

Lexicografia e ensino

em busca de um uso reflexivo do dicionário em sala de aula

Ariadne Almeida
Patrícia Gomes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALMEIDA, A., and GOMES, P. Lexicografia e ensino: em busca de um uso reflexivo do dicionário em sala de aula. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 699-716. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.



Lexicografia e ensino: em busca de um uso reflexivo do dicionário em sala de aula

Ariadne ALMEIDA

Universidade Federal da Bahia
PROHPOR

Patrícia GOMES

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Para iniciar a questão

Os dicionários, como salientam Campos Souto e Pérez Pascual (2003, p. 58), “son productos ligados estrechamente a la existencia de una cultura escrita; son el testimonio y la herencia no ya de um individuo, sino de uma comunidade lingüística, de um grupo étnico o social”;¹ assim sendo, documentam parte de nossa experiência com o mundo, filtrada pela ação escrevente e, em consequência, por todas as questões socioculturais que envolvem a escrita, na relação autor, texto e leitor.

No Brasil e em outros países de tradição escrita, o dicionário tem espaço garantido no imaginário da coletividade, sendo interpretado como uma obra que tem a capacidade de solucionar dúvidas relativas às palavras. É-lhe, especialmente, atribuído o poder de resolver questões atreladas à decifração de sentidos e à ortografia; o dicionário possui, dessa maneira, prestígio social, e, frequentemente, as pessoas o consultam em casa, na escola, na universidade, no trabalho, quer em formato impresso, ou digital, quer em versão de bolso, ou de tesouro. Por ser compreendido como um bem social, é, inclusive, herdado, e quem o possui, quase sempre, o guarda em um local especial e de fácil acesso. Entretanto, apesar da sua valoração social positiva, apenas recentemente, na sociedade brasileira e em outros espaços sociais do Ocidente, surgiu a necessidade de uma reflexão específica e sistemática a propósito do seu uso no âmbito educativo.

¹ “São produtos ligados estreitamente à existência de uma cultura escrita; são o testemunho e a herança não já de um indivíduo, mas sim de uma comunidade linguística, de um grupo étnico ou social” (Tradução livre).

1 Metalexigrafia escolar

Consoante as palavras de Gomes (2007, p. 77),

o dicionário de caráter escolar e sua metalexigrafia têm nascimentos inversos: em primeiro lugar, têm origem os dicionários escolares, pedagógicos, de aprendizagem para, muito posteriormente, haver algum tipo de reflexão metalexigráfica sobre essa tipologia de dicionários.

Se, por um lado, a metalexigrafia escolar tem surgimento posterior aos primeiros dicionários pedagógicos, por outro lado, os pesquisadores têm delimitado o campo de atuação, o objeto de estudo, a função social desse campo do saber, de tal forma, que a sua solidificação tem sido progressiva nos últimos anos; no Brasil, por exemplo, formaram-se grupos de pesquisa, realizaram-se e realizam-se estudos metalexigráficos sobre os dicionários escolares em níveis de graduação e de pós-graduação.

1.1 Objetivos da metalexigrafia escolar

À metalexigrafia escolar cabe fornecer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de materiais lexicográficos, utilizados no plano educacional. Destarte, os trabalhos realizados nessa área precisam examinar e avaliar minuciosamente os dicionários voltados para o público infante-juvenil, promovendo a reflexão e, conseqüentemente, o posicionamento crítico dos professores, dos alunos, dos pais, do Estado, enfim de toda a sociedade. Afinal, todos precisam de uma escola que colabore para a compreensão do *homo complexus*, capaz de viver em humanidade, consciente da condição comum a todos os humanos e da diversidade dos indivíduos, povos, culturas, pois, como nos orienta Morin (2002, p. 51):

A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.

A tarefa de ensinar a condição humana passa, de alguma forma, pela qualidade do dicionário usado em sala de aula, uma vez que conhecimentos das culturas humanística e científica, formulados com o devir dos tempos pelo homem, podem ser acessados, conjuntados, questionados e reformulados, através da consulta crítica a variados dicionários.

Em plano mais específico, os estudos em metalexigrafia didática podem esquadriñar propostas lexicográficas existentes, ressaltando aspectos positivos e fazendo ressalvas necessárias, bem como podem apresentar propostas alternativas, considerando os resultados já alcançados. Também, podem analisar projetos gráfico-editoriais, discutindo, entre outras questões, o valor de apêndices, além de procederem ao exame da qualidade da impressão e da encadernação. Podem, da mesma forma, tratar da nomenclatura, enfocando, por exemplo, os critérios de seleção de itens lexicais. No que tange às

microestruturas, podem refletir, entre outros aspectos, sobre a inclusão e a correção de informações linguístico-gramaticais, sobre a inserção e a pertinência de definições, de exemplos e/ou de abonações; ademais, podem perscrutar se os dicionários colaboram ou não para a construção da cidadania. Podem, ainda, focalizar o conjunto de imagens, observando se são inseridas no dicionário ou não, e, em caso positivo, devem procurar verificar, por exemplo, se são funcionais, se contribuem para a explicitação do sentido. Outras problemáticas, também, podem ser abordadas, como a recepção crítica dessas obras na sociedade e a história de cada dicionário específico, considerando, *verbi gratia*, a aceitação da obra na época da publicação, o papel da editora na execução do projeto lexicográfico, dos organizadores, a análise das suas reedições etc.

Várias são, portanto, as possibilidades de realização de pesquisas em metalexiconografia escolar; trata-se de uma área que precisa maturar o seu fazer científico, visando à construção de obras para o público infanto-juvenil de melhor qualidade, assegurando que esse material lexicográfico possa ser usado em qualquer espaço em que o educando esteja situado. E, como lembram Almeida, Coelho e Gomes (2008, p. 190), a consulta ao dicionário não deve ficar restrita às aulas de língua portuguesa, pois esse acesso é importante para todas as áreas do saber hominal, uma vez que pode auxiliar os atores sociais da educação em seus possíveis trajetos, não só no espaço da sala de aula, mas além das suas fronteiras.

