

PROPOSTA DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA USO EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS, PÚBLICO-ALVO E FUNÇÃO

Larissa Moreira Brangel

Resumo: O presente artigo discute três importantes axiomas que devem orientar a elaboração de um dicionário pedagógico – o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra. Com o intuito de consolidar as características essenciais de um dicionário voltado para o segundo ciclo do ensino fundamental (dicionário intermediário), busca-se articular os axiomas citados com os objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o ensino de língua portuguesa no segundo ciclo, de modo a discutir e estabelecer as principais características (linguísticas e funcionais) de uma obra lexicográfica intermediária, bem como as prováveis necessidades de seus consulentes, além da função a ser desempenhada pelo dicionário. Os resultados demonstram que o cruzamento de pressupostos teóricos da lexicografia com parâmetros que norteiam o ensino de português em sala de aula permite um planejamento mais criterioso de dicionários voltados para alunos brasileiros em fase escolar.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica. Dicionários Escolares. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This paper discusses three important axioms that should guide pedagogical dictionaries planning – a taxonomic classification, a user profile and a function. Aiming to stipulate the main features of an intermediate dictionary (to be used by students in 4th and 5th years of Brazilian primary school), this study dovetails the aforementioned axioms with some objectives prescribed by the Brazilian Ministry of Education for Portuguese teaching in Brazil, so as to discuss and determine the main (linguistic and functional) features of an intermediate dictionary, as well as its users' needs and its function. The results show that when we relate lexicographical theory to teaching parameters it is possible to plan pedagogical dictionaries for Brazilian students more reliably.

Keywords: Pedagogical Lexicography. School Dictionaries. Portuguese Teaching.

Introdução

O termo lexicografia é comumente associado ao dicionário geral monolíngue, haja vista a relevância e a popularização desse tipo de obra nas nações civilizadas e desenvolvidas da atualidade (BIDERMAN, 1984). Porém, concomitantemente ao dicionário geral de língua, existe também uma série de outras obras lexicográficas que assumem importantes papéis diante de públicos e funções específicas, ainda que nem sempre recebam o mesmo reconhecimento e visibilidade do dicionário geral. Dentre essas obras, destacam-se, no

· Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: larissabrange@gmail.com

presente artigo, os dicionários pedagógicos voltados para o ensino da língua materna para falantes em idade escolar, normalmente conhecidos como dicionários escolares.

Como bem lembra Landau (2001), os dicionários escolares são tão antigos quanto a lexicografia, uma vez que a proposta pedagógica emergiu primeiro e foi a partir desta proposta que outras se desenvolveram. No Brasil, a primeira década do século XXI foi marcada pela proliferação dos dicionários escolares de língua portuguesa, uma consequência direta da criação e ampliação do PNLD¹ Dicionários, programa que teve início em 2001 e que buscou, primeiramente, avaliar os dicionários escolares utilizados em sala para, nos anos seguintes, formular parâmetros lexicográficos mais condizentes com as necessidades dos alunos da educação básica.

No entanto, a publicação massiva de dicionários escolares brasileiros somada ao crescente número de estudos sobre esse tipo de obra no país não asseguraram a elaboração de instrumentos lexicográficos de excelência. O PNLD, apesar de dar um importante passo ao voltar sua atenção para os instrumentos lexicográficos, não foi capaz de oferecer bases teóricas sólidas o suficiente para guiar a elaboração dessas obras (cf. BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA, 2012, BRANGEL, 2013a, 2013b). Dentre os diversos problemas verificados nos editais do PNLD Dicionários e nas obras compiladas a partir desses editais, chama a atenção a própria proposta de classificação de dicionários sugerida pelo programa.

Os trabalhos de Brangel (2013a, 2013b), por exemplo, demonstram que a divisão dos dicionários escolares em dicionário tipo 1 (voltado para o primeiro ano do ensino fundamental) e dicionário tipo 2 (voltado para o segundo, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental), além de não apresentar correspondências com as características linguísticas de livros didáticos de língua portuguesa utilizados no primeiro segmento do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), tampouco vai ao encontro dos objetivos fixados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para o ensino de língua portuguesa nesta etapa escolar. Em meio a tais ponderações, a principal contribuição dos estudos supracitados foi a de reavaliar a classificação do PNLD Dicionários e elaborar uma classificação que leve em conta as políticas de educação vigentes no Brasil e os materiais pedagógicos adotados conjuntamente com os dicionários escolares (livros didáticos).

Com base em tais preceitos, Brangel (2013a, 2013b) propõe que deveria existir um dicionário de alfabetização, voltado para alunos em fase inicial de alfabetização e letramento (primeiro ao terceiro ano), e um dicionário intermediário, projetado para alunos em fase de

¹ Programa Nacional do Livro Didático. Maiores informações podem ser obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

consolidação das habilidades de leitura e escrita (quarto e quinto ano do ensino fundamental), atendendo, assim, as especificidades do primeiro e do segundo ciclo da educação básica². O presente artigo fornece aos (meta)lexicógrafos brasileiros, e também aos demais cientistas interessados em estudar os dicionários escolares, parâmetros para o desenho e para a compilação de um dicionário intermediário. Para tanto, utiliza como referencial teórico a proposta de Bugueño Miranda e Farias (2008, 2009), que definem os dicionários pedagógicos em seus traços fundamentais com base em três axiomas – a saber: o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra.

O enquadramento taxonômico

Enquadrar taxonomicamente uma obra lexicográfica significa classificá-la de acordo com determinados critérios (BUGUEÑO MIRANDA, 2008, p.90). Uma taxonomia lexicográfica se faz importante tanto para o compilador da obra como também para o (meta)lexicógrafo e para o usuário – é útil para o compilador porque lhe permite redigir uma obra de maneira mais precisa; é também útil ao (meta)lexicógrafo porque o ajuda a analisar obras lexicográficas; e, ainda, útil ao usuário porque o auxilia a buscar o tipo de obra mais adequado às suas necessidades (BUGUEÑO MIRANDA, 2009a, p.90).

Propostas como as de Biderman (1998), Landau (2001), Swanepoel (2003), Welker (2004), Atkins e Rundell (2008) e a própria classificação sugerida para o PNL Dicionários em Brasil (2012) representam modelos taxonômicos atuais preocupados em orientar a concepção das obras lexicográficas. Ainda que distintos, todos esses modelos possuem em comum o fato de serem orientados por critérios fenomenológicos, critérios funcionais e/ou critérios linguísticos, que são os tipos de critérios que permeiam toda e qualquer taxonomia lexicográfica (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2009, FARIAS, 2009).

Os critérios fenomenológicos correspondem às percepções físicas do sujeito em relação à obra lexicográfica. Orientadas por este critério, encontram-se as classificações tipológicas que levam em conta fatores como o tamanho, o formato e o número de entradas de uma obra, resultando no que Farias (2009, p.35) chama de *tipologias impressionistas*. Esse tipo de tipologia possui como expoentes obras do tipo grande dicionário, dicionário de bolso e dicionário ilustrado, por exemplo. Os critérios funcionais, por outro lado, estão atrelados ao uso efetivo do dicionário. São exemplos de obras compiladas sob esse critério o dicionário de

² No ensino fundamental de nove anos, as nove etapas de formação encontram-se agrupadas em ciclos, a saber: primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos), segundo ciclo (4º e 5º anos), terceiro ciclo (6º e 7º anos) e quarto ciclo (8º e 9º anos).

rimas, o dicionário de sinônimos, o dicionário infantil e o dicionário escolar. Por fim, o critério linguístico leva em consideração fatores tais como o tipo de informação oferecida (informação linguística ou enciclopédica), o número de línguas (dicionário monolíngue, bilíngue ou multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (perspectiva onomasiológica ou semasiológica) ou uma concepção sinsistêmica ou diassistêmica da linguagem (vocabulário de uso geral ou marcado diassistemicamente) (FARIAS, 2009, p.37). Em relação aos critérios linguísticos, cabe mencionar que estes diferem dos critérios fenomenológicos e funcionais por atenderem às necessidades dos (meta)lexicógrafos. Assim, enquanto os critérios fenomenológicos e funcionais estão relacionados ao potencial usuário dos dicionários, os critérios linguísticos auxiliam os (meta)lexicógrafos na concepção, redação e desenho de um dicionário (FARIAS, 2009, p.37).

Em face do que foi exposto, depreende-se que os critérios funcionais e os critérios linguísticos sejam os mais indicados para orientar uma taxonomia lexicográfica. Destarte, os próximos parágrafos procurarão elaborar uma proposta de definição taxonômica para o dicionário intermediário levando em consideração o cruzamento dos dois critérios selecionados.

O dicionário intermediário sob uma perspectiva funcional

A classificação funcional do dicionário intermediário pode ser construída com base na oposição elementar dicionário geral *versus* dicionários pedagógicos, a partir da qual é possível discriminar, para fins de estudo, obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem de uma língua. Refinando ainda mais a classificação, as obras pedagógicas podem, ainda, ser subdivididas em dois grupos bastante específicos, ou seja, dicionários voltados para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e dicionários voltados para o ensino e aprendizagem da língua materna (TARP, 2011). No que tange às obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna, a proposta apresentada por Brangel (2013a) toma como base um critério funcional de classificação ao organizar sua taxonomia de acordo com os diferentes estágios de aprendizagem linguística dos estudantes brasileiros. O quadro abaixo ilustra esta relação:

Tipo de dicionário	Período escolar
Dicionário de alfabetização	Primeiro ciclo do ensino fundamental

Dicionário intermediário	Segundo ciclo do ensino fundamental
Dicionário escolar	Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental
Dicionário para o ensino médio	Ensino médio

Quadro 1: Relação entre o período escolar e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos segundo uma oposição funcional (BRANGEL, 2013a)

A partir dessa oposição, o dicionário intermediário pode ser classificado como uma obra lexicográfica voltada para o ensino e aprendizagem da língua materna, a ser utilizada no segundo ciclo do ensino fundamental, por crianças em fase de consolidação do domínio da linguagem escrita (cf. PCN, 1997, BRANGEL, 2013a, 2013b).

O dicionário intermediário sob uma perspectiva linguística

Conforme previamente mencionado, para que o enquadramento taxonômico do dicionário intermediário seja completo, não basta que a obra seja classificada apenas por uma perspectiva funcional, devendo, também, submeter-se a uma classificação linguística. Dentre as opções disponíveis na literatura, os critérios estabelecidos por Haensch *et al.* (1982)³, previamente adotados por Farias (2009), revelaram-se os mais satisfatórios para os propósitos do presente artigo.

