

PROPOSTA DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Félix Valentín BUGUEÑO MIRANDA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felixv@uol.com.br

Virginia Sita FARIAS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
virginiafarias@terra.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um modelo integral de avaliação específico para dicionários escolares. Para elaborar esse modelo, isolamos três macroparâmetros capazes de determinar uma obra lexicográfica – quais sejam, seu enquadramento classificatório, sua função e o usuário ao qual se destina. Esses macroparâmetros baseiam-se em três axiomas: (a) uma obra lexicográfica deve ser definida em termos de um conjunto de traços no interior de um sistema classificatório; (b) uma obra lexicográfica deve cumprir ao menos uma tarefa específica; e (c) uma obra lexicográfica deve estar desenhada para satisfazer as necessidades de um grupo específico de usuários. O modelo proposto permite a avaliação de uma quantidade significativa de obras de caráter escolar do ponto de vista macro e microestrutural.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica; Dicionários escolares; Taxonomia de dicionários; Usuário; Função

1. Introdução

Inserido no âmbito das investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Metalexigrafia e Lexicografia (UFRGS/UFSC/UERJ), este trabalho tem como foco os dicionários destinados ao uso escolar. O cenário atual da lexicografia brasileira caracteriza-se pela crescente preocupação em torno da lexicografia pedagógica, no âmbito da qual Humblé (2009: 223) destaca o “boom dos dicionários escolares”. Entre os fatores que desencadearam o interesse por esse tipo de obras, destacam-se: (a) o reconhecimento de que os dicionários podem converter-se em ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem (cf. Rangel; Bagno 2006); (b) a inépcia de grande parte dos dicionários de cunho escolar – mormente os publicados até meados da década de 2000 – em relação à condição de material de apoio no processo de ensino-aprendizagem (cf. Damin 2005; Bugueño Miranda; Farias 2009); e (c) os investimentos do Governo Federal – sobretudo a partir da década de 1990 – na melhoria da educação, refletidos na implementação e aperfeiçoamento de diversos programas pela Secretaria de Educação Básica, entre os quais destacamos o Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD; cf. *ad infra*)¹.

Levando em conta, por um lado, o destaque dado aos dicionários de cunho escolar no âmbito (meta)lexicográfico nacional e, por outro, a necessidade de geração de instrumentos que viabilizem a avaliação de obras dicionarísticas com base em parâmetros específicos – visando, inclusive, complementar a avaliação levada a cabo bianualmente pelo PNLD –, o objetivo deste estudo é propor um modelo integral de avaliação de dicionários escolares.

¹ Outros exemplos de políticas educacionais do Governo Federal são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo exame foi aplicado pela primeira vez em 1990, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados entre 1997 e 2006.

2. O Programa Nacional do Livro Didático e os dicionários de caráter escolar

Criado em 1985, o PNLD avalia, desde 1996, os livros didáticos que devem subsidiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o país. A partir de 2000, esse programa teve seu escopo de atuação ampliado, passando a avaliar também os dicionários destinados aos estudantes de ensino fundamental. A metodologia de avaliação dos dicionários escolares empregada no âmbito do PNLD vem sofrendo alterações periódicas a cada dois anos, desde sua primeira versão, de tal forma que hoje abrange também os dicionários destinados a estudantes do Ensino Médio.

Entre as principais alterações efetuadas na metodologia de avaliação do PNLD, destacam-se a ampliação do *corpus* de dicionários analisados ao longo dos anos, e a sua posterior subdivisão em acervos, motivada pela discriminação das obras em função do público ao qual se destinam – fato que, aliás, constitui a grande inovação do PNLD 2006 em relação às avaliações anteriores (cf. Welker 2008: 5). De acordo com o mais recente edital do PNLD, relativo ao ano de 2012, os dicionários destinados ao público escolar são classificados em quatro tipos, tendo em vista dois parâmetros: (a) a etapa de ensino à qual se destinam, e (b) seu porte (em outras palavras, o volume da nomenclatura e a quantidade de informações arroladas na microestrutura) (cf. BRASIL 2012: 19):

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Ilustração 1: Tipologia de dicionários escolares do PNLD 2012 (Fonte: BRASIL 2012: 19)

É inquestionável o impacto positivo do PNLD na produção dicionarística nacional de cunho escolar, uma vez que a necessidade de submissão dos dicionários escolares a avaliações periódicas contribuiu, em primeira instância, para o aperfeiçoamento progressivo dessas obras e, em segunda instância, para a manutenção de um padrão mínimo de qualidade. Não obstante, a metodologia de avaliação do PNLD não está completamente isenta de críticas.

A tipologia apresentada, orientada pelo critério funcional², faz corresponder a cada etapa específica da educação básica um tipo de dicionário. Em outras palavras, cada tipo de dicionário destina-se a um usuário específico, com conhecimentos linguísticos específicos, bem como necessidades e habilidades de consulta específicas. Os critérios de classificação das obras, baseados nos dois parâmetros anteriormente mencionados, dão origem a caracterizações extremamente imprecisas de cada um dos quatro tipos de dicionários:

- a) A elasticidade na descrição do volume da nomenclatura: Principalmente nos três últimos casos, há uma expressiva variação entre a quantidade mínima e máxima de lemas que cada tipo de obra pode comportar. Esse fato evidencia que a classificação apresentada prescinde de critérios – ou, pelo menos, de critérios rigorosos – que devem subsidiar a definição macroestrutural quantitativa das obras escolares³. Além disso, a classificação dos dicionários com base no número de entradas mostra-se sempre bastante frágil, uma vez que fundamenta-se em critérios meramente impressionistas. No caso da classificação proposta pelo PNLD, a elasticidade na definição do volume da nomenclatura dos dicionários parece atender ao propósito de “acomodar” aos critérios de avaliação os dicionários disponibilizados pelo mercado editorial brasileiro, ao invés de buscar a formulação de parâmetros macroestruturais que possam subsidiar a elaboração dessas obras.
- b) A imprecisão na descrição da proposta lexicográfica: Em relação à proposta lexicográfica, a classificação apresentada pelo PNLD restringe-se, em cada caso, a recalcar que as informações dispostas nos dicionários devem adequar-se às demandas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de cada uma das etapas definidas.

Os problemas descritos *ad supra* nos levam a crer que a avaliação efetuada pelo PNLD – não obstante seus inegáveis méritos já mencionados – ainda hoje baseia-se em parâmetros majoritariamente fenomenológicos. A descrição dos critérios de avaliação das obras – subdivididos em dois grupos, os de exclusão e os classificatórios – corrobora nossa suspeita, na medida em que os critérios arrolados (salvo no caso específico da grafia) carecem de objetividade (cf. BRASIL 2012: 93-96). Dessa forma, salienta-se, por exemplo, em relação ao critério “Adequação da estrutura e da apresentação gráfica do verbete”, que:

Os vocábulos selecionados devem organizar-se como verbetes, apresentando, portanto, uma cabeça (a palavra selecionada como entrada) e um enunciado (o conjunto de explicações relativas à entrada). No enunciado, a complexidade da organização interna, a linguagem empregada e a extensão total devem estar adequadas ao Tipo de dicionário. (BRASIL 2012: 94-95)

Em primeiro lugar, a afirmação de que a nomenclatura dos dicionários deve organizar-se em verbetes, que, por sua vez, devem apresentar uma cabeça e um enunciado, possui um grau de informatividade nulo, já que constitui uma obviedade do ponto de vista (meta)lexicográfico. Por outro lado, afirmar que as informações disponibilizadas no verbete devem adequar-se ao tipo de dicionário tampouco aporta muito à discussão, se as necessidades e habilidades de consulta do usuário específico desse tipo de dicionário não são definidas *a priori*.

Ainda em relação a esse critério, assevera-se:

No caso dos dicionários de Tipo 1, a obra poderá organizar-se em campos temáticos ilustrados, (*sic.*) – como “o corpo humano”, “a casa”, “a escola”, “a cidade”, “os animais domésticos”, “os alimentos” etc. Esta opção, entretanto, não isentará o dicionário de apresentar definições; e no interior de

² A respeito dos critérios de classificação das obras lexicográficas, cf. 3.1.2.