2 Tradição lexicográfica ocidental e metalexiconografia escolar

Os dicionários escolares originaram-se de dicionários gerais de língua; inclusive, em princípio, uma parte vultosa da produção destinada à criança e ao adolescente era feita a partir de um recorte de obras mais amplas do léxico, cujos objetivos eram bem diversos dos que deveriam orientar os trabalhos direcionados ao consulente em fase escolar, o que acontecia, porque,

[...] só recentemente aparece, no cenário dos estudos lingüísticos, uma reflexão mais formalizada acerca do uso, em sala de aula, de dicionários que se voltem especialmente ao público infanto-juvenil, que não sejam, apenas, um recorte, uma síntese, uma versão reduzida e até certo ponto “empobrecida” de dicionários gerais da língua, mas sim obras pensadas e elaboradas para usuários que se encontrem inseridos no espaço escolar, no período de escolarização (ALMEIDA; COELHO; VIEIRA, 2008, p. 188).

A tradição de se reduzirem os dicionários gerais de língua com a finalidade de se atender aos estudantes, remonta, no Ocidente, pelo menos, ao século XIX. Nesse período, a urgência de se registrarem e de se ensinarem as línguas modernas beneficiou a produção de dicionários gerais e, eventualmente, a facção de algumas obras resumidas, de fácil manejo e acesso por parte dos seus usuários.

No Brasil, a feitura de dicionários infanto-juvenis é recente, parcimoniosa e a metalexiconografia dessas obras é, ainda, pouco representativa. Mas, essa situação não é

exclusiva do Brasil. Verificamos, com poucas exceções, condição parelha em outros espaços do Ocidente, a exemplo da Espanha e de Portugal. A França, por sua vez, destaca-se em relação ao desenvolvimento da sua lexicografia, digamos, geral e, também, pedagógica, ao se sobressair pela quantidade e, sobretudo, primando pela qualidade das publicações. A lexicografia didática francesa é, por conseguinte, um caso exemplar, enquanto a espanhola e a portuguesa se encontram em situação análoga à brasileira.

2.1 Lexicografias francesa, espanhola e portuguesa

Na esteira do tempo, o século XIX sobressaiu-se, especialmente, na história da lexicografia francesa; nesse período, foram publicados dicionários com variados fins práticos, dentre os quais os resumidos, voltados para o uso estudantil; entre esses, destacou-se o *Petit Larousse illustré*, originado do *Nouveau dictionnaire de la langue française*. Já no século XX, houve, em terras francesas, uma profusão de obras pedagógicas, de sorte que chegaram às mãos dos escolares, entre outros, o *Nouveau Larousse des débutants*, em 1977, o *Dictionnaire Hachette Junior*, em 1980, o *Robert méthodique*, em 1982, o *Dictionnaire actif de l'école*, em 1984, o *Le tour du mot*, em 1985, o *Minidébutants*, em 1986, e o *Maxdébutants*, em 1987 (GOMES, 2007).

Assim como na França, também, no século XIX, apareceram, na Espanha, os primeiros dicionários reduzidos. Mas obras, efetivamente, pedagógicas, apenas, surgiram na centúria seguinte, quando começaram a ser elaborados repertórios de orientação pedagógica baseados em critérios modernos (ALVAR EZQUERRA, 2002, p. 385). No final dessa centúria, a organização de material lexicográfico escolar tornou-se mais pujante entre os espanhóis e, a partir da última vintena do século XX, houve a ampliação das publicações, de modo que se editaram obras, como *Imaginario*, em 1992, e *Intermedio didáctico del español*, em 1993 (GOMES, 2007).

Como ainda destaca Gomes (2007, p. 93), “contemporaneamente à lexicografia espanhola, os dicionários práticos, funcionais e de fácil utilização instituíram-se em Portugal a partir do início do século XIX, como livros escolares e manuais auxiliares do uso cotidiano da língua”. E, também, como ressalta Verdelho (2002, p. 36), “a divulgação do dicionário de língua e a sua adequação ao uso quotidiano e à exercitação escolar, constitui o facto mais relevante na história da lexicografia portuguesa dos séculos XIX e XX”. Especificamente, no século passado, elaboraram-se alguns dicionários representativos da lexicografia de aprendizagem e/ou de tradução, dentre os quais, como nos informa Correia (2009, p. 120), se sobressaíram o *Dicionário do português básico*, em 1990, o *Dicionário actual da língua portuguesa – ensinós básico e secundário*, em 2002, e o *Dicionário verbo da língua portuguesa*, em 2006.

2.2 Lexicografia escolar brasileira

O Brasil inicia propriamente a sua lexicografia escolar, no século XX; o que aconteceu, inclusive, sem influência lusitana direta. A ampliação do ensino – além da

solidificação de um mercado editorial, já destacado por Nunes (2002, p. 110), naquele período – desencadeou a facção de obras lexicográficas compactas.

Os primeiros dicionários escolares apresentados ao espaço socioeducativo brasileiro eram, entretanto, simplificações de obras maiores, como já ressaltamos, e não havia uma preocupação efetiva, no tocante ao cumprimento de necessidades específicas do público infanto-juvenil. Nas palavras de Gomes (2007, p. 96), "um sintoma desse descomprometimento foi a variedade de denominação que esse tipo de dicionário recebeu: mini-dicionário, dicionário júnior, dicionário didático, dicionário escolar, pequeno dicionário, entre outros."

2.2.1 Uso do dicionário em salas de aula brasileiras: um caso de política pública

Na virada do século XXI, porém, através do *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*, o Ministério da Educação – MEC – começou a estabelecer parâmetros, visando à avaliação de dicionários usados nas escolas brasileiras, instituindo, assim, uma política de uso dessas obras de referência. Conforme podemos ler, no *site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*, em 2000, "é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001". A meta do programa voltava-se, de início, ao provimento de uma demanda individual, personalizada e, assim, já em 2002,

com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série [...] (FNDE, 2009).

