

SOBRE A FUNÇÃO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES VOLTADOS PARA O SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

por Larissa Moreira Brangel (UFRGS)¹ e Félix Valentín Bugeño Miranda (UFRGS)²

RESUMO

De acordo com Bugeño-Miranda e Farias (2008, 2009), obras lexicográficas devem ser compiladas à luz de três axiomas: um enquadramento taxonômico, a definição de um perfil de usuário e o reconhecimento de uma função para a obra. O presente trabalho traça algumas considerações sobre o terceiro axioma. Com base na distinção entre onomasiologia e semasiologia, procuramos estabelecer as possíveis funções que um dicionário voltado para o segundo ciclo do ensino fundamental poderia cumprir junto a seus consulentes. Tendo em vista o público-alvo da obra analisada, concluímos que este tipo de obra deveria se restringir à função de decodificação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica; dicionário intermediário; Semasiologia; Onomasiologia.

ON THE FUNCTION OF DICTIONARIES ADOPTED IN THE FOURTH AND FIFTH YEARS OF THE BRAZILIAN SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

According to Bugeño-Miranda and Farias (2008, 2009), dictionaries must be compiled by three parameters: a taxonomic classification, a user profile, and a function. This paper discusses issues regarding the third parameter. Based on the Onomasiology-Semasiology distinction, we intend to determine the possible functions of a dictionary adopted in the fourth and fifth years of the Brazilian school education. Bearing in mind the users of this reference work, we concluded that this kind of dictionary should restrict itself to the function of linguistic comprehension.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography; intermediate dictionary; Semasiology; Onomasiology.

1. Doutoranda em Teorias Linguísticas do Léxico no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. Professor Adjunto do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutor em Romanística pela Universidade de Heidelberg, Alemanha.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade de uma obra lexicográfica não se verifica somente pelo tipo de informações fornecidas, mas também pela funcionalidade destas informações frente ao consulente da obra (FARIAS, 2009). Com o intuito de assegurar a funcionalidade das informações, Bugueño-Miranda e Farias (2008, 2009) propõem que uma obra lexicográfica deve ser sempre concebida à luz de três axiomas básicos, a saber: i) um enquadramento taxonômico, ii) a definição de um perfil do usuário e iii) o reconhecimento de uma função para a obra.

O primeiro axioma, o enquadramento taxonômico, permite que sejam definidos os traços essenciais do dicionário; o segundo axioma, o perfil do usuário, esclarece o tipo de informação que a obra deve fornecer; e o terceiro axioma, a função da obra, estabelece o papel que o dicionário deve cumprir junto aos seus consulentes.

Segundo Bugueño-Miranda e Farias (2008, 2009), os axiomas acima apresentados são capazes de definir o dicionário pedagógico em seus traços fundamentais, uma vez que estabelecem uma oposição entre este tipo de dicionário e as demais obras lexicográficas. Conforme salienta Farias (2009), a definição prévia dos três axiomas é condição fundamental tanto para a configuração das partes do dicionário como para a determinação das informações apresentadas. No presente trabalho, trataremos do terceiro axioma apresentado, ou seja, a função da obra lexicográfica.

Com o intuito de contribuir para a Lexicografia Pedagógica brasileira, cujas discussões se centram, essencialmente, nos dicionários escolares de língua portuguesa, procuraremos tecer algumas considerações a respeito das possíveis funções que um dicionário escolar voltado para o segundo ciclo do ensino fundamental pode cumprir. Antes disso, no entanto, é necessário levantar considerações quanto à atual política educacional brasileira voltada para o desenho e compilação de dicionários escolares.

2. A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA EM SOLO BRASILEIRO

De acordo com Hartmann e James (2001), a Lexicografia Pedagógica consiste em “um conjunto de atividades voltado para o desenho, a compilação, o uso e a avaliação dos dicionários pedagógicos”³. Trata-se de uma vertente dos estudos lexicográficos que lida com obras utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Os dicionários pedagógicos, produtos da Lexicografia Pedagógica, podem ser divididos em dois grandes grupos: dicionários pedagógicos voltados para o ensino da língua materna (dicionários escolares) e dicionários pedagógicos voltados para o ensino de língua estrangeira – *learner's dictionaries* (LANDAU, 2001; WELKER, 2004). Conforme mencionado, as discussões no campo da Lexicografia Pedagógica, no Brasil, giram substancialmente em torno dos dicionários escolares.

Bugueño-Miranda e Farias (2009) demonstram que a pesquisa lexicográfica em torno dos dicionários escolares ainda é bastante incipiente em nosso país. No entanto, a criação do PNLD (Programa Nacional

3. A complex of activities concerned with the design, compilation, use and evaluation of pedagogical dictionaries.

do Livro Didático) Dicionários tem alavancado, em grande medida, o interesse por estes materiais pedagógicos nos últimos anos. O PNLD consiste em um programa do governo brasileiro voltado para avaliar e distribuir livros didáticos para a rede pública de educação. Embora tenha entrado em vigor no ano de 1985, foi somente a partir do ano 2000 que o referido programa introduziu ao seu material de distribuição os dicionários escolares de língua portuguesa, culminando, assim, no PNLD Dicionários.