³ A respeito da definição macroestrutural de uma obra lexicográfica, cf. 5.2.

cada campo, a sequência dos verbetes deve observar a ordem alfabética. Seja qual for o princípio adotado para a organização geral da obra, as ilustrações farão parte, obrigatoriamente, da explicação dos sentidos (*sic.*) da palavra. (BRASIL 2012: 95)

Em relação a esse excerto, há três observações que devem ser feitas. Em primeiro lugar, assume-se como viável a disposição do material léxico com base no princípio de ordenação onomasiológica, sem que as dificuldades inerentes a esse tipo de ordenação tenham sido avaliadas seriamente. Além disso, orienta-se conciliar os princípios onomasiológico e semasiológico de ordenação do material, uma vez que se recomenda que, no interior de cada campo semântico, as unidades léxicas registradas devem estar dispostas alfabeticamente. Em segundo lugar, considera-se obrigatória a apresentação de definições nos dicionários. Nesse sentido, deve-se levar em conta, por um lado, a real necessidade de inclusão dessa informação em dicionários destinados a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental – em geral, ainda não (completamente) alfabetizados (cf. Pires 2012) –, e, por outro lado, caso as definições sejam incluídas, como apresentá-las nesse tipo de obra. Por fim, a presença de ilustrações parece ser uma condição *sine qua non* em dicionários de Tipo 1, sendo seu objetivo primordial ajudar na elucidação do significado. A presença (ou não) de ilustrações nos dicionários, aliás, parece constituir um dos fundamentos da distinção estabelecida no PNLD entre os quatro tipos de dicionários, uma vez que os dicionários de Tipo 1 e 2 devem conter um número expressivo de ilustrações, sejam elas ficcionais ou funcionais; os dicionários de Tipo 3, por sua vez, devem conter – ainda que não seja uma obrigatoriedade – apenas ilustrações funcionais; e, finalmente, os dicionários de Tipo 4, não costumam apresentar definições. Esse critério de classificação é, porém, e uma vez mais, meramente subjetivo. Além disso, deve-se considerar que a simples presença de ilustrações em uma obra lexicográfica não as converte, automaticamente, em fatos funcionais⁴ (cf. Farias 2010).

Como consequência da inconsistência da maioria dos critérios que subjazem à avaliação do PNLD, o material disponibilizado pelo Ministério da Educação, com vistas a orientar o processo de seleção das obras pelos professores, evita uma apreciação crítica dos dicionários selecionados, limitando-se a apresentar cada uma das 19 obras que compõem os quatro acervos, descrevendo, quase exclusivamente, seus aspectos físicos mais facilmente apreensíveis (cf. BRASIL 2012: 21-36).

3. Macroparâmetros para a avaliação de dicionários escolares

O axioma básico do qual partimos para a elaboração do nosso modelo de avaliação é que toda obra lexicográfica deve ser produto da interseção de três parâmetros⁵: (a) uma taxonomia; (b) uma definição do perfil de usuário; e (c) uma função específica. Na prática, os parâmetros (b) e (c) resultam recursivos, pois se integram na formulação de uma taxonomia. No entanto, os mesmos parâmetros condicionam, independentemente da sua presença em uma taxonomia, muitas decisões atinentes à definição dos componentes canônicos do dicionário.

⁴ A funcionalidade das informações disponibilizadas em um dicionário de língua baseia-se na observância de dois princípios: (a) toda a informação deve ser discreta e (b) toda a informação deve ser discriminante. Uma informação discreta corresponde efetivamente a um fato de norma. Como exemplos de informações não discretas, mencionamos a “[Em alemão, com inicial maiúsc.]” no pós-comentário de MiCA (2004: s.v. *blitz*). Uma informação discriminante, por outro lado, é a que permite ao leitor obter algum proveito com relação ao uso e/ou conhecimento da língua. Como exemplo de informação não discriminante, mencionamos a definição de *morango* “Infrutescência carnosa (e, não, fruto), edule, do morangueiro” (MiAu 2008: s.v.). As definições de informação discreta e informação discriminante foram apresentadas pela primeira vez em Bugueño Miranda; Farias (2006), e reformuladas posteriormente em Bugueño Miranda; Farias (2008a).

⁵ Uma primeira aplicação sistemática desses parâmetros é proposta em Bugueño Miranda; Farias (2009: 37).

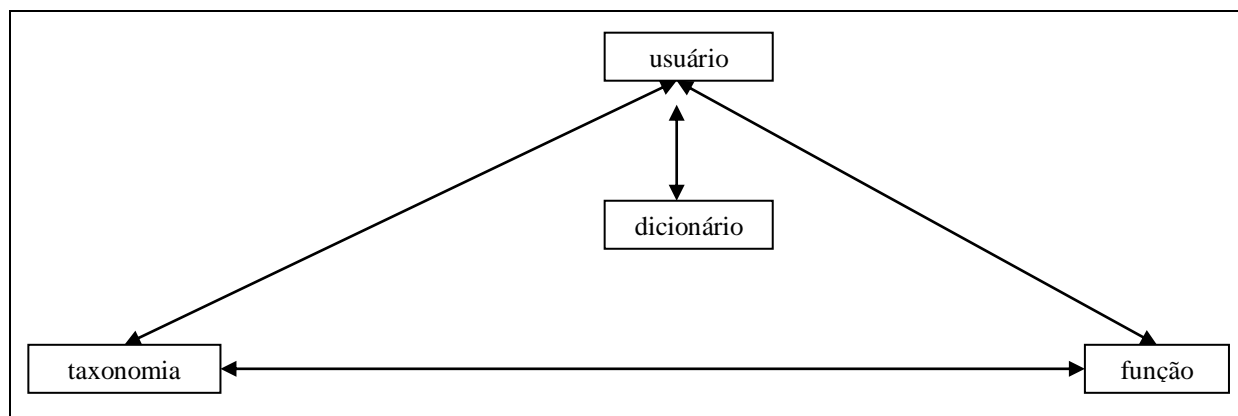


Ilustração 2: Macroparâmetros para um modelo de avaliação de dicionários escolares

3.1. A elaboração de uma classificação das obras lexicográficas

3.1.1. A utilidade da classificação das obras lexicográficas

A classificação de dicionários é útil em uma tríplice dimensão. Em primeiro lugar, ajuda o lexicógrafo a definir de melhor forma que tipo de instrumento lexicográfico almeja desenhar. Em segundo lugar, auxilia igualmente o estudioso da lexicografia, na medida em que lhe permite distinguir de forma mais eficaz o tipo de instrumento lexicográfico que tem diante de si. Por último, orienta também o usuário, ao possibilitar que ele estabeleça uma correlação entre as suas necessidades e os tipos de instrumentos lexicográficos disponíveis.

3.1.2. Os critérios de classificação

Bugueño Miranda; Farias (2009: 29) distinguem três tipos de critérios de classificação:

- a) Critério impressionista: classificação das obras lexicográficas de acordo com suas dimensões físicas (“grande dicionário”, “minidicionário” etc.);
- b) Critério funcional: classificação das obras lexicográficas tomando como ponto de partida o uso efetivo (“dicionário de aprendizes”, “dicionário escolar” etc.);
- c) Critério linguístico: classificação das obras lexicográficas em função de princípios linguísticos (“dicionário semasiológico”, “dicionário ortográfico” etc.).

Em uma teoria integral da metalexigrafia, cada um desses critérios encontra uma justificativa, embora a legitimação última de cada um deles responda a razões diferentes.

