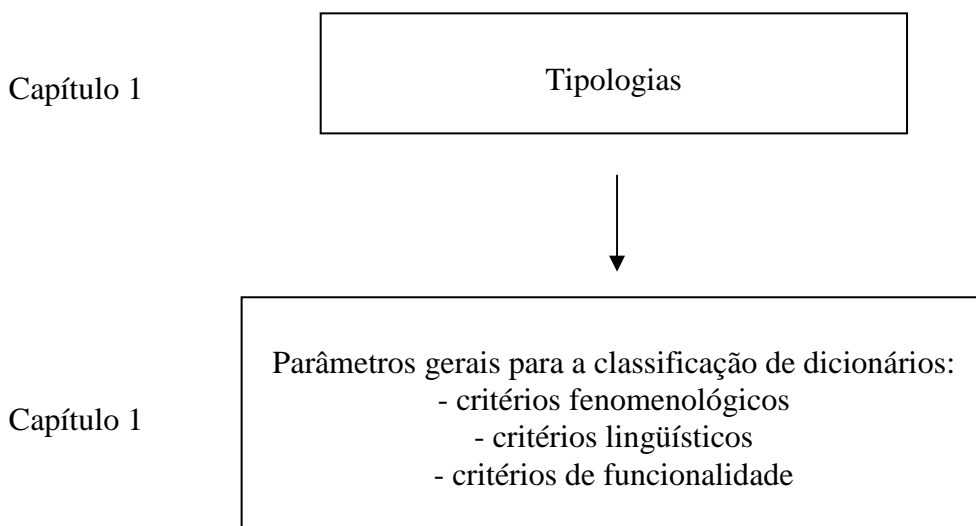
c) critérios de funcionalidade (finalidade, público-alvo e contextos em que é usado).

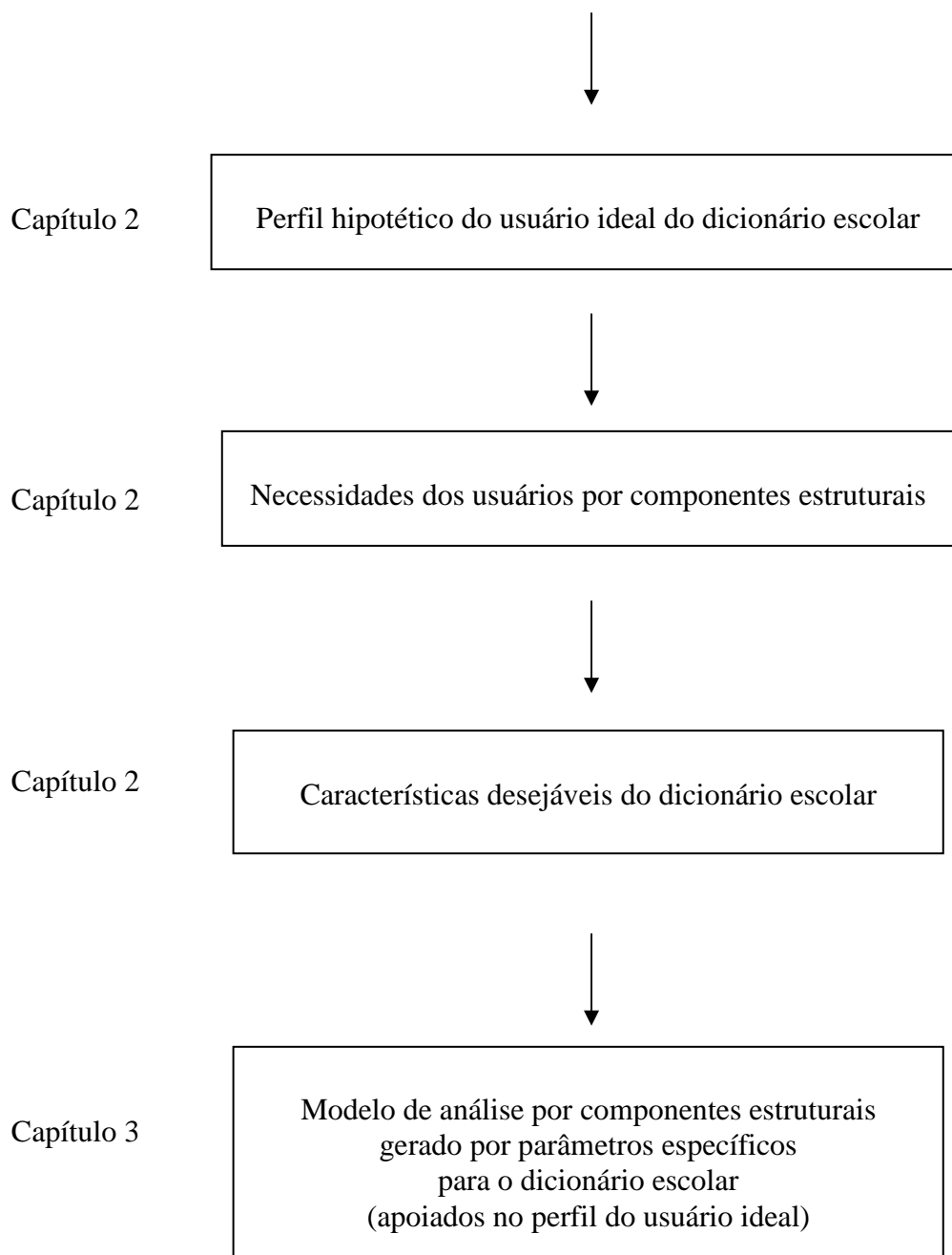
Concluído o levantamento de macroparâmetros para a caracterização de obras lexicográficas, percebemos que só poderíamos fazer opções dentro desses parâmetros se tivéssemos conhecimento do perfil do usuário do dicionário escolar, questão que nos parece ter sido marginal nas tipologias apresentadas. Entretanto, acreditamos que a definição do dicionário escolar depende essencialmente do seu tipo de usuário.

Então, no capítulo três, partimos para um levantamento das características do usuário ideal do dicionário escolar e, com base nesse perfil, fizemos uma apreciação de suas necessidades, articuladas em níveis de estruturação do dicionário (macro, micro, médio e megaestrutural). Adotamos, portanto, uma perspectiva orientada ao usuário.

Realizado este percurso nos capítulos um e dois, podemos, norteados pelo perfil do consulente escolar, propor a seguir uma delimitação de traços essenciais e complementares do dicionário escolar. Para tanto, traduzimos os parâmetros macro, micro e medioestruturais e também os parâmetros para o material externo em critérios práticos para a descrição e avaliação dos dicionários escolares. Esse trajeto do trabalho é o que representa o esquema a seguir:

Esquema 6: Percurso até o modelo de análise





O Esquema 6 mostra a trajetória percorrida até este capítulo e também, no último quadro, nosso próximo passo. A proposição de um modelo de análise a ser realizada neste capítulo será dividida em quatro blocos. Cada bloco consistirá de (pelo menos) uma planilha para a descrição dos seguintes elementos estruturais: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e material externo. Essa divisão permitirá, em um primeiro momento, uma visualização das partes do dicionário e não do dicionário como um todo. Cada planilha deverá ser o reflexo dos critérios por nós identificados no capítulo anterior.

3.2 MODELO DE DESCRIÇÃO

Nossos modelo de descrição está dividido da seguinte forma:

- modelo de descrição macroestrutural;
- modelo de descrição microestrutural;
- modelo de descrição medioestrutural;
- modelo de descrição do material externo.

Embora tenhamos fracionado nosso trabalho por componentes estruturais, salientamos que eles são parte de uma estrutura maior, o dicionário escolar, a qual pretendemos observar como um todo.

Para cada nível estrutural estabelecemos itens que devem ser observados nos dicionários e respondidos de acordo com as seguintes convenções:

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

Quadro 7: Símbolos utilizados

3.2.1 Modelo de descrição macroestrutural

O modelo de descrição macroestrutural é reflexo das características já discutidas e que consideramos essenciais para um dicionário escolar em 2.2.1. A planilha relativa à macroestrutura deve levar em conta os seguintes itens:

- um caráter lingüístico do dicionário escolar;
- uma nominata que seja reflexo do vocabulário geral;
- uma seleção sincrônica do vocabulário;
- uma seleção do vocabulário contemporâneo;
- uma densidade da nomenclatura entre 10 e 50 mil artigos léxicos, aproximadamente;
- uma atitude descritiva da norma padrão;
- uma estrutura lisa²¹⁴;
- expressões e locuções listadas e definidas no interior do lema.

Para a busca destas informações, será necessário, primeiramente, considerar as informações oferecidas no material anteposto sobre a seleção do vocabulário da nominata. Por exemplo, se procuramos saber se o dicionário possui caráter geral ou se é restrito a uma área de conhecimento, devemos, em primeiro lugar, considerar o que é afirmado, na obra, pelo lexicógrafo ou sua equipe. Se não houver uma informação específica sobre esse item, devemos tomar uma amostragem²¹⁵ e, dentro dela, verificar cuidadosamente o comportamento do item descrito. Se houver predominância de um vocabulário que seja reflexo da língua geral, por exemplo, deveremos considerar a resposta afirmativa.

A seguir apresentamos a planilha de descrição da macroestrutura:

²¹⁴ Estrutura que reserva entradas independentes para palavras primitivas e para palavras derivadas, preservando a ordem alfabética.

²¹⁵ No nosso caso, elegemos a nomenclatura relativa à letra *n*.

Planilha de descrição da macroestrutura

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
<p>A seleção da macroestrutura é de ordem lingüística apenas? (Se o autor declara que o dicionário é lingüístico e/ou se uma amostragem da nomenclatura não comporta nomes próprios, símbolos e abreviaturas e/ou se o conteúdo dos artigos léxicos não for enciclopédico, considerar a resposta afirmativa.)</p>						
<p>A nominata é reflexo do vocabulário geral? (Se o lexicógrafo declarar que o dicionário é geral e/ou se uma amostragem não for limitada a uma área do conhecimento, considerar a resposta afirmativa.)</p>						
<p>A seleção do vocabulário obedece ao critério da sincronia? (Se o lexicógrafo assevera que a seleção do vocabulário é sincrônica e/ou se uma amostragem não revelar uma perspectiva diacrônica predominante, considerar a resposta afirmativa.)</p>						

(continuação da planilha de descrição da macroestrutura)

<p>A seleção do vocabulário é do momento contemporâneo? (Se o lexicógrafo declarar que a seleção do vocabulário é contemporânea e/ou se uma amostragem não possuir predominantemente arcaísmos, considerar a resposta afirmativa.)</p>						
<p>O dicionário possui aproximadamente entre 10 e 50 mil artigos léxicos? (Se não houver informações sobre esse número, fazer um cálculo aproximado do número de artigos por página multiplicado pelo número de páginas relativas à macroestrutura.)</p>						
<p>A progressão da estrutura de acesso é alfabético-inicial?</p>						
<p>A estrutura de acesso inclui as letras <i>k</i>, <i>w</i> e <i>y</i>?²¹⁶</p>						
<p>A nominata é uma seleção que reflete a norma culta? (Se o lexicógrafo afirmar que registra vocábulos da norma culta/padrão²¹⁷ e/ou se houver abreviaturas como <i>abus.</i>, <i>pej.</i>, <i>Hist.</i>, <i>Mat.</i>²¹⁸, etc., considerar a resposta afirmativa.)</p>						

²¹⁶ Esta pergunta se refere à necessidade da inclusão de letras externas ao alfabeto padrão do português. V. 2.2.1.

²¹⁷ Cf. discussão em 2.2.1.

²¹⁸ Marcações diassistêmicas mostram um distanciamento de um nível “neutro” da língua.

(continuação da planilha de descrição da macroestrutura)

A estrutura do dicionário é lisa? (Se o lexicógrafo afirmar que palavras derivadas recebem lemas independentes da palavra-base e/ou se uma amostragem revelar que palavras derivadas originam novos lemas, considerar afirmativa.)						
Expressões e locuções são incluídas no interior do artigo léxico? (Se o lexicógrafo afirmar que expressões e locuções não são lematizadas como lemas principais e/ou se uma amostragem revelar que expressões e locuções não se constituem como lemas principais, considerar afirmativa.)						

3.2.2 Modelo de descrição microestrutural

Nosso modelo de descrição microestrutural é uma derivação das características apresentadas em 3.2.2.

Levando-se em consideração que cada classe gramatical possui peculiaridades, algumas não sofrem flexão, outras não possuem palavras equivalentes, optamos por construir um modelo fracionado por categoria gramatical. O modelo de descrição de cada categoria leva em conta aquelas características que podem ocorrer em cada classe de palavra. Em relação aos advérbios, por exemplo, a ausência de um item específico sobre flexões de gênero e número, por exemplo, é significativa de que isso não é esperado para essa classe.

Entretanto, algumas informações devem estar indicadas em todas as classes gramaticais nos dicionários escolares. São elas:

- **Indicação do lema de acordo com o VOLP** (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa). No lema, as palavras deverão estar em sua forma canônica, ou seja, no masculino singular, quando nomes, ou no infinitivo, quando verbos.

- **Separação silábica.** Deve figurar por ser causa de dificuldades para os estudantes em função de diversos motivos (dígrafos, hiatos, ditongos, etc.), e por tomar um espaço muito reduzido na microestrutura, deverá ser apresentada em todos os artigos léxicos juntamente com o lema.

- **Informações de pronúncia.** Devem obedecer a um *sistema de reescrita*²¹⁹, um sistema de representação dos fonemas através dos caracteres alfabéticos.

- **Classe gramatical.** Precisa aparecer em todos os artigos léxicos através de marcações como: *adj., adv., art., conj., interj., num., prep., pron., subst. (sub. ou s.)* e *v.*, dentre outras.

- **Definição.** Deverá ser formulada em metalíngua do conteúdo. Quando isso não for possível, deverá ser feita uma definição em metalíngua do signo. Como metalíngua híbrida consideraremos dois casos: quando uma acepção é dada em metalíngua do conteúdo e outra do signo, ou quando uma mesma acepção mistura os dois tipos de metalíngua.

- **Exemplos.** Deverão ser elucidativos e esclarecedores de dúvidas comumente relacionadas ao lema. Devem, por exemplo, ilustrar a preposição exigida pelos verbos, como no caso da mudança de significado de *pedir para* e *pedir que*. Além disso, os exemplos não deverão ser muito numerosos, devendo ser apenas suficientes²²⁰.

- **Disposição de elementos.** Não só a presença dos elementos microestruturais é importante, mas também a sua disposição. Os elementos microestruturais que apontamos em

²¹⁹ Ver 2.2.2.1.

²²⁰ Reafirmamos que embora consideremos importante a presença de exemplos no dicionário escolar ainda não dispomos de critérios que nos permitam avaliar a qualidade dos exemplos.

2.2.2 não podem estar dispostos aleatoriamente no interior do artigo léxico, mas devem constituir um programa constante de informações, de forma que a leitura da microestrutura possa ser fluida e objetiva. Assim, consideramos que o comentário de forma (C.F)²²¹, que ocupa menos espaço e que pode ser encontrados mais pontualmente, deve vir anteposto ao comentário semântico (C.S.)²²².

Já algumas outras informações não serão consideradas para todas as categorias gramaticais:

- Sinônimos e antônimos devem estar precedidos de marcações como *sin.*, *ant.* ou algo equivalente. A sinonímia, quando houver, deve estar devidamente marcada, não no interior das acepções, mas em um espaço reservado para ela. É preciso indicar em que um sinônimo difere do lema.

- Diminutivos e aumentativos devem ser sinalizados por abreviaturas como *aum.* e *dim.*

- Comparativos e superlativos também devem estar marcados com, por exemplo, *super.* e *compar.*

- Coletivos devem estar assinalados com uma abreviatura como *col.*

- A flexão de número deverá ser precedida das seguintes abreviaturas: *pl.*, *sing.*, *2n.* ou, ainda, sem marcação (indicativa de que a flexão de número é regular).

- A flexão de gênero deverá ser precedida pelas seguintes abreviaturas: *f.*, *fem.*, *m.*, *masc.*, *m.f.* ou *2g* (para dois gêneros) ou sem marcação (indicando flexão de gênero regular).

A seguir apresentamos as planilhas que utilizaremos para a descrição da microestrutura em cada classe de palavra.

²²¹ O comentário de forma e o comentário semântico dizem respeito ao signo enquanto significante e significado, respectivamente.

²²² Ver Bugueño (2004) para a aplicação desses princípios na redação de um dicionário de falsos amigos.

Planilhas de descrição da microestrutura

a) dos advérbios

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com o VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²²³						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema?						
- com diferenças de significado especificadas?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²²³ Advérbios como *muito* justificam esse tipo de informação para essa classe.

b) dos artigos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²²⁴						
Apresenta flexão de número em casos irregulares? ²²⁵						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²²⁴ O artigo *o*, por exemplo, pode suscitar dúvidas quanto a sua pronúncia.

²²⁵ O artigo indefinido *um* pode causar dúvidas quanto ao seu plural, por exemplo.

c) das conjunções

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema? ²²⁶						
- com diferenças de significado especificadas?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²²⁶ Essa informação se justifica na medida em que conjunções como *mas* podem ter equivalentes. O DJ2 (2001), por exemplo, diz que *mas* é “palavra que indica que segue alguma coisa contrária ao esperado: porém”.

d) das interjeições

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP? ²²⁷						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²²⁸						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta indicação de uso?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema?						
- com diferenças de significado especificadas?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²²⁷ A interjeição *Bah!*, por exemplo, não segue a formação regular de palavras do português.

²²⁸ A interjeição *Oh!* justifica a presença desse item.

e) das preposições

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²²⁹						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²²⁹ Informação necessária em *desde*, por exemplo.

f) dos pronomes

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²³⁰						
Apresenta flexão de número em casos irregulares?						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²³⁰ *Convosco* e *ele* justificam a permanência desse item.

g) dos numerais

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta sistema de remissões para tabelas que contenham fracionários, multiplicativos e ordinais?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

h) dos adjetivos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²³¹						
Apresenta flexão de número em casos irregulares? ²³²						
Apresenta flexão de gênero em casos irregulares? ²³³						
Apresenta superlativos e/ou comparativos irregulares?						
Apresenta diminutivos e/ou aumentativos irregulares?						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta indicação de uso?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema?						
- com diferenças de significado especificadas?						
Apresenta expressões opostas ao lema?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²³¹ Necessidade confirmada com *disposto*.

²³² Ilustra a necessidade dessa informação o adjetivo *fácil*.

²³³ Um exemplo aqui é a flexão de gênero de *trabalhador* (*trabalhadeira*)

i) dos substantivos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita? ²³⁴						
Apresenta flexão de número em casos irregulares? ²³⁵						
Apresenta flexão de gênero em casos irregulares? ²³⁶						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta diminutivos e/ou aumentativos irregulares? ²³⁷						
Apresenta coletivos?						
Apresenta indicação de uso?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema?						
- com diferenças de significado especificadas?						
Apresenta expressões opostas ao lema?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²³⁴ *Benfeitoria* serve como exemplo aqui.

²³⁵ *Abdome* possui mais de um plural aceitável e ambos irregulares (*abdomens* e *abdomenes*).

²³⁶ São exemplos de irregularidades os substantivos de dois gêneros e os epicenos, dentre outros.

²³⁷ *Casa/casebre* e *boca/bocarra* demonstram a utilidade desse item.

j) dos verbos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?						
Apresenta separação silábica?						
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?						
Apresenta classe gramatical?						
Apresenta a transitividade dos verbos?						
Apresenta indicação de uso?						
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?						
- uma metalíngua de signo?						
- uma metalíngua híbrida?						
Apresenta exemplos de uso?						
Apresenta expressões equivalentes ao lema?						
- com diferenças de significado especificadas?						
Apresenta sistema de remissões ao material posposto (tabela de conjugação de verbos) ²³⁸ ?						
Apresenta expressões opostas ao lema?						
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?						

²³⁸ As flexões regulares e irregulares dos verbos devem estar indicadas na microestrutura através de um sistema de remissão ao *back matter*, onde devem estar explicitadas.

3.2.3 Modelo de descrição medioestrutural

De acordo com Hartmann (2001), a medioestrutura corresponde aos vários meios utilizados para realizar referências no dicionário²³⁹. Para detectar esses vários meios que compõem a estrutura de referências cruzadas, será necessário precisar quais elementos cumprem a função de remissivas.

As abreviaturas que consideraremos como índices de remissão são as seguintes: *cf.* (confronte/ conferir), *v.* (veja/ ver) e suas possíveis variações para relacionar o lema a homófonos, homógrafos, sinônimos, parônimos, palavras derivadas, informações no material interposto ou no material posposto e uso de números para a remissão para as conjugações dos verbos.

Planilha de descrição da medioestrutura

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Há sistema de remissões? (Considerar afirmativa se houver uma lista de abreviaturas como <i>cf.</i> e <i>v.</i>)						
As abreviaturas utilizadas para remissão são listadas e explicadas no material anteposto?						
O sistema de remissões é padronizado, invariável? (Considerar afirmativa se em uma amostragem não houver variação.)						

²³⁹ “[...] the various means for achieving cross-reference in the dictionary” (p.65).

3.2.4 Modelo de descrição do material externo

Considerando-se os componentes da megaestrutura, já tratamos da macro, da micro e da medioestrutura. Resta-nos abordar o material anteposto, o material interposto e o material posposto, que juntos constituem o material externo. Assim, o modelo de descrição do material externo que propomos a seguir está dividido em três grandes componentes:

- material anteposto;
- o material interposto;
- o material posposto.

O material anteposto deve conter um guia de uso do dicionário que explique como e para que o usuário pode utilizar o dicionário. Em primeiro lugar, o dicionário deve explicitar para que tipo de consulente está orientado. Depois, deve mostrar ao consulente como ele poderá encontrar a palavra que procura (através da ordem alfabética e com a ajuda de palavras-guias) e para isso será necessário expor brevemente os critérios utilizados para a lematização. Também será necessário explicar como encontrar aquelas palavras que não são lemas independentes (locuções e expressões).

Depois de expor como localizar a palavra desejada, o guia de uso do dicionário deverá apontar como o consulente poderá encontrar o significado que procura, mostrando como as acepções são organizadas. Ainda no campo da significação, o guia também deverá mostrar como compreender os comentários sobre sinônimos e antônimos. Não deve ser esquecida a organização interna dos artigos léxicos com suas abreviaturas (símbolos e ícones, se for o caso), informações de pronúncia e sistema de remissões²⁴⁰. Todas essas informações do material anteposto devem ser organizadas de forma clara e objetiva com uma linguagem acessível a um estudante de ensino fundamental. Por fim, o material anteposto deve ser curto, claro e eficiente na tarefa de guiar o usuário na escolha do dicionário mais adequado às suas necessidades.

²⁴⁰ Em especial, sobre o sistema de remissões entre variantes, é necessário que seja explicada a razão de enviar o consulente a outro lema sem que o primeiro seja definido (porque é uma palavra desusada, porque é de uso restrito, porque é uma variante de menor prestígio, etc.).

Já o material posposto do dicionário escolar, deve conter um resumo gramatical que englobe as informações regulares do sistema da língua portuguesa que se relacionam com o uso do dicionário. Assim, quando um consulente não encontrar, por exemplo, a flexão de gênero ou de número na microestrutura, ele deverá concluir que tais informações são de formação regular, podendo buscar tal tipo de subsídio no material posposto. Portanto, essa seção da obra deverá ser o local onde o consulente encontrará um sistema de regularidades da língua, como a ortografia, flexões e etc. O material posposto também deverá dar conta de informações enciclopédicas.

Consideramos informações enciclopédicas essenciais apenas os adjetivos gentílicos, os algarismos romanos e arábicos e os numerais ordinais, multiplicativos e fracionários, mas acreditamos que outros dados como símbolos químicos, nomes de cidades e de personalidades, medidas internacionais e símbolos matemáticos, dentre outros, podem ser interessantes e úteis para um estudante da 4^a a 8^a série.

Finalmente, o material interposto deve constituir-se como um sistema de apoio às definições, sem a finalidade de substituí-las. Não há ainda um consenso teórico sobre parâmetros que permitam avaliar a qualidade e em que casos o material interposto deve estar presente. De qualquer forma, temos certeza de que deve conter ilustrações úteis para a compreensão de conceitos ou de objetos que geralmente são de difícil entendimento desses estudantes.

Planilha de descrição do material externo

a) o material anteposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Define o destinatário?						
Explica critérios de lematização?						
Explica como encontrar palavras, expressões e locuções?						
Explica como as acepções são ordenadas e como encontrar a procurada?						
Explica como entender comentários sobre sinônimos e antônimos?						
Explica informações de pronúncia oferecidas?						
Explica o sistema de remissões?						
Apresenta e explica lista de abreviaturas?						
A linguagem utilizada e a formulação feita nos itens acima são simples, claras e objetivas?						

b) o material posposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta resumo gramatical?						
- com informações sobre a flexão de número?						
- com informações sobre a flexão de gênero?						
- com guia de flexões regulares de verbos						
- com flexões irregulares de verbos?						
- com lista de prefixos e sufixos?						
- com resumo ortográfico?						
Apresenta informações enciclopédicas?						
- com adjetivos gentílicos?						
- com algarismos romanos e arábicos?						
- com ordinais, multiplicativos e fracionários?						
- com sistemas/unidades de medidas?						
- com símbolos matemáticos?						

c) o material interposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta ilustrações?						
- são elucidativas?						
- são funcionais?						

3.2.5 Considerações sobre outros elementos

Como afirmamos em 3.2.5, algumas características não são essenciais para a classificação de um dicionário como escolar. Entretanto, essas características podem tornar a legibilidade geral do dicionário maior e também estimular, em alguma medida, a consulta pelo público escolar.

Considerando que não dispomos, até o momento, de uma teoria ou estudo em que possamos nos basear, limitamo-nos a registrar nossas observações em relação aos seguintes aspectos:

- qualidade de organização geral do **layout**, tamanho da fonte utilizada e uso de cores;
- **tratamento gráfico** dispensado ao **lema**;
- **organização** das **acepções**;
- uso de **ícones e símbolos**;
- uso de **dedeiras**;
- uso de **palavras-guias**;
- **tratamento gráfico** dispensado a **estrangeirismos**;
- posicionamento e elementos gráficos utilizados para a **separação silábica**;
- tratamento gráfico dispensado a **sublemas**.

Reafirmamos que o objetivo desse item é fornecer um panorama geral da organização e dos aspectos materiais e tipográficos do dicionário escolar. Como buscamos obter uma visão do todo, não deveremos restringir a observação a uma amostragem da obra.

Nesse capítulo transportamos os elementos que julgamos essenciais para dicionários escolares para as planilhas que apoiarão a nossa descrição do *corpus* sob exame.