Desde então, os dicionários escolares de língua portuguesa vêm ganhando cada vez mais respaldo entre trabalhos acadêmicos voltados para o aprimoramento da educação no Brasil (cf. DAMIN, 2005; FARIAS, 2009; PIRES, 2012). Além disso, com o lançamento de editais voltados a orientar a compilação deste tipo de obra, as editoras também têm se esforçado em cumprir as exigências solicitadas pelo Ministério da Educação para terem seus exemplares aprovados pelo programa.

Na edição mais recente do PNLD Dicionários, lançada em 2012, apresenta-se uma proposta lexicográfica aplicável ao Ensino Fundamental e Médio na qual são discriminados quatro tipos de dicionários. Partindo da premissa de que as necessidades de consulta linguística do consultante variam ao longo da sua vida escolar, a proposta do PNLD Dicionários condiciona obras lexicográficas específicas para os diferentes estágios do ensino fundamental e uma para o ensino médio. Assim, consolidou-se no referido programa que o dicionário Tipo 1 atenderia às necessidades dos consultantes do 1º ano do Ensino Fundamental; o dicionário Tipo 2 atenderia aos consultantes do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; o dicionário Tipo 3, aos consultantes do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; e o dicionário Tipo 4, aos consultantes do Ensino Médio.

A proposta acima representa um avanço para o quadro da Lexicografia Pedagógica brasileira por, entre outras coisas, reconhecer que as obras lexicográficas escolares, além de fazerem os livros didáticos, também devem acompanhar a progressão curricular da escola (RANGEL, 2011). No entanto, conforme demonstrado por Brangel (2013a, 2013b e 2013c), esta proposta é passível de críticas no que toca o primeiro segmento⁴ do ensino fundamental (1º ao 5º ano), por motivos que explicitaremos a partir de agora.

Para o período escolar conhecido como Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, que compreende o Primeiro e o Segundo Ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação (MEC) discrimina, pela proposta do PNLD Dicionários, duas obras escolares: o dicionário Tipo 1, que atende o 1º ano do Ensino Fundamental, e o dicionário Tipo 2, que atende os 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Em estudos recentes, foi possível observar que esta proposta lexicográfica não parece estar em consonância com, pelo menos, duas variáveis que influenciariam diretamente o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

4. Atualmente, a educação básica conta com um Ensino Fundamental de nove anos dividido em quatro ciclos: o Primeiro Ciclo, referente aos 1º, 2º e 3º anos; o Segundo Ciclo, referente aos 4º e 5º anos; o Terceiro Ciclo, referente aos 6º e 7º anos; e o Quarto Ciclo, referente aos 8º e 9º anos. Aos dois primeiros ciclos deu-se o nome de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental; e aos dois últimos, Segundo Segmento.

A primeira variável diz respeito ao plano de ensino de documentos oficiais relativos à alfabetização e à consolidação da escrita. Conforme é demonstrado por Brangel (2013a) e Pires (2012), o período de alfabetização das crianças brasileiras parece ser uma incógnita para as políticas educacionais. Enquanto a Provinha Brasil parece indicar que este período seriam os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a) sugere que a alfabetização se construiria ao longo dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Desta forma, propor que o dicionário Tipo 1, que seria um dicionário voltado para o período de alfabetização de acordo com o PNLD Dicionários de 2012 (cf. BRASIL, 2012b), seja utilizado somente no 1º ano do Ensino Fundamental parece ir contra outras diretrizes do próprio MEC.

Outra variável identificada se refere aos livros didáticos de língua portuguesa utilizados no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Através de dados linguísticos avaliados por uma ferramenta computacional, Brangel (2013b) demonstra que o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental está demarcado por dois estágios de aprendizagem: o primeiro estágio, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, que pode ser entendido como uma fase de alfabetização; e o segundo estágio, correspondente aos 4º e 5º anos, caracterizado pela consolidação do domínio da língua escrita. Esta conclusão pôde ser inferida a partir da análise quantitativa de livros didáticos de língua portuguesa, que demonstrou um aumento significativo no número de palavras por frase nos textos extraídos dos livros voltados para o 4º e 5º anos, além de um aumento na quantidade total de palavras e de sentenças, quando comparados aos livros voltados para os 1º, 2º e 3º anos.

Com base nas duas pesquisas supracitadas, é possível inferir que uma proposta lexicográfica mais adequada seria aquela que discriminasse para o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) uma obra lexicográfica específica para o período de alfabetização e, para o segundo ciclo (4º e 5º anos), uma obra específica para o período de consolidação da linguagem escrita, conforme já preconizavam os trabalhos de Farias (2009) e Pires (2012). Com o intuito de diferenciarmos nossa proposta da proposta do MEC, optamos por atribuir ao primeiro dicionário o nome de *dicionário de alfabetização*, e ao segundo dicionário, *dicionário intermediário* (cf. BRANGEL, 2013b). Com base nas considerações levantadas, discutiremos, a partir de agora, as possíveis funções que um dicionário intermediário poderia cumprir junto aos seus consulentes.

3. DICIONÁRIOS SEMASIOLOGICOS E DICIONÁRIOS ONOMASIOLOGICOS

Nos estudos semânticos, a relação entre o significante e o significado pode ser abordada por duas diferentes perspectivas, a Semasiologia e a Onomasiologia. Na perspectiva semasiológica, parte-se do significante para chegar a um significado, ao passo que na perspectiva onomasiológica é percorrido o caminho oposto, ou seja, parte-se do significado para chegar ao significante (GEERAERTS, 2010). A aplicação destas duas perspectivas à prática lexicográfica leva ao conceito de dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológicos.