3.1.3. Taxonomia *versus* tipologia

Na literatura especializada, a classificação de dicionários obedece a dois princípios:

- a) Princípio tipológico, segundo o qual as obras lexicográficas são classificadas de acordo com expoentes mais (proto)típicos da categoria (cf., por exemplo, Hausmann 1985; 1989; Swanepoel 2003). Esse princípio oferece a vantagem de permitir “vincular” a um determinado tipo de dicionário – o *protótipo* de uma classe – obras lexicográficas que sejam menos “típicas”. Assim, por exemplo, há um expoente lexicográfico denominado “minidicionário”, que, embora seja claramente heterogêneo na sua concepção, é corriqueiramente “vinculado” ao (protó)tipo “dicionário escolar”. Como exemplo de aplicação de uma tipologia, cf. Bugueño Miranda (2011).
- b) Princípio taxonômico, segundo o qual, uma classificação é obtida mediante a somatória de uma matriz de traços em distribuição binária (cf., por exemplo, Haensch

et ál. 1982). A vantagem dessa proposta consiste em que cada expoente lexicográfico aparece claramente caracterizado por uma matriz de traços, fato que ajuda, sobretudo, no seu desenho. Levando em consideração a existência, por um lado, de expoentes lexicográficos claramente definíveis e caracterizáveis em função de uma matriz de traços, e, por outro, de obras que apresentam traços “frouxos”, distingue-se entre “genótipos” e “fenótipos”, respectivamente (cf. Bugueño Miranda 2014).

3.2. O perfil de usuário

Três coordenadas ajudam a determinar o perfil de usuário:

- a) A motivação ou exigências que levam à consulta de um dicionário (*porque* um potencial usuário consulta o dicionário);
- b) As informações que o usuário procura na obra lexicográfica (*o que* um potencial usuário procura no dicionário);
- c) As estratégias que o usuário emprega na consulta ao dicionário [*look-up strategies*] (*como* um potencial usuário busca a informação em um dicionário).

3.2.1. Motivações ou exigências de consulta do usuário

Em relação à motivação ou às exigências que levam à consulta de um dicionário, é evidente que, no caso dos dicionários escolares, são as demandas advindas dos programas de ensino de português os fatores que determinam o porquê da consulta. Embora o PNLD, como vimos *ad supra*, assinale um lugar para o dicionário, faz-se necessário salientar, no entanto, que ainda não é possível identificar tarefas específicas que o consulente escolar deva resolver com a ajuda de um instrumento lexicográfico (com exceção de algumas atividades elementares, como a procura pela significação de uma palavra). O trabalho de Pires (2012), por exemplo, demonstrou que ainda existe uma inadequação entre as obras dicionarísticas à disposição para os estudantes ao longo do período de alfabetização e as necessidades efetivas deste usuário específico. Esse potencial consulente encontra-se em uma fase de verificação de hipóteses ortográficas, de modo que o dicionário deveria limitar-se a satisfazer duas demandas: (a) a verificação de hipóteses ortográficas e (b) a verificação de hipóteses de separação silábica. É somente após a fase de consolidação da escrita que o consulente escolar tem condições de satisfazer, *de facto*, dúvidas referentes à significação das palavras. Os dicionários escolares, no que diz respeito às definições ou paráfrases explanatórias⁶, apresentam também uma situação paradoxal. Por um lado, a paráfrase explanatória é considerada como segmento informativo canônico do programa constante de informações de um dicionário semasiológico – não obstante, como se enfatizou no parágrafo anterior, ela seja completamente dispensável nos dicionários destinados aos alunos das duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Em relação aos dicionários destinados aos estudantes das demais séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, parece não haver uma metodologia para a geração das paráfrases. Como consequência disso, a qualidade dessas obras é extremamente heterogênea (cf. Bugueño Miranda; Farias 2009). No caso dos dicionários para as séries iniciais, as paráfrases são claramente deficitárias (cf. Brangel; Bugueño Miranda 2012).

3.2.2. Informações consultadas pelo usuário

No que diz respeito ao que o usuário procura no dicionário, Jackson (2002: 76), por exemplo, afirma que o usuário do dicionário geral aspira à resolução de dúvidas referentes à

⁶ Sobre o conceito de paráfrase explanatória, cf. Bugueño Miranda (2009).

significação das palavras, em primeiro lugar, e à ortografia, em segundo. Outros usuários, tais como aqueles que resolvem palavras cruzadas, procuram relações onomasiológicas, que se manifestam tanto na sinonímia como na procura de designações (cf. Bugueño Miranda 2013).

Em relação ao usuário escolar propriamente dito, sem dúvida alguma, a série que ele frequenta determina as tarefas linguísticas que ele deve resolver. Em Bugueño Miranda; Farias (2011a), por exemplo, estabeleceu-se que o usuário de 5ª a 8ª série deve resolver tarefas de recepção e produção textual. De modo particular, no âmbito da produção textual, o aluno deve poder resolver as seguintes tarefas linguísticas: (a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego; (b) escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia; (c) resolver problemas de concordância verbal e nominal; (d) resolver problemas de regência verbal e nominal; (e) diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem (oral e escrita) e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações. Das cinco demandas de aprendizagem descritas, interessar-nos-á, especificamente, a segunda, que diz respeito à seleção léxica nas produções textuais. Em Bugueño Miranda; Farias (2011a), por exemplo, conclui-se que os dicionários escolares, em geral, não apresentam um segmento que sirva expressamente para auxiliar nas tarefas de seleção léxica durante a produção textual.

3.2.3. Estratégias de consulta do usuário

Finalmente, o aspecto mais negligenciado em relação ao perfil de usuário é, sem dúvida, o que concerne às estratégias empregadas na busca de informações, chamado de *look-up strategies*. Até agora os estudos de *look-up strategies* se circunscrevem aos usuários aprendizes de inglês como língua estrangeira, que empregam dicionários de aprendizes ou bilinguizados, sejam eles em formato impresso ou digital. Trabalhos voltados para o consulente brasileiro de dicionários escolares são, ainda, inexistentes⁷.

3.3. A função da obra lexicográfica

Em relação à função da obra lexicográfica, no caso dos dicionários escolares, esse item é recursivo, em certa medida, já que está diretamente atrelado às demandas curriculares. Em termos gerais, com base nas disposições dos PCN (1998) em relação às demandas de aprendizagem dos estudantes entre 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental, Farias (2009: 53-55) confere duas funções aos dicionários escolares de língua portuguesa – que podem ser aplicadas, de forma similar, também aos dicionários destinados aos estudantes do Ensino Médio. Essas funções são a recepção e a produção textual. Naturalmente, dependendo do nível de escolaridade considerado, poderá haver uma única função em questão – como demonstra, por exemplo, o trabalho de Pires (2012) em relação aos dicionários infantis –, ou, mesmo, enfatizar-se uma das funções, sem, contudo, desconsiderar a outra – seria o caso, por exemplo, dos dicionários de Tipo 2, conforme a definição do PNLD (cf. BRASIL 2012).

4. A elaboração de um modelo de avaliação

Um modelo de avaliação deve estar constituído por uma tríade composta por uma classificação de dicionários, um perfil de usuário e uma função atribuída à obra lexicográfica.

⁷ Welker (2008) ressalta que, de um modo geral, até o momento, foram realizados poucos estudos empíricos acerca do (efeito do) uso de dicionários no Brasil. O autor menciona apenas 13 trabalhos, todos eles orientados à avaliação de dicionários para aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras (cf. Welker 2008: 11-12).

No que concerne à classificação do dicionário escolar, emprega-se o modelo proposto em Bugueño Miranda (2014). Segundo o referido modelo classificatório, o genótipo lexicográfico “dicionário escolar” caracteriza-se pelos seguintes traços: (a) caráter monolíngue; (b) destinado a falantes nativos; (c) de discurso livre; (d) com ênfase no significado; (e) semasiológico; (f) diassistemicamente restritivo; (g) diapragmático.