Em continuidade ao trabalho iniciado nos anos anteriores, como é destacado no *site do FNDE* (2009), em 2003:

O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares [...].

Alguns anos depois de principiar a tarefa de avaliação de dicionários escolares, em 2004, um número considerável de alunos do Ensino Fundamental brasileiro já podia ter acesso a uma obra de referência. Afinal, ainda em consonância com os informes dados pelo FNDE (2009), nesse ano de 2004,

É feita distribuição de [...] dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. **Também são entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família.** (Grifo nosso).

No ano seguinte, o PNLD passou por modificações e alterou a forma de repasse dos dicionários, de sorte que deixou de focar o uso pessoal do aluno para visar ao do grupo escolar. Desse modo,

A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. **Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental** (FNDE, 2009). (Grifo nosso).

Inicialmente, a obra era entregue com a finalidade de servir ao aluno durante a sua vida escolar. Havia, assim, uma compreensão de que, por um lado, possibilitava ao educando e também à sua família um acesso garantido e personalizado ao dicionário, mas, por outro lado, homogeneizava o uso dessa obra, pois não considerava que as necessidades do seu consulente mudam com o passar dos tempos. Como sabemos, as expectativas de crianças em relação à utilização de um dicionário são diferentes das apresentadas por pré-adolescentes, apesar dos vários pontos de interseção. Dessa maneira, os dicionários para cada fase escolar devem ser distintos, em certos aspectos, para, assim, atenderem, adequadamente, aos objetivos dos seus diversos usuários.

Outra alteração importante no fazer do PNLD/Dicionários relacionou-se aos ajustes concernentes à fase escolar do público-alvo; as obras, distribuídas em três formatos a depender do número de artigos, foram classificadas segundo a conformação a etapas de aprendizagem do Ensino Fundamental:

- As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma:
- **Dicionários do tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.**
 - **Dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.**
 - **Dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.**

As turmas de 1ª e 2ª série recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 3ª e 4ª série recebem os do tipo 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1ª a 3ª série e o segundo grupo, pelos de 4ª e 5ª série (FNDE, 2009). (Grifos nossos).

De acordo com informações acessadas no *site* do FNDE, o estabelecimento do primeiro tipo de dicionário pautou-se na relação da criança com o dicionário (“**introdução das crianças a este tipo de obra**”) e os dois últimos tipos foram classificados com base no contato da criança com a escrita (2º tipo: “**apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita**”; 3º tipo: “**direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita**”).

No tocante particularmente aos dicionários do tipo 3, há diferenças entre os informes retirados do já mencionado *site* (“Dicionários do tipo 3 [...] **direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita**”) e os constantes do edital (“*Dicionários de tipo 3: [...] proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário*”).

padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental”).² No *site*, é evidenciada a conexão do aluno com a escrita, diferentemente do edital, que destaca a relação adequada do educando com o tipo de obra, no caso, o dicionário padrão. Quando é tratada a formação do acervo 2, porém, no mesmo edital, os dicionários do tipo 2 e 3 são direcionados às turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita, não se enfocando mais a questão do dicionário.

Em prosseguimento à política pública do PNLD/Dicionários, estabelecida nos anos anteriores, em 2006, “[...] foram adquiridos dicionários destinados às bibliotecas das escolas”. Além disso, ocorreu a “distribuição na escola de 1ª a 4ª série, [do] dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa aos alunos que têm surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. E em 2007, foram comprados “dicionários trilingues português, inglês e libras para fornecer aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio [...]”. Ocorreu, assim, uma ampliação da tipologia de dicionário distribuído, o que procurou suprir as demandas da lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.

Os processos avaliativos do Ministério da Educação geraram o nascimento de uma nova faceta do dicionário escolar, motivando as editoras a seguirem os critérios expressos nos editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o PNLD, o que, obviamente, teve aspectos positivos, como o favorecimento ao acesso a um material lexicográfico com alguma qualidade nas escolas públicas do Brasil, mas, por outra parte, teve pontos negativos, como a criação e a massificação de um modelo pré-estabelecido de obras lexicográficas escolares.

Os sucessivos processos de avaliação do PNLD discutiram os projetos lexicográficos dos dicionários existentes, os pressupostos da metalexigrafia e os objetivos do ensino brasileiro; possibilitaram, de alguma forma, uma melhoria da produção lexicográfica escolar brasileira, sobretudo, considerando que, anteriormente, muitos dicionários sequer refletiam acerca da seleção léxica adequada à faixa etária do seu público infanto-juvenil. Todavia, será preciso fazer bem mais e esperamos que uma nova avaliação no âmbito do PNLD/Dicionários mature a sua própria experiência para refazer-se em uma experiência nova.

2 No Edital, lemos: “Caracterização dos Tipos de Dicionários: *Dicionários de tipo 1* • mínimo de 1000, máximo de 3000 verbetes; • proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário. *Dicionários de tipo 2* • mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes; • proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita. *Dicionários de tipo 3* • mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; • proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental”.

3 Macroestrutura e microestrutura de dicionários escolares brasileiros

3.1 Macroestrutura

Conforme Porto Dapena (2002, p. 135), a macroestrutura é constituída por todas as entradas de um dicionário, dispostas de acordo com um critério de ordenação. Segundo Campos Souto e Pérez Pascual (2003, p. 57), além desse conjunto de entradas ou lemas, a macroestrutura pode ser formada, também, pela inclusão de um prólogo ou de um prefácio, de uma introdução fonética e gramatical, de instruções para o usuário e de anexos, como glossários de nomes geográficos, nomes de batismo, listas de abreviaturas, siglas etc.