Um dicionário de orientação semasiológica, ao seguir os preceitos da semasiologia, toma como ponto de partida uma palavra individual e busca o tipo de informação semântica relacionado a esta palavra

(GEERAERTS, 2003, 2010). Obras lexicográficas semasiológicas constituem instrumentos de busca ao significado dos vocábulos arrolados e, por isso, podem ser vistas como obras que auxiliam a tarefa de compreensão linguística. Um dicionário de orientação onomasiológica, por outro lado, toma uma perspectiva oposta. Neste tipo de obra, o significado torna-se o ponto de partida da consulta para se chegar às palavras associadas a este significado (GEERAERTS, 2003, 2010). Este tipo de dicionário oferece ao consulente conjuntos de palavras que podem expressar determinados significados (HARTMANN, JAMES, 2001), sendo, por isso, uma obra útil à produção linguística.

Constituem dicionários semasiológicos a maioria das obras lexicográficas monolíngues com as quais estamos acostumados a interagir, como os dicionários gerais e pedagógicos, enquanto que os tesouros, os dicionários de sinônimos e os dicionários visuais são exemplos de dicionários onomasiológicos. Abaixo, apresentamos o verbete do item lexical *dormir* extraído de uma obra semasiológica e, em seguida, o verbete do mesmo item lexical extraído de uma obra onomasiológica:

dormir

[Do lat. *dormire*.]

V. int.

1. Estar entregue ao sono; descansar no sono: 🛏 [Sin.: *nanar (inf.)*, *fazer nanã*, (bras., SP, inf.); e *puxar palha*, *puxar uma palha*, *pregar olho*, *pregar olhos*.]
2. Estar imóvel, quieto, sereno: 🛏
3. Ficar sem ação ou sem eficácia; não se executar: 🛏
4. Não agir com a atenção ou a presteza devida; descuidar-se; distrair-se: 🛏
5. Descansar na eternidade; jazer morto: 🛏
6. Estar latente ou entorpecido: 🛏
7. **Bras.** Mover-se (um objeto) com tanta rapidez que parece estar parado: 🛏
8. Moverem-se (os pés) com tanta rapidez que pareçam estar parados (como no sapateado miúdo dos sambistas).

V. t. i.

9. Ter relações sexuais; copular: 🛏

V. t. d.

10. Passar dormindo, em sono: 🛏
11. Entregar-se a (o sono); descansar em (o sono): 🛏 🛏

V. t. c.

12. Ficar, à noite, em determinado lugar: 🛏
13. Estar ou ficar esquecido, deixado, abandonado: 🛏

[Ireg. na 1ª pess. sing. do pres. ind., *durmo*, e, portanto, em todo o pres. subj.: *durma*, *durmas*, etc.]

S. m.

14. O estado de quem dorme.

◆ **Dormir sobre.**

1. Adiar a decisão sobre (algo) para o dia seguinte, a fim de dar-se tempo para refletir.
2. Não tomar, no devido tempo, as providências sobre (um caso, uma decisão).

Figura 1: representação do verbete do item lexical *dormir* em AuE (1999)⁵

<p>dormir REPOUSAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar a dormir ADORMECER - Dormir com um sono ligeiro DOR-MITAR, CABECEAR - Dormir à tarde SESTA - Substância que ajuda a dormir SO-NÍFERO, SOPORÍFERO - Dormir a sono solto PROFUNDA-MENTE - Necessidade patológica de dormir NARCOLEPSIA - Capital deixado a dormir INACTIVO, NÃO APLICADO - Água como que a dormir ESTAG-NADA

Figura 2: representação do verbete do item lexical *dormir* em DiMa (1997)

5. É de praxe entre os teóricos da Metalexigrafia a utilização de siglas para fazer referência a obras lexicográficas. Em nossos trabalhos, adotamos este costume.

Embora apresentem o verbete de um mesmo item lexical, o tipo de informação e o modo de apresentação da informação variam consideravelmente nas duas obras lexicográficas. AuE (1999), por ser uma obra de orientação semasiológica, elenca, no transcorrer de seu verbete, os diversos significados do item lexical *dormir*, que vão desde os significados mais literais (como a acepção de número 1) até os mais figurados (como a acepção de número 8). A função primordial do verbete de AuE (1999) é informar os significados de *dormir* ao consulente que conhece a forma escrita desta palavra, consolidando, assim, o movimento significante-significado característico dos dicionários semasiológicos.

Em DiMa (1997), o propósito é outro. Esta obra lexicográfica de orientação onomasiológica tem a função de fornecer aos seus consulentes palavras que expressem determinados significados e, por isso, não se caracteriza por fornecer paráfrases explanatórias, como os dicionários semasiológicos, e, sim, por estabelecer relações conceituais entre as palavras (FARIAS, 2012). A metodologia empregada pelo dicionário para estabelecer a relação significado-significante parte de uma estrutura de acesso alfabética igual à utilizada nos dicionários semasiológicos, na qual são arroladas palavras-chave que organizam, dentro do verbete, uma série de conceitos e suas designações⁶. Assim, no exemplo apresentado, a palavra-entrada, *dormir*, serve como um ponto de acesso a uma relação conceitual entre palavras que expressam conceitos relativos ao ato de dormir. Conforme pode ser visto na figura 1, o verbete de DiMa (1997) consiste em uma palavra-entrada, apresentada em negrito, e uma outra palavra, posicionada ao lado da palavra-entrada e grafada em versalete, que indica um outro verbete que pode auxiliar o consulente na sua busca (no caso, apresentado, trata-se do verbete correspondente ao item lexical *repousar*). O corpo do verbete consiste na apresentação de definições seguidas de suas designações correspondentes, que vão desde os significados mais literais até os mais abstratos, bem como observado em AuE (1999). Com as informações apresentadas, o consulente tem as ferramentas necessárias para encontrar palavras que determinam conceitos específicos.

