



**DESCRIÇÃO DO LÉXICO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES:
PROPOSTA PARA O *LAYOUT* DE VERBETES DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS
E VERBOS**

**DESCRIPTION OF LEXICAL UNITS IN SCHOOL DICTIONARIES:
PROPOSAL FOR THE LAYOUT OF NOUN, ADJECTIVE AND VERB ENTRIES**

Virginia Sita Farias¹

RESUMO: A lexicografia pedagógica ganha cada vez mais espaço no Brasil. Nesse âmbito, destaca-se a pesquisa acerca dos dicionários escolares, visando ao aperfeiçoamento de metodologias de avaliação, bem como ao aprimoramento do processo de concepção e desenho dessas obras. O objetivo específico deste trabalho é apresentar uma proposta para o *layout* dos verbetes de substantivos, adjetivos e verbos em dicionários escolares dirigidos a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexicografia, lexicografia, dicionário escolar, verbete, microestrutura

ABSTRACT: There is a growing interest in pedagogical lexicography in Brazil. In this context, it stands out the research on the school dictionaries, with a view to improving the evaluation methods, as well as the design and conception processes. The aim of this paper is to present a proposal for the layout of noun, adjective and verb entries in school dictionaries conceived to be used by children in the last years of elementary education.

KEY-WORDS: Metalexicography, lexicography, school dictionary, (lexical) article, microstructure

1. Introdução

O chamado “*boom* dos dicionários escolares” e o conseqüente aumento do interesse pela lexicografia pedagógica, especialmente na década de 2000, ajudaram a configurar e hoje caracterizam fortemente a pesquisa em (meta)lexicografia no Brasil (cf. HUMBLÉ, 2009). É visível a melhora progressiva na qualidade dos dicionários escolares, como resultado das avaliações sucessivas às quais são submetidas as obras que devem ser distribuídas aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)². Além disso, tem se constatado, ao longo dos últimos dez anos, um aumento significativo de

¹ Doutora em Lexicografia e Terminologia pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e professora adjunta de Língua Espanhola do Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ. Integra, como pesquisadora externa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Metalexicografia e Lexicografia (UFRGS). E-mail: virginiafarias@terra.com.br

² Para uma breve análise do impacto desse programa sobre a produção dicionarística nacional na última década, cf. Buguêno Miranda; Farias (2013c).



publicações sobre o tema (cf., entre outros, DAMIM, 2005a; DAMIM; PERUZZO, 2006; KRIEGER, 2005; 2006; RANGEL; BAGNO, 2006; WELKER, 2008; RANGEL, 2011).

Seguindo essa tendência, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Metalexigrafia e Lexicografia – integrado por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país e do exterior, sob a liderança do Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda – tem desenvolvido boa parte de suas investigações no âmbito da lexicografia pedagógica, com ênfase em dicionários concebidos para o ensino-aprendizagem tanto da língua materna como de uma língua estrangeira. Essas investigações refletem-se na publicação de artigos científicos (cf., entre outros, BUGUEÑO MIRANDA, 2005, 2006; 2007b; FARIAS, 2007; 2011; BUGUEÑO MIRANDA; SELISTRE, 2008; BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008a; 2008b; 2009; 2011a; 2013c; BUGUEÑO MIRANDA; JARDIM, 2010; DURÃO, 2013; BRANGEL, 2013a; 2013b; BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA, 2013), bem como na produção de teses e dissertações (cf. DAMIM, 2005b; FARIAS, 2009; OLIVEIRA, 2010; PIRES, 2012; SELISTRE, 2012; JARDIM, 2013).

Circunscrevendo-se ao âmbito de investigações do referido grupo de pesquisa, este artigo tem como foco os dicionários escolares de língua portuguesa dirigidos a estudantes dos ciclos finais do Ensino Fundamental, sendo seu objetivo a elaboração de uma proposta para o *layout* de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos.

2. Parâmetros para a concepção e o desenho de um dicionário escolar

O crescente interesse pela lexicografia pedagógica e, de modo especial, a ação do PNLD também em relação aos dicionários de língua portuguesa distribuídos nas escolas exerceram – e seguem exercendo – um forte impacto sobre o segmento editorial dedicado à publicação de dicionários de cunho escolar. Não obstante, as obras utilizadas pelos estudantes em sala de aula, de um modo geral, apesar dos inegáveis avanços na sua concepção e desenho, uma vez que se supõe que passaram a ser cogitadas especificamente para um período de escolaridade determinado, nem sempre se revelam instrumentos completamente eficazes de auxílio no ensino-aprendizagem da língua materna. Verifica-se, por um lado, uma incongruência entre os dicionários de Tipo 1, 2, 3 e 4 – conforme a classificação sugerida na última edição do PNLD (cf. BRASIL, 2012) – e a proposta pedagógica apresentada pelo Ministério da Educação para cada uma das etapas da formação básica às quais corresponderia cada tipo de obra (cf., p.ex.,



ANTONIOLI, 2011; BRANGEL, 2013a; 2013b; BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA, 2013)³; por outro lado, ainda é possível detectar, em determinados casos, a ausência absoluta de princípios (meta)lexicográficos coerentes na concepção dos dicionários escolares (cf., p.ex., FARIAS, 2006a; 2006b; 2007; BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2009; 2013c)⁴.

Em atenção ao exposto, Bugueño Miranda; Farias (2013c), visando complementar a avaliação levada a cabo bianualmente pelo PNLD, propuseram um modelo integral de avaliação

³ Exemplificamos esse problema aqui com o caso dos dicionários de Tipo 1 e 2, voltados a estudantes dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. A esse respeito, Brangel (2013a, p. 226) assevera que: “A análise de diferentes materiais oferecidos pelo mesmo órgão governamental [*i.e.*, o Ministério da Educação do Brasil] revela três entendimentos distintos sobre o período de alfabetização. Em um (edital do PNLD 2012), a alfabetização se restringe ao primeiro ano do Ensino Fundamental, em outro (Provinha Brasil), a alfabetização ocuparia o espaço referente ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental e, em uma terceira proposta (BRASIL 2012a), a alfabetização se construiria ao longo do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental (primeiro ciclo)”. Frente a isso, a autora, em consonância com Antonioli (2011), sustenta que o primeiro dicionário utilizado pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar – que, ademais, ao contrário do que ocorre, deveria estar pensado especialmente para dirimir dúvidas relativas à ortografia, dispensado, dessa forma, indicações de categoria morfológica, por exemplo – não deveria restringir-se ao primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a proposta do PNLD 2012. Por outro lado, também de acordo com o PNLD 2012, o segundo dicionário da educação básica deveria ser utilizado ao longo do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Brangel (2013a), no entanto, acredita que se trata de um período escolar muito extenso para ser atendido por apenas uma obra lexicográfica, posto que os estudantes do 2º e do 5º ano, por exemplo, apresentam, indubitavelmente, necessidades de informação linguística muito distintas entre si. Em face dos argumentos apresentados, a autora conclui, com muita razão, do nosso ponto de vista, que “a atual proposta lexicográfica fornecida pelo PNLD relativa aos cinco primeiros anos da Educação Básica não se alinha às propostas educacionais relativas à alfabetização e consolidação da escrita. Embora a inclusão dos dicionários ao PNLD tenha acarretado em mudanças significativas na concepção e elaboração destas obras, a atual proposta lexicográfica é ainda passível de críticas e, por isso, deve ser reformulada” (BRANGEL, 2013a, p. 228).