No que tange ao dicionário escolar brasileiro, Gomes (2007, p. 137), após examinar obras elaboradas para o público infanto-juvenil, verificou que as macroestruturas dessas obras possuíam em comum os seguintes itens: 1) *apresentação* ou *prefácio*, introduzindo as respectivas propostas lexicográficas; 2) *guia do usuário*, contendo orientações para o uso do consulente; 3) *apêndices variados*, contemplando informações linguísticas ou não linguísticas, nem sempre relacionados ao universo escolar; 4) *verbetes*. Esses itens, juntos, parecem formar o núcleo do dicionário, no âmbito educativo do Brasil.

Gomes (2007) constatou, ademais, que certos elementos apareciam em alguns dicionários, mas não em outros. Assim, nem todos os dicionários apresentavam, por exemplo, *lista de abreviaturas*, ou *nota da editora*, ou ainda *painéis ilustrados*.

Havia, por conseguinte, no tocante à macroestrutura, elementos obrigatórios e opcionais. Os primeiros espelhavam uma compreensão coletiva do dicionário escolar brasileiro, enquanto os outros refletiam uma percepção, digamos, individual de um dicionário específico, atrelada ao modo de conceber a obra, a escolhas, que tanto podem ser do editor, quanto do organizador.

3.2 Microestrutura

Segundo Porto Dapena (2002, p. 135), a microestrutura de um dicionário é o conjunto de informações oferecidas no artigo lexicográfico, mais detalhadamente, Garriga Escribano (2003, p. 105) nos informa que:

Se considera que el artículo lexicográfico es la unidade mínima autónoma en que se organiza en el diccionario. Está formado por el lema (V. TEMA III-1), que es la unidade léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidade. Se entiende como *microestructura* la ordenación de los elementos que componen el artículo lexicográfico [...]³

3 Considera-se que o artigo lexicográfico é uma unidade mínima autónoma, organizado no dicionário. Forma-se pelo lema (V. TEMA III-1), que é a unidade léxica tratada, e pelas informações proporcionadas acerca dessa unidade. Entende-se como *microestructura* a ordenação dos elementos que compõem o artigo lexicográfico (Tradução livre).

Os informes dados nos verbetes, no entanto, podem variar, em função dos objetivos estabelecidos para o dicionário, que se relacionam, entre outros aspectos, às necessidades de seu público-alvo.

Relativamente à microestrutura, depois de analisar as categorias dos nomes e dos verbos em alguns dicionários escolares brasileiros, Gomes (2007, p. 152) averiguou que a estrutura básica dos verbetes, além da entrada, era formada por cinco itens recorrentes: 1) divisão silábica, 2) categoria gramatical, 3) definição, 4) exemplo e 5) plural.

Também, observou que outros 24 itens eram, digamos, optativos, de sorte que apareciam em certos verbetes, mas não eram registrados em outros. Os elementos facultativos, identificados pela referida autora, foram: 1) flexão verbal, 2) indicação de pronúncia, 3) indicação de prancha ilustrada, 4) nota gramatical, 5) gênero, 6) forma feminina, 7) forma masculina, 8) transitividade, 9) sílaba tônica, 10) palavra composta, 11) expressão idiomática, 12) locução, 13) colocação, 14) sinônimo, 15) antônimo, 16) remissão, 17) superlativo absoluto sintético, 18) paradigma de conjugação verbal, 19) marca de uso, 20) diminutivo, 21) aumentativo, 22) palavra derivada, 23) abonação e 24) informação enciclopédica.

Gomes (2007, p. 152) apurou que essas informações opcionais distribuíam-se de modo não equitativo nos dicionários, uma vez que a opção de inseri-las ou não se atrelava à proposta lexicográfica, que, por sua vez, devia ligar-se aos objetivos estabelecidos para cada ano de ensino, considerando, também, a relação do seu público-alvo, tanto com o gênero dicionário/verbe, ⁴ quanto com a escrita. Afinal, os informes a respeito do léxico, apesar de importantes, apenas serão funcionais se forem manipulados por um público que já tenha maturidade para usá-los.

5 Avaliação de dicionários escolares

É importante olharmos para os dicionários criticamente, levando em consideração que esses não assumem um discurso neutro; assim, seremos mais criteriosos, quando adotarmos ou recomendarmos uma obra de referência em nossas aulas. Para analisarmos a qualidade de um dicionário escolar, deveremos avaliar a proposta lexicográfica, o guia do usuário, a nomenclatura, as acepções/definições, o conjunto de ilustrações, as informações sobre o uso, os informes linguístico-gramaticais, as orientações didáticas, a realização gráfico-editorial, entre outros aspectos.

5.1 Proposta lexicográfica / guia do usuário

Como definem Rangel e Bagno (2006, p. 154),

o projeto lexicográfico consiste no plano de composição e organização de um dicionário, incluindo informações sobre o público-alvo a que se destina, os critérios de levantamento e seleção vocabular, a estrutura dos verbetes, as ilustrações etc. Nos dicionários escolares,

⁴ Há toda uma discussão se o dicionário deve ser considerado um gênero ou mesmo um suporte. No entanto, essa discussão ultrapassa os limites da nossa proposta e, em consequência disso, não vamos abordá-la aqui.

essas informações costumam estar explicitadas em seções como “proposta lexicográfica” e “guia do usuário”.

Certas propostas lexicográficas, no entanto, são parcimoniosas e não oferecem a mínima informação necessária para que possamos saber quais critérios nortearam os trabalhos do lexicógrafo e da sua equipe.

Para que o dicionário possa ser utilizado de forma adequada, a sua proposta deve explicitar quais fontes foram utilizadas e quais foram os critérios que nortearam a seleção vocabular. Ademais, deve indicar o número total de entradas, de ilustrações, o tamanho e o tipo da fonte empregada, além da tipologia das definições. Também, deve apresentar, sempre, referências teóricas explícitas e possuir um guia do usuário, já que, nesse, devem ser dadas as diretrizes para a consulta da obra, pois como salientam Mahecha e Pedraza (2009, p. 55),

Es necesario que los diccionarios contengan un apartado en sus primeras páginas acerca de lo que contienen, de la manera en se debe aprovechar su contenido y cómo se puede acceder a él. Es justo en este punto en el que es posible identificar inicialmente las ventajas o desventajas de la obra lexicográfica.⁵

Sem uma proposta lexicográfica e/ou um guia do usuário, ficamos sem um norte e a nossa consulta passa a ser desorientada, sem uma bússola que nos mostre a direção do melhor caminho, já que, em princípio, não temos como acompanhar o percurso de elaboração da obra.