A seguir, trazemos a seleção dos dicionários escolares e artigos léxicos que serão observados.

4 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

4.1 SELEÇÃO DE OBRAS

Conforme já referimos na introdução, nosso trabalho toma como ponto de partida seis dicionários avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD/ 2001.

Desde 1995, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo ações que visam ao aprimoramento dos livros didáticos utilizados de 1ª a 8ª série. Uma dessas ações é o PNLD, o qual tem como objetivo “promover a qualidade dos livros didáticos destinados ao ensino fundamental e utilizados nas escolas das redes públicas” (MINISTÉRIO..., 1998, s.p.).

Em 2001, o PNLD avaliou pela primeira vez os dicionários escolares²⁴¹. Nessa avaliação, de um universo de 23 dicionários de uso escolar, seis foram apontados como os melhores: 1) *Dicionário Didático de Português*, 2) *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*, 3) *Mini Aurélio Século XXI*, 4) *Minidicionário Ruth Rocha*, 5) *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa* e 6) *Minidicionário Luft*.

Esses dicionários compõem nosso *corpus*, o que se justifica pelas seguintes razões:

a) Partimos de uma avaliação que considerou esses dicionários como de uso escolar. Inicialmente, não questionaremos aqui o fato de a maioria dos dicionários em análise não serem explicitamente chamados de escolares (ou didáticos). Limitar-nos-emos a tomar a avaliação feita pelo MEC, que lhes atribui a característica “escolar”;

²⁴¹ A avaliação posterior a de 2001 (MINISTÉRIO..., 2003, p.21) afirma que avaliou “minidicionários que se revelaram à análise como mais adequados ao uso escolar”. Como vemos, não é claro o critério utilizado pelo MEC quando se refere a minidicionários. Não sabemos se minidicionários são dicionários pequenos e fáceis de serem carregados (nesse sentido, o DDP2 (2001) é visivelmente diferente dos demais), dicionários com uma redução no número de artigos léxicos ou ainda dicionários efetivamente “escolares”.

b) Os seis dicionários foram considerados, não apenas como adequados para o uso em sala de aula, como também os melhores no contexto da avaliação de 2001.

Definido esse *corpus*, buscamos edições de 2001 ou posteriores (mas não anteriores) a esse ano, já que procuramos edições que correspondam às aprovadas e utilizadas em sala de aula. Com base nesses critérios, selecionamos as seguintes obras²⁴²:

- *Dicionário Didático de Português – DDP2* (2001);
- *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa – DJ2* (2001);
- *Mini Aurélio Século XXI – MAu4* (2002);
- *Minidicionário Ruth Rocha – MdRR2* (2003);
- *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa - DLP3* (2001)²⁴³;
- *Minidicionário Luft – MdL20* (2002).

4.2 SELEÇÃO DE ARTIGOS LÉXICOS

No intuito de observar a microestrutura, é necessário precisar quais artigos léxicos do conjunto de obras selecionadas serão examinados. Considerando que buscamos uma visão geral de cada dicionário e que, como vimos em 3.2.2, cada classe gramatical possui suas peculiaridades, a seleção de artigos para exame está dividida por classes gramaticais.

Para cada classe gramatical, escolhemos dois artigos (exceto para os verbos, como veremos a seguir) que refletissem, de alguma forma, dificuldades dos falantes do português na faixa escolar em questão. Algumas palavras foram selecionadas porque seu emprego pode causar dúvidas, como é o caso de *mal*, que pode ser confundido com *mau*. Outras palavras foram selecionadas pela dificuldade de entendimento de seu significado. Os substantivos abstratos, por exemplo (como *cobiça*), por sua própria natureza, oferecem mais dificuldades quanto à explicitação e ao entendimento de seu significado do que os concretos.

²⁴² Ordenadas da mesma forma em que foram apresentadas pela reportagem de Zero Hora de 18 de fevereiro de 2001.

²⁴³ A edição, de mesmo autor e de mesma editora, lançada em 2001 (mesmo ano da avaliação do MEC), recebeu o nome de *Dicionário da Língua Portuguesa* e possui selo do MEC. Essa é a razão para utilizarmos uma abreviatura que não corresponde exatamente ao nome noticiado pelo Jornal Zero Hora de 18/02/2001. Esse dicionário recebeu o nome de *Dicionário da Língua Portuguesa*, possui selo do PNLD (MEC) na capa e é a terceira edição, datada de 2001.

Apoiamos nossa seleção dos artigos léxicos, que potencialmente podem causar dúvidas, em nossa própria experiência como falantes do português e também em manuais²⁴⁴ de orientação sobre dúvidas de português.

A seguir, definimos, por classe gramatical, os artigos léxicos a serem descritos e analisados.

- O uso dos **advérbios** *mal* e *bem* se apresenta como uma dificuldade do português segundo Terra & De Nicola (2002). *Mal* se confunde com *mau*, e, além disso, *mal* pode ser tanto usado como um advérbio, como um substantivo ou como uma conjunção, dependendo do seu uso nas frases. Já *bem* causa dúvida pois também desempenha funções diferentes, podendo ser tanto advérbio quanto substantivo.

- Na classe dos **artigos**, percebemos a condição de definido / indefinido como um ponto de dúvida para falantes de português. Dessa forma, selecionamos o artigo definido *o* e o artigo indefinido *um* como representativos desse ponto.

- Em relação às **conjunções**, optamos pela pesquisa de palavras dessa classe que não fossem tão comuns no cotidiano. Acreditamos que, devido à sua raridade, os consulentes teriam dificuldades em seu uso. Para determinar as conjunções mais raras, utilizamos o *corpus* ECI-EBR²⁴⁵, que inclui discurso literário, didático e oral cuidado. Em primeiro lugar, para evitar problemas de *parsing*²⁴⁶, eliminamos da pesquisa expressões conjuntivas (como *mas também*, que poderia aparecer como *mas* e como *também*, gerando distorções na contagem). Depois disso, eliminamos conjunções com mais alguma outra função gramatical (como a conjunção *que*, que além de desempenhar o papel de conjunção também pode ser, de acordo com Terra & De Nicola (2002), substantivo, interjeição, advérbio, partícula expletiva, preposição ou pronome). Das conjunções restantes desses cortes, chegamos às conjunções *porquanto* e *todavia*, que são as de menor frequência nesse *corpus*.

²⁴⁴ Utilizamos dois manuais: De Nicola & Infante (1989, 4ª parte, cap. 9 e 5ª parte, cap. 2) e também Terra & De Nicola (2002).

²⁴⁵ O *corpus* ECI-EBR contém parte do *corpus* Borba-Ramsey do *European Corpus Initiative*, incluindo um pouco mais de 700 mil palavras de uma seleção de excertos de obras brasileiras. O ECI-EBR é um dos *corpora* públicos da Linguatca, um centro de recursos para o processamento computacional da língua portuguesa.

²⁴⁶ Estrutura de divisão e análise das palavras em um *corpus*. V. Hartmann, James (2001, s.v.).

- Duas **interjeições** foram escolhidas com diferentes critérios. A primeira, *merda*, foi selecionada devido ao seu caráter tabuístico. Já a segunda, *oba*, foi selecionada pela sua presença na nominata de todos os dicionários acima apontados.

- Do conjunto das **preposições**, selecionamos *sob* e *sobre*, também arroladas como dúvidas no uso da língua portuguesa por Terra & De Nicola (2002).

- A escolha dos **pronomes** foi feita em função de ser um ponto de dificuldade de uso. *Você*, pronome de tratamento, e *tu*, pronome reto, são, muitas vezes, alternados no uso cotidiano.

- Já para os **numerais**, escolhemos dois artigos léxicos de tipos diferentes. Optamos pelos cardinais, em função da dificuldade de sua definição, e pelos multiplicativos, por sua dificuldade de uso. Do grupo dos cardinais, optamos aleatoriamente por *doze*, e, do grupo dos multiplicativos, por *sêxtuplo*.

- Em relação aos **adjetivos**, optamos por focar aqueles mais propícios a receberem definições circulares. Partimos de uma classificação de adjetivos que diferencia adjetivos classificadores²⁴⁷ e adjetivos qualificativos²⁴⁸. Para cada tipo de adjetivo, escolhemos um artigo léxico: *ocidental* e *ansioso*, respectivamente.

- A escolha dos **substantivos** foi dividida em dois subitens: substantivos concretos e abstratos²⁴⁹. Escolhemos, aleatoriamente, um artigo léxico em relação aos substantivos concretos (*romã*), e também um para os abstratos (*moral*).

- Por fim, para os **verbos**, adotamos, como ponto de partida, aqueles que apresentassem dificuldades para o estudante escolar em diferentes aspectos. Em um primeiro grupo, optamos pelos verbos *ver* e *vir*, que além de serem verbos irregulares, causam uma certa confusão entre si quando usados pelos falantes. Em segundo lugar, escolhemos os verbos *pedir* (*para, que*) e *torcer* (*para, por*) que podem apresentar dificuldades em seu

²⁴⁷ Classificam o substantivo que acompanham em uma subclasse. V. Neves (2000, p. 186).

²⁴⁸ Adjetivos que indicam uma propriedade do substantivo, que não necessariamente o definem. Esses adjetivos são revestidos de uma certa vaguidade. V. Neves (2000, p.184).

²⁴⁹ Classificação proposta pela NGB, além da classificação em nomes comuns e próprios (os quais não devem constar da nominata caso o dicionário seja exclusivamente lingüístico).

regime preposicional. Finalmente, formamos um terceiro grupo com os verbos *atender* e *necessitar*, que podem ser transitivos diretos ou indiretos sem expressivas alterações de significado.

Resumindo os critérios de escolha do corpus, podemos afirmar o seguinte:

- em relação às obras, selecionamos os dicionários escolares avaliados como “melhores” pelo PNLD (2001);

- em relação aos artigos léxicos, selecionamos palavras que, por razões diversas, costumam ser potencialmente fonte de dúvida para os consulentes em foco.

- os artigos sob exame são: *bem, mal, o, um, porquanto, todavia, merda, oba, sob, sobre, tu, você, doze, sêxtuplo, ansioso, ocidental, romã, moral, ver, vir, pedir, torcer, atender* e *necessitar*. Todos esses artigos léxicos estão reproduzidos na seção de anexos.

A seguir faremos a descrição e a análise das informações oferecidas nos artigos léxicos selecionados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Conforme afirmamos no capítulo 4, a planilha para a observação dos dicionários está dividida em módulos para que consigamos identificar mais precisamente cada elemento da obra. Macro, micro, medioestrutura e material externo são componentes que devem estar costurados, para que o conjunto do dicionário escolar funcione como um todo articulado. A divisão em componentes estruturais é apenas um corte metodológico, o que não deve impedir que, em nossas análises, muitos de nossos comentários invadam outro território que não aquele em foco. Optamos por apresentar a descrição e a análise conjuntamente no mesmo capítulo porque isso nos permitirá uma melhor visualização das obras.

5.2 A MACROESTRUTURA

5.2.1 Planilha de descrição da macroestrutura

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
<p>A seleção da macroestrutura é de ordem lingüística apenas? (Se o autor declara que o dicionário é lingüístico e/ou se uma amostragem da nomenclatura não comporta nomes próprios, símbolos e abreviaturas e/ou se o conteúdo dos artigos léxicos não for enciclopédico, considerar a resposta afirmativa.)</p>	∅	∅	∅	~	∅	✓
<p>A nominata é reflexo do vocabulário geral? (Se o lexicógrafo declarar que o dicionário é geral e/ou se uma amostragem não for limitada a uma área do conhecimento, considerar a resposta afirmativa.)</p>	✓	✓	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros

(continuação da planilha de descrição da macroestrutura)

A seleção do vocabulário obedece ao critério da sincronia? (Se o lexicógrafo assevera que a seleção do vocabulário é sincrônica e/ou se uma amostragem não revelar uma perspectiva diacrônica predominante, considerar a resposta afirmativa.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A seleção do vocabulário é do momento contemporâneo? (Se o lexicógrafo declarar que a seleção do vocabulário é contemporânea e/ou se uma amostragem não possuir predominantemente arcaísmos, considerar a resposta afirmativa.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O dicionário possui aproximadamente entre 10 e 50 mil artigos léxicos? (Se não houver informações sobre esse número, fazer um cálculo aproximado do número de artigos por página multiplicado pelo número de páginas relativas à nomenclatura.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A progressão da estrutura de acesso é alfabético-inicial?	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(continuação da planilha de descrição da macroestrutura)

A estrutura de acesso inclui as letras <i>k</i>, <i>w</i> e <i>y</i>?	∅	✓	✓	~	✓	✓
A nominata é uma seleção que reflete a norma culta? (Se o lexicógrafo afirmar que registra vocábulos da norma culta e/ou se houver abreviaturas como abus., pej., Hist., Mat., etc., considerar a resposta afirmativa.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A estrutura do dicionário é lisa? (Se o lexicógrafo afirmar que palavras derivadas constituem lemas independentes em relação a seu primitivo e/ou se uma amostragem revelar que palavras derivadas constituem lemas independentes, considerar afirmativa.)	~	~	~	✓	~	~
Expressões e locuções são incluídas no interior do artigo léxico? (Se o lexicógrafo afirmar que expressões e locuções não são lematizadas como lemas principais e/ou se uma amostragem revelar que expressões e locuções não se constituem como lemas principais, considerar afirmativa.)	~	✓	✓	✓	✓	✓

5.2.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de macroestrutura

A coleta de dados da macroestrutura dos seis dicionários permite uma análise de quais elementos são comuns a todos eles. Nesse item, procuramos primeiramente analisar as informações recolhidas, dividindo-as, não por itens, mas por dicionário, para, então, identificar os pontos que têm em comum.

5.2.2.1 A macroestrutura do DDP2 (2001)

Um primeiro aspecto a ser mencionado a respeito da macroestrutura do DDP2 (2001) é que esse dicionário explicita, em seu material anteposto, vários parâmetros geradores de sua macroestrutura.

O DDP2 (2001) ambiciona ser um dicionário geral que registra “o tesouro da língua e da cultura” (p.5), com a inclusão de artigos léxicos sobre as coisas. Encontramos na nominata, por exemplo, a presença de *Nações Unidas*, que não se refere a uma unidade lingüística apenas, mas a uma entidade extralingüística²⁵⁰.

Está clara, na introdução, a opção feita pelo registro de um vocabulário geral da língua. Como a própria autora afirma, este é um “dicionário da língua geral contemporânea” (p.5), que inclui poucos arcaísmos, apenas aqueles que podem ocorrer em textos dedicados ao público estudantil. Sobre os tecnicismos, afirma a dicionarista: “constam do repertório desse dicionário as palavras técnicas e científicas banalizadas na língua geral” (p.5).

O tamanho do dicionário, segundo nossos cálculos aproximativos, fica em torno de vinte mil artigos léxicos (cerca de vinte por página distribuídos em mais ou menos 930 páginas).

²⁵⁰ Além disso, devemos estar atentos ao conteúdo dos artigos léxicos, que podem revelar informações não estritamente lingüísticas, como observamos no artigo *nazismo*, “Doutrina social criada por Adolfo Hitler e que gerou um movimento político na Alemanha na década de 20, tendo alcançado seu ponto máximo de prestígio popular entre 1930 a 1945. Baseava-se no conceito do povo entendido com uma unidade de raça e cultura, no racismo e no imperialismo. Por essa razão, liderada por Hitler, a Alemanha tentou dominar a Europa [...]”.

Observamos que a progressão é alfabético-inicial, mas não inclui as letras *k*, *w* e *y*. Entretanto, algumas palavras que incluem essas letras em posição não-inicial, como *copyright* e *hardware*, figuram na macroestrutura. Por outro lado, alguns estrangeirismos de amplo uso no português, como *kiwi* (ou ainda *quiui* como é proposto no MAu4 (2002) s.v.), não estão incluídos na seleção.

É interessante notar que quanto à norma, há um silêncio sobre alguns vocábulos considerados populares ou vulgares, como a interjeição *Merda!*, corriqueiramente utilizada no português. Parece-nos que a norma registrada não é apenas descritiva, mas, sim, avaliativa, deixando de fora da nominata algumas palavras consideradas “impróprias”. Apesar disso, a autora afirma que “Sempre que possível foram assinalados os usos específicos dos diferentes registros e níveis de linguagem.” (p.11).

A estrutura desse dicionário é de um tipo misto (não é nem lisa, nem de ninho ou nicho léxico), não previsto em nossa discussão em 2.2.1. No material anteposto, por exemplo, encontramos a informação de que a maioria dos advérbios terminados em *-mente* são registrados no interior “do verbete dos adjetivos [...] que dão origem a esses advérbios” (p.8), enquanto alguns advérbios de modo, também terminados em *-mente*, são registrados como “entrada individual” (p.8). Observando a macroestrutura do dicionário, percebemos que alguns adjetivos, como *principal*, abrigam, em sua microestrutura, os advérbios aos quais dão origem, como *principalmente*. Por outro lado, esses mesmos advérbios derivados de adjetivos e listados como sublemas aparecem também como lemas. Assim, não é possível afirmar que esse dicionário possui somente um determinado tipo de estrutura.

Também apresenta-se variado o tratamento dispensado às expressões e às locuções. No material anteposto, somos informados de que locuções adverbiais entram “geralmente pela palavra nuclear mais importante do sintagma”, mas algumas locuções, “consagradas pelo uso”, como *de pé* (p.8), são registradas como lemas. Expressões idiomáticas, como *dar no pé* (p.9), são incluídas no interior dos artigos léxicos.

5.2.2.2 A macroestrutura do DJ2 (2001)

Apenas a partir da descrição da macroestrutura do DJ2 (2001) podemos visualizar as opções feitas pelo dicionarista, já que as informações sobre a seleção do vocabulário não estão explicitadas por ele no material anteposto (ou em outra parte do dicionário).

Observando a nominata da letra *n*, encontramos lemas, como *Nylon* (“marca registrada” e “nome comercial de uma fibra [...]”, também registrado com o lema *Náilon* “nome comercial de uma fibra [...]”), que revelam que o dicionário agrega informações enciclopédicas às informações lingüísticas.

O predomínio é de um vocabulário geral. Em relação aos tecnicismos, o DJ2 (2001) possui uma forma particular de fazer a marcação da área do conhecimento à qual pertence a palavra em questão. *Ninfomania*, por exemplo, é considerada “Palavra da Medicina”. Na própria letra *n*, encontramos um dado curioso: a palavra *Nacela*, que não consta em nenhum outro dicionário de nossa seleção, figura com o significado de “cabine de avião” mas não recebe nenhuma marcação diatécnica.

Podemos dizer que a seleção do vocabulário se centra em um critério sincrônico do período contemporâneo do português, conforme atestamos em uma amostragem. Entretanto, há alguns arcaísmos, como *Nhô* “tratamento usado pelos escravos para chamar o senhor”, mas estes não apresentam nenhuma indicação de temporalidade.

A nominata é de mais ou menos vinte mil palavras, a estrutura de acesso inclui as letras *k*, *w* e *y* e a progressão é alfabético-inicial.

Esse dicionário possui uma atitude descritiva em relação à norma padrão, considerando como nível zero ou não-marcado a norma culta. Assim, surgem marcações como *pop.* e *infant.*

Quanto à estrutura do dicionário, observamos que não é constate o seu tratamento. Dentro de *Nação*, por exemplo, encontramos o derivado *Nacional*; mas *Nacional* também se constitui como entrada independente, assim como *Nacionalidade*, *Nacionalismo* e *Nacionalizar* (que não estão indicadas dentro de outros artigos léxicos da família).

As expressões e locuções são integradas no interior dos artigos léxicos, como é o caso de *nome feio* em *nome* e *numeral ordinal* em *numeral*.

5.2.2.3 A macroestrutura do MAu4 (2002)

A macroestrutura deste dicionário não é apenas de ordem lingüística. Na nominata da letra *n*, encontramos lemas como *Nb* (“Símb. do nióbio”) e *N.E.* (“Abrev. de nordeste”), o que demonstra, claramente, uma seleção também enciclopédica dos elementos da macroestrutura. Além disso, o MAu4 (2002) conta com uma minienciclopédia ao final do dicionário, o que poderia sugerir que a parte anterior fosse somente lingüística, que, como podemos observar acima, não o é.

O foco é um vocabulário geral e, conforme as informações do prefácio, a nominata do MAu4 (2002) inclui tecnicismos, como podemos verificar em uma amostragem, onde encontramos *nematódeo* (*Zool.*), *neodímio* (*Quím.*) e *neoformação* (*Med.*). O vocabulário registrado é sincrônico e contemporâneo, perfazendo um total aproximado de trinta mil artigos léxicos.

A estrutura de acesso deste dicionário inclui as letras *k*, *w* e *y* e a progressão é alfabético-inicial²⁵¹.

O MAu4 (2002) descreve a norma culta. Aquelas palavras que se distanciam de um nível “neutro” recebem uma marcação, como é o caso de *nego* (*Bras. Pop.*).

A estrutura do dicionário não é lisa, pois agrupa palavras derivadas dentro do vocábulo-base, de acordo com as informações do *Convém Ler*, espécie de apresentação de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, escrita em 1977. Nele também encontramos a explicação de como os derivados são relacionados ao vocábulo-base. Nas palavras de Aurélio, “*cordialidade* ata-se a *cordial*” (e no interior do dicionário assim acontece) e “*insanidade* [à] *insânia*”, o que não ocorre na macroestrutura, pois essas duas palavras formam lemas independentes. Em uma amostragem, não observamos uma constância no tratamento da

²⁵¹ Curiosamente, o MAu4 (2002) inclui letras com marcações diacríticas não difundidas no português, como o *ü* em *kümel* (“licor alcoólico...”), como fazem o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002).

estrutura: *nacionalização* pode ser encontrada em *nacionalizar*, mas *nacionalista* não está em *nacionalismo*.

Expressões e locuções são incluídas no interior do artigo léxico, como é afirmado no material anteposto. Encontramos, por exemplo, *número absoluto*, *número natural*, *número quântico* em *número*.

5.2.2.4 A macroestrutura do MdRR2 (2003)

Podemos encontrar no material anteposto do MdRR2 (2003) explicações sobre a maioria dos itens indicados por nós como parâmetros para a macroestrutura.

Em uma amostragem, constatamos a presença de elementos enciclopédicos na macroestrutura, mas estes recebem um tratamento especial. Como exemplo, citamos o lema *nobélio*, que recebe o comentário “[Consultar apêndice.]”. No material posposto, este item é tratado juntamente com outros itens enciclopédicos²⁵².

Encontramos, no material anteposto, informações sobre o tipo de vocabulário registrado, que é geral. A nominata do dicionário inclui alguns tecnicismos, como podemos ler no material anteposto: “constam em quantidade reduzida os termos de áreas especializadas” (p.I). Em uma amostragem, percebemos uma perspectiva sincrônica e contemporânea.

O dicionário contém cerca de 27.600 palavras organizadas em uma estrutura de acesso que possui a letra *k*. Entretanto, as letras *w* e *y* não aparecem em posição inicial (deixando de fora palavras como *winchester*, *workshop* e *yuppie*), mas apenas em posição interior, como em *know-how*. A progressão é alfabético-inicial.

Na introdução encontramos a seguinte informação: “o dicionário privilegia o vocabulário culto e formal, ao lado dos termos gerais e de uso padrão no português

²⁵² Porém, a própria microestrutura de alguns verbetes evidencia um tratamento enciclopédico dos lemas, como em *nuvem*: “[...] As nuvens se formam em conseqüência da condensação do vapor que o ar contém, quando este se esfria ao alcançar as camadas superiores da atmosfera. Variam constantemente [...]”. Outro exemplo do mesmo dicionário: *extremo* “adj. 1 Que está no ponto mais distante [...] os pontos extremos do Brasil são [...] a distância entre os extremos leste-oeste do Brasil é de 4328 km [...]”.

contemporâneo” (p.I), e, em uma amostragem, percebemos que não há muitos registros de palavras ou significados que se distanciam desse padrão. Há raras marcações, como *fam.*, *pop.*, *gír.* A autora afirma que “por estarem afastados do objetivo pedagógico, os vocábulos chulos não foram selecionados; quando, porém um vocábulo definido possui uma acepção chula, ela aparece no final do verbete.” (p.I). Portanto, há nesse dicionário uma opção prescritiva, mostrando ao consulente aquele vocabulário que é “apropriado”, “correto”.

Os elementos de famílias de palavras como *nacional*, *nacionalidade*, *nacionalismo*, *nacionalizar* recebem uma entrada independente e demonstram que a estrutura do dicionário é lisa.

Descobrimos, no material anteposto, que “o dicionário apresenta também locuções e expressões idiomáticas, que são definidas no verbete pela palavra que poderia constituir núcleo semântico” (p.VI), o que se confirma em uma amostra.

5.2.2.5 A macroestrutura do DLP3 (2001)

A macroestrutura do DLP3 (2001) não é apenas de ordem lingüística. Em uma amostragem, constatamos a presença de alguns elementos enciclopédicos como *N* “símbolo químico de *nitrogênio*” e *Na* “símbolo de *sódio*”.

O tipo de vocabulário registrado é geral com a inclusão de alguns tecnicismos, como *nafta* (*Quím.*) e *nefrose* (*Med.*). A seleção do vocabulário é sincrônica e do momento contemporâneo.

Esse dicionário possui aproximadamente trinta mil artigos léxicos, conforme consta na apresentação.

A estrutura de acesso compreende as letras *k*, *w* e *y*²⁵³ e a progressão é alfabético-inicial.

²⁵³ Inclui também *ü* em posição não-inicial, como em *kümmel*.

O DLP3 (2001) descreve a norma culta, como atestamos através de marcações como *fam.*, *gír.* e *vulg.*, que marcam um distanciamento de um nível não-marcado.

No material anteposto, somos informados de que “os vocábulos derivados da palavra que encabeça o verbete [...] aparecem agrupados no final do verbete” (p. V). No entanto, *nação*, *nacional*, *nacionalidade*, *nacionalismo* e *nacionalizar* constituem lemas independentes. Da mesma forma, constituem lemas independentes *namorada*, *namoradeira*, *namorado*, *namorador*, *namorar* e *namoro*.

Expressões e locuções aparecem não como lemas principais, mas como sublemas, como observamos em *a olho nu* em *nu*.

5.2.2.6 A macroestrutura do MdL20 (2002)

Ao analisarmos uma amostra do MdL20 (2002) não constatamos a presença de aspectos enciclopédicos na seleção da macroestrutura desse dicionário.

A sua nominata é reflexo do vocabulário geral do português, não se restringindo a nenhuma área do conhecimento. O vocabulário registrado assume uma perspectiva sincrônica e é contemporâneo, o que se conclui através da nota do editor, o qual frisa a preocupação em atualizar o dicionário.