⁴ Bugueño Miranda; Farias (2013c) propõem um modelo integral de avaliação de dicionários escolares, em especial, de Tipo 3 e 4, à luz de princípios metalexicográficos que vêm sendo desenvolvidos e discutidos ao longo dos últimos dez anos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metalexigrafia e Lexicografia. A avaliação dos dicionários escolares de Tipo 3 e 4 recomendados pelo PNLD 2012 a partir do modelo proposto demonstrou uma série de fragilidades dessas obras, que, de um modo geral, limitam seu potencial como ferramenta de suporte ao ensino-aprendizagem da língua materna. Em primeiro lugar, do ponto de vista macroestrutural, ainda persiste um “inchaço” na nomenclatura dessas obras, com a inclusão, principalmente, de vocabulário marcado diacrônica, diafrequentativa e diatopicamente, muitas vezes, sem qualquer marca de uso no verbete (p.ex., os dicionários de Tipo 3 MiAu (2011), MiCA (2011) e DEABL (2011)); além disso, em alguns casos, são arrolados afixos na nomenclatura (p.ex., o dicionário de Tipo 3 DDSM (2011)), que pouca ou nenhuma funcionalidade terão para o consulente escolar, tanto em relação à compreensão como à produção linguística. Em segundo lugar, do ponto de vista microestrutural, é possível encontrar, em todos os dicionários recomendados pelo PNLD, definições mal formuladas, muitas vezes meras abreviações das definições apresentadas nas versões maiores de dicionários de prestigiadas tradições (p.ex., os dicionários de Tipo 3 MiAu (2011) e MiCA (2011), e o dicionário de Tipo 4 MiHou (2011)), que pouco ou nada contribuem para dirimir as dúvidas dos estudantes em relação ao significado das palavras; além disso, algumas obras, em um segmento dedicado à indicação de sinônimos e antônimos, que, apesar de nem sempre haver informação clara no *front matter* das obras a esse respeito, entendemos como segmentos onomasiológicos, destinados a apresentar informação de suporte à produção linguística, apresentam designações marcadas diassistemicamente, que, evidentemente, não se adaptam a qualquer contexto (p.ex., nos dicionários de Tipo 3 MiAu (2011), DDSM (2011) e DEABL (2011), bem como nos dicionários de Tipo 4 MiHou (2011) e DPC (2011)), além do que, em todos os casos em que são apresentados sinônimos e/ou antônimos nos dicionários, a indicação restringe-se à sinonímia cumulativa, que somente seria uma alternativa viável, caso o usuário tivesse uma bagagem linguística suficiente para poder escolher a designação mais apropriada em cada situação.



de dicionários escolares com base em três parâmetros: (a) o usuário, (b) a função do dicionário e (c) seu enquadramento taxonômico. Tais parâmetros, evidentemente, também devem servir como fundamento para a concepção e o desenho dos dicionários escolares (cf. tb. FARIAS, 2009).

2.1. O usuário do dicionário escolar

Empregou-se a designação “dicionário escolar” até o momento, em consonância com o senso comum e para fins de simplificação, como uma denominação genérica para todos os tipos de dicionários utilizados no contexto escolar. Entretanto, deve-se ressaltar que, por um lado, o termo “dicionário escolar” serve como um “hiperônimo” para uma série de obras comercializadas como “pedagógicas”, que incluem títulos que vão desde “dicionário escolar”, “dicionário didático” e “dicionário ilustrado”, até mesmo “micro” e “minidicionário”⁵; por outro lado, o estudante, ao longo de sua trajetória escolar, ao menos em uma situação ideal, deveria utilizar diferentes tipos de obras, cada uma das quais adequada ao seu desenvolvimento cognitivo e às demandas de aprendizagem às quais está submetido⁶. Em vista disso, Farias (2009) apresenta uma proposta preliminar para a classificação dos dicionários de cunho escolar destinados a aprendizes de português como língua materna em função do nível de escolaridade dos estudantes aos quais se dirigem, procurando, ao mesmo tempo, opô-los a outros genótipos – ou fenótipos – lexicográficos, como “micro” e “minidicionário”: (a) dicionário infantil, para estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental; (b) dicionário intermediário, para estudantes da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental; (c) dicionário escolar, para estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e (d) dicionário de Ensino Médio.

⁵ Nesse sentido, Tarp; Gouws (2012, p. 335) asseveram que “[U]m dos problemas experimentados no uso de dicionários em nível escolar consiste no fato de que, em muitas classificações, a categoria “dicionário escolar” é uma categoria definida de forma vaga e ambígua. O principal problema com essa categoria reside em sua natureza genérica e inespecífica. Caso se defina a noção de dicionário escolar como um dicionário usado na escola, pode-se interpretar que todo e qualquer dicionário que seja usado em uma escola, e não apenas aqueles especificamente compilados para serem usados em escolas, pode ser visto como um dicionário escolar” [One of the problems experienced in the use of dictionaries at school level lies in the fact that in many classifications the category of “school dictionary” is such a vague and ambiguously defined typological category. The main problem with this category resides in its general and unspecific nature. Where the notion of school dictionary is defined as a dictionary used in school it can be interpreted that each and every dictionary that is used in a school, and not only those specifically compiled for use in schools, can be regarded as a school dictionary].

⁶ Para um panorama dos problemas designativos e conceituais relacionados à lexicografia pedagógica/didática e aos chamados dicionários pedagógicos/didáticos, cf. tb. Tarp (2011) e Tarp; Gouws (2010).



Brangel (2013a) discute a proposta de classificação de Farias (2009), procurando adaptá-la a um Ensino Fundamental de 9 anos e, ao mesmo tempo, confrontá-la com a classificação apresentada na edição de 2012 do PNLD. Atendendo às observações de Brangel (2013a), o dicionário escolar ao qual nos referimos aqui – que corresponde ao dicionário de Tipo 3, conforme a classificação do PNLD – está destinado a estudantes dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental – ou estudantes entre o 6^a e o 9^a ano, de acordo com as orientações do Ministério da Educação para a implementação de um Ensino Fundamental de 9 anos (cf. BRASIL, 2004).

Hartmann; James (2001, s.v. *user*) preconizam que a “perspectiva do usuário” [*user perspective*] articula-se sobre dois eixos: (a) as “necessidades de informação” [*reference needs*] e (b) as “estratégias de busca” [*reference skills*]. As necessidades de informação são as situações que levam o usuário a consultar o dicionário (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference needs*); já as estratégias de busca são as habilidades exigidas do usuário para encontrar a informação que está sendo procurada (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference skills*). A partir da conjugação desses dois fatores, tornar-se-ia possível construir um perfil de usuário específico para uma dada obra lexicográfica. Entretanto, ainda não há um método empírico que permita determinar as necessidades dos consulentes ou reconhecer suas estratégias de busca. Existe, porém, uma saída para a determinação das necessidades dos consulentes, que consiste no emprego de um documento oficial regulador do ensino como referência para a tarefa de especificar as necessidades de um determinado grupo de usuários – mormente se se trata de aprendizes, tanto da língua materna como de uma língua estrangeira. Nesse caso, tem-se um perfil parcial do usuário da obra, que, mesmo não sendo uma solução ideal, pode converter-se em uma contribuição fundamental no processo de concepção e desenho da obra.

Farias (2009) toma como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da língua portuguesa (cf. BRASIL, 1998) para a construção de um perfil parcial do usuário do dicionário escolar. Para tanto, estabelece-se uma divisão das habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, conforme estejam relacionadas com o desenho da macro ou da microestrutura⁷ do

⁷ A macro e a microestrutura constituem os dois níveis fundamentais de estruturação de um dicionário (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *structure*). A macroestrutura corresponde *grasso modo* ao conjunto ordenado de todas as unidades léxicas registradas no dicionário (cf. WIEGAND, 1989a; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, 2007a). A microestrutura, por sua vez, corresponde ao conjunto ordenado de informações sobre uma unidade léxica –



dicionário. Reproduziremos aqui, de forma sintética, as demandas relacionadas com a definição microestrutural do dicionário escolar⁸:

- a) sistematizar as regularidades ortográficas e reconhecer as irregularidades mais frequentes (incluindo possíveis problemas com a separação silábica);
- b) superar as dificuldades relativas à sistematização das classes de palavras;
- c) superar as dificuldades relativas a irregularidades na flexão verbal e nominal;
- d) ampliar o domínio léxico, oportunizando a aprendizagem de novas palavras e orientando seu emprego (níveis sintático, semântico e pragmático):
 - i. realizar adequadamente a concordância verbal e nominal;
 - ii. reconhecer o papel funcional dos sintagmas no interior da oração;
 - iii. reconhecer a existência da variação linguística;
 - iv. diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem;
 - v. identificar empregos figurados de palavras e expressões;
 - vi. realizar escolhas lexicais adequadas em função do que se quer expressar.