5.2 Nomenclatura

Segundo Correia (2009, p. 24), a nomenclatura é a lista, por ordem alfabética, das entradas do dicionário⁶ e, entre as diversas questões que lhe dizem respeito, devemos verificar se, na sequência de suas entradas, há saltos, pois a ocorrência desses pode se relacionar a cortes arbitrários ou até mesmo a silenciamentos relacionados a preconceitos sociais, decorrentes, por exemplo, de racismo ou de tabu. Devemos observar, por exemplo, se itens lexicais, como *árabe*, *arabesco*, *arábico*, frequentes nos veículos de comunicação e, certas vezes, nesses veículos, atrelados, ideologicamente, ao terrorismo, possuem entradas, no dicionário, e, caso estejam ausentes, precisamos nos questionar sobre as motivações que levaram às exclusões. Detectadas ausências, devemos conferir se há outros saltos que eliminem entradas ligadas a universos passíveis de sofrer preconceitos, tabus, a exemplo de *masturbação*, *masturbar*, *menstruação*, *menstruar*, em obras do tipo 3, já direcionadas para um público que pode procurar itens como esses.

5 É necessário que os dicionários contenham um apartado, em suas primeiras páginas, acerca do que contêm, do modo como se deve aproveitar seu conteúdo e como se pode acessá-lo. É justamente lá que é possível identificar, inicialmente, as vantagens ou desvantagens da obra lexicográfica (Tradução livre).

6 A nomenclatura pode ser entendida, também, como macroestrutura (CASTILLO CARBALLO, 2003; RANGEL; BAGNO, 2006).

Também, considerando o tipo de dicionário, devemos examinar se a obra inclui campos temáticos do cotidiano do seu público-alvo; se for o infantil, crianças entre 08 e 10 anos, por exemplo, a obra precisa incluir domínios, como o dos animais, o das artes, o dos esportes, o da escola, o da saúde, o do vestuário, entre outros, cujas respectivas inserções devem ser justificadas não só pelos interesses pessoais, mas também pelas necessidades escolares de seu público-alvo. Algumas vezes, campos importantes podem ser omitidos, o que poderá, por exemplo, prejudicar os alunos em atividades de leitura e de produção de textos.

É necessário, ainda, investigar se o dicionário inclui variados domínios discursivos especializados, como o da ecologia, o da informática, o do folclore, o da religião. Sobre esse último domínio, por exemplo, a exclusão de um item léxico pode ser proposital; precisamos, assim, averiguar se itens, como *budismo*, *candomblé*, *espiritismo*, *hinduísmo*, *judáismo*, que trarão informações enciclopédicas sobre domínios religiosos ligados a grupos sociais minoritários na sociedade brasileira, possuem entradas nos dicionários escolares.

Os dicionários, por descreverem o léxico de uma língua, precisam registrar empréstimos usuais. Dessa forma, ainda que verifiquemos polêmicas na sociedade a respeito da adoção ou não de unidades lexicais advindas de outras línguas, essas obras não podem negar ao aluno informações a propósito do uso de empréstimos, como *diet*, *light*, *sale* e *outdoor*, que são bem utilizados no cotidiano moderno.

Além de empréstimos, regionalismos devem ser inseridos nos dicionários. Muitas vezes, apenas os itens lexicais empregados nas regiões mais ricas de um país são documentados, o que é lamentável, pois o aluno de espaços regionais menos abastados ou pobres fica privado de conhecer, sistematicamente, usos de itens léxicos que fazem parte do seu vocabulário, do da sua família, enfim do léxico da sua microssociedade.

Como sabemos, a discriminação linguística é perversa, e a ocultação de alguns itens léxicos, na nomenclatura dos dicionários, pode ser fruto de preconceito social. Destarte, será necessário pesquisarmos se unidades como *aperrear*, *cutucar*, *dengo*, *leseira*, *retado* e outras se acham inseridas nos variados dicionários escolares. Isso não significa que a obra deva incluir todos os regionalismos, pois nenhum dicionário terá como inserir todos os itens léxicos de uma língua, mas também uma obra dessa natureza não pode ficar limitada, apenas, a documentar os elementos lexicais usados pelos grupos regionais mais prestigiados.

Um dicionário escolar deve registrar locuções e expressões idiomáticas, a exemplo de *chorar de barriga cheia*, *dar com a língua nos dentes*, *estômago de avestruz*, *quebrar o galho*. E, por outro lado, esse tipo de obra não deve ter por escopo primeiro o registro de unidades léxicas obsoletas. Há, muitas vezes, a inclusão de vocábulos pouco usados e/ou em desuso, como *assaz*, *garatujar*, *jazer*, *lauto*, *macambúzio*, *ósculo*, *outrem*, *outrora*, *outrossim*, *volver*, em dicionários destinados a crianças do Ensino Fundamental.

5.3 Acepções/definições

A acepção pode ser entendida, com Medina Guerra (2003, p. 131), como o “sentido consolidado por el uso y aceptado por una comunidad de hablantes”,⁷ enquanto a definição pode ser compreendida como “expresión por la que se describe un sentido. En lexicografía es el procedimiento tradicional por el que se cataloga cada una de las acepciones de la entrada”.⁸

Nos verbetes, é necessário que as definições contemplem variadas acepções associadas do lema. As definições apresentadas, por sua parte, devem ser semanticamente distintas entre si e graficamente separadas; é premente que seja utilizado, nas definições, um vocabulário básico e frequente que corresponda ao uso do seu público-alvo. Algumas vezes, podemos verificar a utilização de vocábulos incomuns para crianças, como *cuyo*, *ou-trem*, *hermeticamente*, *outrora*, o que pode dificultar a compreensão dos textos definitórios, por consequência, das acepções. É fundamental, ademais, que os itens lexicais empregados nas definições integrem a nomenclatura da obra, por isso, precisamos examinar se, na obra que pretendemos adotar ou já adotamos, a definição é concebida como uma parte de um todo harmônico.

