

## **DEMANDAS CURRICULARES E LEXICOGRAFIA: OS DICIONÁRIOS ESCOLARES SÃO ADEQUADOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL?**

**Félix Valentín Bugeño Miranda<sup>1</sup>**

**Virginia Sita Farias<sup>2</sup>**

felixv@uol.com.br

virginiafarias@terra.com.br

**RESUMO:** Este estudo está inserido no campo da lexicografia pedagógica. Tendo em vista o crescente interesse pelos dicionários escolares de língua portuguesa no Brasil, o objetivo do trabalho é avaliar o potencial dessas obras como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas atividades de produção textual. O método consiste na análise dos segmentos informativos de verbetes de obras escolares, tendo em vista as disposições curriculares dos PCN (1998). Os resultados mostram que os dicionários escolares costumam oferecer informações assistemáticas e pouco úteis para a produção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicografia pedagógica; dicionário escolar; produção textual.

### **INTRODUÇÃO**

Apesar do crescente interesse pela chamada lexicografia pedagógica, suscitado, em grande parte, pela avaliação realizada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as obras de cunho escolar disponíveis no mercado editorial brasileiro continuam apresentando uma série de falhas que inviabilizam o seu emprego como ferramentas realmente eficazes no processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna (cf. Farias, 2006a; 2006b; 2007; Bugeño Miranda; Farias, 2009).

A análise efetuada no presente trabalho está centrada na questão dos dicionários escolares como auxiliares nas atividades de produção linguística que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Dessa maneira, nosso objetivo é verificar, em primeiro lugar, se há uma preocupação explícita dos dicionários escolares em apresentar informações que auxiliem os estudantes nas suas tarefas de composição textual, e, em

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Bolsista de Doutorado do CNPq.

segundo lugar, caso seja verificada a presença dessas informações, avaliar em que medida elas podem ser realmente úteis.

## 1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS TAREFAS DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA

Em Farias (2006a; 2006b; 2007), definiu-se o usuário do dicionário escolar como o estudante do período compreendido entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental. Tendo em vista as quatro habilidades linguísticas definidas no ensino da língua, a saber, escutar, ler, falar e escrever (cf. Richards; Platt; Platt, 1999: s.v. *language skills*), os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) para o ensino da língua portuguesa no período compreendido entre a 5ª e a 8ª série apresentam-se divididos em blocos de atividades que abrangem a escuta de textos, a leitura de textos, a produção de textos orais e a produção de textos escritos. Além desses quatro, ainda há um quinto bloco de atividades relacionadas com a análise linguística. Assim sendo, poderíamos dividir as atividades desenvolvidas pelos estudantes em três grupos, aos quais correspondem objetivos distintos e demandas específicas de aprendizagem (cf. PCN, 1998: 49-63): (1) compreensão linguística, (2) produção linguística e (3) análise linguística.

Em Bagueño Miranda e Farias (2006), demonstrou-se que a qualidade do dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade, que é assegurada mediante a obediência ao princípio de que todas as informações apresentadas devem ser discretas e discriminantes<sup>3</sup>. No caso do dicionário escolar, estabelecer uma correlação entre cada tipo de informação apresentada e as demandas de aprendizagem descritas nos PCN (1998) constitui o fator primordial para garantir a total funcionalidade das informações. As demandas de aprendizagem relacionadas com a produção linguística no desenvolvimento das quais o dicionário escolar poderia ajudar são, segundo os PCN (1998: 59-63)<sup>4</sup>:

---

<sup>3</sup> Uma informação discreta é uma informação que corresponde a um fato de norma real. Uma informação discriminante, por sua vez, é uma informação que permite ao usuário tirar algum proveito com relação ao uso e/ou conhecimento da língua. O registro de unidades léxicas desusadas ou de baixa frequência em um dicionário escolar (por exemplo, MiAu, 2005: s.v. *edule*), principalmente se não se oferece nenhuma marca de uso, é um exemplo claro de informação não discreta. Por sua vez, um exemplo de informação não discriminante em um dicionário escolar é a indicação etimológica apresentada nos verbetes de MiMi (2002). (De acordo com Hartmann, 2001: 11, e seguindo a tendência da metalexigrafia europeia para as citações de dicionários, em vez da *Harvard Citation* [autor ano: página], usaremos abreviaturas. A referência completa dos dicionários citados aparece na seção Referências Bibliográficas).

<sup>4</sup> É importante ressaltar que nem todas as exigências de aprendizagem podem ser supridas pelo dicionário em função da própria natureza dessa obra. Assim, por exemplo, constitui uma das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelo estudante entre a 5ª e a 8ª série a capacidade de redigir diferentes tipos de textos estruturados

- a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego<sup>5</sup>;
- b) diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações;
- c) escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia;
- d) resolver problemas de concordância verbal e nominal;
- e) resolver problemas de regência verbal e nominal;
- f) resolver problemas de ortografia.

Dentre as seis demandas de aprendizagem descritas acima, interessar-nos-á especificamente neste trabalho a terceira, que diz respeito à seleção léxica nas produções textuais.

## 2. A PRODUÇÃO LINGUÍSTICA E SEUS PROBLEMAS NO DICIONÁRIO<sup>6</sup>

Os PCN (1998), como vimos, exigem do aluno brasileiro de ensino fundamental uma capacidade para a produção linguística. Essa demanda leva o lexicógrafo a uma decisão metodológica complexa. Para poder satisfazer convenientemente a essa exigência de produção linguística, a lexicografia conta com uma classe específica de dicionários. As obras destinadas às tarefas de produção são os chamados dicionários de viés onomasiológico. Sterckenburg (2003: 127-143) distingue quatro tipos de dicionários que podem ser chamados de onomasiológicos: o dicionário onomasiológico *stricto sensu* (ou sistêmico), o dicionário de sinônimos/antônimos, o dicionário pela imagem e o dicionário reverso.

Os dicionários onomasiológicos *stricto sensu* apresentam uma série de problemas. Em primeiro lugar, ainda não existe um consenso sobre como gerar a macroestrutura de uma obra desse tipo. Isso significa dizer que cada dicionário onomasiológico cria a sua própria ontologia para organizar o sistema conceitual que lhe serve de suporte. Reichmann (1991: 1050), por exemplo, lista um total de sete sistemas macroestruturais passíveis de emprego nessas obras. Na prática, isso significa que o usuário sempre precisa “aprender” uma estrutura

---

tendo em vista assegurar a continuidade temática e a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos (cf. PCN, 1998: 51). É evidente, porém, que ajudar no desenvolvimento dessa habilidade escapa ao domínio de uma obra lexicográfica.

<sup>5</sup> A exigência de ampliação do vocabulário do estudante está diretamente relacionada com a definição macroestrutural, questão que não abordaremos na presente ocasião, já que nossa análise restringe-se à microestrutura. Sobre a macroestrutura dos dicionários escolares, cf. Farias (2007; 2009: 70-112) e Bugueño Miranda e Farias (2008a).

<sup>6</sup> A seção 2 reproduz parcialmente o exposto em Bugueño Miranda e Farias (2008b).

de acesso nova ao consultar um dicionário onomasiológico. Em segundo lugar, não existe, de fato, uma “cultura” do dicionário onomasiológico, de maneira que se trata, na verdade, de um tipo ainda relativamente desconhecido de instrumento lexicográfico. Em terceiro lugar, a própria natureza da onomasiologia, isto é, ir do significado (ou do conceito) às designações, implica um alto grau de domínio linguístico por parte do consulente, já que a designação aparece “nua”, sem nenhuma classe de segmentos informativos de apoio que sirvam para o cálculo no momento da produção (desde informações ortográficas até informações sobre a regência). Por isso, Baldinger (1985) sustentava que todo indivíduo que necessite cumprir tarefas de recepção e de produção precisa de dois dicionários: um semasiológico, para a recepção, e um onomasiológico, para a produção. Salientamos, no entanto, em vista do exposto anteriormente, que, para efeitos de produção, seria necessário o auxílio do dicionário semasiológico, pois é nele que o usuário encontra todas as informações que lhe permitem “calcular linguagem” no momento da produção.

Na atualidade, LLA (2002) é o único dicionário que representa um esforço por conciliar essas duas demandas. Sem embargo, essa obra, embora compartilhe traços com o dicionário escolar, já que ambos fazem parte do grupo dos “dicionários didáticos” [*didaktische Wörterbücher*] na classificação de Engelberg e Lemnitzer (2004: 21), apresenta um perfil de usuário completamente diferente. LLA (2002) é um *learner’s dictionary* para usuários que já possuem uma competência linguística apurada na L2 (neste caso, o inglês). Já os dicionários escolares, com os quais nos preocupamos nesta oportunidade, têm como potencial usuário o aluno brasileiro de ensino fundamental, que ainda se encontra em uma etapa de aprendizagem formal da sua língua materna e, além disso, não está familiarizado com o manuseio de dicionários. Lembramos que, segundo Bagno e Rangel (2006), a escola deve introduzir o aluno ao que eles chamam de “gênero dicionarístico”. Nessas condições, um dicionário onomasiológico parece ainda uma opção distante da realidade brasileira.

O dicionário de sinônimos/antônimos, por outro lado, é um instrumento muito mais conhecido. Contudo, apresenta praticamente os mesmos problemas do dicionário onomasiológico *stricto sensu*. À aparente vantagem de oferecer uma disposição macroestrutural de progressão alfabética ininterrupta, opõe-se o fato de que a quase totalidade deles (com a única exceção de HouSi, 2002) oferecem unicamente séries de sinônimos cumulativos, que não auxiliam no cálculo de produção.

No que concerne ao dicionário pela imagem, por sua vez, a sua utilidade está restrita à função de designação de substantivos concretos. Por isso, Scholze-Stubenrecht (1990: 1110) confere a ele a condição de auxiliar de outros dicionários.

O dicionário reverso, por fim, é um tipo de obra lexicográfica cuja macroestrutura é formada por uma série de significados listados alfabeticamente, seguidos por palavras que correspondem a eles. Bugueño Miranda (2008), no entanto, adverte que o dicionário reverso corresponde a um “fenótipo lexicográfico”, ou seja, a manifestação concreta de uma obra lexicográfica que possui traços pouco claros. De fato, Sterckenburg (2003: 134) lembra que o dicionário reverso apresenta uma estrutura de acesso muito pouco útil, que, em nossa opinião, sequer poderia ser chamada dessa maneira.

Em vista das considerações precedentes, a única solução é outorgar ao dicionário semasiológico, dicionário eminentemente voltado para a compreensão, uma função secundária, que é a de produção. Para tanto, é necessário pensar como esse tipo de dicionário poderia cumprir tal demanda.

## **2.1 AS FUNÇÕES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO E OS COMPONENTES CANÔNICOS DO DICIONÁRIO**

Para poder cumprir adequadamente as funções de recepção e produção<sup>7</sup>, é fundamental estabelecer um entrecruzamento entre os componentes canônicos do dicionário e as demandas feitas aos estudantes, sejam essas originárias das exigências curriculares ou das funções que o público usuário confere ao dicionário semasiológico. Nesse sentido, Jackson (2002: 76) confere ao dicionário de orientação semasiológica duas funções básicas. A primeira é oferecer informações sobre o significado de uma palavra, uma função preferencial, ainda que não exclusiva, de recepção. A segunda função é a de prescrição ortográfica, uma função preferencial, embora não exclusiva, de produção. Dessa forma, já é possível perceber que, de fato, ao menos parcialmente, o dicionário de orientação semasiológica acaba por cumprir, implicitamente, uma função que, pelo menos no plano teórico, não lhe compete prioritariamente.

No que diz respeito aos componentes canônicos, a macroestrutura é um conjunto de lemas em progressão alfabética que cumpre duas funções. De acordo com Bugueño Miranda (2007), a macroestrutura é, ao mesmo tempo, o conjunto de unidades que constituem o escopo

---

<sup>7</sup> Essas funções estão intimamente relacionadas ao ato da comunicação, já que todo ato comunicativo supõe um emissor (produção) e um receptor (compreensão) (cf. MLS, 2000: s.v. *Kommunikation*). Essas correlações elementares do ato comunicativo podem transferir-se ao cenário lexicográfico. O dicionário que oferece definições e as ordena, empregando uma analogia saussuriana, do significante ao significado, é um dicionário de ordenação semasiológica. Os dicionários escolares e os dicionários gerais de língua são semasiológicos. Por outro lado, também existe a função de produção, que o dicionário de orientação semasiológica satisfaz só parcialmente. O dicionário onomasiológico *stricto sensu* é a solução lexicográfica apropriada para cumprir essa função, mas apresenta problemas de estrutura de acesso.

léxico selecionado para o dicionário e a estrutura de acesso. Por outro lado, a progressão lematizada adquire também outra função, ligada à microestrutura.

A microestrutura, por sua vez, é o conjunto de informações referentes ao signo-lema. Seguindo a já clássica distinção proposta por Wiegand (1989), reconhece-se, na microestrutura, dois grandes blocos. Atendendo à concepção saussuriana do signo linguístico, há um conjunto de informações do signo-lema como significante. Esse conjunto de informações recebe o nome de “comentário de forma”. Há também um segundo conjunto de informações do signo-lema como significado. Esse conjunto de informações recebe o nome de “comentário semântico”. Herbst e Klotz (2003: 32-124) reconhecem os seguintes tipos de informações em um dicionário de orientação semasiológica: (1) paráfrases explanatórias, (2) exemplos, (3) etimologia, (4) ortografia, (5) ortoépia, (6) relações com outras palavras, (7) gramática, (8) colocações, (9) variantes diafásico-diastráticas, (10) variantes diatópicas, (11) frequência, (12) análise de erro e (13) informações enciclopédicas. Salientamos, no entanto, que esses tipos de informações não são todos igualmente relevantes em dicionários de orientação escolar para falantes nativos. É o caso, por exemplo, das colocações, já que, segundo Beneduzi (2008), esse fenômeno de combinatória léxica se configura como uma informação discreta somente quando o usuário lida com produção linguística em uma L2.

## **2.2 A MICROESTRUTURA E A FUNÇÃO ONOMASIOLÓGICA**

Conforme o exposto nos parágrafos precedentes, a microestrutura se divide em dois grandes blocos: o comentário de forma e o comentário semântico. O conjunto total dos segmentos informativos constitui o programa constante de informações (PCI). Não existe, na literatura especializada, um cálculo sobre as classes de segmentos informativos que deveriam constituir, idealmente, o PCI. Segundo Wiegand (1989: 417), o PCI está determinado pelo tipo de dicionário. No que tange ao número de segmentos informativos, em Bugueño Miranda e Farias (2011), propõe-se, como axioma básico, que o PCI de um verbete de substantivo no dicionário semasiológico deve possuir, no mínimo, uma informação sobre ortografia e uma informação sobre significação. É preciso considerar, contudo, que o PCI também está determinado por outras duas variáveis. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta a categoria morfológica à qual pertence o signo-lema e, em segundo lugar, a função e o público usuário do dicionário.

Em relação aos “tipos de informação”, para empregar a terminologia de Herbst e Klotz (2003), trata-se de paráfrases explanatórias, exemplificação, ortografia, relações com outras

palavras, gramática, variação diafásico-diastrática e variação diatópica. No que diz respeito às tarefas de produção, há pelo menos três segmentos que permitem satisfazer a essa demanda: a indicação ortográfica, a indicação de separação silábica e a indicação de sinonímia.

No que concerne à função de produção no plano léxico, a situação dos dicionários escolares é muito precária. A esse respeito, Anderson, Goebel e Reichmann (1983: 397) salientam que, dentre as possíveis “situações de uso” [*Benutzungssituationen*] que justificam a perspectiva onomasiológica, a primeira é, justamente, a busca de uma expressão no momento da produção textual. Há pelo menos três problemas que devem ser considerados para a integração da função onomasiológica, como veremos a seguir.

### 2.2.1 A ESTRUTURA DE ACESSO ALFABÉTICA PARA FINS ONOMASIOLÓGICOS

Estrutura de acesso é o índice formal<sup>8</sup> que possibilita a busca de informações em um dicionário (cf. Hartmann; James, 2001: s.v. *access structure*). No caso do dicionário de orientação semasiológica, o algoritmo de busca é a progressão alfabética. Já no caso do dicionário onomasiológico, é a ontologia definida pela ordenação conceitual do léxico.

No que diz respeito ao dicionário escolar, em primeiro lugar, é pertinente considerar que a produção textual, no plano léxico, requer uma estrutura de acesso para que o consulente consiga satisfazer a demanda onomasiológica. Isso significa, na prática, que é necessário definir um subconjunto léxico dentro da macroestrutura que sirva de entrada e índice de busca para tal função (que é justamente o objetivo de uma ordenação onomasiológica). Em termos mais concretos, trata-se de estabelecer um vocabulário básico a partir do qual o usuário procure outras opções designativas. Anderson, Goebel e Reichmann (1983: 398) sugerem que não parece uma prioridade que o plano das designações esteja atrelado a uma única língua funcional, para empregar a terminologia de Coseriu (1992). No entanto, é pertinente lembrar que, embora não seja explicitado nos PCN (1998), é evidente que, para um dicionário escolar, as opções designativas devem corresponder à norma exemplar. Assim, por exemplo, em um verbete como *xixi*, após a paráfrase explanatória, deve-se oferecer a designação *urina*, mas no verbete correspondente a *urina* não há necessidade de se oferecer uma designação como *xixi*. As normas diatópico e diafásico-diastraticamente diferenciadas são as que o aluno leva à sala

---

<sup>8</sup> Os índices formais podem ser linguísticos ou não-linguísticos. O alfabeto, por exemplo, é um índice linguístico. Índices não-linguísticos, por outro lado, são a disposição canônica da microestrutura do dicionário semasiológico, onde as informações pertinentes ao comentário de forma antecedem às pertinentes ao comentário semântico. Outro exemplo de estrutura de acesso de índice não-linguístico é a letra itálica utilizada na lematização de estrangeirismos.

de aula, e é nesse ambiente que ele entra em contato com a norma exemplar da sua língua, sobretudo, no âmbito da escrita<sup>9</sup>.

A ideia de se constituir uma estrutura de acesso alfabética com um objetivo onomasiológico não é nova. De fato, na tradição francesa do “*dictionnaire analogique*” ou na esteira da tradição hispânica do “*diccionario de ideas afines*” (por exemplo, Corripio, 1991), temos obras com um claro viés onomasiológico que apresentam a vantagem de uma estrutura de acesso que já é familiar para o usuário.

### 2.2.2 A SEQUÊNCIA DE SEGMENTOS INFORMATIVOS PARA CUMPRIR A FUNÇÃO ONOMASIOLÓGICA

Considerando que a onomasiologia parte do conteúdo para chegar à designação (cf. Mankel, 2001: 6), a paráfrase explanatória no verbete cumpre o papel de *tertium comparationis* (ou seja, um “termo de comparação”) entre o signo-lema e a nova designação, que nesse caso concreto, aparece representada pela indicação de sinonímia. A esse respeito, Wolski (1990: 691) afirma que o comentário semântico pode ser decupado em dois segmentos que correspondem às funções básicas do ato da comunicação, isto é, semasiologia e onomasiologia. Assim, a paráfrase explanatória corresponde à função semasiológica, enquanto a indicação de sinonímia – caso haja – corresponde à função onomasiológica do comentário semântico. A indicação de sinonímia não pode, em princípio, substituir a paráfrase explanatória, já que “os sinônimos não são descritivos como a paráfrase explanatória” (Wolski, 1990: 691)<sup>10</sup>. Essas relações podem expressar-se de acordo com o seguinte modelo:

lema (designação) = “paráfrase explanatória” = sinônimo (designação)
--

Essa sequência de segmentos informativos pode ser incrementada pela indicação de exemplos (a) quando a paráfrase explanatória resulta deficitária ou, (b) no caso dos verbos, quando a valência é complexa.

<sup>9</sup> Para uma discussão sobre as normas diatópico e diafásico-diastraticamente marcadas e o ensino da língua materna, cf. Bugueño Miranda e Farias (2008a) e Farias (2009).

<sup>10</sup> [Wortsynonyme sind nicht deskriptiv wie die lexikalische Paraphrase]. Traduções dos autores.

### **2.2.3 AS RELAÇÕES PARADIGMÁTICAS**

A representação da função onomasiológica pelo segmento dedicado às designações deve considerar as relações paradigmáticas próprias do fato léxico. Lutzeier (1995: 73-87) distingue entre relações paradigmáticas de sentido vertical [*paradigmatische Relationen (Sinnrelationen): “Vertikale” Beziehungen*], que correspondem às relações de sinonímia, decupadas em hiperonímia, hiponímia e meronímia, e relações paradigmáticas de sentido horizontal [*paradigmatische Relationen (Sinnrelationen): “Horizontale” Beziehungen*], que correspondem às relações de antonímia. As relações antonímicas subdividem-se em de incompatibilidade, antonímia propriamente dita, de complementaridade, convexas e de reversibilidade. Embora pareça relativamente frequente a inclusão de informações antonímicas nos dicionários, falta fundamentar a utilidade real desse segmento informativo tendo em vista a produção linguística. No momento, esse segmento parece atender muito mais à demanda de aumento de massa léxica exigida pelos PCN (1998).

## **3. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DE CARÁTER ONOMASIOLÓGICO NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES**

Os dicionários de cunho escolar publicados no Brasil, em geral, costumam oferecer informações que podem servir à produção linguística, ainda que de forma assistemática e sem uma solução satisfatória para problemas metodológicos básicos, tais como os apresentados e debatidos ao longo deste trabalho. Nesta seção, fazemos uma breve análise das informações de caráter onomasiológico presentes em tais obras. Para esse fim, procuraremos identificar, em primeiro lugar, se os dicionários escolares contam ou não com um segmento onomasiológico claramente identificável no interior da microestrutura, e, a seguir, avaliaremos a pertinência das informações constantes nos dicionários que apresentam informações de caráter onomasiológico.

### **3.1 O SEGMENTO ONOMASIOLÓGICO NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES**

Antes de tudo, salientamos que não é possível encontrar nos dicionários escolares que analisamos um segmento onomasiológico rigorosamente concebido tendo em vista os problemas metodológicos que expusemos nas seções precedentes. Além disso, em muitos casos, nem ao menos podemos afirmar com total segurança que o que identificamos como

“segmento onomasiológico” nessas obras tenha sido intencionalmente projetado<sup>11</sup>. Dessa forma, para efeitos da análise que realizamos, sempre que se verificou qualquer tipo de indicação de relações paradigmáticas no interior do verbete, considerou-se como uma proposta de segmento onomasiológico.

Nas obras analisadas, identificamos três diferentes situações:

1. Presença de um segmento onomasiológico explícito: consideramos que o dicionário possui um segmento onomasiológico explícito quando, além de indicar na sua introdução a presença de informações paradigmáticas, estas são oferecidas sistematicamente, sempre que for o caso, em um espaço próprio no interior do verbete.
2. Presença assistemática de informações de caráter onomasiológico: consideramos como apresentação assistemática de informações de caráter onomasiológico os casos em que o dicionário oferece sinônimos e/ou antônimos como informação microestrutural, mas não o faz sempre da mesma forma, ou seja, em algumas situações são apresentadas em um espaço próprio no interior do verbete, e, em outras situações, seguem imediatamente as definições, sem que fique claro para o consultante se o sinônimo apresentado serve a uma função semasiológica ou onomasiológica<sup>12</sup>.
3. Ausência de informações de caráter onomasiológico: o último caso é o das obras escolares, geralmente as de menor porte, que simplesmente optam por omitir qualquer tipo de informação paradigmática.

Há que se considerar ainda que os tipos de informações paradigmáticas apresentadas nos dicionários que possuem um segmento de caráter onomasiológico não são os mesmos em todos os casos. Assim, temos igualmente três situações distintas: (1) dicionários que apresentam somente sinônimos, (2) dicionários que apresentam somente antônimos e (3) dicionários que apresentam sinônimos e antônimos.

---

<sup>11</sup> Uma exceção seja, talvez, DDSM (2007), que já na introdução apresenta sua intenção de incorporar sinônimos sistematicamente como informações complementares nos verbetes. Essa proposta é rigorosamente cumprida no dicionário, muito embora a pertinência e a qualidade das informações oferecidas, bem como a forma de apresentação, sejam, em algumas situações, questionáveis.

<sup>12</sup> Uma discussão atual no escopo da lexicografia é a validade da sinonímia como recurso de viés semasiológico. De acordo com Martínez de Souza (1995: s.v. *definición por sinónimos*), definição sinonímica é aquela na qual a palavra-entrada é definida por meio de um sinônimo ou, ainda, aquela em que são usadas palavras pertencentes à mesma família do signo-lema. A definição sinonímica não constitui um problema em si, mas é preciso considerar que se espera, em um dicionário semasiológico, que o comentário semântico apareça representado por uma paráfrase definidora. A utilização de um sinônimo como um recurso de viés semasiológico, no entanto, poderia justificar-se pelo fato de o sinônimo apresentado ser mais elucidativo do que uma definição (cf. Bugueño Miranda, 2009a; Bugueño Miranda; Farias, 2011). Assim sendo, o condenável em uma solução sinonímica para o comentário semântico é a alternância indiscriminada entre sinônimos e paráfrases definidoras, o que evidencia a falta ou o não cumprimento de um PCI. Além disso, é preciso recordar que a definição sinonímica pode acabar gerando o *círculo vicioso na definição* (cf. Martínez de Souza, 1995: s.v. *definición lingüística*; Landau, 2001: 157-160).

O quadro a seguir procura resumir a situação das obras escolares analisadas:

Dicionários sem informações onomasiológicas	MiLP (1998) MiRi (2000)		
Dicionários com informações onomasiológicas	Dicionários com segmento onomasiológico explícito	Sinônimos	DDSM (2007)
		Antônimos	MiHou (2004)
		Sinônimos e Antônimos	DJLP (2001)
	Dicionários com apresentação assistemática de informações onomasiológicas	Sinônimos	—
		Antônimos	MiSB (2000) MiRR (2005)
		Sinônimos e Antônimos	MiMe (2000) MiMi (2002) MiCA (2004) MiLu (2005) MiAu (2005) MiLa (2006) MiSA (2006)

**Quadro 1:** Panorama dos dicionários escolares analisados

Conforme o exposto anteriormente, não dispomos de subsídios suficientes para respaldar a inclusão de antônimos como informações pertinentes para a produção linguística em um dicionário escolar. Dessa forma, ficam excluídos da segunda e da terceira parte da nossa análise, além das duas obras que não registram informações paradigmáticas, a saber, MiLP (1998) e MiRi (2000), também os dicionários que incluem apenas a antonímia como informação paradigmática, ou seja, MiHou (2004), MiSB (2000) e MiRR (2005).

Dentre os dicionários que possuem um segmento microestrutural específico para informações pertinentes à produção linguística, destacamos a proposta de DDSM (2007), que, além de mais sistemático que as demais obras, ainda opta apenas pela apresentação da sinonímia. Nesse sentido, cabe ainda a crítica a dicionários como MiMe (2000), DJLP (2001), MiMi (2002) e MiSA (2006), obras que, muito embora registrem sinônimos e antônimos no campo das informações paradigmáticas, dão uma clara ênfase à indicação da antonímia, o que, se levamos em conta nosso argumento, não se justifica.

### 3.2 A APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES ONOMASIOLÓGICAS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES

Nesse ponto, tratamos especificamente da integração do segmento de viés onomasiológico à microestrutura. A definição microestrutural do dicionário de orientação semasiológica envolve a fixação de um programa de informações e a elaboração de um modelo funcional para o *layout* do verbete. A fixação do programa de informações é determinada por dois fatores: (a) a distinção estabelecida entre a função de recepção e a função de produção e (b) a bipartição da microestrutura em comentário de forma e comentário semântico (cf. Farias, 2009: 113-163). Definimos, pois, a indicação de sinonímia como um segmento informativo pertinente ao comentário semântico, pensado para cumprir a função de produção linguística.

Nas seções precedentes, propusemos utilizar a paráfrase explanatória oferecida no verbete como um *tertium comparationis* entre o signo-lemma e os sinônimos oferecidos. Na prática, essa proposta pode encontrar duas representações distintas. No primeiro modelo, os sinônimos e antônimos seguem imediatamente as definições que lhes correspondem nos verbetes. Esse modelo, por apresentar os sinônimos e antônimos junto com a paráfrase definidora correspondente, oferece a vantagem de facilitar a consulta do estudante. Contudo, o excesso de informações no espaço reservado para cada acepção pode acarretar uma densidade informativa excessivamente alta, especialmente se consideramos o público-alvo em questão. Entretanto, em nossa opinião, essa ainda parece ser a melhor opção para o dicionário escolar. Esse tipo de apresentação é empregado sistematicamente<sup>13</sup> em DDSM (2007) e DJLP (2001)<sup>14</sup>, e é também usado para a apresentação dos sinônimos, quando isso ocorre, em MiCA (2004), MiAu (2005)<sup>15</sup> e MiLa (2006).

O segundo modelo microestrutural que pode ser usado para representar o emprego da paráfrase definidora como um *tertium comparationis* entre o signo-lemma e as designações é a apresentação no final do verbete com remissões à acepção correspondente. Essa solução para o *layout* do verbete está muito bem representada em GDEA (2001), dicionário geral de língua

<sup>13</sup> MiHou (2004) e MiSB (2000) também optam por um modelo microestrutural similar a esse para a apresentação das informações paradigmáticas que, nesse caso, restringem-se à antonímia.

<sup>14</sup> Em DJLP (2001), os sinônimos, quando são apresentados, aparecem seguindo a paráfrase definidora depois de dois pontos. Os antônimos, por sua vez, são listados no final do verbete:

**elogiar** v. Falar bem de alguma qualidade da pessoa ou coisa: aplaudir, gabar, enaltecer, louvar – *Todos elogiam a cantora por sua linda voz. / Todos elogiam a voz da cantora.* > *Elogiável* amf. Ant.: *criticar. E.lo.gi.ar* (DJLP, 2001: s.v. *elogiar*).

<sup>15</sup> A exceção, em MiAu (2005), são as designações entendidas como “sinonímia geral”, situação em que os sinônimos são listados no final do verbete:

**magnificente** *adj2g.* **1.** Grandioso; suntuoso. **2.** Generoso, liberal. [Sin. ger.: *magnífico.*] (MiAu, 2005: s.v. *magnificente*)

espanhola. Uma proposta similar é apresentada em MiMi (2002), mas somente com relação à indicação de antonímia. Os sinônimos, por sua vez, são apenas listados no final do verbete sem remissão à acepção correspondente.

**concentrar** (*com+centro+ar<sup>l</sup>*) *vt*d e *vpr* 1 Reunir(-se) em um mesmo centro ou ponto. *vt*d 2 *Fís* Fazer convergir. *vt*d e *vpr* 3 Condensar. *vpr* 4 Aplicar a atenção a algum assunto; meditar profundamente. *Antôn* (acepções 1 e 2): *dispersar*.” (MiMi, 2002: s.v. *concentrar*)

É possível encontrar ainda um terceiro tipo de modelo microestrutural, no qual a paráfrase definidora não é usada diretamente para estabelecer uma relação entre o signo-lemma e os sinônimos oferecidos. Nesse caso, as informações paradigmáticas são apresentadas no final do verbete sem nenhum índice remissivo que possibilite ao consultante identificar, num primeiro momento, a qual acepção os sinônimos e antônimos correspondem, tal como ocorre, por exemplo, em HouE (2009). Entre os dicionários escolares analisados, utilizam esse tipo de apresentação MiMe (2000), MiMi (2002), MiLu (2005) e MiSA (2006). Essa é, sem sombra de dúvida, a pior opção para um dicionário escolar.

### **3.3 AS RELAÇÕES SINONÍMICAS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES**

As relações sinonímicas podem ser subdivididas em hiperonímia, hiponímia e meronímia. Assim sendo, em primeiro lugar, procuraremos verificar se essas relações aparecem nos dicionários escolares e como isso se dá. Já em segundo lugar, partindo do princípio consensual de que a sinonímia perfeita não existe, avaliaremos se as opções designativas apresentadas são realmente eficientes como auxiliares nas tarefas de composição textual dos estudantes.

#### **3.3.1 A SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS OPÇÕES DESIGNATIVAS**

A integração de um segmento informativo de viés onomasiológico em um dicionário de orientação semasiológica não é algo novo. Assim, por exemplo, PRobE (2001) e DUEe (2001) oferecem opções designativas após a paráfrase explanatória de cada acepção. Na lexicografia nacional, por outro lado, essa opção tem sido parcialmente explorada em AuE (2009) e HouE (2009). No entanto, esse segmento informativo apresenta uma baixa

funcionalidade nestas obras (cf. Bugueño Miranda; Farias, 2011). Observemos o que ocorre em AuE (2009: s.v. *cachaça*):

**cachaça** [De or. controversa.] Substantivo feminino. Bras. 1. Aguardente que se obtém mediante a fermentação e destilação do mel<sup>1</sup> (4), ou borras do melaço. [Sin. (pop. ou de gír., e bras. na maioria, muitos deles regionais): *abre, abrideira, aca, aço, a do ó, água-benta, água-bruta, água de briga, água de cana, água que gato não bebe, água que passarinho não bebe, aguardente, aguardente de cana, aguarrás, águas de setembro, alpista, aninha, arreventa-peito, assovio de cobra, azougue, azuladinha, azulzinha, bagaceira, baronesa, bicha, bico, birita, boa, borbulhante, boresca, branca, branquinha, brasa, brasileira, caiana, calibrina, cambraia, cana, cândida, canguara, canha, caninha, canjebrina, canjica, capote de pobre, catuta, caxaramba, caxiri, caxirim, cobreira, corta-bainha, cotreia, cumbe, cumulaia, danada, delas-frias, dengosa, desmancha-samba, dindinha, dona-branca, ela, elixir, engasga-gato, espírito, esquentar por dentro, filha de senhor de engenho, fruta, gás, girgolina, goró, gororoba, gramática, guampa, homeopatia, imaculada, já-começa, januária, jeribita ou jurubita, jinjibirra, junça, jura, legume, limpa, lindinha, lisa, maçangana, malunga, malvada, mamãe de aluana ou mamãe de aruana, mamãe de luana, mamãe de luanda, mamãe-sacode, mandureba ou mundureba, marafo, maria-branca, mata-bicho, meu-consolo, minduba, miscorete, moça-branca, monjopina, montuava, morrão, morretiana, não sei quê, óleo, orotanje, otim, panete, parati, patrícia, perigosa, pevide, piloia, pinga, piribita, prego, porongo, pura, purinha, quebra-goela, quebra-munheca, rama, remédio, restilo, retrós, roxo-forte, samba, sete-virtudes, sinhaninha, sinhazinha, sipia, siúba, sumo da cana, suor de alambique, supupara, tafíá, teimosa, terebintina, tira-teima, tiúba, tome-juízo, três-martelos, uca, veneno, xinapre, zuninga.] [...]*

O que identificamos como segmento onomasiológico em AuE (2009) não passa de uma listagem de sinônimos do signo-lema, muitas vezes diassistemicamente marcados. Isso significa que, para cumprir a função de produção linguística, as opções designativas apresentadas, na maior parte dos casos, não são adequadas. Uma listagem exaustiva de designações marcadas diatópica e/ou diafásico-diastraticamente, ainda que não possa ser categoricamente condenada, já que se trata de um dicionário geral de língua, parece mais uma nota de curiosidade linguística do que um segmento informativo efetivamente pensado para suprir as necessidades do consultante enquanto produtor textual.

Os dicionários escolares de língua portuguesa, por sua vez, padecem de um problema similar ao constatado nos dicionários gerais, como comprovam os exemplos a seguir:

**cachaça** *sf.* 1. Aguardente obtida pela fermentação e destilação do mel, ou borras do melaço; aguardente, branquinha, birita, caninha, parati, pinga. [Tem muito mais de 100 sin., gerais ou regionais.] [...] (MiAu, 2005: s.v. *cachaça*)

**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, 2005: s.v. *dinheiro*)

Nos dois verbetes transcritos, MiAu (2005) apresenta simplesmente uma série de designações sinonímicas, a maioria delas marcada diafásico-diastraticamente, a exemplo de AuE (2009). Em se tratando de um dicionário escolar, no entanto, é evidente que informações desse tipo não são pertinentes por, pelo menos, duas razões. A primeira razão, de ordem estritamente prática, é que uma obra de caráter escolar é, por definição, uma obra 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 formais<sup>16</sup>, já que são essas as reais opções do aluno no momento de realizar as tarefas de produção de textos orais e escritos. A solução apresentada no verbete extraído de DJLP (2001: s.v. *impreciso*), seria, portanto, a mais apropriada para um dicionário escolar:

**impreciso** am. De que não se conhecem as medidas exatas: incerto, indeterminado, inexato – *A chácara tem limites imprecisos.* [...]

Levando em conta, pois, as considerações precedentes, a onomasiologia, em um dicionário escolar, deve ser entendida como um segmento no qual as designações apresentadas, “sinônimas” do signo-lemma, possam ser imediatamente substituídas pelo estudante em suas produções orais ou escritas, sem acarretar problemas de significação, nem tampouco divergir estilisticamente do restante do texto.

### 3.3.2 A PERTINÊNCIA DAS OPÇÕES DESIGNATIVAS APRESENTADAS

Havendo sido determinados os tipos de designações mais apropriados para preencher um segmento de caráter onomasiológico no dicionário escolar, resta somente avaliar a real pertinência das informações apresentadas nas obras analisadas. São três os principais problemas encontrados nas designações oferecidas pelos dicionários escolares: (a) as designações mantêm uma relação de hiperonímia/hiponímia com o signo-lemma, (b) as

---

<sup>16</sup> 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. Os elementos marcados podem ser identificados pelas informações diassistêmicas apresentadas nos verbetes (cf. Engelberg; Lemnitzer, 2004: 183-184).

designações constituem unidades léxicas marcadas diassistemicamente e (c) as designações constituem unidades léxicas pouco usuais.

O verbete transcrito a seguir serve como exemplo de indicação de designações que mantém uma relação de hiperonímia/hiponímia com o signo-lemma:

**vela**<sup>2</sup> sf. 1. Cilindro de matéria gordurosa com um pavio no centro, próprio para iluminar: *círio* – *Quando falta luz, a família acende velas.* [...] (DJLP, 2001: s.v. *vela*)

A designação *círio* apresentada como opção sinonímica para o signo-lemma constitui, na verdade, um hipônimo desse, já que *círio* corresponde ao conteúdo semântico “vela grande, geralmente usada em cerimônias religiosas”. Isso equivale a dizer que a designação proposta como sinônimo, salvo em casos muito específicos, não poderá substituir o signo-lemma. A falta de correspondência entre o conteúdo extensional da palavra-entrada e do sinônimo proposto poderá converter-se em um problema sério para o estudante, principalmente se levamos em consideração o fato de que junto à opção designativa proposta não há nenhum especificador que indique a referida assimetria.

Em consonância com o exposto e discutido anteriormente, designações marcadas diassistemicamente não são, igualmente, boas opções para o dicionário escolar, dado que não servem diretamente à função de produção linguística. Contudo, esse é um problema recorrente em todos os dicionários analisados, como demonstram os seguintes exemplos:

**fezes** sf. pl. Material alimentar que não foi absorvido pelo sistema digestivo e que é expelido do organismo: excremento, pop. cocô, merda. [...] (DJLP, 2001: s.v. *fezes*)

**chifrar** v.t.d. [...] 2. *Pop.* Ser infiel a (pessoa com quem se tem relações sexuais). [Sin. ger.: *cornear*. C.: 1.] (MiAu, 2005: s.v. *chifrar*)

Nesses casos, as designações apresentadas são marcadas diafásico-diastraticamente. Acreditamos ser evidente a razão pela qual designações como *cocô*, *merda* e *cornear* não são adequadas para um dicionário escolar. Considerando, pois, a tarefa específica de auxílio à produção textual que devem cumprir, descrita anteriormente, somente o inverso seria pertinente, ou seja, que nos verbetes correspondentes às designações listadas acima, fossem apresentadas opções designativas “neutras” ou mais formais. Dessa maneira, o movimento ideal num dicionário escolar seria designação mais informal → designação mais formal, o que significa que, ao passo em que não seria oferecida nenhuma opção sinonímica s.v. *trair*, por exemplo, s.v. *chifrar* e s.v. *cornear*, a opção designativa *trair* deveria figurar.

Vejamos também alguns casos de designações diatopicamente marcadas nos dicionários escolares:

**abóbora** *sf.* Fruto grande alongado ou arredondado, de casca dura e polpa alaranjada, cheio de sementes e oco no centro: reg. jerimum. [...] (DJLP, 2001: s.v. *abóbora*)

**mandioca** *sf.* [...] 2. O tubérculo dessa planta. [Sin. ger.: *aipim*, *macaxeira*.] (MiAu, 2005: s.v. *mandioca*)

Antes de tudo, é necessário frisar que o tratamento dos regionalismos nos dicionários escolares demandaria a resolução de três problemas fundamentais: (a) delimitar as zonas dialetais do país, já que ainda não contamos com um atlas linguístico do Brasil que permita estabelecê-las<sup>17</sup>, (b) em consequência disso, conseguir estabelecer a extensão real de uso de um regionalismo e (c) calcular a densidade de vocabulário marcado diatopicamente que deve estar registrado em um dicionário escolar. Assim sendo, apesar de não termos subsídios suficientes para assegurar que as unidades léxicas marcadas diatopicamente devam ser eliminadas dos dicionários escolares, acreditamos que seria mais prudente não oferecer como opções sinonímicas unidades sob suspeita de constituírem regionalismos, já que essas seriam designações úteis apenas em situações muito restritas.