O MdL20 (2002) contém cerca de quarenta mil artigos léxicos, o que coloca a obra em uma faixa de densidade aceitável para dicionários escolares.

A sua estrutura de acesso inclui as letras *k*, *w* e *y*, em posição inicial. A progressão do dicionário é alfabético-inicial.

Este dicionário é descritivo da norma padrão e registra vocábulos que se afastam dele com marcações pertinentes, como é o caso de *nego* (*fam.* e *gír.*).

A estrutura desse dicionário é mista. Podemos observar que, por um lado, o artigo léxico *nadar*, inclui os derivados *nadado* e *nadador*, mas, por outro, *nação*, *nacional*, *nacionalidade*, *nacionalismo* e *nacionalizar* são todos lemas independentes.

As expressões e locuções são abrigadas no interior do artigo léxico, como é o caso da expressão *estar nas nuvens*, que pode ser encontrada em *nuvem*.

5.2.3 Análise geral da macroestrutura

Nosso quadro de descrição mostra que a seleção da macroestrutura, nas obras em exame, não é feita da mesma maneira pelos seis dicionários. Em linhas gerais, esse fato nos mostra que o conceito de dicionário escolar não é o mesmo para diferentes dicionaristas, pois cada um faz um recorte diferente do tesouro lexical do português.

Constatamos que não há uma homogeneidade no grupo de dicionários acima quanto aos parâmetros geradores da macroestrutura listados abaixo.

- Opção lingüística dos vocábulos registrados: o DDP2 (2001), o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), MdRR2 (2003) e o DLP3 (2001) incluem em sua nominata lemas relativos não só às palavras, mas também às coisas. Apenas o MdL20 (2002) se restringe a uma seleção estritamente lingüística de sua nomenclatura;
- Estrutura de acesso alfabético-inicial com inclusão do grupo das letras *k*, *w* e *y*: Apesar de todos os dicionários possuírem uma estrutura de acesso alfabético-inicial, apenas o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) incluem as letras *k*, *w* e *y* em posição inicial;
- Estrutura lisa: Apenas o MdRR2 (2003) apresenta os derivados de uma palavra-base como lemas independentes;
- Expressões e locuções no interior do artigo léxico: a maioria dos dicionários assume a posição de incluí-las como sublemas, mas o DDP2 (2001) oscila entre o registro de algumas expressões e locuções como lemas e como sublemas.

Por outro lado, os dicionários são unânimes quanto aos seguintes parâmetros:

- ao seu caráter geral;
- ao critério sincrônico de seleção;
- à seleção do vocabulário contemporâneo;
- à faixa de número de artigos léxicos (entre 10 e 50 mil);
- à progressão alfabético-inicial;
- à descrição da norma culta²⁵⁴.

²⁵⁴ Entretanto, enquanto o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) são apenas descritivos da norma culta, o DDP2 (2001) e o MdRR2 (2003) têm efeito claramente normativo.

5.3 A MICROESTRUTURA

5.3.1 Planilha de descrição da microestrutura

a) dos advérbios

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com o VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua híbrida?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	∅	✓	∅	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	-	-	-	-	-	-
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

b) dos artigos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	~	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	✓	∅
Apresenta flexão de número em casos irregulares?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua de signo?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua híbrida?	∅	∅	✓	✓	✓	✓
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	✓	✓
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅	✓	∅	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

c) das conjunções

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	✓	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua híbrida?	✓	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	∅	✓	∅	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	-	∅	-	-	-	-
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	✓	∅	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

d) das interjeições

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta indicação de uso?	∅	✓	✓	∅	✓	∅
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	∅	✓	∅	∅	∅
- uma metalíngua de signo?	✓	✓	∅	✓	✓	✓
- uma metalíngua híbrida?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	∅	∅	✓	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	-	-	∅	-	-	-
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	✓	∅	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

e) das preposições

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	∅	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua híbrida?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	✓	∅
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	✓	∅	✓	∅	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

f) dos pronomes

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta flexão de número em casos irregulares?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua de signo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua híbrida?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

g) dos numerais

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	✓	∅	✓	✓	✓	✓
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	∅	✓	∅	✓	∅	∅
- uma metalíngua de signo?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- uma metalíngua híbrida?	✓	∅	✓	∅	✓	✓
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta sistema de remissões para tabelas que contenham fracionários, multiplicativos e ordinais?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅?	✓	∅	∅

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento em questão
∅	Ausência do elemento em questão
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

h) dos adjetivos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	✓	∅	✓	✓	✓	✓
Apresenta flexão de número em casos irregulares?	✓	∅	✓	∅	✓	∅
Apresenta flexão de gênero em casos irregulares?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta superlativos e/ou comparativos irregulares?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta diminutivos e/ou aumentativos irregulares?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta indicação de uso?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	-	-	-	-	-	-
- uma metalíngua híbrida?	-	-	-	-	-	-
Apresenta exemplos?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	∅	-	-	-	-	-
Apresenta expressões opostas ao lema?	✓	∅	∅	∅	∅	✓
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅	✓	∅	✓

i) dos substantivos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta flexão de número em casos irregulares?	✓	∅	✓	∅	∅	∅
Apresenta flexão de gênero em casos irregulares?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta diminutivos e/ou aumentativos irregulares?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta coletivos?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta indicação de uso?	∅	∅	∅	∅	∅	✓
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	-	-	-	-	-	-
- uma metalíngua híbrida?	-	-	-	-	-	-
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	∅	-	-	-	-	-
Apresenta expressões opostas ao lema?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅	✓	✓	✓

j) dos verbos

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta lema com ortografia de acordo com VOLP?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta separação silábica?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta informação de pronúncia com sistema de reescrita?	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta classe gramatical?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apresenta a transitividade dos verbos?	✓	∅	✓	∅	✓	✓
Apresenta indicação de uso?	✓	∅	∅	∅	∅	∅
Apresenta definição através de						
- uma metalíngua de conteúdo?	-	-	✓	✓	✓	✓
- uma metalíngua de signo?	-	-	-	-	-	-
- uma metalíngua híbrida?	✓	✓	-	-	-	-
Apresenta exemplos de uso?	✓	✓	~	∅	∅	∅
Apresenta expressões equivalentes ao lema?	∅	✓	∅	∅	∅	∅
- com diferenças de significado especificadas?	-	∅	-	-	-	-
Apresenta sistema de remissões ao material posposto (tabela de conjugação de verbos)?	✓	∅	✓	∅	∅	∅
Apresenta expressões opostas ao lema?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
A ordenação dos elementos reflete uma distinção clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅	✓	∅	∅

5.3.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição da microestrutura

a) A planilha de descrição dos **advérbios** apontou um tratamento relativamente homogêneo entre os dicionários. Considerando os advérbios *bem* e *mal*, os dicionários apresentam grafia de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical e definição através de metalíngua de conteúdo.

Todos os dicionários, exceto o DLP3 (2001), apresentaram a separação silábica para todos os advérbios em questão. Acreditamos que a ausência de separação silábica pode ser utilizada, de forma sistemática, para monossílabos desde que esse procedimento esteja expresso no material anteposto. O DDP2 (2001), que, como o DLP3 (2001), trata da separação silábica fora do lema, deixa claro, ao final dos artigos léxicos que *bem* e *mal* possuem apenas uma sílaba cada.

Nenhum dicionário apresentou informações de pronúncia, o que pode ter ocorrido em função de nenhum dos advérbios selecionados causarem dúvidas desse tipo.

Apenas o DDP2 (2001) e DJ2 (2001) apresentam exemplos de uso.

Apenas o DJ2 (2001) apresenta sinônimos, mas não aponta diferenças de significado entre as expressões equivalentes e o lema. Não marcamos como expressões equivalentes o que o MAu4 (2002), o MdRR2 (2003), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) têm como conteúdo das acepções pois todos esses dicionários possuem uma rubrica específica para assinalar sinônimos.

O ponto de maior divergência em relação aos advérbios foi a ordenação dos elementos da microestrutura, que parecem não obedecer a uma ordenação canônica. Esse fato fica mais evidente quando analisamos a separação silábica. Enquanto o MAu4 (2002), o MdRR2 (2003) e o MdL20 (2002) apresentam a separação silábica no próprio lema, o DDP2 (2001) e o DLP3 (2001) a apresentam logo após o lema, e o DJ2 (2001) só apresenta a separação no final do artigo léxico.

b) A planilha de descrição dos **artigos** revelou apenas duas informações oferecidas em comum pelos dicionários: o lema registrado de acordo com o VOLP e a apresentação de classe gramatical.

A maioria dos dicionários apresenta separação silábica. Por outro lado, o DJ2 (2001), que apresenta a separação ao final do artigo léxico, traz essa informação para *um*, mas não para *o*, o que nos parece incoerente²⁵⁵, já que ambos são monossílabos²⁵⁶. O DLP3 (2001), que geralmente mostra a separação logo após o lema, não a informa para esses dois artigos, como ocorreu com os advérbios monossílabos.

Informações de pronúncia são oferecidas apenas pelo DLP3 (2001), que mostra que o artigo *o* pode ser pronunciado como [ó] ou [ô]. O DDP2 (2001), o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), o MdRR2 (2003) e o MdL20 (2002), que geralmente trazem essa informação para palavras que possam gerar dúvidas, não apresentam a pronúncia do artigo *o*.

Apenas o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) oferecem flexão de número para *um*. Uma possível razão para os outros dicionários não terem apresentado essa informação poderia ser o entendimento de que o plural de *um* não se conforma à regra maior de formação do plural (apenas acrescentar *s*), mas sim a uma regra menor (sobre palavras terminadas em *m*), e, por isso, *um* teria um plural previsível.

As definições de artigos são de diferentes naturezas. O DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) optam por oferecer definições estritamente em metalíngua do signo. Já o MAu4 (2002), o MdRR2 (2003), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) alternam os tipos de definições. No MdL20 (2002), por exemplo, *o* é definido através de uma metalíngua de signo e *um* é definido através de uma metalíngua de conteúdo, como vemos no quadro abaixo:

²⁵⁵ A adesão a um programa constante de informações poderia garantir uma maior homogeneidade.

²⁵⁶ **O**₂ art. masc. **1**. Palavra usada [...] Fem.: *a*.

Um art. indef. **1**. Palavra que indica [...] Fem.: *uma* (1 e 2). Pl.: *uns* (1). **Um**

Quadro 8: Microestrutura de *o* e *um* no MdL20 (2002)

MdL20 (2002)	o	um
microestrutura	<p>1. Art. def. masc. sing. 2. Pron. dem. equivalente a <i>isto, isso, aquilo (o que disse é verdade; é professor? Sou-o)</i>. 3. Art. def. substantivado, quando o substantivo correspondente está subentendido (<i>meu livro é mais novo que o [livro] de Pedro</i>). Pron. pess. 4. Forma oblíqua da 3ª pess. do sing. masc., na função de objeto direto (<i>conheço ele (você) conheço-o</i>).</p>	<p><i>num.card.</i> 1. Uma unidade (ord.: <i>primeiro</i>). <i>Art. indef.</i> 2. Qualquer; algum; certo. <i>Adj.</i> 3. Uno; único; singular. 4. Contínuo; indivisível.</p>

Ainda em relação às definições, é interessante notar que o DLP3 (2001) oferece, dentro de uma mesma acepção, uma metalingua de signo (“Designa pessoa, animal ou coisa de modo indeterminado”) e uma metalingua de conteúdo (“qualquer”). Esta última poderia ser considerada como um sinônimo, mas o autor não fornece nenhuma explicação sobre o uso de sinônimos no interior das acepções e, além disso, na lista de abreviaturas desse dicionário encontramos *sin*. O quadro a seguir mostra os usos da metalingua de signo e de conteúdo pelo DLP3 (2001):

Quadro 9: Microestrutura de *o* e *um* no DLP3 (2001)

DLP3 (2001)	o	um
microestrutura	<p>(ó ou ô) <i>sm.</i> 1. A 14^a. letra do alfabeto. [Pl.: <i>ós</i> ou (na escrita) <i>oo</i>]. • <i>art.</i> 2. Artigo definido masculino singular. ♦ <i>O chá esfriou.</i> • <i>pron.</i> 3. Pronome pessoal oblíquo da 3^a. pessoa, masculino. ♦ <i>Invejo-o.</i> 4. Pronome demonstrativo masculino. ♦ <i>Dos vícios, prefiro o que menos mal cause.</i> 5. Pronome demonstrativo neutro, equivalente a <i>isso</i>, <i>isto</i> ou <i>aquilo</i>. ♦ <i>O que tenho, cuido de preservar.</i></p>	<p><i>num.</i> 1. Cardinal que designa a unidade. • <i>art. indef.</i> 2. Designa pessoa, animal ou coisa de modo indeterminado; qualquer. • <i>adj.</i> 3. Único, singular. • <i>sm.</i> 4. Algarismo representativo do número 1. • <i>pron. indef.</i> 5. Uma pessoa, animal ou coisa. [Fem.: <i>uma</i>.]</p>

Em relação aos exemplos, percebemos que não há homogeneidade. O DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) fornecem exemplos para os dois artigos, mas o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002), que não oferecem exemplos para outras categorias gramaticais, preferem dar exemplos do artigo *o*, mas não do artigo *um*. Os outros dicionários (MAu4 (2002) e o MdRR2 (2003)) não apresentam exemplos.

A ordenação da microestrutura não revela uma separação entre C.F. e C.S. na maioria dos dicionários. Apenas o MdRR2 (2003) e o MdL20 (2002) separam esses dois tipos de comentários, trazendo, em primeiro lugar o C.F.

Além do que foi registrado através da planilha, percebemos também que os dicionários fazem diferentes opções quando lematizam os artigos. Se levarmos em consideração apenas o artigo *o*, teremos o seguinte:

DDP2 (2001): dá entrada independente para o artigo *o*;

DJ2 (2001): agrupa o artigo *o* e o pronome *o*;

MAu4 (2002): agrupa o artigo *o*, o pronome pessoal *o* e o pronome demonstrativo *o*;

MdRR2 (2003): agrupa o substantivo *o* (letra do alfabeto, sinal numérico de zero e abreviatura de oeste), o artigo *o*, o pronome pessoal *o* e o pronome demonstrativo *o*.

DLP3 (2001): agrupa o substantivo *o* (letra do alfabeto), o artigo *o*, o pronome pessoal *o* e o pronome demonstrativo *o*;

MdL20 (2002): agrupa o artigo *o*, o pronome pessoal *o* e o pronome demonstrativo *o*;

c) Nossa primeira observação em relação às **conjunções** é que *porquanto* não aparece na macroestrutura do DDP2 (2001).

Os pontos em comum, que encontramos ao analisar os resultados das conjunções, foram o lema registrado de acordo com o VOLP, a presença de separação silábica, a ausência de informações de pronúncia e a apresentação de classe gramatical.

Apesar de haver um claro domínio de definições em metalíngua de conteúdo, nas quais são oferecidas expressões equivalentes às conjunções, o DDP2 (2001) combina, em uma mesma acepção, diferentes níveis de metalíngua. Nele, a conjunção *todavia* é definida através de uma metalíngua de signo (“expressa uma oposição, uma restrição”) e também através de uma metalíngua de conteúdo (“contudo”). É importante registrar que esse dicionário reserva a rubrica *sin.* para indicar, após o conjunto de acepções, palavras sinônimas.

Da mesma forma, como ocorre com a maioria dos artigos léxicos analisados até agora, apenas dois dicionários oferecem exemplos, o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001).

Apenas o DJ2 (2001) fornece expressões equivalentes, mas não explica a diferença dessas expressões para o lema (*todavia*). Observamos através do quadro abaixo uma assimetria entre o que os dicionários afirmam fazer e o que efetivamente fazem em relação às expressões equivalentes.

Quadro 10: Expressões equivalentes na microestrutura

	Como afirma proceder em relação a expressões equivalentes	O que acontece na microestrutura de <i>todavia</i>
DDP2 (2001)	Apresenta, no material anteposto, a rubrica <i>sin.</i> , que é usada para sinônimos. (Usa também <i>cf.</i> para elementos de um mesmo domínio semântico, não para expressões equivalentes.)	todavia conj.coord. to-da-via. Exprime uma oposição, uma restrição. <u>Apesar do que acabou de ser dito, contudo</u> [grifo nosso]... <i>Deitou-se cedo; todavia, preocupado como estava, não conseguia dormir. Havia pouca comida; todavia era suficiente para todos.</i> // cf: mas, entretanto/ obs: pode ser usado como adv: <i>O prefeito não correspondeu todavia às expectativas de seus eleitores.</i>
DJ2 (2001)	Diz, no material anteposto, que utiliza [:] para introduzir sinônimos.	Todavia conj. <u>Apesar disso: contudo, entretanto, não obstante, no entanto, porém</u> [grifo nosso] – <i>O menino sai correndo; todavia, não alcançou o ônibus. To.da.vi.a</i>
MAu4 (2002)	Não oferece informações sobre sinônimos ²⁵⁷ no material anteposto, apenas apresenta a rubrica <i>sin.</i> na lista de abreviaturas.	to•da•vi•a conj. <u>Contudo, porém, entretanto</u> [grifo nosso].
MdRR2 (2003)	Não oferece informações sobre sinônimos ²⁵⁸ no material anteposto, apenas apresenta a rubrica <i>sin.</i> na lista de abreviaturas.	to.da.vi.a conj. <u>Contudo; porém; entretanto; ainda assim</u> [grifo nosso].
DLP3 (2001)	Não oferece informações sobre sinônimos ²⁵⁹ no material anteposto, apenas apresenta a rubrica <i>sin.</i> na lista de abreviaturas.	todavia to.da.vi.a conj. <u>Porém, contudo; não obstante</u> ²⁶⁰ [grifo nosso].

²⁵⁷ Tivemos certa dificuldade em encontrar o uso de *sin.* nos artigos léxicos. Tendo observado alguns artigos como, por exemplo, *nádegas* (**ná•de•gas** s.f. pl. O conjunto das duas nádegas; assento, traseiro), pensamos que os sinônimos são introduzidos pelo uso de [:], o que não acontece s.v. *todavia*.

²⁵⁸ Aqui tivemos dificuldade em encontrar algum uso de *sin.*, mas, aparentemente, os sinônimos são introduzidos por [:].

²⁵⁹ Também aqui tivemos dificuldade em encontrar algum uso de *sin.*

MdL20 (2002)	No material anteposto, apenas afirma que a abreviatura <i>sinôn.</i> introduz sinônimos ²⁶¹ .	to.da.vi.a conj. <u>No entanto; contudo</u> [grifo nosso].
--------------	--	---

Em relação à distinção entre C.F e C.S., observamos que todos os dicionários trazem, em primeiro lugar, o C.F., e , depois, o C.S. Exceção é feita ao DJ2 (2001), que traz a separação silábica (parte do C.F.) como último item da microestrutura.

d) O tratamento dado pelos dicionários à classe das **interjeições** mostrou uma particularidade em relação às outras classes de palavras, pois há uma grande variação quanto à sua presença/ausência na nomenclatura dos dicionários. Tomando como ponto de partida as interjeições *merda* e *oba*, verificamos que, dos seis dicionários, apenas um apresenta a interjeição *merda* e que em dois deles (DDP2 (2001) e MDL20 (2002)) nem ao menos consta o substantivo (não a interjeição) *merda*. Nos outros três restantes (DJ2 (2001), MAu4 (2002), DLP3 (2001)), encontramos o substantivo *merda*²⁶², mas não a interjeição *merda*. Já a interjeição *oba* consta nos seis dicionários²⁶³.

Apesar de nem todos os dicionários conterem as interjeições selecionadas, percebemos uma certa homogeneidade no seu tratamento. Todos os dicionários apresentam grafia de acordo com o VOLP, separação silábica, informação de pronúncia e classe gramatical.

A maioria deles apresenta indicações de uso, como *pop.*, *fam.* e *chulo*. O DDP2 (2001) não apresenta tais marcações, mas também não apresenta a interjeição *merda*. Já o MdRR2 (2003) traz a interjeição *merda*, mas não a restringe a contextos de uso específicos.

²⁶⁰ Não fica claro para nós qual a diferença de uso de [,] e de [;].

²⁶¹ Entretanto, observamos que algumas definições são feitas com o uso de sinônimos (ou expressões equivalentes) sem que sejam introduzidos por uma abreviatura (**no.men.cla.tu.ra** *s.f.* Conjunto dos termos especiais de uma ciência ou arte, terminologia.), mas sim por [;] como observamos s.v. *todavia*.

²⁶² É interessante notar que o DLP3 (2001), que não apresenta a interjeição *merda*, traz a interjeição *caralho* e que no MdL20 (2002), em que não há a interjeição *merda*, encontramos também a interjeição *caralho*. Ainda em relação ao MdL20 (2002), observamos que a ausência do substantivo e da interjeição *porra* não impede a presença da entrada *porra-louca*.

²⁶³ Também é interessante notar que a interjeição *uau*, não marcada socialmente, somente aparece na microestrutura do DLP3 (2001).

Quase todos os dicionários, com exceção do MAu4 (2002), apresentam definições através de metalíngua do signo. Enquanto a maioria dos dicionários diz o que as interjeições exprimem, o MAu4 (2002)²⁶⁴ fornece expressões equivalentes²⁶⁵.

Como ocorre com a maioria das outras classes gramaticais, os exemplos são fornecidos apenas pelo DDP2 (2001) e pelo DJ2 (2001). Lembramos que nenhum destes dois apresenta exemplo para a interjeição *merda*, pois esta não consta em suas nominatas. Entretanto, o DJ2 (2001) – que define o substantivo *merda* e que, em todas outras observações, exibiu exemplos – não apresentou nenhum para o substantivo *merda*²⁶⁶.

Como afirmamos acima, o MAu4 (2002) fornece expressões equivalentes, mas não em um espaço previsto para este tipo de informação. Entendemos que dentro da organização do próprio dicionário essas formas equivalentes são tratadas como definições e não como sinônimos. O DLP3 (2001)²⁶⁷ também utiliza expressões equivalentes como uma acepção.

O único dicionário que não faz uma separação entre o C.F. e o C.S. é o DJ2 (2001). Ao final da microestrutura, depois de descrito o C.S., encontramos a separação silábica, uma das partes do C.F.

e) A planilha de descrição das **preposições** revelou que o DDP2 (2001), o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), o MdRR2 (2003), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) apresentam grafia de acordo com o VOLP, separação silábica, informação de pronúncia e classe gramatical.

A questão da separação silábica mostrou, mais uma vez, que alguns dicionários optam por não indicar a não-separabilidade de monossílabos, mas outros, indicam essa informação. O DLP3 (2001) não registra a separação de monossílabos, apesar de reservar um espaço específico na microestrutura para esse tipo de informação. O DDP2 (2001), que também deixa de oferecer a separação silábica em conjunto com o lema, reservando para ela o local logo após a classe gramatical, não deixa de registrar *sob* como monossílabo.

²⁶⁴ Como os outros cinco dicionários, o MAu4 (2002) também oferece o conteúdo emotivo das interjeições *upa* e *opa*.

²⁶⁵ **o•ba** (ô) interj. *Bras.* **1.**Upa (2 e 3). **2.** Opa.

²⁶⁶ **Merda** sf. Material alimentar que não foi absorvido pelo sistema digestivo e que é expelido do organismo: excremento, pop. títica, pop. bosta, fam. cocô. **Mer.da.**

²⁶⁷ **oba o.ba** (ô) interj. *Bras.* [...] 3. Forma de saudação equivalente a *opa*.

A definição das preposições é feita através de metalíngua de conteúdo no MAu4 (2002), no MdRR2 (2003), no DLP3 (2001) e no MdL20 (2002). Em todos estes encontramos um tipo de predicação que pode ser colocada no lugar do *definiendum* (como “debaixo de”, “em cima de”, “na parte superior de”), mas, no DJ2 (2001), encontramos uma definição que combina dentro da mesma acepção dois níveis diferentes. A acepção 1 de *sob* “debaixo de alguma coisa” (diferente de “debaixo de [alguma coisa]) não pode ser substituída no exemplo oferecido pelo próprio dicionário, “Chovia e a turma se abrigou sob a ponte”. Se esta acepção utilizasse somente uma metalíngua de conteúdo (“debaixo de”) a substituição seria possível. O teste da substituição mostra, nesse caso, um misto de uma metalíngua de conteúdo (“debaixo de”) e de uma metalíngua de signo (“alguma coisa”). O DDP2 (2001) também utiliza os dois tipos de metalíngua, mas em acepções diferentes. A primeira acepção de *sobre* é “indica posição de superioridade [...]” e a segunda é “em cima de [...]”²⁶⁸.

O DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) apresentam exemplos para ambas preposições. Neste item, chama a atenção a quantidade de exemplos fornecidos pelo DDP2 (2001). Somente para a segunda acepção de *sobre*, o dicionário apresenta cinco exemplos. O DLP3 (2001), que não ofereceu exemplos para muitos outros lemas, traz um exemplo para *sobre*, mas nenhum para *sob*.

Quanto à ordenação do C.F. e do C.S., percebemos que apenas o DJ2 (2001) e o MdRR2 (2003) não a obedecem.

f) A planilha de descrição dos **pronomes** mostrou uma homogeneidade no seu tratamento. Todos os dicionários apresentaram lema de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical, definição em uma metalíngua de signo e ausência de informações de pronúncia.

Como aconteceu com as categorias anteriores, também em relação exemplos, apenas o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) apresentaram exemplos.

Quase todos os dicionários apresentam uma distinção clara entre o C.F. e o C.S. Apenas o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) alternam informações de forma e informações

²⁶⁸ O verbete *sobre* no DDP2 (2001) revela falhas na editoração. A numeração das acepções só aparece a partir da segunda, que recebe o número 1.

semânticas em sua microestrutura. É interessante notar que após o exemplo do DDP2 (2001, s.v. tu) encontramos uma explicação pragmática que diz “o pronome tu não é muito usado no Brasil. Geralmente se usa você [...]. Em Portugal é a forma de tratamento comum entre pessoas íntimas [...]”.

g) A planilha dos **numerais** indicou que metade das informações nelas contidas recebem o mesmo tratamento. Todos os dicionários trazem lema de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical e, além disso, nenhum apresenta um sistema de remissões para tabelas que contenham numerais.

As informações de pronúncia revelam um entendimento bastante diferenciado daquilo que os autores consideram como as necessidades dos consulentes, uma vez que cada dicionário apresenta informações diferentes²⁶⁹, como observamos abaixo:

DDP2 (2001) – apresenta pronúncia de *doze* “[ô]”;

DJ2 (2001) – não apresenta nenhuma pronúncia;

MAu4 (2002) – apresenta pronúncia de *doze* “(ô)” e de *sêxtuplo* “(ês)”;

MdRR2 (2003) – apresenta pronúncia de *doze* “(ô)”;

DLP3 (2001) – apresenta pronúncia de *sêxtuplo* “(ês)”;

MdL20 (2002) – apresenta pronúncia de *sêxtuplo* “[s]”.