Desconsiderando o caráter monolíngue – que é óbvio em se tratando do ensino de português como língua materna –, em relação aos demais traços, são necessárias as seguintes considerações:

- a) o público-alvo são os estudantes de português como língua materna, e não, por exemplo, os aprendizes de português como língua estrangeira (como acontece, por exemplo, com DSLE (2006) ou com CCED (2006), que se pretendem obras de auxílio tanto aos falantes nativos como aos aprendizes de língua estrangeira);
- b) o dicionário escolar deve preocupar-se, prioritariamente, com as palavras e suas relações paradigmáticas e sintagmáticas, porém, na sua condição de signos autônomos (muito embora alguns dicionários escolares “herdem” do dicionário geral a tendência a lematizar unidades fraseológicas);
- c) o dicionário escolar deve preocupar-se, prioritariamente, com o significado do signo linguístico (embora a tradição lexicográfica proponha uma série de segmentos informativos atinentes ao comentário de forma);
- d) o dicionário escolar deve ser, prioritariamente, um dicionário de orientação semasiológica;
- e) o dicionário escolar deve ser, também, um dicionário diassistemicamente restritivo, ou seja, a sua definição macroestrutural não deve considerar todos os eixos do diassistema;
- f) finalmente, o dicionário escolar deve ser diapragmático, o que equivale a dizer que deve assumir claramente uma função de orientação no uso da língua⁸.

É evidente, no entanto, que o feixe de traços elencados pela taxonomia proposta ainda é insuficiente para caracterizar e, conseqüentemente, avaliar dicionários escolares.

No âmbito da definição do perfil de usuário, embora, conforme esclarecemos em 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3, careçamos ainda de subsídios que permitam estabelecer de maneira objetiva esse perfil, dispomos, sim, de alguns subsídios para executar essa tarefa. Esses subsídios são oferecidos pelos PCN, que discriminam, por série, as habilidades linguísticas que os alunos do Ensino Fundamental e Médio devem desenvolver. Farias (2009: 50-53), por exemplo, discrimina uma série de habilidades linguísticas que, em conformidade com os PCN (1998), os alunos entre a 5ª e a 8ª série devem desenvolver, e a partir das quais é possível definir as motivações ou exigências de consulta, bem como as informações procuradas por esse usuário específico.

Finalmente, estabeleceu-se, como vimos em 3.3, que a recepção e a produção linguística são as funções pertinentes ao dicionário escolar.

Essa complementação à classificação taxonômica de dicionários é fundamental, pois permite, por exemplo, compreender porque os dicionários escolares, a despeito do formalismo forçoso que a classificação possui, apresentam, *de facto*, traços que não se ajustam a ela. Assim, por exemplo, em Bugueño Miranda; Farias (2008b; 2011a), demonstrou-se que um dicionário escolar deve apresentar, também, um viés onomasiológico, que advém estritamente das demandas curriculares. Isso explica, de forma similar, porque a proposta de Pires (2012) restringe a microestrutura do dicionário das séries iniciais exclusivamente ao comentário de forma. As demandas curriculares condicionam esses dicionários à função de produção, restrita, unicamente, à verificação de hipóteses ortográficas e de separação silábica.

⁸ Sobre a questão da normatividade e sua representação nos dicionários de língua, cf. Zanatta (2010).

Evidentemente, nessas condições, não se cumpre o traço “semasiológico”. O exposto *ad supra* pode ser sintetizado de acordo com o seguinte esquema:

	Taxonomia	Perfil de usuário	f	
Σ	{ monolingue p/falantes nativos discurso livre c/ênfase no significado semasiológico diass. restritivo diapragmático	ortografia	recepção	
		separação silábica		
		significado		
			designação	produção
			

5. Aplicação do modelo de avaliação aos dicionários escolares de língua portuguesa

5.1. Seleção dos dicionários escolares avaliados

Selecionamos, para análise, dicionários de língua portuguesa destinados ao uso, prioritariamente, no âmbito escolar, que, de acordo com a classificação proposta na edição do PNLD de 2012, corresponderiam às obras de Tipo 3 e 4. As obras selecionadas são:

- *Dicionário didático* – DDSM (2007)
- *Dicionário escolar da língua portuguesa da ABL* – DEABL (2008)
- *Dicionário UNESP do português contemporâneo* – DPC (2004)
- *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa* – MiAu (2008)
- *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa* – MiCA (2004)
- *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa* – MiHou (2004)
- *Minidicionário Luft* – MiLu (2002)

Em relação às obras selecionadas, a primeira consideração a ser feita diz respeito à sua heterogeneidade. Salientamos que isso não se deve exclusivamente ao fato de havermos selecionado um conjunto de obras pertencentes a dois grupos distintos – dicionários de Tipo 3 e 4 –, posto que mesmo dicionários como DPC (2004) e MiHou (2004) – ambos classificados pelo PNLD de 2012 como dicionários de Tipo 4 – mantêm entre si diferenças facilmente apreensíveis, em relação tanto às dimensões físicas do objeto como à própria seleção das informações apresentadas. A análise exposta nas próximas páginas, no entanto, desconsiderará a heterogeneidade das obras elencadas *ad supra*, uma vez que nosso objetivo primordial será avaliá-las tendo em vista três fatores:

- a) o grau de correspondência das obras analisadas com a definição taxonômica em função do feixe de traços especificados na seção 4;
- b) o grau de correspondência entre as informações apresentadas na macro e microestrutura das obras analisadas e seu público-alvo, ou seja, alunos de 6^a a 9^a série do Ensino Fundamental e de 1^a a 3^a série do Ensino Médio;
- c) a real utilidade dessas obras nas tarefas de recepção e de produção linguística.

5.2. Relação entre os componentes estruturais do dicionário e o perfil de usuário

A macro e a microestrutura constituem os dois níveis fundamentais de estruturação de um dicionário (cf. Hartmann; James 2001: s.v. *structure*)⁹.

⁹ Além da macro e da microestrutura, deve-se mencionar ainda a medioestrutura, que corresponde ao conjunto das referências cruzadas de uma obra lexicográfica, bem como o *outside matter*, que abrange todos os materiais externos à nomenclatura principal, subdividindo-se em *front*, *middle* e *back matter*.

Hausmann; Wiegand (1989: 328) definem macroestrutura como “o conjunto ordenado de todos os lemas do dicionário” [*the ordered set of all lemmata of the dictionary*]. São concernentes ao âmbito macroestrutural todas as questões relacionadas com o estabelecimento do número de unidades léxicas arroladas, com o tipo de unidade registrada e com a sua disposição no dicionário (cf. Landau 2001: 99 e ss.; Welker 2004: 80-107; Bugueño Miranda 2005; 2007). Bugueño Miranda; Farias (2008a) propõem uma distinção entre definição macroestrutural quantitativa e definição macroestrutural qualitativa. Por meio da definição macroestrutural quantitativa, procura-se determinar a densidade da nomenclatura desejável em um dicionário escolar. Já por meio da definição macroestrutural qualitativa, procura-se delimitar os tipos de unidades léxicas passíveis de conformar a nomenclatura, bem como a melhor forma de organizar o material léxico no dicionário.

Hartmann; James (2001: s.v. *microstructure*) definem microestrutura como “o desenho interno da unidade de referência” [*The internal design of a reference unit*], e agregam: “the microstructure provides detailed information about the headword, with comments on its formal and semantic properties (spelling, pronunciation, grammar, definition, usage, etymology)”. Considerando que as informações oferecidas nos verbetes são de natureza diversa, a microestrutura dos dicionários encontrar-se-á formalmente segmentada em comentário de forma (indicações sobre o significante) e comentário semântico (indicações sobre o significado) (cf. Wiegand 1989b).

Farias (2009: 50-53) estabeleceu uma divisão das habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes nas séries finais do Ensino Fundamental e, parcialmente, também ao longo do Ensino Médio – cujo conjunto corresponde a uma porção da definição do perfil do usuário, como vimos em 3.2 –, conforme estejam relacionadas com o desenho da macro ou da microestrutura do dicionário:

- a) demandas de aprendizagem relacionadas com a macroestrutura do dicionário:
 - a. ampliar o domínio do vocabulário, ao oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego (níveis sintático, semântico e pragmático)¹⁰;
 - b. reconhecer a existência da variação linguística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos), e empregar adequadamente as palavras com algum tipo de marca de uso (neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias etc.)¹¹;
 - c. compreender fenômenos de derivação e flexão e conseguir construir paradigmas a partir da análise de conjuntos de palavras formadas com os mesmos afixos ou que apresentem as mesmas desinências;
 - d. identificar famílias de palavras através da aplicação de processos de derivação.
- b) demandas de aprendizagem relacionadas com a microestrutura do dicionário:
 - a. sistematizar as regularidades ortográficas¹² e reconhecer as irregularidades mais frequentes¹³;

¹⁰ A exigência de ampliação do vocabulário do estudante está diretamente relacionada com a definição macroestrutural quantitativa do dicionário escolar. Contudo, a orientação sobre o emprego das unidades léxicas é um problema a ser resolvido em nível microestrutural (cf. *ad infra*).