Assim, tendo como base a diferença eminente entre obras lexicográficas semasiológicas e onomasiológicas, o presente trabalho se propõe a discutir, a partir de agora, as possíveis funções que um dicionário voltado para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental pode desempenhar junto ao seu público alvo.

4. A FUNÇÃO DE UM DICIONÁRIO VOLTADO PARA O SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para tratar da função de uma obra lexicográfica pensada para o estudante do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, procuramos buscar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) os objetivos estipulados para este ciclo no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Antes de avançarmos, no entanto, é necessário esclarecer o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o que estes documentos almejam.

6. É necessário salientar que a estrutura de acesso das obras onomasiológicas nem sempre é alfabética. Conforme demonstra Bugueño-Miranda (2012), a criação de uma estrutura de acesso neste tipo de dicionário é um dos grandes desafios enfrentados pelos dicionaristas dispostos a compilarem obras desta natureza. Uma vez que não existe um princípio estabelecido para a organização da estrutura de acesso quando a relação entre o tema e o lema é invertida, cabe a cada dicionarista resolver o problema da maneira que julgar mais pertinente.

Os PCNs constituem um conjunto de disposições fornecidas pelos órgãos governamentais que busca orientar a educação escolar brasileira. Os PCNs se encontram organizados em três partes. A primeira parte, publicada em 1997, procura orientar o ensino do Primeiro e do Segundo Ciclos do Ensino Fundamental; a segunda parte, em 1998, procura orientar o ensino do Terceiro e do Quarto Ciclos do Ensino Fundamental; e a terceira parte, em 2000, procura orientar o Ensino Médio⁷. Os PCNs foram compilados de modo a nortear o ensino das principais disciplinas oferecidas na escola (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física) e nortear também o debate em torno dos chamados *temas transversais* (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Educação Sexual). Tendo em vista os objetivos do presente trabalho e o papel dos PCN na orientação do ensino escolar, apresentamos a seguir os objetivos estabelecidos pelo documento para o ensino de Língua Portuguesa ao longo do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental:

- (i) compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- (ii) ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- (iii) utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- (iv) usar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- (v) produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados aos objetivos e leitores;
- (vi) escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;

7. Por terem sido redigidos entre os anos de 1997 e 1998, os PCNs referentes ao Ensino Fundamental tomam como base o Ensino Fundamental de oito anos, gerando uma sobreposição à atual proposta lexicográfica oferecida pelo PNLD, que se baseia no Ensino Fundamental de nove anos. Acreditamos, no entanto, que esta discrepância possa ser contornada ao se tomar como parâmetro os ciclos do Ensino Básico, e não as séries ou anos. Desta forma, o dicionário intermediário poderá ser concebido em termos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, independente se este período se relaciona ao 4º e 5º anos ou às 3ª e 4ª séries.

(vii) revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (PCN, 1997)

Tendo como base as diretrizes acima dispostas para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, é possível reconhecer dois grandes objetivos que orientam o ensino da Língua Portuguesa: a produção e a compreensão linguística. Desta forma, levando em consideração as diretrizes curriculares propostas pelos órgãos governamentais, seria possível, em um primeiro momento, atribuir ao dicionário escolar utilizado ao longo do segundo ciclo duas funções: i) auxiliar aos consulentes na compreensão textual e ii) auxiliar aos consulentes na produção textual.

Embora as tarefas de compreensão e de produção textual apareçam nos PCNs (1997) como atividades a serem desenvolvidas de maneira conciliada, na prática lexicográfica estas duas tarefas remetem a duas obras lexicográficas distintas. Assim, conforme foi discutido na sessão anterior, levando em consideração a distinção entre Onomasiologia e Semasiologia, é possível estabelecer que o dicionário semasiológico cumpre a função de auxiliar o consulente na compreensão linguística, ao passo que o dicionário onomasiológico auxilia o consulente na produção linguística (RIEMER, 2010).

Obras lexicográficas escolares, entretanto, são, a princípio, instrumentos lexicográficos de orientação semasiológica. Esta característica linguística parece limitar os dicionários escolares ao uso para fins de compreensão. Logo, se quiséssemos contribuir para a compreensão e também para a produção textual dos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental por meio de obras lexicográficas, seria necessário optar por uma das seguintes alternativas:

(i) propor, para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, um outro instrumento lexicográfico, de orientação onomasiológica;

(ii) ou gerar um mecanismo que permita a inserção de um segmento de viés onomasiológico dentro do verbete do dicionário semasiológico.