A tabela revelou um tratamento bastante diferenciado da definição. O DJ2 (2001) e o MdRR2 (2003) discorrem sobre o conteúdo de *doze* e de *sêxtuplo*. Por outro lado, os outros dicionários trazem uma metalíngua híbrida nas definições. O DDP2 (2001) define *doze* como “numeral cardinal (12)” e *sêxtuplo* como “multiplicativo de seis”, utilizando um tipo de metalíngua para cada um. Também classificamos como híbrida as definições do MAu4 (2002), mas por outros motivos: no mesmo artigo (*sêxtuplo*), esse dicionário utiliza metalíngua de conteúdo (“quantidade que é uma unidade maior que 11”) e metalíngua de signo (“número (1) correspondente a essa quantidade”). Da mesma forma, o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) misturam metalínguas diferentes em um mesmo artigo. Ressaltamos que através de nossa observação se torna evidente uma dificuldade para compor uma definição compreensível dos numerais em geral.

²⁶⁹ Se houvesse um programa constante de informações comum a estes dicionários, haveria uma homogeneidade em relação aos casos nos quais deveria se fornecer informações de pronúncia.

Os exemplos de uso repetem o padrão que temos observado, aparecendo somente no DDP2 (2001) e no DJ2 (2001).

Apenas o MdRR2 (2003) apresentou uma nítida separação entre C.F. e C.S, trazendo em primeiro lugar o C.F. e depois dele o C.S.

h) A planilha dos **adjetivos** deixou evidente que algumas informações aparecem em todos os dicionários, como o lema de acordo com o VOLP, a separação silábica, a flexão de gênero em casos irregulares, a classe gramatical e a definição em metalíngua do conteúdo. Nenhum dos dicionários apresentou indicação de uso, superlativos, comparativos, diminutivos e/ou aumentativos pois não se aplicam aos artigos escolhidos (*oriental* e *ansioso*).

Todos os dicionários, exceto o DJ2 (2001) apresentam informações de pronúncia quanto à abertura da vogal *o* em *ansioso*. Três dicionários, além de fornecer essa informação para o lema, também oferecem informações de pronúncia do lema em sua forma plural²⁷⁰.

A flexão de número é dada em metade dos dicionários em questão. O DDP2 (2001), o MAu4 (2002) e o DLP3 (2001) fornecem o plural de *oriental*, que, de certa forma, pode ser considerado regular (pois se conforma à regra do plural para palavras terminadas em *-al*). Como vemos, o entendimento do que é preciso (ou não) informar ao consulente sobre a flexão de número não é igual em todos os dicionários.

A exemplo das outras classes de palavras já analisadas, os lemas dos adjetivos só possuem exemplos no DDP2 (2001) e no DJ2 (2001). Chama a atenção o fato do DJ2 (2001) dar um exemplo para *ansioso*, mas nenhum para *oriental*.

Apenas o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) registram expressões equivalentes. Estas estão antecedidas pela abreviatura *sin.* no DJ2 (2001) e por [:] no DJ2 (2001). O MdL20 (2002), que reserva, em sua lista de abreviaturas, *sin.* para sinônimos, introduz expressões equivalentes após [:]²⁷¹. Como o consulente não é informado sobre tal tipo de procedimento e

²⁷⁰ No DDP2 (2001, s.v.): “**ansioso** adj. an-si-o-so [ô]. Que tem ansiedade [...] ansioso, -a, -os, -as/ sub: ansiedade, ânsia/ adv: ansiosamente/ sin: desejoso, impaciente, aflito/ obs: pl. e fem: [ó]”.

No MAu4 (2002, s.v.): “**an•si•o•so** (ô) *adj.* Cheio de ânsia. [Pl.: -osos (ó).]”.

No DLP3 (2001, s.v.): “**ansioso an.si.o.so** (ô) *adj.* Que tem ânsia, anseio ou ansiedade. [Pl.:*ansiosos* (ó)]”.

²⁷¹ **an.si.o.so** [ô] *adj.* 1. Que tem ânsia(s) ou anseio; aflito. 2. Que deseje com ardor.

como não sabemos se “aflito” é utilizado como sinônimo ou definição, optamos por registrar elemento ausente em relação a expressões equivalentes.

O DDP2 (2001) e o MdL20 (2002) apresentam expressões opostas ao lema. O DDP2 (2001) e o MdL20 (2002) trazem um antônimo para *ocidental* após as definições.

A distinção entre C.F e C.S. só é clara no MdRR2 (2003) e no MdL20 (2002).

i) A planilha dos substantivos revelou a presença dos seguintes elementos em todos os dicionários: lema de acordo com o VOLP, separação silábica e classe gramatical. Outro ponto em comum foi a ausência dos seguintes itens: informações de pronúncia, flexão de gênero, diminutivos e aumentativos irregulares, coletivos, expressões equivalentes e expressões opostas.

A flexão de número constou apenas na microestrutura do DDP2 (2001) e do MAu4 (2002). Esses dicionários oferecem informações bastante diversas: o DDP2 (2001)²⁷² afirma que *moral* não possui plural e o MAu4 (2002)²⁷³ afirma que é *morais*.

Quanto à flexão de gênero de *moral*, observamos um comportamento diferente dos dicionários. Embora nenhum deles apresente esse tipo de flexão como C.F., o tratamento das acepções de *moral* é diferente. No DDP2 (2001) há dois lemas para *moral*, no primeiro é tratado o adjetivo, no segundo, é tratado apenas o substantivo feminino *moral*. Nos outros cinco dicionários, há somente um lema para *moral*, englobando o substantivo feminino, o masculino e o adjetivo.

Indicações de uso aparecem apenas no MdL20 (2002), o qual indica que *moral* é palavra da Filosofia.

Exemplos de uso são oferecidos somente no DDP2 (2001) e no DJ2 (2001). Entretanto, o DJ2 (2001) só fornece exemplo de *moral* (e não de *romã*).

²⁷² **moral** s.f. mo-ral. 1. Conjunto de regras [...] Não se usa no pl./ adj: moral/ cf: moralidade, ética.

²⁷³ **mo•ral** sf. 1. Conjunto de regras [...]. [Pl.: -ais].

A ordenação do C.F. e do C.S. é bem marcada no MdRR2 (2003), no DLP3 (2001) e no MdL20 (2002).

Paralelamente à tabela, observamos uma circularidade das definições. Enquanto o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001) procuram definir o que é uma romã, através de uma descrição do fruto, o MAu4 (2002), o DLP3 (2001), o MdL20 (2002) e o MdRR2 (2003) apresentam definições que forçam a consulta ao artigo léxico *romãzeira*, para que o usuário compreenda o que é uma romã.

j) A planilha dos verbos indicou a presença de alguns pontos em comum entre os dicionários: lema de acordo com o VOLP, separação silábica e classe gramatical. Outro ponto em comum foi a ausência de informações de pronúncia.

Quanto à transitividade dos verbos, percebemos que a maioria das obras prefere identificar os verbos como intransitivos, transitivos diretos ou indiretos. No entanto, o DJ2 (2001) e o MdRR2 (2003) optam por dar apenas a classificação de verbos, sem especificar a sua transitividade.

Apenas o DDP2 (2001) apresentou marcações de uso. Uma das acepções de *ver* possui a marcação *fig.* e uma das expressões com *ver* recebeu *pop.*

As definições são feitas de modos diversos. O DDP2 (2001) não faz uma distinção entre metalíngua de conteúdo e metalíngua de signo, pois em uma mesma acepção utiliza esses dois níveis:

necessitar v. ne-ces-si-tar. Precisar de alguma coisa essencial. [grifo nosso]
[...]

O mesmo ocorre no DJ2 (2001):

Necessitar v. Ter necessidade de alguma coisa: carecer, precisar [grifo nosso]
[...]

Já o MAu4 (2002) coloca entre parênteses a metalíngua de signo:

ne•ces•si•tar v.t.d. 1. Sentir necessidade de; precisar (de). [grifo nosso] [...]

Também o MdRR2 (2003), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) fazem uma distinção entre esses dois níveis, optando por uma metalíngua de conteúdo, utilizando como apoio para a metalíngua de conteúdo, apenas em segundo plano, uma metalíngua de signo.

Os mesmos dicionários apresentaram exemplos, o DDP2 (2001) e o DJ2 (2001). Estes apresentam, em geral, um exemplo para cada acepção. O MAu4 (2002), que para as outras classes não mostrou exemplos, apresentou um exemplo para uma das acepções de *ver*.

Expressões equivalentes, devidamente identificadas, somente constam no DJ2 (com o uso de [:]). Por outro lado, o DDP2 (2001)²⁷⁴, o MAu4 (2002)²⁷⁵, o MdRR2 (2003)²⁷⁶, o DLP3 (2001)²⁷⁷ e o MdL20 (2002)²⁷⁸ fornecem expressões equivalentes como acepções e não com uma sinalização clara.

O DDP2 (2001) e o MAu4 (2002) foram os únicos a apresentar um sistema de remissões a uma tabela de conjugação de verbos. O primeiro dicionário pede ao usuário que consulte o apêndice²⁷⁹ (no material anteposto) caso o verbo seja regular, e, se for irregular, além de remeter o consulente ao apêndice, fornece um resumo das conjugações na própria microestrutura²⁸⁰. Já o MAu (2002), utiliza um sistema numérico²⁸¹ de remissão às tabelas de conjugação localizadas no material anteposto.

Expressões opostas são fornecidas apenas por dois dicionários. O DDP2 (2001) usa *ant.* para indicar um antônimo de *ir* e o DJ2 (2001) utiliza *ant.* para dar um antônimo de *torcer*. Como podemos perceber, mais uma vez os dicionários consideram de forma bastante

²⁷⁴ **ver** v. [...]. 4. Ser espectador de; assistir a. [...] 11. Conceber, perceber.

²⁷⁵ **ver**¹ [...] 2. Enxergar (2). 3. Assistir a; presenciar. 4. Encontrar-se com. 5. Reconhecer, compreender. [...]

²⁷⁶ **ver** v 1 Conhecer ou perceber pelo sentido da vista; enxergar. 2 Avistar; divisar, distinguir. 3 Ser espectador ou testemunha de; assistir a. 4 Observar, notar; atentar em. 5 Tomar cuidado em. 6 Examinar, investigar.

²⁷⁷ **ver** vtd. 1. Perceber pela visão. 2. Divisar, enxergar. 3. Presenciar. 4. Encontrar, achar. 5. Notar, perceber. 6. Entender, reconhecer. 7. Deduzir. 8. Prever. 9. Visitar. 10. Calcular, avaliar [...].

²⁷⁸ **ver** [...] 2. Enxergar; avistar. [...] 10. Calcular; prever. 11. Deduzir; concluir. [...].

²⁷⁹ **atender** [...] // adj: atendido/ sub: atendimento/ 2ª conj. v. ap.

²⁸⁰ **vir** [...] // sub: vinda/ ant: ir/ 3ª conj. v. ap. (irreg.): venho, vim, vinha, viera, virei, viria, vinha, viesse, vier, vindo.

²⁸¹ **vir** [...] 11. Comparecer. [Conjug.: 40 **vir**].

diversas as necessidades dos consulentes. Mesmo aqueles que optam por fornecer expressões opostas, fazem-no para palavras diferentes.

A ordenação do C.F. e do C.S. só é clara no MdRR2 (2003), talvez por apresentar uma microestrutura bastante simples, que dá conta somente do lema, da classe gramatical e das definições.

5.3.3 Análise geral da microestrutura

Fazendo um levantamento do que é comum a todas as classes de palavras é possível ter um panorama mais abrangente e mais fiel do que cada dicionário apresenta e daquilo que as obras têm em comum.

Os itens que se mostraram invariáveis no DDP2 (2001) para todas as classes gramaticais foram: lema de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical, presença de definição e exemplos.

No DJ2 (2001) os itens constantes foram: lema de acordo com o VOLP, separação silábica (exceto no artigo monossilábico – presente para *um*, mas ausente para *o*), classe gramatical, presença de definição e exemplos.

No MAu4 (2002), o lema de acordo com o VOLP, a separação silábica, a classe gramatical e definição foram as informações sempre presentes.

O MDRR2 (2003) apresentou em todas as planilhas os seguintes itens: lema de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical e definição.

No DLP3 (2001) foram sempre fornecidas as seguintes informações: lema de acordo com o VOLP, separação silábica (exceção feita aos monossílabos) classe gramatical e definição. Esse é o único dicionário que apresentou informações de pronúncia para o artigo *o* e também o único que forneceu exemplos para os artigos e preposições, sem oferecer exemplos para outras classes.

Por fim, no MDL20 (2002), os itens constantes foram: lema de acordo com o VOLP, separação silábica, classe gramatical e definição. Esse dicionário não apresentou exemplos para nenhuma classe, exceto a dos artigos.

No quadro abaixo, visualizamos os itens sempre presentes em todas as planilhas de um mesmo dicionário:

Quadro 11: Itens comuns na microestrutura

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Lema de acordo com VOLP	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Classe gramatical	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presença de definição	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Exemplos	✓	✓				

Através desse quadro comparativo percebemos que apenas três tipos de informações parecem ter um status essencial na totalidade dos dicionários selecionados. São eles: apresentação de lema de acordo com o VOLP, presença da classe gramatical, e de uma definição²⁸².

²⁸² Afirmamos isso sem que levemos em consideração se as definições são apropriadas, corretas e coerentes.

5.4 A MEDIOESTRUTURA

5.4.1 Planilha de descrição da medioestrutura

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Há sistema de remissões? (Considerar afirmativa se houver uma lista de abreviaturas como <i>cf.</i> e <i>v.</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
As abreviaturas utilizadas para remissão são listadas e explicadas no material anteposto?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O sistema de remissões é padronizado, invariável? (Considerar afirmativa se em uma amostragem não houver variação.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento

5.4.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição da medioestrutura

O DDP2 (2001) usa *cf.* (“conferir”) e *v. essa* (“ver essa palavra”) para se referir a palavras semântica, léxica ou pragmaticamente relacionadas (p.10). Esse dicionário não faz remissão dentro do artigo léxico às figuras no material interposto. Há duas tabelas de “abreviações” no material anteposto com várias abreviaturas repetidas, sem que seja explicada a diferença e a funcionalidade das duas listagens.

A lista de abreviaturas é parte do material anteposto do DJ2 (2001) e lá encontramos *comp. com* (“compare com”), que é a única abreviatura utilizada no dicionário para remeter a palavras relacionadas.

O MAu4 (2002) usa *Cf.* (“confira, confronte”), *q.v.* (“queira ver”), *tb.* (“também”) ou ainda *v.* (“veja”) para indicar outros vocábulos relacionados, mas não explica a diferença de uso entre esses marcadores de remissões, se é que há alguma. Um outro recurso utilizado pelo MAu4 (2002) é sistema de remissão à tabela de conjugações de verbos. Para tanto, é colocado, ao final do artigo léxico, um pequeno quadrado e, dentro dele, um número que indica o paradigma verbal pelo qual se conjuga o verbo²⁸³.

O MdRR2 (2003) utiliza as remissivas *cf.* (“conferir, confrontar”) e *v.* (“veja”) para indicar homófonos, homógrafos, parônimos e ainda palavras que “costumam gerar dúvidas” (p.VII) mas não há remissão às figuras do dicionário, uma vez que estas sempre aparecem próximas ao artigo léxico em questão. Esse é o único dicionário de nossa seleção que explica claramente ao consulente, no material anteposto, como compreender o sistema de remissões.

O DLP3 (2001) utiliza as abreviaturas *q.v.* (“queira ver”) e *tb.* (“também”), mas não explicita a diferença entre elas e em que casos são utilizadas.

Finalmente, o sistema de remissões do MdL20 (2002) é bastante parecido com o do MAu4 (2002) e inclui o uso das seguintes abreviaturas: *cf.* (“conferir, comparar”), *q.v.* (“queira ver”) e *tb.* (“também”). A lista de abreviaturas que apresenta, apesar de estar junto à seção “Como usar o Minidicionário Luft”, está um tanto deslocada dentro do material anteposto, pois aparece depois de 10 páginas de informações enciclopédicas e lingüísticas (que poderiam estar no material posposto e não no material anteposto), podendo, facilmente, passar despercebida.

5.4.3 Análise geral da medioestrutura

Ao observar o interior dos artigos léxicos desses dicionários, percebemos que são utilizadas as mesmas abreviaturas propostas nas respectivas listagens. A única dúvida que

²⁸³ **pe•dir** *v.t.d.* **1.** Rogar que conceda; solicitar. **2.** Suplicar; requerer. **3.** Requerer, demandar. **4.** Solicitar em casamento. *T.d.i.* **5.** Pedir (1 e 2). *Int.* **6.** Fazer pedidos. [Conjug. 43] [p]edir]

permanece é qual a diferença entre *cf.* e *v. essa* no DDP2 (2001); *cf., q.v, tb.* no MAu4 (2002); *cf. e v.* no MdRR2 (2003) e *cf., q.v., e tb.* no MdL20 (2002). Nenhum desses dicionários (DDP2 (2001), MAu4 (2002), MdL20 (2002) e MdRR2 (2003)) oferece em seu material anteposto explicações sobre as diferenças de tais abreviaturas e quando são utilizadas. O sistema de remissões mais simplificado é, sem dúvida, o do DJ2 (2001), que apresenta somente um recurso de abreviatura para realizar os movimentos remissivos.

5.5 O MATERIAL EXTERNO

5.5.1 Planilha de descrição do material externo

a) o material anteposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Define o destinatário?	✓	✓	✓	✓	✓	∅
Explica critérios de lematização?	✓	✓	✓	✓	∅	∅
Explica como encontrar palavras, expressões e locuções?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Explica como as acepções são ordenadas e como encontrar a procurada?	✓	∅	∅	∅	✓	∅
Explica como entender comentários sobre sinônimos e antônimos?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Explica informações de pronúncia oferecidas?	✓	∅	∅	✓	✓	✓
Explica o sistema de remissões?	✓	∅	✓	✓	∅	✓
Apresenta e explica lista de abreviaturas?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A linguagem utilizada e a formulação feita nos itens acima são simples, claras e objetivas?	∅	✓	✓	✓	✓	✓

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento
∅	Ausência do elemento
-	Item não se aplica ao critério em questão

b) o material posposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta material posposto?	∅	✓	✓	✓	∅	∅
Apresenta resumo gramatical?	∅	✓	∅	∅	∅	∅
- com informações sobre a flexão de número?	-	∅	-	-	-	-
- com informações sobre a flexão de gênero?	-	∅	-	-	-	-
- com guia de flexões regulares de verbos	-	✓	-	-	-	-
- com flexões irregulares de verbos?	-	∅	-	-	-	-
- com lista de prefixos e sufixos?	-	∅	-	-	-	-
- com resumo ortográfico?	-	✓	-	-	-	-
Apresenta informações enciclopédicas?	∅	∅	✓	✓	∅	∅
- com adjetivos gentílicos?	-	-	-	∅	-	-
- com algarismos romanos e arábicos?	-	-	-	∅	-	-
- com ordinais, multiplicativos e fracionários?	-	-	-	∅	-	-
- com sistemas/unidades de medidas?	-	-	-	✓	-	-
- com símbolos matemáticos?	-	-	-	∅	-	-

c) o material interposto

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Apresenta ilustrações?	✓	∅	∅	✓	∅	∅
- são elucidativas?	✓	-	-	✓	-	-
- são funcionais?	∅	-	-	∅	-	-

SÍMBOLO	SIGNIFICADO DO SÍMBOLO
✓	Presença do elemento
∅	Ausência do elemento
~	Elemento presente em alguns casos e ausente em outros
-	Item não se aplica ao critério em questão

5.5.2 Descrição e análise das informações coletadas através da planilha de descrição do material externo

a) o material anteposto

O DDP2 (2001) divide seu material anteposto em prefácio, abreviações e apêndices gramaticais. O prefácio dá conta de um grande número de informações: o tipo de consulente ao qual o dicionário é destinado, como encontrar a palavra procurada, como as acepções estão ordenadas, como estão organizados sinônimos e antônimos, em quais casos há indicação de pronúncia e como entendê-la. Apesar de oferecer muitas informações, algumas delas, como os critérios de lematização e o funcionamento do sistema de remissões, estão esparsas ao longo do texto, dificultando uma possível consulta do usuário. O prefácio também inclui a história da língua portuguesa. Ainda no material anteposto, encontramos seções contendo paradigmas de conjugação de verbos, lista de locuções, lista de países e gentílicos.

Esses conteúdos (história da língua e conteúdos das outras seções) estariam melhor abrigados no material posposto pois não se constituem como explicações para o manuseio do

dicionário, são informações adicionais. Além disso, podemos dizer que a linguagem utilizada no material anteposto é consideravelmente complexa e que as discussões propostas a respeito da classificação dos verbos por diferentes linhas de estudo da “lingüística moderna” (p.5) não são de utilidade para um estudante de “I e II graus” (p.5).

Já o DJ2 (2001) possui um material anteposto curto (com apenas quatro páginas) e inclui um guia de uso e uma lista de abreviaturas. Em palavras simples e diretas, o dicionarista expõe quem é seu público-alvo, os critérios de lematização utilizados e como encontrar palavras. São inexistentes ou insuficientes as informações sobre a ordenação das acepções, sobre a diferenciação dos sinônimos, sobre as informações de pronúncia e sobre o sistema de remissões.

Por sua vez, o MAu4 (2002) possui um material anteposto muito longo (com 65 páginas), que primeiramente apresenta prefácios (alguns antigos e o atual), para só então, em uma página, explicar como o consulente deve utilizar o dicionário. Segue-se a isso uma lista de abreviaturas e um resumo gramatical. Como dissemos a respeito da organização do material anteposto do DDP2 (2001), acreditamos que algumas informações, como o resumo gramatical, estariam melhor colocadas no material posposto, já que o consulente precisará delas apenas eventualmente. Além disso, essas informações não se constituem como leitura essencial para que o usuário aprenda a utilizar o dicionário. Como um todo, o material anteposto do MAu4 (2002) apresenta a maioria das informações constantes em nossa planilha. O MAu4 (2002) define seu consulente, explica os critérios de lematização (ainda que de forma insuficiente), como encontrar palavras e como são feitas as remissões. Não encontramos nele dados sobre a ordenação das acepções, sobre as informações de pronúncia e sobre os sinônimos. A linguagem que utiliza em suas explicações é relativamente clara e objetiva.

O material anteposto do MdRR2 (2003) dá conta de todas as informações contidas em nossa planilha de descrição, excetuando-se a presença de comentários sobre sinônimos e antônimos. A linguagem utilizada pela dicionarista é simples e objetiva e a organização dos tópicos no material anteposto é clara e funcional. Encontramos as seguintes subdivisões: apresentação, abreviaturas, introdução, ilustrações, informações nos verbetes, indicações de pronúncia, classificação gramatical, classes gramaticais e flexões, acepções e definições, locuções e expressões idiomáticas, exemplos, remissivas e flexão de número e de gênero. A

presença de informações gramaticais no material anteposto parece estar justificada, uma vez que estas estão a serviço da explicação de como utilizar as informações oferecidas pelo dicionário.

O material anteposto do DLP3 (2001) também é longo, com aproximadamente 50 páginas. Traz a maioria das informações constantes em nossa planilha, mas deixa de fora alguns itens importantes, como uma explicação sobre sinônimos e antônimos e uma explicação sobre o sistema de remissões. Encontramos, nesse material anteposto, uma tentativa de esclarecer o conteúdo da microestrutura, pois há um recorte de artigo léxico (p. VII) e um esquema em torno dele, indicando as suas partes (divisão silábica, chave de pronúncia, definição, etc). A maior parte das páginas do material anteposto está dedicada a informações adicionais, como dissemos sobre o DDP2 (2001) e sobre o MAu4 (2002). Essas informações compreendem símbolos científicos, números e algarismos, tabela de países, capitais, adjetivos pátrios e unidades monetárias, tabela de estados, capitais e adjetivos pátrios, listagem de fórmulas cerimoniosas de tratamento, listagem de coletivos e resumo gramatical (com lista de radicais, prefixos e sufixos e também conjugação verbal regular e irregular). Já que essas informações não são necessárias antes de uma consulta ao dicionário, poderiam estar no material posposto.

Também o MdL20 (2002) apresenta um longo material anteposto com dados que poderiam estar no material posposto: lista de sufixos, regras de acentuação gráfica, fórmulas de tratamento, listas de numerais, símbolos matemáticos, algarismos, alfabetos e gentílicos. É um tanto confusa a ordenação dos elementos do material anteposto porque é apenas depois de todas as informações descritas acima (o que equivale dizer só à página 25!), que encontramos o “Como usar o Minidicionário Luft”. Apesar dessa seção ser sintética e objetiva e também oferecer uma esquematização da microestrutura, ela está mal posicionada, pois o consulente pode facilmente deixá-la passar despercebida. As informações de como utilizar o dicionário e a lista de abreviaturas deveriam ser deslocadas para o início, sendo posicionadas junto ao prefácio. O material anteposto do MdL20 (2002) explica como encontrar as palavras e como entender informações de pronúncia e o sistema de remissões, mas deixa de incluir o seguinte: definição do destinatário, critérios de lematização, ordenação das acepções e como entender a listagem de sinônimos.

b) o material posposto

A metade dos dicionários analisados não apresenta material posposto: O DDP2 (2001), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002). A outra metade, DJ2 (2001), MAu4 (2002), MdRR2 (2003), apresenta informações bastante variadas no material posposto.

O DJ2 (2001) é o único que traz um resumo gramatical, mostrando apenas informações sobre a ortografia e a conjugação de verbos regulares. O seu material posposto também inclui listas de coletivos, de vozes de animais, aumentativos, diminutivos, plural de substantivos compostos e adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.

O MAu4 (2002) possui uma seção de material posposto de duas páginas, com o nome de alguns prêmios literários, de presidentes do Brasil, dos dez municípios mais populosos, dos dez pontos mais elevados e dos dez maiores rios do Brasil. Antes deste material posposto e depois do final do dicionário (lingüístico) encontramos uma minieniclopédia, a qual registra dados geográficos, históricos e biográficos relativos ao Brasil. Não consideramos essa minieniclopédia como parte integrante do material posposto pois se opõe à parte lingüística, compondo assim, a megaestrutura²⁸⁴.