2.2. Funções do dicionário escolar

As funções que o dicionário escolar deve cumprir estão diretamente relacionadas à definição do perfil do usuário, nesse caso, o estudante dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (cf. FARIAS, 2009, p. 53).

Tarp; Gouws (2010, p. 469-470; 2012, p. 337-339) postulam que um dicionário para aprendizes da língua materna – ou da L1 – deve ajudar a cumprir sete funções fundamentais, subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais:

- a) Funções comunicativas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua:
 - i. Auxiliar nas atividades de recepção linguística;
 - ii. Auxiliar nas atividades de produção linguística.
- b) Funções cognitivas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua:
 - i. Auxiliar na aprendizagem da gramática;

dispostas em forma de segmentos informativos – no interior de um verbete (cf. WIEGAND, 1989b; 1989c; BUGUEÑO MIRANDA, 2004).

⁸ Para uma descrição completa das demandas relacionadas à definição macro e microestrutural do dicionário escolar, cf. Farias (2009, p. 50-53).



- ii. Auxiliar na aprendizagem do léxico;
- iii. Auxiliar na aprendizagem sobre o mundo⁹.
- c) Função cognitiva não diretamente relacionada à aprendizagem da língua:
 - i. Auxiliar na aprendizagem sobre origem e história da língua (etimologia).
- d) Função operacional não diretamente relacionada à aprendizagem da língua:
 - i. Auxiliar no desenvolvimento da habilidade de consulta ao dicionário.

Tarp; Gouws (2012) esclarecem que as funções descritas acima não são igualmente relevantes para os todos os diferentes tipos de dicionários destinados aos estudantes da educação básica, tendo em vista a idade e o nível de escolaridade dos seus usuários. Prevalecem, no entanto, sobre as demais, as funções comunicativas – ou seja, auxiliar na recepção e na produção linguística (cf. tb. FARIAS, 2009, p. 53-55).

Em relação à função cognitiva não diretamente relacionada à aprendizagem da língua, Tarp; Gouws (2012, p. 338) recordam que, em alguns países, como no caso da África do Sul, a legislação oficial sobre os currículos escolares orienta que, em algum momento ao longo da educação básica, os estudantes, nas aulas de língua materna – ou L1 –, devem aprender algo sobre a origem e história da língua. Nesse caso, a informação etimológica converter-se-ia em uma indicação funcional no interior do verbete, posto que se relacionaria diretamente a uma das demandas de aprendizagem do estudante. Essa função, no entanto, não se aplica aos dicionários escolares de língua portuguesa utilizados nas escolas brasileiras (cf. FARIAS, 2009, p. 50-53).

Em suma, as funções de um dicionário escolar dependem da idade e do nível de instrução do usuário, por um lado, e ao contexto sociocultural em que o dicionário é produzido, por outro. Levando em conta esses dois aspectos, poder-se-ia definir as funções de um dicionário escolar para aprendizes da língua materna destinado a estudantes dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental da seguinte forma:

- a) Funções primárias:
 - i. Funções comunicativas (relacionadas à aprendizagem da língua):
 - auxiliar nas atividades de recepção linguística;
 - auxiliar nas atividades de produção linguística;

⁹ A esse respeito, Tarp; Gouws (2012, p. 338) sustentam que a aprendizagem do vocabulário – especialmente no caso das crianças em idade pré-escolar e ao longo dos primeiros anos da educação básica – está intimamente relacionada à percepção cultural e enciclopédica, posto que não se pode aprender uma palavra sem saber a que elemento extralinguístico ela se refere.



- b) Funções secundárias:
 - i. Funções cognitivas (relacionadas à aprendizagem da língua):
 - auxiliar na aprendizagem da gramática;
 - auxiliar na aprendizagem do léxico.
 - ii. Função operacional (não relacionada à aprendizagem da língua):
 - auxiliar no desenvolvimento das habilidades de consulta ao dicionário.

2.3. Definição taxonômica do dicionário escolar

A delimitação dos traços definitórios do dicionário escolar apresentada *ad infra* está baseada no modelo taxonômico¹⁰ de Bugueño Miranda (2014), segundo o qual as obras lexicográficas devem ser classificadas em função de critérios linguísticos e funcionais¹¹. Com base nesses critérios, Bugueño Miranda; Farias (2013c) caracterizam o genótipo “dicionário escolar” por meio dos seguintes traços:

- a) caráter monolíngue;
- b) destinado a falantes nativos aprendizes da língua materna;
- c) de discurso livre (preocupa-se, prioritariamente, com as palavras e suas relações paradigmáticas e sintagmáticas, e apenas secundariamente com fraseologismos);
- d) com ênfase no significado (preconiza a elucidação do significado, embora apresente uma série de indicações sobre a forma das unidades léxicas);
- e) semasiológico (preocupa-se, prioritariamente, com a função de compreensão linguística, e apenas de forma secundária com a função de produção linguística);

¹⁰ Uma taxonomia consiste na classificação dos dicionários de acordo com um sistema de traços pré-determinados, que possibilita, por conseguinte, atribuir traços específicos a um determinado genótipo; uma tipologia, por sua vez, corresponde ao agrupamento de genótipos – ou fenótipos – lexicográficos que compartilham entre si um ou mais traços que pode(m) ser considerado(s) prototípico(s). A esse respeito, cf. Engelberg; Lemnitzer (2009, p. 18-19) e Bugueño Miranda (2014, p. 218-220).

¹¹ Os critérios de imanência linguística correspondem a princípios como o tipo de informação oferecida (linguística ou enciclopédica), o número de línguas (monolíngue, bilíngue, multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (semasiologia ou onomasiologia), ou uma concepção diassistêmica ou sinsistêmica da linguagem (vocabulário geral ou marcado diassistemicamente) (cf. FARIAS, 2013, p. 37-38; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 218). Os critérios funcionais têm relação com o uso efetivo do dicionário, correspondendo, basicamente, a dois parâmetros: (a) o usuário do dicionário e (b) a finalidade da consulta (cf. FARIAS, 2013, p. 37; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 217-218). As variáveis “perfil do usuário” e “função do dicionário” – que, juntamente com a definição taxonômica, conformam a tríade que deve sustentar a concepção e o desenho de qualquer instrumento lexicográfico – resultam, portanto, recursivas, uma vez que também incidem na classificação do dicionário.



- f) restritivo diassistemicamente (não considera todos os eixos do diassistema na definição macroestrutural);
- g) diaprágmatico (assume uma função de orientação em relação ao uso da língua).

3. Concepção e desenho da microestrutura do dicionário escolar

Wiegand (1989b) estabelece uma distinção entre microestrutura abstrata [*abstrakte Mikrostruktur*] e microestrutura concreta [*konkrete Mikrostruktur*]. A microestrutura abstrata configura um conjunto pré-determinado de tipos de informações passíveis de estarem presentes nos verbetes: o “programa constante de informações” [*festes Informationsprogramm*] (doravante, PCI). Este deve ser determinado em função da tríade usuário-função do dicionário-enquadramento taxonômico.