A partir de agora, discutiremos cada uma destas alternativas. A primeira possibilidade de auxílio à produção linguística, ou seja, a compilação de uma obra lexicográfica de caráter onomasiológico voltada para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, consiste em uma alternativa que apresenta, pelo menos, três restrições. A primeira restrição está relacionada à natureza complexa de qualquer dicionário onomasiológico. Tendo em vista que o dicionário onomasiológico organiza suas informações do ponto de vista do conteúdo das palavras, é necessário que se crie uma ontologia da língua ao se conceber este tipo de obra lexicográfica.

Conforme salienta Bugueño-Miranda (2012), ainda não existe uma ontologia de valor e aceitação universal, de modo que cada obra lexicográfica onomasiológica acaba por possuir uma ontologia própria. Assim, o consulente do dicionário onomasiológico deve ser *treinado* para desenvolver suas estratégias de busca dentro da obra lexicográfica com que trabalha. Além disso, o consulente deve

reaprender a pesquisar cada vez que utiliza um novo dicionário, uma vez que ele deve se familiarizar com a nova ontologia apresentada. Trata-se, portanto, de um tipo de obra lexicográfica que exige um estudo e familiarização por parte do consulente.

Somado a este fato, cabe salientar que o cenário brasileiro carece de uma doutrina lexicográfica que permita aos consulentes tirarem o maior proveito possível das obras lexicográficas. Desta forma, tentar introduzir o dicionário onomasiológico na vida escolar de alunos brasileiros nos parece uma tarefa pouco frutífera, pelo menos nos dias atuais.

A segunda restrição está relacionada aos fatores acima citados e ao público alvo focado no presente trabalho. Conforme foi discutido por Brangel (2013c), a obra lexicográfica ideal para alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental deve ser um material bastante simplificado em relação às informações semânticas oferecidas, uma vez que os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental se encontram em fase de consolidação da escrita e, por isso, apresentam habilidades linguísticas ainda limitadas (cf. PCN 1997). Além disso, levando em consideração a proposta lexicográfica de Pires (2012) para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e a discussão levantada por Brangel e Bugueño-Miranda (2013) sobre as paráfrases explanatórias em um dicionário voltado para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, parece evidente que os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental ainda se encontram em processo de familiarização com obras semasiológicas e, em especial, com as paráfrases explanatórias. Deste modo, uma obra do tipo onomasiológica constituiria um material demasiadamente complexo para o público em questão.

A terceira e última restrição à criação de um dicionário onomasiológico para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental não está relacionada a questões de aprendizagem linguística, mas a questões estritamente financeiras. Ainda que os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental tivessem condições de manipular uma obra lexicográfica onomasiológica, ou mesmo que se desenvolvesse um plano de ensino voltado para estes alunos aprenderem a consultar este tipo de material lexicográfico, os custos gerados pela utilização de dois dicionários diferentes (um para a produção e outro para a compreensão) para o mesmo período escolar representariam um obstáculo a esta proposta.

Tendo em vista as considerações acima, parece evidente que a ideia de se auxiliar a necessidade de produção textual do aluno do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental através de uma obra lexicográfica onomasiológica está fora de cogitação. Portanto, é possível se pensar na segunda hipótese levantada, ou seja, inserir ao verbete do dicionário escolar (pensado para ser uma obra semasiológica) um segmento informativo de caráter onomasiológico voltado para a produção textual.

Um mecanismo de tal sorte pode ser verificado no trabalho de Farias (2009), que propõe a bipartição da microestrutura do dicionário escolar em dois segmentos, a saber, um de caráter semasiológico, para atender às demandas de compreensão textual, e um segmento de caráter onomasiológico, para atender às demandas de produção textual. Para tanto, a autora sugere a utilização de designações que se apresentem como sinônimos do signo-lema e que possam ser substituídas pelo consulente nas suas produções textuais.

A utilização da sinonímia como um recurso auxiliar à produção textual constitui um recurso viável na medida em que os dicionários de sinônimos sejam percebidos como obras lexicográficas onomasiológicas (Bugueño-Miranda, 2008). Esta concepção pode ser verificada, por exemplo, na definição de Hartmann e James (2001), que definem o dicionário onomasiológico como:

(...) um tipo de obra de referência que apresenta palavras ou unidades fraseológicas como expressões de conceitos semanticamente relacionados, que podem ser significados, ideias, noções, famílias de palavras e relações similares. Estes podem ser designados de várias maneiras: através de imagens, palavras, termos, definições, sinônimos ou equivalentes tradutórios. O critério essencial é que se parta do conceito para a palavra, e não da palavra para o conceito (como no dicionário semasiológico tradicional).⁸

Por esta razão, é possível conceber um dicionário de sinônimos como uma obra lexicográfica onomasiológica na medida em que o significado seja considerado um *tertium comparationis* implícito entre as diferentes designações de uma palavra. A proposta apresentada por Farias (2009a), portanto, se coloca em conformidade com os objetivos de produção linguística fixados pelas demandas curriculares.

A proposta em questão, no entanto, foi fixada com base do perfil do usuário do dicionário Tipo 3, que são obras lexicográficas direcionadas a alunos que cursam o Terceiro Ciclo e o Quarto Ciclo do Ensino fundamental. Em Brasil (2012b), destaca-se que os dicionários voltados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) diferem-se bastante dos dicionários voltados para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos) por se apresentarem como obras lexicográficas mais próximas dos minidicionários e dos dicionários do tipo geral. Por este motivo, tendo em vista os conhecimentos linguísticos já desenvolvidos pelos consulentes do dicionário Tipo 3, é possível se pensar em um segmento informativo de orientação onomasiológica que de fato lhes seja útil.