De forma similar ao que ocorre com as designações marcadas diassistemicamente, as designações pouco usuais também são frequentes como informações de caráter onomasiológico nos dicionários escolares que analisamos, como nos exemplos:

**ecossistema** *sm. Ecol.* O conjunto formado pela comunidade e o meio ambiente: as relações que os seres vivos de uma comunidade estabelecem com os fatores ambientais, como, por ex., solo, ar, água, etc. [Sin.: *biogeocenose*.] [...] (MiAu, 2005: s.v. *ecossistema*)

**janela** <ja.ne.la> *s.f.* 1 Em um muro ou parede, abertura elevada para dar passagem à luz e ao ar. *SIN: ventana*. [...] (DDSM, 2007: s.v. *ventana*, ac.1)

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

Designações pouco usuais, tais como *biogeocenose*<sup>18</sup>, *ventana*<sup>19</sup> e *convescote*<sup>20</sup>, simplesmente não são opções válidas para uma operação de substituição, de modo que, esse

<sup>17</sup> Para uma discussão desse problema, cf. Leite e Callou (2005: 16-26) e Isquierdo (2006).

<sup>18</sup> Apesar de *biogeocenose* figurar com a marca de uso “ecologia” em AuE (2009) e em HouE (2009), encontramos apenas 69 ocorrências desse vocábulo (em 25 ago. 2010). As consultas de frequência foram feitas

tipo de opção designativa em um dicionário escolar é, sem sombra de dúvida, o mais grave erro no que se refere à apresentação de informações de caráter onomasiológico.

### 3.4 PROPOSTA PARA A APRESENTAÇÃO DAS OPÇÕES DESIGNATIVAS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES

Hartmann e James (2001: s.v. *onomasiological dictionary*) estabelecem como traço definitório da lexicografia onomasiológica o fato de oferecer palavras ou frases como expressões (designações, na terminologia empregada neste trabalho) de conceitos semanticamente relacionados. Em relação à natureza dessas unidades léxicas, elas correspondem a dois tipos. Em primeiro lugar, consideram-se os casos das designações propriamente ditas, isto é, expressões que possuem uma convergência no plano do conteúdo, mas uma divergência na sua posição no diassistema<sup>21</sup>. Esse é o caso, por exemplo, das designações para o “tubérculo de forma oblonga, rico em amido” (*aipim/macaxeiralmandioca*), para o “sinal elétrico de trânsito que regula o fluxo veicular” (*semáforofarollsinaleira*), ou, ainda, para “fazer uma imitação fiel de [algo]” (*reproduzir/copiar*)<sup>22</sup>. Em segundo lugar, estão os casos de convergência semântica parcial, tais como *saudade/nostalgia* ou *carrol/viatura*<sup>23</sup>.

Para calcular as opções designativas, emprega-se a metodologia proposta por Cruse (1991: 86-100), que distingue entre relações de identidade [*identity*], inclusão [*inclusion*], sobreposição [*overlap*] e disjunção [*disjunction*]. Considerando (a) que o usuário parte, normalmente, do vocabulário cotidiano para procurar uma expressão na norma padrão, (b) que ele conhece o “cotexto” (na dimensão da linguística do texto, cf. MLS, 2000: s.v. *Kontext*, ac. 5), e, finalmente, (c) que a microestrutura do dicionário escolar não comporta um PCI de complexidade alta<sup>24</sup>, as opções designativas correspondem, prioritariamente, a hiperônimos

---

em ferramentas de busca disponíveis na internet, especificamente o *Google*, muito embora tenhamos consciência das limitações desse instrumento. A esse respeito, cf. Kilgarriff e Grefenstette (2008).

<sup>19</sup> Esse vocábulo aparece com a marca “antigo” em AuE (2009: s.v. *ventana*<sup>l</sup>, ac. 1) e em HouE (2009: s.v. *ventana*<sup>l</sup>, ac. 1), além do que, através de consultas ao *Google*, encontramos apenas 419 ocorrências de *ventana* (em 25 ago. 2010).

<sup>20</sup> Esse vocábulo aparece como “pouco usado” em AuE (2009: s.v. *convescote*) e em HouE (2009: s.v. *convescote*). Ademais, através de consultas ao *Google*, encontramos apenas 437 ocorrências de *convescote* (em 25 ago. 2010).

<sup>21</sup> Os planos do diassistema considerados são a diatopia e a diafasia-diastratia. Tendo em vista o tipo de dicionário e a sua função, a diacronia não é considerada.

<sup>22</sup> Outros casos são o alemão *Geige/Violine* e o inglês *fiddle/violin*.

<sup>23</sup> Sobre a impossibilidade da convergência total entre dois ou mais signos, cf. Palmer (1991: 89).

<sup>24</sup> É necessário distinguir entre “extensão” e “densidade microestrutural”. A extensão microestrutural corresponde ao número de segmentos informativos que conformam o PCI. A densidade microestrutural, por

(“superordenados” [*superordinates*], na terminologia de Cruse, 1991: 89) e a designações diferenciadas no plano do diassistema.

O princípio metodológico empregado para o estabelecimento do hiperônimo é o da implicatura unidirecional. Assim, por exemplo, entre *carro* e *viatura* “toda viatura é um carro”, mas “nem todo carro é uma viatura”; logo, *carro* é a entidade hiperonímica. Cruse (1991) reconhece que esse procedimento formal nem sempre oferece bons resultados, mas para as necessidades de um segmento onomasiológico simples, os primeiros resultados são promissores.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, avaliamos o potencial dos dicionários escolares como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Nosso método consistiu na análise dos segmentos informativos dos verbetes de dicionários considerados escolares, tendo em vista as disposições dos PCN (1998) acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer do ensino fundamental. Enfocou-se a atividade de produção linguística, tratando-se especificamente de como os dicionários podem ajudar os estudantes nas suas escolhas léxicas. Assim, em primeiro lugar, verificamos se há uma preocupação explícita dos dicionários escolares em apresentar informações que auxiliem os estudantes nas suas tarefas de composição textual, e, em segundo lugar, avaliamos em que medida as informações disponibilizadas nessas obras podem ser realmente úteis.