Já o MdRR2 (2003) traz informações de diferentes ordens no material posposto. Primeiramente, há uma segunda lista de abreviaturas (no material anteposto há outra), mas não fica claro o objetivo de tal lista, a qual poderia corresponder a abreviaturas gerais da língua portuguesa. Além dessa lista, encontramos outras de eras geológicas, prefixos, famílias lingüísticas, unidades de medida e escala de temperatura. Apenas um desses itens (unidades de medidas) coincide com aqueles de nossa tabela.

c) o material interposto

Apenas dois dicionário apresentam material interposto, o DDP2 (2001) e o MdRR2 (2003).

²⁸⁴ Um exemplo de como os dicionários podem ter uma macroestrutura dupla é o *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse* (Ed. Larousse, RJ, 1979), que se divide em uma parte lingüística e outra enciclopédica.

O DDP2 (2001) mostra desenhos em três conjuntos de lâminas e cobrem os seguintes assuntos: flores, frutas, embarcações, corpo humano, instrumentos musicais, animais, legumes, verduras e pedras preciosas. Não encontramos explicações sobre os critérios de seleção de objetos representados nos desenhos. Não encontramos um sistema de referência entre microestrutura e material interposto. Assim, o material interposto não se converte em um instrumento articulado com o todo do dicionário. Além disso, nem todos os objetos representados correspondem a lemas. *Begônia* e *merluza*, por exemplo, aparecem nas lâminas, mas não constam da macroestrutura.

O MdRR2 (2003) apresenta “cerca de 400 ilustrações” (p.1) intercaladas entre os artigos léxicos. A autora informa na *Introdução* que foram incluídas ilustrações relativas às seguintes áreas: biologia, construção, geometria, tecnologia, instrumentos musicais e outras. Quando procuramos a palavra *garça*, não encontramos nenhuma remissão a alguma ilustração. Entretanto, há pelo menos duas ilustrações: uma logo ao lado da definição e, à página 70, há um conjunto de aves, no qual aparece uma garça (devidamente designada). Também *aorta* recebe duas ilustrações, mas nenhuma delas está na página do artigo em questão. Um consulente que quisesse ver uma ilustração de uma aorta deveria adivinhar onde procurá-la, no caso específico desse dicionário, junto ao lema *circulação* e junto ao lema *coração*.

5.5.3 Análise geral do material externo

a) o material anteposto

Levando-se em consideração o conjunto dos materiais antepostos observados, percebemos que há uma variação bastante grande do tipo de informação contida nessa seção. Os únicos itens que são comuns a todos eles são a explicação de como encontrar a palavra desejada e a presença de uma lista de abreviaturas. A falta de itens em comum entre os dicionários analisados mostra uma certa “nebulosidade” quanto ao entendimento do que seja uma seção de material anteposto. Para alguns, é o local onde se pode colocar todas as informações extras do dicionário. Este tipo de dicionário geralmente não faz uso ou ignora o potencial da seção do material posposto e joga para o material anteposto informações enciclopédicas ou de curiosidade geral. Para outros, essa divisão é o local onde se fazem

comentários gerais²⁸⁵, sem a preocupação de realmente guiar o usuário em suas consultas. Portanto, não podemos dizer que há uma homogeneidade no tratamento do material anteposto nos dicionários analisados.

b) o material posposto

O conjunto das seções de material posposto parece ser ainda mais heterogêneo do que o conjunto dos materiais antepostos, uma vez que nem todos os dicionários utilizam esse espaço, e, quando o utilizam, registram informações completamente diferentes: nenhuma das informações que aparece no material posposto de um dos dicionários se repete em outro. Essa diversidade de informações registradas é reveladora do quão pouco explorada tem sido a seção do material posposto nos dicionários escolares.

c) o material interposto

O tratamento do material interposto é ainda menos explorado do que o do material anteposto e do material posposto. Apenas dois dicionários apresentam ilustrações e nenhum deles estabelece um sistema de remissões entre artigo e ilustração, o que reduz, em muito, o aproveitamento que o consulente poderia ter desse tipo de recurso.

5.6 OUTROS ELEMENTOS

O objetivo desta seção é oferecer uma visão geral dos aspectos materiais e tipográficos do dicionário²⁸⁶ escolar e, para tanto, descreveremos nossas observações sobre os itens apontados em 3.2.5.

O DDP2 (2001), apesar de estar na mesma faixa quantitativa de artigos lexicográficos dos outros dicionários em questão, é o maior deles em termos de dimensões. Isso se deve ao tamanho da fonte utilizada, que favorece uma boa visualização de seu conteúdo. Cores são utilizadas apenas nas lâminas. Os lemas são negritados e apresentados em caixa-baixa, à

²⁸⁵ Como acontece no MAu4 (2002) e no MdL20 (2002).

²⁸⁶ Frisamos que esses aspectos, embora muito importantes, especialmente em um dicionário escolar, ainda não são objeto de teorização.

exceção de nomes próprios, como *Nações Unidas*, que figuram na macroestrutura. As acepções são numeradas. Os únicos símbolos que observamos foram [>] e [//]. O primeiro introduz expressões, como observamos s.v. *cavalo*:

cavalo [...] >> *cair do cavalo*: dar-se mal > *cavalo de sela*: cavalo apropriado para se cavalgar > *fazer um cavalo de batalha* [...].

Já o segundo símbolo separa outros elementos (*sin.*, *ant.*, *pl.*, etc) das definições, como vemos s.v. *chorar*:

chorar [...] // sub: choro1/ adj: choroso/ cf: gemer, lamentar-se, prantear, soluçar [...].

Não há uso de dedeiras, mas há palavras-guias, que indicam a primeira e a última palavra da página. Há pouquíssimos estrangeirismos (aparecem, por exemplo, *backup*, *mouse*, *e-mail* e *gay*) que, quando presentes, não são grifados de forma diferente (cf. *copyright* e *outdoor*). A divisão silábica é dada logo depois da classe verbal e é feita com a ajuda de hifens.

O DJ2 (2001) traz os lemas negritados e em caixa-baixa, mas a primeira letra é sempre em caixa-alta, o que pode causar certa confusão, para o consulente, entre maiúsculas e minúsculas. A solução que o autor encontra para desambiguar esse tipo de informação pode ser observada no exemplo a seguir:

Pentecostes sm. [Letra inicial maiúscula.].

As acepções são numeradas e são utilizados os símbolos [>] e [//] para separá-las dos sublemas. Palavras derivadas são negritadas e precedidas de [>] (com em: **Marido** [...] > **Marital**). Expressões também são negritadas mas são precedidas de [//] (como em: **Papel** [...] // **De papel passado**. [...]). O dicionário possui dedeiras e palavras-guias que marcam a primeira e a última palavra da página. Os estrangeirismos, como *backup*, não recebem

nenhum grifo especial. A divisão silábica é feita ao final do artigo léxico com a ajuda de pontos.

O MAu4 (2002) utiliza cores para destacar lemas, palavras-guias e a remissão à conjugação dos verbos. Os lemas são apresentados em caixa-baixa, com algumas exceções, como *Na* (“símbolo do sódio”). As acepções são numeradas, e o dicionário não possui dedeiras. São utilizados alguns símbolos como [♦], [§], [⇒], [•] e [□]. Os estrangeirismos são antecidos por uma seta de haste grossa. A divisão silábica é mostrada junto com o lema através de pontos grossos, como observamos s.v. *cabo-de-esquadra* (*ca•bo-de-es•qua•dra*). As palavras derivadas são negritadas e precedidas de [§] e as locuções e expressões são negritadas e precedidas de um losango, como vemos abaixo:

ca•der•ne•ta [...] ♦ **Caderneta de poupança** [...].

O MdRR2 (2003) marca seus lemas com o uso de negrito e caixa-baixa. O tamanho das letras utilizadas para os *lemmata* e dentro da microestrutura é bastante similar ao usado pelo DJ2 (2001), pelo MAu (2002) e pelo MdL20 (2002), mas é muito pequeno quando utilizado nas legendas dos desenhos. As acepções são numeradas. Não observamos nenhuma utilização de ícones e símbolos. O dicionário possui uma estrutura lisa, o que torna desnecessária a marcação desse tipo de palavra no interior dos lemas das palavras primitivas. O recurso utilizado para introduzir expressões e locuções pode ser visto s.v. *macaca*:

ma.ca.ca [...] Usado na loc. estar com a macaca [...].

O dicionário possui dedeiras e palavras-guias em cada página. Os estrangeirismos são marcados com itálico. A divisão silábica é feita em conjunto com o lema.

O DLP3 (2001) utiliza cores para marcar os lemas, dedeiras, palavras-guias e variantes como podemos observar:

epiléptico e.pi.lép.ti.co ou *epilético* e.pi.lé.ti.co adj. [...]

O tamanho da fonte utilizada é comparável ao do DDP2 (2001), que é um pouco maior do que aquele apresentado nos outros dicionários. O próprio tamanho do dicionário é um pouco maior do que a maioria deles, que tem um formato pequeno. As acepções são numeradas. O dicionário possui dedeiras, mas as traz no topo da página, junto às palavras-guias. Observamos o uso dos seguintes símbolos: [→], precede palavras derivadas ou relacionadas ao lema, [➔], precede exemplos, [◆], antecede expressões e locuções e [*], precede palavras derivadas.

O MdL20 (2002) utiliza cores, mas apenas nas palavras-guias e nas dedeiras. O lema é negrito e em caixa-baixa, o que favorece uma distinção entre letras maiúsculas e minúsculas. As acepções são numeradas. Observamos o uso de dois símbolos: [⇒], que antecede palavras derivadas ou relacionadas e o sinal [>], que significa “passar para” ou “resulta em”, como em “*a+a>à*” (p.25). O dicionário possui dedeiras e palavras-guias. Os estrangeirismos são grifados com itálico. A divisão de sílabas é apresentada juntamente com o lema, com o auxílio de pontos. Tanto as palavras derivadas quanto locuções e expressões são negritadas, como vemos s.v. *clone* e s.v. *boquinha*.

clo.ne *s.m.* Ser vivo originado de outro, com mesma imagem e código genético. ⇒ **clonado** *adj.*; **clonal** *adj.2g.*

bo.qui.nha [...] Fazer uma boquinha [...]

5.6.1 Análise geral de outros elementos

Através de uma observação dos dicionários, percebemos que, enquanto conjunto, não são muito atraentes para o público em questão. Apesar de haver uma certa preocupação com a legibilidade geral dos dicionários escolares, os recursos utilizados são bastante limitados e os autores parecem não tirar muito proveito de elementos como cores e ícones, que podem proporcionar uma consulta mais agradável e rápida.

Neste capítulo fizemos uma análise do conteúdo dos dicionários em questão, dividindo nossa observação por componentes estruturais. No próximo capítulo, temos um apanhado dos itens observados e discutidos, procurando fornecer um panorama geral dos dicionários.

6 VISÃO GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS

6.1 DESEMPENHO NA MACROESTRUTURA

A planilha de descrição da macroestrutura demonstrou que há uma considerável heterogeneidade em relação àquilo que os dicionários selecionam como material macroestrutural. Os critérios de seleção são muitas vezes discordantes, como veremos a seguir.

Observamos que alguns dicionários possuem um caráter não estritamente lingüístico. O DDP2 (2001), além de incluir lemas relativos a unidades extralingüísticas, também fornece informações enciclopédicas dentro da microestrutura. No MAu4 (2002) encontramos lemas como *Nb* (“Símb. do nióbio”) e *N.E.* (“Abrev. de nordeste”). Já o MdRR2 (2003), apesar de ter lemas não estritamente lingüísticos, em alguns casos dispõe de um sistema de remissões²⁸⁷ que envia o consulente ao material posposto, onde poderá encontrar informações enciclopédicas. Em outros casos, são feitos comentários enciclopédicos na própria microestrutura.

A estrutura de acesso de alguns dicionários não inclui letras externas ao alfabeto, ou as inclui parcialmente. O DDP2 (2001), ao não incluir as letras *k*, *w* e *y*, deixa de contemplar palavras de uso corrente na língua portuguesa, como é o caso de *kiwi*. O MdRR2 (2003), por exemplo, inclui a letra *k*, mas não inclui *w* e *y* em posição inicial. Acreditamos que essa opção é um tanto incoerente pois a estrutura de acesso e a de progressão deveriam ser simetricamente alfabéticas.

²⁸⁷ Por exemplo, *nobélio* recebe o comentário “[Consultar apêndice.]”.

Em relação às marcações, percebemos que estas são feitas de diferentes formas. Enquanto a maioria dos dicionários utiliza abreviaturas, o DJ2 (2001) utiliza explicações como “Palavra da Medicina”. Alguns dicionários não indicam marcações de temporalidade, como é o caso apresentado do DJ2 (2001) s.v. *Nhô*. Observamos também que algumas palavras técnicas não recebem marcação específica, como *nacela* no DJ2 (2001). Já o MAu4 (2002) inclui em sua macroestrutura tecnicismos de pouco uso como *nematódeo* (Zool.), *neodímio* (Quím.) e *neoformação* (Med.).

Percebemos, através da análise da microestrutura das interjeições, que os dicionários analisados optam, muitas vezes, por não incluir algumas palavras marcadas tabuisticamente.

O tratamento das palavras derivadas/relacionadas é bastante diferenciado quando comparamos as macroestruturas dos dicionários. A título de exemplificação mostramos o quadro a seguir:

Quadro 12: Comparativo de lematização

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)	MdRR2 (2003)	
Lemas	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalista</i> <i>Nacionalização</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalista</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalizar</i>	<i>Nação</i> <i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalismo</i> <i>Nacionalista</i> <i>Nacionalizar</i>
Sublemas		<i>Nacional</i> <i>Nacionalidade</i> <i>Nacionalização</i>	<i>Nacionalização</i>	<i>Nacionalista</i> <i>Nacionalização</i> <i>Nacionalizado</i>	<i>Nacionalista</i>		

O tratamento das palavras derivadas não só varia de um dicionário para outro, como também dentro de uma mesma obra. No DJ2 (2001) chama a atenção o fato de alguns lemas aparecerem também registrados como sublemas. No MAu4 (2002) observamos uma certa variação também, pois a forma que o autor diz ter utilizado no tratamento das derivadas ora se confirma na macro e microestrutura, ora não.

Em relação às locuções, percebemos que o DDP2 (2001) classifica algumas locuções como lemas e outras como sublemas.

Entretanto, alguns itens são comuns aos dicionários analisados. Eles são unânimes quanto:

- ao seu caráter geral;
- ao critério sincrônico de seleção;
- à seleção do vocabulário contemporâneo;
- à faixa de número de artigos léxicos (entre 10 e 50 mil);
- à progressão alfabético-inicial;
- à descrição da norma culta^{288 e 289}.

6.2 DESEMPENHO NA MICROESTRUTURA

Em relação à microestrutura, a planilha de descrição evidenciou que apenas alguns itens são sempre constantes na microestrutura de todas as classes gramaticais dos artigos léxicos selecionados: a apresentação de lema de acordo com o VOLP, a presença de separação silábica (excetuando-se os monossílabos), a presença de definição e a presença da classe gramatical.

A planilha de descrição da microestrutura também permitiu visualizar os aspectos que arrolamos a seguir.

O tratamento da separação silábica mostra claramente um descomprometimento com um programa constante de informações. Relembramos o caso do DJ2 (2001), que apresenta a separação para o artigo *um*, mas não para o artigo *o*²⁹⁰. Além disso, alguns dicionários, que optam por mostrar a separação silábica fora do lema, tratam de maneiras diferentes o problema dos monossílabos. Enquanto o DDP2 (2001) apresenta a separação para todas as

²⁸⁸ Entretanto, enquanto o DJ2 (2001), o MAu4 (2002), o DLP3 (2001) e o MdL20 (2002) são apenas descritivos na norma culta; o DDP2 (2001) e o MdRR2 (2003) têm efeito claramente normativo.

²⁸⁹ Não se aplica às palavras gramaticais.

²⁹⁰ V. 5.3.2.

palavras (inclusive monossílabos), o DLP3, não mostrou essa informação para monossílabos²⁹¹.

O tratamento dispensado às informações de pronúncia pelos dicionários considerados é bastante divergente. Percebemos que cada dicionário considera diferentemente os pontos que podem causar dúvidas aos consulentes, como vimos em relação aos numerais. Acreditamos não haver bases sólidas para a determinação dos pontos de dificuldades em relação a esse aspecto.

Embora ainda não sejamos capazes de levar a cabo uma análise qualitativa exaustiva das definições, já conseguimos, pelo menos, delinear um mapa geral dentro do qual as definições do dicionário escolar devem se enquadrar. A distinção entre metalíngua de signo e metalíngua de conteúdo nos permitiu visualizar, além de uma alternância entre esses dois tipos dentro de uma mesma classe gramatical, uma certa inconstância dentro de uma única acepção, em que se misturam ambos os tipos de metalíngua (DJ2 (2001) s.v. *sob*, verbos no DDP2 (2001) e no DJ2 (2001) e outros).

Apenas dois dicionários forneceram exemplos de forma constante. Alguns dicionários fornecem exemplos para apenas alguns verbetes, sem que o consulente seja informado sobre em que circunstâncias deve encontrá-los. No caso do DLP3 (2001) e do MdL20 (2002), dicionários que não dão exemplos para a maioria dos artigos léxicos, são fornecidos exemplos para o artigo *o*, mas não para o artigo *um*. Também observamos que alguns dicionários fornecem uma quantidade excessiva de exemplos, como ocorre com o DDP2 (2001) que, apenas para a segunda acepção de *sobre*, fornece cinco exemplos.

A ordenação do C.F e do C.S. não é clara nos dicionários. Mesmo os dicionários que, em algumas classes de palavras, apresentam essa distinção marcadamente, não a fazem em outras classes, o que mais uma vez evidencia um desprezo por um programa constante de informações.

²⁹¹ O que demonstra uma decisão funcional, pois quando a separação não é apresentada, deve-se entender que a palavra não pode ser separada.

Outros aspectos não previstos pela planilha de microestrutura se tornaram evidentes, como o tratamento dado à polissemia, a palavras com conteúdo tabuístico, à diferença entre definição e sinonímia e à definição de interjeições e numerais.

a) Conforme observamos no artigo *o*, as opções de que classes de palavras lematizar são, muitas vezes, diferentes entre os dicionários, demonstrando diversas tendências para soluções polissêmicas ou não²⁹². Para citar alguns, o DDP2 (2001) dá entrada exclusiva para ao artigo *o*, já o DJ2 (2001) agrupa o artigo *o* e o pronome *o*, enquanto o MdRR2 (2003) agrupa o substantivo *o*, o artigo *o*, e o pronome *o*.

b) Há consideráveis diferenças no tratamento de palavras com conteúdo tabuístico. Alguns dicionários preferem não listar palavras com esse tipo de conteúdo (problema macroestrutural) e outros preferem não mostrar o significado específico com conteúdo tabuístico (no DJ2 (2001), no MAu4 (2002) e no DLP3 (2001) encontramos o substantivo *merda*, mas não a interjeição *merda*).

c) Evidenciamos uma confusão entre definição e sinonímia. Embora alguns dicionários reservem a abreviatura *sin.* como entrada para sinônimos, eles parecem incluir palavras sinônimas nas acepções (como parte da definição).

d) As definições das interjeições e dos numerais são particularmente problemáticas devido à sua própria natureza.

6.3 DESEMPENHO NA MEDIOESTRUTURA

As informações obtidas em nossa planilha da medioestrutura demonstram uma certa homogeneidade no tratamento das remissões nos dicionários. Em todos há presença de um sistema de remissões, ainda que os meios utilizados sejam diferentes.

²⁹² Essa questão poderia ser tratada apenas como um problema filológico. Entretanto, acreditamos que o agrupamento (ou não) de vocábulos dentro de um mesmo artigo leva a diferentes implicações para o trabalho com dicionários na sala de aula.

Um aspecto que ficou evidente foi o uso de abreviaturas variadas (por exemplo, *cf.*, *v.*, *q.v.*, *t.b.*), na maioria dos dicionários, sem que fossem apontadas as diferenças entre elas.

Notamos também que o componente remissivo poderia ser mais explorado nas obras. O DJ2 (2001), por exemplo, tem os lemas *Náilon* e *Nylon*, mas não cria um sistema de remissão entre eles. Já o DLP3 (2001) apresenta formas variantes da maneira como vemos abaixo:

néon né.on ou neônio ne.ô.nio *s.m.*[...]

nervosidade ner.vo.si.da.de *s.f.* ou **nervosismo ner. vo.sis.mo** *s.m.*[...]

Nem *neônio* e nem *nervosismo* aparecem como lemas, que poderiam ter uma remissão ao elemento pelo qual o autor opta para dar entrada à microestrutura.

6.4 DESEMPENHO NO MATERIAL EXTERNO

O material externo não teve o mesmo nível de homogeneidade apresentado pela medioestrutura. Os seus três componentes apresentaram desempenho desigual nos dicionários em questão.

Em relação ao material anteposto, os dois únicos itens em comum a todos os dicionários foram a explicação de como encontrar uma palavra e a presença de uma lista de abreviaturas. Como já afirmamos, esse fato é bastante significativo, uma vez que mostra que o conceito de material anteposto é algo bastante variado entre as obras²⁹³.

O mesmo acontece com a seção do material posposto, que é um elemento ainda menos conhecido e explorado pelos autores. De nossa seleção de dicionários, apenas a metade possui esse componente. Os que apresentam material posposto, registram tipos de informação totalmente diferentes.

²⁹³ Alguns nem ao menos explicam quem é seu público-alvo ou como entender os comentários sobre sinônimos e sobre a pronúncia.

O quadro geral do material interposto mostrou um resultado ainda mais heterogêneo. Apenas dois dicionários apresentam material interposto e as ilustrações trazidas por eles não estão amarradas à macroestrutura, o que reduz em muito as chances que o usuário tem de encontrá-las.

6.5 DESEMPENHO EM OUTROS ELEMENTOS

Embora tenhamos feito uma análise de elementos materiais baseada somente em nossas impressões, percebemos que os dicionários, apesar de utilizarem alguns recursos tipográficos, não exploram esse aspecto, o que poderia tornar as obras mais atraentes para o público escolar e a consulta mais rápida. Há uma série de possibilidades que poderiam ter sido utilizadas mas não o foram.

CONCLUSÕES

No início deste trabalho, fizemos uma revisão de diferentes taxonomias, procurando informações específicas sobre a natureza do dicionário escolar e parâmetros para a sua avaliação. Percebemos que as taxonomias apresentadas não faziam uma caracterização específica desse tipo de obra. Com isso, chegamos à conclusão de que seria necessário explicitar nosso próprio entendimento sobre o dicionário escolar. Acreditávamos que tal delimitação não seria possível sem que buscássemos um delineamento dos traços de seu usuário. Assim, iniciamos nossas teorizações com a explicitação hipotética das características e das necessidades do usuário ideal do dicionário escolar.

Nosso próximo passo foi atrelar o perfil do usuário a critérios metalexigráficos que julgávamos adequados para a criação de um modelo de descrição e análise. Esse modelo se mostrou útil pois permitiu evidenciar a estrutura e o conteúdo do dicionário e também pontos de heterogeneidade e de lassidão dos parâmetros adotados pelos dicionaristas.

EVIDÊNCIAS OBTIDAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS

No capítulo cinco fizemos uma descrição dos componentes estruturais dos seis dicionários em questão.

Em 5.2.3 apontamos para o fato de que esses dicionários possuem macroestruturas desiguais, pois os critérios geradores da seleção de lemas e sublemas são muitas vezes discordantes entre as obras em análise. Constatamos que as diferenças macroestruturais são da seguinte ordem:

- ao passo que alguns dicionários selecionam apenas unidades lingüísticas para compor sua macroestrutura, outros incluem também unidades extralingüísticas;

- a estrutura de acesso não é igual em todas as obras analisadas. Algumas incluem letras externas ao alfabeto, outras não as incluem, ou as incluem parcialmente;

- o tratamento dado às marcações *diassistêmicas* não é homogêneo no conjunto de obras analisadas;

- enquanto alguns dicionários incluem palavras marcadas tabuisticamente, outros preferem não as incluir;

- as opções de lematização em relação às palavras derivadas são heterogêneas, conforme constatamos através do Quadro 12;

- até mesmo dentro de uma única obra, há inconstância na classificação de palavras como lemas ou como sublemas;

- o tratamento de locuções e expressões também não é estável no conjunto de obras.

Passando para uma análise da microestrutura, em 5.3.3, fizemos um levantamento de diferenças expressivas no tratamento dispensado pelos seis dicionários selecionados em relação a alguns elementos microestruturais. Percebemos que não há, de forma geral, um comprometimento com um programa constante de informações.

Acreditamos que a fixação de um programa como esse pode auxiliar a assegurar a coerência interna de uma obra lexicográfica, uma vez que prevê quais informações de forma e quais informações semânticas são minimamente exigidas na microestrutura. Com esse instrumento, o lexicógrafo deve se pautar por um conjunto de decisões norteadoras para compor os artigos léxicos. A falta de um programa constante de informações nos dicionários em questão ficou comprovada pelas seguintes evidências:

- a separação silábica, apesar de ser um dos itens que apresentou maior coerência de tratamento tanto dentro de uma mesma obra, quanto no conjunto delas, não é apresentada da

mesma maneira nos diferentes dicionários. Alguns a apresentam em conjunto com o lema, outros a apresentam logo após esse item e outros trazem a separação silábica ao final do artigo léxico. Além da questão da localização da separação dentro do artigo léxico, houve casos em que o mesmo dicionário apresentou a separação silábica para alguns monossílabos mas não para outros, o que consideramos assistemático;

- as informações de pronúncia dão cobertura a diferentes aspectos. Com isso queremos dizer que os dicionários revelam um entendimento diferente daquilo que pode ser considerado como ponto de dúvida do consulente escolar;

- as definições, muitas vezes, além de comportar metalíngua de signo e metalíngua de conteúdo dentro de uma mesma acepção, também são confundidas com sinonímia;

- os exemplos são pouco explorados pelo conjunto de obras em questão. Apenas dois dicionários parecem considerar esse ponto de fundamental importância. Alguns outros dicionários trazem exemplos, mas o fazem de maneira inconstante e sem explicitar em que casos o consulente deve esperar encontrá-los;

- há uma confusão entre C.F. e C.S. na maioria dos dicionários, pois, como observamos, estes dois segmentos freqüentemente aparecem entrecortados.

Já em nível medioestrutural, assinalamos, em 5.4.3, que o sistema de remissões dos dicionários é bastante simplificado e, que em muitos deles, não são fornecidas informações explicativas sobre as remissivas. Todos os dicionários possuem algum tipo de sistema de remissões, mas muitas vezes não o colocam em prática, deixando a relação, por exemplo, de ilustrações e seus respectivos lemas, a descoberto.