Os alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, por outro, lado, se encontram em um momento diferente de aprendizagem. Os objetivos fixados pelos PCNs (1997) estabelecem que o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental representa um momento de consolidação do domínio da escrita, caracterizando-se por fornecer ao aluno o conhecimento linguístico necessário para que o mesmo seja capaz de, ao término do ciclo, atuar de maneira mais autônoma nas atividades de compreensão e produção. Desta forma, acreditamos que um segmento informativo de viés onomasiológico, disposto a auxiliar na produção linguística, não surtiria muito efeito para consulentes do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, tendo em vista que estes consulentes ainda se encontram em processo de i) consolidação da língua escrita e ii) familiarização com a leitura de definições lexicográficas.

8. A type of reference work which presents words or phrases as expressions of semantically linked concepts, which may be meanings, ideas, notions, word families and similar relationships. These can be designated in a number of different ways: by pictures, words, terms, definitions, synonyms or translation equivalents. The important criterion is the direction from concept to word, rather than from word to explanation (as in the traditional semasiological dictionary).

5. ANÁLISE DE DICIONÁRIOS TIPO 2

Ainda que as considerações acima levantadas nos levem a concluir que dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental devam se restringir à função de decodificadores linguísticos, consideramos pertinente analisar como as obras lexicográficas Tipo 2 disponíveis no mercado lidam com as suas funções. Nesta seção do trabalho, nosso principal objetivo é verificar se as obras indicadas pelo PNLD Dicionários de fato cumprem a sua função com relação aos seus consulentes e se demonstram isso. Para tanto, nos dispomos a analisar o *front matter*⁹ (em especial, a introdução e o guia de usuário) e alguns verbetes de três dicionários Tipo 2.

Conforme foi demonstrado por Brangel (2013c), a elaboração de um verbete de dicionário deve estar sempre condicionada a um Programa Constante de Informações (PCI), ou seja, um conjunto de informações funcionais organizado de maneira estratégica, de modo a garantir que tanto a presença quanto a ausência de uma informação sejam significativas para o consulente (BUGUEÑO MIRANDA, 2007). Com estas considerações em vista, passemos à análise de três obras Tipo 2 indicadas pelo PNLD Dicionários de 2012, a partir dos verbetes de três itens lexicais: *guri*, *obrigar* e *sumir*.

guri sm. Criança do sexo masculino: *garoto*, *piá*. Fem.: *guria*. Col.: *gurizada*. **Gu.ri** (DiJr, 2005)

guri (gu.ri) sm Criança, menino. Fem. **guria**. (SaJr, 2010)

guri gu.ri **substantivo masculino** O mesmo que *menino*. (AuII, 2008)

obrigar v. **1.** Levar alguém a ter de fazer alguma coisa: compelir, constranger, forçar – *A forte chuva obrigou o motorista aparar o carro no acostamento da estrada.* **Obrigar-se.** **2.** Ligar-se por uma promessa: comprometer-se, responsabilizar-se – *O vendedor se obrigou a entregar as compras na minha casa.* > **Obrigaçã**o sf., **obrigado** am. **O.bri.gar** (DiJr, 2005)

obrigar (o.bri.gar) *vt* **1.** Impor como obrigação (*o juiz obrigou o réu a pagar a dívida.*); **2.** forçar (*A tempestade obrigou o comandante do barco a procurar um lugar seguro.*); *vp* **3.** Responsabilizar-se (*Ofélia obrigou-se a ensinar matemática à irmã menor.*) Conjugá-se como **largar**. (SaJr, 2010)

obrigar o.bri.gar *verbo* Forçar(-se) a aceitar ou a fazer alguma coisa: *Obrigou o filho a ficar na sala durante a visita da tia; Por sentir-se gordo, obrigou-se a comer menos.* (AuII, 2008)

9. De acordo com a literatura especializada, toda obra de orientação semasiológica é formada por quatro componentes canônicos: a saber, macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *outside matter* (HAUSMAN, WIEGAND, 1989; LANDAU, 2001; WELKER, 2004). O *outside matter* é formado por todos os elementos do dicionário que não correspondem à lista de palavras e suas definições e pode ser subdividido em *front matter*, *middle matter* e *back matter*, de acordo com a posição que as informações ocupam dentro da obra lexicográfica. Ao *front matter* correspondem as informações antepostas à nomenclatura principal do dicionário, tais como a introdução, o prefácio e o guia do usuário (cf. FORNARI, 2008).