Os enunciados definitórios devem ser apresentados de forma conceitualmente correta, devem oferecer as relações de pertença entre as acepções, e, em consequência, os traços prototípicos do item lexical definido. Além disso, devem, preferencialmente, ser feitas de modo afirmativo, ser claras e não devem ser nem amplas, nem restritas demais.

Muitas vezes, também, as definições são circulares, de tal forma que um verbeito poderá remeter o consulente para outro verbeito e, nesse, ele poderá ser remetido para outro e assim sucessivamente; cria-se, com isso, uma rede de circularidade que dificulta o entendimento do conteúdo do item lexical. Precisamos observar, ademais, se há um uso exclusivo da sinonímia como uma estratégia de explicitação de sentido, pois tão somente o emprego desse recurso pode desfavorecer a percepção de diferenças de usos contextuais dos itens léxicos.

5.4 Exemplos e abonações

Segundo Correia (2009, p. 61),

As **abonações** são excertos retirados, normalmente, de obras literárias, que visam ilustrar os usos tidos como correctos, prestigiados, concordantes com a norma culta. As abonações irão ocorrer, sobretudo, em dicionários gerais extensos ou tesouros, que têm frequentemente uma preocupação prescritiva em relação ao uso da língua, e são apresentadas como indicação da fonte respectiva [...] Distinguimos as abonações dos **exemplos de uso**, porque estes são ou frases criadas pelo lexicógrafo, recorrendo à sua competência lingüística, ou são retiradas de textos de tipos diversos, representando registos [...].

7 Sentido consolidado pelo uso e aceito por uma comunidade de falantes (Tradução livre).

8 Expressão pela qual se descreve um sentido. Em lexicografia, é o procedimento tradicional pelo qual se cataloga cada acepção da entrada (Tradução livre).

Há obras lexicográficas escolares que não oferecem, em seus verbetes, nem exemplos, nem abonações, o que prejudica a apreensão das acepções, já que os consulentes ficam privados da mínima informação sobre o entorno semântico do item definido e, desse modo, não têm como acessar redes de significação que favorecem a compreensão do sentido. E como, ainda, nos lembra Correia (2009, p. 61-62),

os exemplos de uso, ao contrário das abonações, não têm como principal objectivo a normalização lingüística, mas apenas a ilustração do uso das palavras em contexto, são característicos de dicionários de aprendizagem e imprescindíveis em dicionários de produção, dado que veiculam, indirecta mas eficazmente, muita informação essencial para quem usa o dicionário com objectivos pedagógicos: por exemplo, a estrutura argumental da entrada (no caso de verbos, de alguns nomes e adjectivos), regências a que está sujeita, co-ocorrentes típicos e, ainda, informação de carácter cultural [...] Além disso, o uso de exemplos obriga a uma melhor delimitação das diferentes acepções de uma entrada.

Exemplos, bem como abonações, têm, por conseguinte, um papel fundamental, no que concerne ao entendimento dos usos léxicos. Destarte, precisamos constatar se a obra que pretendemos adotar e/ou recomendar para os nossos alunos se furta da obrigação de oferecer exemplos e abonações, retirados de gêneros textuais atrelados ao quotidiano particular e escolar infanto-juvenil.

5.5 Ilustrações

A presença de ilustrações é positiva, quer por motivar o aluno para a consulta da obra, quer por colaborar para a compreensão do sentido. Mas nem todas as obras as recebem, por diversos motivos, dentre os quais, aqui lembramos, a sobrecarga que essa inclusão geraria no volume da obra e, em consequência, no seu custo. Assim, a seleção do conjunto ilustrativo deve ser pertinente, contribuindo para a explicitação do sentido e deve relacionar-se a acepções pouco conhecidas e que, por isso mesmo, às vezes, não são entendidas pelos consulentes, apenas, a partir do texto definitório verbal. Nesse sentido, Mahecha e Pedraza (2009, p. 55) pontuam: “este critério [inserção de ilustração] no debe responder a una inclusión caprichosa, sino a una necesidad real, es decir, que una foto o un dibujo debe cumplir con la función de ampliar la información suministrada por la definición”.⁹

As ilustrações devem, além disso, ser bem posicionadas na página; devem ficar próximas ao verbete correspondente, pois, caso contrário, em vez de favorecer a compreensão, podem dificultá-la. Devem ser adequadamente legendadas, de tal forma que estabeleçam relação com as suas respectivas acepções; devem ter qualidade, boa proporção, nitidez nos contornos e cores atrativas. E devem contemplar, especialmente, a cultura e a realidade brasileiras, sem deixar de considerar as culturas de outros espaços sociais.

⁹ Este critério [inserção de ilustração] não deve responder a uma inclusão caprichosa, mas a uma necessidade real, quer dizer, que uma foto ou um desenho deve cumprir com a função de ampliar a informação fornecida pela definição (Tradução livre).

5.6 Informações sobre o uso

Devemos verificar se são indicados os diferentes registros de uso do item léxico definido – formal/informal, popular, chulo, vulgar, regional etc.; pois, não poucas vezes, as marcas de uso empregadas, nos dicionários, ficam limitadas a indicar usos coloquiais e, em alguns casos, regionais. Devemos conferir, ademais, se é feita a indicação do um domínio de conhecimento específico.