¹¹ O reconhecimento da existência da variação linguística é uma demanda de aprendizagem que incide tanto na definição macroestrutural, mais especificamente no que tange à seleção do material léxico que deverá constituir a nomenclatura, quanto na definição microestrutural, já que unidades léxicas diassistemicamente diferenciadas devem receber marcas de uso (cf. *ad infra*).

¹² Por exemplo, à letra *c* correspondem dois fonemas distintos em língua portuguesa: fricativo alveolar surdo /s/ e oclusivo velar surdo /k/. A correspondência com um ou outro desses fonemas está condicionada ao contexto em que ocorre, dando-se de forma regular.

¹³ Por exemplo, ao fonema fricativo alveolar surdo /s/ em português (*s* em *sapo*, *ss* em *essência*, *c* em *céu*, *ç* em *cabeça*, *sc* em *nascer*, *sç* em *naço*, *x* em *auxílio*, *xc* em *exceto*, *z* em *paz*); por outro lado, a letra *x* pode representar vários fonemas distintos (fricativo palatal surdo /ʃ/ em *xícara*, fricativo alveolar sonoro /z/ em *exato*, oclusivo velar surdo seguido de fricativo alveolar surdo /ks/ em *táxi*, fricativo alveolar surdo /s/ em *auxílio*).

- b. superar as dificuldades relativas à separação silábica¹⁴;
- c. superar as dificuldades relativas à sistematização das classes de palavras¹⁵;
- d. superar as dificuldades relativas às irregularidades na flexão verbal e nominal;
- e. ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras, além de orientar o emprego do léxico (níveis sintático, semântico e pragmático):
 - i. realizar adequadamente a concordância nominal e verbal¹⁶;
 - ii. reconhecer o papel funcional dos sintagmas no interior das orações (sujeito, predicado, complementos e adjuntos verbais e nominais);
 - iii. reconhecer a existência da variação linguística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos), e empregar adequadamente as palavras com algum tipo de marca de uso (neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias etc.)
 - iv. diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem (oral e escrita) e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações;
 - v. identificar e analisar empregos figurados de palavras e expressões;
 - vi. escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia.

5.3. A relação entre as tarefas de recepção e produção linguística e o perfil de usuário

Farias (2009: 54-55) estabelece uma relação entre cada uma das funções atribuídas ao dicionário escolar – tendo em vista seu enquadramento taxonômico – e as informações disponibilizadas em cada um dos níveis de estruturação:

- a) Função de recepção linguística: o cumprimento da função de recepção linguística reflete-se, em nível macroestrutural, na seleção da nomenclatura e, em nível microestrutural, na elaboração das paráfrases definidoras. No primeiro caso, o problema central é a elaboração de critérios de seleção das unidades léxicas, buscando atender da melhor forma possível às necessidades de consulta do estudante, mas sem cair no equívoco de inchar desnecessariamente a macroestrutura do dicionário. No segundo caso, a atenção deve voltar-se para a apresentação de definições que sejam realmente elucidativas para os consulentes. Salientamos, contudo, que ainda dispomos de poucos estudos conclusivos sobre como redigir uma definição satisfatória¹⁷.
- b) Função de produção linguística: o cumprimento da função de produção linguística envolve, além do próprio problema da seleção da nomenclatura, relacionado com a definição macroestrutural, pelo menos outros três tipos de problemas concernentes à definição microestrutural: (i) a resolução de dúvidas relativas à ortografia, concordância e regência verbal e nominal, (ii) a resolução de dúvidas relativas à adequação da linguagem utilizada a contextos determinados e (iii) a escolha das palavras usadas no texto (sinônimos, antônimos, hiperônimos/hipônimos etc.).

¹⁴ Os encontros vocálicos (ditongos, tritongos, hiatos) são o principal problema encontrado pelos estudantes em relação à sistematização da separação silábica.

¹⁵ Os PCN (1998) não propõem a sistematização pura e simples das categorias morfológicas. Entretanto, que o aluno consiga reconhecer cada classe gramatical é um fator fundamental para a resolução de problemas relativos a seu emprego sintático e semântico.

¹⁶ O dicionário escolar contribui indiretamente para o desenvolvimento dessa habilidade, através da indicação da flexão de número e gênero.

¹⁷ Sobre o problema da definição no âmbito (meta)lexicográfico, cf. Haensch et. ál. (1982); Wiegand (1989c); Lara (1996); Bugeño Miranda (2009); Bugeño Miranda; Farias (2011b).

5.4. Resultados da avaliação dos dicionários escolares

A seguir, apresentamos os resultados obtidos na avaliação dos dicionários escolares elencados anteriormente, considerando, em primeira instância, a relação estabelecida entre os distintos níveis de estruturação das obras lexicográficas e as necessidades de consulta do público-alvo definido, e, em segunda instância, a eficiência dos dicionários selecionados em relação às tarefas de compreensão e produção linguística, respectivamente. Salientamos que os resultados apresentados refletem, em grande parte, os resultados obtidos em análises anteriores, mormente Farias (2007) e Bugueño Miranda; Farias (2008a; 2009; 2011a).

5.4.1. Avaliação da macroestrutura dos dicionários escolares

Em relação à definição macroestrutural quantitativa – malgrado o fato de que ainda careçamos de estudos que permitam calcular de forma objetiva a densidade macroestrutural pertinente a um dicionário escolar – pode-se afirmar, em face das demandas linguísticas definidas para os grupos de usuários com os quais trabalhamos aqui, que os dicionários escolares empregados no Brasil apresentam um “inchaço macroestrutural” que gira em torno de 16%. Este cálculo foi feito com base nas informações contidas em quatro intervalos lexicográficos dos dicionários selecionados, correspondentes respectivamente às letras *b* (entre *blindar* e *boina*), *e* (entre *espiral* e *esqui*), *m* (entre *mate* e *mecânica*) e *t* (entre *traça* e *transcender*). O inchaço macroestrutural deve-se à presença de palavras de baixa frequência ou, mesmo, desusadas – informações que não correspondem a fatos funcionais nesse tipo de obra. Exemplificamos com dados de quatro dos sete dicionários avaliados:

	Intervalo I <i>blindar - boina</i>		Intervalo II <i>espiral - esqui</i>	
	nº total de entradas	nº de entradas excedentes	nº total de entradas	nº de entradas excedentes
MiLu (2002)	89	17	137	28
MiHou(2004)	76	17	109	26
MiCA (2004)	97	14	106	25
MiAu (2008)	86	12	103	28

Ilustração 4: Excedente macroestrutural dos dicionários escolares (Intervalos I e II)

	Intervalo III <i>mate - mecânica</i>		Intervalo IV <i>traça - transcender</i>	
	nº total de entradas	nº de entradas excedentes	nº total de entradas	nº de entradas excedentes
MiLu (2002)	96	30	107	22
MiHou(2004)	92	21	96	15
MiCA (2004)	92	20	111	18
MiAu (2008)	89	20	89	12

Ilustração 5: Excedente macroestrutural dos dicionários escolares (Intervalos III e IV)

Em relação à definição macroestrutural qualitativa, foram considerados quatro fatores:

- Tipos de unidades léxicas registradas: um dicionário escolar pode comportar leixias simples, compostas e complexas – com uma ressalva feita apenas aos nomes próprios – (cf. Farias 2009: 96-102). Os dicionários avaliados, no entanto, algumas vezes,

lematizam afixos (cf., por exemplo, DDSM 2007). Essas unidades léxicas não são funcionais em relação ao perfil de usuário definido, nem do ponto de vista da recepção, nem do ponto de vista da produção linguística. Em primeiro lugar, e atendendo ao caráter semasiológico do dicionário, para auferir uma significação, basta ater-se à respectiva paráfrase explanatória. Em segundo lugar, porque o usuário escolar dificilmente poderá produzir – ou, melhor dito, formar palavras – com base nas informações apresentadas nos verbetes correspondentes aos afixos listados.

- b) Solução polissêmica *versus* solução homonímica¹⁸: inicialmente, não se pode defender a preponderância de uma solução sobre a outra. A opção por uma dada solução deve estar em relação direta com a função da obra lexicográfica e o perfil de usuário. O usuário escolar (i) ainda está em fase de aquisição da língua (no seu padrão formal e como metalinguagem), (ii) encontra-se em processo de aprendizagem do uso de dicionários, (iii) possui uma percepção sincrônica (ingênua) da língua, e (iv) deve satisfazer demandas tanto de recepção como de produção textual. A solução polissêmica, pois, parece muito mais prática. A amostra analisada corresponde aos casos de *colar*, *embalar*, *fiar*, *manga*, *mó*, *molho*, *pega* e *soquete*. MiLu (2002) parece tender a uma solução polissêmica, mas também apresenta solução homonímica nos casos de diferente classe morfológica (*colar*¹ [nome] / *colar*² [verbo]) e nos casos de homônimos heterofônicos (*pega*¹ / *pega*² (ê), *soquete*¹ / *soquete*² (ê), *molho*¹ / *molho*² (ô)). DPC (2004) e DEABL (2008) optam, abertamente, pela solução homonímica.
- c) Lematização de formas de *type* e *token*: dado o caráter de orientação do dicionário escolar em relação à língua padrão, a distinção entre *type* (forma canônica ou invariante) e *token* (forma não canônica ou variante) é fundamental. O panorama oferecido pelos dicionários é bastante complexo, não sendo possível estabelecer, em todos os casos, qual o critério escolhido pelas obras lexicográficas para diferenciar entre *type* e *token*. Ademais, nem sempre as obras escolares consideram a existência de um *token*. Exemplificamos o problema com o par *munguzá/mungunzá*¹⁹. MiLu (2002), DDSM (2007) e DEABL (2008) lematizam ambas as formas e consideram *munguzá* como *type*; MiAu (2008), MiCA (2004) e MiHou (2004) também reconhecem a existência das duas formas, mas apresentam uma lematização paralela, seguindo a progressão alfabética, de modo que é impossível distinguir qual das duas formas é considerada o *type*. DPC (2004), por seu turno, lematiza apenas a forma *mungunzá*. Em relação ao par *maquiagem/maquilagem*²⁰, o panorama parece bem mais complexo. MiLu (2002) considera a forma *maquilagem* como *type*; MiHou (2004), DDSM (2007) e DEABL (2008), por outro lado, apontam a forma *maquiagem* como *type*; por fim, MiAu (2008), MiCA (2004) e DPC (2004) recorrem à lematização paralela. A distinção entre *type* e *token*, portanto, aparentemente, não obedece a critérios coerentes.
- d) Disposição lematizada: de acordo com Wiegand (1989a), há três diferentes formas de arranjo da nomenclatura: estrutura lisa (ordenação estritamente alfabética, sem subentradas); estrutura de nicho léxico (ordenação alfabética, mas com subentradas); e

¹⁸ Por solução polissêmica, entende-se o agrupamento de todas as acepções em um único verbete a partir de um único signo-lemma, não importando que o mesmo represente dois homônimos (*manga* / *manga*). Por solução homonímica, por outro lado, entende-se o agrupamento de acepções em dois ou mais verbetes, em que o conjunto dos signos-lemma corresponde a igual número de homônimos (*manga*¹ / *manga*²).

¹⁹ Tendo em vista o critério da frequência, poder-se-ia considerar a forma *mungunzá* (26.000 ocorrências) como *type*, e a forma *munguzá* (12.200 ocorrências) como *token*. Consulta de frequência realizada por meio da ferramenta de busca *Google*, em 12.10.2013.

²⁰ Tendo em vista o critério da frequência, poder-se-ia considerar a forma *maquiagem* (mais de 5.000.000 de ocorrências) como *type*, e a forma *maquilagem* (176.000 ocorrências) como *token*. Consulta de frequência realizada por meio da ferramenta de busca *Google*, em 12.10.2013.

estrutura de ninho léxico (ordenação não alfabética, com subentradas). A grande maioria dos dicionários apresenta uma estrutura lisa – que corresponde, aliás, à opção mais amplamente aceita no âmbito (meta)lexicográfico nacional e é, efetivamente, a mais adequada em dicionários escolares. Exceções nesse panorama são MiLu (2002), MiHou (2004), MiAu (2008) e DEABL (2008), que possuem uma estrutura de nicho léxico moderada, na modalidade de *run-on-entries*, opção que, no entanto, não parece especialmente apropriada para o público escolar.

5.4.2. Avaliação da microestrutura dos dicionários escolares

A avaliação dos dicionários escolares no âmbito microestrutural foi realizada tendo em vista a bipartição do verbete em comentário de forma e comentário semântico. Em relação ao comentário de forma, analisou-se os segmentos microestruturais definidos como canônicos em um dicionário escolar destinado aos grupos de usuários com os quais trabalhamos aqui (cf. Farias 2009: 134-153). A maioria das informações apresentadas nesse caso responde à função de produção linguística. Para a análise do comentário semântico, por outro lado, foi preciso levar em conta que parte das informações apresentadas (paráfrases definidoras e marcas de uso) responde à função de compreensão linguística – primordial, aliás, em um dicionário de caráter semasiológico –, e parte das informações (basicamente, a indicação de sinonímia e/ou antonímia) responde à função de produção linguística (cf. Farias 2009: 153-163).

No que concerne à avaliação das informações concernentes ao comentário de forma dos dicionários escolares, obtivemos os seguintes resultados:

- a) Indicação ortográfica: a ortografia é, como vimos, a segunda informação mais procurada em dicionários semasiológicos. Essa informação aparece, via de regra, integrada ao signo-lema. Entretanto, há também outras formas de indicação ortográfica: (i) indicação de variantes ortográficas/morfológicas, (ii) indicação de homônimos heterográficos e (iii) indicação de parônimos. A indicação de variantes (*tokens*) é funcional, sempre e quando se explicita devidamente a forma de mais prestígio (*type*), com base, evidentemente, em critérios rigorosos – ao contrário do que os dicionários escolares normalmente fazem (cf. *ad supra*). Os homófonos heterográficos e os parônimos, por sua vez, constituem um problema similar, ou seja, grafias bastante parecidas com pronúncia igualmente bastante parecida, ou mesmo idêntica no caso dos homófonos, e significados bem distintos. Por esta razão, esses dois fenômenos são arrolados dentro do mesmo grupo de dificuldades ortográficas. A apresentação de homófonos heterográficos e parônimos cobra funcionalidade nos casos em que ambas as palavras possuem frequência de uso elevada, como *caçar/cassar*, *delatar/dilatar* e *mandado/mandato*. Contudo, grande parte dos homófonos heterográficos e parônimos que os dicionários de língua portuguesa apresentam não são índices informativos discretos e discriminantes. Um exemplo disso é o parônimo *mear* encontrado s.v. *miar* em MiLu (2002: s.v.) e MiAu (2005: s.v.), bem como a indicação de *destinto* s.v. *distinto* em MiLu (2002: s.v.) e MiHou (2004: s.v.), considerando que ambas são desusadas.
- b) Separação silábica: os estudantes entre 6^a e 9^a série do Ensino Fundamental e 1^a e 3^a série do Ensino Médio deverão passar a dominar estruturas silábicas não-canônicas, como, por exemplo, os encontros vocálicos (diferenciar ditongos (*meigo*) de hiatos (*miado*) e identificar combinações de hiato e ditongo (*maio*)). O dicionário escolar pode auxiliar na tarefa de sistematização das regularidades e identificar os casos que representam maiores dificuldades mediante a informação da separação silábica. Essa informação, por sua vez, pode estar integrada ao signo-lema, como encontramos na maioria dos dicionários, fato que contribui para facilitar a sua visualização, ao mesmo

tempo em que evita sobrecarregar a microestrutura. MiCA (2004), DPC (2004) e DEABL (2008), no entanto, optam pela apresentação da separação silábica logo após o signo-lema, entre parênteses. Embora, neste caso, não se possa falar em uma sobrecarga de informações, já que as demais indicações pertinentes ao comentário de forma são apresentadas no final do verbete, cremos que não há necessidade de ocupar este espaço para oferecer uma informação que poderia estar integrada ao signo-lema.

- c) Flexão verbal: a indicação da conjugação de verbos regulares não é uma informação funcional em um dicionário escolar destinado ao público que definimos. Na contramão disso, MiAu (2008) apresenta a conjugação completa de alguns verbos, respectivamente no *front matter*, utilizando-as como modelo para a conjugação dos demais verbos. Apresenta-se remissão à conjugação em todos os verbetes referentes a verbos. Não obstante, a indicação da conjugação de verbos que apresentam irregularidades é suficiente. O lexicógrafo poderia agrupar as irregularidades por categorias e apresentar alguns modelos de conjugação no *back matter*.
- d) Flexão de número e de gênero: similarmente ao que ocorre com a indicação da conjugação verbal, a indicação da flexão de gênero e número dos nomes somente será uma informação funcional se se trata de um caso de irregularidade, dado que os problemas de flexão regular já podem ser resolvidos pelo estudante que ingressa na 6ª série do ensino fundamental. No entanto, há, nos dicionários escolares analisados, alguns casos de indicação de flexão de gênero e número que não constituem informações relevantes para o consulente escolar, posto que se tratam de formas absolutamente regulares: *bombom* “[Pl.: -bons.]” (MiAu 2008: s.v.); *holandês* “*holandesa(s) (ê)*” (MiAu 2008: s.v.).
- e) Valência verbal: a mera indicação da transitividade do verbo, como ocorre na maioria dos dicionários analisados, (por exemplo, *oferecer* “*T.d.i 5. Dar como oferta, mimo ou presente*” (MiAu 2008: s.v.)), pouco ajuda o consulente nas suas tarefas de produção textual. Em vez disso, o lexicógrafo poderia marcar os actantes na paráfrase definidora, a fim de que o consulente não tivesse dúvidas sobre como usar o verbo em questão²¹. A definição de *oferecer*, por exemplo, poderia ser “dar [algo] (a [alguém]) (para que o utilize/desfrute)”²². Outra opção seria a utilização de um exemplo destinado a auxiliar a produção textual²³.

No que concerne à avaliação das informações concernentes ao comentário semântico dos dicionários escolares, obtivemos os seguintes resultados:

- a) Segmentos informativos relacionados com a função de recepção linguística:
 - a. Indicação de paráfrases definidoras: a indicação do significado corresponde ao núcleo da microestrutura de um dicionário semasiológico. Entretanto, muitas questões relativas à redação das paráfrases definidoras, tendo em vista a ausência de uma “teoria da definição lexicográfica” (cf. Bugeño Miranda 2009), ainda carece de respostas completamente satisfatórias. Neste trabalho, no entanto, abster-nos-emos de uma discussão mais profunda desse tema, restringindo-nos à avaliação da qualidade das paráfrases apresentadas nos dicionários escolares. Reproduziremos, sucintamente, os resultados obtidos mediante a aplicação de uma taxonomia simplificada de problemas redacionais à análise das definições de dicionários escolares, apresentada em Bugeño

²¹ A esse respeito, cf. Seco (2003) e Beneduzi; Bugeño Miranda; Farias (2005).

²² Salientamos que uma paráfrase assim formulada talvez não pudesse ser muito útil ao consulente escolar, já que, no caso específico da definição dos verbos em dicionários escolares mais que em outras obras, é necessário equilibrar a exaustividade descritiva da paráfrase e a capacidade de compreensão do estudante.

²³ Farias (2008) propõe alguns critérios para decidir quando uma definição deve ser complementada por um exemplo e estabeleceu-se uma distinção entre exemplos para a compreensão e exemplos para a produção.

Miranda; Farias (2009). As deficiências detectadas na redação das paráfrases são de três tipos: (i) metodológicas, caracterizadas pelo descumprimento dos parâmetros básicos que deveriam subjazer à formulação das paráfrases definidoras²⁴ (por exemplo, definições sinonímicas: *comilão* “*adj.s.m.* glutão” (MiHou 2004: s.v.) e *polífago* “*adj. sm.* Onívoro” (MiAu 2008: s.v.)); (ii) redacionais, caracterizadas pela seleção inadequada do vocabulário empregado, bem como pela má formulação sintática (por exemplo, *alcano* “*s.m.* QUÍM hidrocarboneto saturado, de cadeia aberta; parafina” (MiHou 2004: s.v.) e *desavergonhado* “*a.sm.* Que ou quem não tem ou perdeu a vergonha, tornando-se cínico, descarado; sem-vergonha” (MiCA 2004: s.v.)); e (iii) semânticas, caracterizadas pela ausência de correspondência entre o conteúdo sêmico da unidade definida e o conteúdo sêmico da definição (por exemplo, *moranga* “*sf. Bras. Bot.* Planta cucurbitácea, variedade de abóbora” (MiAu 2008, s.v.)). Considerando o número expressivo de paráfrases deficitárias nos dicionários escolares – aqui, apresentamos alguns poucos exemplos, apenas a título de ilustração – o potencial dessas obras como auxiliares na função de compreensão linguística – que, recalamos, é a função primordial em dicionários semasiológicos – vê-se seriamente comprometido.

- b. Indicação de marcas de uso: Em relação a esse tópico, deve-se considerar, por um lado, a dificuldade de se estabelecer uma delimitação entre marcas como *popular*, *familiar* e *gíria*, e, por outro lado, o baixo valor heurístico que a apresentação de uma grande quantidade de marcas de uso diferentes representaria para o consulente escolar. Os dicionários escolares deveriam apresentar um sistema de marcação de uso bastante simplificado, que levasse em conta a necessidade de se marcar as unidades léxicas que não podem ser empregadas em situações formais, bem como as pejorativas (cf. Farias 2009: 153-157). As obras escolares analisadas, no entanto, de modo equivocado, costumam apresentar uma grande quantidade de marcas de uso, e não somente diafásico-diastráticas, mas também diatópicas e, até mesmo, diacrônicas.
- b) Segmentos informativos atinentes à função de produção linguística: Correspondem, basicamente, à indicação de sinônimos e antônimos. O quadro a seguir sintetiza a avaliação da apresentação de informações onomasiológicas nos dicionários escolares:

Dicionários com apresentação sistemática de informações onomasiológicas (segmento onomasiológico explícito)	Apenas sinônimos	DDSM (2007)
	Apenas antônimos	MiHou (2004) DPC (2004)
	Sinônimos e Antônimos	—
Dicionários com apresentação assistemática de informações onomasiológicas (ausência de segmento onomasiológico)	Apenas sinônimos	—
	Apenas antônimos	—
	Sinônimos e Antônimos	MiLu (2002) MiCA (2004) MiAu (2008) DEABL (2008)

Ilustração 6: Informações de caráter onomasiológico nos dicionários escolares

²⁴ A esse respeito, cf. Seco (2003) e Martínez de Souza (1995: s.v. *definición lingüística*).

Deve-se considerar, em relação às informações esquematicamente dispostas acima, que os dicionários escolares que optam por oferecer informações de caráter onomasiológico limitam-se, geralmente, à apresentação de uma lista de sinônimos e/ou antônimos, muitas vezes marcados diatópico ou diafásico-diastraticamente:

emular [...] **1.** Procurar igualar ou superar (alguém ou algo); ombrear, disputar, equiparar, competir, concorrer, rivalizar [...] (DEABL 2008: s.v.)

dinheiro *sm.* [...] **4.** Qualquer soma de dinheiro (1); metal, ouro, pecúnia, prata, (*bras.*, *gír.* ou *pop*) grana, jabá, jabaculê, milho, pataca, tutu, níquel, cobres. [...] (MiAu 2008: s.v.)

piquenique <pi.que.ni.que> s.f. Refeição ou lanche realizados no campo ou ao ar livre. *SIN: convescote.* (DDSM 2007: s.v.)

Em primeiro lugar, ressaltamos que a sinonímia cumulativa (cf. DEABL (2008: s.v. *emular*, ac.1)) somente é uma alternativa viável nos casos em que o usuário têm conhecimentos linguísticos suficientes – do ponto de vista sintático, semântico, pragmático e estilístico – que lhe permitem empregar adequadamente as opções designativas alternativas oferecidas pelo dicionário – situação na qual o usuário escolar não se enquadra. Em segundo lugar, é evidente que designações marcadas diassistemicamente (cf. MiAu (2008: s.v. *dinheiro*, ac.4) e DDSM (2007: s.v. *piquenique*)) não são funcionais por, pelo menos, duas razões. A primeira razão, de ordem estritamente prática, é que um dicionário escolar é uma obra, em geral, com dimensões físicas reduzidas, de modo que se deve evitar informações supérfluas em prol de se oferecer o máximo possível de indicações realmente úteis para o estudante. A segunda razão, intimamente relacionada à primeira, é o fato de que essas informações, como opções léxicas para a produção linguística dos estudantes, não podem ser aproveitadas. Se consideramos que, na escola, o aluno deve justamente ter acesso a uma norma linguística adicional, no caso a norma ideal ou padrão, o que deve ser priorizado no dicionário escolar são as designações “neutras” ou mais formais²⁵, já que são essas as reais opções do aluno no momento de realizar as tarefas de produção de textos orais e escritos.

6. Síntese da avaliação dos dicionários escolares e conclusões

O modelo de avaliação proposto está baseado em duas variáveis. A primeira variável são as disposições do próprio PNLD (cf. BRASIL 2012). A segunda variável corresponde à concepção do genótipo lexicográfico “dicionário escolar”. Bogueño Miranda (2014) propõe que a sua definição seja combinada com a atribuição de uma função e com a delimitação de um perfil de usuário. Até o presente momento, porém, malgrado o impacto positivo que as sucessivas edições do PNLD representaram no âmbito da produção dicionarística brasileira voltada para o público estudantil, em termos (meta)lexicográficos, os dicionários escolares ainda estão aquém do esperado. Em relação à segunda variável, já é possível, hoje, estabelecer o genótipo “dicionário escolar”; entretanto, os resultados obtidos no âmbito da definição dos parâmetros “função” e “perfil de usuário” ainda são insatisfatórios. Embora tenham sido atribuídas as funções de compreensão e produção ao dicionário escolar, Bogueño Miranda; Farias (2011a) comprovam que poucos dicionários apresentam um segmento microestrutural que pode ser identificado como onomasiológico, e, mesmo em tais situações, é impossível

²⁵ As designações ditas “neutras” opõem-se às designações marcadas diassistemicamente, ou seja, os elementos do vocabulário que apresentam um “desvio” (temporal, espacial, social etc.) em seus contextos de aplicação em relação aos elementos linguísticos considerados neutros (cf. Engelberg; Lemnitzer 2009: 183-184).

determinar se o segmento microestrutural presumidamente destinado à produção textual tenha sido efetivamente elaborado para atender a essa tarefa. No que diz respeito ao perfil de usuário, no caso do dicionário escolar, ele pode ser construído somente a partir das demandas curriculares, definidas com base nas disposições dos PCN (1998). A literatura a respeito, no entanto, esclarece que, além definir *por que* o usuário consulta o dicionário, é preciso determinar também *quais informações* ele busca e *como* o faz.

Em suma, encontramos-nos diante de dois tipos de problemas: um problema teórico-metodológico, uma vez que não é possível controlar todos os macroparâmetros que sustentam o modelo proposto, e um problema prático, relacionado com a qualidade das obras lexicográficas. Sem embargo, mesmo que o modelo de avaliação ainda não possa ser considerado completo, os resultados obtidos por meio da análise levada a cabo demonstram que as obras lexicográficas destinadas ao público escolar continuam sendo insatisfatórias.

7. Referências bibliográficas

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração Egon de Oliveira Rangel. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2012. (Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131; acesso em 15.08.2013)

BRANGEL, L.; BUGUEÑO MIRANDA, F.V. Avaliação de paráfrases explanatórias de dicionários voltados para alunos em etapas iniciais de alfabetização. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva*. Florianópolis: Editora UFSC, 2012. p.22-37

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

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

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, v.53, n.1, 2009. p.243-260

_____. Panorama da lexicografia brasileira de orientação semasiológica. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (org.). *Língua e Linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: EDUCAT, 2011. p.173-206.

_____. Balanço e perspectivas da lexicografia. *Cadernos de Tradução*, n.32, v.2, 2013. (Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/27761/25491>; acesso em: 30.09.2013)

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. *Alfa*, 2014. [no prelo]

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

_____. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C.R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C.M. *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC; NUT, 2008a. p.129-167 (Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPEd.pdf>; acesso em: 25.10.2008)

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

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

_____. Demandas curriculares e lexicografia: Os dicionários escolares são adequados para a produção textual? *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.9, n.17, 2011a. p.167-190 (Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_demandas_curriculares_e_lexicografia.pdf; acesso em: 07.01.2013)

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

CCED. *Concise Cambridge English Learner's Dictionary*. Cambridge: CUP, 2000.

DAMIM, C.P. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DDSM. *Dicionário didático*. São Paulo: Edições SM, 2007.

DEABL. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DPC. BORBA, F. da S. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2004.

DSLE. *Diccionario Señas para Enseñanza de la Lengua española para Brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 4.Aufl. Tübingen: Stauffenburg, 2009.

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

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, v.52, n.1, 2008a. p.101-122 (Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1469/1174>; acesso em: 15.09.2013)

_____. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. O emprego de ilustrações como mecanismos de elucidação do significado das unidades léxicas nos dicionários semasiológicos. In: *Anais do IX CELSUL*. Palhoça: Editora da Unisul, 2010. p.1-19

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

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

HAUSMANN, F.J. Lexikographie. In: SCHWARZE, Ch.; WUNDERLICH, D. (Hrsg.). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein, Ts.: Athenäum, 1985. p.367-411

_____. Wörterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F.J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989a. p.968-981

HAUSMANN, F.J.; WIEGAND, H.E. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: A survey. In: HAUSMANN, F.J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p.328-360

HUMBLÉ, Ph. Dictionaries on the Periphery. The Case of Brazil. In: BERGENHOLTZ, H.; NIELSEN, S.; TARP, S. (eds.). *Lexicography at a crossroads. Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow*. Bern: Peter Lang, 2009. p.215-235

- JACKSON, H. *Lexicography. An introduction*. London; New York: Routledge, 2002.
- LANDAU, S. *Dictionaries. The art and craft of lexicography*. 2.ed. Cambridge: CUP, 2001.
- LARA, L.F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México, D.F.: El Colegio de México; Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.
- MiAu. FERREIRA, A.B. de H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.
- MiCA. CALDAS AULETE, F. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- MiHou. HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MiLu. LUFT, C.P. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2002.
- PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de quinta à oitava série*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. (Disponível em: <http://meccsv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>; acesso em: 23.03.2009)
- PIRES, J.A. *Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar para as séries iniciais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC; SEB, 2006. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>; acesso em: 12.12.2007)
- SECO, M. *Estudios de Lexicografía Española*. 2.ed. Madrid: Gredos, 2003.
- SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: A pragmatic approach. In: STERKENBURG, P. van. (ed.). *A practical guide to Lexicography*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003. p.44-69
- WELKER, H.A. *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____. Sobre o uso de dicionários. In: *Anais do VIII CELSUL*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p.1-17.
- WIEGAND, H.E. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, F.J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989a. p.371-409
- _____. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, F.J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989b. p.409-462
- _____. Die lexikographische Definition im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F.J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989c. p.530-573
- ZANATTA, F. *A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.