A microestrutura concreta, por sua vez, pode ser entendida como a representação da microestrutura abstrata no dicionário, equivalendo à totalidade das informações linearmente ordenadas no interior de cada um dos verbetes (cf. WIEGAND, 1989b, p. 412-416). Um dicionário, desse modo, define uma única microestrutura abstrata – que, via de regra, é diferente para cada categoria morfológica (cf. FARIAS, 2009, p. 215-237) –, mas oferece ao consulente uma grande variedade empírica de microestruturas concretas. Isso, na prática, significa que, mesmo previstos no PCI, determinados segmentos podem ser omitidos na representação concreta, em razão das peculiaridades de cada signo-lema. Nesses casos, fala-se em “grau zero de informação” [*Nullstufe der Information*] (cf. WIEGAND, 1989b, p. 416-417).

O PCI de um dicionário comporta segmentos informativos de natureza diversa. Tendo em vista o “objetivo genuíno” [*genuiner Zweck*] de cada segmento informativo no interior do verbete, Wiegand (1989b) divide formalmente a microestrutura em dois comentários fundamentais [*Grundkommentare*], que se seguem no verbete, respeitando a uma ordem canônica: o comentário de forma [*Formkommentar*], e o comentário semântico [*semantischer Kommentar*]. O comentário de forma comporta informações relativas à representação gráfica e fonético-fonológica do signo-lema, enquanto o comentário semântico abriga informações referentes ao seu significado.

3.1. A microestrutura abstrata



Tendo em vista, por um lado, o tipo de obra de que se trata e, por outro, o usuário ao qual se destina e as funções que deve cumprir, Farias (2009, p. 113-163) apresenta uma proposta para o desenho da microestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa destinado a estudantes dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental. De acordo com essa proposta, o verbete do dicionário deve apresentar duas partes claramente diferenciadas: uma de caráter semasiológico, para atender à função de compreensão linguística, e uma de caráter onomasiológico, para atender à função de produção linguística. Além disso, o verbete deve apresentar uma terceira parte, também de caráter semasiológico, mas destinada à lematização das unidades fraseológicas¹². As opções designativas apresentadas como auxiliares nas tarefas de produção linguística, que constituem a parte onomasiológica, devem ser apresentadas logo após a aceção que lhes corresponda no interior do verbete¹³. A parte sintagmática do verbete, por sua vez, sempre deverá aparecer compactada ao final, formando um só bloco¹⁴. A cada uma das partes que integram o verbete, são pertinentes informações relativas ao comentário de forma e ao comentário semântico.

3.1.1. Parte semasiológica

O comentário semântico da parte semasiológica do verbete comporta nove distintos tipos de informações:

1. Categoria morfológica: A indicação da categoria morfológica do signo-lemma [CATMORF] ocupa apenas um segmento informativo no interior do verbete, localizado imediatamente após o signo-lemma (salvo nos casos em que se indica a pronúncia).

2. Ortografia: A informação sobre a ortografia [ORT] está presente em todos os verbetes e aparece integrada naturalmente ao signo-lemma. Ademais, deve-se apresentar uma informação de ortografia “extra” em verbetes de signos-lemma que possuam formas variantes [VAR], parônimas [PAR] ou homônimas heterográficas [HOM].

3. Pronúncia: O segmento informativo dedicado à indicação da pronúncia, ou ortoépia [ORTOÉ], restringe-se aos verbetes correspondentes a homônimos heterofônicos (vocábulos que

¹² Sobre os critérios de lematização das unidades fraseológicas (nível macroestrutural) em um dicionário escolar, cf. Farias (2009, p. 98-102).

¹³ Sobre as decisões metodológicas referentes à alocação das informações de caráter onomasiológico no interior do verbete, cf. Bugueño Miranda; Farias (2008b; 2011a).

¹⁴ Sobre as decisões metodológicas referentes à apresentação das informações na parte sintagmática do verbete, cf. Farias (2009, p. 116-120).



se distinguem pela abertura da vogal tônica, p.ex. *colber* (è)/*colber* (é)). A ortoépia, quando indicada, deve suceder imediatamente o signo-lema.

4. Separação silábica: O signo-lema deve integrar, além da prescrição ortográfica, a indicação de separação silábica [SEPSIL]. A indicação de separação silábica ainda é importante em dicionários dirigidos a estudantes entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses alunos devem passar a dominar, a partir de agora, também estruturas silábicas não canônicas, como encontros vocálicos (identificação de ditongos (*meigo*), de hiatos (*miado*) e combinações de ditongo e hiato (*maio*)).

5. Flexão verbal: O segmento informativo dedicado à flexão verbal [FLEXVERB] deve ser apresentado somente em verbetes correspondentes a verbos com flexão irregular. Tal informação deverá seguir imediatamente a indicação de categoria morfológica e ser representada apenas por meio de um índice remissivo, que envia ao paradigma flexional completo em forma de apêndice gramatical no *back matter* da obra.

6. Formação do plural: O segmento informativo dedicado à apresentação do plural [PLUR] deve figurar apenas em verbetes correspondentes a substantivos e adjetivos cuja flexão de número não se considera regular, localizando-se logo após a indicação da categoria morfológica.

7. Formação do feminino: O segmento informativo dedicado à apresentação do feminino [FEM] deve figurar somente em verbetes correspondentes a substantivos e adjetivos cuja formação do feminino não se considera regular. Deve aparecer logo após a indicação da categoria morfológica, ou, no caso de haver também um segmento para a indicação de plural irregular, deve segui-lo imediatamente.

8. Valência verbal: A indicação da valência verbal [VALVERB] abre a possibilidade de inclusão de três novos segmentos informativos no verbete, objetivando complementar a informação acerca da actância verbal já contida na indicação de categoria morfológica. No caso de verbos transitivos, o objeto direto e o objeto indireto devem ser indicados na paráfrase definidora [INDOBJ]; no caso de “verbos + preposição”, a preposição que rege o verbo deve ser indicada por meio da lematização [INDPREP]. Finalmente, no caso dos verbos que exigem dativo, bem como outros complementos preposicionados, a valência verbal pode ser apresentada através de exemplos para a produção [EXPROD]¹⁵.

¹⁵ Sobre a apresentação de exemplos em dicionários semasiológicos, cf. Farias (2008; 2015).



9. Regência nominal: A indicação da preposição que rege o nome [REGNOM] em verbetes de substantivos e adjetivos pode ser feita de duas formas: (a) por meio da lematização [INDPREP] e (b) por meio da indicação de exemplos [EXPROD].

O comentário semântico da parte semasiológica do verbete compreende dois tipos de informações:

1. Marcas de uso: A indicação de marcas de uso [INDUSO] limita-se ao âmbito da diafasia-diastratia¹⁶. A fim de evitar a confusão que a apresentação de uma quantidade muito grande de marcas de uso pode causar, propõe-se reduzir o conjunto de marcas a apenas duas: informal [!] e pejorativo [⊗].

2. Definição: A definição [DEF] – segmento informativo nuclear em um dicionário semasiológico – deve estar presente em todos os verbetes¹⁷.

3.1.2. Parte onomasiológica

O comentário semântico do segmento onomasiológico comporta apenas um segmento informativo:

1. Sinonímia: A indicação de sinônimos do signo-lema [SIN] objetiva auxiliar o estudante na escolha de opções designativas alternativas durante a realização de suas tarefas de produção linguística.

O comentário de forma do segmento onomasiológico do verbete de um dicionário escolar não diz respeito ao signo-lema, mas às opções designativas oferecidas, a fim de auxiliar o consulente escolar a empregá-las adequadamente em suas produções escritas:

1. Valência verbal: A apresentação da valência verbal [VALVERB] dos sinônimos fornecidos na parte onomasiológica do verbete pode ocupar três segmentos informativos distintos: (a) indicação da categoria morfológica do sinônimo [CATMORE], no caso dos verbos de ligação, intransitivos, transitivos (que não exigem dativo) e pronominais; (b) apresentação da preposição correspondente junto ao sinônimo [INDPREP], no caso de verbos que exigem complemento preposicionado; (c) apresentação de exemplos [EXPROD], também no caso de verbos que exigem complemento preposicionado.