sumir v. **1.** Fazer alguma coisa deixar de ser vista por ter sido levada para um lugar desconhecido – *O comprador deixou a pasta no balcão e sumiram com ela.* V. **2.** Fugir para lugar desconhecido: esconder-se, ocultar-se – *O bandido sumiu.* **3.** Deixar de ser visto em algum lugar por estar em outro, que não se conhece: desaparecer – *A pasta sumiu de cima do balcão.* > **Sumiço** sm., **sumido** am., **sumidouro** sm. Ant.: *reaparecer* (3). **Su.mir** (DiJr, 2005)

sumir (su.mir) vtd. **1.** Desaparecer (*A forte neblina fez sumir a linha do horizonte.*); vi. **2.** Desaparecer, fugir (*Os passarinhos sumiram quando o gato se aproximou.*). Irreg, muda o **u** da raiz em **o** na 2ª e 3ª pess pl do pres ind e na 2ª pess sing do imperat: *somes, some, somem; some.* (SaJr, 2010)

sumir su.mir verbo **1.** Desaparecer da vista, ou da existência: *O avião sumiu nas nuvens; Os dinossauros sumiram da terra.* **2.** Extinguir-se, consumir-se; acabar: *O fogo sumiu; Seu amor sumiu.* **3.** Esquecer em lugar que não lembra; perder: *Sumiu todos os cadernos.* **4.** Passar muito tempo sem aparecer: *Ele sumiu de minha casa.* **5.** Deixar de ser visto: *O sol sumiu no horizonte.* (AuIl, 2008)

A análise dos verbetes dos itens lexicais *guri*, *obrigar* e *sumir* em DiJr (2005), SaJr (2010) e AuIl (2008) revela que os três dicionários fornecem informações que poderiam ser interpretadas como auxílios à produção linguística. Conforme pode ser observado nos verbetes transcritos acima, a sinonímia, segmento informativo em dicionários semasiológicos, sugerido por Farias (2009) para auxiliar à produção linguística, é utilizada em duas das três obras analisadas (por DiJr, 2005, nos verbetes de *guri*, *obrigar* e *sumir*; e por AuIl, 2008, no verbete de *guri*). Além disso, é possível observar a indicação de coletivos (em DiJr, 2005, no verbete de *guri*) e de femininos (em DiJr, 2005, no verbete de *guri*; e em SaJr, 2010, no verbete de *guri*).

Cabe, ainda, salientar que algumas destas informações se encontram destacadas nos verbetes das obras (seja pelo uso de negrito, seja pelo uso de itálico), o que pode sugerir que os compiladores dos dicionários quiseram discernir tais segmentos informativos de outros segmentos regulares em obras semasiológicas, como paráfrases explanatórias e exemplos. Embora os segmentos destacados possam ser vistos como elementos voltados para a produção linguística, a mera constatação feita de maneira subjetiva através da análise dos verbetes não assegura que o auxílio à produção linguística seja uma das funções conferidas às obras. Para que possamos afirmar categoricamente esta suposição, é necessário que analisemos, também, o *front matter* dos dicionários.

A análises dos textos introdutórios de DiJr (2005), AuIl (2008) e SaJr (2010) nos levou a considerações distintas. DiJr (2005), em um texto intitulado *Ajuda ao leitor*, elenca as principais funções de um dicionário, a saber:

- 1) (...) verificar a escrita correta de uma palavra.
- 2) (...) conhecer o significado de uma palavra desconhecida.
- 3) (...) descobrir outros significados de uma palavra desconhecida.
- 4) (...) saber como empregar corretamente a palavra dentro da oração.
- 5) (...) distinguir os significados exatos de palavras sinônimas.
- 6) (...) encontrar sinônimos e evitar repetir palavra num texto curto (DiJr, 2005, s.p.).

Embora não deixe explícito, o texto apresentado por DiJr (2005) se refere a obras lexicográficas semasiológicas. No entanto, o último objetivo enumerado (encontrar sinônimos e evitar repetir palavra num texto curto) refere-se a uma função de natureza onomasiológica, uma vez que auxilia o consulente a produzir textos. Pode-se concluir, portanto, que o recurso da sinonímia é oferecido em DiJr (2005) como um auxílio à produção linguística, embora o dicionário não deixe claro os motivos pelos quais optou por fornecer este segmento informativo. Quanto ao uso de coletivos e formas femininas, o dicionário não faz nenhuma observação.

AuII (2008) procede de maneira diferente ao reconhecer a utilização de segmentos informativos que vão além da paráfrase explanatória, porém não justifica a pertinência destas informações na obra lexicográfica, bem como a função que cumpririam no que diz respeito ao consulente. Esta carência de informação sobre o dicionário pode ser observada em duas ocasiões no *front matter* da obra. Primeiramente, na seção *Sobre o dicionário*, que apresenta a arquitetura dos verbetes e familiariza o consulente com o componente conhecido como *achega*, que, segundo o dicionário “é um acréscimo ao verbete. Vem sempre no final, entre colchetes, e traz informações diversas como outra grafia, plural, feminino, sinônimos, etc.” (AuII, 2008, p. 5). Em outro momento, no texto *Apresentação*, o dicionário novamente elenca segmentos apresentados, mas não justifica a pertinência dos mesmos: “Este, além de fornecer uma ou mais definições para cada palavra, dá, também, outras informações como grafia, pronúncia, classificação gramatical, sinônimos, plurais, femininos, etc.” (AuII, 2008, p. 6). Assim, na apresentação de AuII (2008), não fica claro ao consulente se a obra cumpre uma função estritamente semasiológica ou busca cumprir, também, uma função onomasiológica.