Em relação ao material externo, evidenciamos, em 5.5.3, que não há uma consciência do potencial das seções de material anteposto, de material interposto e de material posposto. Elas não são considerados partes essenciais e potencialmente utilizáveis para abrigar informações cujo local mais adequado não é a microestrutura. Não parece haver um consenso sobre o que seja a seção do material anteposto, pois os dicionários oferecem informações muito variadas na parte que antecede a macroestrutura. A seção do material posposto é, para metade dos dicionários em questão, um elemento inexplorado, pois sequer fazem uso deste

espaço. Aquelas obras que fazem algum uso do espaço destinado ao material posposto, o fazem de forma heterogênea. Também o material interposto não desempenha um papel importante nos dicionários. Mais da metade deles não fornece nenhum tipo de ilustração, e os que apresentam, como dissemos anteriormente, não as relacionam através de um sistema de remissão aos artigos léxicos aos quais se referem.

Por fim, em 5.6.1, apontamos para o fato de haver uma certa preocupação com os aspectos materiais dos dicionários, mas sem um investimento maior em elementos de *layout*. Embora tenhamos feito uma análise de elementos materiais baseada somente em nossas percepções gerais, vimos que os dicionários, apesar de utilizarem alguns recursos tipográficos, não exploram esse aspecto, o que poderia, conforme já afirmamos, tornar as obras mais atraentes para o público escolar e a consulta mais rápida.

Através da seleção da macroestrutura, do tratamento da microestrutura, da medioestrutura e do material externo, percebemos que cada dicionário tem um entendimento diferente sobre aquilo que deve tratar em seu dicionário e como deve fazê-lo.

Essas constatações vêm ao encontro das questões que nos motivaram a realização deste trabalho. Tais questões eram, em princípio, as seguintes:

a) O dicionário escolar, enquanto um objeto pedagógico destinado a um público específico, possui características distintivas que permitem identificá-lo como tal?

b) Que tipo de critérios subjazem à redação desses dicionários?

Esses questionamentos, que se constituíram como ponto de partida, são respondidos, ainda que de forma não totalmente conclusiva, pelas evidências que apontamos anteriormente. Estas nos permitem considerar que as necessidades do público escolar são encaradas de modos bastante diferentes (se não relegadas a um segundo plano).

Para que possamos oferecer uma resposta para o nosso primeiro questionamento, devemos, primeiramente, lembrar, simplificadamente, as seguintes constatações:

- os parâmetros reguladores da seleção e organização macroestrutural não são exatamente os mesmos entre os dicionários em questão;

- não verificamos o uso de um programa constante de informações comum a todos os dicionários analisados que garantisse uma homogeneidade no tratamento da microestrutura. Com isso, evidenciamos um tratamento variável do C.F. e do C.S., que é um fato revelador de uma falta de entendimento sobre o objeto considerado.

- a medioestrutura não revela uma preocupação com a interação dos consulentes com o dicionário;

- o material externo revela tanto uma confusão sobre a finalidade do material anteposto, do material interposto e do material posposto, quanto uma falta de consciência do potencial desses componentes.

Dada a primeira pergunta, relativa à diferenciação do dicionário escolar como um objeto com características distintivas, podemos afirmar que, ao observar e analisar nosso *corpus*, não se torna evidente uma imagem comum a todos os dicionários. Dessa forma, através das evidências expostas, o dicionário escolar não parece ser um objeto em sintonia com seu público, capaz de responder satisfatoriamente às suas dúvidas e necessidades. Se assim fosse, nosso conjunto de dicionários analisados teria tido um desempenho menos desigual nas planilhas dos diferentes componentes. Ainda assim, embora as obras selecionadas tenham poucos traços em comum acreditamos que o dicionário escolar, enquanto objeto lexicográfico, é passível de uma caracterização específica.

Já em relação ao segundo questionamento, a respeito dos critérios que subjazem à redação dos dicionários avaliados, não evidenciamos claramente os critérios utilizados pelos lexicógrafos para a composição de suas obras. Alguns parâmetros se revelam os mesmos entre os dicionários, como, em nível macroestrutural, a escolha de palavras de uso geral e contemporâneo, o uso de uma progressão alfabético-inicial, a descrição da norma culta, em nível microestrutural, a apresentação de lema com ortografia com o VOLP, da classe gramatical e de uma definição e, em nível medioestrutural, a presença de um sistema de remissões. Por outro lado, temos dificuldade em compreender quais outros parâmetros foram empregados tanto em nível macroestrutural quanto em micro e medioestrutural. Citamos,

como exemplo, a inconstância quanto ao registro de palavras com letras externas ao alfabeto. Não nos é claro o porquê da inclusão desse tipo de letra em posição interior, mas não em início de palavra. Também não entendemos por que um dos dicionários inclui a letra *k* em posição inicial em sua macroestrutura, mas não inclui as letras *w* e *y*. O que queremos dizer com isso é que nos é impossível, apenas com base nas obras, esclarecer todos os macroparâmetros geradores de todos os dicionários escolhidos.

AValiação das Hipóteses

Ao lado de nossos questionamentos iniciais, apresentamos, na introdução deste trabalho, as seguintes hipóteses de investigação:

1. A maioria dos dicionários escolares sob exame não conforma um conjunto homogêneo.
2. A maioria dos dicionários escolares sob exame não possui características que permitem diferenciá-los, por exemplo, do minidicionário ou do dicionário de bolso.

A análise levada a cabo ao longo do capítulo cinco confirmou a primeira hipótese. As evidências obtidas revelam que os parâmetros macroestruturais são diferentes entre os dicionários em questão; que não há um comprometimento com um programa constante de informações em nível microestrutural; que apesar de todos os dicionários possuírem um sistema de remissões, a medioestrutura nem sempre é suficientemente eficaz e que não há um aproveitamento do potencial do material externo, pois seus componentes não são tidos como essenciais no conjunto de obras analisadas.

Com tais diferenças verificadas, podemos afirmar que as planilhas apontam para duas possibilidades: ou cada dicionário possui uma imagem muito difusa e incompleta do usuário do dicionário escolar ou não há uma preocupação com as necessidades do consulente. Independentemente da possibilidade considerada, percebemos que o resultado é o mesmo: há uma inadequação dos dicionários àquilo que os alunos necessitam (ou por simplesmente não considerá-las, ou por relegá-las a um segundo plano).

Sem levar a cabo um programa capaz de fazer do dicionário escolar um objeto que responda às necessidades pelas quais o dicionário foi criado, percebemos que o conjunto de dicionários se constitui heterogeneamente. Se o referido conjunto se pautasse efetivamente por uma imagem consistente e realista de seu usuário, as obras apresentariam os mesmos (ou quase os mesmos) padrões reguladores da macro, micro e medioestruturas. Entretanto, como observamos, isso não ocorre.

Para que possamos demonstrar quantitativamente os resultados de nossa pesquisa, apresentamos a seguir um resumo do número de itens observados e avaliados por componente estrutural.

Optamos por mostrar os resultados em dois eixos. O primeiro deles, constante em quatro ou mais dicionários, mostra os resultados da maioria dos dicionários (pelo menos quatro em seis). O segundo, constante em todos os dicionários, mostra os resultados no conjunto total dos dicionários. O que pretendemos com isso é demonstrar que muitos itens, embora tratados da mesma forma na maioria dos dicionários (pelos menos em quatro), podem não ter um desempenho absolutamente homogêneo no conjunto. Como exemplo, citamos a inclusão de letras externas ao alfabeto, que recebe um tratamento igual em quatro dicionários que as incluem em sua macroestrutura, mas que têm um tratamento diferenciado em dois dicionários. Portanto, esse item é constante na maioria dos dicionários, mas não em todos eles, o que revela uma heterogeneidade do conjunto.

Como vemos através do seguinte quadro geral, a macroestrutura revelou diferentes desempenhos no conjunto das obras.

Quadro 13: Desempenho macroestrutural

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
Macroestrutura	Seleção apenas lingüística da macroestrutura	∅	∅
	Macroestrutura como reflexo do vocabulário geral	✓	✓
	Critério sincrônico de seleção	✓	✓
	Vocabulário contemporâneo	✓	✓
	Numero de artigos entre 10 e 50 mil	✓	✓
	Progressão alfabético-inicial	✓	✓
	Estrutura de acesso com as letras <i>k</i> , <i>w</i> e <i>y</i>	✓	∅
	Descrição da norma culta	✓	✓
	Estrutura lisa	∅	∅
	Locuções e expressões como sublemas	✓	∅

No quadro abaixo, visualizamos os itens sempre presentes em todas as planilhas da microestrutura de um mesmo dicionário:

Quadro 14: Totalidade microestrutural

	DDP2 (2001)	DJ2 (2001)	MAu4 (2002)	MdRR2 (2003)	DLP3 (2001)	MdL20 (2002)
Lema de acordo com VOLP	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Separação silábica	✓	∅	✓	✓	✓	✓
Informação de pronúncia com sistema de reescrita						
Flexão de número em casos irregulares						
Flexão de gênero em casos irregulares						
Classe gramatical	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diminutivos e/ou aumentativos irregulares						
Transitividade dos verbos						
Indicação de uso						
Definição ou em metalíngua de signo ou em metalíngua de conteúdo (não híbrida)	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Exemplos de uso?	✓	✓	∅	∅	∅	∅
Expressões equivalentes ao lema?						
Expressões opostas ao lema?						
Sistema de remissões a tabela de verbos						
Ordenação clara entre C.F. e C.S.?	∅	∅	∅	∅	∅	∅

Optamos por eliminar os itens que não foram exigidos para todas as classes gramaticais. Com essa seleção, montamos o seguinte quadro microestrutural:

Quadro 15: Desempenho microestrutural

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
Microestrutura	Lema de acordo com o VOLP	✓	✓
	Separação silábica	✓	∅
	Classe gramatical	✓	✓
	Definição ou em metalíngua de signo ou em metalíngua de conteúdo	∅	∅
	Exemplos	∅	∅
	Ordenação clara entre CF e CS	∅	∅

A seguir observamos o desempenho medioestrutural:

Quadro 16: Desempenho medioestrutural

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
Medioestrutura	Sistema de remissivas	✓	✓
	Abreviaturas utilizadas são listadas e explicadas	✓	✓
	Sistema padronizado e invariável	✓	✓

As três planilhas seguintes mostram os resultados do conjunto do material externo:

Quadro 17: Desempenho do material anteposto

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
<i>Front matter</i>	Definição do público-alvo	✓	∅
	Explicação sobre os critérios de lematização	✓	∅
	Explicação sobre como encontrar palavra desejada	✓	✓
	Explicação sobre o ordenamento das acepções	∅	∅
	Explicação sobre sinônimos e antônimos	∅	∅
	Explicação sobre informações de pronúncia	✓	∅
	Explicação sobre sistema de remissões	✓	∅
	Listagem e explicação de abreviaturas	✓	✓
	Linguagem simples, clara e objetiva	✓	∅

Quadro 18: Desempenho do material posposto

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
<i>Back matter</i>	Presença de material posposto	∅	∅
	Resumo gramatical	∅	∅
	Informação sobre flexão de número	∅	∅
	Informações sobre flexão de gênero	∅	∅
	Guia de flexões regulares de verbos	∅	∅
	Guia de flexões irregulares de verbos	∅	∅
	Lista de prefixos e sufixos	∅	∅
	Resumo ortográfico	∅	∅
	Informações enciclopédicas	∅	∅
	Adjetivos gentílicos	∅	∅
	Algarismos romanos e arábicos	∅	∅
	Numerais ordinais, multiplicativos e fracionários	∅	∅
	Sistemas/unidades de medidas	∅	∅

(continuação Quadro 18: Desempenho do material posposto)

	Símbolos matemáticos	Ø	Ø
	Linguagem simples, clara e objetiva	Ø	Ø

Quadro 19: Desempenho do material interposto

Componente estrutural	Item observado	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
<i>Middle matter</i>	Presença de ilustrações	Ø	Ø
	Ilustrações elucidativas	Ø	Ø
	Ilustrações funcionais	Ø	Ø

Tendo em mãos o resultado numérico de itens observados, por um lado, e, por outro, o número de itens constantes nos seis dicionários, temos, como resultado final, o seguinte quadro:

Quadro 20: Desempenho total quantificado

Componente avaliado		Número de itens avaliados	Constante em 4 ou mais dicionários	Constante em todos os dicionários
Macroestrutura		10	8	6
Microestrutura		6	3	2
Medioestrutura		3	3	3
Material externo	Material anteposto	9	7	2
	Material posposto	15	0	0
	Material interposto	3	0	0
Totalidade dos componentes		46	21	13

Esses resultados evidenciam que os dicionários sob análise não conformam um conjunto homogêneo. Essa demonstração se dá tanto em nível de conjunto, pois apenas 13 itens (de um total de 46) foram sempre constantes em todos os dicionários, como em nível de maioria, pois, ainda assim, menos da metade dos itens foi constante.

Já em relação à segunda hipótese, os números antes arrolados permitem confirmá-la. A maioria dos dicionários escolares sob exame não possui características que permitem diferenciá-los de outros tipos de obras lexicográficas na medida em que o conceito de dicionário escolar posto à mostra pelo conjunto de obras analisadas não é minimamente consensual. Considerado como um conjunto desigual em seu todo, seria impossível reconhecê-lo como uma categoria tão bem delimitada que fosse capaz de se diferenciar em relação a outros tipos.

Ainda, sobre a segunda hipótese, podemos afirmar que ao confrontar os resultados da avaliação do MEC com os nossos resultados, percebemos que os dicionários considerados como melhores são um conjunto efetivamente heterogêneo, já que parece não existir, como apontamos acima, uma correspondência entre as necessidades de seu público-alvo e as características das obras.

LIMITES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS

Para alcançar os objetivos propostos, de estabelecer traços que possibilitassem caracterizar o dicionário escolar e de propor critérios metalexigráficos para a sua análise e avaliação, tomamos, como pedra de toque de nosso estudo, parâmetros de fundamentação teórica capazes de fornecer critérios para um bom dicionário.

Acreditamos ter alcançado esses objetivos, uma vez que investimos na delimitação do conceito do dicionário escolar através de uma grade de parâmetros, na qual lançamos critérios definidores. Não pretendemos com isso, negar ou diminuir a dimensão social²⁹⁴ do dicionário. Pelo contrário, acreditamos que uma discussão como a nossa deve se ancorar em parâmetros teóricos, já que acreditamos ser dessa forma que o dicionário realmente se torna um instrumento social. Justamente por meio da definição de parâmetros e do delineamento das necessidades pelas quais o aluno o consulta é que o dicionário escolar será capaz de espelhar o que se espera socialmente dele. Se o dicionário se torna um objeto social quando atinge o usuário, então dispor de um conjunto coerente e estável de parâmetros e de um perfil do usuário é a melhor forma para alcançar esse objetivo.

O modelo por nós proposto, calcado, por um lado, em critérios metalexigráficos e, por outro, em um perfil do usuário, permitiu evidenciar que o dicionário escolar possui uma estrutura e um conteúdo próprios. No entanto, reconhecemos que nosso modelo estrutural do dicionário escolar ainda é provisório e passível de um refinamento, tanto em relação aos seus parâmetros de definição, quanto ao número de traços, que, componencialmente, definem o dicionário escolar.

²⁹⁴ Ver Lara (1997).

Além dos pontos considerados, nossa análise indicou que, no estado atual de discussão e de conhecimentos da Metalexigrafia, é impossível resolver todos os problemas teóricos do dicionário escolar pois, apesar de dispormos de um aporte teórico geral, há questões específicas que precisam de um maior detalhamento. Dentre elas, citamos a necessidade de alargar as condições para a avaliação das definições por categorias gramaticais, de desenvolver melhores condições para avaliar a qualidade e a quantidade dos exemplos, de desenvolver elementos mais precisos para uma avaliação da medioestrutura e de ampliar as condições para a articulação de sinônimos.

Como a nossa análise demonstrou, não existe uma taxonomia mais abrangente e coerente. Nesse contexto, é fundamental salientar também que o aprimoramento dos instrumentos de avaliação que permita conhecer melhor o usuário do dicionário é uma tarefa urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não tenhamos criado um instrumento completo e acabado, que dê conta de todas as características de um dicionário escolar, acreditamos ter dado um passo adiante em um panorama de reflexão sobre os dicionários escolares. Nesse sentido, afirma Hernández (1998, p.13):

[...]el mero intento de aproximación al contenido del diccionario siempre será preferible a la ausencia de criterios, que llevan muchos docentes a la recomendación de obras deficientes que no contribuyen a la formación lingüística de los alumnos.

Temos certeza de que a crítica lexicográfica, mesmo que incipiente, pode, além de auxiliar, de alguma forma, o professor na tarefa da escolha dos dicionários, servir de apoio a futuras reavaliações dos dicionários, apoiadas em critérios cientificamente determinados. Diz Pruvost (2003, s.p.):

[...] there is indeed no dictionary-making of interest that does not rest on a solid basis of lexicography [...]. Without research, there is in fact no interesting future for dictionaries. And without sound dictionary-making, lexicography might shrivel and be of benefit to very few, without really attracting new competence and skill.

Acima de tudo, acreditamos que o futuro do dicionário escolar deve estar pautado, cada vez mais, pelo perfil de seu usuário. Tal constatação deixa em aberto o delineamento empírico do perfil do consulente escolar, que dê conta de suas peculiaridades, de uma caracterização de sua competência lingüística e da forma como efetivamente utiliza o dicionário. Esses aspectos, que não foram parte do escopo deste estudo em especial, devem, certamente, receber maior atenção. Temos certeza de que um estudo complementar a este pode vir a suprir as lacunas de informações a respeito não só das obras em si, como também da forma que o usuário e o professor consultam os dicionários, tendo por objetivo verificar empiricamente tais dados.

Somente considerando a perspectiva realista do professor, que, de posse de um conjunto tão heterogêneo de dicionários escolares, depara-se em sala de aula com um grupo de alunos, por vezes, desacostumados ao uso do dicionário como instrumento pedagógico é que podemos ter uma imagem da necessidade de capacitação dos professores nessa área. Com certeza, essa situação seria mais facilmente enfrentada com, pelo menos, uma maior abertura para estudos de Lexicografia e Metalexigrafia em nível de graduação. Uma discussão mais ampla sobre o dicionário escolar e sobre outros tipos de obras lexicográficas, amparada em uma teoria metalexigráfica, certamente, merece mais espaço nas universidades brasileiras.

Enfim, acreditamos que é perfeitamente possível a utilização de parâmetros metalexigráficos para caracterizar um tipo específico de instrumento lexicográfico, como é o caso do dicionário escolar. Entendemos que nossa investigação, ao tomar tais tipos de parâmetros e por levar em consideração as características do público-alvo específico do dicionário escolar contribui, de alguma forma, para a crítica lexicográfica brasileira e para o aprimoramento de nossos instrumentos lexicográficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANE OTSAGA, Thierry. Hybrid Dictionaries – The Future of Lexicography. AFRILEX 2003 Programme & Abstracts booklet. Disponível em: <www.up.ac.za/academic/libarts/afri-lang/afrilex2003abstracts.htm> Acesso em: 29 novembro, 2004.

ALVES, Ieda Maria. Neologismo. Criação lexical. São Paulo: Ática, 1994.

O “AMANSA BURRO” que não ensina. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 fev. 2001.

ARAGONÉS, Josefina Prado. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. In: AYALA CASTRO, Marta C. (coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001, p.205–226.

AYTO, John. The vocabulary of definition. In: GOETZ, Dieter, HERBST, Thomas. *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München: Huber, 1984. p.50-62.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: _____. *Linguística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.179–199.

BENEDUZI, Renata. *Análise da microestrutura em quatro dicionários semasiológicos da língua portuguesa e propostas de ementas*. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2003, inédito.

BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. *Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 junho 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Ciência da Lexicografia. *Alfa*, Marília, v. 28 (supl.), p.1-26, 1984.

_____. O dicionário padrão da língua. _____, Marília, 28 (supl.), p.27-43, 1984.

_____. A definição lexicográfica. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 10, p.23–43, julho 1993.

_____. O conceito lingüístico de palavra. *Palavra*, Rio De Janeiro, n.5, p.81–97, 1999.

_____. Aurélio: sinônimo de dicionário? *Alfa*, Marília, 44, p.27-55, 2000.

_____. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P; ISQUERDO, A.N. *As Ciências do Léxico. Lexicologia. Lexicografia. Terminologia*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001, p.13–22.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: _____. _____. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001, p.131–144.

_____. Dicionários do Português: da tradição à contemporaneidade. *Alfa*, Marília, 47 (1), p.53–69, 2003.

BUGUEÑO, Félix. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos. *Expressão*, Santa Maria, v. 8, n. 1, 2004, p. 89–93. 2000.

_____. Problemas Medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: rumos e desafios, 2002, Porto Alegre. *Anais do Colóquio Nacional...* Porto Alegre: UFRGS, PPG Letras, 2003, p.1-16.

_____. Resenha: HARTMANN, R.R.K ; JAMES, Gregory. *Dictionary of Lexicography*. London, New York: Routledge, 2001. *Linguagem*, Macapá, v.1, n.1, p.244-248, 2004.

_____. O que é a macroestrutura no dicionário de língua? XIX ENANPOLL, 2004, Maceió. Inédito

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

CAMPOS, Miguel Calderón. *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*. Granada: Universidad de Granada, 1994.

Corpus ECI- EBR. Disponível em: <www.linguateca.pt/ACDC> Acesso em: 16 junho 2004.

COSERIU, Eugénio. A Perspectivação Funcional do Léxico. In: VILELA, Mario (trad. e introd.). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Porto: Livraria Civilização – Editora, 1979, p.15-33.

_____. Sistema, Norma e Fala. In: _____. *Teoria da Linguagem e Lingüística geral*. Rio De Janeiro: Presença – Editora da USP, 1979, p.13-85.

_____. A Língua Funcional. In: _____. *Lições de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980, p.101–117.

COSTA, Luiz Carlos. Os minidicionários e o ensino/aprendizagem do vocabulário da Língua Portuguesa. In: Encontro Nacional da ANPOLL, 1994, Caxambu. *Anais*. João Pessoa: Anpoll, 1995. p.865–868.

COWIE, A.P. Language as words: lexicography. In: COLLINGE, N.E. (ed.). *An Encyclopaedia of Language*. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 1991, s.p.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CUNHA, Antônio Geraldo da. O tratamento Lexicográfico das Variantes e das Formas Paralelas. *Confluência: revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 10, p.62–66, 2º semestre de 1995.

DUBOIS, J.; DUBOIS, Claude. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Librairie Larousse, 1971, p.7–33.

DUBOIS, Jean ; DUBOIS-CHARLIER, Françoise. Imcomparabilité des dictionnaires. *Langue Française*, Paris: Larousse, 87, p.5–10, setembro 1990.

ELUERD, Roland. *La Lexicologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

ESCRIBANO, Cecilio Garriga. Los Ejemplos en los diccionarios didácticos del español. In: AYALA CASTRO, Marta C. (coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001, p.205–226.

EZQUERRA, Manuel Alvar. Los Diccionarios y la enseñanza de la lengua. In: AYALA CASTRO, Marta C. (coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001, p.205–226.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.37–61.

FARIÑAS, Luis F. Alzola. Las Presentaciones de los diccionarios escolares. Breve historia de un elemento didáctico olvidado por las editoriales, los profesores y los usuarios. *Glosas Didácticas*, março 2001. Disponível em: < <http://sedll.org/docs/publicaciones/glosas/n6/alzola.html>> Acesso em: 17 agosto 2004.

FINATTO, Maria José. *Da Lexicografia Brasileira (1813 – 1991): Tipologia microestrutural de verbetes substantivos*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

GARCÍA, Josefa Martín. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros, 1999.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La Lexicografía: de la Lingüística Teórica a la Lexicografía Práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R.R.K. TR2 Case Study: The Exeter University Survey of Dictionary Use. In: _____ (ed.). *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, national reports and thematic reports from the TNP sub-project 9: Dictionaries*. Freie Universität Berlin, 1999. Disponível em: <www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> Acesso em: 25 nov. 2004.

_____. *Teaching and Researching Lexicography*. Essex: Longman, 2001.

HARTMANN, R.R.K.; JAMES, Gregory. *Dictionary of Lexicography*. London/New York: Routledge, 2001.

HAUSMANN, Franz Joseph. Lexikographie. In: SCHWARZE, Christoph, WUNDERLICH, Dieter (eds.). *Handbuch der Lexikologie*. Athenäum, Königstein, 1985, p. 367-411.

HAUSMANN, F. J. De quoi se compose l'article du dictionnaire de langue? L'importance du sous-adressage. In: MAGAY, T., ZIGÁNY, J. (ed.). *BudaLEX'88 Proceedings*. Budapest: Akadémiai, 1990, p.59-66.

HERNÁNDEZ, Humberto. La crítica lexicográfica: métodos y perspectivas. *Lingüística española actual*. Madrid, ArcoLibros, v. 20, n.1, p.5-28, 1998.

HONRUBIA, José Luis Cifuentes. Polisemia y lexicografía. In: Euralex '90 Proceedings. *Actas del IV Congreso Internacional*. Barcelona: Bibliograf, 1992, p.265-272.

KRIEGER, Maria da Graça. Alguns Problemas de definição lexicográfica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 54, p.64-80, dezembro 1983.

_____. Dicionário: do léxico ao discurso. In: Encontro Nacional da Anpoll, 9, 1994, Caxambu. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Lingüística*, João Pessoa: Anpoll, 1995, v. 2, t. 1, p.702-704.

LANDAU, Sidney. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: CUP, 2001.

LANGENSCHIEDT. *Langenscheidt Katalog: Fremdsprachen*. Langenscheidt, Berlin, 2000.

LARA, Luis Fernando. *Teoria del Diccionario Monolingüe*. México: El Colégio de México, 1997.

LÁZARO, Fernando. *Diccionario de términos filológicos*. 5ª ed. Madrid: Gredos, 1980.

LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.63-92.

MARETTO, Naiá Sadi Câmara. Análise do Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa Ilustrado. *Anuário das Faculdades Claretianas*, ANFACLA, Batatais, n.5, janeiro-dezembro 1996, s. p.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: BIBLIOGRAF, 1995.

MASSARIELLO MERGAZORA, Giovanna. Aspetti pratici dell'attività lessicografica. In: *La lessicografia*. Bologna: Zanichelli, 1987, cap. 4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª série. Programa Nacional do Livro Didático 2004. Brasília, Ministério da Educação, v. 4, 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 1º junho, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª série. 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 1º junho, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MÜLLER, Vera. *O Uso de Dicionários como recurso pedagógico na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MÜLLER, Wolfgang. Conceito de estrangeirismo e Dicionário de Estrangeirismos. In: VILELA, Mario (trad. e introd.). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Porto: Livraria Civilização – Editora, 1979, p.210–224.