¹⁶ Sobre os critérios para a delimitação da abrangência diassistêmica do dicionário escolar, cf. Bugueño Miranda; Farias (2008a).

¹⁷ A redação das definições é a tarefa mais árdua que compete ao lexicógrafo. Neste trabalho, contudo, não entraremos no mérito da questão. Para uma visão global acerca da complexidade da definição lexicográfica, cf. Bugueño Miranda; Farias (2011b; 2011c; 2013a; 2013b) e Farias (2013).



2. Regência nominal: A regência dos nomes oferecidos como sinônimos do signo-lema na parte onomasiológica do verbete pode ser apresentada de duas formas: (a) por meio da indicação da preposição exigida [INDPREP] junto ao sinônimo; (b) por meio da apresentação de um exemplo para a produção [EXPROD].

3.1.3. Parte sintagmática

O comentário de forma da parte sintagmática do verbete restringe-se a uma única informação:

1. Ortografia: A prescrição ortográfica [ORT] está integrada à lematização.

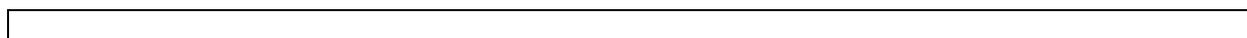
O comentário semântico correspondente à parte sintagmática do verbete comporta dois segmentos informativos:

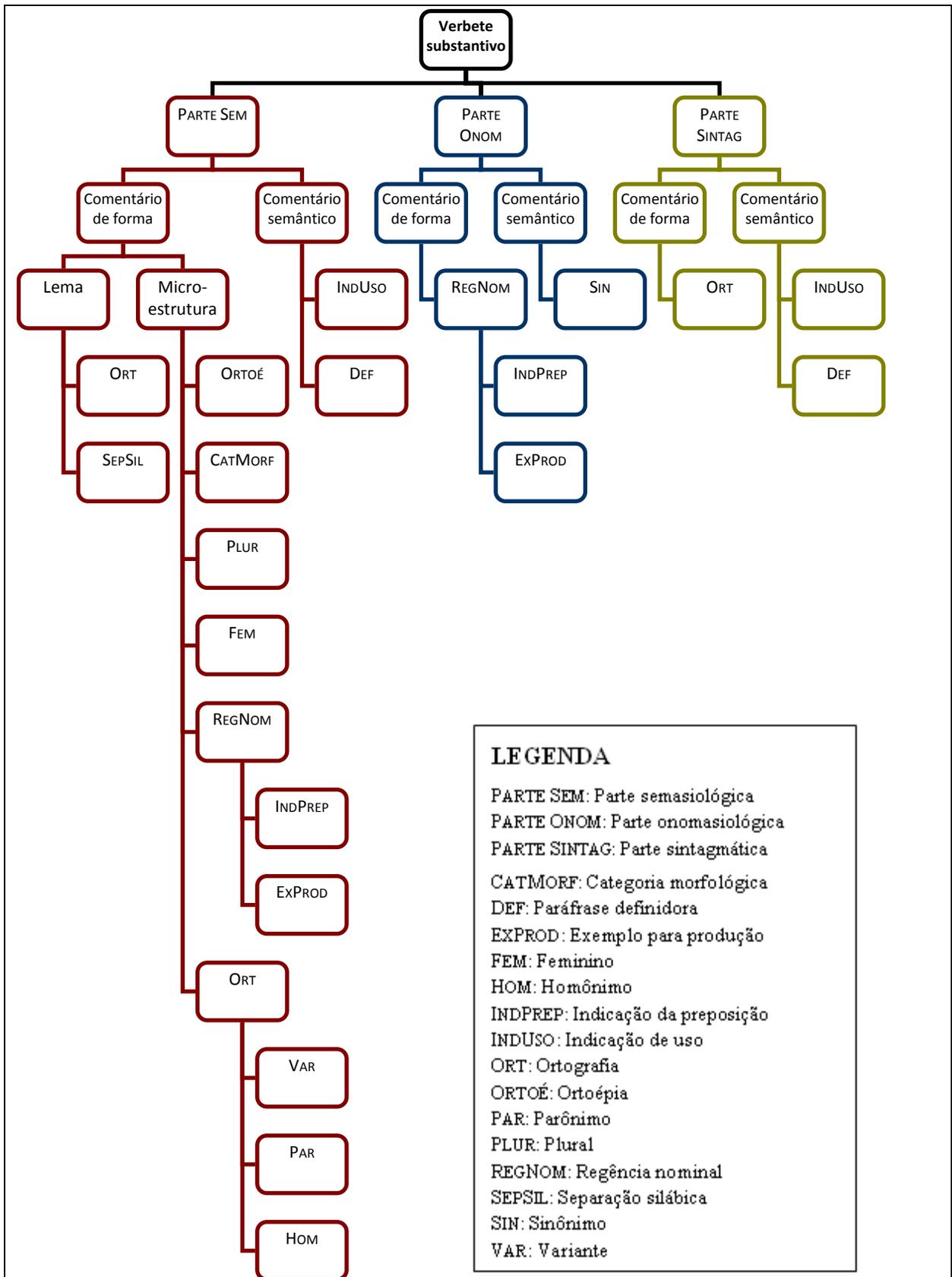
1. Definição: Deve-se apresentar uma definição [DEF] para cada unidade fraseológica arrolada no interior do verbete.

2. Marcas de uso: A restrição de uso de ordem diafásica-diastrática deve ser indicada por meio das mesmas marcas de uso [INDUSO] utilizadas na parte semasiológica do verbete.

3.1.4. O PCI de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos

A elaboração do PCI é regida pela tríade usuário-função do dicionário-enquadramento taxonômico, por um lado, e deve considerar a categoria morfológica do signo-lema, por outro. Em vista disso, apresentamos, de forma esquemática, as propostas de delimitação do PCI de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos em um dicionário escolar de língua portuguesa para estudantes dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (cf. Figuras 1, 2 e 3):