O terceiro dicionário analisado, SaJr (2010), tampouco faz menções em seu *front matter* sobre uma possível função onomasiológica. Na seção *Apresentação do dicionário*, a obra coloca que

(...) um grande acervo de informações amplia o campo semântico (sinônimos, antônimos, locuções e expressões idiomáticas, estrangeirismos etc.) e esclarece os diferentes usos de uma mesma palavra (exemplos, indicações de contextos etc.). A percepção dos significados e dos usos de cada vocábulo vem acompanhada de informações morfológicas (separação silábica, sílaba tônica), gramaticais (classes; conjugação, regência, e concordância verbais; flexões irregulares; aumentativos, diminutivos, superlativos) e semânticas (sinônimos, antônimos) (SaJr, 2008, p. III)

Diferentemente das outras obras, o dicionário parece restringir os segmentos informativos disponíveis nos verbetes à função de compreensão linguística. Desta forma, com base nos textos do *front matter*, é possível deduzir que SaJr (2010) se apresenta como uma obra de função estritamente semasiológica.

6. CONCLUSÕES

Levando a cabo a discussão apresentada, é possível concluir que um dicionário pensado para o segundo ciclo do ensino fundamental deve se apresentar como uma obra cuja principal função seja auxiliar seus consulentes na tarefa de compreensão textual. As obras disponíveis no mercado, no entanto, divergem em relação à função que pretendem cumprir e, na maioria dos casos observados, não conseguem deixar claro a utilidade de alguns segmentos informativos que oferecem. Conforme é exposto por Brangel (2013c), problemas desta natureza decorrem, em grande parte, da falta de um programa constante de informações estabelecido previamente para a elaboração do verbete.

Quanto ao caráter estritamente semasiológico por ora proposto aos dicionários Tipo 2, cabe retomar os postulados de Farias (2009), que defende que a concepção do dicionário como um instrumento auxiliar à compreensão linguística pode se refletir tanto no nível macroestrutural como no nível microestrutural da obra. No nível macroestrutural, o debate recai em torno da necessidade de elaboração de critérios de seleção das unidades léxicas, de modo a atender as necessidades do consulente. No nível microestrutural, se encontram as discussões referentes à elaboração de definições funcionais para o público-alvo da obra (FARIAS, 2009, p. 54). Estes dois pontos constituem discussões necessárias à pesquisa lexicográfica brasileira e surgem como aspectos primordiais para a elaboração de obras lexicográficas escolares de referência.

REFERÊNCIAS

AuE. Ferreira, A. B. H. (1999) *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, CD-ROM.

AuIl. Ferreira, A. B. H. (2008). *Dicionário Aurélio Ilustrado*. 1.ed. Curitiba: Positivo.

Brangel, L. M. (2013a). Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar*, 9:2, 2017-2229.

_____ (2013b). Contribuições para a Lexicografia Pedagógica a partir de dados extraídos de livros didáticos. *Estudos da língua(gem)*, 11:2 (no prelo)

_____ (2013c). Considerações sobre o programa constante de informações de dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o público infantil. *Caligrama*, 18:2, 155-177.

Brangel, L. M. & Bugueño-Miranda, F. V. (2013). Sobre a Semântica Cognitiva e suas possíveis contribuições para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários Tipo 2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13:4, 983-1009.

Brasil. (2012a). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministro de Estado da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22-23.

_____. (2012b). *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 148 p.

Bugueño-Miranda, F. V. (2012). As palavras cruzadas como fenômeno da linguagem: o uso do dicionário. *Extensio*, Florianópolis, 9, 4-12.

_____. (2008). Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia* 3:2, Porto Alegre, 89-119.

_____. (2007). O que é macroestrutura no dicionário de língua? In I. M. A. Alves & A. N. Isquero (eds.), *As ciências do Léxico: Lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Humanitas, 261-272.

Bugueño-Miranda, F. V. & Farias, V. S. (2009). Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, Frankfurt am Main, 77-78, p. 29-78.

_____ (2008). Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In C. R. Bevilacqua, P. Humblé & C. M. Xatara (eds), *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT. 129-167

Damim, C. P. (2005). *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 233f.

DiJr. Mattos, G. (2005). *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: FTD.

DiMa (1997) *Dicionário Mais: da idéia às palavras*. Lisboa: Lisboa Editora.

Farias, V. S. (2012). Aplicação da semântica das condições de verdade à redação das definições nos dicionários semasiológicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12, 181-204.

_____ (2009). *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 285f.

Fornari, M. K. (2008). Concepção e desenho do *front matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Voz das Letras*, Concórdia, n.9, p.1-15. (Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/95.pdf>. Acesso em: 04/09/13).

Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 341p.

_____ (2003). Meaning and definition. In P. van Sterkerburg (ed.), *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 83-93.

Hartmann, R. R. K. & James, G. (2001). *Dictionary of lexicography*. London, New York: Routledge, 176 p.

Hausmann, F. J. & Wiegand, H. E. (1989). Component parts and structures of general monolingual dictionaries: A survey. In F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand & L. Zgusta (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. v. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 328-360.

Landau, S. (2001). *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 477 p.

PCN. Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 92 p. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 10.09.2013)

Pires, J. A. (2012). *Contribuições para dicionários escolares destinados às séries iniciais*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 150 f.

Rangel, E. O. (2011). Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In O. L. S. Carvalho & M. Bagno (eds.), *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 37-60.

Riemer, N. (2010). *Introducing Semantics*. New York: Cambridge University Press, 460 p.

SaJr. (2010). Saraiva Jr. *Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado*. 3.ed. São Paulo: Saraiva.

Welker, H. A. (2004). *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 301 p.