DE NICOLA, José; INFANTE; Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1989.

NIDA, Eugene. *Componential analysis of meaning*. The Hague/ Paris/ Nova Iorque: Mouton Publishers, 1979.

NUNES, José Horta. Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: NUNES, J.H.; PETTER, M. (orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Pontes, 2002, p.99–120.

PALMER, F. R. O âmbito da Semântica. In: *A semântica*. Lisboa: Ed. 70, 1979, cap 2, p.31–56.

PRUVOST, Jean. Some Lexicographic Concepts Stemming from a French Training in Lexicology (1). *Kerneman Dictionary News*, n. 11. July 2003. Disponível em: <<http://kdictionary.com/kdn/kdn12-2.html>> Acesso em 25 novembro, 2004.

REY, Alain, DELESALLE, Simone. Problèmes et conflits lexicographiques. *Langue Française*, Paris: Larousse, 43, p. 4 – 26, setembro 1979.

RODRIGUES, Aryon Dall’Ingna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.11–25.

ROSCH, Eleanor. Principles of Categorization. In: E. Rosca & B. Lloyd (eds). *Cognition and Categorization*. New Jersey: Hilldale, 1978, p.27-47.

SECO, Manuel. Problemas formales de la definición. In: _____. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987, p.15–45.

SCHLAEFER, Michael. *Lexikologie und Lexikographie: Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Erich Schmidt: Berlin, 2002, p.97-98.

STREHLER, René. *Análise de Categorias de Marcas de Uso em Dicionários*. Brasília: UNB, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 1997.

TERRA, Ernani; DE NICOLA, José. *1001 dúvidas de português*. São Paulo: Saraiva, 2002.

VERDELHO, Telmo. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, J.H.; PETTER, M. (orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Pontes, 2002, p.15–64.

WEINRICH, Harald. A Verdade dos Dicionários. In: VILELA, Mario (trad. e introd.). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Porto: Livraria Civilização – Editora, 1979, p.314-337.

WELKER, Herbert Andreas. A valência verbal em três dicionários brasileiros. *Língua & Ensino*, Pelotas, v.8, n.1, p.73-100, jan./jun. 2005.

WIEGAND, Herbert Ernst. A sinonímia e seu significado na lexicografia monolíngüe. In: VILELA, Mario (trad. e introd.). *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*. Porto: Livraria Civilização – Editora, 1979, p.118–180.

_____. HAUSMANN, F.J. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: A Survey. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (eds.). *International Encyclopedia of Lexicography*, Berlin/ New York: De Gruyter, 1989, p.328–360.

ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. The Hague/ Paris: Academia, Mouton, 1971.

DICIONÁRIOS SOB ESTUDO

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário Didático de Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2001.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário Ruth Rocha*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

XIMENES, Sérgio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

OUTRAS OBRAS DE REFERÊNCIA

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. FORMULÁRIO Ortográfico. Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 1943. In: FERREIRA,

Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 3 ed. 1999. Disponível em <<http://www.academia.org.br/vocabulario/frame4.htm>> Acesso em: 16 junho 2004.

The American Heritage Student Dictionary. Boston / New York: Houghton Mifflin, 2003.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário Contemporâneo de Português*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Collins Cobuild English Language Dictionary. 2 e.d. London-Glasgow: Collins, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Longman Dictionary of Contemporary English. 3. ed. Harlow: Longman. 1995.

Michaelis: dicionário prático língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2001.

Michaelis: dicionário escolar língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nomenclatura Gramatical Brasileira. 1959. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse. Rio de Janeiro: Ed. Larousse, 1979.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of English*. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ANEXOS

ANEXOS A - ADVÉRBIOS

DDP2 (2001)

bem s.m. *bem*. Aquilo que traz felicidade para as pessoas, a qualidade daquilo que é perfeito, da mais alta qualidade. *Devemos sempre fazer o bem. A mãe deseja o bem do filho.* // Não se usa no pl./ adj: bom/ ant: mal/ cf: bem (adv.), benefício / obs: o pl. bens (v. essa-) tem outro significado.

bem adv. *bem*. Bastante; muito. *Ele come bem. Maria está bem gorda.* // cf: bem (s.m.).

mal s.m. *mal*. 1. O que é ruim, perverso. *Através dos erros humanos o mal prolifera no mundo. O demônio simboliza o mal.* 2. Dano, prejuízo. *Esta é uma reparação pelo mal que lhe fiz.* 3. Dor, sofrimento, tormento. – *Peço-lhe perdão do mal que lhe causei.* 4. Desgraça, catástrofe. *Nada de mal pode acontecer-lhe.* 5. Doença. *Apesar do tratamento intensivo o mal não foi debelado. O mal de que ele sofre não tem cura.* //pl: (2,3,5) males/ ant: bem/ cf: mal (adv.), mal (conj.) mau (adj.) >> *cortar o mal pela raiz*: agir de modo preventivo para evitar piores conseqüências > *dos males, o menor*: entre várias hipóteses ruins, deve-se ficar com a menos ruim > *fazer mal a*: tirar a virgindade de uma moça > *há males que vêm para bem*: alguns fatos aparentemente danosos, calamitosos acabam tendo conseqüências positivas > *por mal de meus pecados*: como castigo (punição) aconteceu alguma coisa que eu não queria.

mal adv. *mal*. 1. De maneira ruim ou má; de modo imperfeito, irregular, incorreto. *Este negócio vai de mal a pior. Este aluno escreve muito mal.* 2. De modo desfavorável, oposto ao que convém. *Aquelas velhas fofoqueiras falam mal de todos.* 3. Contrário a valores como a moral e a justiça; contra o que deve ser. *Desde jovem se comportava mal; hoje é um marginal. Paulo é um menino mal educado.* – *Que mal faz usar biquíni?* 4. De modo ruim (indicando dor, sofrimento). *Passou mal, mas agora já melhorou. O senhor está se sentindo mal?* 5. De modo ruim, inadequado, negativo, rude. *O político se saiu muito mal na primeira entrevista à imprensa. Esta história está mal contada. A funcionária nos tratou muito mal.* 6. Com grande dificuldade. *Onde mal cabia um, queriam entrar três. O homem mal podia andar depois do acidente.* 7. Apenas. *A noite mal começou. Edu mal entrara a adolescência quando o pai morreu.* 8. Pouco, insuficientemente. *O operário é mal pago. Ele dormiu mal.* // ant: bem/ cf: mau, mal (s.m.), mal (conj.sub.) >> *estar mal*: estar muito doente > *ficar mal*: ficar doente > *não fazer mal*: não ter importância; ser indiferente > *por bem ou por mal*: de boa ou má vontade; quer queira, quer não.

mal conj. sub. *mal*. Logo que, apenas. *Mal começou a chover, corri para fechar as janelas.*

DJ2 (2001)

bem sm. **1.** Conjunto das ações que fazem a pessoa merecer a aprovação e o respeito da sociedade – *praticar o bem*. **2.** Vida segura e feliz: bem-estar, felicidade – *trabalhar para o bem de um povo*. **3.** Pessoa a quem se ama – *Vou me encontrar com meu bem*. **4.** Objeto de compra e venda – *um bem adquirido num consórcio / os bens de uma família*. Adv. **5.** De maneira perfeita – *fazer bem o seu serviço*. **6.** Em grau extremo: muito – *um poste bem alto*. // **Bem como.** E igualmente: assim como – *Conheci o diretor, bem como os professores daquela escola*. **Bem feito.** Uma boa lição – *O que aconteceu foi bem feito, pois você não ouviu o que eu disse*. **De bem.** Em paz com pessoa ou situação – *Temos brigado muito, mas agora eu estou de bem com ele. / Eu estou de bem com a vida*. Pl.: *bens* (4). Dim.: *benzinho* (3). Ant.: *mal* (1, 2 e 5). **Bem**

mal sm. **1.** Coisa que prejudica – *A doença é um mal. / A fome é um dos males da humanidade*. Adv. **2.** De maneira ruim – *Este aluno escreve mal. / O doente dormiu mal*. **3.** De maneira errada – *Não se deve julgar mal as pessoas*. **4.** [Colocado antes da palavra que se liga.] Com dificuldade: a custo, quase nem – *Com o susto, o garoto mal conseguia falar*. Conj. **5.** Assim que alguma coisa acontece: apenas, nem bem – *Mal entrou, foi logo pegando uma revista para ler*. Pl.: *males* (1). Ant.: *bem* (1 a 3). **Mal**

MAu4 (2002)

bem sm. **1.** Qualidade atribuída a ações e obras humanas que lhes confere um caráter moral. **2.** Austeridade moral; virtude. **3.** Felicidade, ventura. **4.** Favor, benefício. **5.** Vantagem, proveito. **6.** Pessoa muito amada. **7.** Econ. Mercadoria ou serviço que pode satisfazer uma necessidade humana. • *adv.* **8.** Muito; bastante. **9.** Convenientemente. **10.** Com saúde. **11.** Com perfeição. • *pron. indef.* **12.** Muito; bastante. ♦ **Bem de capital.** Econ. Bem de produção não consumido no processo produtivo. **Bem de consumo.** Econ. Bem econômico que se destina ao consumo individual. **Bem econômico.** Econ. Bem que é objeto de compra e venda. **Bem livre.** Econ. Bem disponível sem custo, como o ar que respiramos.

mal¹ sm. **1.** O que é nocivo, mau. **2.** Aquilo que se opõe ao bem, à virtude, à honra. [Antôn. de 1 e 2: *bem*.] **3.** Enfermidade. **4.** V. *infortúnio*. **5.** V. *malefício* (1). [Pl.: *males*]

mal² adv. **1.** De modo mau, ou diferente do que devia ser. **2.** Incorretamente. **3.** Insatisfatoriamente. **4.** De modo desfavorável. **5.** Rudemente. **6.** Escassamente; pouco. **7.** A custo; dificilmente. **8.** Gravemente enfermo. • *conj.* **9.** Logo que; apenas.

DLP3 (2001)

bem¹ sm. **1.** Qualidade dos atos moralmente elogiáveis. **2.** Virtude. **3.** Felicidade. **4.** Benefício, vantagem. **5.** Pessoa amada em especial. **6.** Econ. Produto ou serviço que supere uma falta ou satisfaz uma necessidade. • *adv.* **7.** Muito, bastante. **8.** De modo apropriado. **9.** Com boa saúde. **10.** Com perfeição.

bem² ou **bene** **be.ne** *pref.* Bondade; alto grau. ♦ Bem-amado, benfeitor, beneficente.

mal *sm.* **1.** Aquilo que se opõe ao bem, à virtude. **2.** Maldade. **3.** Doença, enfermidade. **4.** Aquilo que é prejudicial ou nocivo. • *adv.* **5.** Erradamente. **6.** Pouco, insuficientemente. **7.** Com grosseria ou crueldade. • *conj.* **8.** Apenas; logo que. ♦ **Mal de Alzheimer** Doença degenerativa cerebral, típica da velhice, que causa crescente perda de memória e da capacidade intelectual. **Mal de Hansen** Lepra.

MdL20 (2002)

bem *adv.* **1.** De modo bom. **2.** Muito. **3.** Com saúde. *S.m.* **4.** O que é bom. **5.** Virtude. **6.** Felicidade. **7.** Utilidade; benefício. **8.** Pessoa amada. *Pl.* **9.** Propriedades; posses.

mal *s.m.* **1.** Que se opõe ao bem. **2.** Malefício. **3.** Dor ou doença. **4.** Aquilo que prejudica, é nocivo, causa dano. *Adv.* **5.** De modo mau, irregular. **6.** Apenas; com esforço; mal-e-mal. **7.** Pouco. **8.** Com rudeza ou grosseria. *Conj.* **9.** Logo que; apenas.

MdRR2 (2003)

bem *sm* **1** O que é bom, correto, justo, etc. **2** Felicidade, benefício. **3** Pessoa amada. **4** Coisa de valor. **5** Propriedade. *adv* **6** De modo conveniente, acertado. **7** Com saúde. **8** Em boa situação.

mal *sm* **1** O contrário do bem. **2** Dano ou ofensa. **3** Desgraça. **4** Calamidade. **5** Enfermidade. *adv* **6** Contrariamente ao que é devido. **7** Contrariamente ao que se quer. **8** Infelizmente. **9** Com dificuldade. *conj* **10** Logo que.

ANEXO B - ARTIGOS

DDP2 (2001)

o artigo *o*. Artigo definido, masculino; sempre precede um substantivo, ou palavra ou expressão substantivada. *O galo canta. O saber não ocupa lugar. O quebra-cabeça causou grandes prejuízos.*// o;-a;-ao;-as/ cf: o (pron.).

um art. indef. *um*. Determina um ser, alguma coisa, de modo vago, não estabelecendo nenhuma precisão. *Um sujeito estranho entrou na sala. Havia umas aves no quintal.*// pl: uns/ fem: uma(s)/ cf: um (pron. num.), o (art.).

DJ2 (2001)

O₂ art. masc. **1.** Palavra usada antes de um nome e que indica pessoa ou coisa já conhecida – *O professor faltou à aula hoje.* Pron. masc. **2.** Palavra que substitui outra palavra que já foi dita anteriormente – *Aquele livro que você pediu, eu o emprestei para um amigo.* Fem.: *a*.

Um art. indef. **1.** Palavra que indica que é a primeira vez que se fala de pessoa ou coisa: certo – *Um homem tinha um cavalo. Um dia, o homem vendeu o cavalo e ficou muito triste.* Num.card. **2.** A menor quantidade inteira – *O homem tem um nariz e uma boca.* Num. ord. **3.** Primeiro – *Eu moro no bloco um.* Sm. **4.** Algarismo que representa essa quantidade – *O aluno escreveu um no quadro.* **5.** Valor dessa quantidade – *O aluno tirou um na prova.* Fem.: *uma* (1 e 2). Pl.: *uns* (1). **Um**

MAu4 (2002)

o **1.** Art. def. masc. sing. **2.** Pron. pess. oblíquo da 3ª pess., masc. **3.** Pron. dem. masc. **4.** Pron. dem. neutro, equiv. a *isto*, ou *isso*, ou *aquilo*.

um **num.** **1.** A quantidade daquilo que é inteiro e completo, sem mais nada que o acompanhe, ou que lhe seja acrescentado. **2.** *Mat.* Número (1) correspondente a essa quantidade, e que é a unidade do sistema de contagem e numeração. **3.** Que está marcado ou identificado com o número **1**. [Nesta acepç., é us. como aposto (sem flexão), em seguida ao substantivo: *capítulo um, página um, rua um, casa um.* • *art. indef.* **4.** Designa pessoa, animal ou coisa de modo impreciso, vago. **5.** Algum; qualquer. **6.** Certo, determinado. • *adj.* **7.** Singular, único. • *pron. indef.* **8.** Uma pessoa; alguém. [Fem.: *uma*.] • *sm.* **9.** Representação do número um, em algarismos.

u•ma Fem. de um.

DLP3 (2001)

o (*ó* ou *ô*) *sm.* **1.** A 14ª. letra do alfabeto. [Pl.: *ós* ou (na escrita) *oo*]. • *art.* **2.** Artigo definido masculino singular. ♦ *O chá esfriou.* • *pron.* **3.** Pronome pessoal oblíquo da 3ª. pessoa, masculino. ♦ *Invejo-o.* **4.** Pronome demonstrativo masculino. ♦ *Dos vícios, prefiro o que menos mal cause.* **5.** Pronome demonstrativo neutro, equivalente a *isso*, *isto* ou *aquilo*. ♦ *O que tenho, cuido de preservar.*

um *num.* **1.** Cardinal que designa a unidade. • *art. indef.* **2.** Designa pessoa, animal ou coisa de modo indeterminado; qualquer. • *adj.* **3.** Único, singular. • *sm.* **4.** Algarismo representativo do número 1. • *pron. indef.* **5.** Uma pessoa, animal ou coisa. [Fem.: *uma*.]

MdL20 (2002)

o **1.** Art. def. masc. sing. **2.** Pron. dem. equivalente a *isto*, *isso*, *aquilo* (*o que disse é verdade; é professor? Sou-o*). **3.** Art. def. substantivado, quando o substantivo correspondente está subentendido (*meu livro é mais novo que o [livro] de Pedro*). *Pron. pess.* **4.** Forma oblíqua da 3ª pess. do sing. masc., na função de objeto direto (*conheço ele (você) conheço-o*).

um *num.card.* **1.** Uma unidade (ord.: *primeiro*). *Art. indef.* **2.** Qualquer; algum; certo. *Adj.* **3.** Uno; único; singular. **4.** Contínuo; indivisível.

MdRR2 (2003)

o *sm* **1** A décima quarta letra do alfabeto, vogal. **2** Sinal numérico de zero. **3** Abreviatura de oeste. *art def masc sing* **4** Aponta o ser, o objeto, a coisa. *pron dem* **5** Equivalente a isto, isso, aquilo. *pron pess* **6** Empregado na forma oblíqua, nos verbos.

um *num* **1** O primeiro de todos os números inteiros, do qual todos os outros são formados pela repetição dele como parcela. *adj* **2** Uno; único; indivisível. *art* **3** Qualquer; algum; certo. *sm* **4** Algarismo representativo do número 1.

ANEXO C - CONJUNÇÕES

DDP2 (2001)

porquanto não consta

todavia conj.coord. to-da-via. Exprime uma oposição, uma restrição. Apesar do que acabou de ser dito, contudo...*Deitou-se cedo; todavia, preocupado como estava, não conseguia dormir. Havia pouca comida; todavia era suficiente para todos.* // cf: mas, entretanto/ obs: pode ser usado como adv: *O prefeito não correspondeu todavia às expectativas de seus eleitores.*

DJ2 (2001)

Porquanto conj. Visto que: porque – *A mãe chamou o filho, porquanto era hora de ir para a escola. Por.quan.to*

Todavia conj. Apesar disso: contudo, entretanto, não obstante, no entanto, porém – *O menino sai correndo; todavia, não alcançou o ônibus. To.da.vi.a*

MAu4 (2002)

por•quan•to conj. Por isso que; visto que; porque.

to•da•vi•a conj. Contudo, porém, entretanto.

DLP3 (2001)

porquanto **por.quan.to** conj. Por isso que; porque.

todavia **to.da.vi.a** conj. Porém, contudo; não obstante.

MdL20 (2002)

por.quan.to conj. Por isso que; porque.

to.da.vi.a conj. No entanto; contudo.

MdRR2 (2003)

por.quan.to conj Por isso que; visto que.

to.da.vi.a conj. Contudo; porém; entretanto; ainda assim.

ANEXO D - INTERJEIÇÕES

DDP2 (2001)

merda – não consta

oba int. *o*-ba [ô]. Indica surpresa, entusiasmo. – Oba! *Não vai haver aula amanhã!* – Oba! *Vamos ter uma semana de férias!*

DJ2 (2001)

Merda sf. Material alimentar que não foi absorvido pelo sistema digestivo e que é expelido do organismo: excremento, pop. titica, pop. bosta, fam. cocô. **Mer.da**

Oba [ô] interj. Palavra que indica alegria – *Papai vai me levar ao circo, oba!* **O.ba**

MAu4 (2002)

mer•da sf. *Chulo* Matérias fecais; excremento, bosta.

o•ba (ô) interj. *Bras.* **1.**Upa (2 e 3). **2.** Opa

DLP3 (2001)

mer.da mer.da sf. *Chulo*. Excremento, dejetos.

oba o.ba (ô) interj. *Bras.* 1. Exprime espanto, admiração. 2. Exprime alegria. 3. Forma de saudação equivalente a *opa*.

MdL20 (2002)

merda – não consta

o.ba [ô] interj. Indic. De entusiasmo, satisfação.

MdRR2 (2003)

mer.da *sf* **1** Fezes. **2** Sujeira. **3** Porcaria. **4** Coisa ordinária, sem valor. *interj* **5** Expressa desprezo, repulsa, contrariedade.

o.ba (ô) *interj* Expressa satisfação, alegria, surpresa agradável.

ANEXO E - PREPOSIÇÕES

DDP2 (2001)

sob prep. *sob*. I. Indica: a) Posição debaixo de (relativamente ao espaço físico, à situação). *Os rapazes fizeram a serenata sob a janela da moça. Caminhávamos sob um sol causticante. A criança brincava sob as vistas da mãe. O vencedor avançou para o pódio sob aclamações.* b) Debaixo de (valor temporal). *Muitos chilenos morreram ou desapareceram sob a ditadura de Pinochet.* II. a) Indica relação de dependência e/ou subordinação. *O menino vivia sob a tutela do tio. Esta casa está sob a proteção da Virgem Maria. O secretário renunciou ao cargo sob pressão.* b) Significa: a partir de; com base em. *É um terno feito sob medida. Vendo as coisas sob este ângulo, você tem razão.*// ant: sobre.

sobre prep. *so-bre* [ô]. Indica posição de superioridade em relação a um limite (linha de referência), tanto em relação a noções concretas como abstratas. 1. Em cima de, na superfície de; acima de. *O livro está sobre a mesa. A moça debruçou-se sobre o balcão. Os longos cabelos da menina caíam-lhe sobre os ombros. Um bote flutuava sobre as águas do mar. Um jato passou velozmente sobre nossas cabeças.* 2. Acerca de, a respeito de; relativamente à, com respeito a. *O conferencista falou sobre ecologia. Elas conversaram sobre diversos assuntos. A notícia teve um efeito fulminante sobre ele.*// cf: sob.

DJ2 (2001)

sob prep. **1.** Debaixo de alguma coisa – *Chovia e a turma se abrigou sob a ponte.* **2.** Considerando alguma coisa – *Sob alguns aspectos, este carro é o melhor.* **Sob**

sobre [ô] prep. **1.** Em cima de alguma coisa – *O livro estava sobre a mesa.* **2.** Acima de alguma coisa – *As aves voam sobre o mar.* **3.** A respeito de – *O professor falou sobre a viagem que fez ao Amazonas.* **So.bre**

MAu4 (2002)

sob prep. **1.** Debaixo de. **2.** Ao abrigo de. **3.** Debaixo de autoridade de. **4.** No tempo de.

so•bre (ô) prep. **1.** Na parte superior de; em cima, por cima, ou acima de. **2.** Em posição superior e distante. **3.** Pela superfície de; ao longo de. **4.** Do lado ou para o lado de. **5.** Em seguida; após. **6.** Acerca de, a respeito de, em relação a.

DLP3 (2001)

sob *prep.* **1.** Debaixo de. **2.** Ao abrigo de.

sobre so.bre (ô) *prep.* **1.** Em cima de; por cima de. **2.** Em posição superior. **3.** Pela superfície de. **4.** Em seguida a; após. **5.** A respeito de; a cerca de. ♦ *Conversar sobre crianças.*

MdL20 (2002)

sob *prep.* Debaixo de.

so.bre [ô] *prep.* **1.** Em posição superior. **2.** Em cima de. **3.** Na superfície de. **4.** A respeito de. **5.** Além de.

MdRR2 (2003)

sob *prep.* **1** Debaixo de. **2** No tempo ou governo de. **3** À sombra de. *perf* **4** Significa inferioridade. [Nesta função, usa-se com hífen quando seguido de vocábulo começado por *r.*] [Cf. *sobre.*]

so.bre (ô) *prep.* **1** Na parte superior de; em cima ou para cima de. **2** Próximo de; para o lado de. **3** Além de. **4** Em consequência de. **5** Acerca de; a respeito de; relativamente a. *sm.* **6** Uropígio. *pref* **7** Significa posição superior. [Nesta função, usa-se com hífen quando a palavra que o segue começa com *h, r* ou *s.*] [Cf. *sob.*]

ANEXO F - PRONOMES

DDP2 (2001)

tu pron. *tu*. Pronome pessoal reto da 2ª p. do singular. Indica a pessoa com quem se fala. *Tu vais ao cinema hoje?* O pronome tu não é muito usado no Brasil. Geralmente se usa *você* (v. essa-). Em Portugal é a forma de tratamento comum entre pessoas íntimas, da mesma faixa etária, do mesmo grupo. Também é o tratamento que os mais velhos dão aos mais jovens. // cf: teu, tua, te, ti.

você pron. *vo-cê*. Forma de tratamento íntimo e familiar no Brasil. 1. É usada quando se fala com alguém que não seja autoridade ou com um amigo. *Onde você vai, Rita? Vou ao cinema, Célia, e você?* 2. Na relação entre patrão e empregado, entre superior e subordinado, o tratamento normal é: *você* do patrão (superior) para o empregado (subordinado) e o *senhor* (a *senhora*) do empregado (subordinado) para o patrão (superior).// pl: vocês/ cf: senhor (o senhor).

DJ2 (2001)

Tu pron. pess. Palavra que se usa para indicar a pessoa a quem se fala – *O pai disse ao filho: Tu deves estudar mais. Tu.*

Você pron. trat. Palavra que se usa para indicar a pessoa a quem se fala – *O pai disse ao filho: Você me deixou feliz com estas notas. Vo.ce*

MAu4 (2002)

tu pron. pess. da 2ª pess. sing. Indica a pessoa com quem se fala.

vo•cê pron. de tratamento (q.v.)

DLP3 (2001)

tu pron. pess. da 2ª. pessoa, singular, do caso reto. Indica a pessoa com quem se fala.

você **vo.cê** pron. Tratamento informal empregado entre interlocutores que gozam de intimidade, ou que abdicam de um tratamento mais formal, ou, ainda, de um superior para um inferior.

MdL20 (2002)

tu *pron.pess.* Designa a 2.^a pess. do sing., do caso reto, na função de sujeito.

vo.cê *pron.* Tratamento empregado para interlocutor (2.^a pessoa) com quem se tem muita intimidade, ou de superior para inferior (us. com as flexões verbais e formas pronominais da 3.^a pessoa)

MdRR2 (2003)

tu *pron pess* Designa a pessoa com quem se fala.

vo.cê *pron* Contração de *Vossa Mercê*, empregado ou como tratamento íntimo entre iguais ou como tratamento de superior para inferior.

ANEXO G - NUMERAIS

DDP2 (2001)

doze num *do-ze* [ô] Numeral cardinal (12). *No meu calendário cada um dos doze meses do ano vem acompanhado de uma imagem. // cf: dúzia.*

sêxtuplo s.m. *sêx-tu-plo*. Multiplicativo de seis; quantidade seis vezes maior que outra. *Ganhou o sêxtuplo do que aplicara na poupança. // pl: sêxtuplos.*

DJ2 (2001)

Doze num. card. **1.** Dez mais dois. Num. ord. **2.** Que completa um grupo com essa quantidade: décimo segundo, duodécimo – *Abri o dicionário na página doze. Do.zé*

Sêxtuplo num. multipl. **1.** Seis vezes maior – O preço daquela mercadoria é o sêxtuplo desta. S.m. **2.** Quantidade seis vezes maior – *Com o mesmo dinheiro eu posso comprar o sêxtuplo no outro supermercado.* > **Sextuplicar** v. *Sêx.tu.plo*

MAu4 (2002)

do•ze (ô) num. **1.** Quantidade que é uma unidade maior que 11. **2.** Número (1) correspondente a essa quantidade. [Representa-se em algarismos arábicos por 12, e em algarismos romanos por XII.]

sêx•tu•plo (ês) num. **1.** Que é seis vezes maior que outro. • sm. **2.** Quantidade seis vezes maior que outra.

DLP3 (2001)

doze do.ze num. card. Uma dezena mais duas unidades. [Ord. e frac.: *duodécimo* ou *décimo segundo*]

sêxtuplo sêx.tu.plo (ês) num. **1.** Que é seis vezes maior que outro. • sm. **2.** Quantidade seis vezes maior que outra. ** também no frontmatter

MdL20 (2002)

do.ze *num.card.* Uma dezena mais duas unidades. Ord.: *duodécimo* ou *décimo segundo*.

sêx.tu.plo [s] *num.* 1. Multiplicativo de seis. *S.m.* 2. Quantidade seis vezes maior que outra. 3. Cada uma das seis crianças nascidas do mesmo parto. ⇨ **sextuplicar** *v.t. (p.)*

MdRR2 (2003)

do.ze (ô) *num* **1** Dez mais dois. **2** Décimo segundo. **3** Uma dúzia.

sêx.tu.plo *num* **1** Que é seis vezes maior. *sm* **2** Quantidade seis vezes maior que outra.

ANEXO H - ADJETIVOS

DDP2 (2001)

ansioso adj. an-si-o-so [ô]. Que tem ansiedade (v. essa-) ou sentimento de expectativa que causa perturbação emocional. *O pai ansioso aguardava o nascimento do filho.* // ansioso, -a, -os, -as/ sub: ansiedade, ânsia/ adv: ansiosamente/ sin: desejoso, impaciente, aflito/ obs: pl. e fem: [ó].

ocidental adj. o-ci-den-tal. Que se refere a ocidente (v.essa-). *O Brasil é um país ocidental.* // pl: ocidentais/ m.f: ocidental/ sub: ocidente/ ant: oriental.

DJ2 (2001)

Ansioso am. 1. Em que há ansiedade: aflito – *O pai ficou ansioso com a demora do filho.* 2. Cheio de desejo – *Alunos e trabalhadores ficam ansiosos por um feriado.* **An.si.o.so**

Ocidental amf. Situado no ocidente. **O.ci.den.tal.**

MAu4 (2002)

an•si•o•so (ô) *adj.* Cheio de ânsia. [Pl.: -osos (ó).]

o•ci•den•tal *adj.2g.* **1.** Do Ocidente. **2.** Que habita as regiões do Ocidente. • *s2g.* **3.** O natural ou habitante dele. [Pl.: -tais.]

DLP3 (2001)

ansioso an.si.o.so (ô) *adj.* Que tem ânsia, anseio ou ansiedade. [Pl.:ansiosos (ó)]

ocidental o.ci.den.tal *adj.2g.* **1.** Do, ou situado no Ocidente. • *adj.2g. e (sm.)* **2.** Que(m) habita ou é natural das regiões do Ocidente.

MdL20 (2002)

an.si.o.so [ô] *adj.* 1. Que tem ânsia(s) ou anseio; aflito. 2. Que deseja com ardor.

o.ci.den.tal *adj.* 2g. 1. Relativo ao ou situado no ocidente. S.2g. 2. O natural ou habitante dos países do ocidente. Antôn.: *oriental*.

MdRR2 (2003)

an.si.o.so (ô) *adj* **1** Que tem ânsia ou ansiedade. *sm* **2** Cheio de ânsia.

o.ci.den.tal *adj* 2g **1** Referente ao Ocidente. **2** Situado no Ocidente.

ANEXO I - SUBSTANTIVOS

DDP2 (2001)

moral adj. mo-*ral*. 1. Que se refere à moral, isto é, aos bons costumes, considerados aceitáveis e corretos por um grupo em um tempo ou lugar. *O funcionário solicitou um atestado de idoneidade moral. Ana é uma pessoa com bons princípios morais.* 2. Relativo ao espírito, ao pensamento (oposto a material, físico). *A prisão do marido infligiu-lhe um grande sofrimento moral.* // pl: morais/ m.f: moral/ sub: moral, moralidade/ adv: moralmente/ sin: (1) honesto, correto, justo, certo/ ant: (1) imoral, amoral.

moral s.f. mo-*ral*. 1. Conjunto de regras de conduta ou de comportamento, consideradas como boas em uma sociedade e que valem para todos os indivíduos desse grupo social. *Devemos agir conforme a moral e os bons costumes de nosso tempo.* 2. Mensagem ou ensinamento que nos dá uma história ou fato. *A moral desta história é que não devemos fazer aos outros o que não queremos que nos façam.* 3. Disposição temporária para suportar mais ou menos bem os perigos, as dificuldades. *A moral das tropas está muito baixa.* // Não se usa no pl./ adj: moral/ cf: moralidade, ética.

romã s.f. ro-*mã*. Fruta vermelha, brilhante, que tem no seu interior grãos vermelhos ou rosados, de sabor um pouco acre. *A romã dá numa arvoreta, a romãzeira, que tem valor ornamental.*// pl: romãs.

DJ2 (2001)

Moral sf. **1.** Conjunto de regras de comportamento que são consideradas corretas pela sociedade – *A corrupção é um ato que vai contra a moral.* **2.** Ensinamento que se tira de uma história – *A fábula da cigarra e a formiga tem uma moral: existe hora para brincar e hora para trabalhar.* Sm. **3.** Energia para vencer as dificuldades e os perigos: ânimo – *Vencer por goleada levantou o moral dos jogadores.* Amf. **4.** Próprio da moral – *A fábula traz uma lição moral.* > **Moralidade** sf., **moralismo** sm. Comp. com *imoral*. **Mo.ral**

Romã sf. Fruta de casca brilhante e amarelada, cheia de caroços cobertos de polpa vermelha e doce. > **Romãzeira** sf. **Ro.mã**

MAu4 (2002)

mo•ral sf. **1.** Conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer de modo absoluto, quer para grupo ou pessoa determinada. **2.** Conclusão moral de uma obra, fato, etc. • sm. **3.** O conjunto das nossas faculdades morais; brio. **4.** O que há de moralidade em qualquer coisa. • adj2g. **5.** Relativo à moral. [Pl.: -ais.]

ro•mã *sf.* O fruto da romãzeira.

DLP3 (2001)

moral **mo.ral** *sf.* **1.** Conjunto de regras de conduta baseadas nas noções de bem e de mal. **2.** Lição de moral que se tira de uma história, de um fato, etc. **3.** Ética, decência. *Sm.* **4.** O conjunto das faculdades morais. **5.** Ânimo. • *adj.2g.* **6.** Que tem bons costumes. **7.** Relativo à moral (1).

romã **ro.mã** *sf.* Fruto da romãzeira, do qual se preparam licores.

MdL20 (2002)

mo.ral *adj.2g.* **1.** Relativo aos princípios do bem e do mal. **2.** Bom; virtuoso (cf. *imoral*). **3.** Ético. *S.f.* **4.** (Filos.) Ética. **5.** Conclusão que se tira de um fato, de uma história, etc. *S.m.* **6.** Conjunto das faculdades morais. **7.** Ânimo; estado de espírito.

ro.mã *s.f.* Fruto comestível da romãzeira.

MdRR2 (2003)

mo.ral *adj 2g* **1** Referente aos bons costumes. **2** Referente a coisas espirituais em oposição a coisas materiais. *sf* **3** Parte da filosofia que trata da bondade das ações humanas. **4** Conclusão moral que se tira de algo. *sm* **5** Conjunto das faculdades morais. **6** O que é moral. **7** Disposição de espírito.

ro.mã *sf* Fruto da romãzeira

ANEXO J - VERBOS

DDP2 (2001)

ver v. *ver*. 1. Perceber com os olhos ou com a visão. t.d. *A criança viu a mãe chegando e correu para encontrá-la.* int. *Domingos é cego; não vê.* 2. Avistar alguém. t.d. *Vi Luzia perto da igreja hoje.* 3. Perceber por observação. t.d. *Estou vendo que você já se cansou.* 4. Ser espectador de; assistir a. t.d. *Vimos o jogo no Maracanã. Titia está vendo a novela das 8:00h na televisão.* 5. Estar, ficar na presença de alguém. t.d. *Não quero ver ninguém hoje.* 6. Visitar. t.d. *Vou ver José hoje à noite.* 7. Examinar. t.d. *O doutor vai vê-la logo depois desta paciente.* 8. Formar opinião a respeito de alguma coisa. t.d. *Vamos ver se vale a pena comprar esta geladeira.* 9. Chegar a uma conclusão. t.d. *Depois da exposição do técnico vemos que é difícil construir a represa.* 10. Reparar e constatar. t.d. *Veja só como as coisas são!* 11. Conceber, perceber. t.d. *Não vejo nada de mal nisto. Ela diz que vê as coisas como elas são e não fantasia a realidade.* 12. Considerar, examinar. t.d. *É preciso ver os prós e os contras nesta situação! Este assunto nós ainda não vimos.* 13. Reconhecer(-se). t.d. *O bandido viu que estava perdido.* (pron.) *Ela se viu obrigada a desistir do concurso.* / adj: visto/ sub: visão, vista, visto/ 2ª conj. v. ap. vejo, vi, via, vira, virei, viria, veja, visse, vir, visto, vendo, ver >> *pelo que vejo*: expressão usada para indicar que o locutor tira conclusões, faz seu juízo sobre alguma coisa. *Pelo que vejo, as coisas vão bem por aqui.* > *só vendo*: expressão usada numa situação que causa espanto, surpresa > *vai ver que*: expressão usada para introduzir uma declaração sobre algo duvidoso, problemático. *Vai ver que ele não quer casar.* > *veja lá! hein! veja bem!*: expressão coloquial usada para advertir, alertar alguém sobre alguma coisa > *vê se pode* (pop.): expr. usada para indicar espanto. *Vê se pode! uma velha destas querendo se casar!* > *ver longe*: ter muita perspicácia, percebendo argutamente o que não é evidente > *ver para crer*: aceitar, admitir, depois de ter visto concretizada alguma coisa.

vir v. *vir*. 1. Deslocar-se para chegar a um lugar (na direção do locutor). int. (t.i) *Dr. Antônio esteve na cidade e veio à minha casa.* int. *Menina, venha aqui!* 2. Proceder de; sair de um lugar para dirigir-se a outro. int. (t.i.) *O advogado veio do Rio para cá. Os imigrantes vêm de toda parte. De onde ele vem?* 3. Afluir; aparecer; acorrer. t.i. (pron.) *Estas foram as primeiras idéias que me vieram à cabeça.* 4. Aparecer. int. *Tocou a campainha várias vezes, mas não veio ninguém.* 5. Proceder, provir de. t.i. *Estas casas que ele tem vêm de seu avô. De onde vem este barulho?* 6. Proceder, originar-se de. t.i. *A maior parte das palavras portuguesas vêm do latim.* 7. Ser transportado por, para chegar a um lugar. t.i. *O rapaz veio de trem chegando de manhã.* 8. Caminhar, andar. int. *Ele está vindo em nossa direção.* 9. Chegar, aparecer (para pessoas). t.i. *Ele veio ao mundo num dia triste.* 10. Chegar, acontecer (acontecimentos, fatos). int. *Dia virá em que ele vai entender quanto me deve.* 11. Verbo auxiliar + infinitivo, indicando finalidade, objetivo. *Venha ver o desenho!* 12. Verbo auxiliar + gerúndio, indicando ação em progresso, em desenvolvimento. *O trem vem chegando.* // sub: vinda/ ant: ir/ 3ª conj. v. ap. (irreg.): venho, vim, vinha, viera, virei, viria, vinha, viesse, vier, vindo >> *vir abaixo*: desabar, cair > *vir a calhar*: ser ideal para a situação, ajustando-se perfeitamente a ela.

.....

pedir v. *pe-dir*. 1. Fazer alguém saber o que se deseja obter dessa pessoa. t.d.i. *Pedi a Ana que me ajudasse. Um pobre lhe pedia esmola.* 2. Querer, desejar. t.d. Ele só pede que você venha. t.d.i. *As crianças cercaram a tia pedindo-lhe balas.* 3. Querer como pagamento. t.i. *Quanto você está pedindo pela casa?* 4. Solicitar autorização, licença permissão. t.d. *O piloto pediu permissão para aterrizar.* 5. Suplicar, implorar (benefício, perdão, favor, assistência). t.d.i. *A mãe pedia a Deus que seu filho votasse são e salvo da guerra.* // adj.

torcer v. *tor-cer*. 1. Virar sobre si mesmo, com força. t.d. *Mamãe torceu o pano e pôs para secar. Luís torceu o pé caindo da escada.* 2. Dar uma interpretação errada, falsa, para alguma coisa (fig.). t.d. *A moça torceu o sentido das minhas palavras, atribuindo-me coisas que eu não disse.* 3. Ser a favor de, estimulando, vibrando, dando apoio. t.i. *Ana torce para o Flamengo. Nós estamos torcendo por você.* // adj:

.....

atender v. *a-ten-der*. 1. Receber para ouvir o que o outro tem a dizer. t.i. *Fui a casa e Maria me atendeu imediatamente.* 2. Acolher favoravelmente; tomar em consideração; aceitar. t.d (t.i.). *O diretor atendeu o (ao) pedido dos alunos.* 3. Responder ao telefone. t.d. *Minha mãe atenderá o telefone.* 4. Ir até algo para averiguar, ou receber. t.d. *Ouvi a campainha e fui atender a porta.* // adj: atendido/ sub: atendimento/ 2ª conj. v. ap.

necessitar v. *ne-ces-si-tar*. Precisar de alguma coisa essencial. t.i. *A casa está necessitando de reparos. Titia necessita de cuidados especiais.* // adj: necessário, necessitado/ sub: necessidade/ 1ª conj. v. ap.

DJ2 (2001)

Ver v. **1.** Perceber com os olhos a figura de pessoa, animal ou coisa: enxergar – *Eu vejo um amigo e o cumprimento.* **2.** Assistir a alguma coisa: presenciar – *O menino vê filmes todo dia.* **3.** Encontrar-se com uma pessoa no lugar em que ela costuma estar – *O negociante vai ver amanhã o gerente do banco.* **4.** Passar a ter conhecimento de que alguma coisa acontece: observar, perceber, reparar – *O motorista viu que o carro estava falhando e parou numa oficina.* **Ver-se.** **5.** Achar-se em determinada situação – *O remador se viu em perigo quando veio um vento forte.* > **Visão** sf., **visto** am. ou sm. Verbo irregular: *eu vejo/ eu vi. Ver*

Vir v. **1.** Transportar-se de algum lugar para onde nós estamos – *Papai vem tarde do trabalho. / Meu amigo não veio à escola hoje.* **2.** Ter origem: originar-se, proceder, provir – *Nosso vizinho vem de uma família italiana. / O açúcar vem da cana.* > **Vinda** sf., **vindo** am. Verbo irregular: *eu venho/ eu vinha/ eu vim/ ele vem/ eles vêm. Vir*

.....

Pedir v. Fazer outra pessoa saber que se deseja alguma coisa que ela pode dar – *O aluno pediu um livro ao professor. / A mãe pede a Deus a cura do filho.* // **Pedir a mão.** Pedir uma moça em casamento – *O rapaz foi pedir a mão da moça.* > **Pedida** sf. ou **pedido** sm., **pedinte** smf. Verbo irregular: *eu peço. Pe-dir*

Torcer v. **1.** Pegar as duas pontas de alguma coisa e virar cada uma delas em uma direção – *A lavadeira torce a roupa.* **2.** Tirar do lugar alguma parte do corpo: desarticular, deslocar, destroncar, luxar – *O atleta escorregou e torceu o pé.* **3.** Contar alguma coisa de maneira diferente da que aconteceu: alterar, distorcer, falsear – *Falando com os colegas sobre a briga, o rapaz torceu a história, afirmando que tinha vencido.* **4.** Mostrar a sua simpatia por pessoa ou organização, desejando o sucesso dela – *Meu amigo está fazendo um concurso e eu torço por ele. / Os brasileiros sempre torcem por seus atletas.* **5.** Animar um time com gritos e gestos. – *Fomos ao jogo de voleibol e torcemos pelo time da escola. // Torcer o nariz.* Mostrar que alguma coisa não lhe agrada: desaprovar – *O menino torceu o nariz quando viu o remédio que devia tomar.* > **Torção** sf. ou **torcedura** sf., **torcedor** am. ou sm., **torcida** sf., **torcido** am. Ant.: destorcer (1). **Tor.cer**

.....

Atender v. **1.** Deixar uma pessoa entrar e ouvir o que ela quer dizer: acolher, receber – *O diretor do colégio atendeu os pais do aluno.* **2.** Fazer o que é conveniente para uma pessoa – *Aquele médico atende os doentes a qualquer momento. / O balconista veio atender o freguês. / Atendi o pedido de papai. / Atendi ao pedido de papai.* **Atendente** amf. ou smf., **atendimento** sm., **atendível** amf. Ant.: *desatender.* **A.ten.der**

Necessitar v. Ter necessidade de alguma coisa: carecer, precisar – *A planta necessita de água.* > **Necessitado** am. ou sm. **Ne.ces.si.tar**

MAu4 (2002)

ver¹ v.t.d. **1.** Conhecer ou perceber pela visão. **2.** Enxergar (2). **3.** Assistir a; presenciar. **4.** Encontrar-se com. **5.** Reconhecer, compreender. **6.** Examinar (um doente). **7.** Observar, notar. **8.** Deduzir, concluir. **9.** Reparar em. **10.** Investigar, examinar. **11.** Visitar (1). **12.** Calcular, avaliar. *Transobj.* **13.** Perceber, sentir. **14.** Enxergar. *Int.* **15.** Perceber as coisas pelo sentido da visão. *P.* **16.** Mirar-se. **17.** Reconhecer-se. **18.** Achar-se em certo estado, condição ou lugar. **19.** Encontrar-se mutuamente. [Conjug.: 24 ver]

ver² v.t.d. Trazer, buscar: *Maria, veja, por favor, um cafezinho aqui para o compadre!* [Conjug.: 24 ver]

vir v.t.c. **1.** Transportar-se dum lugar (para aquele onde estamos). **2.** Regressar, voltar. **3.** Proceder, provir. *T.i.* **4.** Vir (3). **5.** Afluir, concorrer. **6.** Ocorrer; chegar. *Int.* **7.** Ser trazido; transportar-se. **8.** Caminhar, andar. **9.** Acudir. **10.** Chegar (certo tempo ou ocasião). **11.** Comparecer. [Conjug.: 40 vir]

.....

pe•dir v.t.d. **1.** Rogar que conceda; solicitar. **2.** Suplicar; requerer. **3.** Requerer, demandar. **4.** Solicitar em casamento. *T.d.i.* **5.** Pedir (1 e 2). *Int.* **6.** Fazer pedidos. [Conjug. 43 [p]edir]

tor•cer v.t.d. **1.** Obrigar a se volver sobre si mesmo ou em espiral. **2.** Vergar, entortar **3.** Deslocar; desarticular. **4.** Desvirtuar, distorcer. **5.** Fazer mudar de rumo ou de tenção; desviar. **6.** Fazer ceder; sujeitar. *T.i.* **7.** Desviar-se, apartar-se. **8.** *Bras.* Simpatizar com um clube esportivo. *T.c.* **9.** Mudar de direção. *Int.* **10.** Dar voltas. **11.** Submeter-se, sujeitar-se. **12.**

Acompanhar a ação de outrem com simpatia e desejo de bom êxito. *P.* **13.** Dobrar-se, envergar-se. **14.** Contorcer-se, contrair-se. [Conjug.: **34** [tor]cer; part.: *torcido*.]

.....

a•ten•der *v.t.i.* **1.** Dar ou prestar atenção. **2.** Tomar em consideração; deferir. **3.** Atentar, observar. *T.d.* **4.** Acolher com atenção ou cortesia. **5.** Atender (2) *Int.* **6.** Escutar atentamente. [Conjug.: **2** [atend]er] § **a.ten.di.men.to** *sm.*

ne•ces•si•tar *v.t.d.* **1.** Sentir necessidade de ; precisar (de). **2.** Exigir, reclamar. **3.** Ter necessidade ou obrigação de. *T.i.* **4.** Necessitar (1 e 2). *Int.* **5.** Sofrer necessidades. [Conjug.: **1** [necessit]ar]

DLP3 (2001)

ver *vtd.* **1.** Perceber pela visão. **2.** Divisar, enxergar. **3.** Presenciar. **4.** Encontrar, achar. **5.** Notar, perceber. **6.** Entender, reconhecer. **7.** Deduzir. **8.** Prever. **9.** Visitar. **10.** Calcular, avaliar. **11.** Percorrer (lugares). *Int.* **12.** Perceber as coisas pela visão. *P.* **13.** Mirar-se. **14.** Avistar-se mutuamente.

vir *vtd.* **1.** Transportar-se de um lugar para aquele onde está o falante. **2.** Chegar. **3.** Voltar, regressar. **4.** Provir, resultar. **5.** Afluir, comparecer. **6.** Ocorrer (à memória, ao pensamento). *Int.* **7.** Chegar (um tempo ou ocasião). **8.** Apresentar-se. **9.** Caminhar, andar. **10.** Ser trazido. → **vin.do** *adj.*

.....

pedir **pe.dir** *vtd.* **1.** Solicitar, rogar. **2.** Demandar, requerer. **3.** Solicitar em casamento. **4.** Pôr como preço. *Int.* **5.** Fazer pedidos. **6.** Rogar a Deus.

torcer **tor.cer** *vtd.* **1.** Vergar, entortar. **2.** Deslocar, desconjuntar. **3.** Distorcer, alterar. **4.** Vencer, sujeitar. **5.** Desviar. **6.** *Bras.* Incentivar jogadores de um clube ou atletas, gritando, cantando, etc. **7.** Inclinar-se. *Int.* **8.** Sujeitar-se. **9.** Acompanhar a ação de outrem, desejando-lhe bom êxito. *P.* **10.** Dobrar-se. **11.** Contorcer-se (de dor, de desespero, etc).

.....

atender **a.ten.der** *vti.* **1.** Prestar atenção. **2.** Receber com cortesia. **3.** Levar em consideração. *vtd.* **4.** Acatar, seguir. **5.** Deferir. → **a.ten.di.do** *adj.*, **a.ten.dí.vel** *adj.2g.*; **a.ten.di.men.to** *sm.*

necessitar **ne.ces.si.tar** *vtd.* **1.** Sentir ou ter necessidade de. **2.** Requerer, exigir. *Int.* **3.** Sofrer privações.

MdL20 (2002)

ver *v.t.* **1.** Perceber pelo sentido da visão. **2.** Enxergar; avistar. **3.** Assistir a. **4.** Testemunhar. **5.** Reconhecer. **6.** Visitar. **7.** Avistar-se com. **8.** Atender a. **9.** Examinar. **10.** Calcular; prever.

11. Deduzir; concluir. *P.* 12. Reconhecer-se. 13. Avistar-se; encontrar-se. *Int.* 14. Ter o sentido da visão; enxergar.

vir *v.t.int.* 1. Transportar-se do lugar onde estava para o lugar onde estamos ou que está do nosso lado; dirigir-se para cá. 2. Chegar; surgir; aparecer. 3. Regressar; tornar; voltar. 4. Chegar (no tempo); acontecer, realizar-se. 5. Andar; caminhar. 6. Apresentar-se; comparecer. 7. Mostrar-se; manifestar-se. 8. Provir; proceder; originar-se; derivar. 9. Ocorrer, acudir (à memória, ao pensamento, ao coração). 10. Conserva-se (em certo estado ou condição)

.....

pe.dir *v.t.* 1. Rogar; suplicar; solicitar. 2. Requerer; demandar. 3. Pôr como preço. *Int.* 4. Fazer pedidos. 5. Mendigar.

tor.cer *v.t.* 1. Entortar. 2. Fazer girar sobre si mesmo. 3. Desvirtuar; alterar. 4. Fazer ceder. 5. Levar; induzir. 6. Inclinar-se; desviar-se. *P.* 7. Dobrar-se. 8. Contorcer-se. 9. Ceder; render-se. *T.,int.* 10. Desejar sucesso, vitória, para alguém ou para equipe esportiva. 11. Gritar, gesticular para animar alguém ou equipe esportiva. ⇒ **torção**, **torcedura** s.f.; **torcido** adj.; **torcedor** adj. e s.m.

.....

a.ten.der *v.t.* 1. Acolher com atenção, delicadeza. 2. Prestar atenção. 3. Acatar; seguir. 4. Dar bom despacho; deferir. 5. Satisfazer a (exigências, necessidades). 6. Escutar e responder (*atender o telefone*). *Int.* 7. Estar atento. ⇒ **atendimento** s.m.; **atendível** adj.2g.

ne.ces.si.tar *v.t.* 1. Precisar, carecer, sentir necessidade de. 2. Exigir. *Int.* 3. Sofrer necessidade, privações.

MdRR2 (2003)

ver *v* **1** Conhecer ou perceber pelo sentido da vista; enxergar. **2** Avistar; divisar, distinguir. **3** Ser espectador ou testemunha de; assistir a. **4** Observar, notar; atentar em. **5** Tomar cuidado em. **6** Examinar, investigar.

vir *v* **1** Transportar-se de um lugar (para aquele em que estamos). **2** Regressar. **3** Chegar. **4** Provir. **5** Derivar. **6** Descender. **7** Afluir. **8** Ser trazido. **9** Comparecer.

.....

pe.dir *v* **1** Rogar; implorar; suplicar; solicitar. **2** Exigir; reclamar. **3** Requerer. **4** Pretender ou exigir como preço de venda. **5** Fazer pedidos ou súplicas, orar.

tor.cer *v* **1** Fazer (fios) se volverem sobre si mesmos. **2** Entortar; vergar; desloc ar. **3** Alterar; desvirtuar. **4** Fazer mudar de rumo ou de tenção. **5** Sujeitar; fazer ceder. **6** Gritar e gesticular (o torcedor).

.....

a.ten.der v **1** Acolher favoravelmente (desejo, idéia, etc.). **2** Dar atenção. **3** Tomar em consideração. **4** Acatar

ne.ces.si.tar v **1** Ter necessidade, privação. **2** Tornar indispensável. **3** Carecer, precisar. **4** Sofrer privações.