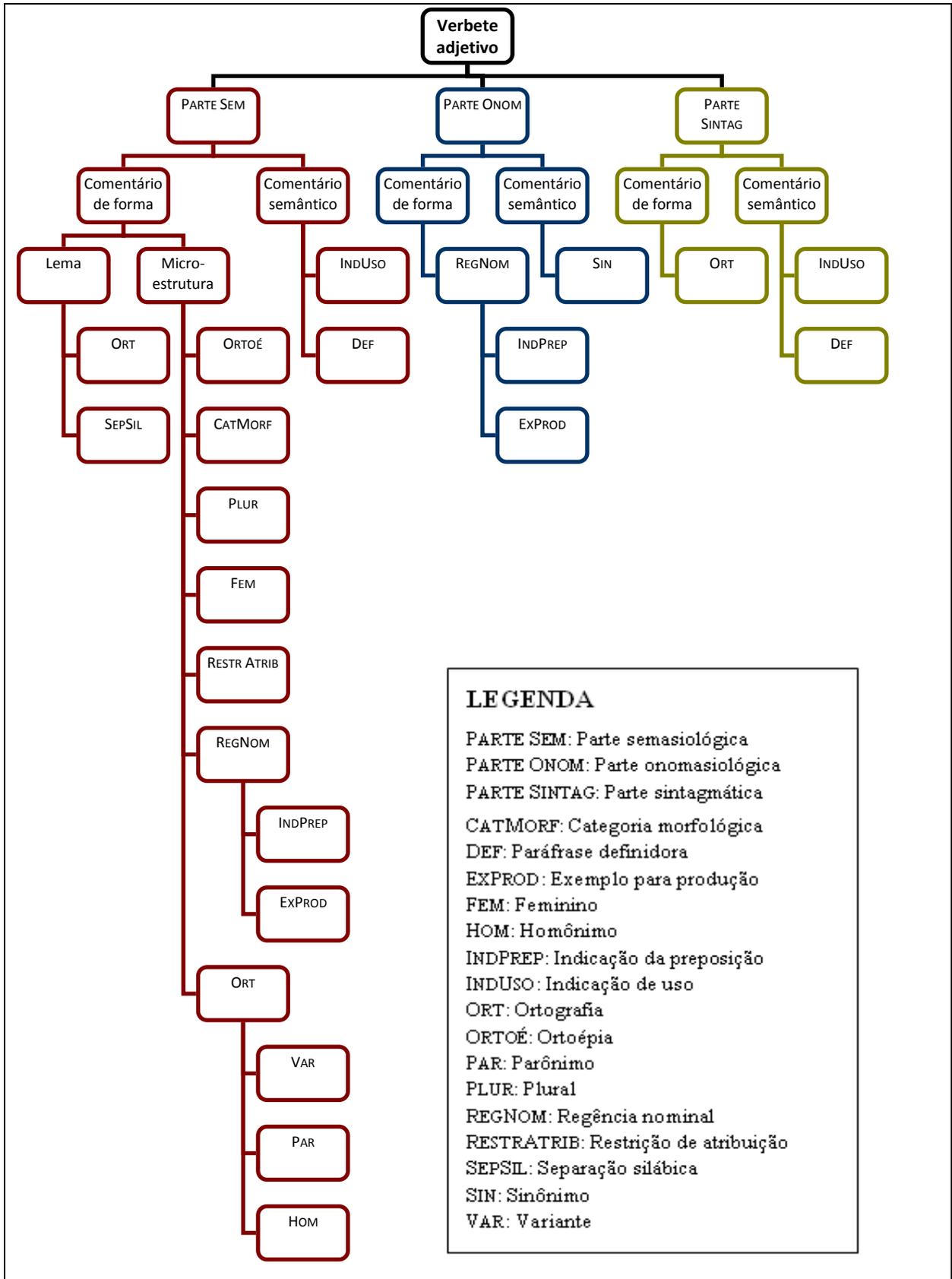


LEGENDA

PARTE SEM: Parte semasiológica
 PARTE ONOM: Parte onomasiológica
 PARTE SINTAG: Parte sintagnática
 CATMORF: Categoria morfológica
 DEF: Paráfrase definidora
 EXPROD: Exemplo para produção
 FEM: Feminino
 HOM: Homônimo
 INDPREP: Indicação da preposição
 INDUSO: Indicação de uso
 ORT: Ortografia
 ORTOÉ: Ortoépia
 PAR: Parônimo
 PLUR: Plural
 REGNOM: Regência nominal
 SEPSIL: Separação silábica
 SIN: Sinônimo
 VAR: Variante



Figura 1 – Esquema do PCI de verbetes de substantivos

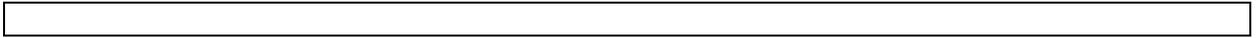


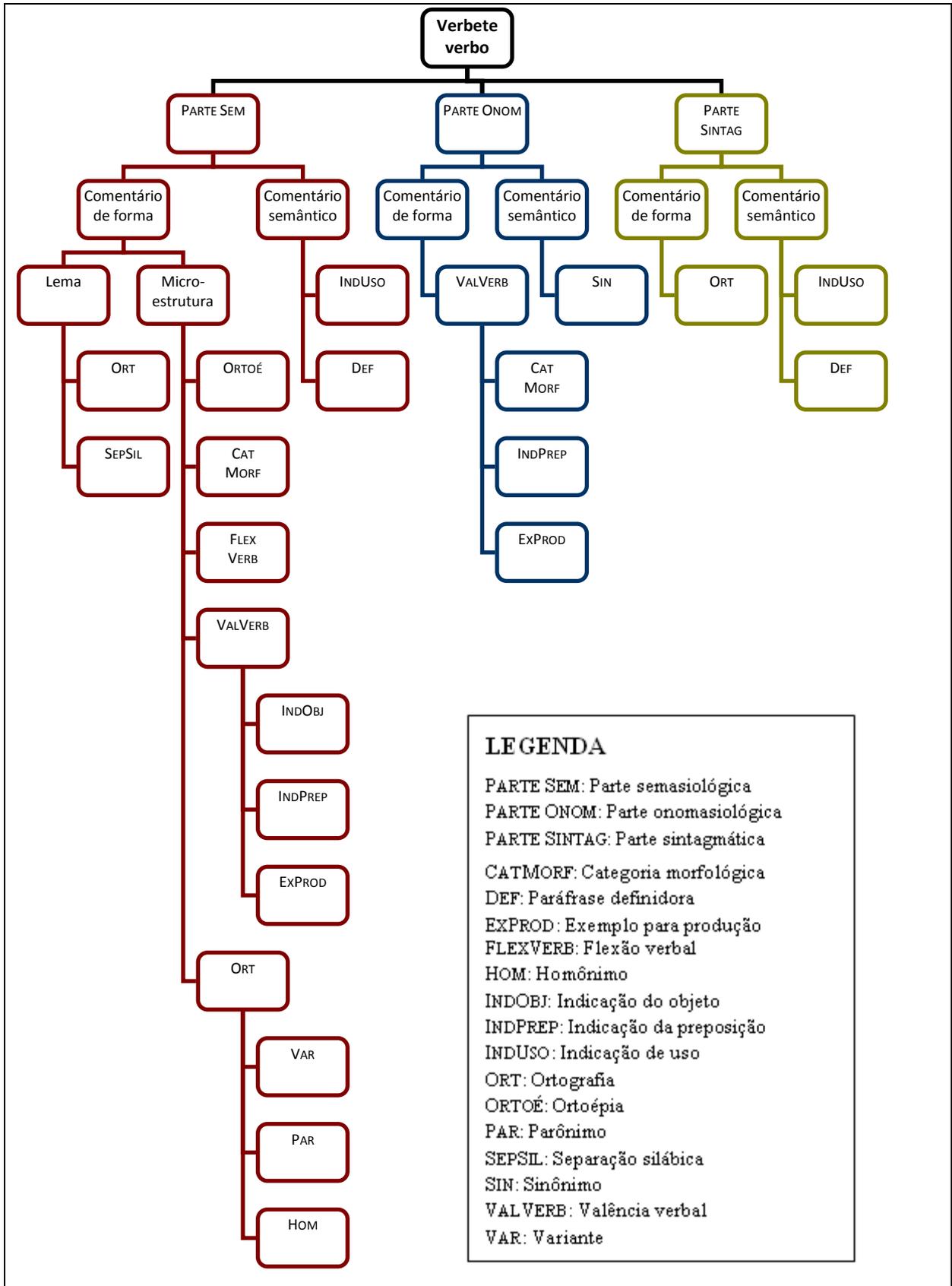
LEGENDA

- PARTE SEM: Parte semasiológica
- PARTE ONOM: Parte onomasiológica
- PARTE SINTAG: Parte sintagmática
- CATMORF: Categoria morfológica
- DEF: Paráfrase definidora
- EXPROD: Exemplo para produção
- FEM: Feminino
- HOM: Homônimo
- INDPREP: Indicação da preposição
- INDUSO: Indicação de uso
- ORT: Ortografia
- ORTOÉ: Ortoépia
- PAR: Parônimo
- PLUR: Plural
- REGNOM: Regência nominal
- RESTRTRIB: Restrição de atribuição
- SEPSIL: Separação silábica
- SIN: Sinônimo
- VAR: Variante



Figura 2 – Esquema do PCI de verbetes de adjetivos





LEGENDA

- PARTE SEM: Parte semasiológica
- PARTE ONOM: Parte onomasiológica
- PARTE SINTAG: Parte sintagnática
- CATMORF: Categoria morfológica
- DEF: Paráfrase definidora
- EXPROD: Exemplo para produção
- FLEXVERB: Flexão verbal
- HOM: Homônimo
- INDOBJ: Indicação do objeto
- INDPREP: Indicação da preposição
- INDUSO: Indicação de uso
- ORT: Ortografia
- ORTOÉ: Ortoépia
- PAR: Parônimo
- SEPSIL: Separação silábica
- SIN: Sinônimo
- VALVERB: Valência verbal
- VAR: Variante



Figura 3 – Esquema do PCI de verbetes de verbos

3.2. A microestrutura concreta

O desenho da microestrutura¹⁸ concreta do dicionário escolar corresponde *stricto sensu* à proposta de *layout* do verbete¹⁹. Assumindo como ponto de partida os esquemas 1 e 2, que sintetizam a proposta para o PCI de substantivos e adjetivos, respectivamente, elaboramos os seguintes modelos de verbetes²⁰:

¹⁸ O desenho de uma proposta integral para a microestrutura pressupõe, ainda, a discussão de critérios para a ordenação das acepções. A esse respeito, cf. Farias (2009, p. 229-231).