Garriga Escribano (2003, p. 115) ressalta a importância das marcas de uso, quando nos assegura:

Las marcas se utilizan para señalar las restricciones de uso de una palabra. Su presencia en los diccionarios es fundamental, sobre todo si se pretende que sirvan para la codificación, y aunque se ha señalado repetidamente que son aistemáticas y poco objetivas, no hay diccionario que prescindiera de ellas, ya que se trata de una de las informaciones más valoradas por los usuarios.¹⁰

As marcas de uso têm valor informativo singular, nos dicionários escolares de todos os tipos e para qualquer público-alvo, pois auxiliam os estudantes em relação aos usos sociais adequados para um determinado item lexical e, como assevera Mahecha e Pedraza (2009, p. 57),

En un diccionario escolar es importante ofrecerle al lector información sobre restricciones pragmáticas, estilísticas, temporales, dialectales, etc. Las marcas pragmáticas en especial se convierten en un referente de uso para el lector que [...] puede consultar en un diccionario información precisa para comunicarse adecuadamente. Al parecer, esta información no se incluye en muchos de los diccionarios escolares o, se se hace, es de manera asistemática.¹¹

Por ser um referencial para o uso léxico, as marcas de uso são imprescindíveis em um dicionário escolar. Em face disso, precisaremos averiguar se a obra as insere e, em caso positivo, devemos observar se essa inserção é feita com regularidade e com qualidade.

5.7 Informações linguístico-gramaticais

Entre as informações linguístico-gramaticais que podem ser dadas em um dicionário, são relevantes, por exemplo, a indicação das classes das entradas principais e secundárias, as informações sobre divisão silábica, pronúncia, tonicidade, formação da palavra, sintaxe. Precisamos examinar se os informes linguístico-gramaticais oferecidos são corretos e isentos de preconceitos. Além disso, devemos averiguar se a grafia das palavras segue o *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* e se as variantes gráficas estão indicadas.

10 As marcas são utilizadas para assinalar as restrições de uso de uma palavra. Sua presença nos dicionários é fundamental, sobretudo si se pretende que sirvam para a codificação, e embora se tenha assinalado repetidamente que são assistemáticas y pouco objetivas, no há dicionário que prescindia delas, já que se trata de uma das informações mais valoradas pelos usuários (Tradução livre).

11 Em um dicionário escolar é importante oferecer ao leitor informação sobre restrições pragmáticas, estilísticas, temporais, dialectales etc. As marcas pragmáticas, em especial, se convertem em um referencial de uso para o leitor que [...] pode consultar, em um dicionário, informação precisa para se comunicar adequadamente. Ao que parece, esta informação no se inclui em muitos dicionários escolares, ou, se é documentada, é de maneira assistemática (Tradução livre).

Afinal, não podemos perder de vista que o dicionário é compreendido nas sociedades ocidentais como um regulador da norma.

5.8 Orientações didáticas

Mahecha e Pedraza (2009, p. 58) ressaltam que o dicionário escolar pode ser acompanhado por uma gama de atividades que possibilita ao aluno aprender a usá-lo. Essas atividades são uma ferramenta orientadora, tanto para os professores, quanto para os estudantes, no tocante à exploração didática dessa obra de referência, em sala de aula. Entretanto, apesar dos contributos que podem oferecer ao trabalho com o dicionário, ainda são poucos os que são acompanhados desse tipo de guia didático.

5.9 Realização gráfico-editorial

Sobre a parte gráfico-editorial, devemos ficar atentos para os apêndices aduzidos aos dicionários, como o dos continentes, o dos países e capitais, o da divisão política do Brasil, além de resumos gramaticais ou ortográficos, de tal modo que temos de observar se possuem qualidade, se são funcionais para o público-alvo da obra. Além disso, é necessário averiguarmos se são indicadas e desdobradas as abreviaturas, já que, por tradição, nesse tipo de obra, essas têm uma função capital, por pouparem o espaço nas páginas, por otimizarem a consulta. Devemos examinar, também, se a obra não possui erros de revisão, se a impressão é nítida, se está livre de falhas e de borrões que impeçam a leitura das palavras, em todas as suas páginas, se resiste ao uso de borracha; se o tamanho da fonte e o espaço entre as letras e linhas são satisfatórios. Relativamente à tipografia, vale recuperarmos, aqui, as palavras de Mahecha e Pedraza (2009, p. 55):

el tipo y tamaño de la letra marca la diferencia entre lo que puede facilitar o dificultar la búsqueda de los términos, por esto las letras de buen tamaño y con colores que permitan diferenciar la entrada del artículo lexicográfico constituyen un aspecto visual importante, en tanto le ofrecen al usuario una posibilidad de búsqueda más sencilla y llamativa.¹²

É necessário, do mesmo modo, observarmos se o livro fica plano ou não, quando aberto; se a encadernação é resistente a manuseio intenso. No que tange à encadernação, ainda Mahecha e Pedraza (2009, p. 54) ressaltam que as características,

aunque pueden ser vistas como subsidiarias al contenido de un compendio lexicográfico, cuando se refieren al diccionario escolar, constituyen rasgos que adquieren especial importancia en tanto este tipo de texto debe ser liviano y funcional, teniendo en cuenta el desplazamiento (casa – colegio) que pueda hacer su usuario. Además, el papel, por ejemplo, debe ser resistente y adecuado para ser leído.¹³

12 O tipo e tamanho da letra marcam a diferença entre o que pode facilitar ou dificultar a busca dos termos, por isso as letras de bom tamanho e com cores que permitam diferenciar a entrada do artigo lexicográfico constituem um aspecto visual importante, enquanto oferecem ao usuário uma possibilidade de busca mais simples e chamativa.

13 Ainda que possam ser vistas como auxiliares ao conteúdo de um compêndio lexicográfico, quando se referem ao dicionário escolar, constituem traços que adquirem especial importância; este tipo de texto deve ser leve e funcional, tendo em conta o deslocamento (casa – colégio) que possa fazer seu usuário. Ademais, o papel, por exemplo, deve ser resistente e adequado para ser lido

Devemos examinar, ademais, se há recursos adicionais para a identificação de seções, como cor ou dedeiras no corte frontal, para a localização da página de um verbete, além de recursos, como o emprego de diferentes tipos de letra ou de cores, para detectar uma determinada informação no verbete.