Os resultados apontam para o fato de que os dicionários escolares, em geral, costumam oferecer informações que podem servir à produção linguística, embora de forma assistemática e sem uma solução satisfatória para problemas metodológicos básicos, como a elaboração de um modelo microestrutural que vise à integração de um segmento de caráter onomasiológico no interior do verbe ou a geração de uma estrutura de acesso alfabética para fins onomasiológicos. Além disso, não é possível afirmar com total segurança que o segmento que identificamos como onomasiológico em algumas das obras analisadas tenha sido projetado com vistas a atender as demandas de produção linguística dos estudantes. Por fim, grande parte das informações de caráter onomasiológico contidas nos dicionários escolares não é útil como auxiliar nas tarefas de produção linguística. Para que as opções designativas

---

outro lado, corresponde aos tipos de sistemas semióticos que explicitam as informações de cada segmento (cf. Bugeño Miranda, 2009b: 62-63). Assim, por exemplo, nos verbetes de substantivos há indicação de gênero, mas essa indicação se faz de diferente forma segundo o dicionário.

apresentadas cobrassem maior valor funcional seria necessário (a) apresentar apenas sinônimos, suprimindo todas as indicações de antonímia, e (b) elaborar critérios para a seleção das designações propostas, de forma a eliminar as unidades léxicas de baixa frequência e/ou marcadas diassistemicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSON, Robert; GOEBEL, Ulrich; REICHMANN, Oskar. Ein Vorschlag zur onomasiologischen Aufbereitung semasiologischer Wörterbücher. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, v. 102, p. 391-428, 1983.
2. AuE. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009.
3. BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC; SEB, 2006.
4. BALDINGER, Kurt. Alphabetisches oder begrifflich gegliedertes Wörterbuch? In: ZGUSTA, Ladislav. *Probleme des Wörterbuchs*. Darmstadt: WBG, 1985. p.40-57
5. BENEDUZI, Renata. *Colocações substantivo+adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol*. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
6. BUGUEÑO MIRANDA, Félix. 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, 2007. p. 261-272
7. \_\_\_\_\_. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia*, v. 3, n. 2, p. 89-110, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/6508/4241>. Acesso em: 22 jul. 2011.
8. \_\_\_\_\_. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, v. 53, n. 1, p. 243-260, 2009a.
9. \_\_\_\_\_. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, v. 4, n. 2, p. 60-72, 2009b. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20868/000726263.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 abr. 2011.
10. BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virginia Sita. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de Tradução*, n. 18, p. 115-135, 2006.

11. \_\_\_\_\_. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe; XATARA, Cláudia Maria. *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC; NUT, 2008a. p. 129-167. Disponível em: [http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPE\\_D.pdf](http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPE_D.pdf). Acesso em: 25 out. 2008.
12. \_\_\_\_\_. 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.
13. \_\_\_\_\_. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, v. 77/78, p. 29-78, 2009.
14. \_\_\_\_\_. Da microestrutura em dicionários semasiológicos do português e seus problemas. *Estudos da Língua(gem)*, 2011. [no prelo]
15. CORRIPIO, Fernando. *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Teide, 1991.
16. COSERIU, Eugenio. *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1992.
17. CRUSE, David Alan. *Lexical semantics*. Cambridge: CUP, 1991.
18. DDSM. *Dicionário didático*. São Paulo: Edições SM, 2007.
19. DJLP. MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.
20. DUEE. MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2001.
21. ENGELBERG, Stefan; LEMNITZER, Lothar. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 2.ed. Tübingen: Stauffenburg, 2004.
22. FARIAS, Virginia Sita. *Dicionários escolares: análise e algumas propostas de emendas*. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.
23. \_\_\_\_\_. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista de Letras*, v. 70, p. 183-205, 2006b.
24. \_\_\_\_\_. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, v. 71/72, p. 160-206, 2007.
25. \_\_\_\_\_. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
26. GDEA. SOCIEDAD General Española de Librería. *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: Alcobendas, 2001.

27. HARTMANN, Reinhard Rudolf Karl. *Teaching and Researching Lexicography*. London: Longman, 2001.
28. HARTMANN, Reinhard Rudolf Karl; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London; New York: Routledge, 2001.
29. HERBST, Thomas; KLOTZ, Michael. *Lexikografie*. Paderborn: Schöningh, 2003.
30. HouE. INSTITUTO Antônio Houaiss. *Dicionário da língua portuguesa Houaiss Eletrônico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
31. HouSi. INSTITUTO Antônio Houaiss. *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
32. ISQUERDO, Aparecida Negri. Achegas para a discussão do conceito de regionalismo no português do Brasil. *Alfa*, v. 50, n. 1, p. 9-24, 2006.
33. JACKSON, Howard. *Lexicography: An introduction*. London: Routledge, 2002.
34. KILGARRIFF, Adam; GREFFENSTETTE, Gregory. Introduction to the Special Issue on the Web as Corpus. In: FONTENELLE, Thierry. *Practical Lexicography: a reader*. Oxford: OUP, 2008. p. 89-101
35. LANDAU, Sidney. *Dictionaries. The art and craft of lexicography*. 2.ed. Cambridge: CUP, 2001.
36. LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
37. LLA. LONGMAN Group Limited. *Longman Language Activator*. Harlow: Longman, 2002.
38. LUTZEIER, Peter Rolf. *Lexikologie*. Tübingen: Stauffenburg, 1995.
39. MANKEL, Daniela. *Onomasiologische und semasiologische Betrachtungen in der Lexikologie unter Berücksichtigung der kognitiven Aspekte*. Dortmund: Grin Verlag, 2001.
40. MARTÍNEZ DE SOUZA, José. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.
41. MiAu. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6.ed. Curitiba: Positivo, 2005.
42. MiCA. CALDAS AULETE, Francisco. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
43. MiHou. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

44. MiLa. LAROUSSE. *Minidicionário Larousse da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.
45. MiLP. SCOTTINI, Alfredo. *Minidicionário escolar da língua portuguesa*. Blumenau: TodoLivro, 1998.
46. MiLu. LUFT, Celso Pedro. *Dicionário escolar Luft da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2005.
47. MiMe. MICHAELIS. *Melhoramentos minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
48. MiMi. MICHAELIS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
49. MiRi. ROSA, Ubiratan. *Minidicionário Rideel língua portuguesa*. São Paulo: Rideel, 2000.
50. MiRR. ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.
51. MiSA. AMORA, Antonio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2006.
52. MiSB. BUENO, Francisco da Silveira. *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.
53. MLS. GLÜCK, Helmut et al. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, 2000.
54. PALMER, Frank Robert. *Semantics*. Cambridge: CUP, 1991.
55. PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 28 abr. 2007.
56. PRobE. *Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert, 2001.
57. REICHMANN, Oskar. Das onomasiologische Wörterbuch: ein Überblick. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, Band 3*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991. p. 1057-1067
58. RICHARDS, Jack; PLATT, John; PLATT, Heidi. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1999.
59. SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner. Das Bildwörterbuch. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, Band 3*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991. p. 1103-1112

60. STERKENBURG, Piet van. Onomasiological specifications and a concise history of onomasiological dictionaries. In: STERKENBURG, Piet van. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 127-143
61. WOLSKI, Werner. Die Synonymie im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, Band 2*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1990. p. 614-628.
62. WIEGAND, Herbert Ernst. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, Franz Josef et al. *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, Band 1*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 409-462

**ABSTRACT:** This paper is related to the search field of the pedagogical lexicography. Taking into account the growing interest in Portuguese school dictionaries used in Brazil, this paper aims at evaluating the potential of these reference works for aiding the learning process, with particular attention to writing. For this purpose, we analyzed the component parts of microstructure of school dictionaries, taking into account the National Curriculum Parameters elaborated by the Brazilian Ministry of Education in 1998. The results show that the school dictionaries offer unsystematically and useless information for writing.

**KEYWORDS:** Pedagogical lexicography; school dictionary; writing.

Recebido no dia 27 de maio de 2011.

Aceito para publicação no dia 04 de agosto de 2011.