¹⁹ Bray (1989, p. 136) preconiza que “um dicionário eficaz é um dicionário cuja apresentação permite um acesso simples e rápido à informação nele contida” [un dictionnaire efficace est un dictionnaire dont la présentation permet un accès simple et rapide à l’information qu’il contient]. O desafio, portanto, é lidar com as questões formais, ou tipográficas, envolvidas na redação dos verbetes, de modo a garantir não só que todas as informações importantes para o possível consulente da obra em questão estejam presentes, mas também que estas sejam apresentadas da forma mais clara possível. Deve-se considerar, contudo, que apresentar uma solução ótima, neste momento, não é possível, entre outras razões, pelo fato de que, como vimos, o perfil de usuário está definido apenas parcialmente, uma vez que não dispomos de instrumentos empíricos que auxiliem na definição das estratégias de busca dos consulentes.

²⁰ Não será possível, aqui, tratar de todos os problemas passíveis de se encontrar na redação de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos. Acredita-se, no entanto, que a amostra de verbetes de fantasia apresentada a seguir oferece uma ideia geral dos problemas mais frequentes.

<p>a çu ca rei ro m 1 Recipiente pequeno em que se serve o açúcar. adj 2 <i>algo</i> que tem relação com o açúcar.</p>	<p>a ver são f <PL: aversões> ~ a por Sentimento de repugnância em relação a <i>algo</i> / <i>alguém</i>: <i>João tem aversão a cobras. Maria sente aversão por pessoas falsas.</i> ⇒ SIN repugnância a / por «<i>Maria sente repugnância por pessoas falsas</i>»; repulsa a / por «<i>Maria tem repulsa por pessoas falsas</i>».</p>
<p>ca va lo m 1 <FEM: égua> Animal mamífero de grande porte, que tem cauda e crina com pelos longos e abundantes, e quatro patas terminadas em casco. 2 Peça do jogo de xadrez que se move em forma de L e pode saltar sobre outras peças. 3 Aparelho da ginástica olímpica com quatro pés que sustentam uma trave sobre a qual os atletas se apóiam para saltar. 4 Planta em que se enxerta o broto de outra planta para que se desenvolva. ⇒ SIN porta-enxerto. 5 ☹ Nome usado para referir-se à pessoa que trata as demais de forma grosseira. ☹ 1 cair do cavalo ! Ser surpreendido por <i>algo</i> negativo. 2 tirar o cavalo / cavalinho da chuva ! Desistir de <i>algo</i>.</p>	<p>pe ão m <PL: peões; FEM: peoa> 1 Pessoa que monta touros em rodeios. 2 Pessoa que trabalha como empregado em uma fazenda. 3 Pessoa que trabalha como operário em uma construção. ⇒ SIN servente de obra. 4 Peça do jogo de xadrez que se desloca somente para frente e avança uma casa em cada movimento. □ PAR: pião</p>

Figura 4 – Modelos de verbetes de substantivos

<p>loi ro adj 1 <i>cabelo</i> de cor próxima ao amarelo-queimado. adj / m 2 <i>pessoa</i> que tem o cabelo loiro (→ 1). m 3 Cor próxima ao amarelo-queimado. □ VAR: louro</p>	<p>lou ro adj / m 1 Var de → loiro. m 2 Folha do louro (→ 3), verde, brilhante, de forma elíptica e cheiro forte e agradável, usada como tempero. 3 Árvore de casca lisa e fina, com folhas verdes brilhantes de forma elíptica, e que produz um fruto carnoso, pequeno e de cor preta. ⇒ SIN loureiro. 4 ! Nome dado ao papagaio. ☹ colher os louros Ser recompensado por uma vitória obtida.</p>
---	--

Figura 5 – Modelos de verbetes de adjetivos

Salienta-se, primeiramente, a solução dada ao problema da indicação, nas paráfrases definidoras, do complemento nominal, em verbetes de substantivos, e da restrição de atribuição,



em verbetes de adjetivos. Em ambos os casos, opta-se por usar um tipo de letra distinto, já que o emprego de outros recursos tipográficos, como parênteses ou colchetes, poderia contribuir para “poluir” ainda mais o verbete, considerando a já alta densidade de símbolos, tipos de letras e cores utilizados com o fim de destacar e individualizar cada distinto segmento informativo. Ressalta-se, ainda, a questão do “grau zero de informação”. É justamente na microestrutura concreta onde a urgência de se definir um PCI pode ser plenamente compreendida. O fato de não haver informação acerca da flexão de número no verbete *cavalo*, por exemplo, indica que essa unidade léxica forma seu plural regularmente, ao contrário dos vocábulos *aversão* e *peão*, para os quais foi necessário indicar a forma de plural correspondente.

Por fim, com base no esquema 3, são apresentados, a seguir, modelos de microestruturas concretas relativas a verbetes de verbos:

<p>cur tir vt 1 Colocar o couro de molho em um líquido preparado para amaciá-lo. 2 Deixar a <i>caçaça</i> descansando por um tempo determinado antes de consumi-la. 3 ! Sentir apreço por algo / alguém. ⇒ SN gostar de (v+prep) «<i>Maria gosta de ler as histórias da Turma da Mônica</i>» 4 Passar por um momento de dor / sofrimento.</p>	<p>dis su a dir vt+prep ~ de Convencer alguém a desistir de algo: <i>O pai dissuadiu a filha de ir à festa.</i> ⇒ SN demover de (vt+prep) «<i>O pai demoveu a filha da decisão tomada</i>»</p>
<p>e mer gir vi <CONJUG: → emer-gir> 1 Sair à superfície da água / de um líquido. 2 Tornar-se evidente. □ PAR: imergir</p>	<p>i mer gir v(t)+prep <CONJUG: → emergir> ~ em Afundar algo em um líquido: <i>O nadador imergiu na água. A enfermeira imergiu os instrumentos cirúrgicos em água fervente.</i> □ PAR: emergir</p>

Figura 6 – Modelos de verbetes de verbos

A prioridade na escolha das unidades léxicas para as quais se elaborou verbetes de fantasia foi demonstrar como cada uma das informações discriminadas no processo de formulação da microestrutura abstrata estaria representada. Com relação aos verbetes de verbos, o único aspecto que se ressalta é a apresentação da valência verbal na paráfrase definidora. Nesse caso, opta-se pelo mesmo recurso já empregado na marcação do complemento nominal dos substantivos e na restrição de atribuição dos adjetivos.

4. Considerações finais



É evidente a carência de subsídios teóricos, bem como de instrumentos empíricos que possam contribuir para a resolução de questões cruciais relacionadas à concepção e ao desenho de dicionários escolares. É emblemática, por exemplo, a impossibilidade, nesse momento, de se gerar um perfil completo do usuário escolar, uma vez que não é possível estabelecer suas estratégias de busca, algo que incide diretamente, por exemplo, na elaboração de propostas para o *layout* dos verbetes, dada a dificuldade em calcular como os estudantes interpretam os elementos tipográficos utilizados para destacar e individualizar os segmentos informativos²¹. Além disso, há uma série de questões relacionadas à própria delimitação das necessidades do usuário de obras escolares que não podem ser respondidas apenas por lexicógrafos, mas deveriam ser tratadas em conjunto com professores da educação básica e responsáveis pela elaboração dos currículos de ensino oficiais, como salientam, com razão, Tarp; Gouws (2012, p. 345). Essa observação, aliás, está em consonância com a iniciativa de definir as necessidades de consulta dos estudantes com base em documentos oficiais de regulação da educação básica no país.

Os dicionários escolares brasileiros – malgrado os avanços experimentados nos últimos anos, especialmente no âmbito do PNLD – em muitos casos, lamentavelmente, têm seu potencial como instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna limitado, especialmente em razão dos problemas descritos sinteticamente no início deste trabalho (cf. seção 2). Essas obras, contudo, e apesar das dificuldades apontadas anteriormente, poderiam, sim, exibir melhores resultados, caso fossem efetivamente elaboradas tendo em vista as necessidades de aprendizagem de seu potencial público-alvo, decorrentes do nível de escolaridade, bem como uma definição taxonômica rigorosa do instrumento lexicográfico em questão.

Em vista disso, as discussões empreendidas aqui poderiam representar uma pequena contribuição tanto em relação à produção dicionarística pedagógica propriamente tal, como em relação ao aprimoramento dos métodos de avaliação do PNLD.

Referências

ANTONIOLI, Janina. Reflexões sobre as políticas de dicionários do governo brasileiro para alunos de alfabetização. *Educ. Soc.*, v.32, n.115, p.549-563, 2011.

BRANGEL, Larissa. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v.19, p.217-299, 2013a. Disponível em:

²¹ Nesse âmbito, são louváveis as pesquisas realizadas, entre outros, por Dziemianko (2008), objetivando avaliar a chamada *user-friendliness* de verbetes de dicionários para aprendizes de língua inglesa.



<<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1650/1477>>. Acesso em 30, maio 2014.

_____. Considerações sobre o Programa Constante de Informações de dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o público infantil. *Caligrama*, v.18, p.155-177, 2013b.

BRANGEL, Larissa & BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Sobre a semântica cognitiva e suas possíveis contribuições para a geração das paráfrases explanatórias em dicionários Tipo 2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.13, p.983-1009, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ensino de quinta à oitava série. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2004.

_____. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2012.

BRAY, Laurent. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formels. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p.135-146

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Notícia sobre o comentário de forma e comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Expressão*, v.8, n.1, p.89-93, 2004.

_____. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário da língua, *Revista Língua & Literatura*, v.6/7, n.10/11, p.17-31, 2005.

_____. Léxico e ensino: *Señas* (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, Evandro et al. *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.213-227

_____. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Humanitas, 2007a. p.261-272

_____. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. *Expressão*, v.11, n.2, p.89-101, 2007b.

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. *Alfa*, v.58, n.1, p.215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix & FARIAS, Virginia Sita. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: HUMBLÉ, Philippe et al. *Lexicografia Pedagógica*:



Pesquisas e perspectivas. Florianópolis: UFSC; NUT, 2008a. p.129-167. Disponível em: <<http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>>. Acesso em: 25, out. 2008.

_____. O ensino de português e os dicionários escolares: Um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. *Polifonia*, n.15, p.1-14, 2008b.

_____. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, v.77/78, p.29-78, 2009.

_____. Demandas curriculares e lexicografia: Os dicionários escolares são adequados para a produção textual? *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.9, n.17, p.167-190, 2011a. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_demandas_curriculares_e_lexicografia.pdf>. Acesso em: 07, jan. 2013.

_____. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. *Alfa*, v.55, n.1, p.31-61, 2011b.

_____. Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas para el lexicógrafo. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, n.29, p.9-19, 2011c.

_____. Los subsidios de tres teorías semánticas para la generación de definiciones lexicográficas. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, n.31, p.19-34, 2013a.

_____. Teorías semánticas y definición lexicográfica. Análisis de las paráfrasis explicativas de los diccionarios generales de lengua española. *Cadernos de Tradução*, n.32, v.2, p.183-225, 2013b.

_____. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 9, 2013, Uberlândia. Anais, Uberlândia: EDUFU, 2013c. p.1-20. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/?doing_wp_cron=1404187503.2084469795227050781250>. Acesso em: 30, jan. 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix & JARDIM, Carolina Reolon. Os *learner's dictionaries* do inglês e os *Lernwörterbücher* do alemão: uma simples transposição de nomes? *Contingentia*, v.5, n.1, p.41-67, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13319/7614>>. Acesso em: 22, jul. 2011.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix & SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. O comentário de forma em dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português. *Polifonia*, n.15, p.15-36, 2008.

DAMIM, Cristina Pimentel. O programa nacional do livro didático e a avaliação do dicionário escolar. *Revista Língua & Literatura*, v.6/7, n.10/11, p.33-44, 2005a.

_____. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.



DAMIM, Cristina Pimentel & PERUZZO, Maristela. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*, n.18, p.93-113, 2006.

DDSM. RAMOS, Rogério de Araújo. *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: SM, 2011.

DEABL. BECHARA, Evanildo. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. 3.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

DPC. BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

DURÃO, Adja. Zur Verwendung zweisprachiger Wörterbücher als Hilfsmittel bei der Produktion fremdsprachlicher Texte. *Lebende Sprache*, v.58, p.150-168, 2013.

DZIEMIANKO, Anna. Noun and verb codes in pedagogical dictionaries of English: User-friendliness revisited. EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS, 13, 2008, Barcelona. Proceedings, Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2008. p.1243-1250

ENGELBERG, Stefan & LEMNITZER, Lothar. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2009.

FARIAS, Virginia Sita. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista Letras*, n.70, p.183-205, 2006a.

_____. A microestrutura dos dicionários escolares: análise e algumas propostas para reformulações. In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA: ENSINO, LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA, 2, 2006, Novo Hamburgo. Anais, Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2006b. p.1-15

_____. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, n.71/72, p.160-206, 2007.

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, v.52, n.1, p.101-122, 2008.

_____. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 284 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Subsídios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, p.47-71, 2011.



_____. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas*. Fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Para uma teoria do exemplo lexicográfico: Formas e funções da exemplificação em dicionários semasiológicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2015. [em avaliação editorial]

HARTMANN, Reinhold & JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London; New York: Routledge, 2001.

HUMBLÉ, Philippe. Dictionaries on the Periphery. The Case of Brazil. In: BERGENHOLTZ, Henning et al. *Lexicography at a crossroads*. Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow. Bern: Peter Lang, 2009. p.215-235

JARDIM, Carolina Reolon. *Mecanismos de otimização para um learner's dictionary do inglês para aprendizes brasileiros*. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. *Revista Língua & Literatura*, v.6/7, n.10/11, p.101-112, 2005.

_____. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, v.2, n.18, p.235-252, 2006.

MiAu. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2.ed. Curitiba: Positivo, 2011.

MiCA. GEIGER, Paulo. *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

MiHou. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

OLIVEIRA, Ana Flávia. *Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos learner's dictionaries*. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PIRES, Janina Antonioli. *Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar destinado às séries iniciais*. 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene & BAGNO, Marcos. *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.37-60



RANGEL, Egon de Oliveira & BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC; SEB, 2006.

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. *Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do ensino médio*. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TARP, Sven. Pedagogical lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos*, n.21, p.217-231, 2011.

TARP, Sven & GOUWS, Rufus H. Skoolwoordeboeke vir huistaalleerders van Afrikaans. *Lexikos*, n.20, p.466-494, 2010.

_____. School dictionaries for first-language learners. *Lexikos*, n.22, p.333-351, 2012.

WELKER, Herbert Andreas. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

WIEGAND, Herbert Ernst. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989a. p.371-409

_____. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989b. p.409-462

_____. Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989c. p.462-501