Dessa forma, valendo-se da taxonomia proposta por Haensch *et al.* (1982), é possível arrolar as seguintes dicotomias linguísticas: caráter linguístico *versus* caráter enciclopédico, dicionário monolíngue *versus* dicionário bilíngue ou multilíngue, semasiologia *versus* onomasiologia, seleção léxica geral *versus* seleção léxica parcial, codificação exaustiva *versus* codificação seletiva e sincronia *versus* diacronia. O cotejo dessas características leva à caracterização do dicionário intermediário como uma obra de cunho linguístico, monolíngue, semasiológico, geral, seletivo e sincrônico, sendo:

- a) linguístico porque oferece informações relativas à língua;

³ São os critérios de classificação de Haensch *et al.* (1982): formato e extensão; caráter linguístico, caráter enciclopédico ou misto; sistema linguístico em que se baseia; número de línguas; seleção do léxico; ordenação dos materiais; finalidade específica; dicionário tradicional *versus* dicionário eletrônico. Por não considerar relevante para a caracterização do dicionário escolar, Farias (2009) optou por excluir três critérios propostos por Haensch *et al.* (1982): a classificação segundo o formato e a extensão, o sistema linguístico em que se baseia a obra e a apresentação da obra. No presente trabalho, prevalece a adaptação sugerida pela autora.

- b) monolíngue porque se destina ao aprendizado formal da língua materna;
- c) semasiológico porque o ato da consulta parte da lista das palavras arroladas;
- d) geral porque a seleção do léxico parte do vocabulário geral do português;
- e) seletivo porque não contempla vocabulário desusado ou de baixa frequência;
- f) sincrônico porque contempla palavras e significados do português contemporâneo.

Fixadas as principais características linguísticas do dicionário intermediário, é possível relacionar algumas dessas características às demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental e, assim, estimar de que maneira os aspectos linguísticos da obra poderiam suprir as necessidades dos potenciais consulentes. Para tanto, buscou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN)⁴ informações a respeito dos conteúdos trabalhados ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental e os objetivos do ciclo no que tange ao ensino de língua portuguesa. O cotejo das informações permitiu a seguinte correlação:

Características do dicionário intermediário	Demandas curriculares atendidas
Traço linguístico	- Aprendizagem formal do português - Utilização da leitura para alcançar diferentes objetivos
Traço semasiológico	- Fixação do domínio do alfabeto - Autonomia de consulta a materiais lexicográficos - Compreensão de textos

Quadro 2: Relação entre algumas características linguísticas do dicionário intermediário e as demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental (de acordo com os PCN, 1997)

Os traços linguísticos do dicionário intermediário oportunizam, portanto, a aprendizagem formal de, pelo menos, três aspectos da língua portuguesa: a apreensão da ortografia das palavras, a assimilação das regras de acentuação e a compreensão de informações semânticas. Esses três conhecimentos linguísticos podem ser apreendidos por intermédio do comentário de forma e do comentário semântico do dicionário, que serão apresentados e discutidos mais adiante, ao longo das considerações sobre o perfil do usuário.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais conformam um conjunto de disposições fornecidas pelos órgãos governamentais que buscam orientar a educação básica brasileira. Os PCN encontram-se organizados em três partes. A primeira parte, publicada em 1997, procura orientar o ensino do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental, a segunda parte, publicada em 1998, procura orientar o ensino do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental e a terceira parte, publicada no ano 2000, procura orientar o ensino médio. Os PCN foram compilados de modo a nortear o ensino das principais disciplinas oferecidas na educação escolar (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, história, geografia, ciências educação artística e educação física) e, também, o debate em torno dos chamados temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e educação sexual). Para os propósitos do presente artigo, foi utilizado o volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais referente ao ensino de língua portuguesa no segundo ciclo do ensino fundamental (PCN, 1997).

Ao adquirir o traço linguístico em oposição ao traço enciclopédico, o dicionário intermediário assume características que auxiliam a aprendizagem formal do português, uma vez que providencia a seus consulentes informações relativas à língua, como a separação silábica, a ortografia e o significado das palavras. O traço linguístico também torna o dicionário intermediário uma ferramenta potencialmente útil ao consulente que busca aprimorar sua leitura para alcançar diferentes objetivos. Com os diferentes tipos de informações linguísticas oferecidas pelo dicionário, o instrumento lexicográfico permite que o seu uso e correto manuseio forneçam diferentes tipos de conhecimento ao consulente, refletindo o alcance de múltiplos objetivos (pesquisa ortográfica, conhecimento do conteúdo semântico e exemplo de uso de uma palavra, por exemplo).

O traço semasiológico, em oposição ao traço onomasiológico, por sua vez, caracteriza o ponto de partida da consulta do dicionário, ou seja, da palavra para o seu significado (HARTMANN; JAMES, 2002, s.v. *semasiological dictionary*). Conforme sugerido no quadro 2, esta característica pode, potencialmente, atender três diferentes demandas do ensino de língua portuguesa para o segundo ciclo. Em primeiro lugar, a natureza semasiológica da obra pode auxiliar o consulente na tarefa de fixação do alfabeto. Além disso, e como consequência direta do domínio do alfabeto, o caráter semasiológico permite, também, que o consulente adquira uma maior autonomia de consulta a materiais lexicográficos. Em terceiro lugar, por ser um instrumento que fornece prioritariamente o significado das palavras arroladas, o dicionário intermediário coloca-se, também, como uma ferramenta útil à compreensão de textos, auxiliando o consulente nas tarefas de interpretação textual. Na seção referente à função da obra, será retomada, de maneira mais aprofundada, a oposição entre obras semasiológicas e obras onomasiológicas.

O perfil do usuário

Embora o perfil do usuário seja uma informação central para o planejamento das obras lexicográficas (cf. BOGAARDS, 2003, ATKINS; RUNDELL, 2008, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008), a literatura ainda carece de estudos que tracem o perfil dos consulentes brasileiros. No âmbito dos dicionários escolares, a escassez de informações sobre as necessidades e as estratégias de busca desses consulentes específicos acaba por se refletir em sérios problemas estruturais das obras escolares, culminando nas inadequações mencionadas nas páginas introdutórias do presente artigo.

Dessa forma, um dos principais desafios do estudo ora apresentado consistiu em descobrir uma fonte de informação que perfilasse minimamente os anseios linguísticos dos consulentes do dicionário intermediário. Em meio a esse impasse, optou-se por recorrer, novamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), dada a maneira elucidativa que tal instrumento de referência expõe os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos pelos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Farias (2009, p.44) propõe que o perfil de usuário seja traçado a partir de duas variáveis. A primeira variável consiste no período escolar dos alunos aos quais a obra se destina, enquanto que a segunda variável corresponde às habilidades linguísticas que os estudantes devem desenvolver ao longo desse período. Trazendo essas considerações para o estudo do dicionário intermediário, tem-se, como primeira variável, que o dicionário intermediário deva ser concebido como uma obra voltada para o período de consolidação da leitura e da escrita e que, por isso, o momento mais propício para a sua utilização seria o segundo ciclo do ensino fundamental. A segunda variável, relativa às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no segundo ciclo do ensino fundamental, foi introduzida no debate sobre os traços linguísticos do dicionário intermediário e será aprofundada a partir de agora.

Recorrendo aos PCN (1997), tem-se que o objetivo geral para o ensino e para a aprendizagem da língua portuguesa no segundo ciclo encontra-se fundamentado em duas exigências. Primeiramente, que exista uma continuação do que foi aprendido no ciclo anterior e, em segundo lugar, que exista um desempenho mais autônomo dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados anteriormente:

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. (...) A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de sequenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior. (PCN, 1997, p.79)

Na prática, e com vistas ao uso do dicionário, essas informações podem ser relacionadas ao fato de, no primeiro ciclo, os alunos serem apresentados a um primeiro tipo de dicionário (o dicionário de alfabetização) e começarem a se familiarizar com este instrumento de consulta ao encontrarem nele uma resposta às suas dúvidas ortográficas (PIRES, 2012). No segundo ciclo, em continuidade ao processo de aprendizagem linguística, o aluno seria apresentado a um segundo tipo de dicionário (o dicionário intermediário), que, conforme a

proposta apresentada no presente trabalho, deveria representar um material lexicográfico condizente à nova fase de aprendizado linguístico no qual a criança se insere. No que tange à constituição do material lexicográfico, esta nova fase se caracterizaria, essencialmente, pela inserção do comentário semântico nos verbetes dos dicionários.

O comentário semântico pode ser entendido como um grupo de informações relativo ao significado de uma palavra, em oposição às informações sobre o significante desta mesma palavra. Valendo-se da terminologia proposta por Seco (1987), Bugueño Miranda (2009b) propõe que as informações microestruturais sejam bipartidas em informações de primeiro enunciado, que correspondem ao signo linguístico como significante, e informações de segundo enunciado, que correspondem ao signo linguístico como significado. A estes dois conjuntos distintos de informações microestruturais, Wiegand (1989 *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2009b), optou chamar de comentário de forma e comentário semântico. Hartmann e James (2002, s.v. *comment*) apontam as informações referentes à ortografia, gramática e pronúncia como pertencentes ao comentário de forma, enquanto a definição, a etimologia e as marcas de uso fariam parte do comentário semântico. Assim, se por um lado a proposta de Pires (2012) sugere que o dicionário de alfabetização deveria restringir-se a uma obra lexicográfica limitada ao comentário de forma, a proposta apresentada pelo presente artigo sugere que o dicionário intermediário insira o comentário semântico no verbete, apresentando aos consulentes do segundo ciclo um novo conjunto de segmentos informativos.

Destarte, retomando o objetivo geral do segundo ciclo e aplicando-o ao uso de dicionários em sala de aula, é possível estabelecer que, segundo as orientações dos PCN (1997), espera-se que, ao término do segundo ciclo do ensino fundamental, os alunos apresentem autonomia de consulta à obra lexicográfica. Em termos mais simples, é esperado que o consulente do dicionário intermediário seja capaz de realizar buscas na obra lexicográfica de modo a sanar as suas dúvidas em relação à ortografia e ao significado dos itens lexicais consultados. Sobre esse aspecto, o ponto mais importante de ser salientado é que o dicionário intermediário ora proposto teria como um de seus maiores desafios oferecer a seus consulentes comentários de forma e comentários semânticos acessíveis a estudantes em estágios iniciais da aprendizagem formal do português, de modo a propiciar aos estudantes a autonomia de consulta almejada pelo Ministério da Educação.

Outro importante ponto diz respeito às informações oferecidas pela obra intermediária. Neste caso, entram em jogo os segmentos informativos a serem apresentados tanto no comentário de forma como no comentário semântico da obra proposta. Conforme mencionado anteriormente, a literatura ainda não dispõe de estudos que estabeleçam as necessidades de

informação de consulentes do segundo ciclo do ensino fundamental. Dessa forma, não existem parâmetros que permitam estipular os segmentos informativos mais pertinentes para um dicionário voltado para o segundo ciclo, fato que acaba por se refletir em uma notória discrepância entre verbetes de obras distintas. No quadro abaixo, que compara as informações encontradas no verbete do item lexical *rapaz* de três dicionários tipo 2, é possível observar a enorme diferença de carga informacional apresentada pelas obras. No quadro, o símbolo ✓ representa a ocorrência da informação, ao passo que Ø indica a ausência desta:

	AuII (2008)	DiJr (2005)	SaJr (2010)
Paráfrase explanatória	✓	✓	✓
Exemplo	Ø	Ø	✓
Classe gramatical	✓	✓	✓
Separação silábica	✓	✓	✓
Indicação da sílaba tônica	✓	Ø	✓
Aumentativo	Ø	✓	✓
Diminutivo	Ø	✓	✓
Coletivo	Ø	✓	Ø
Feminino	Ø	Ø	✓

Quadro 3: Informações apresentadas no verbete do item lexical *rapaz* das obras AuII (2008), DiJr (2005) e SaJr (2010) (BRANGEL, 2013c)

Conforme pode ser observado, embora as três obras analisadas tenham como foco o mesmo público-alvo (alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), elas apresentam verbetes muito heterogêneos no que diz respeito às informações oferecidas. Isso acontece porque, diante da falta de estudos que estipulem as informações pertinentes em um verbete de dicionário tipo 2, fica aos critérios (subjetivos) dos redatores desses dicionários estabelecer a organização interna dos verbetes desse tipo de obra (para um debate mais aprofundado sobre este problema, cf. BRANGEL, 2013c).

Assim, com o intuito de contornar a discrepância verificada, procurar-se-á, nos próximos parágrafos, estabelecer o tipo de informação pertinente em um dicionário intermediário, de modo a oferecer uma proposta que tome como base parâmetros impostos pelas próprias demandas de ensino. Em Brasil (2012, p.22), estipula-se que o segundo ciclo do ensino fundamental corresponde, em termos de aprendizado linguístico, a uma fase de consolidação do processo de alfabetização e letramento. Ao mesmo tempo, em termos lexicográficos, o segundo ciclo representa um período de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas e, também, de iniciação à exploração do vocabulário e do léxico (BRASIL, 2012, p.22). A partir dessas duas premissas, é possível sugerir que um dicionário

intermediário presente, além do comentário de forma, um comentário semântico de formulação simplificada, propício à capacidade de interpretação de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Sobre esse aspecto, é importante salientar que a discussão em torno da capacidade leitora de alunos do ensino fundamental já se encontra na pauta de teóricos e educadores brasileiros há algum tempo (ABDALLA, 1998, GRANVILLE, 1998). Já é de conhecimento do mundo acadêmico, por exemplo, que uma das maiores deficiências encontradas entre os alunos brasileiros em fase escolar repousa na compreensão leitora (De JOURNAL; SPERB, 2008). Em meio a esse contexto, a própria elaboração dos PCN (1997) teve como objetivo auxiliar os educadores na operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), que tem como um de seus objetivos para o ensino fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Lei 9394/96) (NASCIMENTO; MÓVIO, 2010). Ainda assim, passados vinte anos desde a criação dos PCN (1997), o nível de desempenho da leitura e da escrita de estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1º e 2º ciclo) é ainda insatisfatório. De acordo com dados recentes fornecidos pelo Ministério da Educação⁵, no Brasil atual, apenas 77,8% das crianças que cursam o terceiro ano do ensino fundamental apresentam aprendizagem adequada em leitura. Em se tratando de aprendizagem adequada em escrita, o número decai para 65,5% dos estudantes.

Em complementariedade ao que foi exposto no parágrafo acima, é necessário levar em conta outros dois fatores elementares na compilação de um dicionário intermediário: primeiro, que o dicionário atenderia um público de leitores iniciantes que dependem de um grande esforço cognitivo nas atividades de leitura compreensiva (De JOURNAL; SPERB, 2008); e, segundo, que esses leitores se encontram em uma fase de aprimoramento de sua capacidade leitora. O dicionário intermediário, portanto, deveria, via de regra, permitir que os consulentes colocassem em prática suas habilidades de leitura por intermédio de um texto adequado às suas limitações. Assim, com base em tais preceitos, propõe-se que o verbete do dicionário intermediário se configure da seguinte maneira:

DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO	
Comentário de forma	- indicação ortográfica - indicação da separação silábica

⁵ Dados extraídos do site Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), disponível no endereço <http://www.observatoriodopne.org.br/> (acesso em 13/10/16).

Comentário semântico	<ul style="list-style-type: none"> - paráfrase explanatória - exemplo
-----------------------------	---

Quadro 4: Proposta de configuração para os verbetes do dicionário intermediário

A proposta apresentada pelo quadro 4 representa um esforço em adequar as necessidades do estudante do segundo ciclo do ensino fundamental à obra lexicográfica sugerida para este período do ensino básico. Além disso, a proposta procura se alinhar aos trabalhos de Pires (2012) e Farias (2009), representando um meio termo entre a primeira obra lexicográfica da vida escolar de um estudante (1º ciclo) e a obra lexicográfica adotada no segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclo). O quadro 5 ilustra esta relação:

DICIONÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO	<p><u>Comentário de forma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica
DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO	<p><u>Comentário de forma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica <p><u>Comentário semântico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - paráfrase explanatória - exemplo
DICIONÁRIO ESCOLAR	<p><u>Comentário de forma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica - indicação da categoria morfológica - indicação da conjugação verbal - indicação da formação de plural e feminino - indicação da valência verbal - indicação dos complementos nominais <p><u>Comentário semântico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - marcas de uso - paráfrase explanatória - exemplo

Quadro 5: Comparação da configuração dos verbetes do dicionário intermediário à configuração dos verbetes dos outros instrumentos lexicográficos utilizados no ensino fundamental

Assim, comparando-se as três propostas de obras lexicográficas, é possível observar um aumento gradual na quantidade de informação a ser manipulada pelo consulente, o que vai ao encontro da expectativa oficial fixada por Brasil (2012), de que o 1º e o 2º ciclo do ensino fundamental seriam fases de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas, ao passo que no 3º e no 4º ciclo esta familiarização já estaria consolidada. Com essa proposta, tem-se um planejamento preocupado em adequar obras lexicográficas a seu público-alvo, traçando um paralelo entre a configuração do dicionário e algumas características de primeira importância de seus consulentes, tais como o seu desenvolvimento linguístico, mental e enciclopédico (MIYARES; TARP, 2015).

Em outras palavras, é possível estabelecer que o dicionário intermediário alinha-se ao perfil de seus usuários porque 1) apresenta aos consulentes o segmento informativo conhecido como paráfrase explanatória, 2) pela inserção da paráfrase aos verbetes da obra, propicia aos estudantes o exercício de ler informações relativas ao comentário semântico dos vocábulos e 3) prepara os consulentes para a utilização de obras lexicográficas mais complexas e que se assemelham mais aos dicionários gerais. Trata-se, portanto, de um instrumento pensado para as necessidades específicas do estudante do segundo ciclo cujas informações foram calculadas em conformidade com os objetivos fixados pelo próprio Ministério da Educação.

A função da obra⁶

O terceiro aspecto essencial no planejamento de um dicionário diz respeito ao papel desempenhado pela obra junto a seus consulentes. Esta variável, denominada no presente artigo *função da obra*, assume uma posição subordinada em relação à definição taxonômica e ao perfil do usuário, colocando-se como uma consequência direta das duas variáveis (FARIAS, 2009, p.54).

Nos PCN (1997), a produção e a compreensão textual aparecem como os dois principais objetivos do ensino de língua portuguesa no segundo ciclo. Com base nesse preceito, é possível atribuir ao dicionário intermediário duas funções distintas, quais sejam, 1) auxiliar os consulentes na tarefa de compreensão textual e 2) auxiliar os consulentes na tarefa de produção textual.

⁶ Considerações sobre a função de um dicionário voltado para segundo ciclo do ensino fundamental foram previamente discutidas por Brangel e Bugueño Miranda (2014). A presente seção retoma as principais conclusões do artigo, articulando tais considerações com o desenho completo do dicionário intermediário.

No que toca à prática lexicográfica, as tarefas de compreensão e produção textual mobilizam discussões de ordem semântico-lexical que se encontram no cerne da relação significado/significante. Assim, embora as tarefas de compreensão e de produção textual apareçam nos PCN (1997) como atividades a serem desenvolvidas de maneira conciliada, na prática lexicográfica, essas duas tarefas remetem a diferentes tipos de obras, que recebem o nome de dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológicos.

Por seguir os preceitos da semasiologia, ou seja, de tomar como ponto de partida uma palavra individual e buscar o tipo de informação semântica relacionado a esta palavra (GEERAERTS, 2003, p.84, GEERAERTS, 2010, p.23), o dicionário semasiológico se coloca como um instrumento de busca ao significado dos vocábulos arrolados. O dicionário semasiológico, portanto, tem como função principal sanar dúvidas concernentes ao significado das palavras e, por isso, pode ser visto como uma obra lexicográfica que auxilia a tarefa de compreensão linguística. São exemplo de dicionários semasiológicos os dicionários gerais de língua, os dicionários escolares e os *learner's dictionaries*, ou seja, a maioria das obras lexicográficas que as pessoas estão acostumadas a consultar.

O dicionário onomasiológico, por outro lado, assume uma perspectiva oposta, tomando o significado (e não o significante) como ponto de partida do ato da consulta. Assim, em vez de atribuir significados relacionados a um signo-lema, a obra onomasiológica fornece ao consulente vocábulos associados a um determinado significado (GEERAERTS, 2003, p.84, GEERAERTS, 2010, p.23), sendo, por isso, uma obra útil à produção linguística. São exemplos de dicionários onomasiológicos os dicionários de sinônimos e de antônimos, os dicionários pela imagem e os dicionários de ideias afins. Sobre esses dois conjuntos de obras, é interessante mencionar que, ainda que exista uma produção considerável de dicionários voltados para a produção linguística, a familiarização e o uso por parte do público costumam limitar-se às obras do tipo semasiológicas, tanto em situações de aprendizado como fora dela. As palavras de Krieger (2016, p.146) ilustram bem essa realidade dentro das salas de aula, nas quais “o uso dos dicionários nas situações de aprendizagem da língua materna costuma limitar-se à verificação do sentido comum dos itens lexicais, à grafia e à própria ‘existência’ de uma palavra”.

Conforme fixado nas discussões sobre enquadramento taxonômico, o dicionário intermediário classifica-se linguisticamente como uma obra de orientação semasiológica. Em um primeiro momento, esta característica parece limitar a função do dicionário para uso exclusivo da compreensão linguística, haja vista o movimento unidirecional do ato da consulta, que vai da palavra para o significado. A prática lexicográfica, no entanto, permite

que se acolham recursos complementares a fim de auxiliar consulentes em idade escolar também na tarefa de produção linguística. Na presente seção, serão discutidos dois possíveis recursos lexicográficos para o objetivo plantado, quais sejam: 1) a elaboração de um instrumento lexicográfico complementar ao dicionário intermediário, porém de orientação onomasiológica, e 2) a inserção de um segmento informativo de viés onomasiológico dentro do verbete do dicionário intermediário.

O auxílio à produção textual por meio da compilação de um dicionário intermediário onomasiológico

A discussão sobre compilação de obras lexicográficas de caráter onomasiológico voltadas para o público escolar pode levar a distintas conclusões, uma vez que está diretamente relacionada com o nível de conhecimento linguístico e o período escolar dos potenciais consulentes da obra. No caso de ser pensado para estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental, trata-se de uma alternativa que apresenta algumas restrições.

A primeira restrição está relacionada à complexidade genuína de qualquer dicionário onomasiológico. Por organizar as informações do ponto de vista do conteúdo das palavras, a elaboração de obras onomasiológicas demanda, necessariamente, uma ontologia da língua. No entanto, razões intrínsecas à natureza complexa da linguagem humana, bem como a influência da cultura e da história sobre as línguas, impedem que se disponha, atualmente, de uma ontologia de valor e aceitação universal, o que leva os dicionários onomasiológicos a construir ontologias próprias (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2012). O consulente do dicionário onomasiológico necessita, portanto, de um “treino” que o auxilie a desenvolver estratégias de busca dentro da obra lexicográfica. Além disso, a cada nova obra, o consulente se vê obrigado a reaprender a pesquisar em virtude da nova organização a qual é apresentado. Trata-se, portanto, de um tipo de obra lexicográfica que exige um estudo e familiarização por parte de quem a consulta, diferentemente das obras semasiológicas, que requerem apenas o conhecimento da ordenação alfabética.

Pelos motivos apresentados, fica bastante evidente que tentar introduzir o dicionário onomasiológico na vida escolar de alunos brasileiros do segundo ciclo do ensino fundamental parece uma tarefa pouco frutífera. Conforme já discutido, tais alunos necessitam de obras bastante simplificadas no que diz respeito às informações semânticas oferecidas, uma vez que se encontram em fase de consolidação da leitura e da escrita e, por isso, apresentam habilidades linguísticas ainda limitadas (PCN, 1997). Assim, ao que tudo indica, uma obra do

tipo onomasiológica corresponderia a um material demasiadamente complexo para o público em questão.

Outra restrição à proposta de elaboração de um dicionário onomasiológico voltado para o segundo ciclo perpassa o âmbito da aprendizagem linguística, repousando também em restrições de cunho financeiro. Nesse caso, ainda que os consulentes tivessem condições de manipular uma obra lexicográfica onomasiológica, ou mesmo que se desenvolvesse um plano de ensino disposto a auxiliar a utilização desse tipo de material, os altos custos gerados pela utilização concomitante de dois dicionários no mesmo período escolar provavelmente representariam um obstáculo à proposta.

Frente a essas considerações, parece evidente que a ideia de se auxiliar a necessidade de produção textual do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental através de uma obra lexicográfica representa uma proposta de difícil realização.

O auxílio à produção textual por meio de um segmento informativo onomasiológico

Outra possível alternativa para auxiliar a produção textual dos consulentes do segundo ciclo seria a inserção de um segmento informativo de caráter onomasiológico dentro do verbete do dicionário intermediário. Conforme demonstram Miyares e Tarp (2015), existe uma miríade de informações que pode cumprir este tipo de função em um dicionário escolar, tais como ortografia, conjugação, locuções, fraseologias, sinônimos/antônimos, diminutivos/aumentativos, separação silábica, dentre outras.

Farias (2009) acolhe essa ideia e propõe a bipartição da microestrutura do dicionário escolar em dois segmentos – um de caráter semasiológico, para atender as demandas de compreensão textual, e um de caráter onomasiológico, para atender as demandas de produção textual. A proposta da autora é que se utilizem designações na forma de sinônimos do signolema, de modo que os consulentes possam utilizá-los durante as suas produções.

Conceber os dicionários de sinônimos como obras lexicográficas onomasiológicas viabiliza e também justifica o uso da sinonímia como um recurso auxiliar à produção textual. Esta posição pode ser validada, por exemplo, na definição de Hartmann e James (2002, *s.v. onomasiological dictionary*), que caracterizam o dicionário onomasiológico como:

[...] um tipo de obra de referência que apresenta palavras ou unidades fraseológicas como expressões de conceitos semanticamente relacionados, que podem ser significados, ideias, noções, famílias de palavras e relações similares. Estes podem ser designados de várias maneiras: através de imagens, palavras, termos, definições, sinônimos ou equivalentes tradutórios. O critério essencial é que se parta do

conceito para a palavra, e não da palavra para o conceito (como no dicionário semasiológico tradicional).⁷

Um dicionário de sinônimos pode ser visto como uma obra onomasiológica na medida em que o significado for considerado um *tertium comparationis* implícito entre as diferentes designações de uma palavra. Por esse motivo, a proposta apresentada por Farias (2009) se coloca em conformidade com os objetivos de produção linguística fixados pelas demandas curriculares.

É necessário salientar, no entanto, que a proposta de Farias (2009) foi fixada com base no perfil do usuário de alunos que cursam o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental. Em Brasil (2012, p.32), destaca-se que os dicionários voltados para o segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclo) diferem bastante dos dicionários voltados para o primeiro segmento (1º e 2º ciclo) por se apresentarem como obras lexicográficas mais próximas dos minidicionários do tipo geral. Neste sentido, um segmento informativo de orientação onomasiológica é potencialmente útil a estudantes do 3º e 4º ciclo, haja vista os conhecimentos linguísticos já dominados por estes consulentes.

Os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, por outro lado, encontram-se em um momento diferente de aprendizagem. Os PCN (1997) enfatizam que o segundo ciclo do ensino fundamental representa um momento de consolidação do domínio da leitura e da escrita, e que fornece ao aluno o conhecimento linguístico necessário para que o mesmo seja capaz de atuar de maneira mais autônoma nas atividades de compreensão e produção. Por esse motivo, um segmento informativo de viés onomasiológico disposto a auxiliar na produção linguística não parece surtir muito efeito para o consulente do dicionário intermediário, uma vez que este consulente ainda se encontra em processo de 1) consolidação da língua escrita e 2) familiarização com a leitura de paráfrases explanatórias.

Dessa forma, com base nos fatos observados e analisados, é possível sugerir que a função do dicionário intermediário se restrinja a auxiliar a tarefa de compreensão textual. Como bem coloca Farias (2009), o caráter auxiliar à compreensão textual pode se refletir tanto no nível macroestrutural como no nível microestrutural da obra. No nível macroestrutural, o debate recai em torno da necessidade de elaboração de critérios de seleção das unidades léxicas, de modo a atender as necessidades do consulente. No nível

⁷ [A type of reference work which presents words or phrases as expressions of semantically linked concepts, which may be meanings, ideas, notions, word families and similar relationships. These can be designated in a number of different ways: by pictures, words, terms, definitions, synonyms or translation equivalents. The important criterion is the direction from concept to word, rather than from word to explanation (as in the traditional semasiological dictionary).]

microestrutural, se encontram as discussões referentes à elaboração de definições funcionais para o público-alvo da obra.

Considerações finais

O presente artigo procurou delinear, em seus axiomas básicos, os parâmetros iniciais para a compilação de um dicionário intermediário. Ao longo do trabalho, buscou-se definir os traços linguísticos e funcionais do dicionário, as necessidades de seus usuários e a função a ser desempenhada pela obra diante do público-alvo. Trata-se de um esforço em adequar o dicionário intermediário ao seu público valendo-se de um princípio que Mirayes e Tarp (2015) chamam de *função cognitiva* do dicionário, tão essencial e ao mesmo tempo tão difícil de ser calculada no processo de compilação.

As considerações introduzidas fornecem à lexicografia pedagógica brasileira reflexões fundamentais para o bom planejamento e compilação das obras pedagógicas. Dentre essas reflexões, ocupam lugar de destaque a utilização de uma teoria lexicográfica para planejar um dicionário voltado para o público escolar, bem como a aplicação de informações factuais sobre o conhecimento linguístico do público-alvo da obra e dos objetivos a serem alcançados no período escolar em que os consulentes se encontram.

A discussão ora apresentada coloca-se, portanto, como um primeiro esforço em se pensar as obras lexicográficas de maneira mais criteriosa e menos intuitiva. Busca-se, dessa forma, aprimorar as considerações já implementadas pelo PNLD Dicionários, de modo a conduzir a pesquisa lexicográfica brasileira ao mesmo patamar de excelência de tradições lexicográficas mais antigas.

Referências

ABDALLA, M. F. B. Linguagem, educação e formação de professores. *Nuances*, v.4, Presidente Prudente, p.15-19, 1998.

ATKINS, B. T. S.; RUNDELL, M. *The Oxford guide to practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, v.28, p.27-43, 1984.

_____. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: A. M. P. OLIVEIRA; A. N. ISQUERDO, (ed.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998. p.129-142

BOGAARDS, P. Uses and users of dictionaries. In: STERKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.26-33

BRANGEL, L. M. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v.19, n.2, p.217-229, 2013a.

_____. Contribuições para a lexicografia pedagógica a partir de dados extraídos de livros didáticos. *Estudos da Língua(gem)*, v. 11, n.2, p.43-61, 2013b.

_____. Considerações sobre o Programa Constante de Informações de dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o público infantil. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 18, n.2, p.155-177, 2013c.

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

_____; _____. Sobre a função de dicionários escolares voltados para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. *Linguística*, v.10, p. 377-392, 2014.

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

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia* 3/2, Porto Alegre, 89-119, 2008.

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, v.53, p.243-260, 2009a.

_____. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, Porto Alegre, v.4, p.60-72, 2009b.

_____. As palavras cruzadas como fenômeno da linguagem: o uso do dicionário. *Extensio*, v.9, Florianópolis, p.4-12, 2012.

_____; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT. 2008. p.129-167

_____; _____. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, Frankfurt am Main, v. 77-78, p. 29-78, 2009.

De JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & ensino*, v.11, n.1, Pelotas, p.145-177, 2008.

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009a. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GEERAERTS, D. Meaning and definition. In: STERKERBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

_____. *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.

GRANVILLE, M. A. A formação do professor de Ensino Fundamental e sua atuação na sala de aula quanto à leitura em língua materna. *Nuances*, volume 4, p.86-90, 1998.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London/ New York: Routledge, 2002.

KRIEGER, M. G. O dicionário no ensino da língua materna: algumas possibilidades exploratórias. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas: Mercado de Letras. 2016. p.145-167

LANDAU, S. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MIYARES, L. R.; TARP, S. Dicionarios escolares cubanos: una experiencia para compartir. *Estudios de Lexicografía: Revista Mensual del Grupo de Las Dos Vidas de Las Palabras*, n.4, p.185-198, 2015.

NASCIMENTO, L. C. do; MÓVIO, V. L. *O ensino de língua portuguesa no segundo ciclo: as contradições existentes entre os PCNs e a prática docente*. 2010. 57f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdades Integradas de Urubupungá, Pereira Barreto, 2010.

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

PIRES, J. A. *Contribuições para dicionários escolares destinados às séries iniciais*. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: A pragmatic approach. In: STERKENBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.44-69

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

WELKER, H. A. Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários citados:

AuII. FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Ilustrado*. 1.ed. Curitiba: Positivo, 2008. 560p.

DiJr. MATTOS, G. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: FTD, 2005. 656p.

SaJr. Saraiva Júnior: *Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 482p.

Artigo recebido em: 10/07/2017.
Artigo aceito em: 13/12/2017.
Artigo publicado em: 23/12/2017.