5.10 Construção da cidadania

A seleção lexical da obra, seus enunciados definitórios, exemplos, abonações e ilustrações devem contribuir para a construção da cidadania no sentido de não exibirem nem estimularem nenhum tipo de discriminação ou de preconceito. Em face disso, é necessário refletirmos sobre o conteúdo ideológico dos dicionários, pois valorações subjetivas entram em jogo no processo de organização da micro e da macroestrutura de uma obra. Devemos, por exemplo, examinar com atenção as acepções dadas para certos itens léxicos, como *judiar*, ou para locuções, como *sexo fraco* ou *sexo frágil*.

Nas definições, muitas vezes, aparecem explícitos preconceitos sociais. Alguns itens lexicais como *baiano*, *baianada*, *bicha*, *boiola*, *espelunca*, *fruta*, *gentalha*, *gentinha*, *homossexual*, *mulher*, *nordestino*, *negro*, *sapata*, *sapatão* podem desvelar, em seus textos definitórios, preconceitos existentes na sociedade brasileira. O item léxico *família*, por exemplo, pode ser definido de tal modo, que deixe de tratar das diferentes famílias da contemporaneidade que não são formadas de modo canônico, pelos ditos laços de sangue. Também, precisamos examinar, com cuidado, as imagens inseridas na obra; as de seres humanos, por exemplo, devem trazer pessoas de variadas etnias, tanto do sexo masculino, quanto do feminino, e de idades diversas.

Em hipótese alguma, devemos adotar uma obra que traga qualquer tipo de preconceito, sob pena de estarmos colaborando para a formação de uma sociedade injusta: etnocêntrica, racista, sexista, homofóbica, enfim, uma sociedade criminosa.

É necessário concluir a questão

Antes de selecionarmos o dicionário que indicaremos para os nossos alunos, necessitamos ter uma visão, ainda que panorâmica, das obras existentes no mercado editorial; devemos, da mesma forma, realizar uma análise prévia de algumas. Esse exame pode ser feito por amostragem e, depois de selecionado o dicionário, no devir do ano letivo, através do nosso contato com a obra, devemos reavaliá-la, para decidirmos se vamos mantê-la ou não como referência.

É, portanto, a escolha de um dicionário de boa qualidade responsabilidade da professora, do professor e, também, dos alunos. Obviamente, os professores terão de adequar os critérios de avaliação, considerando a idade do seu grupo escolar e os objetivos de ensino para o ano.

É, enfim, no trocar de experiências com os alunos, também sujeitos envolvidos no processo de avaliação do dicionário, a partir de uma experiência não estática, mas dinâmica, em constante reelaboração, que o dicionário deverá ser avaliado.

O uso adequado do dicionário poderá colaborar para a elucidação de várias questões relativas à leitura, à produção de textos, à gramática, ao uso da língua e às relações de poder que esse uso estabelece entre os falantes de variedades distintas de uma dada língua, no nosso caso, a portuguesa. Mas, a reflexão sobre as informações constantes de um dicionário não devem ser, apenas, acessadas em aulas de português.

A professora e o professor de qualquer componente curricular devem atentar para a potente ferramenta a que têm acesso, garantida tanto por uma tradição social secular, quanto por políticas públicas. Assim, devem explorá-la de variadas formas, buscando extrair-lhe informes de natureza diversa. Muito temos ainda para pensar, experimentar, avaliar, apreender, no tocante ao uso do dicionário em sala de aula. Aqui, ficam algumas palavras que podem contribuir, de alguma forma, para a reflexão a propósito da história dos dicionários escolares, dos possíveis estudos que os tenham como objeto, da importância dessas obras da lexicografia e algo mais.

Referências

ALMEIDA, Aurelina Ariadne; COELHO, Juliana Soledade Barbosa; GOMES, Patrícia Vieira Nunes (2008). Em busca da lexicografia didática: o uso do dicionário na sala de aula. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Lúcia. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes. p. 187-203.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2002). *De antiguos y nuevos diccionarios del español*. Madrid: Arco.

ALZOLA FARIÑA, Luis F. Cuestiones de lexicografía didáctica (2000). In: CONGRESO Internacional de semântica, 1997, La Laguna. *Cien años de investigación semântica: de Michel Bréal a la actualidad*. Anais...Madrid: Ediciones Clásicas, p. 197-206.

CAMPOS SOUTO, Mar; PÉREZ PASCUAL, José Ignacio (2003). El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). *Lexicografía española*. Madrid: Ariel.

CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora; GARCÍA PLATERO, Juan Manuel (2003). La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). *Lexicografía española*. Madrid: Ariel.

CORREIA, Margarita (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho (O essencial sobre a língua portuguesa).

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE DICIONÁRIOS BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>. Acesso em: 11 fev. 2010.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMAS – LIVRO DIDÁTICO. Histórico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 20 fev. 2010.

GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio (2003). La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). *Lexicografía española*. Madrid: Ariel.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes (2007). *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

MAHECHA, Viviana; PEDRAZA, Maria Betulia. El diccionario escolar y algunas de las problemáticas que surgen en su elaboración. *Folios*, Segunda época, n. 29, primer semestre de 2009, p. 51-52. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n29/n29a05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

MALDONADO, Concepción (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco.

MEDINA GUERRA, Antonia Maria (2003). La microestructura del diccionario: la definición. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). *Lexicografía española*. Madrid: Ariel.

NUNES, José Horta (2002). Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: NUNES, José Nunes; PETER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes.

NUNES, José Horta. Dicionário, sociedade e língua nacional: o surgimento dos dicionários monolíngües no Brasil. Disponível em: <http://www.coresmarcasefalas.pro.br/adm/anexos/11122008004925.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

PORTO DAPENA, José-Álvaro (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.

RANGEL, Egon; BAGNO, Marcos (2006). *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>. Acesso em: 01 feve. 2010.

VERDELHO, Telmo (2002). Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, José Nunes; PETER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes.