



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



**RAQUEL DI FABIO**

**AS UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO METALEXICOGRÁFICO**

Três Lagoas, MS  
2025



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



**RAQUEL DI FABIO**

**AS UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO METALEXICOGRÁFICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Renato Rodrigues Pereira

Co-orientadora: Aparecida Negri Isquendo

Bolsa: Capes

Três Lagoas, MS  
2025



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



**RAQUEL DI FABIO**

**AS UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO METALEXICOGRÁFICO**

BANCA EXAMINADORA

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Renato Rodrigues-Pereira**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - orientador)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Negri Isquerdo**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - co-orientadora)

---

**Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - titular)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Aparecida Marques**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - titular)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Zavaglia**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - titular)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ieda Maria Alves**  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP - titular)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Alencar**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - suplente)

---

**Prof. Dr. Bruno Oliveira Maronese**  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD - suplente)  
Três Lagoas, MS / 2025

Dedico este trabalho à pessoa que me trouxe à existência, possibilitando-me viver neste mundo, minha mãe. Infelizmente, não tive o privilégio de contar com seu apoio nestes anos de estudos, amparando-me com sua sabedoria como o fez durante minha formação até que eu finalizasse o mestrado. Sua presença em mim, entretanto, permanece e me permite replicar seus ensinamentos constantemente, porque não há um dia sequer em que não a sinta em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Jeová, meu Deus, pela vida, que é um milagre de sua criação.

Ao meu pai que, apesar de não entender muito bem o que envolve todo esse tempo dedicado aos estudos, sempre foi quem me socorreu nos momentos de dificuldade.

À professora Aparecida Negri Isquerdo, por ter me aceitado como aluna especial na disciplina “Análise e Tratamento do Léxico”, no segundo semestre de 2020, e, depois, ser minha orientadora, especificamente durante o primeiro ano do doutorado, 2021, sempre disposta em compartilhar seus conhecimentos e sabedoria adquiridos ao longo de sua brilhante caminhada acadêmica. Por fim, como minha co-orientadora.

Ao professor Renato Rodrigues Pereira, por ter aceitado ser meu co-orientador, em um primeiro momento, e, a partir de 2022, meu orientador por causa de seus conhecimentos específicos em Lexicografia Pedagógica, além de sua paixão inspiradora e contagiante pela Lexicografia. Ademais, pela pessoa especial que é e, por isso, está e estará sempre em meu coração. É acessível, carinhoso e protetor de suas orientandas. Obrigada, professor!

Ao professor Dr. Odair Luiz Nadin por aceitar fazer parte da minha banca no Exame de Qualificação, bem como da banca de defesa e pelas contribuições valiosas em sua arguição que acatei de bom grado.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Claudia Zavaglia e Dr<sup>a</sup>. Ieda Maria Alves, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa. Conteí com suas contribuições!

À professora Dr<sup>a</sup> Elizabete Aparecida Marques, pessoa atenciosa e generosa, por também aceitar fazer parte da minha banca no Exame de Qualificação, bem como da banca de defesa com contribuições pertinentes e que me proporcionaram enriquecer meu trabalho.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Daniela de Souza Costa e Dr<sup>a</sup>. Regiane Coelho Pereira Reis, por me aceitarem como estagiária. Obrigada pela atenção e disponibilidade para que eu pudesse desenvolver meus Estágios de Docência a contento. Participar de suas aulas foi gratificante.

Às minhas colegas, tanto orientandas do professor Renato, como da professora Cida, pelo companheirismo e incentivo mútuos que tivemos e socorro que prestamos umas às outras em momentos críticos e, também, pelos momentos de descontração, nas raras vezes que pudemos nos encontrar presencialmente.

À colega e amiga Ticiania, responsável por eu ter ingressado no doutorado. Em plena pandemia, na EE Professora Maria Rita de Cássia Pontes Teixeira, conversávamos sobre a sua continuidade nos estudos, já que ela acabara seu mestrado. Incentivei-a e continuar e fomos verificar prazos para ingresso em alguns programas de pós-graduação e descobrimos que era o

último dia para inscrição como aluno especial no PPGEL. Corremos para providenciar toda a documentação exigida e enviamos praticamente no último minuto. Ela não continuou, porque se descobriu grávida da Vandinha, uma gravidez de risco. Eu aqui estou, gerando minha tese.

À colega e amiga, Aldina, minha companheira de trabalho na biblioteca da EM Nagen Jorge Saad, pela compreensão, durante algumas aulas a distância que precisei assistir durante nosso expediente, e pelo incentivo para que eu continuasse meus estudos.

À Capes, pela concessão de bolsa no último ano do meu curso de doutorado.

DI FABIO, Raquel. **As unidades menores que a palavra em dicionários escolares de língua portuguesa: um estudo metalexigráfico.** 2025. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

## RESUMO

O dicionário escolar é um importante material didático complementar porque proporciona, por meio do léxico da língua, além de registros linguísticos, dados culturais de uma sociedade, em cada período histórico, e, em conformidade com os objetivos da obra e as necessidades dos consulentes. O tratamento lexicográfico dado às “unidades menores que a palavra” (UMP) (Biderman, 2002; 2003; 2004) – elementos de composição, prefixos, sufixos – em dicionários de língua portuguesa, no entanto, nem sempre é homogêneo e didático. Por isso, justifica-se o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para descrever e analisar alguns aspectos relevantes do registro lexicográfico para o aprendizado da língua materna em dicionários escolares, no caso deste estudo, as UMP. Outra possível justificativa é que, apesar dos muitos trabalhos voltados para a descrição crítica das obras lexicográficas no Brasil nos últimos anos, ainda há necessidade que se dê importância à prática metalexigráfica, a fim de que haja avanços na produção de melhores dicionários, ou ao aprimoramento dos existentes, especialmente aqueles voltados ao uso escolar. Para esta pesquisa, foram selecionadas as cinco obras direcionadas às séries finais do Ensino Fundamental (Bechara, 2011a; Ferreira, 2011; Geiger, 2011a; Ramos, 2011; Saraiva, 2010) e as quatro ao Ensino Médio (Bechara, 2011b; Borba, 2011; Geiger, 2011b; Houaiss, 2011), enviadas para as escolas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2012), como forma de identificar potencialidades e fragilidades relacionadas às necessidades do público-alvo dessas obras. Objetivou-se, para tanto, examinar como se dá o tratamento dessas unidades em dicionários escolares de tipos 3 e 4, com vistas a verificar se os registros das UMP são coerentes com os princípios da Lexicografia Pedagógica (LEXPED) e com as necessidades dos estudantes dessa etapa do ensino, como a linguagem acessível e se contemplam os conteúdos prescritos pelos documentos oficiais. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) verificar se há orientações sobre o tratamento lexicográfico referentes às UMP na *front matter* e se elas são apresentadas de forma didática para que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções como o seu registro na macroestrutura das obras analisadas; ii) analisar como são os registros das UMP nos elementos constituintes da macroestrutura: a entrada com sua microestrutura, a *middle matter* e a medioestrutura; iii) examinar se na *back matter* há algum tipo de registro sobre as UMP que possam servir de apoio ao consulente; iv) identificar aspectos que eventualmente sejam proveitosos para a consulta e/ou aproveitáveis na elaboração das explicações sobre as UMP e/ou na construção dos verbetes nos dicionários escolares tipos 3 e 4; v) elaborar parâmetros para as informações dadas ao consulente na *front matter*, bem como de registro de verbetes, tanto em relação à entrada como a sua microestrutura que sirvam de aprimoramento para dicionários escolares dos tipos 3 e 4; vi) apresentar propostas de explicações na *front matter* e de verbetes com base nos parâmetros estabelecidos. Além disso, foram elaboradas algumas perguntas norteadoras: 1) Por que nos dicionários escolares devem ser registradas UMP e que benefício podem trazer para o consulente, sobretudo quanto ao desenvolvimento de sua competência linguística, se feito de maneira didática?; 2) Como são disponibilizados os registros das UMP tanto nos dicionários escolares, quanto nos gerais?; 3) Há diferença no tratamento dado pelos impressos e pelos *on-line*?; 4) Existem explicações acerca de UMP, na *front matter* dos escolares? São didáticas, condizentes com o nível escolar dos consulentes?; 5) As UMP estão inseridas na macroestrutura de todas as obras analisadas?; 6) As definições das UMP são registradas de forma didática? Se não, como poderiam ser registradas?; 7) Como se dá a exemplificação, bem como demais explicações das UMP? São suficientes e/ou adequadas? Se não, como podem ser aprimoradas? Para cumprir com os objetivos estipulados, foram

adotados os subseqüentes procedimentos metodológicos: i) na *front matter*, averiguação se as explicações sobre o tratamento lexicográfico dado às UMP são didáticas com o fim de que os consulentes consigam compreender, além da forma, como são registradas na macroestrutura; ii) quanto à macroestrutura, exame de como as UMP constam em cada dicionário, assim como os tipos de explicações disponíveis tanto na microestrutura, como na *middle matter* ou na medioestrutura; iii) verificação se, na *back matter*, há menção às UMP; iv) identificação de aspectos que eventualmente sejam proveitosos para a consulta e/ou aproveitáveis na elaboração das explicações sobre as UMP e/ou na construção dos verbetes nos dicionários escolares dos tipos 3 e 4; v) elaboração de parâmetros para as explicações da *front matter* e de verbe com UMP e que sejam adequados para dicionários escolares dos tipos 3 e 4; vi) apresentação de propostas de explicações na *front matter* e de verbetes com base nos parâmetros estabelecidos. Como pressupostos teóricos e metodológicos, orientou-se por epistemologias da Lexicografia e da LEXPED, em especial nas contribuições de Funes Morán (1997), Biderman (1998; 2002; 2003; 2004), Hartmann (2001), Prado Aragonés (2005), Molina García (2006), Rodrigues-Pereira (2020) entre outros. Como conclusão, constata-se que, apesar dos aspectos positivos, há algumas fragilidades nas obras lexicográficas que fazem parte do *corpus* da pesquisa, as quais poderiam ser sanadas para que fiquem realmente didáticas no que concerne ao tratamento dado às UMP, a fim de que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções como o seu registro na macroestrutura. Por esse motivo, foram elaborados parâmetros e propostas de explicações na *front matter* e de verbetes com o intuito de oferecer contribuições de aprimoramento aos dicionários escolares de tipos 3 e 4.

**Palavras-chave:** Lexicografia; Lexicografia Pedagógica; Unidades menores que a palavra.

DI FABIO, Raquel. **Units smaller than the word in Portuguese language school dictionaries: a metalexigraphic study.** 2025. Thesis (Doctorate in Letters) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

## ABSTRACT

The school dictionary is an important complementary teaching material because it provides, through the lexicon of the language, not only linguistic records but also cultural data of a society in each historical period, in accordance with the objectives of the work and the needs of the users. The lexicographic treatment given to "units smaller than the word" (UMP) (Biderman, 2002; 2003; 2004) – elements of composition, prefixes, suffixes – in Portuguese language dictionaries, however, it is not always homogeneous and didactic. Therefore, the development of research aimed at describing and analyzing some relevant aspects of the lexicographic record for the learning of the mother tongue in school dictionaries, in this study's case, the UMP, is justified. Another possible justification is that, despite the many works focused on the critical description of lexicographic works in Brazil in recent years, there is still a need to emphasize metalexigraphic practice, so that there are advances in the production of better dictionaries or improvements to existing ones, especially those aimed at school use. For this research, five works directed at the final series of Elementary School (Bechara, 2011a; Ferreira, 2011; Geiger, 2011a; Ramos, 2011; Saraiva, 2010) and four for High School (Bechara, 2011b; Borba, 2011; Geiger, 2011b; Houaiss, 2011) were selected, sent to schools by the National Program of Books and Educational Materials (PNLD, 2012), as a way to identify strengths and weaknesses related to the needs of the target audience of these works. The aim was to examine how these units are treated in school dictionaries of types 3 and 4, in order to verify whether the records of UMP are consistent with the principles of Pedagogical Lexicography (LEXPED) and with the needs of students at this stage of education, such as accessible language and if they include the contents prescribed by official documents. The following specific objectives were established: i) to analyze whether there are guidelines on the lexicographic treatment of UMP in the front matter, and whether they are presented in a didactic manner so that users can understand both their meanings and functions as well as their record in the macrostructure of the analyzed works; ii) to analyze how UMP records are presented in all the constituent elements of the macrostructure: the entry with its microstructure, the middle matter, and the medioestrutura; iii) to analyze whether there is any mention of UMP in the back matter that could support the user; iv) to identify aspects that may be useful for consultation and/or applicable in the elaboration of explanations about UMP and/or in the construction of entries in school dictionaries of types 3 and 4; v) to develop parameters for the information provided to the user in the front matter, as well as for the entry records, both regarding the entry and its microstructure that serve to improve school dictionaries of types 3 and 4; vi) to present proposals for explanations on the front matter and entries based on the established parameters. In addition, some guiding questions were developed: 1) Why UMP should be registered in school dictionaries and what benefits can they bring to the user, especially regarding the development of their linguistic competence, if done in a didactic manner?; 2) How are UMP records made available in both school and general dictionaries?; 3) Is there a difference in the treatment given by print and online dictionaries?; 4) Are there explanations about UMP in the front matter of school dictionaries? Are they didactic and appropriate for the educational level of the users?; 5) Are UMP included in the macrostructure of all the analyzed works?; 6) Are the definitions of UMP recorded in a didactic manner? If not, how could they be recorded?; 7) How is exemplification carried out, as well as other explanations in the entries formed by UMP? Are they sufficient and/or adequate? If not, how can they be improved? To meet the stipulated objectives, the following methodological procedures were adopted: i) in the front matter, verification of

whether the explanations regarding the lexicographic treatment given to UMP are didactic so that the users can understand, in addition to the form, how they are recorded in the macrostructure; ii) regarding the macrostructure, examination of how UMP appears in each dictionary, as well as the types of explanations available in both the microstructure and the middle matter; iii) verification of whether there is mention of UMP in the back matter; iv) identification of aspects that may be useful for consultation and/or applicable in the elaboration of explanations about UMP and/or in the construction of entries in school dictionaries of types 3 and 4; v) development of parameters for the explanations in the front matter and entry with UMP that are suitable for school dictionaries of types 3 and 4; vi) presentation of proposals for explanations in the front matter and entries based on the established parameters. As theoretical and methodological assumptions, it was guided by epistemologies of Lexicography and LEXPED, especially the contributions of Funes Morán (1997), Biderman (1998; 2002; 2003; 2004), Hartmann (2001), Prado Aragonés (2005), Molina García (2006), Rodrigues-Pereira (2020), among others. In conclusion, it is noted that, despite the positive aspects, there are some weaknesses in the lexicographic works that are part of the research corpus, which could be addressed so that they become truly didactic regarding the treatment given to UMP, so that users can understand both their meanings and functions as well as their registration in the macrostructure. For this reason, parameters and proposals for explanations in the front matter and entries were developed with the aim of offering contributions to improve types 3 and 4 school dictionaries.

**Keywords:** Lexicography; Pedagogical Lexicography; Units smaller than the word.

DI FABIO, Raquel. **Unidades menores que la palabra en los diccionarios escolares de lengua portuguesa**: un estudio metalexigráfico. 2025. Tesis (Doctorado) – Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

## RESUMEN

El diccionario escolar es un importante material didáctico complementario porque proporciona, a través del léxico de la lengua, además de registros lingüísticos, datos culturales de una sociedad en cada período histórico, y de acuerdo con los objetivos de la obra y las necesidades de los consultantes. El tratamiento lexicográfico dado a las "unidades menores que la palabra" (UMP) (Biderman, 2002; 2003; 2004) – elementos de composición, prefijos, sufijos – en diccionarios de lengua portuguesa, sin embargo, no siempre es homogéneo y didáctico. Por eso, se justifica el desarrollo de una investigación orientada a describir y analizar algunos aspectos relevantes del registro lexicográfico para el aprendizaje de la lengua materna en diccionarios escolares, en este caso, las UMP. Otra posible justificación es que, a pesar de los muchos trabajos orientados a la descripción crítica de las obras lexicográficas en Brasil en los últimos años, aún hay necesidad de dar importancia a la práctica metalexigráfica, con el fin de que haya avances en la producción de mejores diccionarios, o en el perfeccionamiento de los existentes, especialmente aquellos orientados al uso escolar. Para esta investigación, se seleccionaron cinco obras dirigidas a las series finales de la Educación Primaria (Bechara, 2011a; Ferreira, 2011; Geiger, 2011a; Ramos, 2011; Saraiva, 2010) y cuatro para la Educación Secundaria (Bechara, 2011b; Borba, 2011; Geiger, 2011b; Houaiss, 2011), enviadas a las escuelas por el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD, 2012), como forma de identificar potencialidades y debilidades relacionadas con las necesidades del público objetivo de estas obras. Se propuso, para eso, examinar cómo se da el tratamiento de estas unidades en diccionarios escolares de tipos 3 y 4, con el objetivo de verificar si los registros de las UMP son coherentes con los principios de la Lexicografía Pedagógica (LEXPED) y las necesidades de los estudiantes de esta etapa de enseñanza, como el lenguaje accesible y se consideran los contenidos prescritos por los documentos oficiales. Se establecieron los siguientes objetivos específicos: i) verificar si hay orientaciones sobre el tratamiento lexicográfico referente a las UMP en la *front matter*, y si se presentan de manera didáctica para que los consultantes puedan comprender tanto sus sentidos y funciones como su registro en la macroestructura de las obras analizadas; ii) analizar cómo son los registros de las UMP en todos los elementos constitutivos de la macroestructura: el artículo con su microestructura, la *middle matter* y la medioestructura; iii) hacer un examen si en la *back matter* hay algún tipo de registro sobre las UMP que pueda servir de apoyo al consultante; iv) identificar aspectos que eventualmente sean provechosos para la consulta y/o aprovechables en la elaboración de las explicaciones sobre las UMP y/o en la construcción de los artículos en los diccionarios escolares tipos 3 y 4; v) elaborar parámetros para la información dada al consultante en la *front matter*, así como para el registro de artículos, tanto en relación a la entrada como a su microestructura que sirvan de perfeccionamiento para diccionarios escolares de los tipos 3 y 4; vi) presentar propuestas de explicaciones en el *front matter* y artículos en función de los parámetros establecidos. Además, se elaboraron algunas preguntas orientadoras: 1) ¿Por qué debería registrarse la UMP en los diccionarios escolares y qué beneficio pueden aportar al consultante, sobre todo en cuanto al desarrollo de su competencia lingüística, si se hace de manera didáctica?; 2) ¿Cómo se ponen a disposición los registros de las UMP en los diccionarios escolares y generales?; 3) ¿Hay diferencia en el tratamiento dado por los impresos y por los *on line*?; 4) ¿Existen explicaciones sobre UMP en la *front matter* de los escolares? ¿Son didácticas, acordes con el nivel escolar de los consultantes?; 5) ¿Están las UMP insertadas en la macroestructura de todas las obras analizadas?; 6) ¿Las definiciones de las UMP se registran de manera didáctica? Si no, ¿cómo podrían registrarse?; 7) ¿Cómo se lleva a cabo la

ejemplificación, así como otras explicaciones de las UMP? ¿Son suficientes y/o adecuadas? Si no, ¿cómo pueden mejorarse? Para cumplir con los objetivos estipulados, se adoptaron los siguientes procedimientos metodológicos: i) en la *front matter*, verificación de si las explicaciones sobre el tratamiento lexicográfico dado a las UMP son didácticas, con el fin de que los consultantes puedan comprender, además de la forma, cómo se registran en la macroestructura; ii) en cuanto a la macroestructura, examen de cómo aparecen las UMP en cada diccionario, así como los tipos de explicaciones disponibles tanto en la microestructura como en la *middle matter* o en la medioestructura; iii) verificación de si, en la *back matter*, hay mención a las UMP; iv) identificación de aspectos que eventualmente sean provechosos para la consulta y/o aprovechables en la elaboración de las explicaciones sobre las UMP y/o en la construcción de los artículos en los diccionarios escolares de tipos 3 y 4; v) elaboración de parámetros para las explicaciones de la *front matter* y de los artículos con UMP que sean adecuados para diccionarios escolares de tipo 3 y 4; vi) presentación de propuestas de explicaciones en la *front matter* y artículos en función de los parámetros establecidos. Como presupuestos teóricos y metodológicos, se orientó por epistemologías de la Lexicografía y de la LEXPED, en especial en las contribuciones de Funes Morán (1997), Biderman (1998; 2002; 2003; 2004), Hartmann (2001), Prado Aragonés (2005), Molina García (2006), Rodrigues-Pereira (2020), entre otros. Como conclusión, se constata que, a pesar de los aspectos positivos, hay algunas debilidades en las obras lexicográficas que forman parte del *corpus* de la investigación, las cuales podrían ser subsanadas para que sean realmente didácticas en lo que respecta al tratamiento dado a las UMP, a fin de que los consultantes puedan comprender tanto sus sentidos y funciones como su registro en la macroestructura. Por este motivo, se elaboraron parámetros y propuestas de explicaciones en la *front matter* y artículos con el objetivo de ofrecer contribuciones de mejora a los diccionarios escolares de tipos 3 y 4.

**Palabras clave:** Lexicografía; Lexicografía Pedagógica; Unidades menores que la palabra.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Percurso da LEXPED no Brasil de 2000 a 2016	69
<b>Quadro 2</b> Língua Portuguesa segundo a BNCC – 6º e 7º anos	104
<b>Quadro 3</b> Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 6º e 7º anos	105
<b>Quadro 4</b> Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 7º ano	105
<b>Quadro 5</b> Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 8º ano	105
<b>Quadro 6</b> Habilidades relativas ao 6º e 7º anos	106
<b>Quadro 7</b> Habilidades relativas ao 8º e 9º anos	106
<b>Quadro 8</b> Critérios para o tratamento de UMP em dicionários escolares	114
<b>Quadro 9</b> UMP selecionadas de Borba (2011)	117
<b>Quadro 10</b> UMP que compõem o <i>corpus</i>	117
<b>Quadro 11</b> Fotos dos dicionários de tipo 3	126
<b>Quadro 12</b> Informações na <i>front matter</i>	127
<b>Quadro 13</b> UMP na <i>word list</i>	127
<b>Quadro 14</b> Informações na <i>back matter</i>	127
<b>Quadro 15</b> Verbetes com asUMP do <i>corpus</i> nos dicionários tipo 3	128
<b>Quadro 16</b> Verbetes <i>a-</i> e <i>an-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	132
<b>Quadro 17</b> Verbetes <i>ab-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	133
<b>Quadro 18</b> Verbetes <i>-áceo(a)</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	133
<b>Quadro 19</b> Verbetes <i>acro-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	134
<b>Quadro 20</b> Verbetes <i>ad-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	134
<b>Quadro 21</b> Verbetes <i>-ada</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	134
<b>Quadro 22</b> Verbetes <i>-ado</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	135
<b>Quadro 23</b> Verbetes <i>-agem</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	136
<b>Quadro 24</b> Verbetes <i>agri-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	136
<b>Quadro 25</b> Verbetes <i>-al</i> e <i>-ar</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	136
<b>Quadro 26</b> Verbetes <i>-alha</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	137
<b>Quadro 27</b> Verbetes <i>-ama</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	137
<b>Quadro 28</b> Verbetes <i>andro-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	138
<b>Quadro 29</b> Verbetes <i>anemo-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	138
<b>Quadro 30</b> Verbetes <i>anfi-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	138
<b>Quadro 31</b> Verbetes <i>ante-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	139
<b>Quadro 32</b> Verbetes <i>anti-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	139

<b>Quadro 33</b> Verbetes <i>antropo-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	139
<b>Quadro 34</b> Verbetes <i>arqueo-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	139
<b>Quadro 35</b> Verbetes <i>arqui-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	140
<b>Quadro 36</b> Verbetes <i>auto-</i> nos dicionários Aulete mini e Ramos	140
<b>Quadro 37</b> Fotos dos dicionários de tipo 4 selecionados pelo PNLD	141
<b>Quadro 38</b> Informações constantes na hiperestrutura dos dicionários de tipo 4	142
<b>Quadro 39</b> Verbetes com as UMP do <i>corpus</i> nos dicionários de tipo 4	144
<b>Quadro 40</b> Informações no Guia de uso de Bechara (2011)	147
<b>Quadro 41</b> Verbetes <i>a-</i> e <i>an-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	150
<b>Quadro 42</b> Verbetes <i>ab-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	153
<b>Quadro 43</b> Verbetes <i>-(a/e/i)ção</i> nos quatro dicionários de tipo 4	154
<b>Quadro 44</b> Verbetes <i>-áceo</i> nos quatro dicionários de tipo 4	156
<b>Quadro 45</b> Verbetes <i>acro-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	157
<b>Quadro 46</b> Verbetes <i>-açu</i> nos quatro dicionários de tipo 4	158
<b>Quadro 47</b> Verbetes <i>ad-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	158
<b>Quadro 48</b> Verbetes <i>-ada</i> nos quatro dicionários de tipo 4	159
<b>Quadro 49</b> Verbetes <i>-ado</i> nos quatro dicionários de tipo 4	161
<b>Quadro 50</b> Verbetes <i>-agem</i> nos quatro dicionários de tipo 4	163
<b>Quadro 51</b> Verbetes <i>-agri</i> nos quatro dicionários de tipo 4	164
<b>Quadro 52</b> Verbetes <i>-al</i> e <i>-ar</i> nos quatro dicionários de tipo 4	165
<b>Quadro 53</b> Verbetes <i>-alha</i> nos quatro dicionários de tipo 4	167
<b>Quadro 54</b> Verbetes <i>-ama</i> e <i>-ame</i> nos quatro dicionários de tipo 4	168
<b>Quadro 55</b> Verbetes <i>-andro-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	168
<b>Quadro 56</b> Verbetes <i>anemo-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	169
<b>Quadro 57</b> Verbetes <i>anfi-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	169
<b>Quadro 58</b> Verbetes <i>ante-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	170
<b>Quadro 59</b> Verbetes <i>anti-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	171
<b>Quadro 60</b> Verbetes <i>antropo-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	172
<b>Quadro 61</b> Verbetes <i>apo-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	172
<b>Quadro 62</b> Verbetes <i>após-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	172
<b>Quadro 63</b> Verbetes <i>aristo-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	173
<b>Quadro 64</b> Verbetes <i>-arqu-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	173
<b>Quadro 65</b> Verbetes <i>arqueo-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	174
<b>Quadro 66</b> Verbetes <i>arqui-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	174

<b>Quadro 67</b> Verbetes <i>auto-</i> nos quatro dicionários de tipo 4	175
<b>Quadro 68</b> Dicionário Aurélio	177
<b>Quadro 69</b> Macroestrutura do dicionário Aurélio com sua descrição e análise	179
<b>Quadro 70</b> Página inicial do dicionário Priberam	185
<b>Quadro 71</b> Macroestrutura do dicionário Priberam com sua descrição e análise	186
<b>Quadro 72</b> Selos nos dicionários escolares	195
<b>Quadro 73</b> Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários Aulete mini e Ramos	198
<b>Quadro 74</b> Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários de tipo 4	202
<b>Quadro 75</b> Proposta das informações na <i>front matter</i> do dicionário de tipo 3	213
<b>Quadro 76</b> Modelo para elaboração de verbetes do dicionário de tipo 3	217
<b>Quadro 77</b> Proposta de verbetes do dicionário de tipo 3	219
<b>Quadro 78</b> Proposta das informações na <i>front matter</i> do dicionário de tipo 4	222
<b>Quadro 79</b> Modelo para elaboração de verbetes do dicionário de tipo 4	227
<b>Quadro 80</b> Proposta de verbetes do dicionário de tipo 4	229

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Estrutura lexicográfica	44
<b>Figura 2</b> Verbetes antes da correção	192
<b>Figura 3</b> Resposta do Departamento de Linguística do dicionário Priberam	193
<b>Figura 4</b> Verbetes corrigido	193

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AM</b>	Aulete mini (2011)
<b>ANPOLL</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CLG</b>	Curso de Linguística Geral
<b>GTLEX</b>	Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LEXPED</b>	Lexicografia Pedagógica
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NGB</b>	Nomenclatura Gramatical Brasileira
<b>NURC</b>	Norma Urbana Linguística Culta
<b>PCN</b>	Parâmetro Curricular Nacional
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>R</b>	Ramos (2011)
<b>REME</b>	Rede Municipal de Ensino
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TN</b>	Tradução Nossa
<b>UL</b>	Unidade Lexical
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UMP</b>	Unidades Menores que a Palavra
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## SUMÁRIO

I –INTRODUÇÃO.....	15
II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 A Semântica Lexical.....	27
2.2 O conceito de Lexicologia.....	30
2.3 O conceito de Lexicografia.....	32
2.3.1 Dicionário: conceito.....	36
2.3.2 Dicionário: tipologias.....	40
2.3.3 Estrutura do dicionário.....	43
2.3.3.1 A hiperestrutura.....	44
2.3.3.1.1 A <i>front matter</i> .....	46
2.3.3.1.2 A <i>back matter</i> .....	47
2.3.3.2 A macroestrutura.....	48
2.3.3.2.1 A <i>word list</i> .....	52
2.3.3.3 A microestrutura.....	52
2.4 Lexicografia Pedagógica.....	57
2.4.1 Origens da Lexicografia Pedagógica.....	65
2.4.2 Princípios da Lexicografia Pedagógica.....	67
2.4.3 Histórico (não exaustivo) da Lexicografia Pedagógica no Brasil.....	69
2.4.4 Os dicionários escolares tipos 3 e 4.....	90
2.5 As unidades menores que a palavra.....	91
2.5.1 Morfologia.....	91
2.5.2 O que dizem os documentos oficiais.....	102
2.5.3 As unidades menores que a palavra no dicionário.....	107
III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	115
3.1 Seleção dos dicionários.....	116
3.2 Levantamento e organização do material selecionado nos dicionários.....	116
3.3 A organização e a explicação dos quadros.....	120
IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	125
4.1 Os dicionários escolares de tipo 3 escolhidos pelo PNLD.....	126
4.1.1 O dicionário Aulete Mini (2011a).....	129
4.1.2 O dicionário Aurélio Junior (2011).....	129
4.1.3 O dicionário Bechara Escolar (2011a).....	130

4.1.4 O dicionário Ramos (2011).....	130
4.1.5 O dicionário Saraiva (2010).....	131
4.1.6 Descrição e análise dos verbetes selecionados dos dicionários de tipo 3.....	132
4.2 Os dicionários escolares de tipo 4 escolhidos pelo PNLD.....	141
4.2.1 O dicionário Aulete (2011b).....	145
4.2.2 O dicionário Bechara (2011b).....	146
4.2.3 O dicionário Borba (2011).....	148
4.2.4 O dicionário Houaiss (2011).....	149
4.2.5 Descrição e análise dos verbetes selecionados dos dicionários de tipo 4.....	149
4.2.5.1 A <i>back matter</i> dos dicionários de tipo 4.....	176
4.3 Os dicionários gerais impresso e <i>on-line</i> .....	176
4.3.1 O dicionário Aurélio (2010).....	177
4.3.2 O dicionário Priberan (2011).....	185
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	194
5.1 Os dicionários escolares de tipo 3.....	196
5.2 Os dicionários escolares de tipo 4.....	298
5.3 A microestrutura dos dicionários escolares analisados.....	202
5.4 As análises e a LEXPED.....	207
VI – PARÂMETROS E PROPOSTAS.....	211
6.1 Parâmetros e propostas para dicionários escolares de tipo 3.....	212
6.1.1 Parâmetros para as informações na <i>front matter</i> .....	212
6.1.1.1 Proposta para as informações na <i>front matter</i> .....	213
6.1.2 Parâmetros para os verbetes.....	217
6.1.2.1 Proposta para os verbetes.....	219
6.2 Parâmetros e propostas para dicionários escolares de tipo 4.....	221
6.2.1 Parâmetros para as informações na <i>front matter</i> .....	222
6.2.1.1 Proposta para as informações na <i>front matter</i> .....	222
6.2.2 Parâmetros para os verbetes.....	226
6.2.2.1 Proposta para os verbetes.....	228
CONCLUSÃO.....	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	240

## I - INTRODUÇÃO

“[...]  
El Diccionario,  
viejo y pesado, con su chaquetón  
de pellejo gastado,  
se quedó silencioso  
sin mostrar sus probetas.

Pero un día,  
[...]  
se rebeló y plantándose  
en mi puerta  
creció, movió sus hojas  
y sus nidos,  
movió la elevación de su follaje:  
árbol  
era,  
natural,  
generoso  
manzano, manzanar o  
manzanero,  
y las palabras,  
brillaban en su copa inagotable,  
opacas o sonoras  
fecundas en la fronda del  
lenguaje,  
cargadas de verdad y de sonido.  
[...]”

(Pablo Neruda, Oda al diccionario)

O que é um dicionário? Aurélio<sup>1</sup>, tido como sinônimo de dicionário no Brasil por sua popularidade, responde a essa pergunta, definindo a entrada<sup>2</sup> “dicionário”, em suas duas primeiras acepções, da seguinte forma: “1. Conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua. 2. Obra ou livro que os consigna [...]” (Ferreira, 2010, p. 712). Essa é apenas uma maneira ampla de defini-lo, e adequada para o entendimento do grande número de leitores de uma obra cuja função social é tão importante desde suas origens até a contemporaneidade. Além dessas acepções, há muitos mais aspectos envolvidos no estudo e na elaboração de uma obra lexicográfica, a tal ponto que os estudos lexicográficos adquiriram o *status* de ciência, a partir da segunda metade do século XX. A Lexicografia faz parte, pois,

---

<sup>1</sup> Embora Aurélio seja o primeiro nome do autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, sempre que se fizer referência a esse dicionário, se empregará Aurélio por assim ser conhecido tradicionalmente.

<sup>2</sup> Entrada ou palavra-entrada são termos lexicográficos para a palavra que é definida no dicionário.

das chamadas ciências do léxico (Lexicologia, Lexicografia e Terminologia)<sup>3</sup> e os últimos anos têm sido testemunhas dos avanços na área.

Sua importância se deve ao fato de que, uma vez que os indivíduos interagem com seus semelhantes por meio de uma língua, ela precisa ser registrada de forma documental e essa tem sido a preocupação da humanidade há milênios, primeiramente de forma manuscrita, a seguir impressa e, atualmente, também eletrônica e *on-line*. Os primeiros registros, porém, não passavam de listas de palavras que, de alguma maneira, são as precursoras do dicionário, esse “conjunto de vocábulos duma língua”, definido no Aurélio.

Já que no dicionário é armazenado o repertório lexical de uma língua, constitui-se como um dos recursos de aprendizagem dessa língua, proporcionando que seus falantes possam usar o léxico de forma adequada, permitindo-lhes expressarem-se de maneira a conseguir que seus interlocutores entendam suas intenções comunicativas. Por isso, em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial, é muito comum que a ampliação do vocabulário<sup>4</sup> seja um dos objetivos para que os estudantes consigam desenvolver suas habilidades comunicativas.

Notion (1993) explica que o aprendizado do vocabulário, como um dos componentes das habilidades linguísticas, junto da leitura e da fala, possibilita o uso adequado da língua, permitindo, desse modo, a ampliação lexical do indivíduo. O pesquisador ressalta ainda que, em um processo contínuo, os conhecimentos de mundo adquiridos por meio da interação permitem o aumento do conhecimento do vocabulário.

Nota-se, pois, que o ensino do léxico é um aspecto relevante durante a formação do estudante, já que proporciona o desenvolvimento de seu repertório linguístico e, conseqüentemente, contribui para um melhor desempenho escolar. Nesse contexto, o dicionário pode ser utilizado como um dos importantes recursos didáticos disponíveis em processos de aquisição e aprendizagem de línguas<sup>5</sup>, em decorrência de sua funcionalidade. Além disso, pode ser muito útil em diferentes momentos de aprendizagem, tanto oral como escrita, sugerindo que sua utilização eficiente de forma habitual seja uma constante, tornando os aprendizes aptos para aplicar o conhecimento adquirido nas mais variadas situações de comunicação. Mas, para isso, faz-se necessário que estudantes e outros potenciais consulentes que não estejam em situação formal de aprendizagem o compreendam, em toda sua estrutura, para que ele possa ser utilizado

---

<sup>3</sup> Pela editora da UFMS, publica-se, desde 1998, a série de livros intitulada “As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia”. Em 2023, foi lançado seu décimo volume. A Terminografia também é elencada nesse rol de ciências do léxico por autores como Alves Costa (2015) e Nadin (2022). Nesse caminho estão também a Fraseologia e a Fraseografia.

<sup>4</sup> Entende-se vocabulário como parte do léxico.

<sup>5</sup> Sobre o assunto, Lewis (1993), Higuerras (2000), Alvar Ezquerro (2003), Morante Vallejo (2005), Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin (2019), Rodrigues-Pereira; Nascimento (2022), entre outros.

em suas funções tanto decodificadoras como codificadoras. Nesse sentido, defende-se que seja organizado de modo a atender, da forma mais didática<sup>6</sup>, às necessidades dos consulentes. Se o dicionário fosse “[...] de uso obrigatório para todos os usuários da língua” (Biderman, 1998a, p. 15-16), desde o início da educação básica, haveria consulentes mais hábeis, com grau mais elevado de exigência, o que demandaria mais repertórios lexicográficos organizados com base em distintas necessidades de consulta.

Já o dicionário escolar é um importante material didático porque proporciona, por meio do léxico da língua, além de registros linguísticos, dados culturais de uma sociedade, em cada período histórico, em conformidade com os objetivos da obra e as necessidades dos consulentes. Para Biderman (1998a, p. 17), trata-se de “[...] objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna”, pois registra o léxico de forma atualizada, reunindo, “[...] as palavras e expressões dispersas de um idioma”, dando-lhes visibilidade e acesso à consulta, mesmo que seja uma projeção da realidade, já que “o léxico é dinâmico e o registro ou a dicionarização de sua totalidade é um ideal inatingível” (Krieger, 2020, p. 25). Por essas razões, sua relevância parece indiscutível em especial para estudantes de língua materna (LM) em formação.

Assim, é pertinente discorrer sobre a Lexicologia, sobre a Lexicografia bem como sobre a Lexicografia Pedagógica (LEXPED<sup>7</sup>), vertente da Lexicografia Geral que se ocupa de estudos voltados a obras lexicográficas elaboradas para estudantes de línguas, maternas ou estrangeiras, como “[...] importante instrumento de ensino e para o ensino, haja vista a organização didática dos registros léxicos possíveis neste tipo de obra” (Rodrigues-Pereira, 2020, p. 137). Tais estudos se voltam, em geral, tanto para sua elaboração como para o uso dessas obras lexicográficas e foram os norteadores desta tese.

É importante mencionar que o desejo de pesquisar sobre esse tema origina-se das inquietações, como professora de Língua Portuguesa no ensino básico em escolas públicas, tanto municipais como estaduais, em Campo Grande, MS, quanto à percepção do escasso uso que se faz do dicionário em sala de aula. Essa realidade é comprovada nas pesquisas dos estudiosos na área da LEXPED que dão ênfase ao fato de que realmente há uma reduzida utilização dessa obra de referência no ambiente escolar e, por isso, a relevância de projetos que contribuam para que os dicionários escolares se tornem mais didáticos e adequados ao ensino.

---

<sup>6</sup> Entende-se que uma abordagem didática se refere à maneira como as informações são organizadas e apresentadas para facilitar o aprendizado dos alunos. Isso geralmente inclui definições claras e acessíveis, exemplos de uso das palavras em contextos práticos, linguagem acessível que ajude na compreensão, cujo objetivo é tornar o dicionário uma ferramenta útil e amigável para os estudantes, ajudando-os a expandir seu conhecimento de forma eficaz.

<sup>7</sup> Acrônimo cunhado por Pereira (2018).

Considera-se, desse modo, significativa a realização de estudos que descrevam e analisem o tratamento dado às unidades lexicais (UL), no caso específico deste trabalho, às UMP, ou seja, unidades morfológicas que fazem parte do processo de formação às palavras da língua portuguesa, porque, em muitos casos, não são tratadas de maneira uniforme nos dicionários escolares, apesar de essas unidades também fazerem parte do conteúdo programático do currículo escolar tanto do Ensino Fundamental II<sup>8</sup> como do Ensino Médio<sup>9</sup>, como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse é um bom motivo para que haja a devida preocupação, do ponto de vista lexicográfico, com a forma como constam e são tratadas nos dicionários escolares. Por exemplo, uma das fragilidades detectadas, e que despertaram o interesse em averiguar mais atentamente a questão, está no dicionário Aulete (Geiger, 2011b): antes do verbete *etn(o)-*, há o símbolo indicativo de *elemento de composição* ( \* ), de acordo com as orientações dadas na *front matter* da obra, para, logo em seguida, ocorrer a abreviação caracterizando-o como *prefixo* (“ \* *etn(o)- pref.*”), mesmo que os termos *elemento de composição* e *prefixo*, não sejam sinônimos (Di Fabio; Isquierdo, 2022, p. 18-19)<sup>10</sup>. Essa inconscistência foi igualmente detectada por Silva (2009, p. 96) ao analisar como são registrados os prefixos nos dicionários Aurélio e Houaiss em suas versões eletrônicas, em que o Aurélio, em suas explicações, informa o ícone usado para indicar “elemento de composição: prefixo, sufixo, infixo”. Outro problema percebido foi a falta de explicações claras sobre as UMP na *front matter* dos dicionários. A consulta a outros dicionários escolares também demonstrou algumas incoerências e, por isso, a necessidade de buscar esclarecimentos teóricos para os problemas percebidos, com o intuito de contribuir com os estudos voltados para a área.

Conforme Pádua (2016, p. 44-45), alguns critérios relevantes para a escolha de uma pesquisa é sua importância na contribuição que trará “[...] para a área de conhecimento do pesquisador ou do contexto global do conhecimento científico” e sua aplicabilidade, ou seja, se a sua “[...] aplicação prática atende às necessidades de uma área específica do conhecimento, e tem contribuído para o avanço de conhecimento científico e para a solução imediata de

---

<sup>8</sup> Habilidades a serem desenvolvidas sob a competência de análise linguística: 6º e 7º anos – “formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação; distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas”; 7º ano – “formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português”; 8º ano – “analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas” (BNCC, Ensino Fundamental).

<sup>9</sup> “Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental [...]. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, [...] são os mesmos [...], cabendo ao Ensino Médio [...] sua consolidação e complexificação [...]” (BNCC, 2018, p. 492).

<sup>10</sup> Essa falta de coerência teórica foi o que desencadeou a busca por mais informações sobre o tema em questão e, por consequência, gerou a elaboração de um projeto que visava verificar mais de perto como estão sendo tratadas as UMP nos dicionários escolares, no intuito de apresentar contribuições pertinentes.

problemas concretos”. Acredita-se que a presente pesquisa atende tanto ao critério da relevância como ao da aplicabilidade, pois, com este trabalho, pretende-se contribuir para o aprimoramento dos dicionários escolares, importantes recursos para a aprendizagem da LM, constituindo-se em considerável contribuição social, portanto.

Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que não faz muito tempo que os dicionários escolares passaram a ser pensados para o público específico de aprendentes de LM, no Brasil. Antes, aparentemente, dicionários escolares eram sinônimo de dicionários pequenos (ou mini-dicionários) que pudessem ser transportados pelos alunos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, cujo formato apenas possui um número reduzido de verbetes (e menos conteúdo neles). Logo, é compreensível que essas obras lexicográficas não sejam ainda tão pedagógicas, pois grande parte delas não são, até o momento, de modo geral, elaboradas com base nos preceitos teóricos da LEXPED.

Em segundo lugar, deve-se considerar que, embora estejam disponíveis nas escolas os dicionários escolhidos pelo MEC, essas obras lexicográficas foram selecionadas de uma gama das já existentes e disponíveis no mercado e que melhor pudessem atender a cada público específico (no caso, alunos de cada nível escolar). A escolha foi confiada a professores de Universidades Federais, fundamentando-se em critérios estabelecidos por esse órgão federal, por isso, os escolhidos foram os que melhor se adequassem a esses critérios, não sendo necessariamente os ideais, ou seja, alguns são mais e outros menos adequados.

Por esse motivo, levantou-se a seguinte hipótese: as obras lexicográficas escolares escolhidas pelo MEC (PNLD 2012) não oferecem um tratamento didático às UMP registradas em seu repertório, com base nos preceitos teóricos da LEXPED.

A proposta, portanto, é, como resultado desta pesquisa, identificar fragilidades e pontos positivos nas obras analisadas, a fim de trazer contribuições no sentido de possibilitar uma uniformização do tratamento lexicográfico dado às UMP em dicionários escolares e torná-los mais didáticos. Essas intervenções poderão, posteriormente, se aplicadas, aprimorar essas obras lexicográficas e facilitar seu uso no contexto escolar, junto com as sugestões de outros trabalhos que já foram (ou estão sendo) desenvolvidos na área da LEXPED. Além do mais e, conseqüentemente, poderão enriquecer o conhecimento linguístico de consulentes aprendizes, no caso, estudantes do Ensino Fundamental II e do Médio que, espera-se, ao concluírem essas etapas do ensino básico, tenham alcançado a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p. 470), o que inclui, como habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, fazer bom uso dos recursos ou ferramentas disponíveis, dentre eles, o dicionário.

Na verdade, essa ferramenta lexicográfica, não só no âmbito escolar, mas também no uso geral, é tida como o último recurso a se buscar em caso de dúvidas, sendo considerada um verdadeiro “tira-teimas”, no sentido de dar a palavra final com seu argumento decisivo, detentor da verdade em relação aos verbetes tratados por ele (pelo menos do ponto de vista da maioria dos falantes da língua que, compreensivelmente, por não terem conhecimento lexicográfico, assim arrazoam). T tamanha autoridade impõe, definitivamente, uma grande responsabilidade ao lexicógrafo em produzir uma obra que tenha um tratamento o mais pedagógico possível e, ao mesmo tempo, que prime pela máxima exatidão, pois trata-se de uma ferramenta cuja função social é importantíssima pelos motivos já abordados.

Esta pesquisa se justifica porque, apesar da importância do dicionário e de sua potencial contribuição para o conhecimento lexical, percebe-se, ainda, uma reduzida utilização dessa obra lexicográfica no ambiente escolar, com uma aparente subutilização e falta de prestígio no contexto educacional. Talvez isso ocorra porque, geralmente, seus usuais consulentes o consultem apenas para buscar o significado das palavras, negligenciando todas as demais orientações linguísticas que ele pode oferecer. Além disso, tende a ser depreciado, por, muitas vezes, ser encarado como mero produto comercial e não como o que realmente é, o resultado de uma Linguística Aplicada e, portanto, um fenômeno linguístico, de acordo com o ponto de vista de Lara (1996, p. 263). Assim, principalmente por seu potencial didático aparentemente não estar bem consolidado no ambiente escolar, justifica-se o desenvolvimento de um trabalho voltado para descrever e analisar alguns aspectos relevantes para o aprendizado da LM em dicionários escolares, no caso específico deste estudo, as UMP.

Outra possível justificativa é que, apesar dos muitos estudos voltados para a descrição crítica dos dicionários no Brasil nos últimos anos, ainda há necessidade que se dê importância à prática metalexigráfica<sup>11</sup>, a fim de que haja avanços na produção de melhores dicionários, bem como ao aprimoramento dos existentes, em especial aqueles voltados ao uso escolar. É digno de nota destacar que, durante um determinado período, houve a preocupação, da parte do Ministério da Educação (MEC), de selecionar os mais adequados para tanto. Isso ocorreu porque, segundo documentos oficiais, desde 2006, “um dos objetivos do PNLD tem sido o de equipar as escolas com um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários”<sup>12</sup> (Brasil, 2012, p. 19). Nesse sentido, esse órgão federal estabeleceu critérios para a elaboração

---

<sup>11</sup> Metalexigrafia, de acordo com Porto Dapena (2002, p. 23), envolve tanto o conhecimento científico em relação ao estudo descritivo e histórico dos dicionários, como os aspectos teórico metodológicos referentes à sua elaboração.

<sup>12</sup> Infelizmente, porém, após o último edital oficial do PNLD Dicionários (2012), quando foram selecionados os de tipo 4, parece não existir previsões para novos editais.

e a escolha de dicionários escolares compatíveis com os níveis de aprendizagem, caracterizando-se pela etapa de ensino a que se destine e pela quantidade de verbetes<sup>13</sup> e de informações apresentadas.

Entretanto, para que se faça bom emprego dessa ferramenta, os professores deveriam estar preparados para seu uso e isso nem sempre ocorre, pois, na verdade, talvez eles próprios não tenham o hábito de consultar essa obra lexicográfica com a frequência que se esperaria dos falantes de uma língua. Considera-se, no entanto, que não só os professores de Língua Portuguesa devem se sentir responsáveis por incentivar os alunos ao uso do dicionário, mas também os professores de todas as áreas.

Nesse contexto, chega-se ao objetivo geral desta tese, qual seja:

- examinar como se dá o tratamento lexicográfico dispensado às “unidades menores que a palavra” (UMP) (Biderman, 2003) – elementos de composição, prefixos e sufixos – em dicionários de língua portuguesa selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>14</sup> (Brasil, 2012) de tipos 3 e 4, com vistas a verificar se os registros das UMP são coerentes com os princípios da LEXPED e as necessidades dos estudantes dessa etapa do ensino, como a linguagem acessível e a contemplação dos conteúdos prescritos pelos documentos oficiais.

Também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

i) verificar se há orientações sobre o tratamento lexicográfico referentes às UMP na *front matter*, e se elas são apresentadas de forma didática para que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções como o seu registro na macroestrutura das obras analisadas;

ii) analisar como são os registros das UMP em todos os elementos constituintes da macroestrutura: o verbete com sua microestrutura, a *middle matter* e a medioestrutura;

iii) examinar se na *back matter* há algum tipo de registro sobre as UMP que possam servir de apoio ao consulente;

---

<sup>13</sup> Verbetes é “o texto de uma palavra-entrada de um dicionário, inclusive ela própria. Os dicionários são formados de sequências de verbetes” (Biderman, 1984b, p.144).

<sup>14</sup> O primeiro edital, publicado em 2006 para a aquisição de obras lexicográficas escolares, teve como objetivo “[...] equipar as escolas com um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários” (Brasil, 2012, p. 19). Na época, esse órgão federal estabeleceu critérios para a elaboração e para a escolha de obras compatíveis com os níveis de aprendizagem, caracterizando-se pela etapa de ensino de destino e pela quantidade de verbetes e de informações apresentadas. No entanto, de acordo com Krieger e Müller (2018, p. 1950-1951), apesar de que “[...] as obras lexicográficas sempre estiveram incluídas nas relações de material didático, junto à indicação dos livros necessários a cada série escolar” com base na crença de que “[...] o professor sabe e sempre soube aproveitar bem o dicionário em seus ensinamentos”, isso não corresponde à realidade, como percebido pela experiência da autora em sala de aula e por meio das pesquisas que têm sido realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos do Léxico. Para se ter acesso à equipe e aos trabalhos desenvolvidos, pode-se acessar <https://lexped.ufms.br/>.

iv) identificar aspectos que eventualmente sejam proveitosos para a consulta e/ou aproveitáveis na elaboração das explicações sobre as UMP e/ou na construção dos verbetes nos dicionários escolares tipos 3 e 4;

v) elaborar parâmetros para as informações dadas ao consulente na *front matter*, bem como de registro de verbetes, tanto em relação à entrada como a sua microestrutura que sirvam de aprimoramento para dicionários escolares dos tipos 3 e 4;

vi) apresentar propostas de explicações na *front matter* e de verbetes com base nos parâmetros estabelecidos.

Além disso, a fim de organizar o encaminhamento da pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas norteadoras: 1) Por que nos dicionários escolares devem-se registrar UMP e que benefício podem trazer para o consulente, sobretudo quanto ao desenvolvimento de sua competência linguística, se feito de maneira didática?; 2) Como são disponibilizados os registros das UMP tanto nos dicionários escolares, quanto nos gerais?; 3) Há diferença no tratamento dado pelos impressos e pelos *on-line*?; 4) Existem explicações acerca de UMP, na *front matter* dos escolares? São didáticas, condizentes com o nível escolar dos consulentes?; 5) As UMP estão inseridas na macroestrutura de todas as obras analisadas?; 6) As definições das UMP são registradas de forma didática? Se não, como poderiam ser registradas?; 7) Como se dá a exemplificação, bem como demais explicações nos verbetes com UMP? São suficientes e/ou adequadas? Se não, como podem ser aprimoradas? Espera-se responder a esses questionamentos no decorrer desta investigação com base na análise dos dados coletados.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção II, são abordados os pressupostos teóricos que fundamentam a constituição e a análise do *corpus*, cujas bases principais são os estudos lexicográficos, em especial a LEXPED. Antes, porém, explana-se sobre o desenvolvimento das pesquisas linguísticas mais amplas que dão sustentação e possibilidade para esses estudos mais específicos se concretizem, a Semântica Lexical e a Lexicologia. No âmbito da Lexicografia, por sua vez, são abordados o conceito e as tipologias de dicionários existentes com sua estrutura (com atenção especial para os escolares de tipos 3 e 4). Trata da LEXPED, suas origens e princípios, bem como traz um histórico não exaustivo dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, nos últimos anos. Também há espaço para a Morfologia com especial atenção para as UMP.

A seção III trata dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, em que se apresentam informações inerentes aos dicionários analisados, às UMP utilizadas para o estudo e, também, aos procedimentos para o inventário das informações lexicográficas utilizadas para a realização das análises que deram origem às propostas apresentadas. Todos os procedimentos

metodológicos específicos adotados levaram em consideração os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Na seção IV, há a descrição e a análise do *corpus* que faz parte desta pesquisa quanto a suas macro e microestruturas (em que a *front matter*, a *word list* e a *back matter* dos dicionários de tipo 3 e 4 são descritos), de acordo com os pressupostos teóricos abordados na seção II, cuja ordem da apresentação é a seguinte: primeiramente, os cinco dicionários de tipo 3; em seguida, os quatro de tipo 4; a seguir, os dicionários gerais, um impresso e outro digital.

A seção V conta com a discussão dos resultados obtidos com este trabalho, a fim de se verificar até que ponto as obras atingem (ou não) os objetivos desejáveis para que possam ser bem aproveitados em outras obras lexicográficas, bem como as lacunas que se pretende, tenham a possibilidade de ser sanadas de acordo com as orientações teóricas disponíveis.

Por fim, na seção VI, são apresentados tanto os parâmetros de explicações que devem constar na *front matter* dos dicionários de tipos 3 e 4 e de verbetes, cujas palavras-entrada são UMP, bem com as respectivas propostas de explicações e de verbetes elaborados a partir dos resultados da pesquisa, com o fito de tornar possível que as obras lexicográficas sejam elaboradas da forma mais didática possível e, assim, auxiliar os consulentes, em especial os alunos do ensino básico, na empreitada de se tornarem proficientes no uso do dicionário.

## II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“[...]  
 Diccionario, no eres  
 tumba, sepulcro, féretro,  
 túmulo, mausoleo,  
 sino preservación,  
 o escondido,  
 plantación de rubíes,  
 perpetuidad viviente  
 de la esencia,  
 granero del idioma.  
 [...]”

(Pablo Neruda, Oda al diccionario)

Sim, o dicionário tem como função armazenar e preservar o idioma e, por isso, nunca será um gênero textual obsoleto. Sempre fará parte das ferramentas de aprendizagem das línguas, e, como tal, deve ser alvo de estudo das ciências do léxico que, por sua vez, estão inseridas nos estudos linguísticos. Antes de qualquer apresentação teórica, porém, deve-se enfatizar a interdependência das vertentes linguísticas, pois todas são importantes e se completam. Desde que a Linguística se estabeleceu como ciência, com o trabalho de Saussure, no final do século XIX e início do século XX, em especial com a publicação póstuma das compilações do Curso de Linguística Geral (CLG), publicado pela primeira vez em 1916, por Albert Riedlinger, Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos que participaram de suas aulas, muitas discussões surgiram. A partir do momento que aquelas inquietações do mestre se tornaram conhecidas, o processo de construção do conhecimento da nova ciência passou a ser desenhada e, logo após, desdobrada em várias perspectivas. De acordo com Fiorin (2013, p. 7-8), o CLG “[...] talvez seja o grande clássico da Linguística moderna”, por ser “[...] um discurso fundador”. Convém, portanto, que todos os estudiosos da Linguística tenham conhecimento dessas origens e do processo que fez com que os estudos linguísticos sejam o que são nos dias atuais, um notável caminho que leva a um olhar mais crítico e, ao mesmo tempo, empático da sociedade, por se entender a linguagem<sup>15</sup> como exteriorização do pensamento humano em sua diversidade.

Como o objeto deste estudo são dicionários escolares, mais especificamente o tratamento dado às “unidades menores que a palavra”<sup>16</sup> (Biderman, 2004, p. 187), nessas obras

<sup>15</sup> A linguagem tem outras funções, além da função relacionada com o emissor, pois essas funções são os recursos comunicativos que se relacionam com os demais elementos de comunicação: receptor, mensagem, referente, canal de comunicação, código, de acordo com Jakobson.

<sup>16</sup> Termo adotado por Biderman (2004, p. 187) para se referir aos elementos de composição e morfemas derivacionais e adotado neste trabalho.

lexicográficas, a base teórica e metodológica desta pesquisa é a LEXPED, subdivisão da Lexicografia, e, por extensão, da Lexicologia, ciências do léxico que se entende terem por base epistemológica diferentes teorias e metodologias que permitem aos linguistas estudar e analisar o fenômeno da linguagem em suas mais diversas facetas. No entanto, para se chegar a esse patamar de possibilidades teóricas, o caminho percorrido teve a contribuição de muitos pesquisadores aos estudos da linguagem, como Saussure, cujos estudos foram desdobrados posteriormente, como foi afirmado no parágrafo anterior. Por exemplo, Lopes (1997, p. 31) aborda o conceito saussureano sobre a língua (em oposição à fala como marca individual sujeita a fatores externos) como um sistema de signos que exprimem ideias e deve ser estudada no meio social. Esse pensamento é a base para os estudos lexicológicos, uma vez que o léxico de uma língua corresponde às necessidades de um povo, tanto que se constitui um sistema aberto e, por isso, vai sendo ampliado segundo as exigências de cada momento histórico. Trata-se de um tesouro linguístico com dimensões grandiosas e, justamente por esse motivo, já no âmbito da Lexicografia, não consegue nunca abarcar todo o léxico, apenas compila o maior número de lexias<sup>17</sup> possíveis, numa constante atualização do que o meio social produz.

Outro conceito importante também é destacado por Lopes (1997, p. 102-104): a noção de valor (negativo e positivo) contra as teorias representacionais da linguagem. O valor surge como puramente relativo, algo que não pode ser isolado do sistema da *langue*<sup>18</sup>. Assim, “o significado, tomado em seu aspecto conceptual de elemento realizável da *langue*, define-se como valor negativo, puramente oposicional, porque ‘na língua não há senão diferenças’” (valor paradigmático), “sentido que retiramos do dicionário e de que lançamos mão ao falar”, segundo o autor, ao passo que os elementos da significação se tornam significantes plenos de valor positivo, na *parole*<sup>19</sup> (valor sintagmático). Nota-se que, conforme o pensamento de Saussure (2006 [1916], p. 136-137), “O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação”, ou seja, ressaltar a natureza opositiva do signo.

---

<sup>17</sup> Para Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 26-27), lexia é uma UL, podendo ser constituída por uma única palavra (lexia simples) ou por várias (lexias composta e complexa). Lexia, nesse caso, de acordo com Biderman (1984b, p. 140), é a “forma que um lexema assume no discurso. Ex.: ‘O dia está claro.’ Temos aí quatro lexias. Em Lexicologia esse termo técnico se opõe a *lexema*; foi cunhado para evitar a imprecisão e ambigüidade de termos da língua comum, tais como: *palavra*, *vocabulo*”. Para os falantes, de modo geral, palavras são entendidas como as unidades entre dois brancos gráficos, o que pode ser constatado quando se faz a contagem de palavras de um texto para designar uma lauda, por exemplo.

<sup>18</sup> A *langue* é a parte social da linguagem verbal, que é compartilhada por uma comunidade, ou seja, o conjunto de normas e códigos que os falantes de uma língua adotam.

<sup>19</sup> A *parole* refere-se ao uso individual da linguagem verbal, ou seja, a maneira como cada pessoa se expressa em situações específicas, que podem variar de acordo com o contexto, a intenção do falante e outros fatores.

Nesse sentido, pode-se dizer que o dicionário adota essa postura, pois trabalha tanto com o significante (a entrada) como com o significado (o conceito) que, muitas vezes, envolve várias acepções (os sentidos atribuídos). Além do mais, cada palavra da língua é entendida como tendo um determinado sentido em oposição à outra. Por exemplo, só se pode entender o sentido de “grande” se for possível entender o sentido de “pequeno”, nessa relação de oposição.

Sem dúvida, os estudos de Saussure manifestados no CLG, a exemplo da dicotomia significante e significado, cuja ideia é opositiva e, ao mesmo tempo, inseparável, perpassa todas as outras dicotomias. Dessa forma, nas dicotomias saussurianas, um termo-objeto não funciona sem o outro, uma vez que “uma coisa não existe sem a outra, uma coisa remete à outra, ciclicamente, sem cessar” (Lopes, 1997, p. 136).

Além disso, a afirmação de Saussure (2006 [1916], p. 15) de que “é o ponto de vista que cria o objeto”, das mais mencionadas do CLG, serve de mote para as pesquisas científicas no âmbito dos estudos da linguagem. Afinal, não é possível que haja uma visão total de um ou de qualquer que seja determinado objeto de pesquisa, apenas pode-se ter uma perspectiva parcial, a partir de um ponto de vista e de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos adotados. Isso quer dizer que diferentes estudos sobre um mesmo objeto, geralmente se complementam.

Desse modo, os estudos estruturalistas foram de suma importância e impulsionaram os estudos linguísticos de modo geral e, em especial, “[...] os postulados da semântica estrutural, que são, sobremaneira, uma semântica lexical, mostram-se muito produtivos sobretudo para os estudos sobre a definição em dicionários monolíngues” (Krieger, 2020, p. 17-18). Por esse motivo, na subseção a seguir, tratar-se-á brevemente sobre a Semântica Lexical (2.1).

Como afirmado na Introdução e no início desta seção, este trabalho segue fundamentalmente os princípios teórico-metodológicos propostos pela Lexicografia e, por ser um estudo específico voltado para obras lexicográficas escolares, da LEXPED, cujos procedimentos serão descritos posteriormente, na subseção 2.4. Antes disso, porém, se faz necessário discorrer sobre a Lexicologia e sobre a Lexicografia.

A Lexicologia estuda o léxico, o conjunto das palavras que formam a língua de um povo, pois é o conjunto patrimonial linguístico abstrato e está num “[...] processo de expansão permanente”, em que as circunstâncias farão com que se gerem novas palavras – ou que sejam emprestadas de outras línguas – já que existem modelos categoriais para tanto (Biderman, 1998a, p. 12-13).

Para Rey Debove (1984, p. 50-51), há diversas definições do léxico e, portanto, convém escolher aquela “[...] que pareça mais bem adaptada ao trabalho a efetuar [...]”. No caso desta

pesquisa, adota-se o conceito de que o léxico é o conjunto dos morfemas livres e dos morfemas presos, o conjunto de palavras gramaticais (pronomes, artigos, preposições etc.) e lexicais (substantivo, verbo, adjetivo e advérbio – “para certos autores, só os advérbios compostos em *-mente* em português, em *-ly* em inglês etc”), apresentado pela autora.

No entanto, como nunca seria possível abarcar a totalidade do léxico de uma língua viva numa única obra de referência, apesar de o dicionário ser considerado depositário do acervo lexical da cultura de uma determinada comunidade linguística, a Lexicografia se encarrega desses registros. Além desse fato, não somente novas palavras são criadas (muitas vezes os neologismos surgem com o emprego de UMP), mas também novos sentidos para as já existentes são gerados, afinal, como afirma Baldinger (2001 [1966], 14), as palavras, “[...] por assim dizer, mudam de alma no correr do tempo”. Por isso, tanto a Lexicologia como a Lexicografia dão aporte teórico para tais estudos, complementando-se. Para Sandmann (2020 [1992], p. 22), há três recursos de que se serve uma língua como o português para ampliar seu vocabulário: o empréstimo de outras línguas, a criação “por assim dizer do nada” (apenas a partir de fonemas ou sílabas e não de palavras ou morfemas já existentes na língua), bem como neologismos formados com prefixos, sufixos e compostos.

Aborda-se, pois, nesta primeira seção, a fundamentação teórica específica deste trabalho, envolvendo noções relevantes sobre as quais se discorrerá a seguir, assim como as devidas especificações de cada seção organizada em subseções. Primeiramente, serão abordados os conceitos de Semântica Lexical (2.1), de Lexicologia (2.2) e de Lexicografia (2.3), ciências do léxico de suma importância para o estudo dos dicionários de modo geral. Na sequência, se tratará da LEXPED, subdivisão da Lexicografia que foca nos dicionários escolares (2.4). Por fim, na subseção 2.5, as UMP são conceituadas no âmbito da Morfologia, além de apresentada a forma como as obras de referência lexicográfica as tratam.

## **2.1 A Semântica Lexical**

De maneira muito abrangente, pode-se dizer que a Semântica Lexical é o estudo linguístico focado no significado das palavras da língua. Como foi Saussure quem introduziu a ideia de que os significados “[...] só valem, a rigor, no interior de uma determinada língua e só se definem na sua relação com os seus significantes, por um lado, e com os demais significados de sua classe, por outro” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 116), importante se faz retomar alguns conceitos do ponto de vista saussurianos. Para o genebrino, o signo é uma relação estabelecida entre o significante (imagem acústica, de ordem fonológica) e o significado (valor do conceito,

de ordem semântica), diferente do que se entendia com a lógica aristotélica de que “[...] as palavras remetem aos conceitos e que estes, por sua vez, representam as coisas” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 114). Nesse sentido, a produção de sentidos é um fenômeno humano, pois a maneira de ver o mundo varia de uma cultura para outra e, assim, “[...] tanto o pólo da ‘palavra’ quanto o do ‘conceito’ são variáveis segundo a inserção sócio-histórica das expressões que estejam em pauta” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 116). Tanto para Saussure como para Hjelmslev, a linguagem se reflete ao mundo de sentido pelo homem, em outras palavras, a linguagem “cria por si própria um mundo para o homem, que é o mundo do sentido” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 121).

De acordo com esses autores, a relação estabelecida entre semântica e léxico advem da “intuição de que os dois planos da linguagem, o plano da expressão (significantes) e o do conteúdo (significados), podem ser descritos pelos mesmos princípios”, permitindo que os linguistas efetuassem “uma transposição dos métodos já aplicados com êxito à descrição dos fonemas às unidades do conteúdo”: a decomposição de seus traços distintivos, organizando o sistema fonológico da língua com base em suas classes internas. Assim, “no lugar dos traços distintivos próprios da fonologia”, se introduzem os traços distintivos próprios do conteúdo, os semas. Dessa maneira, “os conteúdos focalizados dentro de um campo lexical” são ordenados conforme o que “possuem em comum, bem como aquilo que faz a especificidade de uns e outros” podendo fazer uma análise sêmica do léxico. Sendo o semema um conjunto de semas, pode-se “afirmar que a cada lexema deve corresponder no mínimo um semema, ou seja, uma acepção aceita culturalmente, no âmbito da língua”, a exemplo do que é feito nos dicionários: “separar os diferentes sememas ou acepções de um mesmo lexema por números” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 119).

É importante destacar também as relações entre as palavras, pois as UL só podem ser definidas umas em relação às outras, da forma como são estruturadas no sistema lexical, estabelecendo-se, nesse caso, a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia/ hiponímia, a homonímia, a paronomásia e a polissemia. A sinonímia ocorre quando existe “a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto”. Por exemplo, num contexto, *novo* pode ser sinônimo de *jovem* (homem *novo*, pode ser substituído por homem *jovem*), em outro, no entanto, não: livro *novo* não pode ser substituído por livro *jovem*. Por esse motivo, pode-se dizer que não “existem sinônimos perfeitos, a não ser nas terminologias (por exemplo, em botânica, o nome científico de uma planta e seu nome popular)” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 126). No entanto, poder-se-ia dizer que ocorrem apenas em terminologias extremamente padronizadas, pois, segundo Barros (2004, p. 222), mesmo em Terminologia, se emprega o termo quase-sinônimos,

pois nome científico e nome popular não são empregados na mesma situação de comunicação.

Na antonímia “significados contrários são realizados por meio do léxico. Bonito vs. feio, alto vs. baixo, pequeno vs. grande, etc. são palavras antônimas. Assim como não existe semelhança total de sentido entre sinônimos, não há oposição absoluta entre antônimos”. Por exemplo, “‘fresco’ e ‘jovem’ têm o antônimo ‘velho’, porque ‘fresco’ significa, quando se refere a alimentos, ‘que acabou de ser preparado, novo’. Por isso, usam-se as expressões pão fresco e pão velho” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 127). Assim como no caso dos sinônimos, o que determina seu uso é o contexto discursivo.

A hiperonímia e a hiponímia “são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação próprias do sistema lexical. Há significados que, pelo domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes”. Por exemplo, a taxionomia “animal, mamífero” engloba felino, canídeo, roedor etc. Isso demonstra que “animal” é mais abrangente e “opõe-se às palavras vegetal e mineral no critério de classificação das ‘coisas’ do mundo. Animal e vegetal opõem-se a mineral pela presença do sema /vivo/, e opõem-se entre si porque animal tem o sema /capaz de moção/ e vegetal, não” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 128). Nesse sentido, na “disposição hierárquica, há uma relação entre significados englobantes e englobados de acordo com o domínio semântico de cada termo da classificação”. Desse modo, “animal” é englobante de réptil, aves e mamíferos, “cujos significados são englobados por ele. O significado de mamífero, por sua vez, é englobante em relação aos significados de roedor, cetáceo, felino, canídeo” etc. Segundo esses conceitos, o englobante é “hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Ser um ou outro depende de como é enfocada a sua posição na taxionomia, pois mamífero é hiperônimo de primata, mas é hipônimo de animal”. Essas formas de classificação também são construídas pelo discurso (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 129).

A homonímia “resulta da coincidência entre significantes de palavras com significados distintos. Entre manga fruta e manga da camisa há apenas uma coincidência entre imagens acústicas iguais. Geralmente, a explicação desse fenômeno é diacrônica”. Nesse exemplo, “manga da camisa tem sua origem no latim *manica*, que quer dizer ‘parte da vestimenta que recobre os braços’, já a manga fruta tem sua origem no tâmul *mankay*, que quer dizer ‘fruto da mangueira’. Ambas têm origens distintas, com significados e significantes diferentes” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 129).

Na paronomásia, “significantes com imagens acústicas semelhantes podem ter seus significados aproximados em um engenho poético ou em um equívoco no vocabulário”. Por exemplo, *retificar* muitas vezes é confundido com *ratificar* “devido à semelhança entre os

significantes, embora os significados sejam contrários”. No caso dos textos poéticos, de forma intencional, algumas UL são aproximadas para causar determinados efeitos de sentido (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 130), por isso não é considerado equívoco.

A polissemia, por fim, refere-se às palavras “que possuem mais de um significado para o mesmo significante”. Um exemplo apresentado pelos autores é o significante “vela”, cujos significados podem ser: “objeto para iluminação formado de um pavio constituído de fios entrelaçados, recoberto de cera ou estearina”; ‘peça que causa a ignição dos motores’; ‘pano que, com o vento, impele as embarcações’, etc.” (Pietroforte; Lopes, 2003, p. 131). A polissemia, assim, se oporia tanto à homonímia, como à monossemia, ou seja, quando um significante corresponde a apenas um significado. Isso, entretanto, era um dos ideais das teorias clássicas da Terminologia, as teorias modernas comprovaram que isso é bastante difícil de ocorrer devido ao fato de que o discurso especializado é língua natural.

## **2.2 O conceito de Lexicologia**

Como já abordado na Introdução, o léxico, objeto de estudo da Lexicologia, é o conjunto de UL, tanto as existentes como as possíveis de serem realizadas (como as novas palavras que podem ser construídas por meio das UMP, por exemplo), que formam a língua de uma determinada comunidade. Em outras palavras, é o registro da realidade em que todos os conceitos são transformados em palavras e reflete a sociedade em seus momentos social, histórico e cultural, e, por isso, vai sendo automaticamente ampliado segundo as exigências que vão surgindo no decorrer da história. Seus estudiosos a conceituam de formas complementares.

De acordo com Sapir (1969, p. 45), “o léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” e, assim, por meio do léxico, também é possível inferir as características do ambiente onde cada povo vive. Para Barbosa (2008/2009, p. 31), “o léxico [...] está diretamente ligado aos aspectos cognitivos, sociais e culturais de uma língua”, ou seja, além de ampliar o conhecimento linguístico dos falantes, proporciona melhor compreensão da sociedade e da cultura em que se insere. Por isso, trata-se do “patrimônio vocabular”, do “tesouro cultural abstrato” de uma comunidade linguística (Biderman, 1998a, p. 12).

A Lexicologia já constituída como ciência estuda o léxico das línguas de modo geral, estabelecendo, no entanto, “[...] uma posição especial entre a linguística e a sociologia. Situação difícil, pois impõe documentação múltipla: disciplina sintética, a lexicologia deve emprestar

seus materiais”<sup>20</sup> de várias outras áreas do conhecimento como “[...] da história da civilização, da linguística, da história econômica etc.”<sup>21</sup> (Matoré, 1953. p. 50, tradução nossa - TN) e, como disciplina, é de origem europeia, cujos estudos remontam ao século XVIII, com o programa da *Gramática Geral de Port Royal* (linguagem como reflexo do pensamento). Assim,

a convergência da atitude descritiva e indutiva das ciências do homem, e sua problemática “linguística”, com suas hipóteses e sua coerência de sistema, produziu novas abordagens, ilustradas pela sociolinguística, desde Weinreich, e pelos teóricos do comportamento da linguagem, tal como Halliday. Estas correntes são fundamentalmente ligadas à semântica e à pragmática do discurso, à semântica lexical; pode-se legitimamente considerá-las como “lexicológicas”<sup>22</sup> (Rey, 1977, p. 157, TN).

Pode-se ver que, com o Estruturalismo, “[...] a especificidade da palavra é contestada, e a Lexicologia não tem mais objeto definido” (Rey, 1977, p. 156, TN)<sup>23</sup> tornando a Linguística uma ciência abstrata por não estar inserida no contexto sócio-histórico, nem serem abordados os aspectos sócio-semânticos da linguagem. Essa tornou-se a preocupação de Hjelmslev que reinterpretou Saussure e foi o responsável por desenvolver as ideias que inspiraram Coseriu que acrescentou à dicotomia saussuriana língua/fala, a norma, criando a tríade sistema/norma/fala.

Posteriormente, o Gerativismo chomskiano encarava a linguagem levando em consideração apenas as potencialidades de falantes ideais, o que levou Rey (1977, p. 162, TN) a asseverar que “[...] toda a atitude descritiva e funcionalista conduz, por um procedimento analítico indutivo a extrair da sintagmática, [...] *unidades funcionais*”<sup>24</sup>, considerando “[...] o léxico como uma lista de morfemas submetida a regras”<sup>25</sup> (Rey, 1977, p. 163, TN).

No entanto, para Biderman (1998a, p. 14-15), a Lexicologia vai além, pois estuda a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico, fazendo fronteira com a Semântica, com a Dialetoлогия e com a Etnolinguística. Acrescenta que “[...] a Psicolinguística e a Neurolinguística têm feito pesquisas experimentais sobre a estocagem do vocabulário e o problema do acesso ao repertório lexical armazenado na memória”. Tanto que Rey (1977) já se referia à Lexicologia como ciência-encruzilhada pela sua interdisciplinaridade e, por isso, adota

<sup>20</sup> “[...] une situation particulière entre la linguistique et la sociologie. Situation difficile puisqu'elle impose une documentation multiple: discipline synthétique, la lexicologie doit emprunter ses matériaux” (Matoré, 1953, p. 50).

<sup>21</sup> “[...] à l'histoire de la civilisation, à la linguistique, à l'histoire économique etc.” (Matoré, 1953, p. 50).

<sup>22</sup> “La convergence de l'attitude descriptive et inductive des sciences de l'homme, et de sa problématique ‘linguistique’, avec ses hypothèses et sa cohérence de système, a engendré de nouvelles approches, illustrées par la sociolinguistique, depuis Weinreich, et par les théoriciens du comportement de langage, tels Halliday. Ces courants sont fondamentalement liés à la sémantique et à la pragmatique du discours, à la sémantique lexicale; on peut légitimement les considérer comme ‘lexicologiques’” (Rey, 1977, p. 157).

<sup>23</sup> “[...] la spécificité du mot est contestée, et la lexicologie n'a plus d'objet défini” (Rey, 1977, p. 156).

<sup>24</sup> “[...] toute attitude descriptive et fonctionnaliste conduit, par une démarche analytique et inductive, à extraire de la syntagmatique, [...] des *unités fonctionnelles*” (Rey, 1977, p. 162).

<sup>25</sup> “[...] le lexique comme une liste de morphèmes soumise à des règles” (Rey, 1977, p. 163).

as metodologias da Linguística, já que “[...] seu objeto excede e engloba o da linguística [...]” e há “[...] relações ativas da lexicologia e dos aspectos lexicais da linguística com as práticas descritivas, principalmente, a *lexicografia*”, pois “a articulação das teorias com a descrição passa pela definição de compatibilidades ao nível do objeto visado e construído”<sup>26</sup> (Rey, 1977, p. 169, TN). Isso indica que não é possível

[...] conceber uma lexicologia que não leve em conta dados lexicográficos; mas também é verdade que as tarefas da lexicografia são tanto mais fáceis de cumprir se se tem em conta, para isso, a totalidade do sistema linguístico individual ou coletivo, quer dizer, se se levam também em conta os enfoques lexicológicos<sup>27</sup> (Werner, 1982 p. 93, TN).

Após essas breves considerações, pode-se concluir com Werner (1982) e Porto Dapena (2002) que a Lexicologia é “a descrição do léxico que se ocupa das estruturas e regularidades dentro da totalidade do léxico de um sistema individual ou de um sistema coletivo”<sup>28</sup> (Werner, 1982, p. 92-93, TN), ademais, “[...] a lexicologia se preocupa com os princípios e leis gerais que regem o vocabulário”<sup>29</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 17, TN) e, por esse motivo, não pode ser desvinculada da Lexicografia.

### 2.3 O conceito de Lexicografia

Werner (1982, p. 21-22) esboça um modelo linguístico e sua correspondente justificativa, a fim de delimitar o alcance da Lexicografia como disciplina linguística que deveria ser desenvolvida a partir de um objeto observável. Seguindo esse postulado, o estudioso partiria de enunciados linguísticos que são fenômenos linguísticos (acústicos e ópticos), cuja efetivação depende da existência de um emissor, de um receptor, de um enunciado oral ou escrito (fenômeno físico) e o fenômeno do enunciado linguístico, sendo que a relação entre esses dois últimos é a mais importante para caracterizar a linguagem. Na verdade, de acordo com o autor, as possibilidades de expressão da linguagem são ilimitadas, pois ilimitados podem ser os enunciados emitidos, e o mecanismo de uma língua, aos falantes dela, é algo natural,

<sup>26</sup> “[...] son object dépasse et englobe celui de la linguistique [...]” / “[...] rapports actifs de la lexicologie et des aspects lexicaux de la linguistique avec les pratiques descriptives, notamment la *lexicographie*” / “l’articulation des théories avec la description passe par la définition de compatibilités au niveau de l’objet visé et construit” (Rey, 1977, p. 169).

<sup>27</sup> “[...] concebir una lexicología que no tenga en cuenta datos lexicográficos; pero también es verdad que las tareas de la lexicografía son tanto más fáciles de cumplir si se tiene en cuenta, para ello, la totalidad del sistema lingüístico individual o colectivo, es decir, si se tienen también en cuenta los enfoques lexicológicos” (Werner, 1982, p. 93).

<sup>28</sup> “la descripción del léxico que se ocupa de las estructuras y regularidades dentro de la totalidad del léxico de un sistema individual o de un sistema colectivo” (Werner, 1982, p. 92-93).

<sup>29</sup> “[...] la lexicografía se preocupa por los principios y leyes generales que rigen el vocabulario” (Porto Dapena, 2002, p. 17).

provavelmente porque o progressivo conhecimento de mundo está intimamente ligado à aquisição da capacidade de denominar os fenômenos que vão se tornando conhecidos. Algumas vezes, porém, diferentes fenômenos são denominados com o mesmo nome, o que indica que essas atribuições não são objetivas. Por seu turno, a imagem que o homem faz da estrutura da realidade do mundo (estabelecendo, inclusive, os critérios para estruturá-la) depende de seus conceitos da composição, da matéria, da finalidade, enfim, de elementos da realidade global. Nesse sentido, ao delimitar os diferentes fenômenos da realidade, o faz segundo suas experiências. Portanto, em diferentes épocas e em culturas diversas podem ocorrer mudanças de ideias, uma vez que a concepção de realidade pode ser percebida de forma distinta, tanto por grupos quanto por indivíduos (Werner, 1982, p. 28-30). Ao tratar da função significativa da ordem dos significantes, o estudioso destaca, ainda, que a maioria dos enunciados pode ser modificada pela combinação ou acréscimo de outros significantes. Porém, a mudança da ordem dos significantes de um enunciado linguístico, além de mudar o conteúdo, pode tornar uma frase incompreensível ao receptor. As regras de combinação dos significantes não se limitam apenas à ordem desses elementos, porque alguns não podem aparecer em um dado lugar junto com outro, onde podem ser colocados apenas significantes muito específicos.

Nesse aspecto, somente com a combinação deles é possível identificar qual semema<sup>30</sup> corresponde a determinados significantes individuais ao enunciado linguístico, como, por exemplo, as diversas conotações possíveis de *trabalho* em enunciados distintos. Além disso, a compreensão de um enunciado linguístico depende muito do conhecimento da situação de comunicação, ou seja, há uma relação de dependência entre o conjunto de significantes de um enunciado linguístico e o conteúdo da mensagem, ligados à situação de comunicação (Werner, 1982, p. 39-41), cujo conhecimento prévio real, que se supõe do interlocutor, influencia tanto na seleção dos significantes, por parte do emissor, como na sua interpretação, por parte do receptor. Nesse caso, a escolha de significantes pelo emissor de um enunciado linguístico tem a ver com a relação social entre os dois que, por sua vez, está atrelada às normas de convenções sociais e éticas. Mais que isso, existem convenções sociais, normas morais e ideias religiosas que, independente da relação emissor/receptor, podem influir na seleção e na interpretação dos significantes linguísticos, a exemplo dos tabus. E isso precisa ser documentado, o que tem sido feito, desde tempos remotos, nos registros em obras lexicográficas. Baldinger ([1966] 2001, p. 15) também faz um estudo relacionado ao significado de *trabalho* e afirma que “[...] o emprego

---

<sup>30</sup> Leva-se em conta aqui a definição de Pottier (1963 apud Vilela, 1979, p. 22), para semema: “[...] conjunto de traços semânticos pertinentes ou os semas que entram na definição de substância do lexema” (“[...] manifestação lexical de um semema”).

da palavra numa situação precisa condiciona uma nova significação, o que exige, no dicionário, uma definição nova”.

A Lexicografia se ocupa de estudos relacionados aos diversos tipos de obras lexicográficas existentes, bem como de sua elaboração. Entendida hoje no meio acadêmico como uma ciência com princípios teóricos e metodológicos bem delimitados, por muito tempo foi compreendida apenas por seu labor prático. Na verdade, a busca e o registro da interpretação das palavras, apesar de muito antigos, somente se configuram como prática lexicográfica “[...] de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (latim e uma língua moderna)” (Biderman, 1998a, p. 15). Seus precursores foram os glossários latinos medievais, basicamente listas de palavras que auxiliavam os leitores da Bíblia e dos demais textos da Antiguidade clássica. Nesse período, havia a preocupação em se preservar o latim, que “[...] passou a perder terreno, permanecendo como língua oficial apenas da Igreja e da Universidade” (Krieger, 2020, p. 14) e, por isso, passou a haver a necessidade de que os escritos em latim fossem traduzidos para outras línguas. Pode-se dizer que a Lexicografia bilíngue precedeu a Lexicografia monolíngue, pois “[...] houve uma evolução natural de uma primitiva Lexicografia da tradução para uma altamente desenvolvida e sofisticada Lexicografia monolíngue”<sup>31</sup> (Teilband; Volume; Thoisieme, 1991, p. 2711, TN). Essa modalidade lexicográfica monolíngue demonstra claramente o papel da importância de se preservar os itens lexicais de um determinado idioma, levando em consideração os contextos sociais e culturais, “[...] a despeito dos problemas envolvidos nessa representação” (Krieger, 2020, p. 15).

Voltando-se a atenção para os registros em língua portuguesa, os primeiros que podem ser considerados dicionários foram o Vocabulário Português-Latino de Rafael Bluteau (1712-1728) e o Dicionário de Língua Portuguesa de Antônio de Morais Silva (1789 / 1823). O marco histórico da Lexicografia brasileira, porém, aconteceu somente nos primeiros anos do século XX, quando surgiram as primeiras obras coeditadas com Portugal ou exclusivamente produzidas no Brasil, sendo alguns títulos arrolados na sequência:

a) Publicações Portugal/Brasil

- Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1926);
- Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete (1958);

b) Publicações Brasil

- Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1938);
- Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa (Laudelino Freire, 1939-1944);
- Dicionário da Língua Portuguesa (Antenor Nascentes, 1961-1967);
- Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975) (Krieger *et al.*, 2006, p. 176).

<sup>31</sup> “[...] that there was a natural evolution from a primitive lexicography of translation to a highly-developed and sophisticated monolingual lexicography” (Teilband; Volume; Thoisieme, 1991, p. 2711).

Krieger *et al* (2006, p. 174) destacam a importância desse fato para o português do Brasil, pois é o dicionário que dá testemunho “da constituição histórica do léxico de um idioma, bem como da identidade linguístico-cultural das comunidades”. Apesar dessa constatação, nunca houve uma política linguística no Brasil, mesmo com a consciência dessa necessidade pela Academia Brasileira de Letras: “De fato, a preocupação com a variante brasileira e o respectivo registro dos brasileirismos vem desde o início da fundação da Academia, em 20 de julho de 1897, com Machado de Assis na presidência” (Krieger *et al*, 2006, p. 181). Essa preocupação de efetivar estudos voltados para o português do Brasil se justificava porque, como bem argumenta Biderman (1998c, p. 93), “[...] todo sistema linguístico manifesta, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e da cultura com que ela se conjuga”. E, claramente, tanto pelos costumes de seu povo como pela localização do país, a variante brasileira do português tem especificidades que a distinguem de quaisquer outras, justificando estudos lexicográficos específicos.

Na realidade, porém, foi apenas com a publicação do Aurélio, em 1975, que se determinou a feição do léxico vigente no Brasil, encerrando as discussões sobre a autenticidade ou a identidade do português brasileiro. Ainda mais, o Aurélio “passou a ser largamente utilizado em Portugal, muito embora seja estruturado com base na variante brasileira”. Constituiu-se, portanto, “em obra de referência dos usos e sentidos da língua falada e escrita no Brasil [...]” estabelecendo “[...] a lexicografia brasileira” (Krieger *et al*, 2006, p. 183-184). A partir da década de 1970, consoante Nadin (2020, p. 164), a Lexicografia passou a adquirir o *status* de ciência, entendimento já manifestado por Costa (2015):

Lexicografia pode ser entendida como a ciência que tem por fim específico a criação de dicionários. Sendo assim, muito mais que uma prática ou trabalho artesanal, a Lexicografia se utiliza de teorias que, aliadas a uma metodologia aplicada e considerando as necessidades dos usuários, dão origem a um produto final, os dicionários gerais de língua (monolíngues, bilíngues e plurilíngues) e os dicionários especiais, que embora sejam produtos de uma mesma ciência, refletem realidades distintas de um léxico comum (Costa, 2015, p. 43).

Costa (2015, p. 43) reitera, desse modo, o pensamento dos demais teóricos ao afirmar que a “Lexicografia pode ser entendida como a ciência que tem por fim específico a criação de dicionários [...]”, utilizando-se “[...] de teorias que, aliadas a uma metodologia aplicada e considerando as necessidades dos usuários, dão origem a um produto final, os dicionários [...]”.

Dos primeiros repertórios lexicográficos de que se tem notícias à atualidade, muitos são os estudos que têm sido realizados com vistas a seu aprimoramento. Para isso, os lexicógrafos

vêm fundamentando seu fazer em critérios científicos embasados numa teoria lexical (Biderman 1998a, p. 15), cujos avanços têm sido significativos. Por isso, a Lexicografia tem sido conceituada por esses estudiosos de formas complementares e que possibilitam a percepção de tais avanços.

Porto Dapena (2002, p. 23-24) explica que a Lexicografia é a disciplina que trata de tudo que diz respeito aos dicionários, tanto ao que se refere ao seu conteúdo científico (estudo do léxico) como à elaboração material e à adoção de técnicas para sua realização propriamente dita, além de analisar e descrever de forma crítica os já existentes. Por registrar o léxico, está relacionada “[...] com outras disciplinas linguísticas, em especial com aquelas que, como a lexicologia, a semântica e a gramática, se ocupam em alguma medida do estudo das palavras”<sup>32</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 16, TN). Essa afirmação do autor de que há um determinado conhecimento científico e uma dada metodologia específicos para a produção de dicionários, corroborado por Krieger (2020, p. 16) de que a “[...] prática e teoria são indissociáveis [...]”, “[...] abriu o caminho que levou ao reconhecimento internacional da Lexicografia como um ramo da Linguística e, particularmente, da Linguística Aplicada”<sup>33</sup> (Krieger, 2020, p. 23).

Dessa maneira, como já se discorreu neste tópico, a Lexicografia tem assimilado um “[...] caráter interdisciplinar à medida que se alicerça em epistemologias de outras áreas do conhecimento, como a Linguística Teórica, a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, à Sociolinguística, entre outras” (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 7). Além disso, a elaboração de obras lexicográficas de qualidade envolve a busca por informações das mais variadas áreas do conhecimento, pois a essência dessa obra de referência é satisfazer as necessidades lexicográficas dos consulentes com a maior precisão possível.

### **2.3.1 Dicionário: conceito**

A prática de produzir dicionários, aparentemente, consistia na compilação de outras obras similares ou de glossários, lista de palavras ou mesmo do vocabulário de textos literários por serem considerados exemplares e, portanto, parâmetros para o bom uso da língua. No entanto, esse conceito foi sendo revisto a ponto de essa obra lexicográfica ser encarada como

---

<sup>32</sup> “[...] léxico de una o varias lenguas, lo cual hace de la lexicografía algo necesariamente relacionado con otras disciplinas lingüísticas, en especial con aquellas que, como la lexicología, la semântica y la gramática, se ocupan, en alguna medida, do estudio de las palabras” (Porto Dapena, 2002, p. 16).

<sup>33</sup> No Brasil, a Lexicografia está integrada às ciências do léxico (Lexicologia, Lexicografia e Terminologia) e assim consolidada (Krieger, 2020, p. 23-24).

repositório oficial do léxico de uma língua, em que se procura registrar, em cada período histórico, e de acordo com as necessidades dos seus usuários, o léxico dessa língua.

Para Krieger (2020, p. 14-15), o termo “dicionário”, do latim *dictionarium*, é atribuído ao italiano Ambrosius Capelino, que, em 1502, publicou o Dicionário de Língua Latina. O sufixo *arium*- indica “lugar em que se guarda”, no caso, o *dictio*- (as palavras). Assim se tem a ideia de que o léxico da língua é guardado em um determinado lugar, um depósito, que a autora remete à imagem de um “[...] armário como lugar de proteção do elemento fundamental do dizer”, que também se relaciona à ideia de tesouro da língua, “[...] tendo em vista que as palavras constituem um bem precioso que não pode se perder”.

Para Costa (2015, p. 51), “o dicionário é, acima de tudo, um instrumento social”, pois descreve o léxico de uma língua e, ao mesmo tempo, transmite as convicções, crenças e ideologias de um povo, por meio da seleção do léxico registrado. Tal registro reflete o olhar de uma época, em seu âmbito cultural, uma vez que a língua de cada comunidade linguística é dinâmica e transforma-se, à medida que ocorrem mudanças no comportamento e nos conceitos a cada nova geração. As eventuais mudanças culturais, inevitáveis a todo povo, refletem, em certa medida, sobre sua respectiva língua. As marcas de uso, por exemplo, são indicadoras da ideologia da obra, o que fica evidente pela escolha de classificação adotada pelo dicionarista. O fato de o dicionário ser um instrumento social, ao mesmo tempo que descreve o léxico de uma língua, transmite as convicções, as crenças e as ideologias de um povo e também de seus produtores, por meio da seleção do léxico registrado (outra marca ideológica).

Nesse sentido, como faz os registros do léxico da forma mais atualizada possível, levando em conta vários critérios lexicográficos já estabelecidos, sua importância é indiscutível como obra de consulta para qualquer falante de uma língua e, inclusive, para os estudiosos dessa língua. Por isso, graças aos esforços de longa data de pessoas que encaravam o léxico como um verdadeiro tesouro, os lexicógrafos da atualidade podem aprimorar e dar continuidade a esse trabalho de preservação.

Segundo Krieger (2007, p. 295-296), “o dicionário [...] é consultado em todos os lugares, e por todos os segmentos sociais e profissionais que procuram respostas, sobretudo, sobre o significado das palavras”, além disso, “[...] também responde a outras questões, envolvendo aspectos – históricos, ortográficos, prosódicos, gramaticais, e discursivos – relacionados à estrutura e funcionamento das línguas”.

Apesar do reconhecimento desse seu valor para o ensino, ou de seu “valor didático”, para Krieger (2012a, p. 9), “um lugar privilegiado de lições sobre a língua”, seu grande potencial, entretanto, não costuma ser explorado em sua totalidade. A escola tende a reproduzir

a prática social de consulta, limitando-se a utilizá-lo para a obtenção de respostas pontuais (Krieger, 2007, p. 298) e, por isso, há a necessidade de que os estudantes obtenham uma formação lexicográfica elementar, começando por saber que existe uma variedade de tipos de obras, com objetivos e conteúdos diferentes.

Na opinião de Rey (1977, p. 171, TN), “o programa do dicionário comporta [...] elementos extralinguísticos, etnoculturais, conceituais... sem mesmo falar da dimensão diacrônica e histórica, explícita ou implícita”<sup>34</sup> que envolve. Assim, pode-se constatar sua importância para o registro dos momentos históricos de cada grupo linguístico, tendo em vista que nenhum ser humano conseguiria armazenar tanta informação em sua memória. Além disso, acredita-se que se deva registrar tanto expressões ou acepções consideradas preconceituosas ou inadequadas que, em dado momento, faziam parte do uso da língua e representavam o pensamento vigente, bem como documentar as mudanças de conceitos que ocorreram. Essas informações, porém, devem constar de forma clara para os consulentes, com as devidas marcas de uso, a fim de evitar polêmicas que usualmente ocorrem e acabam sendo veiculadas pelas mídias quando vem à tona algo com um significado preconceituoso, a exemplo do que aconteceu com o significado do lema “patroa” no dicionário do *Google* identificado pela cantora Anita em 2020. No caso, o teor das acepções atribuídas tinha conotação altamente machista, porém ainda vigente na sociedade.

Ao tratar das práticas militantes de que se ocupam os não linguistas ao analisarem a língua, Baronas e Nazzari (2022, p. 34) afirmam que esses indivíduos trabalham “[...] no âmbito das percepções, das observações, das avaliações, das intuições, das atitudes e das crenças linguísticas [...]”. Segundo os autores, o dicionário “[...] é quase um elemento obrigatório de todo ativismo, e o advento da internet reforçou essa prática lexicográfica”. Assim, a cantora se deparou com os sentidos do lema patroa como “[...] mulher do patrão e dona de casa [...]” (Baronas; Nazzari, 2022, p. 42), fato que:

[...] desencadeou em suas redes sociais todo um movimento para a mudança desses sentidos. [...] Dada à repercussão muito negativa, gerada pelas críticas da cantora brasileira, o buscador, uma semana depois, alterou os sentidos de patroa para “proprietária ou chefe de um estabelecimento privado comercial, industrial, agrícola ou de serviços, em relação aos seus subordinados, empregadora, chefe de uma repartição pública” (Baronas; Nazzari, 2022, p. 43).

Acredita-se, no entanto, que um procedimento adequado em dicionários gerais de língua (e em tempo mais hábil ainda, nos *on-line*) seria o de acrescentar a acepção que reflete o

---

<sup>34</sup> “Le programme du dictionnaire comporte [...] éléments extralinguistiques, ethnoculturels, conceptuels... sans même parler de la dimension diachronique et historique, explicite ou implicite” (Rey, 1977, p. 171).

posicionamento atual com relação ao uso da UL em questão, em primeiro lugar, mantendo as acepções que têm um sentido negativo posteriormente e antecedidas das devidas marcas de uso ou mesmo com uma nota explicativa como o fazem os dicionaristas de Aurélio (Ferreira, 2010, p. 1767) e Aulete (Geiger, 2011, p. 1147), por exemplo, com relação ao lema *raça*. Nessas obras, há achegas, que são informações adicionais que aparecem entre colchetes na definição que, em função do entendimento atualizado de estudos antropológicos, adquiriu um conceito diferente quando se refere a pessoas (Di Fabio; Isquerdo, 2022, p. 23-24). Se os dicionaristas optarem por banir a acepção com teor indesejável do dicionário geral (como o fizeram no do *Google*), ela deveria, conseqüentemente, constar em um histórico que é uma obra lexicográfica cujo conteúdo é descritivo e exaustivo (Carriazo Ruiz, 2017, p. 52).

Deve-se lembrar, entretanto, que não é esse tratamento lexicográfico que vai impedir que os falantes da língua continuem a usar o vocabulário que os aprouver. Os lexicógrafos têm o compromisso de registrar a língua e não tecer juízos de valor sobre o que deve ou não ser usual, apesar de que se tem consciência de que nenhum texto é totalmente isento de ideologia<sup>35</sup>, nem mesmo o dicionário. E, no caso específico dos de língua, consideram-se “[...] pertinentes as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas” (Barbosa, 1995, p. 4), embora deva sempre tentar apresentar os sentidos reais das UL vigentes na contemporaneidade.

Matoré (1953, p. 66, TN) defende a importância do registro de cada momento histórico e conceitua palavra-testemunha como “[...] o símbolo material de um fato inteligente importante; é o elemento ao mesmo tempo expressivo e tangível que concretiza um fato de civilização”<sup>36</sup>. Isso demonstra que cada época da história tem uma representatividade tão grande que merece ser registrada, mais ainda, existem palavras que por si só remetem a algum tempo preciso da história. Por esse motivo, a preocupação em se inscrever o léxico em forma de dicionários de língua.

Na visão de Rey (1977, p. 171, TN), “todo dicionário, descrevendo um corpus [...] visando informar sobre um conjunto lexical temático, deve abordar o conjunto dos problemas extralinguísticos diretamente postos pelo feito lexical [...]”<sup>37</sup>. Por isso, o lexicógrafo deveria contar com a contribuição de cientistas especializados em cada área específica do conhecimento

<sup>35</sup> A ideologia, em concordância com Fiorin (2000, p. 28) é uma visão de mundo, ou seja, o ponto de vista de uma sociedade social a respeito da realidade. De acordo com Orlandi (1990, p.36), a ideologia deve ser tomada como interpretação do sentido e isso ocorre porque o homem, na sua relação com a realidade natural e social, não pode não significar. Já que é obrigado a significar, essa interpretação é sempre regida por condições de produção de sentido específicas e determinadas na história da sociedade.

<sup>36</sup> “[...] le symbole matériel d’un fait spirituel important; c’est l’élément à la fois expressif et tangible qui concrétise un fait de civilisation” (Matoré, 1953, p. 66).

<sup>37</sup> “Tout dictionnaire décrivant un corpus [...] visant à former sur un ensemble lexical thématique, doit aborder l’ensemble des problèmes extra-linguistiques directement posés par le fait lexical [...]” (Rey, 1977, p. 171).

para fugir “[...] aos erros muito frequentes dos dicionários de língua”<sup>38</sup> (Rey, 1977, p. 171, TN) que ocorrem nas definições de UL terminológicas.

Nesse cenário de estudos, vale destacar que os dicionários de língua são fundamentais, pois fazem a descrição da língua, registrando e definindo os signos lexicais que expressam conceitos já elaborados e cristalizados numa dada cultura com função normativa (norma lexical corrente na sociedade) e informativa. De modo que, “[...] o dicionário registra a norma lexical corrente na sociedade. De fato, o dicionário nada mais é que o porta-voz da comunidade lingüística” (Biderman 1998a, p. 15-17). Como repositório lexical, proporciona o registro, em cada período histórico e, de acordo com os objetivos e necessidades dos consulentes, o léxico das línguas. E nesse contexto, surgem seus diferentes tipos.

### 2.3.2 Dicionário: tipologias

Segundo Biderman (1984a, p. 28), existe certo consenso para a classificação dos dicionários quanto ao número de entradas. De qualquer modo, o que indica a presença ou a ausência de certas UL na nomenclatura é o tipo de obra lexicográfica. Por exemplo, um escolar não terá a mesma quantidade de entradas que um geral, ou seja, vai depender do objetivo da obra e de seu público-alvo. Isso quer dizer que é preciso fazer um trabalho de investigação das necessidades dos usuários (a chamada perspectiva do usuário), a fim de adequá-lo ao objetivo estipulado. Para tanto, Hartmann (2001) formula perguntas como as seguintes:

- Quem possui cada tipo de dicionário?
- A propriedade é uma condição suficiente para o uso bem-sucedido?
- Quais categorias de informações os dicionários fornecem e como os usuários as acessam?
- Quais são os requisitos para uma consulta bem-sucedida?
- As habilidades apropriadas podem ser ensinadas?
- Quão amigáveis para os usuários são as várias obras de referência?<sup>39</sup> (Hartmann, 2001, p. 81, TN).

Para o estudioso, tais questões não são fáceis de responder, por isso, importantes são os avanços dos estudos lexicográficos para que haja o real aproveitamento dos consulentes, já que “As condições do dicionário só podem ser determinadas por observação empírica precisa. Entre os parâmetros a serem investigados estão (vários tipos de) dicionários consultados por (vários

<sup>38</sup> “[...] aux erreurs trop fréquentes des dictionnaires de langue” (Rey, 1977, p. 171).

<sup>39</sup> “Who owns which kinds of dictionaries? Is ownership a sufficient condition for successful use? What information categories do dictionaries provide, and how do users get at them? What are the requirements of successful consultation? Can the appropriate skill be taught? How user-friendly are various reference works?” (Hartmann, 2001, p. 81).

tipos de) usuários durante (vários tipos de) atividades que exigem (vários tipos de) estratégias”<sup>40</sup> (Hartmann, 2001, p. 81, TN). Krieger (2006a) afirma que há uma grande quantidade tipológica de obras lexicográficas, pois a configuração de cada uma depende do objetivo de sua produção e, por isso, não há um tratamento homogêneo mesmo no que se refere à classificação das obras:

[...] encontram-se denominações variadas como: dicionário de língua, dicionário padrão de língua, dicionário etimológico, dicionários descritivos, de uso, dicionários bi ou multilíngües, dicionário escolar, minidicionários, entre outros títulos relacionados à proposta lexicográfica ou ao foco que os autores e/ou editores buscam salientar. Em consequência dessas múltiplas variáveis, a taxionomia lexicográfica é bastante heterogênea (Krieger, 2006a, p. 247).

Biderman (1984a, p. 11-16), por exemplo, faz uma classificação sucinta dos tipos de obras, quais sejam: 1) dicionário padrão de língua (o mais usual e comum); 2) dicionário ideológico ou analógico (organiza os conceitos em campos semânticos); 3) dicionário histórico (um tipo se baseia em uma determinada época e o outro, é chamado de pancrônico ou etimológico); 4) dicionários especializados (gramatical, de linguística, científicos e/ou técnicos etc.); 5) dicionário inverso ou grafêmico (com ênfase no significante e, muitas vezes, chamado de dicionário de rimas); 6) enciclopédias (dicionário de coisas).

Já Porto Dapena (2002, p. 49-66) os agrupa em duas grandes categorias: os dicionários linguísticos (classificados com base na perspectiva temporal; número de entradas, modo de tratá-las e ordenação; nível linguístico; finalidade e público-alvo) e os não-linguísticos (enciclopédias, dicionários enciclopédicos, dicionários terminológicos). Na verdade, do ponto de vista do autor, pode-se identificar um dicionário de língua opondo-lhe a um enciclopédico. Assim, um dicionário de língua é monolíngue, semasiológico e preocupado com aspectos linguísticos das entradas. Com efeito, Krieger (2006b) acrescenta que o dicionário de língua:

é de caráter qualitativo e não apenas quantitativo. Tal modelo é geralmente tomado como paradigma, por excelência, do fato dicionário, já que sua proposta é a de repertoriar o conjunto das palavras e expressões de uma língua e oferecer inúmeras informações sobre a gramática da palavra-entrada, seus sentidos e seus usos. O modelo completo cobre ainda fonética, a história, via etimologia, os dados do funcionamento lingüístico e discursivo das palavras-entrada (Krieger, 2006b, p. 144).

Entre os classificados por finalidade por Porto Dapena (2002, p. 74), há os didáticos ou pedagógicos<sup>41</sup>, tanto monolíngues como bilíngues, destinados à aprendizagem de uma língua

<sup>40</sup> “The conditions of dictionary can only be determined by accurate empirical observation. Among the parameters to be investigated are (various types of) dictionaries consulted by (various types of) users during (various types of) activities requiring (various types of) strategies” (Hartmann, 2001, p. 81).

<sup>41</sup> Para Pontes, Carvalho e Almeida (2020, p. 242), “o dicionário didático se classifica em dois tipos fundamentais: o escolar e o de aprendizagem”, sendo que o primeiro tem como objetivo o ensino de LM e o segundo, de línguas estrangeiras (podem ser monolíngues, bilíngues e semibilíngues).

estrangeira, organizados em conformidade com os potenciais consulentes a que se destinam e podem ser semasiológicos ou onomasiológicos. Esse tipo de obra lexicográfica também pode ser destinado a estudantes nativos da língua, porém, geralmente, salvo algumas exceções, tem uma baixa qualidade por ser mera redução de outras.

Haensch (1982a, p. 127) explica, entretanto, que um dicionário escolar realmente tem uma limitação quanto à sua extensão, pois não deve sobrecarregar o aluno com excesso de informação. Mas isso não significa que não deva haver todo esmero teórico em sua elaboração, levando em conta o nível linguístico dos consulentes aprendizes. Os pedagógicos, desse modo, são o foco dos estudos da LEXPED, no entanto, como as bases teóricas e metodológicas também o permitem, se estenderam aos escolares para o estudo de LM, tema que será abordado na subseção 2.4.

Pontes, Carvalho e Almeida (2020, p. 242) destacam que o dicionário escolar assume uma dupla função a fim de atender às necessidades dos consulentes: normativa e descritiva. É normativo “[...] na medida em que inclui numerosas indicações sobre o uso correto das palavras consignadas, quadros de informação gramatical, etc.” e descritivo porque “[...] insere palavras estrangeiras adaptadas ou de uso mais ou menos frequente, há a incorporação de gírias, de linguagens técnicas e de falares dialetais”.

Além dessas tipologias, podem-se incluir os digitais que têm sido objeto de estudo desde a década dos anos 1980, no âmbito da Lexicografia Digital, já constituída como disciplina. Embora Rodríguez Barcia (2016, p. 139) defenda o termo “digital”, como mais adequado para se referir a esse tipo, pois se refere à natureza da informação codificada por meio de um código binário, menciona também o emprego do termo “eletrônico” que considera apenas adequado para se referir ao suporte ou dispositivo onde se registra ou guarda a informação. Nesse contexto, há aqueles concebidos inicialmente como obras digitais e outros criados em papel e dispostos em suportes eletrônicos para consulta. Na verdade, a Lexicografia Digital, como disciplina, engloba todas as obras digitalizadas, mesmo que inicialmente de forma analógica ou física.

Com certeza, os dicionários, em suas diversas tipologias, demandam decisões teóricas e metodológicas quanto ao registro de todo o conteúdo informativo neles possível. Os pedagógicos, por exemplo, elaborados no âmbito da LEXPED, adquirem características distintas, em muitos casos, de um geral de língua (Durán; Xatara 2006; Molina García 2006). Um exemplo disso é o registro de formas homônimas verbais conjugadas que podem perfeitamente ser registradas na macroestrutura de um pedagógico em decorrência das necessidades de aquisição ou de aprendizagem de alguém que esteja aprendendo uma língua,

como explicam Pereira (2018) e Anjos (2022), o que não costuma ocorrer nos gerais, em que há a lematização dos verbos, ou seja, são registrados na forma nominal do infinitivo.

Tarp (2008), abordando a funcionalidade do dicionário, em que se deve atentar para o usuário, argumenta que, para que os dicionários efetivamente se tornem ferramentas de uso que satisfaçam as necessidades reais dos usuários não “[...] deveriam ser concebidos como dicionários em geral, mas como dicionários com funções bem definidas dependendo do tipo ou tipos de usuários e situações extralexigráficas que os autores desejem englobar”<sup>42</sup> (Tarp, 2008, p. 48-49, TN).

Nesse sentido, alguns aspectos relacionados à estrutura do dicionário devem ser esclarecidos de forma mais detalhada, uma vez que cada parte tem características e funções específicas. Essa obra de referência é constituída por uma parte explicativa anterior em que são dadas instruções importantes para seu manuseio, a macroestrutura, e as entradas lexicais e suas respectivas microestruturas (cada uma inclui as diversas informações sobre a palavra-entrada além da definição) como se verá a seguir, na próxima subseção.

### 2.3.3 Estrutura do dicionário

Os dicionários são obras lexicográficas de consulta compostas por uma hiperestrutura, ou seja, o conteúdo que compõe toda a obra, sua estrutura geral; a *front matter*, em que há as informações sobre a obra; uma macroestrutura, que compreende a organização geral e a disposição das entradas em um dicionário incluindo a forma como as palavras são agrupadas, a hierarquia de informações e a estrutura geral do conteúdo (nela há a *word list*, que é o conjunto das UL registradas); uma microestrutura, que é a forma de organização das informações sobre o lema; eventualmente, a *back matter* (composta por tudo que está após a macroestrutura). Esses elementos costumam receber importante atenção, posto que as partes que os compõem mantêm uma relação dialógica que, se organizadas de forma didática, podem proporcionar orientações que contribuem muito para o desenvolvimento das diferentes competências do consulente.

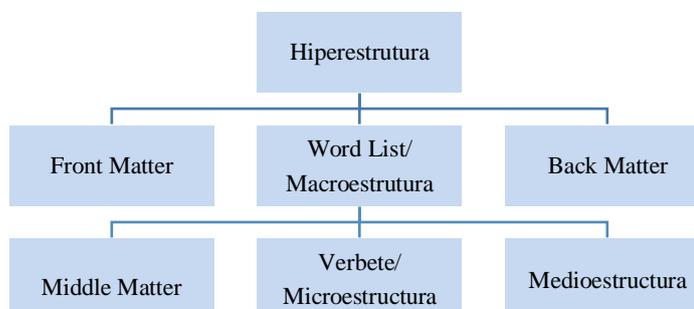
Rodrigues-Pereira (2020), com base em autores como Fuentes Morán (1997); Haensch (1982); Hartmann (2001) e Porto Dapena (2002), aborda a estrutura lexicográfica, conforme ilustrado por meio da Figura 1, como forma de demonstrar tanto a terminologia básica

---

<sup>42</sup> “[...] deben concebirse como diccionarios en general, sino como diccionarios con funciones bien determinadas que van en función del tipo o de los tipos de usuarios y situaciones extralexigráficas que los autores deseen cubrir” (Tarp, 2008, p. 48-49).

geralmente utilizada por estudiosos da Lexicografia, como as informações que costumam ser registradas nas diferentes partes que compõem um dicionário.

**Figura 1** Estrutura lexicográfica



Fonte: Rodrigues-Pereira (2020, p. 143)

Cada um desses elementos estruturais será descrito a seguir, pois é fundamental que se tenha muito clara a importância da função de cada um deles, principalmente em dicionários escolares, objeto deste estudo, que necessitam ser o mais didático e pedagógicos possível.

### 2.3.3.1 A hiperestrutura

A hiperestrutura é a estrutura geral que envolve toda a extensão da obra, mais especificamente, a junção da *front matter*, da *macroestrutura* (o corpo do dicionário), da *back matter* e pode ser perpassada pela *middle matter* – que inclui quadros e ilustrações – e pela *medioestructura* – a rede de remissivas da obra como se verifica ilustrativamente com a Figura 1.

Quem cunhou o termo foi o lexicógrafo alemão Wiegand, em 1988, para referir-se a essa estrutura global, como informa Fuentes Morán (1997, p. 49). Para essa lexicógrafa, usualmente, os conteúdos na *front matter* são folha de rosto, prefácio, índice, instruções para o uso, explicação dos símbolos e das abreviaturas empregadas. Nessa parte, devem constar as explicações pertinentes que informam ao consulente o objetivo da obra (o público a que se destina, por exemplo), bem como as que se referem ao seu manuseio (explicação dos procedimentos adotados quanto ao tipo de definições, lista de abreviações, guia de uso etc.), a fim de que o consulente tire o melhor proveito possível desse instrumento.

Deve-se também deixar claro que metodologia foi escolhida para a feitura da obra – informes esses que deveriam, normalmente, constar da apresentação ou do prefácio. A *front*

*matter* corresponde a todas as páginas introdutórias, em que, geralmente, são registradas explicações de diferentes ordens.

A *word list* é a lista de entradas ou nomenclatura e faz parte da macroestrutura. A macroestrutura, por sua vez, pode ser perpassada pela *medioestrutura* (sistema de remissivas<sup>43</sup>) e pela *midlle matter* (ilustrações, quadros com explicações adicionais referentes a determinados verbetes<sup>44</sup>) que, segundo Hartmann e James (1998, p. 94, TN<sup>45</sup>), tratam-se dos “[...] componentes da macroestrutura de um dicionário que podem ser inseridos na seção central *word list* sem formar uma parte constituinte dela”.

Já a *back matter* pode ou não existir, pois não é um componente obrigatório e, quando há, muitas vezes, é composta por vários anexos. A *back matter* se refere a tudo aquilo que sucede à macroestrutura, podendo abarcar, entre outros conteúdos, tabelas de verbos, adjetivos gentílicos e resumos gramaticais. Importa destacar que, com exceção do guia de uso da obra, parte que se considera indispensável, todas as outras explicações, que constam tanto na *front matter* como na *back matter* podem variar, a depender dos objetivos da obra.

Pode-se dizer, desse modo, que o plano hiperestrutural caracteriza-se como um gênero textual composto pelos elementos básicos mencionados no parágrafo anterior. Quando organizados em uma estrutura global, caracteriza “[...] o tipo, o gênero, a classe, etc. de texto de que se trata e determina a ordem global de seus componentes [...]”. Isso quer dizer que “[...] alguns textos se diferenciam de outros pelos seus conteúdos, pelas suas funções comunicativas e, portanto, pelas suas funções sociais, bem como pela sua construção [...]”<sup>46</sup> (Fuentes Morán, 1997, p. 48-49, TN).

Por isso, mesmo que os textos presentes na hiperestrutura se diferenciem por seus conteúdos e funções comunicativas, esses textos devem se comunicar, como resultado de intenções comunicativas e sociais e pode ser caracterizado como um “[...] texto projetado com uma construção determinada que se descreve em uma estrutura global”<sup>47</sup> (Fuentes Morán, 1997, p. 49, TN). Por esse motivo, não se deve analisar:

<sup>43</sup> “Tal recurso é comumente utilizado como estratégia para tornar o dicionário mais conciso e menos volumoso” (Pontes; Carvalho; Almeida, 2020, p. 240) e tem por objetivo “[...] facilitar a navegação do consulente pelo dicionário ao indicar o acesso a outras informações, como outros verbetes”. Os indicadores remissivos podem ser tanto verbais como visuais, dependendo da escolha dos lexicógrafos (Pontes; Carvalho; Almeida, 2020, p. 252).

<sup>44</sup> Muitas vezes, são usadas linhas pontilhadas que ligam a entrada à imagem correspondente, principalmente em dicionários escolares direcionados às séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>45</sup> “[...] components of a dictionary’s macrostructure which may be inserted into the central word-list section without forming a constituent part of it” (Hartmann; James, 1998, p. 94).

<sup>46</sup> “[...] el tipo, el género, la clase, etc. de texto del que se trata y determinar el orden global de sus componentes [...]” / “[...] unos textos se diferencian de otros por sus contenidos, por sus funciones comunicativas y, por lo tanto, por sus funciones sociales, pero también por sus construcción [...]” (Fuentes Morán, 1997, p. 48-49).

<sup>47</sup> “[...] texto diseñado con una construcción determinada que se describe en una estructura global” (Fuentes Morán, 1997, p. 49).

[...] suas partes isoladamente, pois se corre o risco de não haver compreensão plena de todas suas possibilidades de informação. Ou seja, ao lermos um ‘prefácio de dicionário’ com nossos alunos, o faremos de forma dialógica com as outras partes da obra. O mesmo acontece quando vamos diretamente às informações contidas em um verbete e nos deparamos com siglas, símbolos, abreviaturas, remissivas e que somente após recorrermos às informações de uso nas partes iniciais do dicionário passamos a fazer uma leitura mais fluente do verbete [...] (Rodrigues-Pereira; Nadin, 2020).

Como se pode perceber na citação acima, todos os elementos que compõem a hiperestrutura são importantes e facilitam a sua consulta, desde que os consulentes tenham a oportunidade de obter o adequado letramento lexicográfico<sup>48</sup>, o que inclui saber da importância de consultarem sua parte introdutória para melhor aproveitamento.

Esse letramento deveria ser um dos compromissos primordiais da escola, em sua função de tornar os estudantes sujeitos que tenham a capacidade e a autonomia de ir em busca de seu conhecimento, mesmo quando egressos dessa instituição, pois todas as partes que compreendem a hiperestrutura de um dicionário, tanto em suporte impresso como em eletrônico, possuem uma relação dialógica.

Por isso, no processo de sua elaboração, várias são as decisões que o lexicógrafo precisa tomar. Desde a constituição da nomenclatura, passando pela delimitação do que será registrado na microestrutura do verbete, até chegar à organização da macroestrutura propriamente dita, apenas para citar alguns procedimentos, toda a equipe se envereda por diversos caminhos epistemológicos da Linguística, sempre com a intenção de proporcionar um produto lexicográfico confiável aos olhos da sociedade consultante.

### 2.3.3.1.1 A *front matter*

A *front matter* é a parte introdutória, em que constam as informações necessárias para a sua consulta e uma das partes também denominada de “textos externos” – termo adotado por Welker (2004, p. 79, grifo do autor), com base no termo inglês *outside matter* –, junto com a *back matter*.

Haensch (1982b, p. 457-459) trata dos componentes que geralmente se encontram nessa parte da obra lexicográfica e elenca os principais como se pode conferir a seguir:

---

<sup>48</sup> O letramento lexicográfico implica a habilidade cognitiva do consulente em relação ao uso adequado e produtivo do dicionário: ele precisa saber que os verbetes de um dicionário de língua estão organizados em ordem alfabética, que deve buscar informações sobre abreviaturas ou símbolos nas páginas iniciais, a fim de que consiga, efetivamente, sanar suas dúvidas linguísticas. Esse tema é abordado por Dantas 2014, p. 151 que afirma que “[...] lidar com dicionários requer o conhecimento de práticas discursivas específicas, conhecimentos prévios que ajudam no seu manuseio e na compreensão de suas relações com a cultura e a sociedade”. Para que alguém se torne apto a manusear essa obra de referência, o papel da escola é fundamental com a intermediação do professor.

As páginas titulares.

Um prólogo ou prefácio, em que expõe a finalidade do dicionário, o possível grupo de destino, as fontes utilizadas, etc. [...]

A introdução propriamente dita [...]. Na introdução geralmente se expõe:

a) A estrutura das entradas.

b) Todos os símbolos e abreviaturas utilizadas para a explicação e caracterização dos vocábulos registrados.

Uma introdução aos problemas gramaticais mais importantes [...].

No caso de dicionários bilíngues, ademais, uma introdução sistemática à pronúncia da língua de partida. [...]

Um esquema de transliteração [...].

Um resumo de regras ortográficas [...].

Um resumo das regras de separação de sílabas<sup>49</sup> (Haensch, 1982b, p. 458, TN).

Os três últimos itens mencionados pelo lexicógrafo também seriam adequados aos bilíngues (como ele mencionou sobre o item anterior), salientando que, nessa parte introdutória, todas as informações devem ser dadas de forma clara e completa, envolvendo, por exemplo, explicações sobre o tratamento das UL homônimas e polissêmicas, bem como sobre a lematização das UL pluriverbais. Lembra, no entanto, que, para que o consulente tire real proveito da obra, deve estudar essa parte introdutória (Haensch, 1982b, p. 458).

Essa observação do autor destaca a importância do já mencionado letramento lexicográfico, pois, se não houver a intermediação da escola, nem sempre o consulente se dará conta da necessidade de verificar as orientações na *front matter*. Isso ocorre porque “quando se fala em *dicionário*, geralmente vem à mente a parte central desse tipo de livro, a saber, uma lista de palavras com informações sobre elas” (Welker, 2004, p. 78, grifo do autor), a *word list*, tratada na subseção 2.3.3.2.1.

### 2.3.3.1.2 A *back matter*

Segundo Welker (2004, p. 79, grifos do autor), “os textos externos se dividem em *anteriores* ([...] *front matter*), *internos* ([...] *middle matter*) e *posteriores* ([...] *back matter*)”. Por conseguinte, a *back matter* é a parte posterior ao corpo do dicionário que contém os anexos.

---

<sup>49</sup> “Las páginas titulares.

Un prólogo o prefacio, en que se exponen la finalidad del diccionario, el posible grupo de destino, las fuentes utilizadas, etc. [...]

La introducción propriamente dicha [...]. En la introducción suelen exponerse:

a) La estructura de las entradas.

b) Todos los símbolos y abreviaturas utilizados para la explicación y caracterización de los vocablos registrados.

Una introducción a los problemas gramaticales más importantes [...].

En el caso de diccionarios bilingües, además, una introducción sistemática a la pronunciación de la lengua de partida. [...]

Un esquema de transliteración [...].

Un resumen de reglas ortográficas [...].

Un resumen de las reglas de separación de sílabas” (Haensch, 1982, p. 458).

Por tal componente trazer anexos, não é considerado obrigatório, porém Haensch (1982b, p. 459-460) esclarece que é comum, principalmente nos bilíngues, anexarem-se alguns glossários como aqueles com nomes geográficos e gentílicos, com nomes próprios de pessoas ou com abreviaturas. Para o autor, o ponto positivo de se colocar anexos na obra é o fato de não alterar o corpo do dicionário, embora considere que isso gere muitos inconvenientes tanto práticos como metodológicos, o que o leva a defender a não inclusão de anexos, porque, para ele, eventualmente, a consulta a eles causa mais confusão que esclarecimentos, além de torná-la mais trabalhosa. Para o lexicógrafo, a necessidade de recorrer a vários repertórios, “dificulta o manejo de um dicionário”<sup>50</sup> (Haensch, 1982b, p. 460, TN), comprometendo sua praticidade.

### 2.3.3.2 A macroestrutura

Quanto à macroestrutura, que numa linguagem mais acessível pode ser chamada de corpo do dicionário, abrange a organização e a disposição das entradas, incluindo como as palavras são agrupadas, a hierarquia de informações e a estrutura geral do conteúdo. Nesse sentido, pode-se entender que a *word list*, a lista de palavras, é o conjunto total de lemas que compõem a obra (nomenclatura) e a macroestrutura é o “conteúdo do texto” (Fuentes Morán 1997, p. 49), resultado da organização semasiológica ou onomasiológica dos lemas dos verbetes (Rodrigues-Pereira 2020, p. 143). O verbete, resultado da soma do lema mais as informações sobre o lema, pode adquirir estrutura particular e receber conteúdo diverso, dependendo do tipo de obra e de seu público-alvo. Mais adiante, debruçar-se-á um pouco mais sobre isso.

As entradas podem ser registradas de diferentes formas<sup>51</sup>, uma vez que umas se localizam na macroestrutura e outras no interior dos verbetes (as subentradas), permitindo associá-los a dois critérios diferentes (Castillo Carballo, 2003, p. 81). Para Porto Dapena (2002, p. 136), esses dois sentidos (ou critérios) podem ser tanto estrito como lato. O primeiro entende entrada como unidade, objeto de verbete lexicográfico, independente do dicionário e o segundo implica qualquer UL sobre a qual a obra oferece informação, seja em sua macroestrutura seja em sua microestrutura. Uma das partes mais importantes do verbete é a definição (geralmente se busca essa obra de referências para consultar definições), porém o consulente, muitas vezes, consulta um dicionário com a finalidade de informar-se sobre a ortografia de uma palavra e, nesse caso, sua busca será apenas na macroestrutura (Castillo Carballo, 2003, p. 82).

<sup>50</sup> “[...] dificulta el manejo de un diccionario [...]” (Haensch, 1982, p. 460).

<sup>51</sup> As entradas “[...] são apresentadas de forma destacada e, geralmente, são negritadas e possuem recuo na direção oposta à do restante do verbete”. “Esses artifícios são pensados como forma de facilitar a consulta por parte dos usuários” (Pontes; Carvalho; Almeida, 2020, p. 239).

Ainda dentro da macroestrutura, podem-se encontrar registros de *middle matter*. De acordo com Hartmann (2001), o termo é utilizado para designar as intervenções possíveis como ilustrações e informações oriundas de conjugações verbais que, geralmente, são dispostas em lugares estratégicos da macroestrutura, sempre com vistas a ampliar registros que possam servir ao consulente para uma melhor compreensão de determinados aspectos da língua.

A *medioestrutura*, sistema de remissões, resulta em uma maneira de se remeter o usuário de um lugar a outro na obra, podendo haver remissões externas (fontes de consulta) ou internas (no interior dos verbetes). Trata-se, pois, de um conjunto de remissões possíveis, o que Bugueño (2002 p. 1) denomina de “tradicional sistema de referências cruzadas”. Fuentes Morán (1997 p. 45), por sua vez, explica que o termo *medioestrutura* vem do alemão *mediostruktur* e “é entendido como aquela estrutura polissêmica que subjaz ao agrupamento de esclarecimentos de significados relativos a uma unidade polissêmica em um dicionário”.

De acordo com Rodrigues-Pereira (2020), a estrutura polissêmica sobre a qual a autora se refere resulta em todo tipo de registro de natureza informativa, esclarecedora, como exemplos de usos do lema lexicográfico, que possa ser necessário acrescentar próximo ao verbete em questão. O autor argumenta que ainda que Fuentes Morán (1997) destaque a importância da *medioestrutura* para as UL polissêmicas, ele avalia como pertinente o uso desse recurso lexicográfico para elucidar valores semânticos também de UL homônimas, tanto que Rodrigues-Pereira (2020) apresenta uma proposta de registro microestrutural de formas homônimas em obras lexicográficas pedagógicas.

Já a lematização e a ordem das entradas devem incluir as unidades linguísticas, o léxico, que é constituído pelas lexias, inclusive as gramaticais, sem esquecer os lexemas, ou alguns elementos não propriamente lexicais, como é o caso das letras, das UMP, das expressões fixas, apesar de que, “[...] na prática lexicográfica ocidental, [...] as expressões fixas estão sendo consideradas como subentradas dentro do dicionário [...]”<sup>52</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 137, TN).

No caso da inclusão dos morfemas gramaticais (afixos) na macroestrutura, consoante Castillo Carballo (2003, p. 88-89, TN), trata-se de uma tendência na prática lexicográfica e se justifica pela sua capacidade produtiva, ou seja, “[...] proporciona ao usuário uma série considerável de mecanismos e recursos de formação de palavras com a economia de espaço que ele supõe”<sup>53</sup>. Percebe-se, desse modo, como é importante que as UMP estejam presentes nas obras e, assim, uma solução apontada por Werner (1982 *apud* Castillo Carballo, 2003, p. 89)

<sup>52</sup> “[...] en la práctica lexicográfica occidental, [...] las expresiones fijas se vienen considerando como subentradas dentro del diccionario [...]” (Porto Dapena, 2002, p. 137).

<sup>53</sup> “[...] proporciona al usuario una serie considerable de mecanismos y recursos de formación de palabras, con el ahorro de espacio que ello supone” (Castillo Carballo, 2003, p. 89).

quanto à maneira de tratamento dos formadores de palavras nessas obras seria registrá-los como lemas entre os outros lemas, bem como incluir listas com afixos de formação de palavras.

Do ponto de vista de Biderman (1998b, p. 137-140), primeiramente, deve-se considerar a fundamentação teórica que forneça os critérios para a escolha das UL que constituirão as entradas. Em alguns dicionários, como é o caso do *Lexis*, de língua francesa, conforme a estudiosa, adota-se o procedimento de classificar as UL em famílias de palavras, sendo derivados e compostos reunidos no mesmo verbete. A justificativa é que ambos partilham os mesmos traços semânticos, contudo, muitas vezes, esses traços já se afrouxaram bastante, fato que pode dificultar a consulta do público não linguista – a grande maioria dos consulentes.

Esse, porém, segundo a autora, é um problema no Aurélio, uma vez que o dicionarista não informa quais foram os procedimentos adotados por ele e por sua equipe. Por exemplo, qual seria o procedimento mais adequado, incluir as lexias complexas como entrada ou incorporá-la a outros verbetes como subentradas? E quanto às locuções gramaticais? De acordo com a lexicógrafa, “a tradição lexical portuguesa é a de dar guarida a tais lexias complexas no verbete da palavra-chave ou principal [...]”, porém, algumas delas “[...] não existem mais como unidades simples no português contemporâneo para poder abrigar as lexias complexas [...]” que surgiram a partir delas, como é o caso de “guisa” que gerou a lexia complexa “à guisa de”.

Segundo Porto Dapena (2002, p. 183-184, TN), o primeiro elemento é o enunciado que pode ser elaborado por uma ou várias formas da palavra-entrada que “[...] tem caráter abstrato e forma parte do que alguns chamam de nomenclatura [...]”<sup>54</sup>. No caso das palavras com polimorfismo, segundo o autor, pode-se adotar três soluções: i) incluir todas as formas na parte enunciativa; ii) considerar cada uma das formas como um enunciado independente, embora desenvolvendo o verbete apenas em um deles e referindo-se a ele em todos os outros; iii) apresentar as formas juntas no enunciado do verbete, mas aqueles que não representam o lema devem aparecer independentemente no local alfabético correspondente com referência ao verbete.

Outra questão importante é o de qual será o proceder quanto à homonímia e à polissemia: “[...] o procedimento tem sido considerar homônimas palavras de grafia idêntica (mesmo significante) e significados muito distintos, a ponto de ser difícil para o falante identificar semas comuns aos dois ou mais homônimos” e não mais com base na etimologia. Já a polissemia ocorre quando é “[...] possível identificar semas comuns, ou pelo menos um mesmo sema entre as várias acepções da palavra”, assim, deve-se “[...] incluir esses valores

---

<sup>54</sup> “[...] tiene carácter abstracto e forma parte do que algunos llaman **nomenclatura** [...]” (Porto Dapena, 2002, p. 184) (Grifo do autor).

semânticos como acepções<sup>55</sup> da mesma lexia, num único verbete” (Biderman, 1998b, p. 141).

De acordo com Pereira e Nadin (2020, p. 8), Werner (1982) estabeleceu dois critérios para diferenciar os fenômenos de homonímia e polissemia: critério etimológico e critério da consciência linguística dos usuários. No caso do primeiro, o etimológico, “a homonímia acontece quando os diferentes conteúdos correspondem a significantes iguais, desde que, em suas origens, tiveram significantes diferentes” e a polissemia “quando distintos conteúdos correspondem a significantes iguais, desde que, a partir de um ponto de vista diacrônico, tenham uma origem idêntica”, havendo, “pois, casos de convergência diacrônica no plano da expressão e divergência no plano do conteúdo, respectivamente”.

Com relação ao segundo, o critério da consciência linguística dos usuários, há “homonímia quando o falante não estabelece nenhuma relação entre os diferentes conteúdos de uma única forma no plano da expressão e, de forma oposta” (como é o caso, por exemplo, das expressões, em espanhol, *el papa* – o chefe da Igreja Católica – e *la papa* – um alimento, mencionadas por Werner (1982, p. 41), quando trata da função significativa de ordem dos significantes), existe “polissemia quando, na consciência do falante”, há “uma relação entre os diferentes conteúdos que podem corresponder a somente uma forma no plano da expressão”.

Embora esse critério, para Werner (1982, p. 304), seja considerado “[...] pouco científico, uma vez que não se pode determinar de forma objetiva o que o falante de uma língua pode ou não estabelecer como relação a uma determinada unidade linguística”, se demonstrou muito produtivo aliado ao princípio da divergência semântica de Ullmann (1964), segundo comprovaram Pereira e Nadin (2020, p. 11) em uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de verificar se um falante não inserido nos estudos linguísticos da língua portuguesa consegue diferenciar uma UL homônima de uma UL polissêmica, “[...] no processo de inventário de candidatos a homônimos para comporem a nomenclatura de dicionários pedagógicos” (Pereira e Nadin, 2020, p. 1).

Para comprovarem sua tese, realizaram uma investigação com alunos que cursavam o primeiro ano de três cursos de graduação de uma universidade pública brasileira, em agosto de 2017. Para tal, escolheram aleatoriamente dez UL “[...] que podem ser consideradas formas homônimas homógrafas homófonas ou polissêmicas [...]” organizadas em “[...] 21 pares de orações [...] reorganizadas em dez grupos [...]” (Pereira e Nadin, 2020, p. 11) que foram apresentadas em um questionário em que os informantes podiam indicar se havia ou não alguma relação semântica entre as UL explicitadas nas distintas orações. Se tivessem, seriam

---

<sup>55</sup> Acepção é “cada um dos sentidos ou significados de uma palavra polissêmica, isto é, que tem vários valores semânticos” (Biderman, 1984b, p. 350).

polissêmicas, caso contrário, homonímicas. Os pesquisadores concluíram, por meio das análises dos dados, a pertinência de se considerar como casos de homonímia todas as UL que, numa perspectiva sincrônica, não possuam relação de sentido (Pereira e Nadin, 2020, p. 27).

Como já informado, a macroestrutura tem, como elementos constitutivos, dois componentes geralmente considerados obrigatórios (*front matter* e *word list*) e um opcional (*back matter*), apesar de alguns estudiosos como Hausmann e Wiegand (1989, p. 331 *apud* Welker, 2004, p. 80) afirmarem que apenas o corpo do dicionário “parece ser obrigatório”. Para Welker (2004, p. 80), entretanto, “é óbvio que as listas de abreviaturas e/ou siglas usadas no dicionário são imprescindíveis”, bem como “as informações sobre como usar o dicionário, ou seja, as explicações sobre sua organização”. Sobre esses componentes se tratará na sequência.

#### **2.3.3.2.1 A *word list***

A *word list* é a lista de palavras que contém o conjunto do material léxico registrado e também pode ser chamado de nomenclatura (conjunto de lemas). “De fato, existem alguns dicionários que não contêm nada mais do que isso”, de acordo com Welker (2004, p. 78). Concorda-se com o autor, porém, como já citado na subseção anterior, que esse procedimento é praticamente impossível, pois muitas informações, são indispensáveis para o manuseio da obra. Outro aspecto importante diz respeito à organização dessa lista de palavras: geralmente é arranjada em ordem alfabética, por questões práticas, uma vez que facilita a consulta a essa obra de referência. Essa organização é chamada de semasiológica, pois parte do significante para o significado, sendo todas as obras que fazem parte do *corpus* desta pesquisa assim categorizadas.

No entanto, além desses, existem os organizados de forma onomasiológica em que se apresenta primeiro o conceito e, a seguir, sua nomeação, numa ordem inversa, geralmente agrupados por temas, muitas vezes denominados ideológicos ou analógicos. Mesmo assim, esses tipos de dicionários podem se valer da ordem alfabética para elencar as definições que constam em cada um dos itens abordados (em que se discorre sobre temas específicos), para facilitar a consulta.

#### **2.3.3.3 A microestrutura**

A microestrutura consiste no conjunto do conteúdo explicativo de cada verbete e pode ser ainda denominado de corpo do verbete, como já assinalado. Segundo Porto Dapena (2002,

p. 182, TN), “[...] o verbete tem como objetivo oferecer uma série de informações sobre a palavra ou unidade lexical que estuda, informações que podem se referir a múltiplos aspectos, entre os quais geralmente é dada prioridade ao semântico<sup>56</sup>”. De modo geral, pode conter: i) pronúncia – às vezes, logo após a parte enunciativa do verbete<sup>57</sup>, trazem a transcrição fonética do lema, informação muito importante nos bilíngues e plurilíngues; ii) categorização – todo verbete deve assinalar a que classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo etc.) a palavra-entrada pertence e também a uma subcategoria (masculino, feminino etc.); iii) etimologia – após a categorização, ou antes, podem apresentá-la, entre parênteses; iv) significado (informação sobre o conteúdo semântico da palavra-entrada) – podem ser gerais ou comuns (que pertencem ao domínio de todos os falantes) ou especiais ou particulares (adquiridos pela palavra em certos níveis, registros ou variedades da língua em geral); v) autoridades ou citações ou exemplos de uso, sendo em forma de abonações (citações retiradas de autores consagrados da literatura, por exemplo) ou exemplos oriundos de diferentes *corpora* lexicográficos, ou mesmo de outros dicionários. Porém, nesse último caso, espera-se que haja as devidas referências; vi) expressões fixas – (comumente registradas ao final do verbete) podem ser incluídas locuções, expressões idiomáticas etc.; vii) outros conteúdos informativos – sinônimos e antônimos, cronologia, homonímia etc. (Porto Dapena, 2002, p. 191-194).

Seco (2003, p. 25), por seu turno, afirma que a informação sobre a palavra-entrada do verbete é formada por dois enunciados: o primeiro diz respeito à forma da UL, como signo linguístico, portanto, com todas as explicações referentes a esse primeiro enunciado (etimologia, categoria gramatical, época de vigência da palavra, limites geográficos onde ocorre, a que campo do saber pertence, níveis de uso, particularidades de colocação etc.); e o segundo que se refere ao conteúdo semântico da UL, constituindo-se, pois, da definição e de informações adicionais e necessárias para o entendimento do lema, a exemplo de acepções e exemplos de uso.

Em relação ao que se entende por acepção, Porto Dapena (2002, p. 199, TN) esclarece que “[...] é o mesmo que significado quando nos referimos às unidades léxicas polissêmicas [...]”<sup>58</sup>. O autor explica ainda que, além disso:

<sup>56</sup> “[...] el artículo lexicográfico tiene por objeto ofrecer una serie de informaciones acerca de la palabra o unidad léxica que estudia, informaciones que pueden referirse a múltiples aspectos, entre los cuales se da, generalmente, prioridad al semántico” (Porto Dapena, 2002, p. 182).

<sup>57</sup> A parte enunciativa é o primeiro elemento do verbete, o lema, também chamado de palavra-entrada ou simplesmente entrada, e que pode ser formado por uma ou várias formas da palavra-entrada (Porto Dapena, 2020). Em alguns dicionários, de acordo com Garriga Escribano (2003, p. 105), essa parte é disposta em cor diferente do corpo do verbete, para diferenciá-la.

<sup>58</sup> “[...] es lo mismo que significado cuando nos referimos a las unidades léxicas polisémicas [...]” (Porto Dapena 2002, p. 199).

[...] separar e definir acepções são na realidade duas caras de uma mesma operação lexicográfica, às vezes, [...] mutuamente condicionadas. [...] o que realmente ocorre na prática é que semelhante operação se efetua [...] de um modo intuitivo e, portanto, sujeito a múltiplas imprecisões, subjetividades e ausência [...] de rigor científico. [...] uma objetividade básica é inquestionável e respaldada pelos próprios contextos em que essas avaliações se baseiam<sup>59</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 201, TN).

Biderman (1993, p. 23, 29) esclarece que, em Lexicografia, “[...] a definição de uma palavra consiste numa paráfrase dessa palavra, equivalente a ela semanticamente [...]”, ou seja, “[...] baseia-se numa análise conceptual [...]” em que essa paráfrase pode ser substituída pela palavra-entrada. Esse seria o melhor método, em oposição ao não recomendável uso da sinonímia que deve ser evitado, na medida do possível, devido a sua pouca precisão, pois presume que o consulente do dicionário tem a sua disposição “[...] certo cabedal léxico e de suas correlações internas em redes semânticas, o que muitas vezes não é verdadeiro. Por outro lado, como não existem sinônimos perfeitos, trata-se de uma definição imperfeita” (Biderman, 1993, p. 34). Por exemplo, para se definir o substantivo deve-se responder à pergunta: o que é definido? Assim, a forma ideal de definição é a hiperonímica (paráfrase por hiperonímia)<sup>60</sup>, “[...] em que se utiliza um hiperônimo (arquilexema) como classificador básico em cuja classe se inclui o nome definido. É utilizada tanto com substantivos concretos como abstratos”.

Já com relação à definição do adjetivo, Biderman (1993, p. 37-43) assevera que “[...] faz-se através de uma relação” expressa, de modo geral, por meio de uma oração relativa, ou por uma preposição ou locução prepositiva. Isso ocorre porque essa classe de palavra “[...] tem uma natureza combinatória, sendo palavra dependente, já que refere qualidade de um objeto ou ser”. A autora esclarece que “[...] o adjetivo é uma categoria que exprime basicamente uma avaliação, um julgamento, uma apreciação do sujeito sobre o objeto ou ser, que é sujeito do enunciado. Ou, então, explicita uma qualidade típica do objeto ou ser definido” e, por isso, a dificuldade em defini-los da forma mais adequada. Já o verbo, normalmente, é definido usando-se outro verbo de significado mais geral, constituindo-se, assim, como no caso dos substantivos, uma definição hiperonímica.

A definição, argumenta Seco (2003), é a parte do verbete de maior complexidade para sua elaboração, porque, para que seja satisfatória, deve poder substituir o mesmo lugar onde o termo definido ocuparia em um enunciado. A definição, nessa perspectiva, em alguma medida,

<sup>59</sup> “[...] separar y definir acepciones son en realidade dos caras de una misma operación lexicográfica, a veces, [...] mutuamente condicionadas. [...] lo que realmente ocurre en la práctica es que semejante operación se efectúa [...] de un modo intuitivo y, por lo tanto, sujeto a múltiples imprecisiones, subjetividades y ausencia [...] de rigor científico. [...] una objetividade básica es indudable y viene avalada por los propios contextos em que essas apreciaciones se fundamentan” (Porto Dapena, 2002, p. 201).

<sup>60</sup> Além desse tipo de definição substantiva – definição hiperonímica –, existem outras paráfrases aceitáveis: a metonímica, a enumerativa, a antonímica e a definição por aproximação (Biderman, 1993, p. 29).

pode ser entendida como um sinônimo (formado por uma UL simples ou composta ou até mesmo por um sintagma) do que é definido; ou seja, há, na maioria dos casos, uma relação de aproximação de igualdade semântica entre definido e definição propriamente dita (Seco 2003, p. 32), uma vez que já é consenso que não existem sinônimos perfeitos. Nesse sentido, pode-se dizer que é difícil para o lexicógrafo dar conta dos significados, até porque as UL podem adquirir novos sentidos de acordo com o uso.

Um dos critérios para classificação ou para se determinar a tipologia das definições, segundo Bosque (1982, p. 105-106), é a natureza da metalinguagem empregada que determina se se trata de definições próprias (metalinguagem do conteúdo) ou definições impróprias (metalinguagem do signo). Essas últimas são aplicadas na definição de certas categorias gramaticais como preposições, conjunções, pronomes, artigos, certos adjetivos e verbos que não se podem propriamente definir, mas explicar. Geralmente a definição começa por expressões como “diz-se de”, “aplica-se a”, “relativo a” ou com o uso de uma exemplificação.

Porto Dapena (2002, p. 277-296) faz uma descrição dos tipos de definição, partindo de dois grandes grupos, as orientadas no referente e as orientadas no signo linguístico. As primeiras são subdivididas em enciclopédicas e ostensivas, cada uma trazendo várias subcategorias. As segundas englobam as conceituais e as funcionais, bem como, as híbridas, com características que envolvem o emprego tanto de conceitos como de funções das unidades definidas.

Prado Aragonés (2005, p. 21, TN) apresenta algumas características importantes para dicionários escolares que se procurou levar em consideração nas análises deste trabalho. Algumas delas dizem respeito às definições e aos exemplos que facilitem o aprendizado do léxico. Segundo a autora, as definições devem ser “[...] feitas de forma clara e precisa, para que os alunos possam entendê-las sem dificuldade”, além disso, não devem conter “[...] palavras que não estão definidas no próprio dicionário”<sup>61</sup>. Quanto aos exemplos, devem ser abundantes com o intuito de contextualizar “o uso das diferentes acepções da palavra”<sup>62</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 21, TN). Para Garriga Escribano (2003, p. 119), o exemplo é um elemento essencial na microestrutura de um dicionário de língua e, por esse motivo, muitos são os estudos dedicados a esse tema, alguns mencionados pelo autor como os de Rey-Debove (1971) e de Drysdale (1987), entre outros.

As marcas de uso, por sua vez, têm especial relação com o fenômeno da variação linguística de uma língua, o que não deve ser desconsiderado na estrutura de um verbete.

---

<sup>61</sup> “[...] hechas de una forma clara y precisa, de manera que los alumnos las puedan entender sin dificultad” / “[...] palabras que no están definidas en el propio diccionario” (Prado Aragonés, 2005, p. 21).

<sup>62</sup> “[...] el uso de las distintas acepciones de la palabra” (Prado Aragonés, 2005, p. 21).

Conforme Strehler (1998, p. 170-172), a posição ideológica assumida pelos autores “[...] pode ser [...] explicada através das noções de estratificação horizontal (regionalismos) e vertical (registros) [...]”. Essa última implica a linguagem formal ou informal, de modo genérico, porém, alguns dicionários classificam-nas, de forma mais específica, como popularismos ou coloquialismos, plebeísmos, gíria, linguagem familiar, infantil, chula etc. As palavras que recebem esses tipos de marcas são, portanto, as marcadas estilisticamente. Também são normalmente inseridas, com as devidas marcas de uso relativas às diferentes áreas de especialidades, termos pertencentes a uma determinada ciência ou atividade precisas, que influenciam a vida de uma comunidade linguística em geral.

Rey (1989, p. XVII), na apresentação do dicionário *Petit Robert*, aponta cinco grupos dessas marcas: uso temporal, espacial, social, de frequência, além dos tecnoletos. Já Garriga Escribano (2003, p. 116-119) as classifica como diacrônicas (cronológicas), diatópicas (geográficas), diafásicas e distráticas (restrições de uso como chulo, coloquial, familiar, popular, infantil etc.), diatécnicas (certas áreas do conhecimento) e de transição semântica ou sentido “figurado” (usos metafóricos).

Há outras referências sobre a língua que constam no verbete como a separação das sílabas<sup>63</sup>, a função sintática, a conjugação, no caso dos verbos, entre outros elementos que contribuem muito para o conhecimento linguístico dos consulentes. Além disso, a escolha do “[...] conjunto de informações sobre os itens lexicais”, conforme Krieger (2020, p. 18), “está associado ao caráter metalinguístico das obras lexicográficas monolíngues e conseqüentemente justifica o papel didático que pode auxiliar no ensino e aprendizagem da língua”. Zavaglia (2012), por exemplo, defende que se pode inserir qualquer tipo de informação na microestrutura dependendo do público-alvo e do objetivo do lexicógrafo e aborda sobre quais as possibilidades dessas informações podem constar na microestrutura de cada verbete, a saber:

- (i) grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso;
- (ii) informações explicativas, ou seja, a definição do lema; (iii) uso do lema, ou seja, a sua contextualização ou ilustração, construção e colocação, expressões idiomáticas, provérbios; (iv) sinônimos, antônimos, parônimos; (v) informações semânticas sobre metáforas; (vi) informações remissivas. Pode conter ainda, dependendo do objetivo do dicionário: ilustrações, gráficos, símbolos (Zavaglia, 2012, p. 253).

Pode-se resumir a importância da microestrutura com Pontes, Carvalho e Almeida (2020, p. 240), lexicógrafos que a consideram o “[...] coração da obra, pois é nela que se

---

<sup>63</sup> Segundo Porto Dapena (2002, p. 192), essa é uma informação incluída sobretudo em dicionários destinados ao ensino, indicada no próprio tema.

encontra a definição. Cada palavra-entrada pode ser seguida de uma ou mais acepções, e a linguagem do texto definicional pode ser mais direta ou mais dialogada [...]", dependendo do tipo de obra. Além desses esclarecimentos, meritório se faz, também, dar atenção ao aporte teórico da LEXPED, pelo fato de que esta pesquisa visa analisar o tratamento lexicográfico dispensado às UMP nos dicionários de língua portuguesa selecionados pelo PNLD Dicionários, em 2012, para identificar potencialidades e fragilidades em relação às necessidades do público-alvo dessas obras. Como já mencionado na Introdução, analisar-se-á a *front matter*, a *word list*, a *back matter*, identificando-se aspectos encarados como positivos e negativos com o intuito de contribuir com os estudos lexicográficos direcionados ao ensino. Os resultados obtidos por meio deste estudo, tornarão possível a elaboração de parâmetros para verbetes e demais informações dadas sobre as UMP aos consulentes aprendizes em obras lexicográficas a eles destinadas. A próxima subseção tratará dessa ramificação da Lexicografia, apresentando-se a abordagem dada sobre o tema por parte dos estudiosos da área que, diga-se de passagem, têm desenvolvido muitos trabalhos nos últimos anos, inclusive no Brasil, como se pode comprovar com a coletânea apresentada na subseção 2.4.3, mais a frente.

## 2.4. Lexicografia Pedagógica

O domínio de conhecimento da LEXPED, segundo Krieger e Müller (2018, p. 1950-1951), ainda é novo no Brasil, porém vem se expandindo e tem se mostrado eficaz ao ensino também de LM e pode ser definida “como uma disciplina cujos focos são a proposição de parâmetros para a elaboração de dicionários pedagógicos e a produção destes e o público-alvo é o estudante de LM e/ou LE<sup>64</sup>”. Desse modo, trata-se da “área do âmbito lexicográfico cujas teoria e prática estão em constante diálogo, pois a solução de problemas reais na relação ensino-dicionário pedagógico é sua finalidade primeira” (Vargas, 2019, p. 1947).

Esse reconhecimento e o “o entendimento de que, assim como há livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, de igual modo, o professor deve proceder à escolha do dicionário adequado às necessidades dos alunos”, já que os estudos lexicográficos têm demonstrado “o potencial pedagógico desse tipo de obra” (Krieger, 2020, p. 18). Isso subentende que esse profissional estaria preparado para tal escolha, o que nem sempre ocorre.

A LEXPED, portanto, é uma subdivisão da Lexicografia que foi desenvolvida, primeiramente, com o objetivo de adequar os dicionários para estudantes de língua estrangeira,

---

<sup>64</sup> Língua estrangeira.

porém, seus princípios foram sendo incorporados aos estudos da elaboração de dicionários de LM, com bastante sucesso. Dessa forma, ocupa-se do estudo e da produção de dicionários de línguas direcionado ao aprendizado tanto de LM (escolares) quanto de línguas estrangeiras (de aprendizes). Deve-se lembrar que as mesmas dificuldades percebidas pelos estudiosos e elaboradores dos bilíngues, muitas vezes, coincidem com aquelas percebidas pelos dos escolares como em determinar o público-alvo, pois, mesmo parecendo que “[...] há um grupo de destinatários claramente formulados, está longe de estar garantindo que o dicionário irá satisfazer plenamente as necessidades de aprendizagem dos alunos”<sup>65</sup> (Teilband; Volume; Thoisieme, 1991, p. 2713, TN).

Para Molina Garcia (2006, p. 10-23), de acordo com os preceitos da LEXPED, trata-se de uma ferramenta didática eficaz para a aprendizagem de língua, com o intuito de garantir a autonomia do aprendiz. Para que isso efetivamente ocorra, entretanto, o lexicógrafo (emissor e, ao mesmo tempo, um primeiro professor) deve estabelecer contato com o usuário (receptor e aprendiz) do dicionário, mediante um código que possa ser decodificado por ele. Tal clareza envolve todos os elementos que fazem parte da obra tais como os localizados na microestrutura da obra, a saber, a definição, os exemplos<sup>66</sup>, a descrição sintática das palavras e o estudo das unidades fraseológicas, aspectos já bem estabelecidos na atual LEXPED.

Entretanto, ainda há margem para melhora, como maior facilidade para encontrar informações tanto na microestrutura como na macroestrutura, aprimoramento das orientações gramaticais e semânticas, das marcas de uso, das referências cruzadas e da informação pragmática. Por isso a importância da elaboração de obras adequadas ao nível de aprendizagem do aluno, tornando-o “[...] mais autônomo e preciso em suas colocações e construções linguísticas, tornando-se, conseqüentemente, sujeito ativo e reflexivo na sociedade e no ambiente escolar” (Parreira; Matias, 2011, p. 6).

Desse modo, fica claro que o professor em sala de aula – o segundo professor envolvido no processo do letramento lexicográfico, levando-se em conta o argumento de Molina Garcia (2006) de que o lexicógrafo é o primeiro – deve ensinar aos seus alunos a maneira adequada de usá-lo, pois, consoante Salvador<sup>67</sup> “[...], uma das principais tarefas do professor consiste em

<sup>65</sup> “[...] to have a clearly formulated addressee group, it is far from guaranteed that the dictionary will fully satisfy the needs of pupils” (Teilband; Volume; Thoisieme, 1991, p. 2713).

<sup>66</sup> A função dos exemplos em um dicionário consiste em contextualizar o uso dos diferentes significados da unidade que está sendo definida (Prado Aragonés, 2005, p. 21), bem como acrescentar conteúdos que não foram incluídas na definição. Atualmente, a tendência é escolhê-los de maneira que atendam ao público consulente e, por isso, podem ser retirados de *corpora* e não apenas de textos literários consagrados (Zacarias, 2020, p. 107-108) como foi a tradição lexicográfica no decorrer dos séculos.

<sup>67</sup> Autor citado pela autora: SALVADOR, G. *Semántica y Lexicología del Español*, 1991, p. 70.

‘ensinar a manejar os dicionários, [...] esclarecer, e informar sobre eles, valorizá-los, apontar as vantagens e desvantagens de uns e de outros [...]’<sup>68</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 19, TN). Isso quer dizer que se os professores desenvolverem nos estudantes o hábito de consultar os vários tipos de dicionário, considerando-os “[...] como um recurso útil, estaremos colocando em suas mãos um valioso instrumento que lhes permitirá sua autoafirmação de maneira permanente e lhes abrirá as portas do conhecimento [...]”<sup>69</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 24, TN). Antes, porém, “[...] é necessário que o professor na escola lhes ensine o que é um dicionário, o que ele contém, de que forma ele lhes pode ser útil e como se usa”<sup>70</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 23, TN).

Além disso, a autora argumenta que os dicionários específicos de língua destinados para aprendentes que frequentam os anos equivalentes ao Ensino Fundamental no Brasil devem ter determinadas características. Embora a autora direcione-os para aqueles destinados a esse nível escolar, considera-se que também sejam apropriados para o Ensino Médio no Brasil, já que os mesmos conteúdos são abordados em ambos níveis escolares, apenas com mais profundidade, conforme orientação que consta na BNCC – Ensino Médio. São os seguintes:

- A seleção do léxico nele incluído é o mais adequado às necessidades dos alunos que o vão utilizar.
- O léxico selecionado é o usual e não é desatualizado.
- As definições das palavras são feitas de forma clara e precisa, para que os alunos possam entendê-las sem dificuldade.
- A ordem das acepções obedece efetivamente às prioridades de uso.
- As definições não contêm palavras que não estejam definidas no próprio dicionário.
- As abreviaturas e os símbolos usados nele podem ser facilmente interpretados.
- Inclui exemplos abundantes que contextualizam o uso de diferentes significados da palavra.
- Fornece orientação sobre o uso adequado e normativo das palavras, especialmente daquelas que representam alguma dificuldade.
- Contém expressões idiomáticas, frases feitas e também o sentido figurado, bem como diferentes níveis de uso, especialmente se forem tecnicismos.
- Nos verbetes, são incluídos sinônimos, antônimos e formas derivadas que facilitem o aprendizado do léxico.
- Inclui ilustrações e páginas apropriadas e úteis para esclarecer o significado de termos a que se referem.
- Inclui apêndice gramatical, cujo conteúdo é útil para tirar dúvidas gramaticais.
- Oferece orientação e instruções claras e precisas sobre quais informações o dicionário contém e como usá-lo<sup>71</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 21-22, TN).

<sup>68</sup> [...] Salvador, una de las principales tareas del profesor consiste en ‘enseñar a manejar los diccionarios, [...] e ilustrar, e informar sobre ellos, valorarlos, señalar las ventajas e inconvenientes de unos y de otros [...]’ (Prado Aragonés, 2005, p. 19).

<sup>69</sup> “[...] que lo consideren como un recurso útil, estaremos poniendo en sus manos un valioso instrumento que les permitirá su autoformación de manera permanente y les abrirá las puertas del conocimiento [...]” (Prado Aragonés, 2005, p. 24).

<sup>70</sup> “[...] es necesario que el profesor en la escuela les enseñe qué es un diccionario, qué contiene, para qué les puede servir y cómo se usa” (Prado Aragonés, 2005, p. 23).

<sup>71</sup> “La selección del léxico incluido en el mismo es la más adecuada a las necesidades de los alumnos que van a utilizarlo. El léxico seleccionado es el usual y no está anticuado. Las definiciones de las palabras están hechas de

Além dessa estudiosa, Azorín Fernandes e Martínez Egido (2009), ademais, estabelecem critérios, para que dicionários sejam considerados adequados para a aprendizagem de LM e, assim, junto com as características apresentadas por Prado Aragonés (2005), podem servir de parâmetro para a elaboração de dicionários escolares, complementando-se. Além disso, no Brasil, sempre se considera que o Ensino Médio contempla os mesmos conteúdos programáticos de estudos linguísticos abordados e estudados no Ensino Fundamental, apenas são tratados com maiores aprofundamentos e com uma problemática mais elaborada, com atividades com um grau de complexidade maior. Eis os critérios estabelecidos pelas autoras:

1. A hiperestrutura [...].
  - O guia de uso.
  - Explicação das abreviaturas e símbolos.
  - Apêndices: gramaticais, siglas, onomásticos.
  - Guia conversacional
2. A macroestrutura [...].
  - A seleção do léxico deve atender às necessidades de aprendizagem do destinatário:
    - a) léxico da civilização atual,
    - b) léxico coloquial atual,
    - c) léxico tabuizado,
    - d) americanismos,
    - e) abreviaturas, siglas e acrônimos.
3. A microestrutura.
  - Informação sobre a ortografia, a pronúncia e as sílabas das palavras.
  - Definições adaptadas ao usuário [...].
  - Exemplificação abundante e pedagogicamente adaptada.
  - Maior presença explícita da informação gramatical:
    - a) informação sobre irregularidades nominal [...] e verbal [...],
    - b) informação sobre a combinatória sintática, especialmente do verbo [...].
  - Explicação das unidades fraseológicas, especialmente das colocações.
  - Informação pragmático-comunicativa: marcas de uso, exemplos, etc.
  - Maior presença da informação sobre as relações semânticas (sinonímia [...]).
  - Informação sobre os homônimos, parônimos, etc.
4. A iconoestrutura e o desenho gráfico.
  - Que tipo de letras se usam: negrito, itálico, redondo, itálico negrito? subdivisão dos verbetes por números?
  - Valor pedagógico e qualidade das ilustrações<sup>72</sup> (Azorín Fernandes; Martínez Egido, 2009, p. 61-62, TN).

---

una forma clara y precisa, de manera que los alumnos las puedan entender sin dificultad. El orden de las acepciones obedece efectivamente a las prioridades de uso. Las definiciones no contienen palabras que no están definidas en el propio diccionario. Las abreviaturas y los símbolos utilizados en el mismo se puedan interpretar fácilmente. Incluye abundantes ejemplos que contextualizan el uso de las distintas acepciones de la palabra. Da orientaciones sobre el uso adecuado y normativo de las palabras, sobre todo de aquellas que entrañan cierta dificultad. Contiene modismos y frases hechas, y también el sentido figurado, así como distintos niveles de uso, sobre todo si son tecnicismos. En los artículos se incorporan sinónimos, antónimos y formas derivadas que faciliten el aprendizaje del léxico. Incorpora ilustraciones y láminas adecuadas y útiles para aclarar el significado de los términos a que se refiere. Incluye apéndice gramatical, cuyo contenido es de utilidad para resolver dudas gramaticales. Ofrece orientaciones e instrucciones claras y precisas de que información contiene el diccionario y como utilizarlo” (Prado Aragonés, 2005, p. 21-22).

<sup>72</sup> “1. La hiperestructura [...]. La guía de uso. Explicación de las abreviaturas y símbolos. Apêndices: gramaticales, siglas, onomásticos. Guía conversacional. 2. La macroestructura [...]. La selección del léxico debe atender a las necesidades de aprendizaje del destinatario: a) léxico de la civilización actual, b) léxico coloquial actual, c) léxico

Esses critérios e características foram estabelecidos, porque “[...] o dicionário deve ser concebido para satisfazer as necessidades do usuário”<sup>73</sup> (Molina García, 2006, p. 10, TN), no caso, estudantes do ensino básico. Esse procedimento “[...] é essencial para que o dicionário cumpra a finalidade de responder às dúvidas dos consulentes e corresponda ao prestígio que a sociedade lhe confere” e, por conseguinte, atribuindo-lhe elevado padrão de qualidade (Krieger, 2020, p. 20). No caso das informações ortográficas, por exemplo, Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 339-341, TN), afirmam que, nesse “[...] nível de conhecimento, a consulta ortográfica é uma das mais recorrentes. Assim, podemos encontrar anotações sobre as variantes gráficas registradas no lema ou no interior do verbete”<sup>74</sup>. É muito pertinente, portanto, que tais explicações sejam mais abundantes que nos dicionários de uso geral. Os autores mencionam, ainda, a possibilidade de se desenvolver atividades em sala de aula com o objetivo de resolver dúvidas e aprender a distinguir entre palavras com esquemas acentuais distintos, por exemplo.

Acredita-se, isto posto, que todo o processo de ensino de língua tanto materna como estrangeira, deva estar em consonância com o nível de aprendizagem dos estudantes bem como a que se quer alcançar naquele período de seus estudos. O público-alvo do ensino básico necessita da maior facilidade possível em sua busca de informações, não apenas ao consultar palavras em ordem alfabética, mas também ao buscá-las na parte introdutória (*front matter*) ou nos apêndices (*back matter*), por exemplo.

A fim de se ter ideia da dimensão da facilidade desejada, pode-se mencionar o ambiente digital em que tudo é muito intuitivo e, por isso, até mesmo crianças muito pequenas têm desenvoltura na busca de conteúdos em celulares, tablets etc. Os lexicógrafos precisam, pois, ao elaborarem dicionários impressos, ademais, levar em conta a necessidade de tornar os escolares mais fáceis de manusear, mesmo que na formação inicial os aprendizes precisem da ajuda de seus professores.

---

tabuizado, d) americanismos, e) abreviaturas, siglas y acrónimos. 3. La microestructura. La información sobre la ortografía, la pronunciación y la silabación de las palabras. Definiciones adaptadas al usuario [...]. Ejemplificación abundante y pedagógicamente adaptada. Mayor presencia explícita de la información gramatical: a) información sobre irregularidades en la flexión nominal [...] y verbal [...], información sobre la combinatoria sintáctica, especialmente del verbo [...]. Explicación de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones. Información pragmático-comunicativa: marcas de uso, ejemplos, etc. Mayor presencia de la información sobre las informaciones semánticas (sinonimia [...]). Información sobre los homónimos, parónimos, etc. 4. La iconoestructura y el diseño gráfico. Qué tipo de letras se usan: ¿negrita, cursiva, redonda, cursive negrita? ¿subdivisión de los artículos por cifras? Valor pedagógico y calidad de las ilustraciones” (Azorín Fernandes; Martínez Egido, 2009, p. 61-62).

<sup>73</sup> “[...] el diccionario debe ser concebido para satisfacer las necesidades del usuario” (Molina García, 2006, p. 10).

<sup>74</sup> “[...] nível de conocimiento, la consulta ortográfica es una de las más recurrentes. Así, podemos encontrar anotaciones sobre las variants gráficas registradas en el lema o en el interior del artículo” (Castillo Carballo; García Platero, 2003, p. 339).

É certo que o avanço dos estudos científicos em LEXPED tem influenciado o aprimoramento e a escolha dos dicionários encaminhados para as escolas de ensino básico, porque, anteriormente, havia a ideia equivocada de que os escolares seriam pequenos (pensamento provavelmente induzido pela ideia de que seriam de fácil transporte pelos alunos), tanto que, em anos passados, a rede municipal de Campo Grande, MS, chegou a distribuir, para cada aluno, minidicionários nas suas escolas de Ensino Fundamental, porque, desde 2001, já havia uma preocupação de enviar para as escolas dicionários próprios para estudantes, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Foi a partir de 2006, porém, que, provavelmente sob influência dos estudos já desenvolvidos no Brasil no âmbito da LEXPED, foram adotadas novas diretrizes para a escolha das obras lexicográficas direcionadas a cada etapa do Ensino Fundamental. De acordo com Krieger (2006a), essas novas diretrizes tinham por objetivo aperfeiçoar o processo de seleção e de aquisição dos dicionários de tipo 1, 2 e 3, naquele ano. A autora destaca cinco aspectos contemplados:

- a) definição de uma tipologia de dicionários para a escola;
- b) adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno;
- c) criação de acervos lexicográficos para a sala de aula;
- d) elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo;
- e) exigência de explicitação da proposta lexicográfica (Krieger, 2006a, p. 237).

Já em 2012, o manual “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, subsidiado pelo MEC, “é uma publicação que acompanha cada acervo” das obras enviadas para as escolas de ensino básico “e tem como objetivo apresentar [...] tanto o mundo dos dicionários quanto as características gerais desses acervos, esperando que, assim, o uso desses materiais possa ser otimizado” (Brasil, 2012, p. 3).

Nesse compêndio, já foram incluídas informações sobre os de tipo 4, direcionados aos estudantes do Ensino Médio. Esse material foi elaborado por Egon de Oliveira Rangel com a colaboração dos professores Marcos Bagno e Orlene de Sabóia Carvalho com o intuito de ajudar os professores a orientarem seus alunos, mediando-os no uso adequado do dicionário, possibilitando-lhes, dessa maneira, ao final de suas experiências, ter autonomia na busca pelo conhecimento, pois,

[...] ao cabo de uma consulta a um dicionário bem elaborado, portanto “consciente” de suas possibilidades e limites, o usuário sai enriquecido da experiência. [...] Nesse sentido, o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma *proficiência* específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Esse conhecimento, por sua vez, será uma excelente

ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e do domínio do mundo da escrita. É exatamente por esse motivo que o surgimento dos dicionários, numa língua determinada, assim como seu uso efetivo nas mais diferentes situações sociais, indicam um alto grau de letramento, seja da sociedade, seja do usuário proficiente (Brasil, 2012, p. 16).

Apesar de já haver essa proposta, ainda existem várias questões a serem aclaradas quanto à intermediação entre os dicionários e seus consulentes, pois nem sempre é fácil saber quais são suas reais necessidades. Geralmente, a utilização de dicionários na escola, e mesmo fora dela, limita-se ao domínio do manejo da ordem alfabética e a uma rápida olhada, porque “a ausência de formação lexicográfica, na graduação e/ou pós-graduação compromete o uso do dicionário como material complementar para o ensino de línguas e contribui à perpetuação da ideia de que é um livro somente de consultas esporádicas” (Daré Vargas, 2019, p. 1945).

Por isso a importância de a Lexicografia, e mais especificamente a LEXPED, serem incluídas na grade curricular de cursos de graduação e de pós-graduação em Letras, pois a ausência dessa formação prejudica o uso de materiais como o manual mencionado, que nem sempre, infelizmente, chegam às mãos dos professores. Qualquer avanço científico precisaria ser incorporado ao efetivo uso na sociedade e, no caso dos escolares, não é diferente por sua importância como ferramenta pedagógica. O que se percebe com os estudos científicos na área da Lexicografia e da sua vertente pedagógica é uma preocupação mais apurada com o objetivo inerente ao dicionário em contextos de ensino, sua função em atividades de aprendizagem e de ensino, de modo que, por esse motivo, têm sido produzidos diversos tipos de dicionários pedagógicos que, em termos gerais, são divididos em duas tipologias principais, quais sejam: i) dicionários para aprendizes (direcionados ao ensino de línguas estrangeiras); ii) e dicionários escolares (elaborados para o ensino de LM) (Azorín Fernández 2003; Welker 2008; Rodrigues-Pereira, Zacarias e Nadin 2023), como já mencionado anteriormente.

Nesse sentido, tem havido um grande desenvolvimento na produção de obras lexicográficas impressas e eletrônicas, principalmente as que são acessadas pela internet que se adequam à demanda contemporânea pela rapidez, eficácia e praticidade.

No que se refere aos escolares, mais especificamente os dicionários do PNLD, em 2006, eles passam a receber atenção especial por parte do MEC, de forma que os enviados para as escolas passaram por processos de avaliação que visavam a uma adequação ao público-alvo específico e, portanto, foram adotadas diretrizes para a escolha de obras direcionados a cada etapa do Ensino Fundamental (tipos 1, 2, 3).

Em 2012, seguidamente a mais reflexões sobre os tipos de dicionários em consonância com seus potenciais consulentes, foram incluídos os de tipo 4, direcionados aos estudantes do

Ensino Médio. Nesse contexto, parâmetros foram estabelecidos para a sua escolha, a fim de que fossem compatíveis com os níveis de aprendizagem, caracterizando-se pela etapa de ensino a que se destine e pela quantidade de verbetes e de informações apresentadas, sendo organizados da seguinte forma:

Dicionários de Tipo 1 – 1º ano do Ensino Fundamental – Mínimo de 500 e máximo de 1000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Dicionários de tipo 2 – 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Mínimo de 3000 e máximo de 15000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Dicionários de tipo 3 – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Dicionários de tipo 4 – 1º ao 3º ano do Ensino Médio – Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante (Brasil, 2012, p. 19).

Logo, percebe-se, que já existe o entendimento da academia e das instituições federais governamentais sobre a importância do dicionário no ensino de LM. A aproximação do conhecimento científico desenvolvido nas universidades com as instituições escolares, porém, reitera-se, nem sempre está alinhado. O argumento de Hernández (1989, p. 1) de que muitos professores dão pouca importância aos dicionários e acham que devem ser usados apenas nas aulas de língua ainda é vigente. Para o autor, esses professores nem se preocupam em recomendar um tipo ou um autor específico de dicionário, achando que qualquer um pode ser usado indiferentemente e tampouco ensinam os alunos a usarem-no adequadamente, talvez porque eles mesmos não tenham o hábito de consultar essa obra de referência lexicográfica com a frequência que se esperaria dos falantes de uma língua, como já pontuado anteriormente. Isso quer dizer que os professores do ensino básico das áreas das linguagens provavelmente também não tiveram, em sua formação, a base teórica para qualificá-los para o bom uso do dicionário, hipótese levantada e já mencionada na Introdução e corroborada pelos autores já citados. Apesar disso, já se percebem alguns avanços, pois há muitos estudos em LEXPED que estão sendo desenvolvidos em várias universidades do país há mais de duas décadas, conforme será abordado na subseção 2.4.3.

Para que os professores estejam aptos para fazer um trabalho de excelência no ensino de LM, eles precisam ter conhecimento da utilização produtiva do dicionário no ensino de línguas e reconheçam a importância desse recurso pedagógico. Assim, pesquisas nessa área têm importante valor por estarem imbuídas de estudos que visam a elaborar dicionários escolares

pensando-se especificamente no aprendizado dos alunos do ensino básico, que até agora está aquém do desejável no Brasil.

As contribuições no âmbito da LEXPED, em que os estudiosos aprimoram suas pesquisas, desenvolvendo-as para que possibilitem um melhor fazer lexicográfico, enveredam para a metalexigrafia: “quando lexicógrafos refletem sobre sua prática e especulam e generalizam sobre as alegrias e limites de seu trabalho, eles se movem em direção ao reino da teoria, ou ‘metalexigrafia’”<sup>75</sup> (Hartmann, 2001, p. 27, TN). Com este estudo, espera-se também contribuir com tais pesquisas importantíssimas para o desenvolvimento de dicionários cada vez mais adequados ao ensino de LM, pois, embora haja consideráveis avanços no Brasil, ainda há muito a se fazer para que as obras lexicográficas sejam mais eficazes e pedagógicas. Certamente os estudos em LEXPED “[...] visam colaborar para a divulgação de aspectos teóricos, que só vêm a contribuir para o exercício do trabalho docente, trazendo novos recursos e mais aprimoramento para a qualidade do ensino” (Parreira; Matias, 2011, p. 12).

As três próximas subseções tratarão mais especificamente das origens da LEXPED, dos princípios que a norteiam, consoante Molína Garcia (2006), bem como sobre trabalhos que têm sido desenvolvidos na área, no Brasil.

#### **2.4.1 Origens da Lexicografia Pedagógica**

De acordo com Molína Garcia (2006, p. 2-12), o objetivo da LEXPED é contribuir para que o usuário da obra lexicográfica progrida em sua aprendizagem da língua, por isso, seu caráter prático deve ficar evidente. Essa preocupação começou a evidenciar-se no começo do século XX com o surgimento dos dicionários pedagógicos (os chamados *learner's dictionary*), principalmente monolíngues. Nesse período, com as novas tendências didáticas no ensino de línguas, houve mudanças no tratamento dado à apresentação da gramática e do léxico. Esses foram avanços pedagógicos, revolucionaram o ensino de línguas, pois, antes disso, o dicionário era encarado apenas como um livro de referência para consulta ocasional e com pouca informação útil para a aprendizagem. Assim, a junção da Lexicografia com o ensino de línguas passou a proporcionar muitos benefícios para o consulente do dicionário, sendo seu maior beneficiário, ao passo que suas necessidades passavam a ser satisfeitas e, com esse objetivo, essa ferramenta didática deveria harmonizar as considerações pedagógicas com os fatores linguísticos no desenho dos dicionários direcionados para os estudantes, primeiramente de uma

---

<sup>75</sup> “When lexicographers reflect on their practice and speculate and generalize about the joys and the limits of their work, they move into the realm of theory, or ‘metalexigraphy’” (Hartmann, 2001, p. 27).

língua estrangeira. O autor propõe que conceito e objetivo determinem as escolhas dos elementos que integram a forma de elaboração do dicionário. Esses moldes implicariam uma obra mais ativa, pois não seria mais um livro para se verificar apenas significado ou escrita correta das palavras. Por exemplo, um dicionário didático deve ter definições facilmente compreensíveis e isso se aplica tanto a dicionários para aprendizes de uma língua estrangeira (no caso dos dicionários monolíngues ou semibilíngues) quanto de LM. Esse estudioso lembra que consultar é diferente de reter ou de aprender. Assim, além das mudanças na elaboração do dicionário, o usuário também precisa mudar sua forma de ver o dicionário, não mais apenas como objeto de consulta, mas como intermediador de aprendizagem (Molína Garcia, 2006, p. 10-13).

Os primeiros grandes dicionários, obras clássicas como Cawdrey, Bullokar, Johnson, Webster e Murray, por não serem didáticos, não atingiam um grande número de pessoas, pois estavam direcionados a uma minoria seleta que já possuía um repertório considerável do léxico. Como seus autores não eram professores, só forneciam informação. No século XIX, Jespersen e Sweet, como também informa Molína Garcia (2006, p. 14), adotaram o método direto ou natural, em que o novo dicionário passou a ser concebido para o aprendiz que não dominava uma língua estrangeira e necessitava de todo tipo de ajuda no manejo dessa obra, porém não eram ainda os *learner's dictionary*.

A revolução aconteceu mesmo nos anos 1930. O entendimento de que deveria existir uma preocupação com os estudantes, ou seja, uma visão pedagógica na feitura de dicionários, teve início com West, Palmer e Hornby que eram professores de inglês em países estrangeiros e são considerados os precursores dos *learner' dictionaries*. Esses professores se deram conta de que o dicionário do aprendiz não poderia ser o mesmo de uso geral e, justamente por esse motivo, “[...] levaram a cabo um trabalho educativo de enormes proporções que foi refletido na união entre duas disciplinas como a lexicografia e a pedagogia que até aquele momento, haviam estado *ilógicamente* distanciadas”<sup>76</sup> (Molina García, 2006, p. 15, TN, grifo do autor). Foram responsáveis também pelo processo do controle de vocabulário (*The vocabular control movement*), cujo objetivo era selecionar, “[...] do léxico global, aquelas unidades consideradas essenciais para a comunicação diária”<sup>77</sup>, de modo a facilitar o processo de aprendizagem da língua estrangeira (Molina García, 2006, p. 15, TN). Assim, passou-se a selecionar um

<sup>76</sup> “[...] llevaron a cabo una labor educativa de enormes dimensiones que quedó reflejada en la unión entre dos disciplinas como la lexicografía y la pedagogía, que hasta ese momento habían estado *ilógicamente* distanciadas” (Molina Garcia, 2006, p. 15).

<sup>77</sup> “[...] del léxico global aquellas unidades que pudieran ser consideradas esenciales para la comunicación diaria (Molina Garcia, 2006, p. 15).

vocabulário essencial para a comunicação diária, um método útil para o aprendiz, embora nem sempre seria fácil determinar qual seria esse básico. O autor elenca os primeiros dicionários monolíngues que podem ser considerados didáticos, como os enumerados a seguir, em que consta data de publicação, autor(es), título da obra e suas peculiaridades:

1935 – West e Endicott (*The new method English dictionary*), 1500 palavras, considerado o primeiro dicionário didático monolíngue com foco na decodificação;

1938 – Palmer (*A grammar of English words*), elaborado para ajudar tanto na compreensão como na produção de textos;

1940 – Odgen (*General basic English dictionary*), com a definição de 20000 termos;

1942 – Hornby, Gatenbay e Wakefield (*Idiomatic and syntactic English dictionary*), dando ênfase ao significado, à gramática e à fraseologia;

1948 – Hornby, Gatenbay e Wakefield (*A learner's dictionary of current English*);

1963 – Hornby, Gatenbay e Wakefield (*The advanced learner's dictionary of current English*);

1974 – Hornby, Gatenbay e Wakefield (*Oxford advanced learner's dictionary of current English*) (Molína Garcia, 2006, p. 16).

Numa segunda etapa, posteriormente à publicação do Oxford, foi dada ênfase à língua contemporânea e às variações diatópicas, com obras publicadas por outras editoras, em anos posteriores, sendo alguns dos títulos, os seguintes:

1978 – Longman dictionary of contemporary English;

1979 – Collins English dictionary;

1980 – Chambers universal learner's dictionary;

1987 – Collins cobuild English language dictionary;

1995 – Cambridge international dictionary of English (Molína Garcia, 2006, p. 17).

Molína Garcia (2006, p. 17) esclarece que foi a partir do final da década de 1970 que a LEXPED teve avanços também com a produção de dicionários especiais em combinações léxicas ou fraseologismos e explica os princípios que a norteiam.

#### **2.4.2 Princípios da Lexicografia Pedagógica**

Os princípios da LEXPED, de acordo com Molína Garcia (2006, p. 18-21), são delineados de forma que se alcancem os objetivos desejados. Para tanto, o autor estabeleceu três princípios (que foram adotados para nortear as análises deste trabalho).

O primeiro deles diz respeito ao ajuste da informação nas obras de referência às necessidades do usuário, ou seja, a obra deve agradar ao usuário e não ao crítico (tratamento

lexicográfico da perspectiva do usuário), podendo variar tanto para recepção como para produção. Isso quer dizer que essas necessidades particulares devem ser detectadas tal qual a situação do aprendiz que precisa ser capaz de compreender a informação com o fim claro de poder trabalhar com ela. Em outras palavras, deve haver uma boa relação comunicativa entre o lexicógrafo (emissor) e o usuário do dicionário (receptor), que precisa compreender o código (informação sobre o significado, gramática, lexias etc.). Para tanto, deve-se levar em consideração o conhecimento de língua do aprendiz (ser adequado ao nível de aprendizagem do estudante), além de oferecer-lhe facilidades para que entenda as informações (ser o mais didático possível).

O segundo implica inovações lexicográficas sem as quais é impossível satisfazer as necessidades particulares dos aprendizes. Alguns princípios estruturais e de conteúdo já foram estabelecidos (definições com vocabulário controlado, exemplos com fins pedagógicos, descrição do comportamento sintático das palavras, estudo das unidades fraseológicas), ao passo que outros devem ter avanços: i) facilidade para encontrar a informação tanto na macroestrutura como na microestrutura para unidades simples e compostas; ii) informação gramatical, pois determinada informação aparece de forma explícita (por exemplo, uso de um sistema de códigos descrito no começo da obra) ou implícita (determinados dados gramaticais nos exemplos e definições); iii) apresentação da informação semântica, principalmente no uso do vocabulário controlado para as definições e o emprego de *corpus* para a obtenção de exemplos ilustrativos; iv) uso de marcas de uso, referências cruzadas e outros sistemas de conexão de dados através da macroestrutura; v) informação de tipo pragmático (estilo, contexto de uso, atitudes do falante, nível de registro etc.).

O terceiro envolve a necessidade de desenvolver as habilidades do usuário para que ele seja capaz de tirar o máximo proveito de uma ferramenta com múltiplas possibilidades pedagógicas. Por isso, é necessário instruir o aprendiz no manejo do dicionário, já que ele não conhece todas as inovações nem o enorme potencial informativo que uma obra desse tipo lhe oferece, pois até este momento existem situações negativas instaladas que são motivos para as mudanças: i) concepção de que o dicionário só proporciona os significados; falta de instrução no manejo dos dicionários em geral (futuros professores não recebem instrução durante a formação universitária para ensinar os alunos); falta de instruções nos livros didáticos e no espaço dedicado em livros de texto para o desenvolvimento de exercícios sobre o uso do dicionário; influência da abordagem comunicativa no ensino, desvalorizando o uso do

dicionário e fomentando o uso do contexto para averiguar os significados dos termos desconhecidos<sup>78</sup>, encarando o dicionário como o último recurso de consulta.

É evidente que, ainda se tratando do enfoque comunicativo, se os consulentes tivessem consciência da importância do dicionário, conforme Rodrigues-Pereira, Zacarias e Nadin (2023, p. 21), essa abordagem comunicativa nem sempre seria negativa, já que a frequência de consulta ao dicionário vai “[...] depender do nível de letramento lexicográfico que os consulentes (alunos e professores) possuam, pois é justamente essa competência que costuma direcionar as consultas sempre que necessárias nas atividades de produção e/ou compreensão de textos”. Ou seja, se os consulentes do dicionário o encaram como ferramenta fundamental para o aprendizado da língua, não serão compelidos a sempre recorrer ao contexto em detrimento da consulta ao dicionário, como apregoa a chamada Abordagem Comunicativa. Entende-se que essa abordagem seja, sim, adequada a determinadas situações, como no caso de uma avaliação em que não se permite a consulta a uma obra de referência lexicográfica ou quando não se tenha acesso nem a um dicionário impresso nem por meio eletrônico, por exemplo.

#### 2.4.3 Histórico (não exaustivo) da Lexicografia Pedagógica no Brasil

Nos últimos anos, tem havido um aumento das produções em LEXPED no Brasil. Várias universidades têm desenvolvido pesquisas e, como resultado, publicam-se artigos, livros, dissertações e teses, demonstrando a percepção pelos pesquisadores do valor dessa área específica da Lexicografia. A fim de demonstrar esse panorama, Pereira (2018, p. 61-72), em sua tese de doutorado, tomou, como ponto de partida, o ano 2000 (pois esse foi o ano da criação do PNLD Dicionários) para fazer um apanhado descritivo dessas produções, chegando ao ano de 2016. No quadro apresentado na sequência, são elencadas as produções descritas pelo autor e, a seguir, segue-se com uma amostra do que tem sido produzido desde o ano de 2017 até o presente. Não se fez uma busca exaustiva, porque esse não é objetivo desta tese, mas entende-se que mencioná-las ratifica a importância do trabalho ora desenvolvido. Na coluna da esquerda, do Quadro 1, abaixo, há o ano do(s) trabalho(s) e, na da direita, sua(s) descrição(ões).

**Quadro 1** – Percurso da LEXPED no Brasil de 2000 a 2016

ANO	TRABALHOS DESENVOLVIDOS
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do PNLD – Dicionários</li> </ul>
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de livro: <i>A problemática dos dicionários bilíngues</i> (Schmitz, 2001)</li> </ul>

<sup>78</sup> Estratégia muito empregada no ensino de LE.

2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciou-se a oferta de dicionários monolíngues de português para alunos de 1ª a 4ª séries pelo PNL D</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de livro: <i>La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar</i> (Azorín Fernández, 2007)</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de livro: <i>O tratamento dado aos falsos cognatos e cognatos enganosos nos dicionários bilíngues: subsídios teóricos e práticos</i> (Sabino, 2004)</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Advérbios modalizadores afetivos em dicionários bilíngues inglês-português</i> (Tosqui, 2004)</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O MEC adotou novas diretrizes, decidindo por diferenciar três tipos de dicionários, quais sejam: os do tipo 1, 2 e 3</li> <li>• Artigo: <i>Políticas públicas e dicionários para a escola: Programa Nacional do Livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática</i> (Krieger)</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I CILP – Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica, um evento acontecido nas dependências da UFSC</li> <li>• Capítulo de livro: <i>La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar</i> (Azorín Fernández, 2007)</li> <li>• Capítulo de livro: <i>O dicionário de língua como potencial instrumento didático</i> (Krieger, 2007)</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo: <i>Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”</i> (Rangel, 2008)</li> <li>• Publicação organizada por Xatara, Bevilacqua e Humblé (2008), que reúne textos em que a maioria dos trabalhos foi apresentada no I CILP</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de mestrado <i>Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa</i> (Farias, 2009), sob a orientação do Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro: <i>Vendo o dicionário com outros olhos</i> (Durão, 2010), UEL</li> <li>• Livro: <i>Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos</i> (Silveira, 2010), apresentação do livro por Luz e Surdi (2010), terceiro capítulo, <i>O dicionário e a sala de aula: possíveis relações</i> por Silveris e Petri (2010), UFSM</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Dicionário monolíngue no ensino de língua estrangeira: uma experiência de uso</i> (Zucchi, 2010)</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Dicionário monolíngue para aprendizes de inglês: uma ferramenta didática</i> (Pontes; Araújo, 2010)</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos</i> (Silva, 2010)</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa</i> (Rodrigues; Silva, 2010)</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro: <i>Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas</i> (Durão; Mota, 2011), UEL</li> <li>• Tese de doutorado <i>O ensino do vocabulário nas aulas de língua portuguesa: da realidade a um modelo didático</i> (Dargel, 2011), UNESP, Araraquara</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O MEC ampliou as tipologias de dicionários escolares, agregando o tipo 4</li> <li>• Livro: <i>Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios</i> (Krieger, 2012a)</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de livro: <i>O uso do dicionário nas aulas de espanhol como língua estrangeira: reflexões teórico-práticas</i> (Nadin, 2013)</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de livro: <i>O dicionário na escola</i> (Ribeiro; Paula, 2014)</li> <li>• Dissertação: <i>Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores</i> (Grandi, 2014), UNESP, Araraquara</li> <li>• Projeto <i>Lexicografia Pedagógica Bilíngue: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para produção de textos no Ensino Médio</i> (Nadin, 2014), UNESP, Araraquara</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos</i> (Ferraz, 2014)</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissertação: <i>A Lexicografia Pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula</i> (Faria, 2015), UNESP, Araraquara</li> <li>• Projeto <i>Lexicografia Pedagógica Bilíngue: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para produção de textos no Ensino Médio</i> (Nadin, 2015), UNESP, Araraquara</li> </ul>

2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissertação: <i>Conectores Pluriverbais: Proposta de Tratamento Lexicográfico em um Dicionário Pedagógico Semibilíngue</i> (Silva, 2016), UNESP, Araraquara</li> <li>• Projeto <i>Lexicografia Pedagógica Bilíngue: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para produção de textos no Ensino Médio</i> (Nadin, 2016), UNESP, Araraquara</li> <li>• Capítulo de livro: <i>Os estudos do léxico na formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões</i> (Nadin, 2016)</li> </ul>
------	--

**Fonte:** elaboração da autora com base em Pereira (2018, p. 61-72)

De 2017 a 2019, o Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva coordenou o projeto *Lexicografia Pedagógica Bilíngue: parâmetros para a elaboração de um dicionário eletrônico português-espanhol*, cujo objetivo principal era estudar as estruturas lexicográficas, suas formas de representação de informações léxicas, a partir de um conjunto de dicionários eletrônicos, a fim de propor parâmetros para a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue português-espanhol em suporte eletrônico destinado a brasileiros aprendizes de espanhol. Esse projeto foi desenvolvido no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras, na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara.

Nessa mesma instituição, foi concluído, em 2018, o trabalho: *O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos* (Pereira, 2018), tese de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa dessa universidade, sob orientação do professor Nadin. Os objetivos estabelecidos para a pesquisa foram

[...] discorrer sobre a homonímia nas perspectivas sincrônica e diacrônica com vistas a estabelecer critérios metodológicos para o processo de inventário de homônimos para comporem macroestruturas de dicionários pedagógicos, analisar como se dá o tratamento de unidades léxicas homônimas em dicionários de diferentes tipologias, com a intenção de verificar se os diferentes tipos de homônimos são contemplados nos dicionários e, também, se são registrados de forma didática nas obras, possibilitando atender especialmente as necessidades dos estudantes que se encontram em níveis iniciais de aprendizagem (Pereira, 2018, p. 11).

Ainda em 2018, foi publicado o livro *Perspectivas em Lexicografia e Terminologia*, organizado por Pontes *et al* (2018) e prefaciado pelo Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva. Trata-se de uma coletânea de textos sobre aquisição lexical, situações de ensino e aprendizagem de línguas, assim como sobre o uso do dicionário no ensino. Dos dez capítulos da obra, oito situam-se no domínio da LEXPED.

No primeiro, *Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros*, Pontes (2018) concebe o verbete como um texto multimodal e propõe uma categorização para análise dos recursos visuais tomando por base a tipologia dos visuais de Rowley-Jolivet (2002) e a classificação das informações microestruturais de Finatto (1993),

concluindo que recursos visuais diversos desempenham diferentes funções no texto do dicionário e permitem rápido acesso às explicações por parte do leitor e são utilizados de forma distinta em cada obra (Pontes *et al*, 2018, p. 9).

No capítulo *O uso do dicionário de língua portuguesa no ensino da escrita*, Araújo (2018) apresenta uma sequência didática para desenvolver as habilidades de uso do dicionário de língua portuguesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, explorando as marcas de uso para o ensino da escrita (Pontes *et al*, 2018, p. 9-10).

Em *Metalexigrafia pedagógica: o efeito do ensino do uso do dicionário no desempenho de estudantes do ensino fundamental I*, Nascimento e Sousa (2018) examinam o impacto que o ensino do uso do dicionário tem sobre o desempenho de estudantes do Ensino Fundamental I. O estudo de caráter quase-experimental foi realizado com alunos do 5º ano de uma escola pública, divididos em dois grupos, um experimental e outro controle. Os pesquisadores verificaram que o ensino sobre o uso do dicionário melhorou o desempenho dos alunos do grupo experimental (Pontes *et al*, 2018, p. 10).

No capítulo intitulado *El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera – ELE*, Moreira e Pontes (2018) aprofundam suas reflexões sobre o uso do dicionário em sala de aula como ferramenta para o ensino de ELE e comprovam que o dicionário monolíngue de aprendizagem (DMA) deve ser mais um recurso didático por contribuir para o desenvolvimento do ensino da língua estrangeira (Pontes *et al*, 2018, p. 10).

No capítulo seguinte, *The visual metadiscourse of the inserts of an English dictionary*, Fachine e Pontes (2018) investigam a função metadiscursiva das cores e das imagens no material interposto de um dicionário de língua inglesa, tomando como base as categorias propostas por Kumpf (2000) para análise do metadiscorso visual e a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006) para exame dos arranjos visuais e observam que esses recursos organizam conteúdos, guiam o usuário, atraem sua atenção para a leitura e estabelecem uma comunicação concisa entre o autor e o leitor do dicionário (Pontes *et al*, 2018, p. 10-11).

No capítulo *Dicionário eletrônico on-line disponível no Acesso Brasil: uma análise microestrutural no viés da Lexicografia Pedagógica*, Pinho e Arruda (2018) apresentam uma análise do dicionário eletrônico online Acesso Brasil como material virtual disponível na internet para todos os interessados em Libras e destacam a relevância do uso do dicionário eletrônico no desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos em salas de aula inclusivas (Pontes *et al*, 2018, p. 12).

Já no capítulo *A marcação de gírias em dois dicionários escolares*, Araújo e Santos (2018) discutem as semelhanças e as divergências entre dois dicionários escolares, Caldas Aulete (2011) e Ferreira (2011), em relação ao fenômeno da gíria. Em sua pesquisa descritiva, os autores destacam que, devido à complexidade desse fenômeno, há muito mais divergências do que semelhanças entre os dicionários analisados e destacam que esse aspecto é de grande importância para professores e acadêmicos no desenvolvimento de suas atividades docentes e acadêmicas (Pontes *et al*, 2018, p. 12).

Por fim, no capítulo intitulado *Estudo da relação verbo-visual no dicionário Aurelinho*, Santos (2018) analisa a configuração multimodal de exemplares de verbetes de um dicionário infantil, tomando por referência as relações de *status* e lógico-semânticas estabelecidas entre o texto verbal e o visual, segundo Martinec e Salway (2005). Conclui que, nos verbetes, predomina a desigualdade entre texto e imagem, pois a imagem ilustra somente parte do texto, e a exemplificação, pois a imagem normalmente é menos geral que o texto, e, portanto, exemplifica-o (Pontes *et al*, 2018, p. 12-13).

No artigo *Aspectos do sistema de remissivas em dicionários escolares de tipo 2*, publicado em 2018, em Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras, da Universidade de Franca, Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves e Karylleila dos Santos Andrade Klinger tratam sobre o funcionamento da rede de remissivas de um dicionário escolar para alunos do Ensino Fundamental I, analisam a proposta lexicográfica desse dicionário e observam sua adequação aos alunos em fase de consolidação do domínio da escrita, da organização e da linguagem (Gonçalves; Klinger, 2018, p. 109).

Também em 2018, na revista eletrônica *Domínios de Lingu@gem* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UFU, na edição temática *Lexicografia Pedagógica* (4º trimestre, 2018), organizada por Claudia Zavaglia e Odair Luiz Nadin foram publicados dezoito artigos voltados à LEXPED, além de uma entrevista com a Profa. Dra. Maria Teresa Fuentes Morán, “uma das mais representativas lexicógrafas no cenário mundial da atualidade”. Nesse periódico, são abordadas questões acerca da LEXPED: terminologias empregadas na área; objeto de estudo dessa ciência; funcionalidade de contextos em dicionários; dicionários passivos e ativos; tecnologia envolta ao labor do lexicógrafo (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1932).

O primeiro artigo, de autoria de Mariana Daré Vargas, intitulado *Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro*, trata do surgimento da LEXPED,

a partir da mudança de paradigmas do ensino de línguas que refletiu diretamente na ciência da Lexicografia, uma vez que a abordagem “do léxico e da gramática nos dicionários voltados ao ensino”, deveria “satisfazer as necessidades de aprendizagem dos usuários”. Reporta-nos, também, autores como Henry Sweet, que em 1899

publicou o texto *O dicionário: estudo do vocabulário* e passou a ser tido como o marco inicial das pesquisas em *Lexicografia Pedagógica*, além de “Thorndike (1928), Odgen, Harold Palmer, Michael West e A. S. Hornby (década de 1930), L. V. Ščerba (1940), Zgusta (1971), Dubois e Dubois (1971), Hausmann (1974, 1977, 1989), Wiegand (1977), Kromann, Riber e Rosbach (1984)”, que no decorrer do século XX “abordaram questões relacionadas ao dicionário no ensino-aprendizagem de língua(s), especialmente no âmbito da língua inglesa”. A partir disso, traça um panorama da *Lexicografia Pedagógica*, “de Hartmann (1992) a De Schryver (2012), em cenário nacional e internacional” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1922-1923).

Já o segundo, *Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada*, de Maria da Graça Krieger e Alexandra Feldekircher Müller discorre sobre o *Caderno Interativo: atividades com o dicionário*, publicado em 2017 sob autoria das autoras do texto que é uma

[...] proposição de exercícios que relaciona habilidades e competências que são exigidas no ensino da língua portuguesa, tanto para a leitura, quanto para a produção textual, com o uso do dicionário. As autoras pontuam que no panorama brasileiro, com as políticas linguísticas implantadas pelo Ministério da Educação, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve grande impulso e impacto para a elaboração de dicionários preocupados com o consulente aprendiz e que estudiosos das Ciências do Léxico e lexicógrafos passaram a atentar para uma organização dessas obras que fosse compatível com os níveis de aprendizagem dos usuários em nível escolar, do fundamental ao ensino médio, bem como com a adequação “da proposta lexicográfica de cada tipo de obra”. Como deduzem as autoras: “o dicionário, pelo conjunto de informações que oferece, é uma obra que ultrapassa de longe a ideia de simples listagem de palavras a que se agregam significados e algumas informações gramaticais” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1923-1924).

No texto *Lexicografia Pedagógica: um relato da experiência do uso de dicionários para ensinar italiano a um grupo da ‘melhor idade’*, terceiro artigo, Fábio Henrique de Carvalho Bertonha narra sua experiência como professor de italiano no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), para alunos da terceira idade. Com o objetivo de aproximar esses alunos do dicionário, aplica diversas atividades com seu uso para promover práticas de “leitura, pois é um tipo de obra que pode ser tomada em seus aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais, históricos ao registrar como o léxico, ao longo do tempo, transforma-se ou se mantém, trazendo à tona outros e novos sentidos” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1924).

No quarto artigo, *Lexicografia pedagógica da língua portuguesa e Dialetoleologia: tecendo redes de conhecimento*, Marcela Moura Torres Paim e Isamar Neiva Santana apontam a importância da Dialetoleologia para dicionários escolares, pois incluir informações geolinguísticas nesses dicionários auxiliará na preservação do “material que foi rigorosa e pacientemente coletado, analisado e mapeado por atlas linguísticos, a exemplo do Atlas Linguístico do Brasil, publicado em 2014”. Além disso, faz com que os “falantes do português possam se familiarizar com as formas alternantes aqui existentes e conhecedores [...] do caráter multidialetal do português brasileiro” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1924-1925).

O quinto artigo, cujas autoras são Daniela Faria Grama e Neubiana Silva Veloso Beilke, com o texto *Linguística Aplicada & Lexicografia Pedagógica: intersecções possíveis por meio da Linguística de Corpus*, aborda Linguística Aplicada e LEXPED, à luz da Linguística de Corpus, demonstrando que “as concordâncias geradas pela ferramenta computacional utilizada revelaram as características idealizadas para um dicionário pedagógico, que, entretanto, não são consideradas por dois dicionários analisados” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1925).

Davi Albuquerque, no sexto artigo, *As relações entre ecolexicografia e lexicografia pedagógica*, discorre sobre as “contribuições que a ecolexicografia pode oferecer à lexicografia pedagógica”. Antes, porém, aborda sobre “a Ecolinguística, definida por Einar Haugen, em 1972, como sendo as relações existentes entre língua e meio ambiente, a grosso modo”, em que se pode postular duas concepções: “uma que se preocupa com as relações entre as línguas, e as línguas com o meio ambiente, outra que investiga as inter-relações existentes em uma língua”. A ciência da Ecolexicografia que foi proposta por Manoel Soares de Sarmiento, em 2000, “procura fornecer subsídios para o ecolexicógrafo elaborar tanto dicionários, quanto definições distintas do que a Lexicografia vem oferecendo até o momento”, ao propor “uma nova visão do mundo: a ecológica, e uma nova consciência perante as palavras, qual seja, do seu poder tanto para o falante quanto para o mundo” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1925).

Cíntia Voos Kaspar, com o sétimo artigo, *Uma proposta de taxonomia para dicionários monolíngues para aprendizes de FLE*, “propõe uma taxonomia de dicionários monolíngues para a língua francesa, que reflete as diferenças apresentadas por essas obras lexicográficas e os aspectos funcionais e linguísticos empregados em sua elaboração”, com base em três axiomas de Bugueño (2014): (i) “[...] é impossível realizar uma classificação que contenha todos os tipos de dicionário, pois o surgimento de novas obras lexicográficas é constante”; (ii) “a classificação taxonômica permite uma melhor avaliação de diferentes dicionários comparada a uma classificação tipológica” que “permite o estabelecimento de genótipos lexicográficos, isto é, são apresentados de forma clara traços definidos e caracterizados em função de uma matriz de traços” e (iii) “a aplicação, em conjunto, dos critérios funcional e linguístico”. Nesse sentido, a autora propõe uma taxionomia ampliada com o intuito de tentar “unir as obras lexicográficas para falantes nativos e para aprendizes de francês em um mesmo sistema, para que seja possível uma visão mais geral do cenário lexicográfico francês disponível” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1926).

Thiago Leonardo Ribeiro e Vera Maria Ramos Pinto fazem, no oitavo artigo, uma análise contrastiva de quatro dicionários selecionados pelo PLND (2012) dos tipos 2 e 3, em *Dicionário em sala de aula: análise da macro e microestrutura textual*, cujo objetivo é analisar

os critérios utilizados pelos lexicógrafos na elaboração e na adequação do respectivo público-alvo e concluíram que os do tipo 2 procuram satisfazer seus consulentes tanto na linguagem adequada na redação dos verbetes quanto na organização das entradas. Os do tipo 3 “[...] possuem características de minidicionários, cujos verbetes apresentam informações linguísticas variadas, uma linguagem impessoal, muitas vezes técnica e especializada que, acreditam, seja inacessível ao público-alvo”. Para os autores, “[...] as obras analisadas ‘são de boa qualidade e estão em consonância com os critérios da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito à organização da macro e microestrutura’” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1926-1927).

Em *Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão*, nono artigo, Laura Campos de Borba e Félix Valentín Bugueño Miranda, avaliam se os dicionários de aprendizes de uma língua estrangeira estão atrelados a algum programa de ensino e analisam a maneira como a língua-alvo é descrita. Avaliam um dicionário de aprendizes de língua inglesa (*learner’s dictionary*) e outro de língua alemã (*Lernerwörterbuch*). Os resultados do trabalho demonstram que não há uma correlação entre recursos léxicos específicos e níveis de aprendizagem. Como consequência, os documentos que contêm diretrizes sobre o seu ensino-aprendizagem (*English Profile* (2011) e *Profile Deutsch* (2005), respectivamente) não são úteis para a compilação de dicionários. Ou seja, embora os dicionários de aprendizes analisados reflitam a norma em uso, não estão atrelados aos documentos norteadores de ensino-aprendizagem do inglês e do alemão (Borba; Bugueño Miranda, 2018, p. 2165-2166).

Virginia Sita Farias, em *Descrição semântica em dicionários para aprendizes de espanhol: o problema das palavras gramaticais*, décimo capítulo, avalia “[...] paráfrases definidoras, exemplos e pós-comentários que se apresentam em verbetes de palavras gramaticais em dois dicionários de espanhol [...]” verificando “[...] se essas informações semânticas levam em consideração o perfil do usuário, a definição tipológica do dicionário e sua(s) função(ões)”, cujos “[...] resultados obtidos apontam para uma discrepância entre as informações disponíveis nos verbetes das obras analisadas e as reais necessidades dos consulentes”. Além disso, “[...] a autora conclui que a concepção dos dicionários avaliados não responde ‘à definição tipológica do genótipo lexicográfico em questão e tampouco corresponde a um perfil específico de usuário’” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1927-1928).

No décimo primeiro capítulo, *El componente cultural en los artículos lexicográficos del léxico de la bebida, de la gastronomía y de la hostelería en diccionarios de ELE*, Glauber Lima Moreira verificou seis verbetes do *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (2003) e do *Diccionario de Español para Extranjeros* (2002), dos subcampos

lexicais “bebida”, “gastronomia” e “hospedaria”, do âmbito do “turismo”. Com as análises, o autor conclui que:

as definições e os exemplos das entradas não registram, ou quando o fazem é de maneira superficial, o componente cultural necessário para uma mais completa compreensão do consulente-aprendiz da palavra-entrada em língua espanhola para que possa aprender a maneira de viver, relacionar-se, atuar, ver e explicar o universo daquela comunidade linguística em estudo. Ademais, acrescenta que “essas informações pragmáticas ajudam no processo de comunicação em outra língua com mais eloquência” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1928).

No décimo segundo, *El tratamiento de la equivalencia verbal en diccionarios (semi)bilingües para el aprendizaje de la lengua española*, Rejane Bueno e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão “analisam os equivalentes tradutórios em entradas verbais” do *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (2000), o *Señas*, a partir do “ensinamento comunicativo das línguas e da autonomia produtiva, com o escopo de verificar se essa escolha de equivalência obedece a critérios sistemáticos e coerentes a partir de uma perspectiva linguística e lexicográfica e se leva em consideração o consulente” cuja obra foi dirigida. Concluem que a questão dos equivalentes “[...] obedece a lógica do dicionário monolíngue de aprendizes de LE [...] e não a lógica do dicionário que envolve duas línguas, como seria o esperado” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1928-1929).

O décimo terceiro artigo, de Ivonne J. de Mogendorff e Cleci Regina Bevilacqua, *Prende la computadora, usa el diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo y mejora tu aprendizaje*, apresenta uma proposta de dicionário pedagógico bilíngue de colocações formadas por substantivo + verbo em língua espanhola, cujo objetivo é auxiliar os alunos de espanhol, falantes de português brasileiro, em suas produções orais e escritas (Jordan de Mogendorff; Bevilacqua, 2018, p. 2295).

O texto *Protótipo de verbete de um dicionário bilíngue pedagógico para aprendizes brasileiros de espanhol com foco nas unidades fraseológicas* escrito por Arelis Felipe Ortigoza Guidotti, décimo quarto artigo, apresenta um modelo de verbete na direção espanhol-espanhol, no campo semântico da alimentação, cuja proposta de repertório foi retirada de livros didáticos do PNLD 2011 e 2012,

enfazando-se, neste relato, o registro das unidades fraseológicas (UF). Com base na Lexicografia Bilíngue, a autora buscou “elaborar um produto que tivesse fins pedagógicos e que envolvesse as contribuições advindas da Fraseografia”, que “contemplasse o registro de UFs, exemplos de uso, informações colocacionais ou possibilidades combinatórias, assim como informações pragmáticas que incluíssem notas explanatórias ou observações que o consulente deveria considerar nas suas produções em língua espanhola” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1930).

No décimo quinto artigo, Jacqueline Vaccaro Teer, com *A lematização de expressões idiomáticas em dicionários para aprendizes*, defende que fraseologismos devem ser inseridos em dicionários de aprendizes de língua espanhola. Para tanto, “analisou dois intervalos lematizados de cem folhas cada no dicionário Señas [...] As mesmas expressões idiomáticas, posteriormente, foram buscadas no Dicionario Salamanca de la lengua española, de 1996, monolíngue”, a fim de “contrastar esse tipo de inserção lexical nessas duas obras”. Conclui que esses dicionários apresentam pontos positivos e negativos em relação à inserção fraseológica (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1930).

O texto *Marcação de verbetes sobre homossexual masculino em dicionários escolares*, de Hugo Leonardo Gomes dos Santos, décimo sexto artigo, Antônio Luciano Pontes e Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, analisa, em cinco dicionários escolares de tipo 3 do PNLD-2012, as marcas de uso neles empregadas, indicando restrições e contextos de uso de UL relacionadas ao campo semântico “homossexual masculino”, em 11 entradas, e chegaram aos seguintes resultados:

(i) a marca mais frequente foi aquela que se refere ao uso pejorativo e indica contextos discriminatórios nos quais essas palavras são utilizadas, e (ii) entradas que receberam a rubrica de “bicha”, “baitola” e “maricas”, “estão posicionadas às margens da rede e o fluxo de sentidos converge dessas palavras para as palavras não marcadas “gay” e “homossexual” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1931).

Larissa Moreira Brangel, no décimo sétimo artigo, com *A semântica cognitiva como ferramenta de otimização das definições tipo whole-sentence*, trata sobre possíveis contribuições da semântica cognitiva na criação de melhores condições na elaboração de definições lexicográficas do tipo *whole-sentence*. Também demonstra “uma possibilidade de se estabelecer essa relação, baseando-se nos princípios da semântica de frames e a base de dados da FrameNet”, com o objetivo de “contribuir para que a elaboração de paráfrases voltadas para crianças seja uma atividade amparada por bases mais teóricas e menos especulativas”, discutindo “pontos de contato entre as whole-sentence definitions e a semântica cognitiva, estreitando, assim, as relações entre a teoria semântica e a prática lexicográfica” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1931-1932).

Por fim, *Ordem Visográfica – colocando os dicionários de línguas de sinais em ordem*, décimo oitavo artigo, de autoria de Leandro Andrade Fernandes e Mariângela Estelita Barros

apresenta uma proposta de arranjo de entradas em dicionários de línguas de sinais numa ordem linear e alfabética, denominada pelos autores de “ordem visográfica”, que faz uso do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais, ELiS. Este último é

o sistema de escrita para as línguas de sinais que apresenta “[...] a primeira possibilidade no mundo de elaboração de dicionários semasiológicos com entradas em línguas de sinais organizadas de maneira estritamente alfabética linear. Isso porque esse sistema de escrita representa sistematicamente os principais fonemas das línguas de sinais e os organiza linearmente. Na ELiS, os visogramas são dispostos em sequência linear em uma palavra, ou seja, um visograma após o outro” (Zavaglia; Nadin, 2018, p. 1932).

Na mesma revista, em número anterior, a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regiani Aparecida Santos Zacarias, no artigo *Macro e microestruturas de dicionários escolares português-inglês/ inglês-português*, analisa a macro e a microestrutura de dois dicionários bilíngues escolares inglês/português - português/inglês, considerando-os não apenas como instrumentos de consulta, mas também como ferramentas pedagógicas para a construção do conhecimento da língua-alvo. A autora escolheu como objeto de estudo os dicionários *Longman Dicionário Escolar* para estudantes brasileiros e o *Dicionário Oxford Escolar* que buscam atender aos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, por meio de algumas inovações em suas arquiteturas e nas informações de seus verbetes. Traz algumas considerações genéricas sobre os dicionários, em especial, sobre os bilíngues, além de aspectos inovadores que ressaltam o comprometimento dessas obras com ensino e aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, destaca alguns detalhes da macroestrutura e da microestrutura dos dicionários bilíngues escolares inglês/português-português/inglês mencionados, os quais, em sua essência, visam a facilitar a busca dos usuários-aprendizes a título de exemplificação. Conclui com argumentos que evidenciam que, embora os dicionários estejam adequando-se ao propósito pedagógico, o uso dos dicionários bilíngues escolares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira deve ser incentivado e orientado pelos professores (Zacarias, 2018, p. 1-2).

Ainda em 2018, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aconteceu o *I Ciclo de Conferências em Lexicografia da UFMS*, no campus de Três Lagoas, MS. Esse evento contou com as contribuições da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> María Tereza Fuentes Morán (Universidade de Salamanca – Espanha), do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (UNESP – Araraquara) e da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aparecida Negri Isquerdo (UFMS – Campo Grande). As discussões engendradas, durante o evento, com relação às “[...] diferentes vertentes da Lexicografia, [...] seja com objetivos de perpetuar a memória da sociedade circundante, seja como forma de possibilitar a aquisição do léxico sob uma perspectiva didática” (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 8), levaram os professores Dr. Renato Rodrigues-Pereira e Dr<sup>ª</sup> Daniela de Souza Silva Costa, docentes da UFMS dos *campi* de Três Lagoas e Aquidauana, respectivamente, a organizarem o livro *Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos*, publicado em 2020 que será abordado mais a frente.

Em 2019, foi publicado o *Manual de (meta)lexicografia*, livro eletrônico organizado por Félix Valentín Bugueño Miranda e Laura Campos de Borba. Os objetivos da obra são “refletir o estado da arte da teoria metalexigráfica e orientar a escolha, consulta, compilação e avaliação de dicionários” e está estruturado em quatro partes: i) define-se o escopo adotado e apresentam-se os princípios teóricos básicos relativos à concepção de um dicionário e à sua classificação; ii) discorre-se acerca da estruturação de um dicionário e propõe-se uma classificação de obras lexicográficas; iii) são oferecidos panoramas das tradições lexicográficas em língua alemã, francesa, inglesa, espanhola e portuguesa do Brasil; iv) há capítulos monográficos referentes à definição, à norma e o dicionário, à Lexicografia Acadêmica na Alemanha, à Lexicografia Histórica, à Lexicografia de Corpus, à Lexicografia Bilíngue e à LEXPED (Bugueño Miranda; Borba, 2019, p. 5).

Dá-se destaque ao último capítulo da obra, *Lexicografia Pedagógica: existe?*, de autoria dos organizadores, que conceituam Lexicografia Pedagógica a partir do significado do termo *pedagógico*: “[...] conjunto de obras lexicográficas desenhadas *ex professo* para auxiliar na prática de ensino-aprendizagem (tanto da LM como de uma língua estrangeira) e necessariamente atreladas a um programa de ensino”. Abordam os princípios básicos que norteiam uma obra para esse fim e também propõem parâmetros de classificação de dicionários pedagógico, quais sejam: i) dicionário escolar, para ensino-aprendizagem de LM; ii) dicionário de aprendizes, para ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Finalmente, questionam sobre a possibilidade de se “[...] falar com propriedade de Lexicografia Pedagógica quando os expoentes rotulados ‘dicionários pedagógicos’ não demonstram estarem atrelados nem minimamente a um programa de ensino, seja da LM, seja da língua estrangeira”. Trata-se, por conseguinte, de um texto que instiga a busca por respostas mais efetivas por parte dos pesquisadores da área (Bugueño Miranda; Borba, 2019, p. 140-144).

Ainda em 2019, o professor Renato Rodrigues Pereira publicou, no periódico *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, o artigo intitulado *El Diccionario Monolingüe Pedagógico y la Enseñanza de Vocabulario: reflexiones teóricas y propuesta de actividad*, cujo objetivo é refletir sobre a importância e o uso dos dicionários monolíngues pedagógicos como materiais didáticos que podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. Para isso, além dos aportes teóricos e metodológicos da LEXPED, o autor buscou apoio em estudiosos que valorizam o desenvolvimento do conhecimento léxico no estudo de línguas e propôs uma atividade com exercícios dirigidos cujo objetivo é demonstrar que léxico, texto e dicionário caminham juntos,

ao possibilitarem significados e informações para a realização dos sentidos (Pereira, 2019, p. 195).

Retoma-se o livro *Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos*, publicado em 2020, com base no que foi divulgado no I Ciclo de Conferências em Lexicografia da UFMS (2018). Dos onze capítulos da obra, os cinco últimos situam-se especificamente no domínio da LEXPED, sendo quatro deles referentes à LEXPED no Brasil e estão descritos nos próximos parágrafos.

Rodrigues-Pereira (2020) expõe uma proposta de tratamento lexicográfico de homônimos homófonos destinada a dicionários monolíngues pedagógicos de espanhol como língua estrangeira, no capítulo intitulado *Parâmetros para a organização lexicográfica de formas homônimas homófonas não homógrafas* (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 9).

Encontra-se nessa obra um olhar atento para um dicionário ativo concentrando-se na organização da nomenclatura para elucidar posições teóricas que orientam o projeto lexicográfico. Esse tema é abordado por Nadin (2020) no oitavo capítulo, cujo título é: *Dicionário pedagógico bilíngue português-espanhol para a produção de textos: processo de seleção da nomenclatura* (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 10).

O décimo capítulo trata das *Unidades fraseológicas com numeral em dicionários francês-português*, em que a autora, Parreira (2020), estuda essas unidades em dicionários especiais bilíngues impressos e online, tornando possíveis reflexões de cunho teórico e prático acerca da constituição da nomenclatura, da macroestrutura e da microestrutura de um dicionário no que toca a recolha e o tratamento dessas UL (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 10).

Pontes, Carvalho e Almeida (2020), por sua vez e, por fim, analisam *O metadiscorso em dicionários didáticos* a partir da apresentação de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Lexicografia, Terminologia e Ensino – LETENS (Rodrigues-Pereira; Costa, 2020, p. 10).

A dissertação *O dicionário escolar como material didático facilitador da aprendizagem: em busca de uma aplicação efetiva em sala de aula*, de autoria de Patricia Ravagnani Despato Martinez, foi defendida em 12/02/2021, pela UFMS e teve como orientador o professor Dr. Renato Rodrigues Pereira. A pesquisa foi desenvolvida com foco para a utilização efetiva de dicionários em sala de aula, com o objetivo geral de possibilitar o uso efetivo do dicionário monolíngue escolar, com vistas a diminuir equívocos ortográficos e semânticos na escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com base nos princípios teóricos e metodológicos da LEXPED e estudos que versam sobre o Ensino do Vocabulário. Como resultado, foram elaboradas propostas de atividades dirigidas objetivando que o

dicionário seja explorado de forma efetiva, ampliando a competência lexical dos alunos e, assim, possibilitando a diminuição de usos inadequados de parônimos e de homófonos não homógrafos na escrita dos alunos, sobretudo para a ampliação do seu repertório lexical, e, por conseguinte, da sua leitura e da sua escrita.

Em 25/02/2022, Bruna Aparecida Oliva Ferreira dos Anjos defendeu a dissertação intitulada *Homônimos verbais em dicionários pedagógicos de E/LE: por uma proposta de definição didática para aprendizes brasileiros*, também sob a orientação do professor Dr. Renato Rodrigues-Pereira. Foi apresentada uma proposta de definição lexicográfica destinada a homônimos verbais que vierem a compor a nomenclatura de dicionários pedagógicos de espanhol como língua estrangeira. Para tanto, a autora fundamentou-se pelos princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia Geral, da LEXPED e da Lexicologia, com o fim de que o modelo de definição lexicográfica destinado às UL homônimas de categoria verbal atenda às necessidades do consulente brasileiro aprendiz de espanhol, com definições didáticas que possam contribuir para o entendimento da lexia em questão, servindo de modelo para futuros dicionários pedagógicos de espanhol como língua estrangeira.

Além desse trabalho, pela UFMS, em 2022, foi defendida a dissertação *Protótipo de dicionário pedagógico de escritores da Literatura Brasileira* por Gabriela Antonio Romancini, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Rodrigues-Pereira. A autora elaborou um protótipo de dicionário para alunos do Ensino Médio, respeitando as recomendações de ensino propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e aprovadas pelo MEC (2021) e pela LDB (Lei nº 13.415/2017), defendendo que esse pode ser um instrumento de grande importância para o aluno em situação de ensino-aprendizagem, pois pode auxiliar em processos como: conhecimento histórico, social e cultural do país, por meio das diferentes obras literárias; reconhecimento dos principais escritores brasileiros; aperfeiçoamento das práticas discursivas; melhor desenvolvimento prático da leitura e da escrita; construção do pensamento crítico; formação da autoidentidade etc. Assim, o aluno, especialmente do Ensino Médio, pode ter acesso a informações que complementem o seu desenvolvimento intelectual de maneira positiva, atendendo suas necessidades e interesses.

Na revista eletrônica *Domínios de Lingu@gem* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, volume 8, de fluxo contínuo, em sua seção Lexicografia em foco, há uma coletânea de artigos publicados entre 2022 e 2023 que apresentam a temática da LEXPED. Em *Colocações em dicionários escolares: algumas reflexões*, objetivou-se realizar um estudo metalexiconográfico sobre o tratamento dado às colocações em quatro dicionários escolares do PNLD, tipo 4: Aulete (2011), Bechara (2011),

Borba (2011), Houaiss (2011). Analisou-se sete verbetes: *prestar, levar, consideração, torrencial, copiosamente, densamente e torrente*. As análises demonstraram não haver um tratamento homogêneo dentro de cada obra, o que indica a necessidade de mais estudos que visem à proposição de parâmetros para um registro mais didático desse tipo de unidades nos repertórios lexicográficos (Di Fabio, 2022, p. 1-2).

Baffi-Bonvin (2023, p. 1), em *Investigando a utilização de um dicionário pedagógico no 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso*, enfoca a utilização do dicionário pedagógico monolíngue, o Primeiro Dicionário Escolar -Língua Portuguesa, de Nelly Novaes Coelho, em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, por meio do relato real e das percepções de uma professora, a fim de analisar o modo como essas percepções influenciam o processo de exploração multimodal dos recursos verbais e não verbais na introdução à informação lexicográfica. A autora concluiu que a interação com o dicionário pedagógico foi realizada de maneira adequada ao projeto de ensino, com o aproveitamento positivo da obra lexicográfica.

*O uso de dicionário infantil em sala de aula: relatos de uma sequência didática para o ensino fundamental – anos iniciais* é um relato de aplicação de uma sequência didática com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão. A atividade teve o propósito de dar a conhecer o gênero textual dicionário a esses alunos e incentivar seu uso como recurso didático na alfabetização. Os resultados mostraram ser possível trabalhar com dicionários na sala de aula, podendo ser uma boa ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos nessa tenra idade (Serra; Silva, 2023, p. 1-2).

No artigo *Metalexigrafia escolar: análise contrastiva de verbetes de dicionários escolares para Ensino Médio*, de Oliveira e Castiglioni (2023, p. 1), é realizada uma análise contrastiva da microestrutura dos verbetes cidadão e cidadania presentes nos dicionários escolares de tipo 4, selecionados no último edital oficial do PNLD Dicionários (2012), a fim de promover uma reflexão linguística e metodológica sobre o objeto de estudo analisado. A partir da análise, as autoras verificaram haver obras que possuem lacunas em algumas definições da palavra-entrada, provocadas pela falta de alguns elementos estruturais, levando o aluno-consulente a, possivelmente, buscar mais de um dicionário para a compreensão plena do sentido.

Por fim, *Proposta de marcação dupla em dicionários escolares* é um artigo que se concentra em uma perspectiva analítico-reflexiva sobre obras escolares inseridas no “PNLD 2012: Dicionários”, subdividido em quatro grupos de dicionários voltados ao Ensino Fundamental e Médio. Bertonha (2023, p. 1) analisa as marcas de uso existentes no *corpus* e

constata uma não padronização da etiquetagem, o que pode gerar controvérsias durante a busca de um sentido dicionarizado por um consulente. Pretendendo contribuir para essa questão lexicográfica, o autor propõe um sistema de marcação dupla e insere sua proposta em dez verbetes, sugerindo algumas melhorias nesse quesito para dicionários escolares.

Também no ano de 2023, destaca-se a pesquisa de mestrado *Os homófonos não homógrafos em dicionários pedagógicos de língua inglesa: possíveis sugestões lexicográficas* (Oliveira, 2023), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O objetivo principal foi “[...] identificar e analisar como os homófonos não homógrafos são registrados em dicionários pedagógicos de inglês como língua estrangeira [...]”, com o intuito de “[...] elaborar uma proposta de tratamento lexicográfico homogêneo dessas formas homônimas para esses dicionários, de maneira que seu caráter didático seja potencializado”. Ao delimitar as características que orientam a concepção de um dicionário pedagógico, a autora propõe “[...] um protótipo de um dicionário online monolíngue para Homófonos não Homógrafos, o qual já se encontra em funcionamento” (Oliveira, 2023, p. 11).

Em 02/03/2023 houve a defesa da dissertação *Marcas diatópicas em dicionários: uma proposta de registro para dicionários pedagógicos*, trabalho desenvolvido por Larissa Santos da Silva Bibó, sob orientação do professor Dr. Renato Rodrigues-Pereira, em que foi elaborada uma proposta de tratamento lexicográfico para marcas diatópicas que possam servir de parâmetro no processo de elaboração de dicionários pedagógicos. Os resultados das análises demonstraram que o registro das marcas diatópicas, geralmente é feito numa perspectiva macroespacial, por meio de abreviaturas indicativas de americanismos e brasileirismos. Considerando, pois, as realidades sociais, linguísticas, culturais e geográficas de determinadas UL da língua e as demandas de aprendizagem dos consulentes dos dicionários monolíngues pedagógicos de espanhol como língua estrangeira, a autora conclui que devem existir mais registros diatópicos numa perspectiva microespacial, de forma que atendam às necessidades dos consulentes, em especial, brasileiros aprendizes de espanhol (Bibó, 2023).

A defesa de dissertação de Ludymilla Tessari Dutra Rodrigues *Definição lexicográfica em dicionários escolares do tipo 3 e 4 do PNLD: um estudo metalexigráfico* aconteceu alguns meses mais tarde, em 17/08/2023, e também teve orientação do professor Dr. Renato Rodrigues Pereira. Nesse trabalho, a autora investigou as definições em dicionários escolares do PNLD, com o objetivo de verificar se as definições de UL registradas em quatro dicionários pedagógicos conseguem atender às necessidades de compreensão do consulente. Para tanto, foram examinadas as definições de palavras lexicais do campo semântico “lida com gado” dos

dicionários de tipo 3 e 4 de Evanildo Bechara e de Caldas Aulete de forma a investigar se alunos do Ensino Fundamental e Médio conseguem identificar um lema, com base apenas em uma definição.

Importante destacar, igualmente, que o professor Dr. Renato Rodrigues Pereira, docente da UFMS, *campus* de Três Lagoas, coordena o projeto de pesquisa *Lexicografia Pedagógica: estudos teóricos e aplicados sobre o dicionário*, que foi aprovado no edital da chamada especial Fundect/CNPq 15/2024 – Bolsas de Produtividade. Além disso, tem oferecido e ministrado a disciplina *Lexicografia Pedagógica* ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), na mesma universidade. Essa iniciativa tem fomentado novas pesquisas na área e, por consequência, formando novos pesquisadores / multiplicadores de estudos em LEXPED no Brasil.

Os professores Dr. Renato Rodrigues-Pereira, Dr<sup>a</sup> Regiani Aparecida Santos Zacarias e Dr. Odair Luiz Nadin organizaram o livro *Lexicografia Pedagógica: caminhos teóricos e aplicados*, em 2023, e, como o próprio título indica, é todo dedicado à LEXPED. Dos oito capítulos, seis tratam de estudos realizados no Brasil.

O primeiro, *Lexicografia Pedagógica em perspectiva*, é de autoria dos organizadores que fazem uma resenha sobre o tema com o objetivo de retratar o “coração teórico-metodológico” que dá base às reflexões tratadas nos capítulos subsequentes, além de “[...] demonstrar a possibilidade de ampliação do campo de abrangência da Lexicografia Pedagógica, com ênfase para os tipos de dicionários pedagógicos” com o fim de incentivar a realização de mais pesquisas na área (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2023, p. 9).

O segundo, de Myriam Lucía Chancí Arango e Ingrid Finger, tem o seguinte título: *A Lexicografia Pedagógica para aprendizes de línguas estrangeiras no âmbito da Teoria das Funções Lexicográficas*. O texto reflete sobre os pressupostos dessa última com o objetivo de descrever seus elementos fundamentais na elaboração de dicionários pedagógicos voltados para aprendizes de língua estrangeira (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2023, p. 9).

No terceiro, *Dicionário Pedagógico: a sistematicidade como princípio de redundância pedagógica*, Álvaro David Hwang analisa o Petit Robert Micro, de 2013, em que propõe uma reflexão sobre a execução dos mecanismos de codificação do discurso lexicográfico desse dicionário, destacando a importância da sistematicidade (princípio de redundância pedagógica) na forma como se dão as informações para facilitar a aprendizagem do público-alvo (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2023, p. 9-10).

No quarto capítulo, intitulado *Marcas de uso “familiar” em dicionário bilíngue escolar*, sob autoria de Claudia Zavaglia, Flávia Seregati e Fábio Henrique de Carvalho Bertonha, são

apresentadas as análises dos dicionários Michaelis Espanhol (2008) e Michaelis Italiano (2009), cujo objetivo é verificar se há coerência, uniformidade e utilidade das marcações para o aprendiz dessas línguas estrangeiras, no que diz respeito à marca de uso “familiar” (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2023, p. 10).

Em *El pensamiento de las professoras frente al uso del diccionario en las clases de ELE: un estudio de caso en el curso de Turismo*, sétimo capítulo, Glauber Lima Moreira traz reflexões sobre a forma como duas professoras de espanhol do curso de Turismo usam o dicionário e sobre o que sabem e pensam sobre essa obra lexicográfica. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que é importante o uso de dicionários em sala de aula, sobretudo os que sejam elaborados para um público-alvo específico (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2023, p. 11).

O último capítulo, *Pesquisas de campo em Lexicografia Pedagógica*, de Antônio Luciano Pontes, Hugo Leonardo Gomes dos Santos e Ana Grayce Freitas de Sousa, há a resenha de seis pesquisas de campo realizadas em LEXPED, na Universidade Estadual do Ceará. Duas delas são duas teses, uma defendida em 2018 e outra em 2020. A primeira, *Descrição e avaliação de um quicktionary bilíngue off-line usado na aprendizagem da língua inglesa*, de Araújo (2018), é uma investigação “[...] dos impactos do uso de um dispositivo eletrônico bilíngue off-line como aplicativo de dicionário e jogos de vocabulário no ensino-aprendizagem de língua inglesa”. Os resultados mostraram que esses recursos foram bastante apreciados pelos aprendizes por sua praticidade (Pontes; Santos; Sousa, 2023, p. 229-230).

Na outra tese, *O metadiscorso visual e a multimodalidade em dicionários escolares do tipo 2: uma pesquisa no contexto escola*, Santos (2020) investiga “[...] como os recursos visuais metadiscursivos são empregados em dicionários ilustrados e como relação texto-imagem é percebida por seus usuários” e constatou “[...] que os alunos recorriam mais às imagens do que ao texto verbal quando solicitados a definir as palavras pesquisadas [...]”. Além disso, chegou a outro resultado: as imagens do dicionário de tipo 2 ajudaram na compreensão dos verbetes pelos informantes (8 estudantes do 2º ao 5º ano, de uma escola pública de Fortaleza, CE) (Pontes; Santos; Sousa, 2023, p. 230-231).

O livro *As ciências do léxico: volume X: lexicologia, lexicografia, terminologia*, publicado em formato eletrônico em 2023 e organizado pelas professoras Dr<sup>a</sup> Aparecida Negri Isquerdo e Dr<sup>a</sup> Elizabete Aparecida Marques, pela UFMS, faz parte da coleção homônima, criada para divulgar as produções apresentadas nos encontros bianuais do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEX) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). A parte II da obra, reúne os trabalhos relacionados à Lexicografia.

O primeiro, *Obras de referência portuguesas no Hobson-Jobson: uma abordagem lexicográfica*, de Augusto, “examina os dois títulos portugueses mais mencionados no Glossary: Colóquios dos Simples e Drogas de Garcia de Orta e Décadas da Asia de João de Barros”, a fim “de refletir sobre o modo como os autores do Glossary se serviram dos referidos textos portugueses e, ao mesmo tempo, procurar justificativas para o epíteto ‘alambique’ dado pelos dois lexicógrafos ingleses à Língua Portuguesa, mais precisamente ao Indo-Português”. Trata também da “função de veículo transmissor do Português, ao servir de intermediário entre as línguas ‘exóticas’ e as línguas europeias, o que, salvo raríssimas exceções, não tem recebido a atenção que merece na maior parte dos estudos linguísticos sobre essa temática” (Isquierdo; Marques, 2023, p. 20-21).

O segundo, *Dicionário monolíngue de língua estrangeira: a face visível e a face invisível das palavras*, de Hwang e Parreira, “trata de questões de possíveis interesses do usuário que procura encontrar no dicionário monolíngue de língua estrangeira uma ferramenta transformadora de sua experiência com a língua descrita”, com base nos aspectos “que revelam o potencial da obra lexicográfica para o desenvolvimento de sua capacidade de produção na língua estrangeira” levando em conta as faces visível e invisível das palavras que estabelecem “relação com o controle das informações, aspecto do fazer lexicográfico que tem um papel importante na coesão interna do discurso do dicionário” (Isquierdo; Marques, 2023, p. 21).

O terceiro, *Gíria: marcas de uso presente em dicionários escolares*, de autoria de Zavaglia e Bertonha, discorre “sobre a questão das marcas de uso nos dicionários escolares, mais especificamente a ‘gíria’, de natureza diastrática”. Os autores selecionaram nove UL “com a marca de uso ‘gíria’ em oito dicionários monolíngues: Geiger (2011), Ferreira (2008; 2010), Braga e Magalhães (2011), Biderman (2009), Houaiss (2009; 2021) e Aulete (2021)” e fizeram uma análise lexicográfica “buscando verificar em que proporção ela contribui para o entendimento e restrição contextual” (Isquierdo; Marques, 2023, p. 21).

O quarto artigo, *Memórias da “viagem” da construção do Dicionário Histórico do Português do Brasil (DHPB) e suas repercussões lexicográficas*, de Murakawa, narra a “‘viagem’, metáfora utilizada para descrever as diferentes e inquietantes fases que marcaram a produção da obra, desde a formatação do projeto, realizado por Biderman em 2005, até a publicação da obra em rede, conquistada por Murakawa e pesquisadores da UNESP em 2021” (Isquierdo; Marques, 2023, p. 22).

No quinto, Marques e Paião, em *Expressões idiomáticas em dicionários: questões iniciais em direção à Fraseografia Pedagógica*, “analisam o tratamento de expressões idiomáticas em dicionários escolares, tanto da língua portuguesa como da língua espanhola”,

demonstrando “que as unidades fraseológicas, especificamente as EI, não recebem um tratamento lexicográfico sistematizado e adequado para os aprendizes de língua”, o que evidencia “que o registro dessas unidades em dicionários pedagógicos exige novas práticas, que conjuguem pressupostos teóricos-metodológicos de diversos saberes” (Isquierdo; Marques, 2023, p. 22).

Por fim, no texto *El enfoque sincrónico para el establecimiento de la homonimia destinada al DMHE*, Rodrigues-Pereira, Nadin e Kwiecien “discutem resultados da segunda etapa de uma pesquisa empírica realizada com o objetivo de demonstrar a possibilidade de se considerar o critério sincrônico para a definição de Unidades Léxicas Homônimas (ULH)”, ao inventariarem “candidatos a homônimos que possam vir a compor a nomenclatura de dicionários pedagógicos do espanhol como língua estrangeira, em especial o DMHE – Dicionario monolingüe de formas homónimas en español para aprendices brasileños”, que está em processo de elaboração (Isquierdo; Marques, 2023, p. 22-23).

Em 25/10/2024, Caroline Emanuele de Oliveira Borsalli defendeu a tese *Estudo lexicográfico contrastivo a partir de preposições no par de línguas português/espanhol: por uma proposta de dicionário bilíngue*, cujo objetivo é elaborar um protótipo de dicionário pedagógico bilíngue português/espanhol, destinado a brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) de nível básico a intermediário, com vistas a proporcionar a professores e alunos um material didático com informações adequadas às necessidades dos estudantes. Como fundamentação, a autora orienta-se pelos princípios teóricos e metodológicos da LEXPED, Lexicografia Contrastiva, Lexicografia Bilíngue, assim como os referentes à Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, aspirando que o produto final da pesquisa possa ser de fato um material didático que contribua para o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos estudantes de ELE.

Está em andamento, pela UFMS, além desta tese, sob a orientação do professor Dr. Renato Rodrigues Pereira, outra tese, de autoria de Simone Marques dos Santos Ribeiro, *Expressões idiomáticas: parâmetros para um tratamento lexicográfico didático*, que trata das unidades fraseológicas, sobretudo as expressões idiomáticas, que desempenham um papel importante no aprendizado, pois constituem uma parte do acervo lexical que apresenta estreita relação com a cultura. Pelo alto grau de complexidade que possuem, elas, por vezes, demandam mais atenção no processo de ensino/aprendizagem tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Os dicionários, nesse sentido, podem ajudar a entendê-las ajudando na compreensão e na produção linguística do estudante. Dessa forma, a autora propõe-se a elaborar

parâmetros para um tratamento lexicográfico mais didático dispensado às essas expressões, com subsídios teóricos da LEXPED, da Fraseologia e Fraseografia.

Além das teses, pela UFMS, campus de Três Lagoas, sob a orientação do professor Dr. Renato Rodrigues Pereira, em 2024, foram defendidas duas dissertações de mestrado. Uma delas é de autoria de Mirian Alves Carvalho, intitulada *Lexicografia Pedagógica: por um uso efetivo de dicionário em sala de aula*. A pesquisa busca averiguar como tem sido o uso do dicionário em escolas públicas de Três Lagoas/MS, com a intenção de verificar o nível de conhecimento que alunos e professores têm em relação ao objeto em análise, e as fragilidades ou potencialidades que encontram nesse instrumento didático, para, a partir dos resultados, elaborar propostas e contribuir com o desenvolvimento do letramento lexicográfico de consulentos que fazem parte do ensino básico.

A outra dissertação foi desenvolvida em um mestrado profissional, também sob a orientação do professor Dr. Renato Rodrigues Pereira. O trabalho de Cleide Aparecida Nunes Siqueira, intitula-se *O gênero dicionário no ensino de português como língua materna: uma proposta didática destinada a alunos do 8º ano* e tem por objetivo evidenciar assuntos possíveis de serem estudados com o uso do dicionário em sala de aula. Para tanto, a autora estabeleceu os seguintes objetivos específicos: i) refletir sobre a importância da escola na continuidade da aquisição e da ampliação do aprendizado do léxico; ii) discorrer sobre quanto o dicionário pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de português como LM, enquanto material didático; iii) apresentar o que dizem os documentos oficiais sobre as habilidades linguísticas que os estudantes precisam ou deveriam adquirir nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco para os alunos que se encontram no 8º ano; iv) elaborar uma sequência de atividades estruturada em duas etapas, a primeira destinada a conhecimentos relacionados ao gênero textual dicionário e a segunda direcionada às atividades que visam ao desenvolvimento da competência linguística nas habilidades básicas que os alunos precisam desenvolver durante o processo de aquisição e aprendizagem de sua LM; v) contribuir com mais um material de apoio aos colegas professores do Ensino Fundamental, séries finais; vi) despertar uma reflexão por parte dos professores, em especial os de língua portuguesa, sobre sua prática em relação às possibilidades de uso do dicionário no contexto de sala de aula.

Após demonstrar o quanto já se tem dado relevância a esses estudos lexicográficos, no Brasil, por meio da apresentação de diversos trabalhos já desenvolvidos e em andamento no âmbito da LEXPED, tratar-se-á, na próxima subseção, dos dicionários escolares de tipo 3 e 4 (escolhidos pelo MEC que estabeleceu critérios e delegou a professores de universidades federais da área da Lexicografia a função dessas escolhas) que são objeto desta pesquisa. O

público-alvo dessas obras são jovens aprendizes de LM das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. A opção para o estudo direcionado a esses dicionários escolares específicos se justifica por ser a autora desta tese professora da disciplina de Língua Portuguesa nas etapas escolares para as quais esses dicionários são direcionados.

#### **2.4.4 Os dicionários escolares tipos 3 e 4**

Um dos objetivos do PNLD, primeiramente, em 2006 e, seguidamente, em 2012, foi “[...] equipar as escolas com um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários”, com o encaminhamento para as escolas, na primeira edição, os de tipos 1, 2 e 3 e, na segunda, além desses, os de tipo 4. Os dicionários alvo desta pesquisa, porém, são os de tipo 3, direcionados para alunos dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental e de tipo 4, para os dos 1º aos 3º anos do Ensino Médio<sup>79</sup> (Brasil, 2012, p. 19). O manual que foi enviado para as escolas juntamente com os dicionários cujos títulos foram selecionados, faz uma exposição dessas obras lexicográficas: os do tipo 3, Bechara (2011a), Ferreira (2011), Geiger (2011a), Ramos (2011) e Saraiva (2010) têm características típicas de minidicionários de uso geral, ou seja, 19.000 a 30.000 verbetes, ilustrações funcionais, léxico do português brasileiro (incluindo siglas, símbolos, afixos etc.), linguagem impessoal nas definições e explicações, para cuja consulta se faz necessária a mediação do professor (Brasil, 2012, p. 32-34); os do tipo 4, Bechara (2011b), Borba (2011), Geiger (2011b) e Houaiss (2011), aproximam-se do tipo padrão por reunirem grande número de informações sobre cada palavra registrada, registrarem um maior número de acepções, indicarem sinônimos, antônimos e parônimos, assinalarem a pronúncia padrão etc. (Brasil, 2012, p. 35). Krieger (2006a, p. 249-250) tece pareceres sobre ambos os tipos. O tipo 3 foi projetado com uma forma gráfica tradicional, com algumas reduções e adaptações em relação aos dicionários gerais, incluindo regionalismos, junto a termos técnico-científicos. Assim, o dicionário tipo 3 intenta

[...] apresentar uma nomenclatura consistente, compatível com as necessidades requeridas pelas atividades de leitura e de produção textual, incluindo-se o letramento. Mais ainda, seu repertório léxico, contendo terminologias, pode apoiar a aprendizagem de outros campos do saber. Em geral, o tipo 3 aproxima-se dos grandes dicionários tanto no eixo das informações gramaticais, quanto no das marcas de uso dos lexemas e na rede de acepções. As formas adotadas para explicitar os sentidos costumam seguir os padrões clássicos de enunciados definitórios, seguidos de sinônimos. Observa-se que os melhores, quando efetivamente estruturados para a

---

<sup>79</sup> A escolha pelos dicionários de tipo 3 e 4 (e não os de tipo 1 e 2) se deve ao fato de que contemplam as UMP, pois, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, já faz parte do currículo escolar o estudo da composição e da derivação das palavras.

escola, procuram explicar o significado de forma acessível, usando palavras que, se consideradas difíceis, constam da própria obra. Mais ainda, esses dicionários costumam trazer resumos gramaticais, como regras de acentuação, uso de hífen, paradigmas verbais entre outros componentes que auxiliam no aprendizado da língua materna (Krieger, 2006a, p. 250).

Quanto ao de tipo 4, foram reformulados alguns dados estruturais com a seguinte caracterização: “mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante” (Krieger, 2012b, p. 176). Apesar de esses critérios já estarem bem estabelecidos, a elaboração de dicionários, principalmente escolares, de acordo com Nadin (2020, p. 184), demandam muito trabalho por ser “[...] um processo lento e complexo, pois, além de se considerar a frequência com que a unidade léxica aparece no corpus organizado para esse fim, faz-se necessária uma profunda reflexão sobre que unidades incluir [...]”. Além disso, “nesse complexo e dinâmico processo, é o perfil do usuário da obra [...] que dá o tom para a maioria, senão todas, das decisões”. O autor lembra que, mesmo que se estabeleçam critérios tendo em mente um usuário concreto da obra, algo importantíssimo, trata-se de um perfil hipotético, genérico, mas que “[...] permite, ainda que com deficiências, uma maior aproximação ao possível usuário da obra” (Nadin, 2020, p. 185). Como ver-se-á posteriormente nas análises referentes às UMP, todos esses aspectos poderão ser percebidos com maior clareza, pois pensa-se que os dicionários escolares deveriam ser elaborados levando-se em consideração tanto o conhecimento prévio dos estudantes quanto o que se espera que tenham adquirido ao final daquele ciclo escolar a que a obra se destina.

## **2.5 As unidades menores que a palavra**

Considerando que o objeto de estudo tratado nesta pesquisa são as UMP em dicionários escolares de tipos 3 e 4, é preciso abordar sobre a Morfologia, enquanto um dos níveis que estruturam a gramática de uma língua, como tratado na próxima subseção.

### **2.5.1 Morfologia**

Como já mencionado anteriormente, a Morfologia trata da estrutura interna das palavras<sup>80</sup>, o que inclui a formação das palavras de uma língua. Deve-se lembrar, no entanto,

---

<sup>80</sup> A gramática tradicional atribui dois significados ao termo “palavra”. O primeiro deles a caracteriza como segmentos identificáveis dentro de uma sentença. O segundo leva em conta a forma vocabular, ou forma de palavra, e o lexema, a palavra como unidade abstrata, com significado lexical, a forma registrada pelos dicionários

como já explicitado no início desta seção, que o conceito de palavra é bastante complexo e tem gerado muitos estudos e discussões a respeito, no âmbito dos estudos linguísticos. Sandalo (2005, p. 183), por exemplo, afirma que se trata de uma unidade que, isoladamente, contém sentido, diferente dos pronomes clíticos como “[...] o pronome clítico *o* ‘terceira pessoa singular masculino’ (Maria *o* viu na feira) não pode ocorrer como resposta a uma pergunta e servir como sujeito de uma sentença. Não é, portanto, uma palavra”. Esses clíticos, todavia, são mais livres que os afixos (prefixos e sufixos, em português), que não podem mudar de posição, e são considerados unidades mínimas, em oposição à unidade máxima, a palavra. Prefixos e sufixos são formadores de palavras por derivação, que, conforme Dubois *et al* (1973, p. 172), “[...] opõe-se a *composição* (formação de palavras compostas)”, porém, muitas vezes, há divergências com relação à essa classificação.

Basílio (1999, p. 9-14), por exemplo, ao tratar de questões referentes à delimitação de UL, traz alguns pontos de vista, começando por Bloomfield (1926), com os conceitos de forma livre e forma presa. No gerativismo, processos derivacionais são encarados como processos sintáticos e, por isso, nessa abordagem, surgem questões que geram controvérsias: estabelecer ou não diferença entre derivação e flexão; representar o léxico por palavras ou por morfemas (radicais e afixos); estabelecer como palavras da língua também as não-existentes (mas que os morfemas e as regras de formação de palavras as projetam) ou aquelas já registradas no dicionário. A autora assevera que não existe consenso quanto a se estabelecer um conceito de palavra que faça sentido para diferentes línguas, corroborando com Biderman (1999, p. 82) que afirma que “[...] só se pode identificar a unidade léxica, delimitá-la e conceituá-la no interior de cada língua”, ou seja, trata-se de um sentido relativo que não pode ser o mesmo para diferentes línguas. Dessarte, apresenta como exemplo *-mente* que, de modo geral, em português, é considerado formador sufixal, gerando problemas fonológicos, morfológicos e sintáticos. E explica:

[...] as formações adverbiais em *-mente* provêm do uso da forma *mente*, ablativo de *mens, mentis*, o sentido de “disposição de espírito”, como em *obstinata mente, devota mente*, etc. [...].

Tendo em vista sua origem histórica e propriedades atuais, talvez seja mais adequado dizer que as formações adverbiais *-mente* são expressões de estrutura fixa, em que o segundo elemento funciona como caracterizador de uma locução adverbial. Assim, não existiria o sufixo *-mente* em português e as expressões ADJ. FEM.+*mente* não seriam derivadas (Basílio, 1999, p. 14).

---

e “corresponde à **forma de citação** padronizada, aquela que é empregada para a referência aos lexemas” (Petter, 2003, p. 59, grifo da autora).

A estudiosa ainda pontua que não só se circunscrevem a enfoques gerativos os problemas quanto à delimitação de UL, mas também a abordagens tradicionais, gerando controvérsias sobre: natureza composicional ou derivacional da prefixação; estatuto dos pseudoprefixos; homonímia/polissemia; locuções, expressões, tempos compostos, expressões de aspecto, derivações impróprias; estatuto da expressão do grau; expressão gramatical de gênero. Esses problemas geram dificuldades na Lexicografia, porque decisões importantes devem ser feitas (Basílio, 1999, p. 15).

Já Alves (1999, p. 69-70), quando trata da delimitação da UL nas línguas de especialidade, aborda sobre a perspectiva proposta por Quemada (1981) que defende a existência de três planos para a classificação dessas unidades: do discurso, do código e do sistema. Nesse último (plano do sistema), “[...] estão reunidas, organizadas e associadas, de forma acrônica, unidades abstratas e seus traços virtuais” como os lexemas (“toda unidade mínima livre”) e os formantes (“unidades lexicais mínimas presas: radicais elementos de composição de palavras herdados das línguas clássicas, afixos”), que, de acordo com a autora, “[...] representam os signos lexicais mínimos, morfossemanticamente determinados no interior de conjuntos organizados, em que são neutralizados e confundidas todas as referências relacionadas à cronologia e ao uso e todas as avaliações normativas”.

Em adição a isso, Gonçalves, Yakovenco e Costa (1999, p. 115-116) afirmam que a formação de palavras “[...] nunca foi de interesse central nas abordagens normativas, visto que o enfoque dado a essa questão se detém basicamente na análise das palavras já formadas e incorporadas ao léxico [...]”. Na verdade “[...] as gramáticas tendem a listar os sufixos e a arrolar alguns exemplos”. Por isso, há muitos problemas com relação à descrição dos formadores que não são contemplados pelas gramáticas tradicionais a exemplo de *-eiro* no português do Brasil e, assim, os autores discutem, a possibilidade de que o sufixo *-eira* não seja apenas uma flexão de gênero, mas um sufixo distinto.

Duarte (1999, p. 164-165), por sua vez, aborda o conceito do termo prefixóide adotado por alguns estudiosos que, como o próprio nome indica tem algumas similaridades com o prefixo, porém também algumas diferenças. Por exemplo, alguns desses formantes tanto podem ocupar a primeira como a última posição na palavra (*filogermânico* / *germanófilo*); pode haver uma correspondência entre elemento truncado e elemento preso (*tecnocracia* / *eletrotécnico*); equivalência formal entre forma livre e forma presa (*voar sobre* a cidade / *sobrevoar*) entre outras características. O autor propõe o critério “da braquissemia, processo que consiste no emprego de parte do vocábulo pelo vocábulo inteiro. Ampara-se no princípio da economia da

linguagem. Deriva da subtração, não da adição de morfemas” (Duarte, 1999, p. 171) e pode ser um critério para determinar os prefixóides, cujos exemplos são os seguintes:

[...] hiper, em lugar de hiperinflação. [...]  
 O fenômeno braquissêmico [...] permite diferenciar elementos mórficos, como *hiper* e *multi* de outros como *in-* e *des-*, que são verdadeiros prefixos. [...]  
 A forma braquissêmica pode dar lugar a novas formações, [...] com os exemplos: *supermicros*, em lugar de *supermicrocomputadores*, e *supermínis*, em lugar de *superminicomputadores* (Duarte, 1999, p 171).

Petter (2003, p. 71), ao tratar da derivação, no âmbito da Morfologia Lexical, menciona que “os afixos são em número limitado. Em português, por exemplo, são pouco mais de cinquenta prefixos e aproximadamente cento e quarenta sufixos. Apresentam funções sintático-semânticas definidas, que delimitam o significado e o uso possível da nova palavra formada”. Nesse sentido, “[...] os prefixos combinam seu valor semântico ao da raiz a que se unem [...]”, ao passo que os sufixos, apesar de também apresentarem uma significação léxica, “[...] é mais comum terem um valor geral e abstrato [...]”. Além disso, conforme Basílio (1999, p. 9), enquanto os sufixos mudam a classe gramatical das UL, os prefixos, a partir do significado de uma palavra, formam “[...] outra semanticamente relacionada, que apresente uma diferença semântica específica em relação à palavra base”.

De acordo com Lyons (1968, p. 195-196), o termo morfologia foi adotado primeiramente no campo da Biologia e introduzido na Linguística no século XIX, “nessa época, sob influência do modelo evolucionista de Darwin”, conforme informa Petter (2003, p. 60). Esse pensamento também influenciou o estudo comparativo das línguas, consideradas organismos vivos com nascimento, crescimento e morte. August von Schegel (1818) formulou uma tipologia morfológica, reorganizada por August Schleicher (1821-1868), em três categorias: a) “isolantes, em que todas as palavras são raízes, isto é, as palavras não podem ser segmentadas em elementos menores, portadores de informação gramatical e/ou significado lexical”, como o chinês; b) “aglutinantes, em que as palavras combinam raízes (elementos irreduzíveis e comuns a uma série de palavras) e afixos distintos para expressar as diferentes relações gramaticais, como o turco”; c) “flexionais, em que raízes se combinam a elementos gramaticais, que indicam a função das palavras e não podem ser segmentados na base de ‘um som e um significado’, ou um afixo para cada significado gramatical”, como o latim (Petter, 2003, p. 61).

Já a evolução da disciplina se deu a partir do “conhecimento maior de línguas fora do domínio indo-europeu que permitiu à Linguística rever o seu conceito sobre ‘palavra’ e os mecanismos utilizados para sua identificação”, tanto semânticos (uma palavra, um significado)

como fonológicos (um acento principal por palavra), pois “mostraram-se insuficientes, quando aplicados a várias línguas, como as polissintéticas, por exemplo”. O critério sintático, pois, foi considerado mais adequado, porque “seriam palavras as sequências sonoras que poderiam constituir a resposta mínima a uma pergunta e que poderiam ser usadas em várias posições sintáticas”, em que o elemento mínimo “pode ocorrer livremente no enunciado ou pode sozinho constituir um enunciado”. Considerar o morfema ou a palavra como a unidade central do estudo morfológico, entretanto, resulta em modos diferentes de abordar a Morfologia. Pode-se dizer que a noção de morfema está relacionada com o estruturalismo, que tinha como problema central a identificação dos morfemas nas diferentes línguas do mundo (Petter, 2003, p. 61).

Bloomfield (1926, p. 27 *apud* Petter, 2003, p. 63), definiu morfema como ‘a forma recorrente (com significado) que não pode ser analisada em formas recorrentes (significativas) menores’, deixando “entrever que a comparação é a técnica básica para a identificação dos morfemas, os menores signos ainda portadores de significado”. Nesse sentido, “a tarefa primeira da análise morfológica consistirá em observar pares ou grupos de palavras que apresentam uma oposição parcial, tanto na expressão como no conteúdo” (Petter, 2003, p. 63).

Outro conceito importante é o de alomorfe: “o conjunto de morfes que representam o mesmo morfema [...]”, cuja distribuição deve ocorrer de forma complementar, uma vez que, “se a escolha entre dois ou mais alomorfes depender do contexto sonoro em que ele se encontra” haverá “um condicionamento fonológico (ou fonético). A alomorfia fonologicamente condicionada reflete, geralmente, as restrições da combinatória de fonemas que ocorrem em cada língua”. Como muitos linguistas defendem que o condicionamento fonológico deva ser “assunto para a fonologia e não para a morfologia, [...] alguns autores (principalmente os do Círculo Linguístico de Praga) propuseram a existência de um nível intermediário, objeto de estudo da morfo(fo)nologia, ou morfofonêmica”. Esse nível “trataria da estrutura fonológica dos morfemas, de suas modificações combinatórias, das mudanças fônicas que adquirem função morfológica” (Petter, 2003, p. 64-65).

Quanto aos processos morfológicos, é preciso destacar que a junção de dois elementos mórficos, produzindo um novo signo linguístico, obedece a princípios que variam na possibilidade de combinação em línguas distintas e se manifestam sob formas determinadas: a) adição: um ou mais morfemas é acrescentado à base, tanto raiz como radical primário. Em *aprofundar*, por exemplo, em que à raiz *profund-* foram adicionados afixos que são designados dependendo da sua posição em relação à base. Nesse caso, *a-* é prefixo, localizado antes da base e *-ar* é um sufixo, localizado após a base. Há ainda os infixos (dentro da base), os circunfixos (afixos descontínuos que enquadram a base) e os transfixos (descontínuos que

atuam numa base descontínua); b) reduplicação: repete fonemas da base, com ou sem modificações; c) alternância: alguns segmentos da base são substituídos por outros, de forma não arbitrária, porque são alguns traços que se alternam com outros (como em português: *pus/pôs; fiz/fez; fui/foi*); d) subtração: alguns segmentos da base são eliminados para expressar um valor gramatical (Petter, 2003, p. 65-67).

Outra noção a ser abordada é a de morfema zero { $\emptyset$ }. Esse fenômeno ocorre “[...] somente quando não houver nenhum morfe evidente para o morfema, isto é, quando a ausência de uma expressão numa unidade léxica se opõe à presença de morfema em outra”. Por exemplo, em *falávamos*, pode-se destacar o morfema {-mos} como expressão de primeira pessoa do plural enquanto *falava*, forma de primeira ou terceira pessoa do singular, em que o morfema zero { $\emptyset$ } traz a informação gramatical (Petter, 2003, p. 68). Já quanto à ordem dos morfemas, Petter (2003, p. 69) argumenta que “todas as línguas apresentam restrições quanto à combinação de morfemas, que levam em conta a forma e a ordem linear da distribuição dos morfemas”.

Os estudos da Morfologia podem ser subdivididos em dois campos: Morfologia Lexical (dedicado ao estudo dos mecanismos morfológicos por meio do qual se formam palavras novas e pode ser derivacional, composicional, regressiva ou parassintética); Morfologia Flexional (análise dos mecanismos morfológicos que apresentam informações gramaticais) (Petter, 2003, p. 69).

O mecanismo básico da Morfologia Lexical (cujo conceito é importante para este trabalho) é a derivação com a formação de palavras novas. Os morfemas derivacionais têm uma distribuição restrita, condicionada pelo uso, como os sufixos *-ção*, *-mento*, por exemplo, que se unem a verbos para indicar nome de ação ou resultado de ação: *invenção*, *casamento*; enquanto os sufixos *-ismo*, *-ura* unem-se a adjetivos, para expressar, também, ação ou resultado de ação: *civismo*, *doçura*. O acréscimo de morfemas derivacionais pode provocar a mudança de categoria gramatical das palavras, como ocorre em alguns casos: nome + sufixo > verbo (*clarear*, *civilizar*, *coroar*, *mapear*); verbo + sufixo > nome (*contagem*, *pesagem*, *vencedor*, *punição*); adjetivo + sufixo > nome (*escuridão*, *imensidão*, *realidade*, *finalidade*). “A derivação lexical, por expressar diferenças vocabulares, é responsável pela maior parte da criatividade ou produtividade lexical da língua” como se pode observar nos neologismos criados pelos sufixos *-ismo* ou *-ista* difundidos pelos jornais, como *lulismo*, *serrismo*, *cirista*, *brizolista* (Petter, 2003, p. 69-70) e que continuam sendo produtivos.

Percebe-se, por isso, que o processo de derivação é o mais utilizado para formar novas UL, em que a sufixação é a mais usual. Na derivação, acrescenta-se um afixo (sufixo ou prefixo)

a uma base, como nos seguintes exemplos: prefixo + base: *des* + *fazer* = *desfazer*; base + sufixo: *formal* + *mente* = *formalmente*. “A base de uma forma derivada é geralmente uma forma livre, [...] como um verbo, um adjetivo ou um advérbio”. Pode-se ter derivados a partir de formas presas, “que não podem ocorrer sozinhas, como *morfológico*, em que se juntou o sufixo *-ico*, formador de adjetivos, à base *morfolog*, composta de *morfo* + *log*, que é ao mesmo tempo composta (dois radicais gregos) e presa”. “Em português, raízes e radicais servem de base para a adjunção de afixos”. Por exemplo, à palavra *marinha*, o sufixo *-inha* foi acrescentado à raiz *mar-*; já na palavra *marinheiro*, o sufixo *-eiro* foi acrescentado ao radical *marinh-*. “A raiz é o elemento irreduzível e comum às palavras derivadas (*mar-inha*, *mar-inheiro*); o radical inclui a raiz e os elementos afixais que servem de suporte para outros afixos, criando novas palavras”. Nesse sentido, “os prefixos combinam o seu valor semântico ao da raiz a que se unem, como nos exemplos: *inter* + *por* = *interpor*; *contra* + *senso* = *contrassenso*; *vice* + *rei* = *vice-rei*”. Os sufixos, por sua vez, geralmente, têm “um valor geral e abstrato”: *-dade*, *-ez*, *-ia* formam substantivos abstratos (*liberdade*, *viuvez*, *alegria*); *-ense*, *-este*, *-ício*, formam adjetivos (*catarinense*, *celeste*, *vitalício*); *-ar*, *-ear*, *-izar*, formam verbos (*penar*, *florear*, *concretizar*). “Há sufixos que acumulam valores semânticos diversos, como *-ada* (i) ideia de coleção (*filharada*), (ii) ideia de golpe (*agulhada*), (iii) ideia de produto alimentar (*feijoada*), (iv) ideia de duração (*temporada*)”. Como fica evidente, “os processos derivacionais são bastante produtivos [...] não só pela possibilidade elevada de combinação de raízes e afixos”, mas também por: (i) em muitos casos, mudarem a classe da nova palavra formada, como a nominalização de verbos, como *pesar* > *pesagem*, (ii) envolvem noções comuns e de grande generalidade, como a ideia de negação (*ilegal*), *grau* (*gatinho*), designação de indivíduos (*pianista*), nomes abstratos (*bondade*) (Petter, 2003, p. 70-71).

Já “a composição consiste na associação de duas bases para formar uma palavra nova”. Tem-se “palavras compostas a partir de formas livres, como *guarda-livros* (*guarda* + *livros*) como também a partir de formas presas, como *geologia* (*geo* + *logia*)” (Petter, 2003, p. 71). “O processo de composição junta uma base a outra, com ou sem modificação de sua estrutura fônica; aglutinando-se, em *aguardente*, ou justapondo-se, em *pentacampeão*”, em que o primeiro elemento é o núcleo e ocorre nas seguintes estruturas: substantivo + substantivo (*sofá-cama*, *peixe-espada*, *mestre-sala*); substantivo + adjetivo (*caixa-alta*, *obra-prima*, *amor-perfeito*); verbo + substantivo (*guarda-roupa*, *porta-estandarte*, *beija-flor*). “Nas estruturas com adjetivo, esse é sempre o especificador, independente de sua posição: *belas-artes*, *livre-arbítrio*”. A composição permite categorizações mais particulares que na derivação, uma vez que “a associação de dois elementos independentes do léxico em apenas um elemento cria

formas compostas muitas vezes desvinculadas do significado particular de cada um de seus componentes, como em *amor-perfeito*” (Petter, 2003, p. 72).

Na derivação regressiva, há a redução de morfemas, que pode ser observado em derivados do tipo: *busca*, de *buscar*, *implante*, de *implantar*, *manejo*, de *manejar*. “Os derivados são, na maioria, substantivos deverbais, isto é, construídos a partir de verbos”. Já “a derivação parassintética consiste na adição simultânea de um prefixo e um sufixo a uma base”, sendo “mais produtivo na formação de verbos (*en-* + *feitico* + *-ar* = *enfeiticar*) do que na de adjetivos (*des-* + *alma* + *-ado* = *desalmado*). A função semântica é atribuída ao prefixo, enquanto a função sintática cabe ao sufixo, que muda a classe da palavra a que pertence a base” (Petter, 2003, p. 72). Sandmann (2020, p. 27) também acrescenta uma função discursiva na formação de palavras, em que se pode destacar tanto a função de expressar aspectos subjetivos do emissor em relação ao conteúdo do que é comunicado e a função de adequação à estrutura do texto como um todo. Os aspectos subjetivos se manifestam com o emprego de sufixos pejorativos como *-arada* (*gentarada*, *homarada*) e *-ção* (*falação*, *perguntação*) por exemplo, sendo que os sufixos de grau podem, conforme o contexto ou a situação, expressar apreço ou despreço (“*Que golzinho!* será valorativo, se meu time ganhou ou se o gol foi muito bonito. *Só um golzinho!* será depreciativo, se o jogo teve pouca ofensividade e mais defensividade, sendo de destacar o reforço das palavras *só* e *um*”). Já no que se refere à adequação discursiva ou de adequação à estrutura do texto como um todo, um exemplo é a transformação de *que civiliza* em *civilizatória* em “*A proposta civilizatória foi sumariamente derrubada pela dobradinha PMDB - PFL, [...] o adjetivo traz a vantagem de não ser uma palavra condicionada ao emprego das flexões próprias do verbo [...]*”. Isto quer dizer que a “[...] ação de civilizar atribuída a *proposta* é mais genérica em termos de tempo, modo e aspecto, que o verbo infalivelmente expressa em relação ao sujeito” (Sandmann, 2020, p. 28-29).

Sandmann (2020) menciona que é uma “discussão oportuna quando se fala no objeto de estudo da morfologia ou em competência lexical [...] a abordagem que se pode fazer desses assuntos sob os enfoques diacrônico e sincrônico [...]”. Para o autor, o que não é possível é a mescla das duas abordagens e dá como exemplos UL retiradas do dicionário Aurélio (1986):

o Aurélio dá de *passável* a estrutura (*passar* + *-ável*), enfoque sincrônico, de *amável* dá a origem (do lat. *amabile*), enfoque diacrônico, sendo que de *analísável* não dá nem a estrutura nem a origem. Assim também de *repatriar* é dito que vem do latim *repatriare* e que *expatriar* é formado de *ex-* + *pátria* + *-ar*. Ora, dentro de um enfoque puramente sincrônico, não obstante a extensão de sentido verificável principalmente em *amável*, se há de dizer que os três adjetivos em *-vel* são formados mediante a sufixação dos respectivos verbos e que tanto *repatriar* como *expatriar* são sincronicamente derivações parassintéticas: *re-* + *pátria* + *-ar* = *repatriar*; *ex-* + *pátria* + *-ar* = *expatriar*, eis que a língua não formou *patriar* para a partir daí se ter por

prefixação *repatriar* e *expatriar*. Forte argumento de que as abordagens diacrônica e sincrônica não devem ser mescladas apresenta Bussmann, no verbete homonímia, que traduzimos: ‘Sob o ponto de vista sincrônico, o argumento etimológico perde muito em força, pois os entrelaçamentos lingüísticos genéticos não fazem parte da competência lingüística e não oferecem, muitas vezes, critérios seguros de decisão.’ Voltando aos exemplos acima do Aurélio, não faz parte da competência lingüística do falante de hoje saber que em latim havia *amabile* e *repatriare*, antecessores, no tempo, respectivamente, de *amável* e *repatriar*, e, mesmo que o falante conheça esse elo histórico, sincronicamente os elos são com *amar*, *pátria*, *expatriar*, incluindo-se, naturalmente, as funções sintáticas e semânticas dos prefixos e sufixos envolvidos. Interessante é, considerando a palavra latina *amabile*, que faz parte da competência lingüística do usuário de hoje, saber que o *-vel* de *amável* alterna com *-bil*, quando o processo derivacional tem prosseguimento: *amável* - *amabilidade*, *amável* - *amabilíssimo* e *contável* - *contabilizar*, fenômeno aliás geral dos adjetivos em *-vel* (Sandmann, 2020, p. 14-15)

Quanto à Morfologia Flexional, “o mecanismo básico é a flexão, que forma conjuntos sistemáticos completos ou fechados, os paradigmas flexionais das conjugações verbais, por exemplo”, em que as palavras são as mesmas, com modificações que indicam relações gramaticais e conservam seus membros na mesma classe. “Os morfemas flexionais, numericamente limitados, têm uma distribuição ampla, como o sufixo flexional de plural, o *-s*, que se liga a qualquer nome contável” (Petter, 2003, p. 70). “A morfologia flexional trata, principalmente, dos morfemas que indicam relações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância, estando mais diretamente relacionada à sintaxe” (Petter, 2003, p. 73).

Já Basílio (1989, p. 12) menciona a dificuldade para se determinar a distinção entre flexão e derivação, já que, “[...] muitas vezes, a diferença entre os dois conceitos é colocada como decorrente da diferença entre ‘palavras distintas’ e ‘formas da mesma palavra’”. A autora apresenta alguns exemplos que demonstram como intuitivamente é possível perceber que algumas palavras sofrem flexão de número, como *par* e *pares*, e, nesse caso, seriam variação de uma mesma palavra, ao passo que outras geram mais dúvida, quanto a se se trata de outra UL, como *ímpar*, derivada de *par*. Além desses casos, a estudiosa também questiona com respeito ao particípio passado: “[...] seria um caso de flexão ou um caso de derivação”? (Basílio, 1989, p. 12). É uma questão a se pensar e que continua gerando dúvidas, tanto que alguns dos dicionários analisados nesta pesquisa trazem a palavra-entrada *-ado* que inclui o particípio passado em uma de suas definições, ou seja, embora não o classifique como sufixo, no âmbito da morfologia derivacional, apresenta-o no escopo da morfologia flexional como forma nominal de verbos.

A Morfologia foi incorporada às gramáticas abrangendo tanto os processos flexionais como os derivacionais, por influência dos filólogos comparatistas com suas investigações entre o sânscrito e as línguas clássicas ocidentais. Assim, por meio do estudo sistemático da formação das palavras, sob uma perspectiva histórica, “[...] percebeu-se que os processos flexionais e

derivacionais tinham muito em comum”<sup>81</sup> (Lyons, 1968, p. 196, TN) e são importantes para a compreensão do léxico.

No que se refere à estruturação da palavra, Basílio (1989, 13) aponta para a existência de várias “[...] camadas que podem atingir vários níveis”, sendo as palavras morfologicamente complexas formadas basicamente por uma base (radical) e um afixo ou, afixos (no caso da formação parassintética). Nesse sentido, a “[...] derivação obedece às necessidades de expressão de categorias nocionais, com contraparte sintática ou não, mas de caráter fixo e, via de regra, de teor geral”. Quanto às palavras formadas por composição, há mais de uma base, a exemplo de *guarda-chuva* (duas bases livres) e *agricultura* (*agri* + *cultura*, em que *agri* é uma forma presa), obedecendo “[...] à necessidade de expressão de combinações particulares”. Outro aspecto abordado pela autora é a diferença com que as gramáticas interpretam a formação das palavras: enquanto a gramática normativa adota uma visão mais passiva dando conta apenas das características das formas já constituídas, as demais se ocupam do processo em si, numa interpretação mais ativa (Basílio, 1989, p. 14-27). Além dessas particularidades, quanto a generalidade da função, na derivação, a autora esclarece que há diferentes graus, em que, ocorre, “[...] num extremo, por exemplo, o caso da nominalização de verbos [...]” que “[...] é quase absoluta em português” e, no extremo oposto, existem “[...] exemplos como o do sufixo *-ada* como em *feijoada*, *camaroadada*, etc. [...]”, em que “o teor de produtividade é bastante restrito, como se pode esperar pela particularidade da função do sufixo, a de indicar um prato ou preparado feito na base do alimento nomeado na base”. No entanto, na derivação, as funções sintático-semânticas são “[...] de caráter mais geral e comum; e a produtividade dos processos derivacionais é diretamente relacionada ao teor de generalidade de sua função” (Basílio, 1989, p. 27-29).

Já no que diz respeito à composição, como mencionado no parágrafo anterior, “[...] é um processo que vai permitir categorizações cada vez mais particulares”. Na verdade, “[...] não é de surpreender o fato de que a composição a partir de palavras se situa muito mais no nível do lexical, do coloquial, do regional e do esporádico [...]”, ao passo que a composição por bases presas é característica da língua formal e tem por objetivo a denominação da linguagem científico-tecnológica. Assim, “as descrições são sempre descritivas e eventuais distanciamentos entre o significado do todo e o das partes se devem a fatores usuais de evolução semântica, assim como a fatores de diversificação terminológica” (Basílio, 1989, p. 30-35).

---

<sup>81</sup> “[...] it was realized that inflexional and derivational processes had a good deal in commun” (Lyons, 1968, 196).

Nesta pesquisa, toma-se como base principalmente os conceitos e categorizações da Morfologia Lexical defendidos na “Gramática do português culto falado no Brasil”, volume VI, sob a coordenação do professor Ataliba de Castilho, organização das professoras Angela Rodrigues e Ieda Maria Alves e contribuição de vários pesquisadores. A obra, publicada em 2015, adota como *corpus* o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC).

Para deixar claros os conceitos já abordados nos parágrafos anteriores com base na obra mencionada acima, primeiramente retoma-se a questão da derivação prefixal, conforme Alves (2015, p. 17-20): não há um consenso quanto ao conceito de prefixo (morfema que se antepõe a uma base), classificado ora como formante composicional (pelos gramáticos mais antigos), ora como derivacional (pelos gramáticos contemporâneos). Esses últimos pautam seu pensamento tanto no ponto de vista semântico (essas unidades modificam o significado do radical, diferentemente da composição que forma palavras dissociadas dos radicais pela significação), como morfológico (a associação do prefixo a uma base forma uma nova UL: substantivo, adjetivo ou verbo). Foi principalmente com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), de 28 de janeiro de 1959, consoante Silva (2009, p. 47), que os compêndios gramaticais passaram a considerar as formações com prefixos, antes tidas como palavras compostas, no âmbito da derivação.

Quanto à derivação sufixal, de acordo com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 57-104), o sufixo é um afixo que se acrescenta “[...] posteriormente a uma base, constituindo uma nova unidade lexical, chamada *derivada*. A unidade lexical que serve de base é por vezes denominada *primitiva*”. As UL derivadas tendem a guardar certas relações semânticas com suas bases, porém nem sempre estão relacionadas de forma tão clara, pois podem ocasionar uma mudança na classe gramatical da base, por isso são classificados quanto à classe de palavras que podem formar, bem como quanto a quais podem se juntar. Assim, os sufixos nominais podem formar: substantivos a partir de verbos, de adjetivos e de outros substantivos; adjetivos a partir de substantivos, de verbos, e de outros adjetivos. Há também a formação de verbos, advérbios e UL especializadas por meio de sufixos.

Finalmente, a composição, tratada por Cardoso (2015, p. 111-112), ocorre por combinação de elementos pertencentes a várias classes gramaticais dando origem principalmente a substantivos e adjetivos e podem ser formados da seguinte maneira: substantivo + substantivo, substantivo + preposição + substantivo, substantivo + adjetivo, substantivo + numeral, substantivo + pronome, substantivo + advérbio, verbo + substantivo, adjetivo + adjetivo, adjetivo + substantivo. Além desse tipo de formação, há aqueles formados

por radicais de origem grega ou latina, chamados de bases presas ou elementos de composição. Esses últimos são os que interessam para este estudo.

Como demonstrado, as UMP, por conseguinte, são formadoras de palavras, cujo entendimento de uso pelos falantes é essencial para sua proficiência oral e escrita, tanto quando se encontram em processo de codificação quanto de decodificação da língua. Por esse motivo bastante relevante, concorda-se com os autores que defendem que façam parte dos dicionários escolares a exemplo de Biderman (2003), Castillo Carballo e García Platero (2003) e Welker (2004). Em adição à argumentação desses lexicógrafos, defende-se, neste trabalho, que estejam localizadas na *word list* das obras destinadas aos aprendizes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois os estudantes dessa fase já iniciam seus estudos linguísticos relacionados à formação das palavras. Isso poderá ser constatado na próxima subseção que faz referência aos currículos recomendados para essas etapas escolares.

### 2.5.2. O que dizem os documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem como os professores podem trabalhar em suas respectivas áreas. Para o Ensino Fundamental, há orientações didáticas específicas para alguns conteúdos, como, por exemplo, para abordar o léxico. Segundo o documento, “o trabalho com o léxico [...] cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente”. Com a finalidade de que essa habilidade seja alcançada, “a escola deve [...] organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade” (Brasil, 1998, p. 84). Nesse sentido, é

[...] preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional (Brasil, 1998, p. 84).

De imediato a essas orientações, são apresentadas algumas atividades para se trabalhar em sala de aula com os alunos: “explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra; aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras”. Quanto aos conhecimentos que devem ser priorizados em Língua Portuguesa, os PCN para o Ensino Médio fazem menção à Lei de Diretrizes de Bases (LDB) que, desde 1996, define a organização da

educação brasileira, de acordo com os princípios da Constituição Federal, principalmente quanto ao princípio do direito universal à educação:

Os objetivos da Educação Básica, no Art. 22 da LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.” De que forma o ensino da disciplina pode visar a esse desenvolvimento? Essa é primeira decisão a ser tomada na sua inclusão curricular. [...]

Na Seção IV, onde a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo (Brasil, 2000, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é o documento oficial que normatiza a Educação Básica no Brasil, definindo “[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2018, Introdução, grifo dos autores) nesse período escolar, a fim de “[...] que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Por ter abrangência nacional, e por sua obrigatoriedade, garante que todos os estudantes do país tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares, não importa onde vivam. Segundo o documento, “[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, [...] sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] da LM. Esses conhecimentos, “[...] sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa” e, por isso, devem estar presentes “[...] ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos [...]” (Brasil, 2018, Introdução).

Pode-se verificar no Quadro 2 os conteúdos referentes às UMP, compilação adaptada do documento oficial do MEC, com o fito de demonstrar como essas unidades fazem parte da grade curricular das séries da educação básica, nesse caso específico, dos 6º e 7º anos de Língua Portuguesa, em que a leitura primordial é a descrição das habilidades localizadas na coluna da direita das três últimas linhas. Isso demonstra que, durante esse período escolar, se espera que os estudantes conheçam alguns afixos e, no caso dos prefixos, a especificação é que expressem a noção de negação, na formação de antônimos, além de terem a noção do processo de composição na formação de palavras da língua. Muito adequado, portanto, que os dicionários a que tenham acesso contemplem esses formadores de palavras em seu repertório.

**Quadro 2** – Língua Portuguesa segundo a BNCC – 6º e 7º anos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		6º ano	7º ano
Todos os campos de atuação			
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	
		(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	
		(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	

**Fonte:** elaboração da autora com base na BNCC Ensino Fundamental

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir da BNCC, “[...] os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação [...]” ao uso da LM, além de “[...] compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras”. Destarte, nessa etapa do ensino, passa a se dar ênfase para “[...] a análise e a reflexão sobre a língua [...]” e, mesmo que vigore a aprendizagem da norma-padrão, “[...] outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas”. Além disso, a “perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras” (Brasil, 2018). Em tal caso, os conteúdos referentes às UMP podem ser aprofundados na etapa final do Ensino Básico, uma vez que os estudantes já terão mais maturidade cognitiva para compreender esses conteúdos. Assim, tanto a BNCC como os PCN referentes ao Ensino Médio dão ênfase ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, visto que os estudantes já estariam mais amadurecidos e um pouco mais autônomos na busca por seu aprendizado escolar.

Além desses documentos, também estados e municípios elaboram os seus, cujas informações constam nos três quadros apresentados logo adiante nesta subseção. Primeiro, esboçam-se os conteúdos, ou “objetos de conhecimento” contemplados pelo Currículo de referência do MS, para o Ensino Fundamental, conforme os Quadros 3 (objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos), 4 (objetos de conhecimento para o 7º ano) e 5 (objetos de conhecimento para o 8º ano) e, a seguir, estão demonstrados, com base nesse documento, em que foram retiradas apenas as habilidades e as ações didáticas que contemplam os objetos de conhecimento referentes às UMP (“função de certos prefixos” no processo da antonímia, “distinção entre mecanismos de derivação e de composição” etc.). Desse modo, em cada quadro, na sua respectiva terceira coluna, apresentam-se as habilidades que se esperam sejam

desenvolvidas pelos alunos (dos 6º e 7º anos, no Quadro 3; apenas dos 7º anos, Quadro 4; apenas dos 8º anos, Quadro 5) e, na quarta coluna, as ações didáticas envolvidas para adquiri-las. Essas informações são praticamente idênticas às da BNCC, no quadro anterior. A diferença consiste no detalhamento das “ações didáticas”, em que são dados maiores esclarecimentos sobre os objetivos ou habilidades que se almeja que os estudantes tenham atingido ao final do processo de estudos desse período escolar, ou seja, até completarem o Ensino Fundamental.

**Quadro 3** – Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 6º e 7º anos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Todos os campos de atuação			
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	<b>(MS.EF67LP34.s.34)</b> Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Esta habilidade refere-se a compreender a antonímia como um processo de estabelecimento de oposição de sentidos entre palavras; seu foco está no reconhecimento da função de certos prefixos nesse processo. Relaciona-se com a habilidade (MS.EF06LP03.s.03) e todas as demais que envolvem processos de formação de palavras, especialmente os derivativos. [...]
		<b>(MS.EF67LP35.s.35)</b> Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Esta é uma habilidade fundamental para a compreensão dos diferentes processos morfológicos e semânticos de formação das palavras. O foco está na distinção entre mecanismos de derivação e de composição, necessária a qualquer estudo e/ou análise do léxico.

**Fonte:** elaboração da autora com base no Currículo de referência do MS (2019, p. 248)

**Quadro 4** – Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 7º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Todos os campos de atuação			
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	<b>(MS.EF07LP03.s.03)</b> Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Esta é uma habilidade fundamental para a compreensão dos processos derivacionais de formação das palavras. O foco está na compreensão e no uso adequado de prefixos e de sufixos.

**Fonte:** elaboração da autora com base no Currículo de referência do MS (2019, p. 257)

**Quadro 5** – Língua Portuguesa segundo o Currículo de referência do MS – 8º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Todos os campos de atuação			
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	<b>(MS.EF08LP05.s.05)</b> Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Com foco nos processos de composição, esta é uma habilidade fundamental para a compreensão dos processos morfológicos e semânticos de formação das palavras, assim como de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

**Fonte:** elaboração da autora com base no Currículo de referência do MS (2019, p. 284)

Quanto ao Ensino Médio, a orientação é que se “[...] garanta a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens construídas pelos estudantes no Ensino Fundamental [...] para que [...] possam consolidar as aprendizagens construídas [...]” naquela etapa de ensino (Daher; Santos; Wilhelms, 2021, p. 349-350). Reitera, portanto, o que prevê a BNCC.

O Referencial curricular Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) rege o Ensino Fundamental no município de Campo Grande, MS, e está em consonância, com o que é determinado em nível nacional e estadual, conforme os Quadro 6 e 7 que demonstram como constam as habilidades a serem desenvolvidas nos 6º e 7º anos (Quadro 6) e 8º e 9º (Quadro 7), nas respectivas últimas colunas, no que diz respeito às UMP.

**Quadro 6** – Habilidades relativas ao 6º e 7º anos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades relacionadas
Todos os campos de atuação		
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(CG.EF07LP03.s) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
		(CG.EF67LP34.s) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
		(CG.EF67LP35.s) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

**Fonte:** elaboração da autora com base no Referencial curricular – REME, Língua Portuguesa (2020, p. 124)

**Quadro 7** – Habilidades relativas ao 8º e 9º anos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades relacionadas
Todos os campos de atuação		
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(CG.EF08LP05.s) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

**Fonte:** elaboração da autora com base no Referencial curricular – REME, Língua Portuguesa (2020, p. 127)

Como fica evidente, portanto, pelos exemplos, tanto do Currículo de referência do Mato Grosso do Sul como do Referencial curricular da Rede Municipal de Educação (REME), do município de Campo Grande, MS, que, o que está determinado pela BNCC, tem sido acatado por estados e municípios. O que a BNCC inclui no currículo são conhecimentos mínimos que se espera que todos os alunos tenham acesso durante a educação básica, dentre eles afixos e elementos de composição, como demonstrado anteriormente.

### 2.5.3 As unidades menores que a palavra no dicionário

É notório que a fronteira entre a formação de palavras por prefixo e a por composição pode tornar-se muito tênue, gerando problemas como os apontados na subseção anterior, bem como demonstrado na exemplificação feita na Introdução em relação ao verbete *etno-* no dicionário Aulete. Por esse motivo, o lexicógrafo deveria deixar claro o critério adotado no dicionário de sua autoria, mesmo que não haja consenso entre os estudiosos no campo da morfologia a esse respeito, ou seja, o lexicógrafo deveria optar por um posicionamento teórico que irá permear toda a obra lexicográfica por ele elaborada ao tratar das UMP.

Ao fazer uma apreciação crítica do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Biderman (2003, p. 343) esclarece que, em português, os processos de formação de palavras ocorrem, principalmente, por derivação e por composição. Para a estudiosa, os autores desse dicionário optaram por classificar todos os recursos formais como elementos de formação, o que, para ela, não poderia ocorrer em um dicionário padrão, seria melhor, portanto, que cada unidade fosse classificada de acordo com sua categoria. Nesse dicionário, porém, não há nenhuma classificação específica diante de cada verbete em sua microestrutura.

A seguir, a lexicógrafa passa a apresentar algumas inconsistências encontradas no dicionário. O primeiro é a incoerência metodológica da UMP “*eur(o)-* (de Europa, topônimo). Exprime a noção de Europa. Exs: *eurocheque*, *eurodeputado*. [...] Há duas entradas homônimas para *euro*<sup>-1</sup> e *euro*<sup>-2</sup>, sendo que essa segunda refere a unidade monetária europeia”. O segundo, é o desequilíbrio numérico a exemplo de “*hidro-* (do grego ‘água’). Exprime as noções de: 1) água – exs: *hidroavião*, *hidroelétrico*; 2) hidrogênio - exs: *hidrocarboneto*, *hidróxido*”, em que há uma quantidade enorme de derivados com essa UMP, com a inclusão de “muitas palavras raras como: *hidrocele*, *hidrocreção*, *hidrofiláceas*, *hidrofiláceo*, *hidrofilidas*, *hidrofilídeo*, *hidrofilídeos*, *hidrófugo*, *hidrolato*, *hidropisia*, *hidrossauros*, etc.”, ou seja, “[...] não se percebe qual foi o critério de seleção dos lemas para integrarem a nomenclatura” (Biderman, 2003, p. 344). Ainda há outra questão:

Constam também como elementos de formação: *mega-*, *micro-*, *mini-*, *multi-*, *neo-*, *neur(o)-*, *poli*<sup>1-</sup>, *poli*<sup>2-</sup>, *pseud(o)-*, *tele*<sup>1-</sup>, *tele*<sup>2-</sup>, etc. Esse último exemplo opõe duas raízes lexicais. No primeiro caso, temos o prefixo *tele-* (do grego ‘ao longe, à distância), como os exs: *telecomando*, *teleconferência*, *teledifusão*, *televisão*. No segundo, trata-se de uma redução, ou truncamento da palavra *televisão*, conceitualmente presente nos derivados: *telecompra*, *teledisco*, *televfilme*. Mas isso não é bem explicado pelo *Dicionário* (Biderman, 2003, p. 344).

Para a autora, o critério de chamar todas as UMP de elemento de formação para evitar a tomada de decisões teóricas no âmbito da Morfologia Lexical, não é um bom critério, pois os lexicógrafos colocaram elementos de natureza diferente na mesma categoria morfolexical. Isso fica evidente quando se confrontam prefixos e/ou elemento de composição com outras unidades distintas, os sufixos que são classificados como elementos de formação (por exemplo: *-ada*; *-ês, esa*; *-esco*; *-eu*; *-ez*; *-eza*; etc.).

A estudiosa ainda aponta outros problemas como o caso do prefixo *in-* que o dicionário classifica como elemento de formação e o fato de não ter elencado o *não*<sup>82</sup> como prefixo (ou como elemento de formação), apesar de ser uma unidade muito produtiva na contemporaneidade (Biderman, 2003, p. 344-345).

Nesse entorno, Biderman (2004, p. 187), ao examinar de forma crítica dois dicionários gerais de língua portuguesa: Ferreira (1986; 1999) e Houaiss (2001), apresenta pontos positivos e negativos em cada um deles. Ao abordar sobre a forma como são tratadas as “[...] unidades menores que a palavra [...]” no dicionário Houaiss, edição de 2001, a lexicógrafa argumenta que “[...] os deslizes são inúmeros eivando todo o dicionário com disparates. De fato, muitas vezes são aí incluídos como *elementos de composição* pseudo-morfemas que não podem ser assim caracterizados”, ou seja, “[...] é discutível a inclusão inadequada de muitas unidades como *elementos de composição* em desacordo com a Teoria Lexical” (Biderman 2004, p. 187-188), a exemplo de: *cereal(i)-, deix-, desert-, desequ-, desentros-, eleit-, envid-, epipol-, fabr-, garg-, ido-, lobreg-, mend-, mendac-, nomo-, nud(i/o)-, -oivar, -olfar, plant-, pot-, prec-, put-, reboc-* etc.), todos retirados do dicionário e mencionados por ela.

A pesquisadora assevera que nenhum lexicógrafo os chamaria de “elementos de composição” e faz comentários sobre *fabr-*: “neste verbete são registrados como vocábulos formados deste elemento: *fábrica, fabricação, fabricante* [...], *fabricando* [classificado como adjetivo!!], *fabricante, fabricável* etc. Ignoram-se aqui dados da história da nossa língua” (Biderman 2004, p. 189).

Quanto ao Aurélio, a pesquisadora faz uma análise comparativa entre as edições mais recentes naquele momento<sup>83</sup> (Ferreira, 1986; 1999), a respeito do tratamento dado a algumas UMP e comprova várias incoscistências:

<sup>82</sup> Digno de nota, além disso, é a observação de Sandmann (2020, p. 79) sobre a produtividade atual dessa unidade: “Chama igualmente atenção o grande número de formações com *não*, elemento que se pode considerar prefixo ou, se se levar em conta que também ocorre livremente na frase, prefixóide”.

<sup>83</sup> Posteriormente foi lançado o Dicionário Aurélio da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, pela editora Positivo, em 2010.

No AURÉLIO, por vezes a classificação é apropriada e o tratamento do formante no verbete está correta e, outras, não. Isso porque é preciso distinguir um formante que, de fato, gera palavras novas no português de vocábulos emprestados pelo português ao latim e frequentemente a uma língua moderna (inglês ou francês) que, por sua vez, havia emprestado a palavra do latim. Veja-se, por exemplo, os verbetes “*alti-* (do latim) = alto, elevado: *altiloquente*, *altimurado*, *altícola*”. Onde recolheram tais palavras? Não encontrei registro dessas unidades em nenhum texto do *corpus* da UNESP. “*Digit(i)* [Do lat. *digitus*, i] El. comp. = ‘dedo’, ‘dígito’: *digitar*, *digitigrado*...”. Só *digitar* seria derivado dessa base latina. Mas, de fato, é empréstimo em português e não, derivação. Já *prestidigitação* [...] é empréstimo do francês e não derivação do português.

Se confrontarmos a edição de 1986 do AURÉLIO com a versão XXI, vemos que o XXI altera o tratamento da matéria. Veja-se o exemplo de *-arca<sup>1</sup>* e *-arca<sup>2</sup>* que a versão XXI propõe como duas formas homônimas e elementos de composição, os quais seriam usados em relação final em relação à base. E distingue *diarca*, *monarca*, *triarca* que seriam gerados de *-arca<sup>1</sup>* de menarca que seria gerado de *-arca<sup>2</sup>*. Mas nenhuma dessas palavras foi criada no português; logo é discutível que *-arca* seja elemento de composição de nosso idioma, se o comprovante forem essas palavras. *Monarca* é um vocábulo relativamente antigo no português – é do séc. XIV – e é empréstimo do latim tardio. Quanto a *diarca*, é empréstimo erudito do alemão (1873, segundo Cunha, 1982) e *triarca* é empréstimo do inglês, que o tomou ao grego. A lição da edição de 1986 é melhor. Propõe *-arc(a)* como elemento de composição para as palavras *arcebispo*, *arcangélico* (?), *arcipreste*, *arquiduque*, *arquimilionário*. É verdade que *arcipreste* também é empréstimo (Biderman 2004, p. 188-189).

As constatações realizadas por Biderman (2004) instigaram a dar continuidade à pesquisa, mas analisando o caso em dicionários escolares da língua portuguesa, conforme já explicitado na Introdução deste trabalho.

Passa-se, por conseguinte, às orientações dadas por outros lexicógrafos. Ao tratar da seleção dos lemas, Welker (2004, p. 93-98) defende que o mais indicado é fazer a escolha das entradas com base na frequência de uso. Já no que diz respeito aos afixos (prefixos e sufixos), apesar de os consulentes não os encontrarem “[...] isoladamente nos textos, eles são úteis para o caso de algum lexema que contenha um desses elementos não estar arrolado: as explicações no verbete do afixo permitiria ao consulente deduzir o significado do lexema não registrado”. Além disso, “[...] falantes nativos, sobretudo escritores, podem criar novas palavras; depende da sociedade se elas serão incluídas no léxico ou não. Ficou famoso, no Brasil, o caso do adjetivo “imexível”, empregado, pela primeira vez, por um ministro em 1990 [...]”, já lematizado em alguns dicionários. Embora não sejam lexemas, os afixos são lematizados nos G3 (sigla que o autor adotou, nessa pesquisa específica, para se referir aos dicionários Aurélio, Houaiss e Michaelis).

Pode-se constatar, desse modo, que as UMP são bastante produtivas na formação de neologismos, como o exemplo de Welker (2004) que, com o uso efetivo dos falantes de uma língua, muitas vezes, passam a ser dicionarizados, como é o caso de alguns outros exemplos (*antiapartheid*, *gaullismo*) mencionados por Alves (1984, p. 120-121) que aborda sobre esse

fenômeno, mostrando que ocorrem tanto na composição como na derivação. A autora demonstra alguns exemplos formados por prefixos, por elementos de composição e por sufixos em português e uma palavra estrangeira, retirados de revistas e jornais de grande circulação nacional, nas décadas de 1970 e 1980. Posteriormente, esses neologismos ademais caíram no gosto popular e, pelo uso, as novas palavras foram incorporadas a obras lexicográficas. Nesse trabalho, a autora apresenta algumas dessas formações: a) por prefixo – “Durante os últimos dias foram presas 25 pessoas nas manifestações *antiapartheid*” (< prefixo *anti-* + base inglesa *apartheid*) (Folha de São Paulo, 07.12.84, p. 15, c. 6); “[...] o resultado da pesquisa sobre o ‘Craque do Ano’ e um *super-poster* surpresa” (< prefixo *super-* + base inglesa *poster*) (Veja, 16.12.81, p. 141); b) por elemento de composição – “[...] ela usa *maxipull* e meiões em malha canelada, [...]” (< elemento de composição *maxi-* + base inglesa *pull*) (Revista Desfile, 05.81, p. 56, c. 1); “[...] a calça comprida, também em seda, que tem corte *semibaggie*, da *Decan-Deux*” (< elemento de composição *semi-* + base inglesa *baggie*) (Revista Desfile, 04.81, p. 92); c) por sufixo – “Contudo, uma curta frase faz vacilar, na constituição *breshneviana*, o edifício dos direitos e garantias” (< bases russas *Breshnev* + sufixo *-ano*) (o Estado de São Paulo, 19.06.77, p. 174, c. 7); “O *gaullismo* funciona hoje, na França, como uma doutrina teológica dispersada entre diversas religiões” (< base francesa /De / *Gaulle* + suf. *-ismo*) (Folha de São Paulo, 14.06.77, p. 10, c. 4); “[...] lideranças confessadamente totalitárias, *maotsetungistas* [...]” (< base chinesa *Mao Tse Tung* + suf. *-ista*) (o Estado de São Paulo, 17.06.77, p. 3 c. 4).

Recentemente, Ferraz (2023, p. 57) desenvolve pesquisa sobre neologismos na UFMG com base no *Observatório* de neologia em que textos veiculados pelas revistas *Veja*, *Isto é*, *Época* e na mídia eletrônica têm sido examinados desde 2006, a fim de “identificar, recolher e analisar os itens lexicais candidatos a neologismos e, posteriormente, classificar as unidades consideradas neológicas”. Segundo o autor, os processos que operam sobre palavras pré-existentes para formar novas, ocorrem sobre uma base específica, para criar um produto de certo modo previsível, a exemplo de *brahmeiro*, palavra inventada para um anúncio publicitário (“Ser brahmeiro é ser guerreiro”), partindo da “regra de adição do sufixo *-eiro* a substantivos”.

Alguns autores, no entanto, questionam a necessidade de se lematizar as UMP, como Augusto Carra (2019, p. 130-131) que argumenta que “[...] não é interessante lematizar afixos [...] porque, geralmente, quando se lematiza prefixos e sufixos, a seleção para seu registro não se faz de modo criterioso [...]” e, por isso, “[...] formas existentes no português são misturadas sob uma perspectiva sincrônica e formas existentes no latim [...] que os falantes já não reconhecem mais”. Outro problema apontado pela autora “[...] é lematizar variantes de prefixos,

como o prefixo de negação *i-*, e suas variantes [...]” (Augusto Carra, 2019, p. 131), ainda que, em nota, afirme:

Embora aqui caiba a reflexão se, lematizando afixos, não seria importante lematizar suas variantes em um dicionário escolar (mesmo que coloque, na variante, uma remissão, sem incluir na microestrutura, sua definição – por exemplo: ‘Im-, prefixo, ver I-’ – considerando que o aluno, muitas vezes, pode ignorar que se trata de variante, acreditando ser um outro prefixo, com um outro significado, que não consta no dicionário (Augusto Carra, 2019, p. 131).

Já para Bugueño Miranda (2019, p. 16) essa prática lexicográfica cumpriria apenas “[...] três razões: 1) verificação ortográfica; 2) significação do afixo; e 3) emprego do afixo para fins de formação de novas unidades (derivação, composição, parassíntese)”, justificando da seguinte forma:

Em relação à verificação ortográfica, os dicionários orientam perfeitamente por meio da lematização de todo o conjunto de unidades léxicas que contenham o afixo em questão (no português, por exemplo, todas as palavras terminadas em *-sinho*). Em relação à significação do afixo, essa informação se obtém também por meio da própria formulação da paráfrase. Exemplos: *infeliz* “que não é ou não está feliz (diz-se de pessoa)” [...]; *anticoncepcional* “que evita a gravidez” [...]. Finalmente, a lematização de afixos tampouco se justifica como um mecanismo heurístico para a produtividade léxica. Por exemplo: o sufixo *-ista* é amplamente usado para a formação de nomes de especialistas em áreas específicas da medicina (*oncologista*, *radiologista*, etc.). No entanto, e embora também sejam de origem grega, há nomes de especialidades que fogem ao padrão, tais como *pediatra*, *geriatra*, *obstetra*, etc. (e não *\*pediatrista*, *\*geriatrista*, *\*obstetrista*). Desta forma, não há, a rigor, nada que justifique a lematização (Bugueño Miranda, 2019, p. 16).

Acredita-se, entretanto, que essas já sejam boas razões para que as UMP estejam presentes nos dicionários escolares. Em relação aos argumentos apontados pelo autor e com base em alguns exemplos por ele mencionados, pode-se contra-argumentar. No caso da consulta ao dicionário, a fim de se verificar a ortografia de palavras que terminem em *-sinho* ou *-zinho* (imagina-se que foi por esse motivo que a terminação foi dada como exemplo) é bastante legítima, embora não se trate de uma dúvida gerada pelo sufixo *-inho*, mas sim pelo uso da consoante de ligação, se deveria ser escrita com *s* ou *z*. Além disso, não é verdade que, no conjunto de todas as UL que estão lematizadas em um dicionário, encontram-se todas aquelas com terminação *-sinho*. É certo que alguns dicionários trazem algumas (poucas) entradas com UL no diminutivo, por exemplo, mas nem sempre são dadas explicações sobre os critérios estabelecidos para tais escolhas.

Sobre o argumento de que a formação de novas UL não torna a presença de UMP nos dicionários necessária, concorda-se com as explanações de Welker (2004) e Alves (1984), abordadas em parágrafos anteriores nesta subseção, ainda mais nos últimos anos, com os

avanços, principalmente, na área da informática, com a intensa interação que ocorre por meio das redes sociais com uma proliferação de novas UL (ou novos sentidos a elas atribuídos), bem como de novos fraseologismos que intensificam os estudos neológicos na Linguística, sem mencionar as criativas produções publicitárias que, muitas vezes, passam a fazer parte do léxico popular por terem caído no gosto dos falantes da língua.

Ao tratarem das características dos dicionários escolares, Castillo Carballo e García Platero (2003) defendem que a presença de afixos nesses dicionários é relevante para a aprendizagem do aluno, porque proporciona um primeiro contato com elementos linguísticos que farão parte da sua aprendizagem, não só nas várias etapas escolares, mas também para o resto de sua vida. Esse aprendizado será útil tanto para codificar novos compostos e derivados, como para decodificar o que outros produzem. Afirmam que, geralmente, os prefixos aparecem na macroestrutura, enquanto os sufixos nos apêndices, o que reduz a quantidade de palavras que compõem o dicionário. Tal procedimento é adotado supostamente porque a significação dessas UMP pode ser deduzida em seus constituintes. Para os autores, porém, “[...] esta determinação é discutível, porque o usuário a quem se destina este tipo de obra nem sempre domina os distintos mecanismos de criação léxica”<sup>84</sup> (Castillo Carballo; García Platero, 2003, p. 339, TN), ponto de vista inclusive partilhado por esta autora por conhecer as limitações das habilidades linguísticas adquiridas pela maioria dos estudantes das escolas públicas durante sua formação na educação básica.

Porto Dapena (2014, p. 23, TN), embora admita que apenas excepcionalmente os dicionários incluam UMP, aborda sobre como se deve dar sua definição, por ser um caso em que se trata de uma unidade aparentemente “[...] vazia de conteúdo léxico, cuja definição não pode se referir mais de que a seu aspecto gramatical ou de uso”. No entanto, muitas UMP “[...] possuem verdadeiro significado, ainda mais quando suas respectivas definições não são sinônimas nem paráfrases suas”<sup>85</sup> e apresenta como exemplo: “**macro-**. elem. compos. Significa ‘grande’”. Quanto ao princípio da identidade categorial, um dos que regem a definição, o *definiem* (definição) deverá coincidir com o *definiendum* (entrada) em sua categoria gramatical, o que não ocorre com a UMP por não se encaixarem em nenhuma categoria léxico-gramatical (Porto Dapena, 2014, p. 32-33, TN). Por esse motivo, considera-se que a definição híbrida, que mescla informações funcionais e conceituais, modelo apresentado por Porto

<sup>84</sup> “[...] esta determinación es discutible, porque el usuario al que va destinado este tipo de obras no siempre domina los distintos mecanismos de creación léxica” (Castillo Carballo; García Platero, 2003, p. 339).

<sup>85</sup> “[...] vacía de contenido léxico, cuya definición no puede referirse más que a su aspecto gramatical o de uso” / “[...] poseen verdadero significado, aun cuando sus respectivas definiciones no son sinónimos ne paráfrasis suyas” (Porto Dapena, 2014, p. 23).

Dapena (2002), seja a mais adequada. Para esses casos, em que as “[...] palavras carecem de verdadeiro significado léxico. Nesse caso a definição, tachada como ‘imprópria’<sup>86</sup> por alguns, não se refere evidentemente ao significado [...]”<sup>87</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 270, TN), mas sim à função ou valor que assume, classificada pelo autor como uma metalinguagem de signo ou segunda metalinguagem junto a uma metalinguagem de conteúdo ou primeira metalinguagem”<sup>88</sup> (Porto Dapena, 2002, p. 269, TN).

Conclui-se que, a partir de tudo o que foi dito sobre a importância dos estudos lexicográficos, neste trabalho que busca contribuir com a elaboração e com o uso de dicionários escolares, constata-se que o dicionário somente pode começar a ser usado adequadamente pelos estudantes com a mediação dos professores em sala de aula. Levando-se em conta esse papel docente, importante se faz lembrar, portanto, que a formação lexicográfica desses profissionais da educação, até o presente momento, não tem sido devidamente efetivada o que leva, conseqüentemente, a uma inexistente formação lexicográfica básica dos sujeitos, tanto que o dicionário não costuma ser explorado em todos os recursos possíveis pelos consulentes de modo geral. Esse subuso já dito, se deve ao que Krieger (2007, p. 299) aponta como um dos principais fatores que tem “[...] dificultado um melhor aproveitamento do potencial didático que encerra um dicionário de língua, [...] a falta de conhecimento da lexicografia teórica, [...] disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores”. A autora acrescenta ainda que “[...] melhorar as condições de uso dicionarístico na escola vincula-se diretamente à lacuna de conhecimentos lexicográficos na formação de professores” (Krieger (2007, p. 302).

Dever-se-ia, nesse caso, proporcionar aos estudantes a aquisição dessa competência, a fim de que, ao consultar uma obra lexicográfica, sintam-se à vontade para fazer buscas apropriando-se de todos os recursos disponíveis, pois não adianta haver ótimos dicionários se não há pessoas que tenham a habilidade de manuseá-los com aptidão. A esse respeito, arrazoa Dargel (2018, p. 164): “Sim, é necessário fazer o controle de qualidade e elaborar material didático visando ao uso do dicionário, porém, sem se esquecer de preparar o professor que é quem está em contato direto com o aluno”.

As reflexões feitas e as bases teórico-metodológica para as análises que serão tratadas na próxima seção, tomam por parâmetro, portanto, nos aspectos considerados desejáveis ao tratamento das UMP nos dicionários escolares tipo 3 e 4, mencionados pelos estudiosos

---

<sup>86</sup> Como é o caso de Bosque (1982, p. 105), mencionado na subseção 2.3.3.3.

<sup>87</sup> “[...] palabras que carecen de verdadero significado léxico. En este caso la definición, tachada de ‘impropia’ por algunos, no se refiere evidentemente al significado [...]” (Porto Dapena, 2002, p. 270).

<sup>88</sup> “[...] una metalengua de signo o segunda metalengua junto a una metalengua de contenido o primera metalengua” (Porto Dapena, 2002, p. 269).

consultados, com os quais se coaduna e estão no Quadro 8, a seguir, em que há um levantamento das orientações dadas pelos lexicógrafos quanto a como as UMP devem constar nos dicionários escolares, da seguinte forma: na segunda coluna, há os critérios que devem ser adotados e, na terceira, os teóricos que os mencionam.

**Quadro 8** – Critérios para o tratamento de UMP em dicionários escolares

1	Uniformidade ao tratamento dado ao verbete quanto à classificação das UMP (afixos ou elementos de composição)	Biderman (2003, p. 343-345)
2	Coerência metodológica	Biderman (2003, p. 344)
3	Equilíbrio numérico em relação a outros formantes	Biderman (2003, p. 344)
4	Explicação clara de quando há duas raízes lexicais distintas, os seja, homônimas	Biderman (2003, p. 344)
5	Escolha das entradas com base na frequência	Welker (2004, p. 93-98)

**Fonte:** elaboração da autora

Por fim, para concluir esta seção, considera-se interessante mencionar uma das atividades envolvendo as UMP com o uso do dicionário em sala de aula sugerida por Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 341), com o objetivo de resolver dúvidas e aprender sobre os diversos mecanismos de composição e derivação, embora não seja esse o foco deste trabalho, mas para exemplificar a importância de essas unidades fazerem parte da macroestrutura de dicionários escolares. A sugestão dada pelos autores é disponibilizar listas de prefixos e sufixos para que os alunos criem vocábulos a partir de formas substantivas, adjetivas, verbais e, após, comprovem a coincidência do valor dos afixos com as palavras construídas. Entende-se que essa seria uma atividade prazerosa que instigaria à criatividade e desenvolveria habilidades de consulta ao dicionário de uma forma mais autônoma e não meramente mecânica.

### III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...]  
 Y es hermoso  
 recoger en tus filas  
 la palabra  
 de estirpe,  
 [...]  
 como reja de arado,  
 fija en su límite  
 de anticuada herramienta,  
 preservada  
 con su hermosura exacta  
 y su dureza de medalla.  
 [...]”

(Pablo Neruda, Oda al diccionario)

Da mesma maneira que o poeta, sempre se viu beleza na busca pelas palavras guardadas no dicionário, percepção, infelizmente, nem sempre compartilhada por todos. Por esse motivo, como já mencionado na Introdução, este estudo origina-se das inquietações, como professora de Língua Portuguesa no ensino básico em escolas públicas, tanto municipais como estaduais, em Campo Grande, MS, no que diz respeito ao escasso uso que se faz do dicionário em sala de aula. Nesse sentido, durante discussões nas aulas e realização de atividades avaliativas das disciplinas do curso de doutorado, bem como a partir da produção de textos para apresentações em eventos e para publicações<sup>89</sup>, foi possível averiguar mais atentamente algumas fragilidades existentes nos dicionários escolares. Uma delas foi a forma como são tratadas as UMP em dicionários de tipo 4, direcionados ao Ensino Médio que foram selecionados no contexto do PNL D 2012. A consulta a outros dicionários escolares, os de tipo 3, assim como alguns gerais e bilíngues, também demonstrou algumas incoerências e, por isso, a decisão de buscar esclarecimentos teóricos para os problemas percebidos, com o intuito de contribuir com os estudos voltados para a área. Essa decisão está em conformidade com a argumentação de Pádua (2016, p. 44-45), mencionado na Introdução, para quem alguns critérios importantes para a escolha de uma pesquisa é sua relevância na contribuição que trará para a área de conhecimento científico do pesquisador e se há uma aplicação prática que poderá contribuir na solução de problemas.

Nesta seção, explica-se em termos gerais os caminhos tomados para a realização deste estudo, considerando a natureza metalexigráfica da investigação. Para tanto, apresentam-se

---

<sup>89</sup> A percepção de que há um problema referente a esse tema, ficou mais evidente durante as leituras e as análises para um trabalho que resultou na publicação do artigo “Os verbetes raça, etnia e etnicidade em diferentes edições de dois dicionários de língua portuguesa: a questão da definição”, na Revista GTLex, em 2022.

informações inerentes aos dicionários analisados; às UMP utilizadas para o estudo e; também, aos procedimentos para o inventário das informações lexicográficas utilizadas para a realização das análises que deram origem às propostas apresentadas. Alguns procedimentos metodológicos específicos foram apresentados no decorrer do texto sempre que a abordagem de uma nova seção exigiu esclarecimentos de natureza metodológica.

Considerando os objetivos estabelecidos para a pesquisa, assim como os princípios teóricos e metodológicos que alicerçam esta tese, adotaram-se os procedimentos arrolados nas subseções a seguir.

### 3.1 Seleção dos dicionários

Para selecionar os dicionários, levou-se em conta os que fazem parte do PNLD 2012 que trazem UMP em sua macroestrutura: cinco deles direcionados às series finais do Ensino Fundamental, dicionários de tipo 3, (Bechara, 2011; Ferreira, 2011; Geiger, 2011; Ramos, 2011; Saraiva, 2010); quatro ao Ensino Médio, dicionários de tipo 4, (Bechara, 2011; Borba, 2011; Geiger, 2011; Houaiss, 2011). Diga-se de passagem, que, apesar de todas as obras lexicográficas em questão mencionarem UMP, nem todas as listam para a busca dos consulentes. No caso dos dicionários de tipo 3, apenas dois o fazem e, por isso, são analisados de forma mais cabal, levando em conta as unidades selecionadas. Além desses, um dicionário geral de língua, impresso, o Aurélio (Ferreira, 2010), e em um digital *online*, o dicionário Priberam, foram selecionados a fim de fazer um contraponto com os escolares. O dicionário Aurélio é, muitas vezes, por seu uso popular<sup>90</sup>, tido como sinônimo de dicionário no Brasil. Também seu amplo uso em Portugal o torna bastante popular. Já o português Priberam, por seu turno, tem vasta circulação no Brasil e, por esse motivo, considerou-se justa a análise de dicionários que são muito consultados além das fronteiras de seus países de origem.

### 3.2 Levantamento e organização do material selecionado nos dicionários

Para o *corpus*, em um trabalho piloto, foram selecionadas as formas *-ada*, *anti-*, *ante-* e *auto-* (Biderman, 2003, p. 343-345), UMP incluídas em uma seleção que a lexicógrafa faz em uma apreciação crítica do “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das

---

<sup>90</sup> A própria autora desta tese sempre teve um Aurélio pessoal.

Ciências de Lisboa” e que constam nos dicionários do PNLD (2012), de tipo 4, quais sejam: Geiger (2011b); Bechara (2011b); Borba (2011); Houaiss (2011).

Posteriormente, tomou-se a decisão de selecionar trinta UMP: unidades que constam no dicionário Borba (2011, p. 1459-1460), no apêndice (ou seja, na *back matter* da obra) que lista prefixos, sufixos e elementos de composição separadamente do corpo do dicionário. A escolha por esse dicionário se deu por ser o único de tipo 4 em que a lista de UMP está separada da macroestrutura. Essas trinta unidades foram as escolhidas para serem analisadas em todos os demais dicionários. Além disso, o trabalho piloto que resultou em apresentação em evento e publicação de um artigo teve por *corpus* os quatro verbetes já mencionados (*-ada*, *anti-*, *ante-* e *auto-*), nos quatro dicionários de tipo 4. Isso posto, com o fim de formar definitivamente o *corpus*, além daquelas unidades analisadas no projeto piloto, foram selecionadas mais vinte e seis UMP das elencadas na *back matter* do dicionário Borba (2011, p. 1459-1460), todas iniciadas com a letra *a*, de acordo com o quadro em seguida.

**Quadro 9** – UMP selecionadas de Borba (2011)

<i>a-</i> , <i>ab-</i> , <i>-ação</i> , <i>-áceo</i> , <i>acr(o)-</i> , <i>-açu</i> , <i>ad-</i> , <i>-ado</i> , <i>-agem</i> , <i>-agri</i> , <i>-al</i> , <i>-al/-ar</i> , <i>-alha</i> , <i>-a/ida</i> , <i>-ama</i> , <i>an-</i> , <i>-andr(o)</i> , <i>-anemo</i> , <i>-anfī</i> , <i>antrop(o)-</i> , <i>-apo-</i> , <i>após-</i> , <i>aristo-</i> , <i>-arqu-</i> , <i>arqui-</i> , <i>arqueo-</i>
---

**Fonte:** elaboração da autora

As UMP escolhidas perfazem um total de trinta<sup>91</sup> unidades, conforme o Quadro 10, a seguir, divididas em suas devidas categorias, prefixos, sufixos e elementos de composição.

**Quadro 10** – UMP que compõem o *corpus*

Prefixos	Sufixos	Elementos de composição
<i>a-</i>	<i>-ação</i>	<i>acr(o)-</i>
<i>ab-</i>	<i>-áceo</i>	<i>-açu</i>
<i>ad-</i>	<i>-ada</i>	<i>agri-</i>
<i>an-</i>	<i>-(a/ida)</i>	<i>andr(o)-</i>
<i>anfī-</i>	<i>-ado</i>	<i>-anemo</i>
<i>ante-</i>	<i>-agem</i>	<i>antropo-</i>
<i>ant(i)-</i>	<i>-al</i>	<i>aristo-</i>
<i>apo-</i>	<i>-al/-ar</i>	<i>-arqu-</i>
<i>após-</i>	<i>-alha</i>	<i>arqueo-</i>
<i>arqui-</i>	<i>-ama</i>	<i>auto-</i>

**Fonte:** elaboração da autora

Foi feita a verificação das informações sobre o tratamento lexicográfico referentes às UMP na *front matter* dos dicionários que fazem parte do *corpus* da pesquisa, e se elas constam de forma didática para que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções

<sup>91</sup> Todas são analisadas, bem como as que estão em entradas homônimas, quando ocorrem.

como o seu registro na macroestrutura, na *middle matter* e na medioestrutura dos dicionários analisados. Além disso, averiguou-se como são feitos os registros das UMP em todos os elementos constituintes da macroestrutura (o verbete com sua microestrutura, a *middle matter* e a medioestrutura), bem como se na *back matter* há algum tipo de registro sobre as UMP que possam servir de apoio.

Para a descrição da forma como se configuram os verbetes selecionados nesses dicionários escolares, foram compilados os verbetes dos dicionários registrados nas suas respectivas obras de referência, organizados em quadros e feitas observações descritivas sobre cada um deles abaixo dos quadros. Também foram feitas as descrições do conteúdo selecionado dos dicionários gerais, Aurélio e Priberam (dicionário eletrônico), dispostos em quadros, com suas respectivas descrições.

Assim, como critérios de análise, verificou-se se os registros das UMP em toda a estrutura lexicográfica dos dicionários são coerentes entre si e se trazem ou não uma abordagem didática como se esperaria de dicionários escolares, a fim de identificar em que medida os registros referentes às UMP nas referidas obras lexicográficas se diferenciam, pois tais dicionários são direcionados a potenciais consulentes de diferentes níveis da educação básica.

Primeiramente, foi examinada a *front matter* de todos os dicionários que fazem parte do *corpus*, a fim de se verificar a presença de informações sobre as UMP que, em seguida, foram descritas e, posteriormente, analisadas. Também foi feito o mesmo em relação à *back matter* e percebeu-se que, em dois dos dicionários escolares (Aulete mini e Borba), as listas com as UMP estão localizadas nessa parte do dicionário. Nos demais dicionários (Ramos, Aulete, Bechara, Houaiss), as UMP fazem parte das suas respectivas macroestruturas. Outrossim se buscou explicações referentes à UMP na *middle matter*, mas não se encontrou nenhuma.

As análises dos verbetes foram feitas de forma comparativa. Primeiro são apresentadas as análises das UMP dos dicionários de tipo 3, desta maneira: no primeiro quadro da análise (Quadro 16), por exemplo, na primeira coluna, estão dispostos os verbetes do dicionário Aulete mini (2011),  $a^{-1}$ ,  $a^{-2}$  e  $an-$  nas segunda, terceira e quarta linhas, respectivamente; na segunda coluna, situam-se os verbetes do dicionário Ramos (2011),  $a-$  e  $an-$ , nas segunda e quarta linhas, respectivamente. Como em Ramos (2011) não há verbetes homônimos, a terceira linha está sinalizada como a expressão “Não há”. Abaixo do quadro há a descrição e a análise dos verbetes. Essa disposição para análise se deu dessa maneira, porque, como o dicionário Borba foi escolhido para ser o ponto de partida da escolha dos verbetes a serem analisados, seguiu-se a forma como ele os apresenta, ou seja, o primeiro verbe de lista é  $a^{-1}$  e o segundo é  $a^{-2}/an-$  (Quadro 39). À vista disso, esses verbetes foram agrupados num mesmo quadro e, dessa forma,

esse procedimento foi adotado com todos os demais verbetes do *corpus*, sempre com base na apresentação do dicionário Borba (2011).

Quanto às análises dos dicionários de tipo 4, por serem quatro as obras cujos verbetes são analisados, estão dispostas em quatro colunas, no seu respectivo quadro, cada uma para um dicionário e as análises são feitas ulteriormente a cada quadro, da mesma maneira que foi feito com os de tipo 3. Dessa maneira, a título de exemplo, no primeiro quadro (Quadro 41), estão elencados na primeira coluna (referente ao Aulete) os verbetes  $a^{-1}$ ,  $ab^{-1}$ ,  $abs^{-}$ , na primeira linha;  $a^{-2}$ ,  $ad^{-}$ ,  $ar^{-1}$ ,  $as^{-1}$ , na segunda;  $a^{-3}$ ,  $a^{-3}$ ,  $an^{-}$ ,  $ar^{-2}$ ,  $as^{-2}$ , na terceira;  $a^{-4}$ ,  $ar^{-3}$ ,  $as^{-3}$ , na quarta e;  $an^{-}$ , na quinta. Na segunda coluna (referente ao Bechara), estão  $a^{-1}$ , na primeira linha;  $a^{-2}$ , na segunda;  $a^{-3}$ , na terceira; “Não há”, na quarta;  $an^{-}$ , na quinta. Na terceira coluna (referente ao Borba), há  $a^{-1}$ , na primeira linha;  $a^{-2}/an^{-}$ , na segunda; nas demais consta “Não há”. Na quarta coluna (referente ao Houaiss), estão os verbetes  $^1a^{-}$  ou  $ad^{-}$ , na primeira linha;  $^2a^{-}$ ,  $ab^{-}$  ou  $abs^{-}$ , na segunda;  $^3a^{-}$  ou  $an^{-}$ , na terceira; “Não há”, na quarta;  $an^{-}$ , na quinta. No caso dos verbetes que só constam no dicionário Borba,  $-(a/e/i)ção$ ,  $após-$  e  $-arqu-$ , foram transcritos, dos demais dicionários, os verbetes  $-ção$ ,  $pós-$  e  $-arquia$ , e inseridos em seus respectivos quadros (formados juntamente com os verbetes de Borba), para serem feitas as análises comparativas. Para melhor entendimento dessa organização, na subseção 3.3, apresentam-se excertos dos quadros para visualização.

Em relação aos dicionários gerais, as descrições e as análises são mais concisas, pois o objetivo de trazê-las para a pauta do trabalho, além de servir de contraponto, seus aspectos positivos podem ser úteis para a elaboração de parâmetros para o aprimoramento dos dicionários escolares. Foram feitas, porém, observações pertinentes sobre cada um dos verbetes.

Na seção V, é feito o cruzamento de todas as análises, com a discussão dos resultados e, na VI, são apresentados parâmetros e propostas para o tratamento dado às UMP tanto em relação às informações dadas na *front matter*, bem como na macroestrutura dos dicionários.

Em seguida, foi feita a apreensão de aspectos considerados desejáveis nas obras lexicográficas analisadas, bem como suas fragilidades, a fim de identificar aspectos que possam ser proveitosos e/ou aproveitáveis na elaboração das informações sobre as UMP e/ou na construção dos verbetes nos dicionários escolares tipos 3 e 4. Para tanto, após as análises, tornou-se possível identificar tais características que foram dispostas em quadros para melhor visualização. A elaboração de parâmetros para uma organização lexicográfica didática intenta contribuir com a elaboração e/ou reorganização de dicionários escolares de Língua Portuguesa, dos tipos 3 e 4. Além disso, também se elaborou, com base nos parâmetros delineados, um protótipo (as propostas) com a aplicação desses parâmetros.

Em primeiro lugar, foram elaboradas explicações para constar na *front matter* dos dicionários de tipo 3 a respeito das UMP e, posteriormente, a formulação de verbetes, de acordo com o que se concluiu como mais adequado para esse tipo de dicionário escolar. Desenvolveu-se uma reflexão sobre quais unidades seriam consideradas como homônimos<sup>92</sup> para dicionários pedagógicos, como Ullmann (1964), para quem, quando “dois ou mais significados da mesma palavra se separam de tal modo que não haja nenhuma conexão evidente entre eles, a polissemia dará lugar à homonímia e a unidade da palavra será destruída [...]”. Em segundo, foi feito o mesmo procedimento para a elaboração do conteúdo a ser utilizado em dicionários de tipo 4, tanto na *front matter* como na *word list*, na forma de apresentar a palavra-entrada com sua microestrutura.

### 3.3 A organização e a explicação dos quadros

Os primeiros quadros deste trabalho estão localizados no capítulo teórico e cada um deles é devidamente explicado antes de sua ocorrência. Os quadros em que constam os dados e suas descrições, estão organizados da maneira como descreve-se a seguir. No Quadro 9, UMP selecionadas de Borba (2011), estão todos os verbetes escolhidos para a pesquisa. O Quadro 10 (UMP que compõem o *corpus*) é composto por três colunas em que as UMP estão elencadas conforme suas respectivas classificações: na primeira coluna estão os prefixos; na segunda, os sufixos e; na terceira, os elementos de composição.

A seção IV traz o maior número de quadros, pois referem-se às informações de análises dos dados. Nos quadros 12, 13 e 14 se expõe o que consta em cada elemento da estrutura dos dicionários de tipo 3 sobre as UMP, na *front matter*, na *word list* e na *back matter*, respectivamente, da seguinte forma: na coluna da esquerda, constam os nomes dos dicionários e, na coluna da direita, são elencados os itens existentes (ou não) nesse dicionários. A título de exemplo, na sequência, há um excerto da primeira parte no Quadro 12.

**Quadro 12** – Informações na *front matter*

AULETE MINI	Como usar o dicionário (p. ix- xix) VI) Outros módulos de informação (p. xv-xvi) d) Elementos de composição (p. xv) Uma pequena gramática (p. xx-xxxiii)
----------------	---

**Fonte:** elaboração da autora

<sup>92</sup> Na subseção 2.3.3.2, ao se tratar sobre a macroestrutura do dicionário, discorreu-se sobre o fenômeno homonímico, bem como apresentaram-se justificativas em relação às unidades consideradas homônimas para dicionários pedagógicos. No caso das UMP analisadas neste trabalho, todas foram consideradas como homônimas, principalmente para fins pedagógicos.

Nos quadros 15 e 39, é listado o quantitativo de verbetes com UMP que fazem parte do *corpus* da forma como aparecem nos dicionários em questão, ou seja, foram compilados com a cor das fontes empregadas nos verbetes, pois essas cores são repetidas, em seguida, nos quadros com as transcrições dos verbetes. Na coluna da esquerda, há a indicação do número do quadro em que os verbetes estão transcritos com suas respectivas análises e, nas demais, estão os verbetes da forma como constam nos específicos dicionários. Apresenta-se, a seguir, um excerto da primeira parte no Quadro 15.

**Quadro 15** – Verbetes com as UMP do *corpus* nos dicionários tipo 3

QUADRO DE ANÁLISE	AULETE MINI	RAMOS
15	a- <sup>1</sup>	a-
	a- <sup>2</sup>	-

**Fonte:** elaboração da autora

Os quadros 16 a 36 contêm os verbetes analisados dos dicionários de tipo 3, Aulete mini e Ramos, assim elaborados: na coluna da esquerda, estão os verbetes do Aulete mini e, na da direita, os do dicionário Ramos; em cada linha, há os verbetes homônimos que estão em cada dicionário. Nos casos em que não há o(s) verbete(s) em um dos dicionários, há a indicação dessa informação com o emprego da expressão “Não há”. Em seguida, o Quadro 16 na íntegra serve como exemplo.

**Quadro 16** – Verbetes *a-* e *an-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
a- <sup>1</sup> <i>Pref.</i> = afastamento, separação; negação, privação: <i>atípico</i> .	a- <b>1</b> Prefixo que indica proximidade: <i>avizinhar</i> . <b>2</b> Prefixo que indica distanciamento: <i>aversão</i> . <b>3</b> Prefixo que indica negação ou privação: <i>apolítico</i> □ <b>USO</b> Na acepção 1, usa-se também a forma <i>ad-</i> ( <i>adjunto</i> ); na acepção 2, <i>ab-</i> ( <i>abdicar</i> ); na acepção 3, <i>an-</i> ( <i>anaeróbico</i> ).
a- <sup>2</sup> <i>Pref.</i> = aproximação, direcionamento, mudança etc.: <i>achegar-se</i> .	Não há
an- <i>Pref.</i> = privação: <i>anabiose</i> .	an- → a-

**Fonte:** elaboração da autora

No Quadro 38, torna-se possível visualizar as informações que constam (ou não) na hiperestrutura de cada um dos dicionários de tipo 4 que formam o *corpus* da pesquisa. Isto posto, o quadro está organizado de maneira que todas as partes que compõem a hiperestrutura desses dicionários sejam contempladas, mesmo as não constantes, devidamente sinalizadas (com a sentença “Não há”), como é o caso da coluna referente à *middle matter* por não haver nenhum conteúdo a ser explicitado no que concerne às UMP selecionadas. Na coluna Verbetes, estão relacionados as UMP, bem como seus respectivos homônimos, quando ocorrem. A título de exemplo, na sequência, apresenta-se um excerto da primeira parte no Quadro 38.

**Quadro 38** – Informações constantes na hiperestrutura dos dicionários de tipo 4

Dicionários	Front matter	Macroestrutura			Back Matter
		Verbete	Middle matter	Medioestrutura	
<b>Aulete</b>	- Proposta lexicográfica e princípios organizacionais - Como usar este dicionário – um guia completo - Abreviações usadas no dicionário - Uma pequena gramática	$a^{-1}$ , $ab^{-1}$ , $abs^{-}$ ; $a^{-2}$ , $ad^{-}$ , $ar^{-1}$ , $as^{-2}$ ; $a^{-3}$ , $an^{-}$ , $ar^{-2}$ , $as^{-2}$ ; $a^{-4}$ , $ar^{-3}$ , $as^{-3}$ ; $ab^{-1}$ ; $ab^{-2}$ ; -áceo; $acro^{-}$ ; $acr(o)^{-1}$ ; $acr(o)^{-2}$ ; -ad; -ada <sup>1</sup> ; -ada <sup>2</sup> ; -ado <sup>1</sup> ; -ado <sup>2</sup> ; -ado <sup>3</sup> ; -agem <sup>1</sup> ; -agem <sup>2</sup> ; $agri^{-1}$ ; $agri^{-2}$ ; [...]	Não há	Remissiva nos verbetes: $ab^{-1}$ ; $acr(o)^{-1}$ ; $ad^{-}$ ; -ado <sup>1</sup> ; $agri^{-1}$ ; $agri^{-2}$ ; -al <sup>1</sup> ; -ama; -andr(o)-; -andro; -ânemo; -antropo.	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

O Quadro 40 é uma adaptação de como é feita a explicação no dicionário, na *front matter*, mais especificamente no “Guia de uso” em que há o esclarecimento e a demonstração exemplificada de como se pode identificar e qual é o conteúdo informativo constante nos verbetes constituídos por elemento de composição e afixo (prefixo ou sufixo). A escolha por se fazer essa intervenção e não expor a imagem tal qual aparece no dicionário se deve ao fato de que essa informação que consta no Guia de uso (Bechara, 2011, p. 10) está em meio a outras informações e com cor de fonte muito clara que não possibilitaria uma visualização nítida do que se pretendia demonstrar. Os quadros 41 a 67 apresentam os verbetes compilados dos dicionários de tipo 4: Aulete, na primeira coluna; Bechara, na segunda; Borba, na terceira; Houaiss, na quarta. Em cada linha, há os verbetes homônimos e seus correspondentes em cada dicionário, quando existem, caso contrário, há a sinalização já mencionada. A seguir, há um excerto do Quadro 41.

**Quadro 41** – Verbetes *a-* e *an-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
© $a^{-1}$ , $ab^{-1}$ , $abs^{-}$ <i>pref.</i> = ‘afastamento’, ‘distanciamento’, ‘separação’, ‘negação’, ‘privação’: <i>amover</i> , <i>abusar</i> , <i>absolver</i> , <i>abscesso</i> [F.: Do <i>pref. lat. a-, ad-, abs-</i> , da prep. <i>a, ab, abs</i> . Usa-se <i>ab-</i> com hífen antes de <i>r</i> : <i>ab-rogação</i> .]	$a^{-1}$ <i>pref.</i> Ver <i>ad-</i> .	<b>A-1 (i)</b> leve noção de aproximação: <i>apor</i> ; <i>acercar</i> ; <i>avaliar</i> ; <i>acocorar</i> ; <i>apatetar</i> ; <i>abobalhar</i> ; <b>atoleimar (ii)</b> é marca de registro coloquial popular: [...]	<sup>1</sup> <b>a-</b> ou <b>ad-</b> <i>pref.</i> ‘proximidade’: <i>abeirar</i> , <i>adjunto</i> , <i>ad-renal</i> , <i>arribar</i> , <i>assimilação</i> [ETIM: da prep. lat. <i>ad</i> ‘em direção a, aproximação’]

**Fonte:** elaboração da autora

Nos Quadros 69 e 70, optou-se por elencar todos os verbetes selecionados do dicionário Aurélio e Priberam, respectivamente, em ordem alfabética cada um em um único quadro (bastante extensos ocupando várias páginas, porém de fácil visualização e compreensão), organizados da seguinte forma: na primeira coluna há as palavras-entrada, compiladas da forma mais próxima possível daquela existente no dicionário, ou seja, com a mesma cor de fonte, em minúscula e com o símbolo indicativo de UMP; na segunda, há a microestrutura do verbete e, na terceira, há a sua descrição. Um excerto, a seguir, serve como exemplo.

**Quadro 69** – Macroestrutura do dicionário Aurélio com sua descrição e análise<sup>93</sup>

ENTRADA	MICROESTRUTURA	DESCRIÇÃO/ANÁLISE
▲ a <sup>-1</sup>	[Do lat. <i>a-</i> , <i>ab-</i> , <i>abs-</i> < <i>a</i> , <i>ab</i> , <i>ads</i> , prep. de abl.] <b>Pref.</b> = ‘afastamento’, ‘separação’, ‘privação’, ‘excesso’, ‘intensidade’: <i>amovível</i> . [Equiv.: <i>ab-</i> <sup>1</sup> , <i>abs-</i> (sempre antes de <i>c</i> e <i>t</i> ): <i>abacaxi</i> ; <i>abscesso</i> (< lat.), <i>abster</i> (< lat.)]	Palavra-entrada com fonte minúscula, em negrito e com cor diferente da microestrutura, antecedida pelo símbolo indicativo de UMP. [...]

**Fonte:** elaboração da autora

Na seção V, há dois quadros com resultados de análises, 73 e 74. O Quadro 73 está dividido em duas partes: nas colunas do lado esquerdo, há as características (aspectos positivos, na primeira coluna, e fragilidades, na segunda) do Aulete mini e; nas colunas do lado direito, as características (aspectos positivos, na terceira coluna, e fragilidades, na quarta) do dicionário Ramos. Apresenta-se um excerto a título de exemplo.

**Quadro 73** – Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários Aulete mini e Ramos

Dicionário Aulete mini		Dicionário Ramos	
Aspectos positivos	Fragilidades	Aspectos positivos	Fragilidades
Número significativo de UMP em seu repertório.	Denominação de todas as UMP como “elemento de composição” no apêndice na <i>back matter</i> (as listas fazem a distinção).	Adoção de cor da fonte diferente tanto na palavra-entrada como na introdução das notas explicativas.	Ausência de elementos de composição em seu repertório.

**Fonte:** elaboração da autora

O Quadro 74 traz as características dos dicionários de tipo 4, porém sua leitura é horizontal, em que, nas primeiras linhas, são abordadas as características (aspectos positivos, na segunda coluna, e fragilidades, na terceira) do Aulete, a seguir, do Bechara (segunda linha), do Borba (terceira linha) e do Houaiss (quarta linha), sucessivamente. Na sequência, há um excerto como exemplo.

<sup>93</sup> Optou-se por elencar todos os verbetes em ordem alfabética em um único quadro diferente do que foi feito com os dicionários escolares, pois Aurélio e Priberam são apresentados apenas como contraponto de análises.

**Quadro 74** – Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários de tipo 4

<b>Dicionários</b>	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Aulete</b>	Adota cor da fonte diferente (azul) na palavra-entrada. Explicações ortográficas sobre o emprego do hífen em palavras formadas com as UMP.	Denomina todas as UMP como “elemento de composição”. Não demonstra coerência entre as orientações da <i>front matter</i> e da macroestrutura. Não deixa claro qual exemplo corresponde a qual sentido atribuído à palavra-entrada. Quantidade muito grande de derivados formados com determinadas UMP em comparação com as demais. Exemplos apresentados em alguns verbetes não fazem parte da macroestrutura do dicionário.

**Fonte:** elaboração da autora

A próxima seção traz as descrições e as análises mencionadas nessa seção metodológica.

#### IV– DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

“[...]  
 Diccionario, una mano  
 de tus mil manos, una  
 de tus mil esmeraldas,  
 una  
 sola  
 gota  
 de tus vertientes virginales,  
 un grano  
 de  
 tus  
 magnánimos graneros  
 en el momento  
 justo  
 a mis labios conduce,  
 al hilo de mi pluma,  
 a mi tintero.  
 [...]”

(Pablo Neruda, Oda al diccionario)

Quantas vezes o dicionário socorre, na hora certa, principalmente quem escreve? O poeta exalta esse celeiro de grãos preciosos, bela metáfora tanto para o livro quanto para seu conteúdo! Passa-se, nesta seção, à descrição e à análise desses celeiros que fazem parte desta pesquisa quanto a suas macro e microestruturas, de acordo com os pressupostos teóricos abordados na seção II. Importante esclarecer que a ordem da apresentação é a seguinte: primeiramente, os cinco dicionários de tipo 3; em seguida, os quatro de tipo 4; por fim os dicionários gerais, um impresso e outro digital. Considerando os objetivos estabelecidos, foram adotados procedimentos de análise que possibilitassem obter-se uma visão geral sobre como se dá o registro de UMP nos dicionários escolares selecionados para o *corpus* deste trabalho.

Em um primeiro momento, verificou-se se há, na *front matter*, informações sobre o tratamento lexicográfico referentes às UMP e, no caso de elas existirem, se são feitas de forma didática para que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções como o seu registro na macroestrutura dos dicionários analisados.

Segundo, foram examinados como são os registros das UMP nos elementos constituintes da macroestrutura: o verbete com sua microestrutura, a *middle matter* e a *medioestrutura*. Para tanto foram selecionadas as formas elencadas no Quadro 9, na seção III, que constam como verbetes dos dicionários do PNLD (2012) objetos de análise, quais sejam: tipo 3 – Geiger (2011a), Ferreira (2011), Bechara (2011a), Ramos (2011), Saraiva (2010); tipo

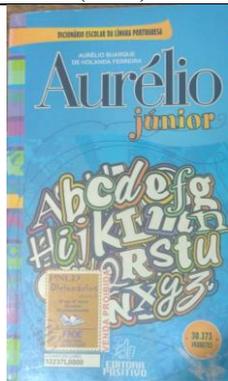
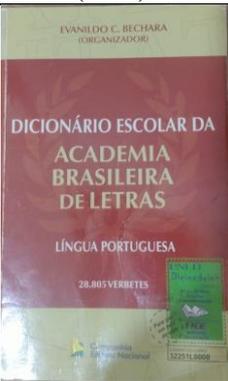
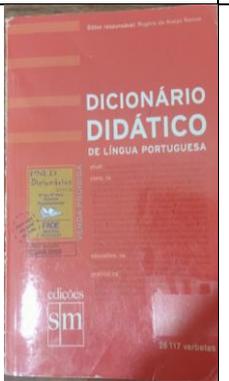
4 – Geiger (2011b), Bechara (2011b), Borba (2011), Houaiss (2011); gerais – Ferreira (2010), Priberam<sup>94</sup> – para que fosse possível proceder às análises na macroestrutura.

O terceiro momento foi dedicado à averiguação da *back matter*, a fim de aferir se há algum tipo de registro sobre as UMP que possa servir de apoio às análises.

#### 4.1 Os dicionários escolares de tipo 3 escolhidos pelo PNL D

Os dicionários de tipo 3 são aqueles direcionados às séries finais do Ensino Fundamental, que equivalem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Foram enviados para as escolas públicas do país cinco obras lexicográficas para esse nível escolar, cujas fotos pode-se ver no Quadro 11.

**Quadro 11** – Fotos dos dicionários de tipo 3

Aulete mini (2011)	Aurélio Júnior (2011)	Bechara escolar (2011)	Ramos (2011)	Saraiva (2010)
				

Fonte: elaboração da autora

Como já mencionado nesta tese, o estudo das UMP é indispensável para a aquisição do léxico e, em consonância com essa assertiva, o manual enviado para as escolas, juntamente com os dicionários escolares, afirma que “[...] para o caso particular de Língua Portuguesa, um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico em seus diferentes aspectos”, assim, “o MEC avaliou e selecionou, para as nossas escolas públicas, dicionários o mais possível adequados ao uso escolar” (Rangel, 2012, p. 18), não necessariamente os ideais. Entende-se esse fato e, por isso, a proposta é analisar os dicionários escolares com o intuito de contribuir tanto com as escolhas como com a elaboração de dicionários escolares no futuro.

<sup>94</sup> Doravante Aulete mini, Aurélio Júnior, Bechara escolar, Ramos, Saraiva, Aulete, Bechara, Borba, Houaiss, Aurélio, Priberam.

A seguir, apresenta-se o que consta em cada componente da estrutura dos dicionários sobre essas unidades, conforme expostos nos Quadros 12 (*front matter*), 13 (*word list*) e 14 (*back matter*).

**Quadro 12** – Informações na *front matter*

AULETE MINI	Como usar o dicionário (p. ix- xix) VI) Outros módulos de informação (p. xv-xvi) d) Elementos de composição (p. xv) Uma pequena gramática (p. xx-xxxiii)
AURÉLIO JÚNIOR	Chave do dicionário ▪ Apresenta símbolo, sigla ou elemento mórfico (p. 13)
BECHARA ESCOLAR	Formação do léxico português (p. 9-10). A nova ortografia da língua portuguesa: emprego do hífen (p. 16-22).
RAMOS	Características do dicionário (p. 4-7) Seleção do <i>corpus</i> (p. 5) Apêndices: Apêndice de gramática (p. 7) Exemplos de uso (p. 8-12)
SARAIVA	Conhecendo o dicionário (p. IX) Abreviações utilizadas neste dicionário (p. XXII)

**Fonte:** elaboração da autora

**Quadro 13** – UMP na *word list*

AULETE MINI	Não há.
AURÉLIO JÚNIOR	Não há.
BECHARA ESCOLAR	Não há.
RAMOS	Das 30 UMP do <i>corpus</i> , há 14.
SARAIVA	Há apenas uma ocorrência: <i>vice-</i>

**Fonte:** elaboração da autora

**Quadro 14** – Informações na *back matter*

AULETE MINI	ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO (p. 907-918) Há duas listas: 1. Prefixos e elementos de composição antepositivos (antepostos ao radical) (p. 907-913) 2. Sufixos e elementos de composição pospositivos (pospostos ao radical) (p. 913-918)
AURÉLIO JÚNIOR	Não há
BECHARA ESCOLAR	Não há
RAMOS	Há uma gramática em que são conceituados e exemplificados prefixos (“São aqueles colocados antes dos morfemas lexicais. Exemplo: <i>des-acelerar</i> , <i>im-possível</i> ”) e sufixos (“São aqueles colocados após os morfemas lexicais. Exemplo: <i>chuv-eiro</i> , <i>borracha-ria</i> ) (p. 885).
SARAIVA	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

No Quadro 15, a seguir, foram elencadas todas as UMP que constam nos dicionários Aulete mini (Geiger, 2011) e Ramos (2011), únicos<sup>95</sup> que relacionam essas unidades em suas

<sup>95</sup> Pelo motivo já mencionado, não se incluiu o dicionário Saraiva nesse rol.

obras, Ramos em sua macroestrutura e Aulete mini, na *back matter* (como descrito no Quadro 14), da forma como se descreve no próximo parágrafo.

Na primeira coluna, consta o número do quadro em que foi feita a descrição e a análise dos verbetes cujas palavras-entrada são mencionadas nas colunas seguintes. Na segunda, estão relacionadas as palavras-entrada do dicionário Aulete mini. Na terceira, estão as que fazem parte da macroestrutura de Ramos. Ao final do quadro, na última linha da primeira coluna, consta o número total de quadros onde estão as análises e, nas subsequentes, o total de palavras-entrada com UMP em cada um dos dicionários. Apenas pela observação deste quadro já se pode perceber que há uma grande discrepância no quantitativo de entradas entre ambos os dicionários. Outro aspecto que também se pode observar é que Aulete mini contempla homônimos, ao passo que Ramos, não.

**Quadro 15** – Verbetes com as UMP do *corpus* nos dicionários tipo 3

QUADRO DE ANÁLISE	AULETE MINI	RAMOS
17	a- <sup>1</sup>	a-
	a- <sup>2</sup>	-
18	ab-	ab-
19	-áceo	-áceo, -ácea
20	acr(o)- <sup>1</sup>	-
	acr(o)- <sup>2</sup>	-
21	ad-	ad-
22	-ada <sup>1</sup>	-ada
	-ada <sup>2</sup>	-
23	-ado <sup>1</sup>	-ado
	-ado <sup>2</sup>	-
	-ado <sup>3</sup>	-
	-ado <sup>4</sup>	-
24	-agem <sup>1</sup>	-agem
	-agem <sup>2</sup>	-
25	agri- <sup>1</sup>	-
	agri- <sup>2</sup>	-
26	-al	-al
27	-alha	-alha
28	-ama, -ame	-ama
17	an-	an-
29	andr(o)-	-
30	anemo-	-
31	anfi-	anfi-
32	ant(e)-	-
33	ant(i)-	-
34	antrop(o)-	-
26	-ar <sup>1</sup>	-ar
	-ar <sup>2</sup>	-
35	arqueo-	-
36	arqui-	-
37	aut(o)- <sup>1</sup>	auto-
	aut(o)- <sup>2</sup>	-
<b>21 quadros</b>	<b>33 entradas</b>	<b>14 entradas</b>

Fonte: elaboração da autora

#### 4.1.1 O dicionário Aulete mini (2011)

Conforme os Quadros 12, 14 e 15, as informações concernentes às UMP, no dicionário Aulete mini, situam-se na *front matter*, porém, essas unidades não fazem parte da *word list*. Na verdade, as UMP estão situadas na *back matter*, em uma lista denominada “Elementos de composição”, o que está descrito mais detalhadamente a seguir.

Após a seção “Como usar o dicionário”, na subseção VI, “Outros módulos de informação”, há o esclarecimento de que “além da seção lexicográfica por excelência [...] outros módulos, quadros e tabelas fornecem informações úteis [...] para o universo a que se destinam”. Entre esses esclarecimentos, há a informação de que há uma lista com “Elementos de composição”, em que os “principais prefixos e sufixos, com o significado que emprestam às palavras que formam” estão organizados em uma lista alfabética (Geiger, 2011a, p. xv).

Outra seção é “Uma pequena gramática”, onde, na subseção “Divisão da gramática”, conceituam-se brevemente as três partes da gramática, entre elas a morfologia em que são mencionadas as “partes que entram na construção das palavras”: radical, vogal temática, desinência, sufixo (“parte que se acrescenta após o radical para a criação de outra palavra (ex.: *-zal* ou *-al* em *capinzal*, *laranjal*, *bambuzal*)”) e prefixo (parte que se acrescenta antes do radical para a criação de outra palavra (ex.: *des-* em *descolar*, *desonesto*)) (Geiger 2011a, p. xxi).

Por fim, na *back matter*, há o apêndice “Elementos de composição” com a introdução transcrita a seguir, explicando sobre a disposição em duas listas, uma de “Prefixos e elementos de composição antepositivos (antepostos ao radical)” (Geiger 2011a, p. 907-913) e a outra de “Sufixos e elementos de composição pospositivos (pospostos ao radical)” (Geiger 2011a, p. 913-918):

Estas listas de elementos de composição (prefixos e antepositivos; sufixos e pospositivos) não são exaustivas. Elas incluem aqueles mais comumente presentes na formação dos vocábulos contemplados neste dicionário. Com possíveis raras exceções, não se incluíram elementos de composição que não estivessem exemplificados nos vocábulos que constituem verbetes do dicionário, ou que neles são citados como palavras derivadas (Geiger, 2011a, p. 907).

#### 4.1.2 O dicionário Aurélio Júnior (2011)

Conforme o Quadro 12, a única informação concernente às UMP, no dicionário Aurélio Júnior, situa-se na *front matter*, ao afirmar que “algumas entradas de verbete são antecedidas por um sinal identificador”, no caso, um quadrado azul (■), para “símbolo, sigla ou elemento mórfico” (Ferreira, 2011, p. 13). No entanto, como não há nenhum elemento mórfico (entre eles

as UMP) constituído como verbete da *word list*, tal informação se mostra desnecessária e incoerente com o que consta adiante na apresentação dos sinais convencionais usados no dicionário: “■ Antecede siglas ou símbolos” (Ferreira, 2011, p. 26), indicação que condiz com o que efetivamente ocorre.

#### 4.1.3 O dicionário Bechara escolar (2011)

Conforme o Quadro 12, as únicas informações concernentes às UMP, nesse dicionário, situam-se na *front matter*, porém, como essas unidades não fazem parte da *word list*, não há qualquer informação, além das gramaticais, descritas mais detalhadamente a seguir.

Sob o título “Formação do léxico português”, há a menção de que muitas palavras são formadas pelo “[...] emprego de prefixos e a junção de radicais gregos e latinos [...]” muito produtivos na criação lexical: “Assim é que com um radical de origem grega como *hiper-* surgiram inúmeras palavras correntes na linguagem: hiperativo, hiperinflação, hipertensão, hipertexto, hipertrofia” (Bechara 2011a, p. 10).

Outro item é “A nova ortografia da língua portuguesa”, onde, no subitem “Emprego do hífen”, trata das normas ortográficas referentes a compostos, prefixos e sufixos. No caso das unidades formadas por composição, a maioria dos exemplos são formados por bases livres. Já em relação a prefixos e sufixos constam as regras e os exemplos.

#### 4.1.4 O dicionário Ramos (2011)

Conforme os Quadros 12, 13, 14 e 15, as informações concernentes às UMP, nesse dicionário, situam-se tanto na *front matter* quanto na *back matter*. As UMP estão situadas na *word list*.

Sob a seção “Características do dicionário”, há a subseção “Seleção do *corpus*” na qual se informa que fazem parte “prefixos e sufixos mais usados (*micro-*; *-inho*, *-inha*; etc.)” (Ramos, 2011, p. 5); a subseção “Apêndices” em que são explicadas “questões que costumam gerar dúvidas durante as expressões oral e escrita”, dentre elas um “Apêndice de gramática”: “resumo que esclarece os principais conceitos gramaticais de forma simples e descritiva. Explica os tipos de morfemas, classes de palavras, as funções que elas podem desempenhar, etc.”.

Outra seção é “Exemplos de uso”, o equivalente a um guia de uso, como é geralmente denominado na maioria dos dicionários. Ao apresentar a forma como as informações constam na macroestrutura do dicionário, sob “Classe gramatical”, há a seguinte explicação “As entradas

têm indicação de classe gramatical, salvo afixos, alguns femininos e remissões” (Ramos, 2011, p. 9).

Com relação à *word list*, como já destacado no Quadro 13, há UMP como verbetes nesse dicionário, cujas unidades que fazem parte do *corpus* desta pesquisa estão elencadas no Quadro 15. O único critério mencionado para a escolha das UMP que fazem parte do *corpus* do dicionário é de que foram incluídos os “mais usados” (Ramos, 2011, p. 5). As entradas formadas por essas unidades não têm tratamento diferente das demais, sendo a primeira ocorrência o prefixo *a-*, que coincide com a primeira UMP que faz parte do *corpus* deste trabalho, como consta no Quadro 16, na subseção 4.1.6.

Por fim, na *back matter*, há o apêndice já anunciado na *front matter* “Gramática”. A primeira parte dessa gramática resumida trata de “morfologia e os morfemas”, em que se conceituam os morfemas como “unidades mínimas de significado” e, a seguir, os “morfemas gramaticais” como aqueles que “são acrescentados aos morfemas lexicais para darem a eles significado gramaticais” e “também são usados na **formação de palavras**”, os prefixos (“São aqueles colocados antes dos morfemas lexicais. Exemplo: *des-acelerar*, *im-possível*”) e os sufixos (“São aqueles colocados após os morfemas lexicais. Exemplo: *chuv-eiro*, *borracha-ria*”) (Ramos, 2011, p. 885).

#### 4.1.5 O dicionário Saraiva (2010)

Conforme os Quadros 12 e 13, as informações sobre UMP, no dicionário Saraiva, situam-se na *front matter* e na *word list*, com uma única ocorrência, tanto em uma parte quanto na outra, o verbe *vice-*: “**vice-** (vi<sup>96</sup>.ce) *pref* **1**. Indica a segunda posição em uma hierarquia ou função de suplente em um cargo etc. (*vice-presidente de uma empresa*; *vice-prefeito*). **2**. indica a segunda posição em uma ordem etc. (*vice-campeão*)” (Saraiva, 2010, p. 1249). Essa é a única UMP em todo o dicionário, que é a mesma que consta como exemplo na *front matter*, sob a seção “Conhecendo o dicionário”, em que há o esclarecimento sobre como se constituem as entradas: “as entradas, coloridas e em negrito, são palavras simples ou compostas, prefixos, siglas, locuções originadas de palavras compostas que perderam os hifens como a entrada em vigor do Acordo Ortográfico [...]” (Saraiva, 2010, p. IX). Em “Abreviaturas usadas neste dicionário”, são incluídas as abreviaturas: “*pref* = prefixo” e “*suf* = sufixo” (Saraiva, 2010, p. XXII). Isso indica uma falta de coerência com o que foi informado na *front matter*. Havia uma

<sup>96</sup> Esse realce da sílaba tônica é a prática em todo o dicionário e chama-se condensação.

expectativa de que seriam encontradas UMP na macroestrutura do dicionário, o que não se mostrou verdadeiro logo após uma busca exaustiva por toda a sua extensão.

#### 4.1.6 Descrição e análise dos verbetes selecionados dos dicionários de tipo 3

A seguir, apresenta-se os verbetes escolhidos de dois dos dicionários, na *word list* de Ramos e na *back matter*<sup>97</sup> de Aulete mini (conforme é possível verificar nos Quadros 13, 14 e 15), e suas respectivas análises, com base nos registros das UMP em todos os elementos constituintes: o verbo com sua microestrutura, bem como a *medioestrutura*. O motivo desse procedimento é o fato de que apenas essas obras trazem as UMP que fazem parte do *corpus* deste trabalho em seu repertório lexicográfico.

**Quadro 16** –Verbetes *a-* e *an-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

<b>Aulete mini</b>	<b>Ramos</b>
<b>a<sup>-1</sup> Pref.</b> = afastamento, separação; negação, privação: <i>atípico</i> .	<b>a-</b> <b>1</b> Prefixo que indica proximidade: <i>avizinhar</i> . <b>2</b> Prefixo que indica distanciamento: <i>aversão</i> . <b>3</b> Prefixo que indica negação ou privação: <i>apolítico</i> □ <b>USO</b> Na acepção 1, usa-se também a forma <i>ad-</i> ( <i>adjunto</i> ); na acepção 2, <i>ab-</i> ( <i>abdicar</i> ); na acepção 3, <i>an-</i> ( <i>anaeróbico</i> ).
<b>a<sup>-2</sup> Pref.</b> = aproximação, direcionamento, mudança etc.: <i>achegar-se</i> .	Não há
<b>an- Pref.</b> = privação: <i>anabiose</i> .	<b>an-</b> → <b>a-</b>

**Fonte:** elaboração da autora

Os dois dicionários adotam a fonte minúscula, em negrito. As diferenças residem no fato de Ramos (2011) adotar cor da fonte diferente na palavra-entrada (dá destaque com a mesma cor ao introduzir a nota explicativa), procedimentos de bastante utilidade ao consulente alvo desse tipo de dicionário, tornando-o mais didático por causa do recurso visual. No dicionário Aulete mini, há dois verbetes homônimos cujos sentidos são quase opostos. Já Ramos preferiu apenas separar esses sentidos em duas acepções, acrescentando uma terceira com o sentido de “negação ou privação” mencionado em Aulete mini juntamente aos sentidos da primeira acepção. Seguidamente à definição aparecem os exemplos, um para cada definição (Aulete mini) ou acepção (Ramos). Na sequência, no dicionário Ramos (2011, p. 13), há um símbolo (quadrado azul) que indica a introdução de uma nota que, segundo os autores, pode-se referir à origem, à ortografia, à gramática ou ao uso. Nesse caso, esclarece que, em cada uma das acepções, há outras possibilidades de uso em que o sentido da UMP é o mesmo, ou seja, o

<sup>97</sup> Incluiu-se, nos quadros, a compilação dos verbetes de Aulete mini, embora estejam localizados na *back matter*, juntamente com os de Ramos, por obedecerem à mesma estrutura que constaria na macroestrutura, qual seja: verbo mais conteúdo informativo. Também para efeito comparativo das análises.

critério para essa separação de acepções se deu, aparentemente, por esse motivo. No caso de *an-*, Aulete mini incluiu um exemplo, posteriormente à definição sinonímica. Ramos faz remissão para o prefixo *a-*.

**Quadro 17** – Verbetes *ab-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>ab-</b> <i>Pref.</i> = <i>a-<sup>l</sup></i> . [Antes de <i>r</i> usa-se com hífen: <i>ab-rogação</i> .]	<b>ab-</b> → <b>a</b> □ <b>ORTOGRAFIA</b> Usa-se hífen quando antecede termo iniciado por <i>r</i> ( <i>ab-reação</i> ).

**Fonte:** elaboração da autora

Na *front matter* de Ramos (2011, p. 13) há a informação de que a remissiva “a outra palavra” é indicada por meio de uma seta<sup>98</sup>. Isso ocorre no caso do verboete *ab-* que leva ao que foi observado sobre o uso da segunda acepção do verboete *a*, a que remete e que foi analisado no Quadro 16. Nesse verboete, também há o símbolo que indica a introdução de uma nota ortográfica: uma regra referente ao emprego do hífen. Aulete mini adota os mesmos procedimentos, porém, a forma de remeter ao verboete *a-<sup>l</sup>* se dá de forma implícita, sem qualquer explicação para o consulente, apesar de informar na seção “Como usar o dicionário” que a remissiva “envia o consulente a outro verboete, para que lá obtenha uma acepção na forma: [Ver *verbeta*.], ou para obter outra definição, análoga ou complementar, na forma: [Ver tb. *verbeta*.], ou para conferir outro significado análogo ou contrastivo, na forma: [Cf.: *verbeta*.]” (Geiger, 2011, p. xiii). Nesse sentido, não aplicou esse critério com os verbetes elencados nas listas de UMP. Constata-se, como em Ramos, a preocupação em informar sobre o emprego do hífen, entre colchetes, chamadas de achegas gramaticais pelos autores que “pode vir no fim de todas as acepções de determinada classe gramatical, entre colchetes [...], com elucidação de dificuldades, alerta sobre o uso etc.” (Geiger, 2011, p. xiii-xiv).

**Quadro 18** – Verbetes *-áceo(a)* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-áceo</b> <i>Suf. nom.</i> = origem, da natureza de: <i>cretáceo</i> , <i>galináceo</i> .	<b>-áceo</b> , <b>-ácea</b> <b>1</b> Sufixo que indica a origem ou natureza de algo: <i>galináceo</i> . <b>2</b> Sufixo que indica semelhança: <i>rosáceo</i> , <i>saponáceo</i> .

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete mini indica que o lema é um sufixo nominal. Ramos apresenta duas acepções, sendo que, na primeira, há a inclusão de um exemplo, ao passo que, na segunda, dois. Aulete mini menciona apenas uma definição e dois exemplos (provavelmente devido ao tratamento não lexicográfico), correspondentes à primeira acepção de Ramos que acrescenta a variante -

<sup>98</sup> “Os meios usados no sistema remissivo variam de dicionário para dicionário. Muito frequentes são o verbo ver, geralmente abreviado v., ou setas” (Welker, 2004, p. 178).

*ácea* (“a flexão regular do feminino é dada sempre que ela existir, trocando-se o *o* pelo *a* da última sílaba, repetindo-a [...] ou acrescentando-se o *a* como em *professor*, *-a* [...]”) (Ramos, 2011, p. 8).

**Quadro 19** – Verbete *acro-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>acr(o)</b> <sup>1</sup> = alto, elevado: <i>acrofobia</i> .	Não há
<b>acr(o)</b> <sup>2</sup> = <i>acr(i)</i> -	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Classificado como elemento de composição, do grego *áeros*, alto, por Cegalla (1995, p. 118), essa informação não é dada por Aulete mini que é o único que traz essa UMP em dois verbetes distintos, homônimos, com definição sinonímica. No caso do segundo verbete, há, apenas, a remissiva de forma implícita (no caso como indicação de uma UMP equivalente) ao verbete *acr(i)*:- “**acr(o)**- = ácido; agudo: *acridéz*” (Geiger, 2011, p. 907), em que há a mesma forma de definição com um exemplo de uso.

**Quadro 20** – Verbete *ad-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>ad-</b> = <i>a</i> <sup>2</sup>	<b>ad-</b> → <b>a-</b> □ <b>ORTOGRAFIA</b> Usa-se hífen quando antecede termo iniciado por <i>r</i> ( <i>ad-renal</i> ).

**Fonte:** elaboração da autora

Ambos dicionários apresentam em sua macroestrutura a UMP *ad-*. Porém, o dicionário Ramos propõe também a explicação ortográfica sobre o emprego do hífen com um exemplo. Considera-se esse tipo de informação desejável em um dicionário escolar, tornando-o mais didático, mas, no caso específico do termo exemplificado, por ser bastante raro, com maior produtividade de *adrenal*, talvez fosse mais adequado substituí-lo. Quanto à etimologia, segundo Alves (2015, p. 17), *ad-* é um prefixo de origem latina, no entanto, essa informação bem como as demais, só ocorrem no verbete *a*<sup>2</sup> e *a-*, respectivamente, cujas remissivas no Aulete mini é implícita e em Ramos é indicada por meio da seta inicial.

**Quadro 21** – Verbete *-ada* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-ada</b> <sup>1</sup> <i>Suf. nom.</i> = formação de subst. a partir do verbo: <i>chegada</i> , <i>largada</i> , <i>morada</i> .	<b>-ada</b> <b>1</b> Sufixo que indica golpe: <i>pancada</i> , <i>pedrada</i> . <b>2</b> Sufixo que indica conjunto: <i>criançada</i> . <b>3</b> Sufixo que indica produto alimentício: <i>macarronada</i> , <i>feijoada</i> . <b>4</b> Sufixo que indica ação: <i>caminhada</i> , <i>chegada</i> . <b>5</b> Sufixo que indica conteúdo: <i>colherada</i> .
<b>-ada</b> <sup>2</sup> <i>Suf. nom.</i> = formação de subst. a partir de subst.: <i>bolada</i> , <i>laranjada</i> .	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Tanto Aulete mini como Ramos classificam a palavra-entrada *-ada* como sufixo, apenas o primeiro, porém, o especifica como nominal, formador de substantivos a partir de outros substantivos (*-ada*<sup>2</sup>). Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 68-69) argumentam tratar-se do principal sufixo formador de coletivos no português contemporâneo. Conjuntamente pode formar substantivo a partir de verbo, conforme *ada*<sup>1</sup>, que é tratado pelos autores como “[...] sufixo *-da*, formador de substantivos abstratos derivados de verbos de movimento: *entrada*, *saída*, *chegada* [...]” e “[...] também é empregado com o verbo-suporte *dar* para formar construções de aspecto pontual, exemplificadas [...] com ‘dei uma rápida olhada’” (Maroneze, Cardoso e Pissolato, 2015, p. 62-63). Aulete mini, apesar de introduzir uma palavra-entrada homônima, não dá os sentidos atribuídos à UMP, ao passo que Ramos foi mais minucioso por trazer cinco acepções possíveis com a formação desse sufixo, bem mais completo, portanto.

Em Aulete mini não há nenhuma definição referente ao sufixo, diferente do que faz com as demais UMP analisadas. Quanto a Ramos, não se percebem incoerências nesse sentido. Destaca-se que, nesse dicionário, todas as definições se dão pela estrutura: classificação da UMP + que indica + sentido da UMP.

**Quadro 22** – Verbetes *-ado* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-ado</b> <sup>1</sup> = formação do part. pass. dos verbos da 1ª conj. latina: <i>apanhado</i> , <i>empenhado</i> .	<b>-ado</b> <b>1</b> Sufixo que indica lugar: <i>condado</i> . <b>2</b> Sufixo que indica titulação ou dignidade: <i>bacharelado</i> , <i>papado</i> .
<b>-ado</b> <sup>2</sup> <i>Suf. nom.</i> = semelhança, tendência: <i>amarelado</i> , <i>efeminado</i> .	Não há
<b>-ado</b> <sup>3</sup> <i>Suf. nom.</i> = dignidade, cargo: <i>califado</i> , <i>papado</i> . [Ver tb. <i>-ato</i> <sup>1</sup> .]	Não há
<b>-ado</b> <sup>4</sup> <i>Suf. nom.</i> = coletivo: <i>empresariado</i> , <i>professorado</i> . [Ver tb. <i>-ato</i> <sup>2</sup> .]	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Em Aulete mini, há as remissivas, nesses casos, da forma como informado na *front matter*, em *-ado*<sup>3</sup> para o verbete *-ato*<sup>1</sup> (“**-ato**<sup>1</sup> = *-ado*<sup>3</sup>: *oficialato*”) e em *-ado*<sup>4</sup> ao verbete *-ato*<sup>2</sup> (“**-ato**<sup>2</sup> = *-ado*<sup>4</sup>: *patronato*”) (Geiger, 2011, p. 914), cada um com um exemplo. Aulete mini, da mesma maneira que fez com o verbete anteriormente analisado, introduz quatro palavras-entrada homônimas. Ramos novamente traz duas acepções possíveis com a formação desse sufixo, em que apenas a segunda acepção coincide com o sentido atribuído por Aulete mini, no caso em *-ado*<sup>3</sup>. O primeiro verbete do conjunto de homônimos se refere a forma de particípio passado que *-ado*<sup>1</sup> pode formar, uma informação bastante útil para alunos do Ensino Fundamental, porém, nesse caso, trata-se de desinência do verbo (tema tratado no âmbito da Morfologia Flexional).

**Quadro 23** – Verbetes *-agem* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-agem<sup>1</sup></b> <i>Suf. nom.</i> = ação: <i>hospedagem, vadiagem, politicagem.</i>	<b>-agem 1</b> Sufixo que indica ação e efeito: <i>aterrissagem.</i> <b>2</b> Sufixo que indica conjunto: <i>folhagem.</i>
<b>-agem<sup>2</sup></b> <i>Suf. nom.</i> = coletivo: <i>folhagem, plumagem.</i>	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Ambos dicionários contemplam os mesmos sentidos para o sufixo, em que *-agem<sup>1</sup>* de Aulete mini corresponde à primeira acepção de Ramos e *-agem<sup>2</sup>* à segunda de Ramos. Aulete mini traz dois exemplos para cada um dos homônimos, ao passo que Ramos, apenas um para cada acepção. No caso, Aulete mini opta pelo tratamento lexicográfico homonímico e Ramos pelo polissêmico. Pode-se destacar também que *-agem* é formador de substantivos abstratos de ação a partir de verbos e “[...] ainda apresenta outras funções. Em sua função de formador de substantivos derivados de verbos, constrói unidades lexicais como *engrenagem, dosagem, hospedagem e maquiagem*” (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 62).

**Quadro 24** – Verbetes *agri-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>agri<sup>-1</sup></b> = <i>acr(i)-</i> : <i>agridoce.</i>	Não há
<b>agri<sup>-2</sup></b> = campo: <i>agricultura.</i>	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

No caso da UMP *agri-*, ela é registrada apenas no Aulete mini. Neste dicionário, opta-se pelo tratamento homonímico em que a primeira entrada remete à UMP *acr(i)-* e a segunda apresenta a definição e um exemplo. Nesse caso, há um exemplo para cada uma. Não há a informação de que essa UMP é um elemento de composição, o que, aliás, não é informado em nenhum momento por esses dicionaristas.

**Quadro 25** – Verbetes *-al* e *-ar* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-al</b> <i>Suf. nom.</i> = referência; pertinência; de órgão; qualidade; período; coletivo: <i>feudal, decimal, verbal; tropical; abdominal; parcial; semanal; laranjal.</i> [Ver tb. <i>-ar<sup>1</sup>.</i> ]	<b>-al 1</b> Sufixo que indica relação: <i>anual, individual.</i> <b>2</b> Sufixo que indica conjunto: <i>cafezal, areal.</i>
<b>-ar<sup>1</sup></b> <i>Suf. nom.</i> = relação, pertinência, origem: <i>elementar; escolar; espetacular; polar.</i> [Ver tb. <i>-al.</i> ]	<b>-ar</b> Sufixo que indica relação: <i>escolar, familiar.</i>
<b>-ar<sup>2</sup></b> <i>Desin.</i> verbal (temática <i>a</i> ) da 1ª conjugação.	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Em *-al*, Aulete mini faz remissiva para *-ar<sup>1</sup>*, cujo sentido é similar. No dicionário Aulete mini, apesar de não haver a divisão de acepções, são enumerados diferentes sentidos com alguns exemplos, porém não fica claro qual exemplo corresponde a qual sentido, embora a separação por vírgula e ponto e vírgula talvez indicaria uma correspondência, em que uma possível divisão poderia ser assim: referência: *feudal, decimal, verbal*; pertinência: *tropical*; de órgão:

*abdominal*; qualidade: *parcial*; período: *semanal*; coletivo: *laranjal*. Pelo fato de não haver essa divisão mais explícita, a microestrutura desse verbete não parece didática. Já Ramos separa os diferentes sentidos em duas acepções, sendo a primeira (“que indica relação”) correspondente aos sentidos de qualidade e período de Aulete mini, com base nos exemplos.

Em *-ar<sup>l</sup>*, Aulete mini faz remissiva para *-al*, seu similar. Nesse dicionário, mesmo que não haja a divisão de acepções, aparentemente são enumerados diferentes sentidos com alguns exemplos, porém não há a separação por ponto e vírgula na enumeração dos sentidos atribuídos à UMP, embora exista a correspondência na mesma ordem dos exemplos: “relação: *elementar*; *escolar*; pertinência: *espetacular*; origem: *polar*”. Assim como ocorreu com o verbete *-al*, a microestrutura desse verbete não parece didática por não haver essa divisão mais explícita. Já Ramos aborda apenas o sentido que indica “relação”. Aulete mini acrescentou a palavra-entrada equivalente, no caso a desinência verbal ou terminação *-ar*.

**Quadro 26** – Verbetes *-alha* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-alha</b> <i>Suf. nom.</i> = quantidade, tb. <i>Pej.</i> : <i>gentalha, miuçalha</i> .	<b>-alha</b> Sufixo que indica quantidade, geralmente com carga pejorativa: <i>gentalha, parentalha</i> .

**Fonte:** elaboração da autora

Ramos indica o sentido do sufixo com exemplos como *lhe* é usual e acrescenta que geralmente é empregado “com carga pejorativa”. Aulete mini adota os mesmos procedimentos, porém, abrevia as palavras *também* e *pejorativo*. Nesse caso, a marca de uso empregada foi a categorizada como diaevaluativa, aquela que mostra “[...] que o falante, ao usar o lexema, revela certa atitude; por exemplo, *pejorativo, eufemismo*”, conforme destaca Welker (2004, p. 131), com base em Hausmann (1989). A indicação dessas abreviaturas consta na *front matter* de Geiger (2011, p. xvi-xviii), nas respectivas listas de abreviações e marcas de uso.

**Quadro 27** – Verbetes *-ama* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>-ama, -ame</b> <i>Suf. nom.</i> = coletivo, quantidade: <i>dinheirama, madeirame</i> .	<b>-ama</b> Sufixo que indica conjunto: <i>dinheirama</i> .

**Fonte:** elaboração da autora

Ambos os dicionários informam que essa UMP é um sufixo, porém apenas Aulete mini o especifica como nominal. Ramos inclui apenas um exemplo de uso, ao passo que Aulete mini menciona dois, além de trazer a variante *-ame*. Quanto à definição, tanto Aulete mini como Ramos abordam a mesma ideia de quantidade, “coletivo” e “conjunto”, respectivamente. De acordo com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 78-79), no português do Brasil, esse é um dos sufixos elencados entre os principais aumentativos. Segundo os autores, “[...] percebe-se

que os chamados sufixos aumentativos, muitas vezes, carregam a noção do grotesco e podem ser usados com valor pejorativo”, informação que esses dicionários não trazem e seria pertinente constar em um dicionário escolar.

**Quadro 28** – Verbetes *andro-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>andr(o)-</b> = homem; macho: <i>androide, andrógino</i> .	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

No caso do verbo *andro-*, em Aulete mini, houve a inclusão de dois exemplos, após a definição sinonímica, no entanto, não é identificado como um elemento de composição, procedimento que tem adotado quanto à classificação desse tipo de UMP, cuja formação, em língua portuguesa, se dá por meio de composição, processo bastante produtivo, dando origem, “de forma mais recorrente, a substantivos e adjetivos” (Maroneze, Cardoso e Pissolato, 2015, p. 111). Ramos não traz essa UMP.

**Quadro 29** – Verbetes *anemo-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>anemo-</b> = vento: <i>anemômetro</i> .	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

O verbo *anemo-* consta somente no dicionário Aulete mini, sendo válidas as mesmas características apontadas anteriormente, em relação ao verbo *andro-*, com a diferença de que traz apenas um sinônimo como definição e um exemplo de uso. Ramos também não traz essa UMP em sua macroestrutura.

**Quadro 30** – Verbetes *anfi-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>anfi- Pref.</b> = em roda, em volta; dos dois lados: <i>anfiteatro</i> .	<b>anfi- 1</b> Prefixo que indica duplicidade: <i>anfíbio</i> . <b>2</b> Prefixo que significa ao redor: <i>anfiteatro</i> .

**Fonte:** elaboração da autora

Em Ramos há duas acepções do lema. Aulete mini, embora opte por apresentar distintos sentidos, separados por ponto e vírgula, apenas traz um exemplo (*anfiteatro*), que corresponde ao primeiro sentido: “em roda, em volta”. Ao se verificar a primeira acepção do verbo *anfiteatro*, no próprio dicionário, fica claro que esse é o sentido e seu respectivo exemplo: “**anfiteatro** (an.fi.te:a.tro) *sm* **1** Antiga construção oval ou circular, com arquibancadas ao redor de uma arena, para espetáculos públicos, lutas e jogos [...]” (Geiger, 2011, p. 49). Nesse sentido, fica difícil para o aluno do Ensino Fundamental perceber que realmente há diferença entre esses dois sentidos e pode deixá-lo confuso, uma vez que “em roda, em volta”, não é necessariamente

o mesmo que “dos dois lados”. Ramos informa sobre esses dois sentidos em diferentes acepções, cada uma com seu respectivo exemplo de uso, deixando-o mais didático.

**Quadro 31** – Verbetes *ante-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>ant(e)- Pref.</b> = antes (no tempo ou no espaço): <i>antessala, antebraço, antediluviano, anteontem</i> . [Antes de <i>h</i> ou <i>e</i> usa-se com hífen.]	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete mini classifica o verbo *ante-* como prefixo. Também acrescenta uma informação gramatical, prática já informada que será dada ao consulente na *front matter*, sendo exemplificada no corpo do verbo *ant(e)-*, explicação entre colchetes, referente ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes e um dos motivos para a consulta em dicionários, após a verificação do significado do verbo. Ramos não traz essa UMP em sua macroestrutura.

**Quadro 32** – Verbetes *anti-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>ant(i)- Pref.</b> = contra, em oposição a, que combate, que evita: <i>antidemocrático, antinatural, antiaéreo, antivírus, antisséptico, antiderrapante</i> . [Antes de <i>h</i> ou <i>i</i> usa-se com hífen.]	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete mini dá mais exemplos de uso com derivados formados com o prefixo *ant(i)-*, se comparado aos outros formantes já analisados que apresentam apenas um ou dois exemplos. Acrescenta a informação gramatical, como também ocorreu na explicação entre colchetes referente ao verbo *ant(e)*, como se pôde verificar na análise anterior. Ramos, do mesmo modo, não traz essa UMP em sua macroestrutura.

**Quadro 33** – Verbetes *antropo-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>antrop(o)-</b> = homem, ser humano: <i>antropologia</i> .	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete mini não classifica a palavra-entrada *antropo-* como elemento de composição, conforme tem feito anteriormente, nesse dicionário, uma prática adotada aparentemente com todas às UMP que pertencem a essa categoria. Ramos da mesma forma não traz essa UMP.

**Quadro 34** – Verbetes *arqueo-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>arqueo-</b> = antigo: <i>arqueologia</i>	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

No dicionário Ramos não há o registro da UMP *arqueo-*. Já Aulete mini traz o sentido da UMP, como também um exemplo de uso. Não indica a classificação a UMP como elemento de composição.

**Quadro 35** – Verbetes *arqui-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>arqui-</b> <i>Pref.</i> = chefia, primazia, superioridade: <i>arquiduque</i> , <i>arqui-inimigo</i> , <i>arquimilionário</i> . [Antes de <i>h</i> ou <i>i</i> usa-se com hífen.]	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

No dicionário Ramos, não há o verbete *arqui-*. Já Aulete mini traz os sentidos da UMP, bem como os exemplos de usos, dessa vez na equivalência correta. Não indica a classificação dessa unidade, um elemento de composição, porém, acrescenta a informação gramatical dada entre colchetes, referente ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes, alunos do Ensino Fundamental, como já mencionado.

**Quadro 36** – Verbetes *auto-* nos dicionários Aulete mini e Ramos

Aulete mini	Ramos
<b>aut(o)-<sup>1</sup></b> = por ou de si mesmo, próprio: <i>autismo</i> , <i>autoestima</i> , <i>autolimpante</i> [Antes de <i>h</i> ou <i>o</i> usa-se com hífen.]	<b>auto-</b> <b>1</b> Prefixo que significa <i>próprio</i> : <i>autobiografia</i> . <b>2</b> Prefixo que significa <i>automóvel</i> : <i>autopista</i> . □ <b>ORTOGRAFIA</b> 1. Usa-se hífen quando antecede termo iniciado por <i>h</i> ( <i>auto-hipnose</i> ) ou <i>o</i> ( <i>auto-organização</i> ). 2. Quando antecede termo iniciado por <i>r</i> ou <i>s</i> , essa letra é duplicada ( <i>autorretrato</i> , <i>autossuficiente</i> ).
<b>aut(o)-<sup>2</sup></b> = automóvel: <i>autódromo</i> .	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete mini não classifica a palavra-entrada formada pela UMP *auto-*. Ramos, porém, a classifica como prefixo, diferente de Cunha (1976, p. 126) e Cegalla (1995, p. 118) que a classificam como elemento de composição (UMP de origem grega *autós* com o sentido de *próprio*, *mesmo*). Realmente, existe uma tendência mais atual, diferente daquela defendida por esses gramáticos. Esse desacordo, ou “[...] oscilação classificatória não se restringe à língua portuguesa e é comum às demais línguas românicas”, de acordo com Alves (2015, p. 17). A autora continua afirmando que “na língua portuguesa, os gramáticos mais antigos classificam, quase unanimemente, as formações prefixais no âmbito da composição”. No entanto, ao se examinar obras lexicográficas gerais atuais, como os dicionários Aurélio e Priberam, encontra-se a classificação de *auto-* como elemento de composição, como se pode verificar nos Quadros 69 e 71.

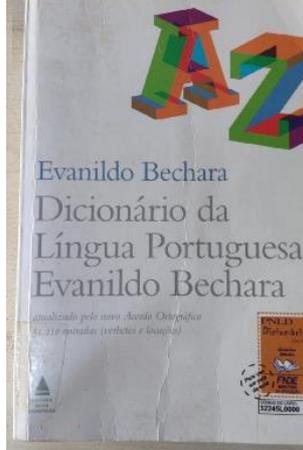
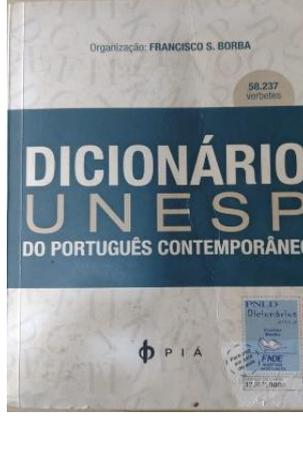
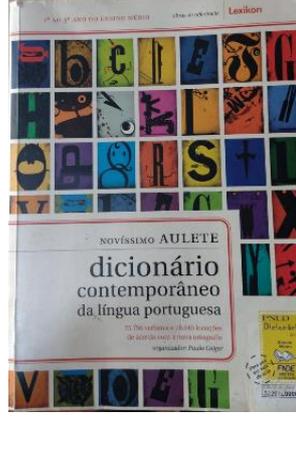
Enquanto Aulete mini acrescenta entradas homônimas, Ramos opta por duas acepções para mesma palavra-entrada, na mesma ordem empregada por Aulete mini. Ambos trazem informações sobre o emprego do hífen, sendo Ramos mais abrangente tanto por apresentar

exemplos quanto por acrescentar a regra da duplicação do *r* ou *s*, no caso de termos iniciados por essas letras, desejável em um dicionário escolar, porque nem sempre fica óbvio para estudantes do Ensino Fundamental que essa é uma regra elementar em língua portuguesa.

#### 4.2 Os dicionários escolares de tipo 4 escolhidos pelo PNLD

Os dicionários de tipo 4 são aqueles direcionados ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Quatro títulos foram enviados para as escolas públicas do país, com base nas escolhas feitas pelo PNLD dicionários. Diferente dos de tipo 3, em que nem todos os dicionários contemplam as UMP, no caso dos de tipo 4, todos os dicionários eleitos pelo MEC e enviados para as escolas públicas do país as trazem seja em sua macroestrutura, seja em apêndice, como é o caso do dicionário Borba (2011). As fotos das suas capas podem ser vistas no Quadro 37.

**Quadro 37** – Fotos dos dicionários de tipo 4 selecionados pelo PNLD

Bechara (2011)	Borba (2011)	Geiger (2011)	Houaiss (2011)
			

Fonte: elaboração da autora

No Quadro 38, a seguir, torna-se possível visualizar as informações que constam (ou não) na hiperestrutura de cada um dos dicionários de tipo 4 que formam o *corpus* da pesquisa. Assim, o quadro está organizado de maneira que todas as partes que compõem a hiperestrutura desses dicionários sejam contempladas, mesmo as não constantes, devidamente sinalizadas, como é o caso da coluna referente à *middle matter* por não haver nenhum conteúdo a ser apresentado no que concerne às UMP selecionadas. Na coluna Verbetes, estão relacionadas as UMP selecionadas, bem como seus respectivos homônimos, quando ocorrem.

Quadro 38 – Informações constantes na hiperestrutura dos dicionários de tipo 4

Dicionários	Front matter	Macroestrutura			Back Matter
		Verbetes	Middle matter	Medioestrutura	
<b>Aulete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta lexicográfica e princípios organizacionais</li> <li>- Como usar este dicionário – um guia completo</li> <li>- Abreviações usadas no dicionário</li> <li>- Uma pequena gramática</li> </ul>	<i>a</i> <sup>-1</sup> , <i>ab</i> <sup>-1</sup> , <i>abs</i> -; <i>a</i> <sup>-2</sup> , <i>ad</i> -, <i>ar</i> <sup>-1</sup> , <i>as</i> <sup>-2</sup> ; <i>a</i> <sup>-3</sup> , <i>an</i> -, <i>ar</i> <sup>-2</sup> , <i>as</i> <sup>-2</sup> ; <i>a</i> <sup>-4</sup> , <i>ar</i> <sup>-3</sup> , <i>as</i> <sup>-3</sup> ; <i>ab</i> <sup>-1</sup> ; <i>ab</i> <sup>-2</sup> ; -áceo; <i>acro</i> -; <i>acr(o)</i> <sup>-1</sup> ; <i>acr(o)</i> <sup>-2</sup> ; - <i>ad</i> ; - <i>ada</i> <sup>1</sup> ; - <i>ada</i> <sup>2</sup> ; - <i>ado</i> <sup>1</sup> ; - <i>ado</i> <sup>2</sup> ; - <i>ado</i> <sup>3</sup> ; - <i>agem</i> <sup>1</sup> ; - <i>agem</i> <sup>2</sup> ; <i>agri</i> <sup>-1</sup> ; <i>agri</i> <sup>-2</sup> ; - <i>al</i> <sup>1</sup> ; - <i>al</i> <sup>2</sup> ; - <i>alha</i> ; - <i>ama</i> ; - <i>andr(o)</i> -; - <i>andro</i> ; <i>andr(o)</i> -; <i>anemo</i> -; - <i>ânemo</i> ; <i>anfi</i> -; <i>ant(e)</i> -; <i>ant(i)</i> -; - <i>antropo</i> ; <i>antrop(o)</i> -; <i>ap(o)</i> -; <i>arqueo</i> -; <i>arqui</i> -; <i>aut(o)</i> <sup>-1</sup> ; <i>aut(o)</i> <sup>-2</sup>	Não há	Remissiva nos verbetes: <i>ab</i> <sup>-1</sup> ; <i>acr(o)</i> <sup>-1</sup> ; <i>ad</i> -; - <i>ado</i> <sup>1</sup> ; <i>agri</i> <sup>-1</sup> ; <i>agri</i> <sup>-2</sup> ; - <i>al</i> <sup>1</sup> ; - <i>ama</i> ; - <i>andr(o)</i> -; - <i>andro</i> ; - <i>ânemo</i> ; - <i>antropo</i> .	Não há
<b>Bechara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guia de uso</li> <li>- Saiba mais sobre este dicionário</li> <li>- Abreviações</li> <li>- Símbolos (● etimologia)</li> <li>- Gramática Básica da Língua Portuguesa</li> <li>- Uso do hífen</li> <li>- Etimologia, o estudo da origem das palavras</li> </ul>	<i>a</i> <sup>-1</sup> ; <i>a</i> <sup>-2</sup> ; <i>a</i> <sup>-3</sup> ; <i>ab</i> -; -áceo; <i>acr(o)</i> -; - <i>açu</i> ; <i>ad</i> -; - <i>ada</i> ; - <i>ado</i> <sup>1</sup> ; - <i>ado</i> <sup>2</sup> ; - <i>agem</i> ; <i>agri</i> <sup>-1</sup> ; <i>agri</i> <sup>-2</sup> ; - <i>al</i> <sup>1</sup> ; - <i>al</i> <sup>2</sup> ; - <i>alha</i> ; - <i>ama</i> ; <i>an</i> -; <i>andr(o)</i> -; <i>anemo</i> -; <i>anfi</i> -; <i>ant(e)</i> -; <i>ant(i)</i> -; <i>antrop(o)</i> -; - <i>antropo</i> ; - <i>ar</i> <sup>1</sup> ; - <i>ar</i> <sup>2</sup> ; <i>aristo</i> -; <i>arqueo</i> -; <i>arqui</i> -; <i>aut(o)</i> <sup>-1</sup> ; <i>aut(o)</i> <sup>-2</sup> .	Não há	Remissiva nos verbetes: <i>a</i> <sup>-1</sup> ; <i>ad</i> -; - <i>ada</i> ; - <i>ado</i> <sup>1</sup> ; - <i>ado</i> <sup>2</sup> ; <i>agri</i> <sup>-1</sup> ; - <i>al</i> <sup>1</sup> ; <i>an</i> -; - <i>antropo</i> ; - <i>ar</i> <sup>1</sup> .	Não há
<b>Borba</b>	- Símbolos e abreviaturas	Não há	Não há	Não há	- Afixos e elementos de composição ocorrentes em forma da língua escrita atual: <i>a</i> - <sub>1</sub> ; <i>a</i> - <sub>2</sub> / <i>an</i> ; <i>ab</i> -; -( <i>a/e/i</i> )ção; -áceo; <i>acr(o)</i> -; - <i>açu</i> / <i>guaçu</i> / - <i>uçu</i> ; <i>ad</i> -; - <i>ada</i> ; -( <i>a/ida</i> ); - <i>ado</i> ; - <i>agem</i> ; - <i>agri</i> ; - <i>al</i> ; - <i>al</i> / <i>ar</i> ; - <i>alha</i> ;

					-ama/-ame; -andr(o)-; -anemo; anfi-; ante-; anti-; antrop(o)-; apo-; após-; aristo-; -arqu-; arqueo-; arqui-; auto-
<b>Houaiss</b>	- Chave de uso - Como é este dicionário - Abreviações, rubricas e sinais - Emprego do hífen em compostos por prefixos e falsos prefixos	<sup>1</sup> a- ou ad-; <sup>2</sup> a-, ab- ou abs-; <sup>3</sup> a- ou an-; ab-; -áceo; ad-; -ada; -agem; -al; -alha; -ama; an-; anfi-; ante-; anti-; <sup>1</sup> -ar; <sup>2</sup> -ar; auto-	Não há	Remissiva nos verbetes: ab-; ad-; an-.	Não há

Fonte: elaboração da autora

No Quadro 39, na sequência, foram elencadas todas as UMP que estão contidas nos dicionários Aulete, Bechara, Borba e Houaiss, a fim de se ter uma visão geral de quais constam em cada um dos dicionários. A opção tomada foi inserir verbetes com mais de uma acepção ou verbetes homônimos ou mesmo com palavra-entrada múltipla. Como Borba serviu de parâmetro para a seleção dos verbetes que fazem parte do *corpus*, todas as 30 UMP selecionadas para este trabalho estão no quadro. Os demais dicionários trazem mais (Aulete e Bechara) verbetes com essas unidades ou menos (Houaiss). Como é possível visualizar, Aulete e Bechara, por terem vários homônimos, trazem 39 e 33 verbetes, respectivamente; Houaiss traz um número bem mais reduzido, 18.

Esse procedimento está de acordo com Porto Dapena (2002, p. 183-184) que explica, como já abordado anteriormente, que o primeiro elemento do verbete pode ser formado por uma ou várias formas da palavra-entrada: i) incluir todas as formas na parte enunciativa (como fazem Aulete, Bechara e Houaiss em alguns casos); ii) considerar cada uma das formas como um enunciado independente, embora desenvolvendo o verbete apenas em um deles e referindo-se a ele em todos os outros (todos fazem isso em alguns casos); iii) apresentar as formas juntas no enunciado do verbete, mas aqueles que não representam o lema devem aparecer independentemente no local alfabético correspondente com referência ao verbete (todos fazem isso em alguns casos).

Ademais, como se pode conferir a seguir, foram transcritas as palavras-entrada da forma como constam nos dicionários, qual seja, todas em negrito e minúsculas (com exceção de Borba, que as apresenta em letras maiúsculas); Aurélio e Bechara, coloridas.

Quadro 39 – Verbetes com as UMP do *corpus* nos dicionários tipo 4

QUADRO	AULETE	BECHARA	BORBA	HOUAISS
40	a <sup>-1</sup> , ab <sup>-1</sup> , abs-	a <sup>-1</sup>	A-1	<sup>1</sup> a- ou ad-
	a <sup>-2</sup> , ad-, ar <sup>-1</sup> , as <sup>-1</sup>	a <sup>-2</sup>	-	<sup>2</sup> a-, ab- ou abs-
	a <sup>-3</sup> , an-, ar <sup>-2</sup> , as <sup>-2</sup>	a <sup>-3</sup>	A-2/AN-	<sup>3</sup> a- ou an-
	a <sup>-4</sup> , ar <sup>-3</sup> , as <sup>-3</sup>		-	-
41	ab <sup>-1</sup>	ab-	AB-	ab-
	ab <sup>-2</sup>	-	-	-
42	-	-	-(A/E/I)ÇÃO	-
43	-áceo	-áceo	-ÁCEO	-áceo
44	acro-	acr(o)-	ACR(O)-	-
	acr(o)- <sup>1</sup>	-	-	-
	acr(o)- <sup>2</sup>	-	-	-
45	-	-açu	-AÇU/-GUAÇU/-UÇU	-
46	ad-	ad-	AD-	ad-
47	-ada <sup>1</sup>	-ada	-ADA	-ada
	-ada <sup>2</sup>	-	-(A/IDA)	-
48	-ado <sup>1</sup>	-ado <sup>1</sup>	-ADO	-
	-ado <sup>2</sup>	-ado <sup>2</sup>	-	-
	-ado <sup>3</sup>	-	-	-
49	-agem <sup>1</sup>	-agem	-AGEM	-agem
	-agem <sup>2</sup>	-	-	-
50	agri <sup>-1</sup>	agri <sup>-1</sup>	-AGRI	-
	agri <sup>-2</sup>	agri <sup>-2</sup>	-	-
51	-al <sup>1</sup>	-al <sup>1</sup>	-AL	-al
	-al <sup>2</sup>	-al <sup>2</sup>	-AL/-AR	-
52	-alha	-alha	-ALHA	-alha
53	-ama	-ama	-AMA/-AME	-ama
40	-	an-	-	an-
54	-andr(o)-	andr(o)-	-ANDR(O)-	-
	-andro	-	-	-
	andr(o)-	-	-	-
55	anemo-	anemo-	-ANEMO	-
	-ânemo	-	-	-
56	anfi-	anfi-	ANFI-	anfi-
57	ant(e)-	ant(e)-	ANTE-	ante-
58	ant(i)-	ant(i)-	ANTI-	anti-
59	-antropo	antrop(o)-	ANTROP(O)-	-
	antrop(o)-	-antropo	-	-
60	ap(o)-	-	APO-	-
61	-	-	APÓS-	-
51	-	-ar <sup>1</sup>	-	<sup>1</sup> -ar
	-	-ar <sup>2</sup>	-	<sup>2</sup> -ar
62	-	aristo-	ARISTO-	-
63	-	-	-ARQU-	-
64	arqueo-	arqueo-	ARQUEO-	-
65	arqui-	arqui-	ARQUI-	-
66	aut(o)- <sup>1</sup>	aut(o)- <sup>1</sup>	AUTO-	aut(o)-
	aut(o)- <sup>2</sup>	aut(o)- <sup>2</sup>	-	-
27 quadros	39 entradas	33 entradas	30 entradas	18 entradas

Fonte: elaboração da autora

Na sequência, iniciam-se as descrições e análises dos quatro dicionários de tipo 4, em suas respectivas partes formadoras.

#### 4.2.1 O dicionário Aulete (2011)

Como se verifica no Quadro 38, na *front matter* do dicionário Aulete (2011, p. vii- viii), há um item denominado “Proposta lexicográfica e princípios organizacionais” que aborda sobre o conteúdo do dicionário, cujo “acervo de palavras abrange mais de 75 mil **verbetes** de vocábulos e elementos de composição [...]”. Também sob essa seção, são enumeradas “Informações semânticas e enciclopédicas” em que consta, entre outras, um tipo de informação específica: “indicação de estrangeirismos, de elementos de composição e de símbolos e siglas com um sinal especial para cada caso, antes da entrada”, como se pode ver na sequência, especificado no item “Como usar este dicionário – um guia completo” (Geiger, 2011, p. x-xii) que trata das UMP, no caso, chamando-as de elemento de composição, a saber:

**4. ELEMENTO DE COMPOSIÇÃO** O sinal <sup>Ⓢ</sup> indica que o verbete é de um elemento de composição.

No entanto, o exemplo apresentado sobre esse item, na mesma página explicativa, é de um sufixo:

<sup>Ⓢ</sup> **-eal suf. nom.** Ver *-al<sup>l</sup>*: *gaseal* [F.: *-e + -al<sup>l</sup>*.]

Sob o item “Abreviações usadas no dicionário”, há as abreviações: “*pref.* prefixo” e “*suf.* sufixo” (Geiger, 2011, p. x-xiv).

Avalia-se esse procedimento como problemático, pois ele classifica como elemento de composição um formante que é claramente apontado como sufixo. Na verdade, conforme considerações de Biderman (2003, p. 343-345), Aulete deveria dar melhor solução para essa questão, e não chamar, indiscriminadamente, a todos os recursos de geração léxica, como “elemento de composição”, pois sufixos são formadores derivacionais. Esse critério de tratar todas as UMP de modo generalizado, com a mesma nomenclatura, “[...] para evitar a tomada de decisões teóricas no âmbito da Morfologia Lexical, não foi feliz”, pois “[...] os lexicógrafos colocaram elementos de natureza diferente na mesma categoria morfolexical”<sup>99</sup>. Por fim, ainda na *front matter*, há “Uma pequena gramática”, em que, sob o item “Divisão da gramática”, está incluída alguma explicação sobre morfologia que se entende ser bastante didática por apresentar tanto conceitos como exemplos:

<sup>99</sup> Esses comentários foram feitos por Biderman (2003, p. 343-345) ao analisar o “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa”, considerados pertinentes no caso dessa análise, pois são questões coincidentes e, por isso, foram citados em referência ao tratamento lexicográfico desse dicionário.

[...] se ocupa da relação existente entre a estrutura da palavra e o significado que ela expressa. Do ponto de vista dessa relação, uma palavra como *capim* é indivisível, já que seu significado é expresso pela totalidade dela, mas *capinzal* é formada de *capim* (seu radical) mais o *-zal* (ou *-al*, um sufixo que indica quantidade ou coleção). Muitas outras palavras são formadas assim: *laranjal*, *pantanal*. Para a Morfologia, essas partes que entram na construção das palavras se chamam:

- RADICAL [...]
- VOGAL TEMÁTICA [...]
- DESINÊNCIA [...]
- SUFIXO: parte que se acrescenta após o radical para a criação de outra palavra (ex.: *-zal* ou *-al*, *capinzal*, *laranjal*, *bambuzal*);
- PREFIXO: parte que se acrescenta antes do radical para a criação de outra palavra (ex.: *des-* em *descolar*, *desonesto*) (Geiger, 2011, p. xvi).

Nessa pequena gramática, no entanto, não há qualquer menção sobre o fenômeno da composição, ou seja, apesar de apresentar os conceitos de sufixo e prefixo, omite justamente o conceito do termo escolhido para classificar todas as UMP que constam no dicionário: “elemento de composição”. Essa é uma das lacunas que se deve tomar nota, pois é uma crítica já feita por Biderman (2003) em relação à forma equivocada de denominar as UMP. A autora teceu comentários nesse sentido ao analisar dicionários gerais de língua, como já abordado neste trabalho, considerando não ser um bom critério chamar todas as UMP da mesma maneira para evitar a tomada de decisões teóricas no âmbito da Morfologia Lexical.

Do ponto de vista da autora desta pesquisa, mais rigor ainda se deveria ter com o uso de termos ou conceitos equivocados ou pouco precisos na elaboração de dicionários escolares, pois podem gerar mais confusão que esclarecimentos para os consulentes aprendizes e comprometer o entendimento sobre a morfologia da língua portuguesa, nesse caso específico. Entende-se que as explicações não precisam ser muito minuciosas ou tão aprofundadas, mas exatas. Quanto aos conceitos em que há divergência entre os estudiosos da língua, dever-se-ia eleger aquele em que os estudos mais atuais estão pautados ou, diante disso, a escolha teórica deveria ser defendida de forma substanciada.

#### 4.2.2 O dicionário Bechara (2011b)

Na *front matter* do dicionário Bechara (2011b, p. 10), há um “Guia de uso” introduzido pelo seguinte esclarecimento dado pelos autores: “Este guia de uso apresenta os diversos tipos de informação que este dicionário oferece, para tornar sua consulta fácil, rápida e completa”. Dentre elas, há a explicação e a demonstração exemplificada de como se pode identificar e qual é o conteúdo informativo constante nos verbetes constituídos por elemento de composição e afixo (prefixo ou sufixo), como se pode conferir no Quadro 40 em que foi feita uma adaptação

(a partir de um excerto do Guia de uso do dicionário) bastante ampliada de como se dá a explicação no dicionário sobre como consultar essas unidades, a fim de que fique mais fácil a visualização neste trabalho.

**Quadro 40** – Informações no Guia de uso de Bechara (2011)

<b>ELEMENTO DE COMPOSIÇÃO</b>	<b>antrop(o)-</b>	<p><i>el. comp.</i> = ‘homem’, ‘ser humano’: <i>antropofagia, antropologia</i>; ocorre tb. como <i>-antropo</i>: <i>filantropo</i>.<sup>®</sup> [Do gr. <i>ánthropos, ou.</i>]</p>
<b>AFIXO (PREFIXO OU SUFIXO)</b>	<b>ant(e)-</b>	<p><i>pref.</i> = ‘antes (no tempo ou no espaço)’: <i>antebraço, anteontem</i>.<sup>®</sup> [Do lat. <i>ante.</i>]</p> <p>Segundo o novo Acordo Ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa, este prefixo: a) deve ser usado com hífen antes de <i>e-</i> e <i>h-</i>: <i>ante-estreia, antehistórico</i>; b) antes de <i>r-</i> e <i>s-</i> deve ser grafado sem hífen, com a duplicação da consoante: <i>anterrepublicano</i> (= de ante da República), <i>antessala</i>.]</p>
<b>INFORMAÇÃO GRAMATICAL</b>		

**Fonte:** adaptado de Bechara (2011b p. 10)

As abreviaturas constam em “Abreviações usadas para a etimologia” – *el. comp.* (elemento de composição) / *pref.* (prefixo) / *suf.* (sufixo) (Bechara 2011b, p. 17). No item “Saiba mais sobre este dicionário”, abaixo do subtítulo “Entrada”, há as seguintes informações: “As entradas podem ser vocábulos [...], locuções ou sintagmas, reduções [...], elementos de composição ou afixos. São grafadas em negrito redondo ou negrito itálico [...], podendo vir em inicial maiúscula se todas as acepções o exigirem”. Além dessa informação, há o esclarecimento de que “os elementos de composição e afixos (prefixos e sufixos) vêm integrados no corpo do dicionário e são definidos e exemplificados para o usuário compreender o processo de formação da palavra” (Bechara 2011b, p. 11). Esses esclarecimentos parecem bastante claros e coerentes, não gerando dúvidas quanto à classificação das UMP. Nesse aspecto, portanto, essas explicações foram elaboradas de forma didática e bem adequadas a dicionários escolares.

Mais adiante, na *front matter*, há uma “Gramática Básica da Língua Portuguesa”, bem mais extensa que nos demais dicionários, cujo Capítulo 21 trata dos “Elementos estruturais das palavras” e traz os conceitos dos afixos: i) sufixo (“[...] forma nova palavra, emprestando à base uma ideia acessória e marcando-lhe a categoria [...] a que pertence. Os sufixos são *nominais*

[...], *verbais* [...]” e; ii) prefixo (“[...] empresta ao radical uma nova significação e se relaciona semanticamente com as preposições. Os prefixos, em geral, se agregam a verbos ou a adjetivos [...]. São menos frequentes os derivados em que [...] se agregam a substantivos [...]”) (Bechara 2011b, p. 123).

No Capítulo 22 (“Renovação do léxico”) da gramática, há a seguinte explicação sobre a formação de palavras: “Entre os procedimentos formais de criação de palavras temos a composição e a derivação (prefixal e sufixal)”. Em seguida, é apresentado o conceito de composição: “[...] junção de dois ou mais radicais identificáveis pelo falante numa unidade nova de significado único e constante: *papel-moeda, boquiaberto*” e, também, de derivação: “[...] consiste em formar palavras de outra primitiva por meio de afixos, sendo que os afixos: dividem-se [...] em *prefixos* (se vêm antes do radical) ou *sufixos* (se vêm a seguir). Daí a divisão em *derivação prefixal e sufixal*”. Em adição aos conceitos, há exemplos de ambos: “Derivação sufixal: *livraria, livrinho, livresco*. / Derivação prefixal: *reter, deter, conter*”. Além disso, ainda oferece esclarecimentos sobre a origem da maioria dos prefixos, do latim ou do grego, e dos sufixos que vêm de várias procedências (Bechara 2011, p. 126-127). Uma gramática acoplada a um dicionário não é tão usual, mas, sendo o autor um gramático, entende-se tal procedimento que, de certo modo, pode ser útil para o uso escolar, por se tratar identicamente de uma ferramenta importante para o ensino e para a aprendizagem da língua.

#### 4.2.3 O dicionário Borba (2011)

Já na *front matter* de Borba, não há menção de UMP, pois, na macroestrutura não há verbetes com essas unidades. Há apenas, em *Símbolos e Abreviaturas*, a indicação da abreviatura “Suf” para sufixo (Borba 2011, p. XIV). As UMP estão elencadas no primeiro apêndice na *back matter*, com o título “Afixos e elementos de composição ocorrentes em forma da língua escrita atual” (Borba 2011, p. 1459-1463). Não há, porém, nenhuma explicação sobre o critério de escolha dessas unidades, apenas constam em ordem alfabética no primeiro item do apêndice.

Talvez a não inclusão das UMP na macroestrutura tenha sido uma opção dos dicionaristas pelo motivo apontado por Biderman (2004, p. 187): “[...] esses elementos mórficos [...] não constituem unidades integrantes do patrimônio lexical”, no entanto, argumenta que é “[...] útil para o consulente a inclusão destes formantes do léxico; eles podem servir não só à criação de palavras novas como também a um melhor entendimento da constituição do léxico”.

#### 4.2.4 O dicionário Houaiss (2011)

Na *front matter* do Houaiss, há uma “Chave de uso” (Houaiss 2011, p. VII) em que são reproduzidos verbetes do dicionário com o respectivo esclarecimento de sua natureza. Já no item intitulado “Como é este dicionário”, há uma explicação sobre as UMP, a saber:

Se a entrada é um **prefixo**, **sufixo** ou **elemento de composição**, aparece igualmente grafada em negrito redondo (não antecedida de nenhum símbolo convencional, exceto o seu hífen, se se tratar de elemento pospositivo:

**re-** pref. **1** ‘volta; repetição; reforço’: *recaída, regredir, reafirmação* **2** ‘repetição’: *reeditar, refazer*

**trans-**, **tra-**, **tras-** ou **tres-** pref. ‘mudança, deslocamento para além de ou através de’: *transatlântico, transbordar, travestir, trasladar, tresnoitado*

**-ez** ou **-esa** \ê\ suf. ‘qualidade’: *beleza, limpeza, mesquinhez, nudez*

Neste dicionário, os prefixos, sufixos e elementos de composição vêm alfabetados no conjunto de verbetes do corpo do dicionário, para facilitar o seu acesso. Foram redigidos de modo muito simples, a fim de se poder dar o máximo de informação na forma mais concisa possível (Houaiss 2011, p. X).

Em “Abreviações, rubricas e sinais”, há a indicação de “*pref.* Prefixo” e “*suf.* Sufixo” (Houaiss 2011, p. XXIII-XXIV). Considera-se que as informações estejam bastante didáticas, não gerando dúvidas sobre a classificação das UMP. Por fim, na seção “Emprego do hífen em compostos por prefixos e falsos prefixos” (Houaiss, 2011, p. XXXVI), de forma esquematizada, numa “Gramática” resumida, há as regras do uso do hífen nas palavras formadas por essas UMP. Parece que o autor classifica como “falsos prefixos”, algumas unidades como *aero-*, *foto-* e *neuro-*, por exemplo, que Cardoso (2015, p. 112-113), ao tratar da composição por bases presas, afirma que são radicais eruditos na formação de compostos, ou seja, elementos de composição muito recorrentes, pois “a possibilidade de diversas combinações entre bases presas e também o uso desses compostos nos mais variados universos técnico-científicos fazem com que esse tipo de unidade lexical composta seja extremamente recorrente”.

#### 4.2.5 Descrição e análise dos verbetes selecionados dos dicionários de tipo 4

A seguir, apresentam-se os verbetes elegidos da macroestrutura de Aulete, Bechara, Houaiss e na *back matter*<sup>100</sup> de Borba e suas respectivas análises, com base nos registros das UMP em todos os elementos constituintes. A primeira coluna é destinada ao dicionário Aulete,

<sup>100</sup> Incluiu-se, nos quadros, a compilação dos verbetes de Borba (2011) juntamente com os demais, embora estejam localizados na *back matter*, como se fez com os dicionários de tipo 3.

a segunda ao Bechara, a terceira ao Houaiss e a quarta ao Borba e, em cada linha do quadro, consta o verbete ou os verbetes, no caso dos homônimos.

**Quadro 41** – Verbetes *a-* e *an-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>⊗ <b>a<sup>-1</sup></b>, ab<sup>-1</sup>, abs- <b>pref.</b> = ‘afastamento’, ‘distanciamento’, ‘separação’, ‘negação’, ‘privação’: <i>amover, abusar, absolver, abscesso</i> [F.: Do pref. lat. <i>a-</i>, <i>ad-</i>, <i>abs-</i>, da prep. <i>a</i>, <i>ab</i>, <i>abs</i>. Usa-se <i>ab-</i> com hífen antes de <i>r</i>: <i>ab-rogação</i>.]</p>	<p><b>a<sup>-1</sup> pref.</b> Ver <i>ad-</i>.</p>	<p><b>A-1 (i)</b> leve noção de aproximação: <i>apor; acercar; avaliar; acocorar; apatetar; abobalhar; atoleimar (ii)</i> é marca de registro coloquial popular: <i>alevantar; arrodear; avoar; assossegar.</i></p>	<p><b><sup>1</sup>a-</b> ou <b>ad-</b> <b>pref.</b> ‘proximidade’: <i>abeirar, adjunto, ad-renal, arribar, assimilação</i> [ETIM: da prep. lat. <i>ad</i> ‘em direção a, aproximação’]</p>
<p>⊗ <b>a<sup>-2</sup></b>, ad-, ar<sup>-1</sup>, as<sup>-1</sup> <b>pref.</b> = ‘aproximação’, ‘direcionamento’, ‘mudança’, ‘transformação’, ‘passagem de um estado a outro’, ‘aquisição de algo’: <i>achegar, amarronzado, apodrecer; ad-digital, adjacente</i> (lat); <i>arrazoar, arrebancar, arribar, assacar, assalariar</i> [F.: Do pref. lat. <i>ad-</i>, da prep. <i>ad</i>, de acusativo.]</p>	<p><b>a<sup>-2</sup> pref.</b> = ‘aproximação, direcionamento’, ‘mudança de estado, de forma, de modo, etc., transformação’, etc.: <i>abafar, abaixar</i>; antes de palavra iniciada por <i>s-</i> escreve-se <b>as-</b> (<i>assinalar, assombrar</i>); ocorre tb. como <b>ad-</b>: <i>adnominal</i>. [Do lat. <i>ad</i>, da prep. lat. <i>ad</i>.]</p>	<p><b>A-2/AN-</b> (Gr) negação: <i>amoral; associal; anistórico; anarquia; apolítico</i></p>	<p><b><sup>2</sup>a-, ab-</b> ou <b>abs-</b> <b>pref.</b> ‘distanciamento’: <i>abdicar, abster, aversão</i> [ETIM: da prep. lat. <i>ab</i> ‘id.’]</p>
<p>⊗ <b>a<sup>-3</sup></b>, an-, ar<sup>-2</sup>, as<sup>-2</sup> <b>pref.</b> = ‘negação’, ‘privação’, ‘ausência’: <i>acatólico, atípico; acaule; arrafia, arreísmo; assépalo, assepsia</i> [F.: Do gr. <i>a-</i> ou <i>an-</i> (antes de vogal, em radical que não haja no seu início consoante etimológica). Usa-se pref. helênico tb. em formações com rad. latinos ou com rad. de língua moderna.]</p>	<p><b>a<sup>-3</sup> pref.</b> = ‘negação’, ‘falta’: <i>acaule, atípico</i>; antes de palavra iniciada por <i>r-</i> escreve-se <b>ar-</b> (<i>arrozônico</i>); antes de <i>s-</i> escreve-se <b>as-</b> (<i>assistemático</i>); ocorre tb. como <b>an-</b>: <i>anemia</i>. ● [Do gr. <i>a-</i> ou <i>an-</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p><b><sup>3</sup>a-</b> ou <b>an-</b> <b>pref.</b> ‘negação, privação’: <i>acefalia, amoral, anaeróbio</i> [ETIM: da prep. gr. <i>an-</i> ‘id.’]</p>
<p>⊗ <b>a<sup>-4</sup></b>, ar<sup>-3</sup>, as<sup>-3</sup> <b>pref. protético</b>: <i>amora, avergar; arraia; assuã</i> [F.: Em alguns casos, a prótese é resultado da aglutinação do artigo, esp. do art. ár. em outros é mero fenômeno popular.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>
<p>⊗ <b>an-pref.</b> Ver <i>a<sup>-3</sup></i></p>	<p><b>an-pref.</b> Ver <i>a<sup>-3</sup></i>.</p>	<p>Não há</p>	<p><b>an-pref.</b> → <b><sup>3</sup>A-</b></p>

Fonte: elaboração da autora

O primeiro aspecto observado na transcrição dos verbetes dos dicionários é a forma como são apresentadas as palavras-entrada. Aulete, Bechara e Houaiss adotam a fonte minúscula, em negrito. As diferenças residem no fato de Aulete e Bechara adotarem cor da fonte diferente na palavra-entrada (azul e rosa, respectivamente), procedimentos úteis ao consulente do dicionário, tornando-o mais didático por causa do recurso visual facilmente detectado. Borba, no entanto, grafa a palavra-entrada em caixa alta, procedimento não considerado muito didático por existir a possibilidade de induzir ao erro os alunos quanto ao uso da UMP. O mais adequado é a forma como os demais dicionários realizam.

Aulete introduz o verbete com o símbolo indicativo de “elemento de composição”, forma como trata todas as UMP de forma equivocada, como já abordado anteriormente. Borba usa negrito e maiúscula. Houaiss usa apenas negrito na palavra-entrada e adota fonte colorida em itálico para sua classificação.

Em Aulete, há quatro verbetes homônimos, cada um acompanhado de outras UMP equivalentes. Essa é uma das possibilidades apontadas por Porto Dapena (2002, p. 183-184) de incluir todas as formas na parte enunciativa. Alguns desses prefixos formam entradas independentes. Tanto  $ab^{-1}$  como  $abs^{-}$  (“<sup>⊗</sup> **abs- pref.** Ver  $a^{-1}$ ”) fazem remissiva para  $a^{-1}$ . No caso de  $ab^{-1}$ , pode-se verificar a análise do quadro a seguir. Juntamente à entrada  $a^{-2}$ , encontram-se  $ad^{-}$  (Quadro 47),  $ar^{-1}$  (Quadro 53) e  $as^{-1}$ : “<sup>⊗</sup> **as<sup>-1</sup> pref.** Ver  $a^{-2}$ ”. Após a entrada  $a^{-3}$ , constam as unidades  $an^{-}$  (“<sup>⊗</sup> **an- pref.** Ver  $a^{-3}$ ”),  $ar^{-2}$  (Quadro 52) e  $as^{-2}$  (“<sup>⊗</sup> **as<sup>-2</sup> pref.** Ver  $a^{-3}$ ”). Junto com  $a^4$  estão  $ar^{-3}$  (Quadro 41) e  $as^{-3}$  (“<sup>⊗</sup> **as<sup>-3</sup> pref.** Ver  $a^{-4}$ ”).

Borba e Houaiss também optam por esse procedimento que Houaiss (2011, p. IX) esclarece da seguinte forma: “no caso de variantes próximas ou puramente gráficas, com estatística de uso, semelhante ou aproximada e mesmo nível de uso, utilizam-se **entradas múltiplas**”.

Bechara, em  $a^{-1}$ , faz remissiva para  $ad^{-}$  que, por sua vez, remete o consulente para  $a^{-2}$  (“**ad- pref.** Ver  $a^{-2}$ ”, conforme Quadro 47), ou seja, não haveria necessidade de remetê-lo para  $ad^{-}$  e sim, para  $a^{-2}$  logo abaixo, onde já há a informação que o consulente poderia estar buscando.

Na *front matter* de Houaiss (2011, p. XXV) há a informação de que a “remissão a uma entrada múltipla” é indicada por meio de uma seta, como se pode ver tanto no Quadro 41 (em  $an^{-}$ ) como no 42 (em  $ab^{-}$ ). Quanto aos sentidos atribuídos às UMP, Aulete, conquanto não faça divisão de acepções, enumera diferentes sentidos com exemplos, porém não fica claro qual exemplo corresponde a qual sentido, embora a separação por vírgula e ponto e vírgula possa

indicar alguma correspondência, em que uma possível divisão poderia ocorrer em  $a^{-1}$ ,  $a^{-2}$  e  $a^{-3}$ . No caso de  $a^{-4}$ , não obstante haja uma explicação entre colchetes, fica difícil para o consulente aprendiz entender o que seria um prefixo protético<sup>101</sup> e seu efetivo uso, pois esse não é um termo normalmente adotado nos livros didáticos. Se esse mesmo consulente tivesse a ideia de também consultar a segunda acepção de  $A_{-1}$  de Borba, talvez ficasse mais claro, em parte, o sentido dessa prótese sem valor semântico, no caso, o chamado uso popular e de menor prestígio nos exemplos dados pelo dicionarista: “*alevantar; arrodrear; avoar; assossegar*”. Mas como essa situação hipotética é remota, pode-se dizer que Aulete não foi didático em  $a^{-4}$ .

Bechara incorre no mesmo em  $a^{-3}$ , quando há dois sentidos separados por ponto e vírgula, *negação* e *falta*, no entanto, os exemplos são separados por vírgula: *acaule* e *atípico*. Pela lógica da separação, ou por vírgula ou por ponto e vírgula, no primeiro caso (por vírgula), seriam sentidos sinônimos e, no segundo, diferentes acepções. Essas distinções, entretanto, não estão explícitas, a fim de sanar as dúvidas do consulente, pois não há uma indicação clara da equivalência entre os sentidos atribuídos e os exemplos apresentados. Borba e Houaiss são mais coerentes nesse quesito, por fazerem uma correspondência explícita entre os sentidos e seus respectivos exemplos. Na sequência, Aulete, Bechara e Houaiss trazem a etimologia da UMP. Borba o faz logo após a entrada  $A_{-2}/AN-$ , apenas indicando a origem grega do prefixo, não menciona, porém, a origem latina de  $A_{-1}$ , como fizeram os demais.

Na *front matter* de Bechara (2011, p. 10) há a informação de que o símbolo “●” indica etimologia<sup>102</sup>. Em conformidade com Alves (2015, p. 52), trata-se de um prefixo de origem grega que “ocorre em várias formações da linguagem científica, algumas delas originadas do grego, a exemplo de *afasia* e *arritmia*”, como alguns dos exemplos dados nas respectivas terceiras entradas de Aulete (*arrafia*, *arreísmo*, *assépalo*, *assepsia*), Bechara (*acaule*, *arizotônico*, *anemia*) e Houaiss (*acefalia*, *anaeróbio*). Esses exemplos aproximam-se mais do sentido de “falta”, mencionado por Bechara e “privação” atribuído por Aulete e Houaiss. Ainda afirma a autora que  $a(n)$  “prefixa-se a nomes, negando de maneira neutra o significado expresso pelas bases. Desse modo, *amoral* expressa o ‘que não tem moral’, contrariamente a *imoral*, construído com o prefixo *in-*, que denota o ‘que é contrário à moral’”. Todos os dicionários apontam esse sentido, mesmo que não de forma tão organizada. Esse seria um bom critério de divisão dos sentidos sutilmente distintos: *falta de* e *negação neutra*. Dessa forma se evitaria a mescla de sentidos e exemplos que, por vezes, tem ocorrido.

<sup>101</sup> Prefixo protético é aquele que “não acrescenta ao vocábulo um valor semântico aparente” (Santana, 2006, p. 113), sendo mais evidente na linguagem popular, como menciona Aulete em  $a^{-4}$ .

<sup>102</sup> No entanto, talvez por alguma falha de digitação, aparece em  $a^{-3}$ , mas não em  $a^{-2}$ . Essa falha também acontece em outras ocasiões e cada uma delas está assinalada em nota.

Quadro 42 – Verbete *ab-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>Ⓢ <b>ab<sup>-1</sup> pref.</b> Ver <i>a<sup>-1</sup></i></p>	<p><b>ab- pref.</b> = ‘separação’; ‘negação’: <i>aberração</i>; ocorre tb. como <i>a-</i>: <i>amovível</i>. ● [Do lat. <i>ab</i> ou <i>abs</i>, da prep. Deve-se usar com hífen antes de <i>b-</i>, <i>h-</i> e <i>r-</i> segundo o novo Acordo Ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa: <i>ab-rogar</i>, <i>ab-rupto</i> (a forma <i>abrupto</i> também é aceita.)</p>	<p><b>AB-</b> (<i>Lat</i>) (i) separação, afastamento: <i>abjurar</i>; <i>aborrecer</i>; <i>abortar</i>; <i>ablação</i>; (ii) intensidade: <i>abusar</i> ● A forma <b>abs-</b> é muito pouco produtiva: <i>absconso</i> [&lt;abs+consum= bem escondido]; <i>abstrair</i> [&lt;abs+trahere= bem trazido, bem tirado].</p>	<p><b>ab- pref.</b> → <sup>2</sup><b>A-</b></p>
<p>Ⓢ <b>ab<sup>-2</sup> pref.</b> = ‘unidade de grandeza (ou medida) elétrica do sistema c. g. s. eletromagnético’: <i>abampère</i>, <i>abculomb</i>, <i>abfarad</i>, <i>abhenry</i>, <i>abholm</i>, <i>abvolt</i> [F.: Do ing. <i>ab-</i>, do ing. <i>ab(solut)</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>

Fonte: elaboração da autora

Na *front matter* de Houaiss (2011, p. XXV) há a informação de que a “remissão a uma entrada múltipla” é indicada por meio de uma seta, como se pode ver tanto no Quadro 41 (“**an- pref.** → <sup>3</sup>**A-**”) como no 42 (“**ab- pref.** → <sup>2</sup>**A-**”), seguida pela palavra-entrada a que faz referência em maiúscula e itálico. Aulete emprega o mesmo procedimento já adotado em *an-* (“Ⓢ **an- pref.** Ver *a<sup>-3</sup>*”), como consta no Quadro 42, em *ab<sup>-1</sup>* para remeter ao verbete *a<sup>-1</sup>* (“Ⓢ **ab<sup>-1</sup> pref.** Ver *a<sup>-1</sup>*”).

Nesse verbete, em Bechara, há o símbolo indicativo da introdução de uma informação etimológica, já que o símbolo “●” indica “etimologia” (Bechara, 2011, p. 10), que fica entre colchetes<sup>103</sup>. Em seguida, inicia-se uma explicação ortográfica: a regra referente ao emprego do hífen, “segundo o novo Acordo Ortográfico”. Constata-se que Aulete também informa sobre o emprego do hífen, de forma indireta, ao remeter o consulente ao verbete *a<sup>-1</sup>*, o que se pode verificar no Quadro 41.

Borba não informa a que classe a UMP pertence, diferente do que fazem os demais dicionaristas ao indicarem que se trata de um prefixo. No entanto, dá destaque a uma informação adicional por meio do símbolo “●” (Borba, 2011, p. XII), no caso sobre a frequência da forma *abs-*. Aulete traz esse prefixo em entrada independente (“Ⓢ **abs- pref.** Ver *a<sup>-1</sup>*”), mas não menciona a questão da frequência, apenas traz alguns exemplos em *a<sup>-1</sup>*, como se pode ver no quadro anterior.

<sup>103</sup> Não há, porém, o fechamento com colchete que seria após completada essa informação, assim: [Do lat. *ab* ou *abs*, da prep.]. Ou toda a informação posterior ao símbolo deveria estar entre colchetes.

Quadro 43 – Verbetes *-(a/e/i)ção* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>⊗ <b>-ção</b> <i>suf. nom.</i> Ocorre em nomes de ação originalmente latinos ou formados no vernáculo – à feição do padrão instaurado no português, na passagem do lat. vulgar (com a integração da consoante do suf. lat. para part. pass. e supinos) – ou em outra língua moderna. Além da noção de ‘ato ou ação ou resultado ou efeito de (dado verbo)’, os voc. com esse suf. podem apresentar várias outras acepções ligadas ao rad. verbal de origem. Registram-se, porém, algumas ideias comuns; entre elas: <b>a)</b> ‘processo ou fenômeno’: <i>exolusão, extração, fermentação, ferrificação</i>; <b>b)</b> ‘aquilo que resulta da ação (referida pelo rad. verbal)’: <i>abreviação, ampliação, anotação, excreção</i>; <b>c)</b> ‘aquilo que contribui para a ação (referida pelo verbo) ou que serve como instrumento ou meio para (que seja feita)’: <i>abonação, abstração, afirmação, alegação, explicação, incitação</i>; <b>d)</b> ‘anomalia, distúrbio, debilidade ou certa dificuldade ou impossibilidade física’: <i>abalienação, abarticulação, aberração, abevacuação, abirritação, afecção, aglutição</i>; <b>e)</b> ‘sentimento ou estado moral’: <i>aflição, afobação, ambição, atormentação, atrapação, confusão, exultação, indignação, perturbação</i>; <b>f)</b> ‘sensação ou estado físico, condição ou situação’: <i>afrontação, agoniação, amigação, mordicação</i>; <b>g)</b> ‘conjunto ou agrupamento de pessoas ou coisas’: <i>agregação, agremiação, amarração (Mar.), arborização, argumentação, associação, exemplificação, exportação</i>; <b>h)</b> ‘conjunto daqueles que praticam dada ação ou são responsáveis pela sua prática’: <i>acusação, administração, direção</i> (nestes dois últimos exemplos, tb. há a possibilidade de ‘lugar em que se realiza a ação’); <b>i)</b> ‘local ou lugar de’: <i>arrançamento, arrebentação</i> [F.: Do lat. <i>-tio, -tionis</i>, integração da consoante do suf. <i>-tus</i>, formador de part. pass. e de supino, com <i>-io, -ionis</i> (ver <i>-ão</i><sup>3</sup>), suf. lat. para formar nomes a partir de rad. verbais. F. conexas: <i>-são</i> e <i>-ição</i>.]</p>	<p><b>-ção</b> <i>suf. nom.</i> Formador de substantivos em geral com o sentido de ‘ato, efeito, ação, efeito ou processo de (dado verbo)’: <i>aceleração</i>; pode ocorrer ainda, entre outros, com os sentidos de: <b>a)</b> ‘local de’ (<i>arrebentação</i>); <b>b)</b> ‘fenômeno, processo’ (<i>fermentação</i>); <b>c)</b> ‘sentimento ou estado moral’ (<i>afobação</i>).  ⊗ [Do lat. <i>-tio, -tionis</i>, integração de <i>-t-</i> (do suf. <i>-tus</i>, formador do part. e do supino lat.), com o suf. <i>-io, -ionis</i> (ver <i>-ão</i><sup>3</sup>).]</p>	<p><b>-(A/E/I)ÇÃO</b>  [S ab] ato processo ou estado de V: <i>nomeação; começo; alucinação; abnegação; proteção; edição</i>.</p>	<p><b>-ção</b> <i>term.</i> <b>1</b> aumentativo s: <i>calção, mação</i>; <b>2</b> pal. substantivas e/ou adjetivas por mera convergência fonética: <i>brabanção, cação</i> etc.; <b>3</b> palavras como <i>braganção, forção, monção</i>; <b>4</b> ver o suf. <i>-ão</i></p>
<p>⊗ <b>-ição</b> <i>suf.</i> = <i>-ção</i>: <i>dentição, inanição, substituição</i>”.</p>			

Fonte: elaboração da autora

Apenas Borba traz esse verbete como entrada iniciada por *a* (e com as variáveis *e* ou *i*). Nos demais dicionários, a escolha foi inseri-la na sequência alfabética da macroestrutura como

sufixo *-ção*, procedimento aparentemente mais usual. Deduz-se, à vista disso, que o afixo apresentado por Borba trata-se de “sufixo formador de substantivos abstratos a partir de verbos”, com os quais se une “para construir substantivos, em geral abstratos, que tendem a ter significado de ‘ação, processo de V’” (Maroneze, Cardoso e Pissolato, 2015, p. 60). Ou, considerado por Potier, Auduber e Pais (1973 apud Silva, 2009, p. 64), como morfema gramatical de aspecto. Além disso, “o sufixo *-ção* é o mais frequentemente empregado dentre os sufixos deste grupo (*-ção, -mento, -agem, -da e -nc(i)a*)”, de acordo com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 60). Tanto Cunha (1976, p. 115) como Cegalla (1995, p. 106) mencionam essa UMP como sufixo nominal *-ção*, assim como o fazem Aulete, Bechara e Houaiss. Apenas Aulete menciona as formas “conexas: *-são* e *-ição*” (essa última transcrita no Quadro 43), que, da mesma forma, constam como entrada: “<sup>®</sup> **-são** *suf. nom.* Teminação de nomes de ação, em geral de formação erudita, já no próprio latim: *excursão, repercussão* etc. [F.: Do lat. *-(s)sio, -onis*, de *-sus* (de supinos e participios de verbos) + o suf. *-io, -onis* (ver *-ão*<sup>3</sup>.]” (Geiger 2011, p. 1238).

Em Borba, não há nenhuma classificação referente ao sufixo, nem à sua etimologia, diferente do que geralmente faz com as demais UMP analisadas neste trabalho. A primeira informação após a palavra-entrada reside na abreviatura “*S ab*” entre colchetes, que, segundo a lista de “Símbolos e abreviaturas” (Borba 2011, p. XII-XIV), se refere a “Substantivo” e “Abstrato”, respectivamente. Nesse caso, a informação dada pela abreviatura é parcialmente equivocada, uma vez que o verbete não é um substantivo, antes um formador de substantivos abstratos de ação: “para construir substantivos, esses sufixos podem unir-se a adjetivos, a verbos e também a outros substantivos” (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 60).

Pela simples visualização, já é possível perceber que Aulete, no tratamento dado ao verbete *-ção*, foi muito mais exaustivo, com uma vasta microestrutura, com nove acepções e vários exemplos para cada uma delas, além de muitas explicações sobre a origem do sufixo. Parece ser muita informação para um dicionário escolar, mesmo que seja direcionado para um público de estudantes “[...] do Ensino Médio e pré-universitário na sua ampla diversidade”, bem como “a um universo-alvo de universitários e de profissionais, sem esquecer o público em geral” (Geiger, p. 2011b, p. vii). É certo que por incluir um número considerável de entradas (75.756 verbetes) atende os parâmetros de um dicionário geral de língua, porém como é um dicionário do tipo 4, direcionado para estudantes do Ensino Médio e, além disso, foi selecionado pelo PNLD dicionários 2012 para uso nas escolas de Ensino Básico, a prerrogativa deveria ser um dicionário o mais didático possível, pensado para estudantes, ou seja, consulentes

aprendentes. Já Houaiss escolheu denominar a UMP *-ção* como *terminação*, não como sufixo, por algum motivo não explicitado nas explicações constantes na *front mater*. Parece que a abordagem dada a essa unidade aproxima-se mais ao sufixo *-ão*<sup>104</sup>, para o qual, aliás, é remetido na acepção 4, com o sentido, por excelência, de formador de aumentativos em português.

**Quadro 44** – Verbetes *-áceo* nos quatro dicionários de tipo 4

<b>Aulete</b>	<b>Bechara</b>	<b>Borba</b>	<b>Houaiss</b>
<p>© <b>-áceo</b> <i>suf.nom.</i> De adj., formados no lat. ou no vernáculo, em geral, com o sentido de ‘referente ou semelhante a, ou que tem ou contém, ou que é da natureza de (algo)’ (<i>alutáceo, amiláceo, arenáceo</i> [&lt; lat.], <i>bacáceo, butiráceo, capsuláceo, cartáceo, cepáceo, clorofiláceo, drupáceo, erináceo</i> [&lt; lat.], <i>fareláceo, farináceo</i> [&lt; lat.], <i>foliáceo</i> [&lt; lat.], <i>herbáceo</i> [&lt; lat.], <i>opiáceo, sebáceo</i>), ou ainda de: <b>a</b>) adjetivos referentes a uma das família de (plantas, fungos ou micro-organismos) em <i>-áceas</i> (q. v.): <i>abietáceo</i> (abietácea[s]), <i>anacardiáceo</i> (anacardiácea[s]), <i>begoniáceo</i> (begonácea[s]), <i>bromeliáceo</i> (bromeliácea[s]); <i>agaricáceo</i> (agaricácea[s]), <i>albugináceo</i> (albuginácea[s]), <i>espiraláceo</i> (espiralácea[s]), <i>espiroquetáceo</i> (espiroquetácea[s]) etc.; <b>b</b>) nomes de ‘espécime de dada ordem ou classe de animais’ (lat. cient. <i>-acea</i>): <i>alcionáceo, anaspídáceo, apodáceo, ascidiáceo, cetáceo, crustáceo, larváceo, misidáceo, penatudáceo, tanaidáceo</i> [F.: Do suf. lat. <i>-aceus, -acea, -aceum</i>, formador de adjetivos, ou, ainda, uso ou retomada de uma forma singular (conforme à morfologia port. para designar o espécime de um taxônimo plural terminado em <i>-acea</i>, neutro pl. de <i>-aceus, a, um.</i>]</p>	<p><b>-áceo</b> <i>suf.nom.</i> ‘origem, proveniência’; ‘pertinência’; ‘referente a’; ‘da natureza de’; ‘semelhante a’; ‘com dada forma’: <i>algáceo, aliáceo, amiláceo, argiláceo, bacáceo, cretáceo, crustáceo, fitáceo, galináceo, herbáceo, oliváceo, vináceo.</i> © [Do suf. lat. <i>-aceus, a, um.</i>]</p>	<p><b>-ÁCEO</b> (<i>Lat</i>) [Adj] <b>(i)</b> semelhante a; da natureza de: <i>saponáceo; farináceo; herbáceo</i> [S] <b>(ii)</b> indica indivíduo ou espécime: <i>galináceo; crustáceo; palmácea; malvácea.</i></p>	<p><b>-áceo</b> <i>suf.</i> ‘da natureza de, assemelhável a’: <i>farináceo, sebáceo</i></p>

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete, Bechara e Houaiss indicam o tipo de afixo, um sufixo. Os dois primeiros dão o detalhamento de que se trata de sufixo nominal. Borba não dá esse tipo de informação e continua sem indicar que a UMP é um formador de adjetivo e não um adjetivo. Aulete permanece com abordagem similar àquela que deu ao sufixo *-ção* e, em seguida, dá muitos exemplos nas duas acepções (*a* e *b*) da palavra-entrada. Bechara continua atribuindo vários sentidos ao sufixo, separados por ponto e vírgula, ao passo que os numerosos exemplos estão todos separados por vírgula. Borba, por sua vez, menciona duas acepções com alguns exemplos. Houaiss é bem conciso ao tratar desse lema.

<sup>104</sup> “O sufixo *-ão* é o mais recorrente dentre os chamados aumentativos”, embora, “muitas vezes, o derivado sufixal adquire um valor diferente do valor da base. É o que ocorre com os seguintes exemplos: *blusão, fogão, salão, cordão, palavrão, pimentão*” (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 79). Em contrapartida, *-ção* é um sufixo formador de substantivos abstratos, bem como “é reconhecido como o mais característico afixo com significação de ‘ação e processo’ dentro das linguagens de especialidade, designando métodos e técnicas de maneira geral” (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 61).

Quadro 45 – Verbetes *acro-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
Ⓢ <b>acro-</b> <i>el. comp.</i> F. red. de <i>acromat(o)</i> .	<b>acr(o)-</b> <i>el. comp.</i> = ‘alto’, ‘elevado’: <i>acrofobia</i> , <i>acrônimo</i> . [Do gr. <i>ákros</i> , <i>a</i> , <i>on</i> .]	<b>ACR(O)-</b> (Gr) extremidade: <i>acrópole</i> ; <i>acrobacia</i> ; <i>acrocefalia</i>	Não há
Ⓢ <b>acr(o)-<sup>1</sup></b> <i>el. comp.</i> Ver <i>acri-</i>	Não há	Não há	Não há
Ⓢ <b>acr(o)-<sup>2</sup></b> <i>el. comp.</i> = ‘alto’, ‘elevado’; ‘superior’ (tb. fig.); ‘extremidade’, ‘cume’; ‘extremidade(s) ou membro(s) do corpo’: <i>acrofobia</i> , <i>acrocianose</i> , <i>acrodinia</i> , <i>acroleto</i> , <i>acroagenosia</i> [F.: Do gr. <i>ákros</i> , <i>a</i> , <i>on</i> , ‘extremo’, ‘alto’, e de <i>ákrons</i> , <i>ou</i> , ‘extremidade’, ‘cume’, ‘ponta’, substv. do seu neutro.]	Não há	Não há	Não há

Fonte: elaboração da autora

A UMP *acro-* trata-se do elemento de composição, do grego *ákros*, alto (Cegalla, 1995, p. 118), informação dada por Aulete e Bechara<sup>105</sup>. Borba também menciona a origem grega, mas indica apenas o sentido de “extremidade” que Aulete refere como terceiro e quarto (com a separação usual com ponto e vírgula) sentidos em *acr(o)-<sup>2</sup>*. Houaiss não apresenta esse verbete.

No caso do segundo verbete, em Aulete (*acr(o)-<sup>1</sup>*) há uma remissiva à *acri-*: “**acri-** *el. comp.* = ‘ácido’; ‘azedo’; ‘agudo’; (Fig.) ‘ardente (como o fogo)’: *acridez*; *acrimancia*; *acrografia<sup>2</sup>*; *agridoce*; *agrodoce* [F.: Do lat. *acer*; *acris*; *acre*.]” (Geiger, 2011b, p. 37). Nesse caso, o exemplo com a UMP *acro-* é *acrografia<sup>2</sup>* que não consta na macroestrutura do dicionário, há apenas uma palavra-entrada *acrografia* e não entradas homônimas *acrografia<sup>1</sup>* e *acrografia<sup>2</sup>*. No entanto, ao se consultar esse verbete, pode-se inferir que talvez a intenção dos autores fosse fazer uma remissiva para as (ou para alguma das) três primeiras acepções: “**acrografia-** (a.cro.gra.fi.a) *sf* **1** Arte de gravar em relevo sobre pedra ou metal com o emprego de ácidos **2** *P.ext.* Lâmina ou suporte gravado por esse processo **3** *P.ext.* A estampa obtida com essa lâmina ou suporte [...]” (Geiger, 2011b, p. 38).

A orientação de Welker (2004, p. 177), entretanto, é de que “se o lexema para o qual se remete for polissêmico, deve-se indicar para qual acepção é feita a remissão. Portanto, o lexema citado deverá estar seguido do número da respectiva acepção”. O que ocorreu, assim sendo, foi um caso de pista perdida, aquela que leva o consulente a buscar uma palavra-entrada que não faz parte da macroestrutura do dicionário. De acordo com Pontes (2012, p. 95), “deverão ser descartados os exemplos que não sirvam para nada, possam causar pistas perdidas ou apresentar contradições em relação à definição”. O procedimento mais adequado, à vista disso, seria

<sup>105</sup> Bechara novamente esqueceu de colocar o símbolo da introdução de informação etimológica.

especificar a que acepção se refere, conforme a orientação de Welker (2004), ou simplesmente não dar o exemplo, consoante Pontes (2012).

**Quadro 46** – Verbetes *-açu* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
Não há	<b>-açu</b> <i>el. comp.</i> = ‘aumento’; ‘(muito) grande’: <i>acariaçu</i> . [Do tupi.] Seg. o acordo ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa, este elemento deve ser usado com hífen após vogal com acento gráfico e, também, quando a pronúncia o exigir: <i>ingá-açu</i> e <i>capim-açu</i> .]	<b>-AÇU/-GUAÇU/-UÇU</b> ( <i>Tupi</i> ) grande: <i>jaraguaçu</i> ; <i>acará-açu</i> ; <i>minhocuçu</i> ; <i>boiguaçu</i> .	Não há
® <b>-guaçu</b> <i>el. comp.</i> Ver <i>-açu</i>	Não há	Não há	Não há

Fonte: elaboração da autora

O verbete *-açu* consta apenas em Bechara e Borba, ambos mencionando sua origem tupi. Entre colchetes, Bechara indica essa etimologia, porém inicia uma informação ortográfica quanto ao emprego do hífen<sup>106</sup> e somente fecha outro colchete no final do verbete. Há, aparentemente, um problema de digitação com o emprego desse sinal de pontuação, porque, se esse for confrontado com o Quadro 59, onde é analisado o verbete *ante-*, o uso de colchetes ocorre para todas as informações subsequentes (após os exemplos). Em Aulete, há *-guaçu* com uma remissiva para *-açu*, porém trata-se de uma pista perdida, pois não há a UMP no dicionário. Há a palavra-entrada “**açu** (a.çu) **a2g.** *Bras.* Que é muito grande [Ant.: *mirim*] [F.: Do tupi *wa 'su.*]” (Geiger, 2011, p. 39), que pode trazer esclarecimento, mas não é a UMP a que *-guaçu* faz remissiva, mas sim, o adjetivo, ou seja, unidade completa (Geiger, 2011, p. xiii).

**Quadro 47** – Verbetes *ad-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
® <b>ad-</b> <i>pref.</i> Ver <i>a-<sup>2</sup></i>	<b>ad-</b> <i>pref.</i> Ver <i>a-<sup>2</sup></i> .	<b>AD-</b> ( <i>Lat</i> ) aproximação: <i>advir</i> ; <i>admirar</i> ; <i>adnominal</i> ; <i>adjetivo</i> ☼ Cp <b>a-</b> .	<b>ad-</b> <i>pref.</i> → <sup>1</sup> <b>A-</b>

Fonte: elaboração da autora

Os quatro dicionários apresentam a UMP *ad-*. Em concordância com Alves (2015, p. 17), *ad-* é um prefixo (essa informação só ocorre de forma explícita em Aulete, Bechara e Houaiss) de origem latina, mencionada por Borba, uma vez que os demais dicionários remetem para outros verbetes de seus respectivos dicionários. Aulete e Bechara fazem remissivas para *a-<sup>2</sup>*, ao passo que Houaiss para <sup>1</sup>*A-*, por meio de uma seta. Borba o faz logo após o símbolo “☼”, com a abreviatura Cp (compare) para *a-*, mas como há prefixos homônimos, o mais adequado seria remeter para *a-<sup>1</sup>*.

<sup>106</sup> Diferente de como mencionou em *ab-*, “segundo o novo Acordo Ortográfico”, em *-açu*, menciona “Seg. o acordo ortográfico”.

Quadro 48 – Verbetes *-ada* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>⊗ <b>-ada<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador de subst. a partir do rad. de verbos ou substantivos, com as noções de: <b>a)</b> ‘ação ou resultado de ação’ (<i>chegada, largada, morada</i>); <b>b)</b> ‘ação ou movimento rápidos, de curta duração’ (<i>chuveirada</i>); <b>c)</b> ‘golpe ou pancada com algo’ (<i>paulada, facada, bolada</i>) <b>d)</b> ‘coleção; algo em quantidade ou excesso’ (<i>bolada<sup>2</sup>, dinheirada, bezerrada, besteirada</i>); <b>e)</b> ‘produto alimentar (<i>doce, prato, bebida</i>) feito de algo’ (<i>bananada, feijoada, laranjada</i>). [F.: Do lat. <i>-ata</i>, fem. do lat. <i>-atus, a, um</i> (ver <i>-ado</i><sup>1</sup>. Outras formas ou formas conexas: <i>-arada, -alhada, -zada, -eada, -oada, -uada</i>.]</p>	<p><b>-ada suf. nom.</b> Formador de subst. fem., a partir de um verbo ou de um subst. com as seguintes noções: <b>a)</b> ‘ação ou efeito de ação’ (<i>freada</i>); <b>b)</b> ‘golpe, pancada (com dado objeto)’ (<i>paulada</i>); <b>c)</b> ‘algo em quantidade ou em excesso’ (<i>dinheirada</i>); <b>d)</b> ‘valor reforçativo’ (<i>besteirada</i>); <b>e)</b> ‘doce, prato ou bebida’ (<i>bananada, limonada</i>).          ● [Do fem. de <i>-ado</i> ou do lat. <i>-ata</i>, fem. do suf. lat. <i>-atus, a, um</i>. Ver <i>-ado</i><sup>1</sup>.]</p>	<p><b>-ADA</b> [S] <b>(i)</b> coleção: <i>boiada; criançada; mulherada</i> <b>(ii)</b> golpe: <i>dentada; paulada; pernada</i> <b>(iii)</b> produto alimentar: <i>bananada; goiabada; bacalhoada</i> <b>(iv)</b> ato típico de S: <i>palhaçada; fanfarronada</i> <b>(v)</b> porção ou quantidade contida em S: <i>colherada; mesada</i>.</p>	<p><b>-ada suf.</b> <b>1</b> ‘coleção’: <i>bicharada, boiada</i> <b>2</b> ‘porção contida em’: <i>colherada</i> <b>3</b> ‘produto alimentício’: <i>laranjada, macarronada</i> <b>4</b> ‘ação ou resultado da ação’: <i>caminhada, facada, largada</i></p>
<p>⊗ <b>-ada<sup>2</sup> suf. nom.</b> = ‘espécime biológica, pertencente a certa ordem ou divisão de (plantas, animais ou seres protistas): <i>campanulada, coronada, labiada</i> [F.: Uso ou retomada de uma forma singular (adaptada à morfologia port.) para designar o espécime de um taxônimo plural terminado em <i>-ata</i> ou <i>-atae</i>, formas plurais de <i>-atus, a, um</i>.]</p>	Não há	Não há	Não há
<p>⊗ <b>-ida<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador de nomes de ação</p>	<p><b>-ida suf. nom.</b> (tônico) = ‘ação ou resultado de ação’: <i>corrida, dividida, subida</i>. ● [Do lat. <i>-ita</i>, fem. de <i>-itus, a, um</i>. Ver <i>-ido</i>.]</p>	<p><b>-(A/IDA)</b> [S ab] <b>(i)</b> ação de V: <i>olhada; cortada; saída; partida</i> <b>(ii)</b> lugar onde V: <i>pousada</i> ☼ Cp <b>-ada</b>.</p>	<p><b>-ida suf.</b> ‘ação ou resultado da ação’: <i>mordida, saída</i></p>
<p>⊗ <b>-ida<sup>2</sup> suf.</b> = ‘descendente de’: <i>fatímida, selêucida</i></p>	Não há	Não há	Não há
<p>⊗ <b>-ida<sup>3</sup> suf.</b> Ver <i>-ideo</i><sup>2</sup></p>	Não há	Não há	Não há

Fonte: elaboração da autora

Aulete e Bechara classificam *-ada* como sufixo nominal, que, mais especificamente, é formador de substantivos a partir de outros substantivos, de acordo com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 68-69), que argumentam tratar-se do principal sufixo formador de coletivos no português contemporâneo “[...] que se une frequentemente a substantivos designativos de pessoas (*criançada, gurizada, molecada, rapaziada*)”. Aulete, como convencionou, sinaliza que a entrada do verbete é uma UMP por usar o símbolo mencionado na *front matter* (generalizado como “elemento de composição”, de forma equivocada). Foi mais minucioso ao introduzir uma entrada homônima, específica da área da Biologia. Tanto Aulete como Bechara

acrescentam remissiva ao verbete *ado*<sup>1</sup> (Aulete, ao final de *-ada*<sup>1</sup>) que se pode conferir no Quadro 49. A remissiva em ambos está relacionada com a origem latina do sufixo e acredita-se, por isso, que, raramente, algum consulente estudante do Ensino Médio iria buscar explicações tão específicas relacionadas à etimologia, como o fez Aulete (ao dar explicações tão detalhadas em latim que não são pertinentes para estudantes do Ensino Médio que, no máximo, sabem que o português é originado dessa língua, ou seja, que é uma língua neolatina). Nesse sentido, essa remissiva não precisaria ser tão detalhada, pois, do ponto de vista de Hartmann (2001, p. 82), se “[...] os alunos são mais propensos a expressar uma preferência por informações sobre ‘significado’ e ‘ortografia’ em vez de ‘etimologia’, [...] ela poderia ser colocada por último ou completamente eliminada das entradas”. Bechara, embora também trate de questões etimológicas, foi mais sucinto em suas explicações.

Em Borba não há nenhuma classificação referente ao sufixo, nem a sua etimologia, diferente do que faz com a maioria das outras UMP analisadas neste trabalho. A primeira informação após a entrada reside na abreviatura *S* entre colchetes, que, segundo a lista de “Símbolos e abreviaturas” (Borba 2011, p. XIV), se refere a “Substantivo”. Nesse caso, a informação dada pela abreviatura é desacertada, pois o verbete *-ada* não é um substantivo, antes um formador de substantivos em língua portuguesa. Nota-se, no entanto, que, nas acepções iv e v, a abreviatura referente a substantivo está bem empregada, pois o *S* mencionado é, de fato, abreviatura de substantivo, diferente do que aconteceu logo após a entrada.

Quanto ao Houaiss, não se percebem incoerências nesse sentido, porém ficaria mais completo se acrescentasse que se trata de sufixo nominal formador de substantivos como procederam Aulete e Bechara, pois daria melhores subsídios de consulta para os estudantes do Ensino Médio para o qual o dicionário é direcionado. No caso do verbete *-a/ida*, apenas Borba o registra dessa forma, indicando a possibilidade de *-ada* ou *-ida* no enunciado, em que, após indicar o sentido atribuído à primeira acepção, traz dois exemplos com a variante *-ida*. Em Aulete, Bechara e Houaiss há a entrada específica *-ada*. Todos trazem sentidos bastante próximos, como é possível verificar em cada um dos verbetes transcritos no Quadro 48. A primeira acepção do verbete *-(a/ida)* de Borba equivale a *-ida*<sup>1</sup> de Aulete e *-ida* de Bechara e Houaiss. Aulete, Bechara e Borba fazem remissiva. Em Aulete *-ida*<sup>3</sup>, há remissiva para *ídeo*<sup>2</sup>: “<sup>®</sup> **-ídeo**<sup>2</sup> *suf.* Us. na formação de nomes de compostos que derivam de, ou se relacionam a uma classe de substâncias [NOTA: Alterna-se com *-ida*<sup>3</sup>, *-ide*<sup>2</sup>, *-ido*<sup>2</sup>]”, que, por sua vez, traz uma forma diferente de fazer remissiva, nesse caso, de forma indireta, mencionando seus equivalentes. Borba faz remissiva para *-ada*, mencionando as várias acepções atribuídas ao sufixo. Já Bechara, no que lhe diz respeito, faz remissiva para *-ido*: “**-ido** *suf. nom.* Formador

do part. pass. de verbos da 3ª conjugação e, modernamente, também da 2ª conjugação (e também de adjetivos formados no vernáculo): *adormecido, divertido, falido, garantido, proibido, sabido, temido*”(Bechara, 2011, p. 709).

**Quadro 49** – Verbetes *-ado* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>® <b>-ado<sup>1</sup> suf. nom.</b> = ‘que tem ou é provido de X (X = palavra-base ou rad. nom.)’; ‘que tem ou apresenta a forma de X’, ‘semelhante a’; ‘um tanto’; ‘de características ou comportamento próprios de X’; de cor tirante a’: <i>abagualado, abananado, abaritonado, abatado, abichado, acastanhado, acavalado<sup>2</sup>, acebolado<sup>2</sup>, acinzentado, adamascado<sup>2</sup>, amalucado, arredondado<sup>2</sup>, barbado, eusporongiado, ovulado, penado<sup>2</sup></i> [F.: Da term. lat. <i>-atus, a, um</i> (= <i>a</i>, vogal temática da 1ª conjug., + <i>tus, a, um</i>, suf. de part. pass.) de part. pass. dos verbos da 1ª conjug. (ex.: lat. <i>amare</i> &gt; port. <i>amar</i>; lat. <i>amatus</i> &gt; port. <i>amado</i> [part./adj.]. Outras formas: <i>-eado, -iado, -uado</i> e <i>-zado</i>. Ver <i>-ada<sup>1</sup></i>.]</p>	<p><b>-ado<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador do part. pass. dos verbos da 1ª conjug. latina: <i>apanhado, empenhado</i>. Us. também no vernáculo em formações a partir de subst. e adj., em geral com os sentidos de ‘que ou aquele que tem semelhança de forma, aspecto, caráter, comportamento, hábitos, modos, etc.’ ou ‘que apresenta, possui, ou é provido de (algo)’: <i>amalucado; vertebrado</i>.  <span style="color: red;">●</span> [Do lat. <i>-atus, -a, -um</i>. Ver <i>-ado<sup>2</sup></i> e <i>-ada</i>.]</p>	<p><b>-ADO [S] (i)</b> instituição: <i>almirantado; doutorado (ii)</i> território subordinado a: <i>condado; bispado</i>.</p>	<p><b>-ado suf.</b> <b>1</b> ‘titulação’: <i>bacharelado, noviciado</i> <b>2</b> ‘território subordinado a um titular’: <i>condado</i> <b>3</b> ‘posse, abundância’: <i>barbado, denteado</i> <b>4</b> ‘caráter, semelhança’: <i>amarelado</i></p>
<p>® <b>-ado<sup>2</sup> suf. nom.</b> = ‘dignidade, função, cargo, ofício, jurisdição ou estado de (aquilo que quer dizer a palavra base ou rad. nom.)’; ‘o tempo de exercício dessa dignidade, função, cargo etc.’; ‘grupo, corpo’, ‘classe’, ‘corporação’: <i>abadessado, aciprestado, almirantado, generalado, colegiado, empresariado, operariado, proletariado</i> [F.: Do lat. <i>-atus, us</i> (&lt; suf. lat. <i>-tus, -a, um</i>, de part. pass.). É a forma popular, na língua, do suf. <i>-ato<sup>1</sup></i> (q. v.) com o qual pode ou não coexistir em pares como, <i>decenvirado / decenvirato, daimiado / daimiato, decuriato</i>, formados no próprio latim ou no vernáculo.]</p>	<p><b>-ado<sup>2</sup> suf. nom.</b> Formador de subst. com os sentidos de ‘cargo, ofício, função ou título’; ‘classe, corporação; o conjunto ou a totalidade de um dado grupo de pessoas (com certa característica em comum)’: <i>almirantado, empresariado</i>.  <span style="color: red;">●</span> [Do lat. <i>-atus, -us</i>, por via semierudita. Ver <i>-ado<sup>1</sup></i> e <i>-ato</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>
<p>® <b>-ado<sup>3</sup> suf. nom.</b> = ‘espécime animal, pertencente a certa divisão ou subdivisão taxonômica (em <i>-ados</i>, ex.: <i>celenterados</i> [= espécime desse filo]’): <i>ciliado<sup>2</sup>, celomado<sup>2</sup>, celenterado, hemicordado</i> [F.: Uso ou retomada de uma forma singular para designar o espécime de um taxônimo plural terminado em <i>-ata</i> (neutro pl. de <i>-atus</i>), ou <i>-atae</i> (fem. pl. de <i>-atus</i>), ou <i>-ati</i> (pl. de <i>-atus</i>) adaptando-se, a partir da morfologia latina, à morfologia portuguesa (tax. <i>Hemichordata: Hemicordados: hemicordado</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete introduz três palavras-entrada homônimas e Bechara, duas. Borba e Houaiss preferem apresentar diferentes acepções com a formação desse sufixo, duas e quatro respectivamente. O que se observa também em Aulete é o recurso empregado para não repetir muitas vezes a expressão “palavra-base ou rad. nom.” no verbete *-ado<sup>1</sup>*, uma espécie de equação matemática que indica o valor de X que substitui toda a expressão. Nesse verbete há três sentidos atribuídos, separados por ponto e vírgula e dezesseis exemplos de uso. Posteriormente à explicação etimológica há remissiva em *-ado<sup>1</sup>* para *-ada<sup>1</sup>* (que se pode verificar no Quadro 48). Em *-ado<sup>2</sup>*, há três sentidos atribuídos, separados por ponto e vírgula e oito exemplos de uso, bem menos que *-ado<sup>1</sup>*. Seguidamente à explicação etimológica há remissiva em *-ado<sup>2</sup>* para *-ato<sup>1</sup>*:

© **-ato<sup>1</sup> suf. nom.** Forma culta de *-ado<sup>2</sup>* (q.v.), com o qual coexiste em muitos pares (*decenvirado / decenvirato, duunvirado / duunvirato, generalado / generalato*), ocorre em voc. formados do próprio latim (*celibato, clericato, concumbinato, famulato*), no vernáculo ou em outra língua moderna (*anonimato, indigenato*): *abacomitato, bacharelato, canonicato, catecumenato, coronelato, decanato, estrelato* [F.: Do lat. *-atus, us* (< suf. lat. *-tus, a, um*, de part. pass.).]

Bechara faz remissiva de *ado<sup>1</sup>* para *-ado<sup>2</sup>* e *-ada* (Quadro 48) e de *-ado<sup>2</sup>* para *-ado<sup>1</sup>* e *-ato*: “**-atosuf.nom.** Formador de substantivos eruditos com os sentidos de ‘cargo, ofício, título’; ‘classe; o conjunto de dado grupo de pessoas (com certa característica em comum)’: *decenvirato, generalato, oficialato*. ● [Do lat. *-atus, -us*, por via culta. Ver *-ado<sup>1</sup>* e *-ado<sup>2</sup>*.]” (Bechara, 2011, p. 307).

Outro aspecto observado é que somente Aulete e Bechara fazem menção à forma de participípio passado que *-ado<sup>1</sup>* pode formar, apesar de não estar no âmbito da Morfologia Derivacional (conforme comentário abaixo do Quadro 22). Essa é uma informação importante para constar em um dicionário escolar e, por isso, considera-se que a inclusão dessa referência gramatical tornaria esses dicionários mais didáticos. Além disso, pode haver a possibilidade da “[...] conversão de um participípio em adjetivo, que pode ser exemplificado com *apaixonado* e *sentado* [...], também se poderia questionar se esse fenômeno é de fato conversão ou, em vez disso, se se trata de uma derivação sufixal (por meio do sufixo *-do*)” (Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 78).

Borba novamente emprega a abreviatura *S* entre colchetes de forma equivocada, uma vez que o verbete *-ado* não é um substantivo, antes, no caso das acepções apresentadas pelos autores do dicionário, um formador de substantivos em língua portuguesa e, como lhe é usual, não menciona a classificação da UMP.

Quadro 50 – Verbete *-agem* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>® <b>-agem<sup>1</sup></b> <i>suf. nom.</i> De substantivos formados no latim, com sentido vário: <i>cartilagem, farragem, imagem, soagem, voragem</i>. [F.: Do lat. <i>-(a)go, inis</i>, de <i>-a-</i>, vogal temática, + <i>suf. -go, inis</i>.]</p>	<p><b>-agem</b> <i>suf. nom.</i> = ‘ação ou resultado’; ‘qualidade, ação ou dito de’; ‘coletivo (= algo em quantidade)’: <i>abordagem, cafagestagem, folhagem</i>. [Por vezes com conotação pejorativa.] ● [Do fr. <i>-age</i> ou do provençal <i>-atge</i>.]</p>	<p><b>-AGEM</b> [S ab] (i) atividade: <i>viagem, corretagem, contagem</i> (ii) lugar: <i>pastagem, plumagem, folhagem, criadagem</i>.</p>	<p><b>-agem</b> <i>suf.</i> <b>1</b> ‘ação ou resultado da ação’: <i>lavagem, regulagem</i> <b>2</b> ‘coleção’: <i>folhagem, plumagem</i></p>
<p>® <b>-agem<sup>2</sup></b> <i>suf. nom.</i> Formador de substantivos a partir de base nominal ou verbal, cunhados no fr. (<i>bricolagem</i>), no provençal (<i>linguagem</i>), ou no vernáculo, com as noções de: <b>a</b>) ‘ação ou resultado: <i>abordagem</i> (&lt; fr.), <i>acoplagem</i> (&lt; fr.), <i>aduagem, afinagem, ajustagem, alavancagem, aprendizagem, arbitragem, armazenagem, boicotagem, checagem, corretagem</i> (&lt; provenç.), <i>filmagem, lavagem, secagem</i>; <b>b</b>) ‘qualidade, ação ou dito de quem é (base nominal)’: <i>alarifagem, bestagem, bobagem, cafagestagem, caftinagem, caipiragem, concubinagem, picaretagem</i>; <b>c</b>) ‘(algo) em grande quantidade’; ‘conjunto’; ‘coleção’; ‘grupo’: <i>afilhadagem, aparelhagem, apeiragem, aramagem, bagagem</i> (&lt; fr.), <i>criadagem, ferrugem, plumagem</i> [F.: Do fr. <i>-age</i> ou do provençal <i>-atge</i>, ambos do latim <i>-aticu-</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>

Fonte: elaboração da autora

Aulete, em *-agem<sup>1</sup>* não cita um sentido específico para o sufixo de origem latina, somente menciona que tem “sentido vário”, certamente informação muito vaga. Em *-agem<sup>2</sup>*, Aulete e Bechara mencionam a origem francesa ou provençal da UMP que corresponde às definições abordadas nos demais dicionários. A primeira acepção de Aulete (“a”) *-agem<sup>2</sup>* corresponde ao primeiro sentido de Bechara e primeiras acepções de Borba e Houaiss. A segunda de Aulete (“b”) corresponde ao segundo sentido de Bechara e a terceira (“c”) ao terceiro sentido de Bechara e terceiras acepções de Borba e Houaiss.

Quanto aos exemplos, enquanto Aulete em *-agem<sup>2</sup>* traz vários para cada uma das acepções, Bechara, apresenta apenas três, no único verbete *-agem* sem especificar a correspondência entre sentido e exemplo. Borba e Houaiss trazem três e duas acepções, respectivamente, com exemplos.

Borba traz a sigla “S ab” (mas deveria mencionar que se trata de formador de substantivo abstrato) e Aulete acrescenta que essa formação se dá “a partir de base nominal ou verbal”. Essas informações corroboram com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 62) que afirmam tratar-se de sufixo formador de substantivos abstratos a partir de verbos, além de formador de substantivos derivados de verbos, construindo “unidades lexicais como *engrenagem*, *dosagem*, *hospedagem* e *maquiagem*” e destacam, ainda, que “certos substantivos abstratos apresentam um significado aparentemente intermediário entre ação e qualidade: podem ser descritos como designativos de atitudes” como é o caso do “sufixo *-agem*, que, além de seu emprego como formador de nomes de ação também pode construir substantivos designativos de atitude, como *malandragem* (atitude típica de malandro)” (Maroneze, Cardoso e Pissolato, 2015, p. 69).

**Quadro 51** – Verbetes *-agri* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
® <b>agri-<sup>1</sup></b> <i>el. comp.</i> Ver <i>acri-</i>	<b>agri-<sup>1</sup></b> <i>el. comp.</i> Ver <i>acri-</i> .	<b>-AGRI</b> (Lat) campo: <i>agricultura</i> ; <i>agrimensor</i> ; <i>agrícola</i> .	Não há
® <b>agri-<sup>2</sup></b> <i>el. comp.</i> Registra-se em vocábulos eruditos, muito deles formados no próprio latim, como <i>agricultura</i> , e outros introduzidos na linguagem científica internacional, a partir do séc. XIX: <i>agriculturável</i> , <i>agrimensão</i> [F.: Do lat. <i>ager</i> , <i>agri</i> , ‘campo’. Ver tb. <i>agro-</i> ]	<b>agri-<sup>2</sup></b> <i>el. comp.</i> = ‘campo’: <i>agrícola</i> , <i>agricultura</i> ; ocorre tb. como <b>agro-</b> : <i>agrotóxico</i> . [Do lat. <i>ager</i> , <i>agri</i> , ‘campo’; ‘território’.]	Não há	Não há

**Fonte:** elaboração da autora

A UMP é registrada nos dicionários Aulete, Bechara e Borba. Os dois primeiros com palavras-entrada homônimas, sendo que a primeira de ambos faz remissiva ao verbete *acr(i)-* já mencionado na análise do Quadro 46. Todos mencionam a origem latina da UMP. De acordo com Caetano (2010, p. 132), “[...] as principais gramáticas e manuais incluem as formações com elementos neoclássicos na composição, apontando-se, contudo, a possibilidade de alguns deles exercerem uma função prefixal ou sufixal” e, no caso dessa unidade, uma função prefixal por anteceder a base. Em Borba não há a informação de que se trata de um elemento de composição que “dentre os radicais eruditos”, pode se unir tanto a uma base presa quanto a uma base livre (Cardoso, 2015, p. 114), informação dada por Aulete em *agri-<sup>2</sup>* e que faz remissiva para *agro-*:

® **agro-*el. comp.*** = ‘(do) campo’; ‘(da) agricultura’; ‘agrícola’; ‘produtos agrícolas’: *agroaçucareiro*, *agroalimentar*, *agroindústria*, *agroexportação*, *agronegócio*, *agroquímica*. [Registra-se, em ger., em compostos surgidos a partir do séc. XIX.] [F.: Do gr. *agrós*, ou, ‘campo’ (equiv. de *agri-<sup>2</sup>*).] (Geiger, 2011, p. 65).

Quadro 52 – Verbetes *-al* e *-ar* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>© <b>-al<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador, primeiramente, de adjetivos em ger. com a noção de ‘referência ou pertinência’ (‘referente ou pertencente a’) ou do que é característico (‘próprio ou típico de’), ao ‘objeto, órgão ou parte do corpo humano ou de animal, lugar, tempo, período, ser, instituição, atividade etc.’) indicado pelo substantivo (ou pela base nominal) de que derivam, e, em segundo lugar, de substantivos com as noções de ‘coletividade’, ‘coleção’, ‘quantidade’, ‘lugar em que há algo em demasia’; ‘coletivo ou local de cultivo de cada planta’: <i>abacial</i> (&lt; lat.), <i>abdominal</i>, <i>abismal</i>, <i>abnormal</i> (&lt; ing.), <i>abissal</i> (&lt; fr.), <i>acidental</i>, <i>adjetival</i>, <i>aluvial</i>, <i>anal<sup>1</sup></i> (&lt; lat.), <i>anal<sup>2</sup></i>, <i>angelical</i>, <i>anual</i> (&lt; lat.), <i>arlequinal</i>, <i>asinal</i>, <i>assistencial</i>, <i>autoral</i>, <i>campal</i>, <i>cavernal</i>, <i>cerebral</i>, <i>comercial</i>, <i>constitucional</i>, <i>equatorial</i>, <i>espacial</i>, <i>industrial</i>, <i>intestinal</i>; <i>ninhal</i>, <i>platal</i>; <i>colmeal</i>, <i>pombal</i>, <i>aboboral</i>, <i>açafroal</i>, <i>adernal</i>, <i>bananal</i>, <i>beterrabal</i>, <i>cevadal</i>, <i>ervilhal</i>, <i>figueiral</i>, <i>funchal</i> [F.: Do suf. lat. <i>-alis</i>, <i>-ale</i> (conexo com o lat. <i>-aris</i>, <i>e</i>, donde no port. os adj. em <i>-ar</i> [veja <i>-ar<sup>1</sup></i>]). Ocorre em voc. de vária época, formados quer do próprio latim, quer no vernáculo ou em outra língua de cultura moderna. São f. conexas: <i>-açal</i> (q. v.), <i>-ial</i> (<i>ciatrical</i>), <i>-eal</i> (<i>purpureal</i>), <i>-oal</i> (<i>canzoal</i>), <i>-ual</i> (<i>contratual</i>), <i>-zal</i> (<i>açaizal</i>).]</p>	<p><b>-al<sup>1</sup> suf. nom.</b> = ‘referência’; ‘pertinência’; ‘de dado órgão’; ‘qualidade’; ‘diz-se de dado período’; ‘coletivo’; ‘local de cultivo de’: <i>feudal</i>; <i>tropical</i>; <i>abdominal</i>; <i>parcial</i>; <i>semanal</i>; <i>laranjal</i>. ● [Do suf. lat. <i>-alis</i>, <i>ale</i>, conexo com <i>-aris</i>, <i>e</i> (ver <i>-ar<sup>1</sup></i>).]</p>	<p><b>-AL [S] (i)</b> cultura de S: <i>laranjal</i>; <i>bananal</i>; <i>buritizal</i> <b>(ii)</b> quantidade de: <i>areal</i>; <i>lamaçal</i>; <i>cipoal</i>.</p>	<p><b>-al suf. 1</b> ‘relação’: <i>anual</i>, <i>brutal</i>, <i>intestinal</i>, <b>2</b> <i>peçoal</i> ‘coleção’: <i>laranjal</i>, <i>seringal</i></p>
<p>© <b>-al<sup>2</sup> suf. nom.</b> Da nomenclatura química, em geral com duas noções: <b>a)</b> ‘álcool’: <i>etal</i>, <i>cloral</i>; <b>b)</b> ‘aldeído’: <i>butanal</i>, <i>etanal</i>, <i>glioxal</i>, <i>metanal</i> [F.: Da primeira sílaba de <i>ál</i>(<i>cool</i>).]</p>	<p><b>-al<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador, em química, de substantivos ger. com as noções de ‘álcool’ (<i>etal</i>) e aldeído (<i>butanal</i>). ● [Da primeira sílaba de <i>álcool</i>.]</p>	<p><b>-AL/-AR [Adj] (i)</b> relativo a: <i>distribucional</i>; <i>crucial</i> <b>(ii)</b> pertença: <i>alveolar</i>; <i>curricular</i> <b>(iii)</b> continência: <i>biliar</i> ● A variante <b>-ar</b> só ocorre quando houver um <i>l</i> na base: <i>ângulo/angular</i>.</p>	<p>Não há</p>
<p>© <b>-ar<sup>1</sup> suf. nom.</b> Formador de adjetivos em ger. com os sentidos de: <b>a)</b> ‘De, ref. Ou pertencente a, ou próprio ou típico de (*objeto, órgão ou parte do corpo humano ou de animal, ser, instituição etc., indicados pelo subst. ou bases nominais de que derivam)’: <i>alimentar<sup>1</sup></i> (&lt; lat.), <i>auricular</i> (&lt; lat.), <i>alveolar</i>, <i>axilar</i>, <i>articular<sup>1</sup></i>, <i>biliar</i>, <i>capilar</i>, <i>ciliar</i>, <i>crepuscular</i>, <i>curricular</i>, <i>domiciliar</i>, <i>escolar</i> (&lt; lat.), <i>familiar</i> (&lt; lat.), <i>hospitalar</i>, <i>invulgar</i>, <i>lunar</i> (&lt; lat.), <i>muscular</i>, <i>nuclear<sup>1</sup></i>, <i>ocular<sup>1</sup></i>, <i>particular</i> (&lt; lat.), <i>popular</i> (&lt; lat.), <i>tumular<sup>1</sup></i>, <i>veicular<sup>1</sup></i>, <i>vocabular</i>; <b>b)</b> ‘em forma de ou semelhante a, ou em que há, ou que tem ou é provido de (*):’ <i>acicular</i>, <i>angular</i> (&lt; lat.), <i>aureolar</i>, <i>capsular</i>, <i>peciolar</i>, <i>quadrangular</i> (&lt; lat.), <i>retangular</i>, <i>tricapsular</i>; <b>c)</b> ‘que serve de/para, ou que faz,</p>	<p><b>-ar<sup>1</sup> suf. nom.</b> = ‘relação’; ‘pertinência’; ‘origem’: <i>auxiliar<sup>1</sup></i>, <i>curricular</i>, <i>escolar</i>. ● [Do suf. lat. <i>-aris</i>, <i>e</i>, conexo com o suf. <i>-alis</i>, <i>e</i> (ver <i>-al<sup>1</sup></i>).]</p>	<p>Não há</p>	<p><b><sup>1</sup>-ar suf.</b> ‘relação’: <i>escolar</i>, <i>retangular</i>, <i>vocabular</i> [ETIM: do suf. lat. formador de adj. <i>-aris</i>, <i>e</i>]</p>

realiza (algo)’: <i>complementar, exemplar</i> (< lat.), <i>salutar</i> (< lat.) [F.: Do lat. <i>-aris, e. Ver - al<sup>l</sup>.</i> ]			
<p>® <b>-ar<sup>2</sup> suf.</b> v. Da 1<sup>a</sup> conjugação (formado pela vogal temática <i>a</i> + <i>r</i> desinencial do infinitivo), em vocábulos de várias épocas, formados já no latim, já no vernáculo ou em outra língua moderna de cultura (em adaptação à morfologia portuguesa [ex.: <i>degringolar</i> &lt; fr. <i>dégringoler</i>; <i>mixar</i> &lt; ing. (to) <i>mix</i>; <i>deletar</i> &lt; ing. (to) <i>delet</i>): <i>abaianar, abalar, administrar, adotar, aflorar, agachar, agravar, alcovitar, aliciar, alimentar<sup>2</sup>, ampliar, antecipar, berrar, beijar, bicar, biografar, botar, bufar, caçar, caducar, calcular, calibrar, candidatar, capitular<sup>2</sup>, casar, cessar, chamar, cifrar, clivar, colaborar, debelar, debilitar, decepar, defumar, desarmar, descolar, desregular, disparar, documentar, durar, eclipsar, elaborar, elevar, embargar, embolsar, emendar, empolar, encapotar, enclausurar, encurvar, escriturar, evaporar, ferrar, fibrilar<sup>2</sup>, fintar, fritar, ganhar, gelar, gerar, gostar, hipotecar, hospedar, humilhar, ignorar, imitar, impugnar, inalar, instalar, jogar, lembrar, levantar, maquinar, melhorar, mirar, montar, murar, nadar, notar, objetar, obturar, ocultar, ovacionar, pagar, paquerar, perpassar, pousar, raptar, roubar, reativar, recapitular, reformular, reprisar, ressaltar, restaurar, rolar, sabotar, saltar, soltar, surfar, topar, tramar, transformar, tricotar, varar, vegetar, usar, xerografar, zarpar</i> [F.: Do lat. <i>-arel</i>.]</p>	<p><b>-ar<sup>2</sup> suf.</b> verbal da 1<sup>a</sup> conjugação: <i>abarcar, amar, ativar, murar, etc.</i>      ● [Do lat. <i>-are</i>, em que o <i>-a-</i> corresponde à vogal temática e o <i>-r</i> à desinência do infinitivo.]</p>	Não há	<p><b><sup>2</sup>-ar term.</b> de verbos da 1<sup>a</sup> conjugação: <i>cantar, esparramar, pleitear</i> [ETIM: da term. lat. <i>-are</i>, formadora de verbos da 1<sup>a</sup> conjugação]</p>

Fonte: elaboração da autora

De origem latina, o sufixo *-al* está entre os sufixos formadores de adjetivos mais frequentes (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 74). Aulete em *-al<sup>l</sup>*, aborda primeiramente o sentido do sufixo como formador de adjetivos (como o faz Borba no verbete *-al/-ar*.) e, imediatamente, menciona que a UMP também forma substantivos com as noções de coletividade, coleção etc., apesar de não haver a divisão de acepções e são enumerados vários exemplos. Não fica claro, porém qual exemplo corresponde a qual sentido, ainda que a separação por vírgula e ponto e vírgula talvez indique a correspondência. Essa falta de divisão mais explícita, não deixa a microestrutura desse verbete muito didática.

Ao tratar da etimologia, faz uma remissiva de *-al<sup>l</sup>* para *-ar<sup>l</sup>*, que Borba preferiu colocar em uma entrada múltipla independente. Em *-al<sup>2</sup>*, Aulete faz menção para a formação do sufixo como formador de substantivos na área específica da Química (assim como Bechara em *-al<sup>2</sup>*). Quanto a *-ar<sup>l</sup>* faz remissiva para *-al<sup>l</sup>* e *-ar<sup>2</sup>* que se refere ao sufixo verbal formador do infinitivo de verbos da primeira conjugação, com uma explicação sobre o aportuguesamento de verbos com origem em outros idiomas modernos (embora seja uma informação importante e pertinente, não aparenta ser muito didática da forma como está abordada), bem como com

muitos exemplos. Bechara igualmente traz duas entradas homônimas para o sufixo *-al* e, além disso, faz remissiva de *-al<sup>1</sup>* para *-ar<sup>1</sup>*. Quanto a *-ar<sup>2</sup>* ainda se refere ao sufixo verbal formador do infinitivo de verbos da primeira conjugação. Borba faz uma observação ortográfica desejável para um dicionário escolar com relação à variação entre *-al* e *-ar*. Houaiss, a sua moda, continua bastante conciso. Outro aspecto interessante sobre o sufixo *-al* é o que comentam os professores Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015), na citação a seguir:

Nas áreas de especialidade, o sufixo *-al* se apresenta, geralmente na construção de compostos sintagmáticos, designando “pertinência” ou “relação com um órgão”, “parte do corpo humano”, já que é mais recorrente nas áreas médicas. Eis alguns exemplos de construções: arterial, cervical, dorsal, hormonal, naval, peitoral, traqueal, vertebral etc.

[...]

Assim como ocorre com os demais afixos formadores de adjetivos, também os adjetivos em *-al* podem ser substantivados, como *capital*, que ocorre tanto como adjetivo (“relativo à riqueza”) quanto como substantivo masculino (“patrimônio, riqueza”) e feminino (“cidade principal de uma região, país etc.”) (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 74).

**Quadro 53** – Verbetes *-alha* nos quatro dicionários de tipo 4

<b>Aulete</b>	<b>Bechara</b>	<b>Borba</b>	<b>Houaiss</b>
<p>® <b>-alha</b> <i>suf. nom.</i> = ‘(algo em) quantidade’ (tb. <i>Pej.</i>); (<i>Pej.</i>) ‘(algo) sem valor’: <i>gentalha</i>, <i>miuçalha</i> [F.: Do it. <i>-aglia</i>, posv. F. conexas: <i>-alhada</i>.]</p>	<p><b>-alha</b> <i>suf. nom.</i> = ‘(algo) em quantidade’ (com valor por vezes pejorativo): <i>gentalha</i>.   [Do suf. it. <i>-aglia</i>.]</p>	<p><b>-ALHA</b> [S] (i) conjunto; grupo: <i>canalha</i>; <i>gentalha</i>; <i>igualha</i>; <i>politicalha</i> (ii) quantidade de: <i>muralha</i>; <i>cordoalha</i> (iii) aumentativo: <i>fornalha</i>;  Em (i) tem tom depreciativo.</p>	<p><b>-alha</b> <i>suf.</i> ‘quantidade’: <i>gentalha</i></p>

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete, Bechara e Borba indicam o sentido do sufixo *-alha* com exemplos como lhes é usual e destacam que ele pode ocorrer em sentido depreciativo (como Aulete que traz a marca de uso *Pej.*). Houaiss, apesar de que mencione um exemplo com conotação pejorativa, não o pontua como tal da forma que fazem os demais, sentido também destacado na gramática normativa que menciona que esse sufixo “forma substantivos com ideia de coleção. Neles a ideia aumentativa ocorre, em geral, com a depreciativa ou pejorativa” (Cegalla, 1995, p. 105). Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 78) comentam “[...] que os chamados sufixos aumentativos, muitas vezes, carregam a noção de grotesco e podem ser usados com valor pejorativo”. Embora os autores mencionem essa conotação da unidade, um estudo desenvolvido por Tchobánova (2012, p. 278) apresentou outras possibilidades para esse formador de nomes que pode indicar coletivos ou de quantidade, diminutivos, aumentativos, depreciativos e hipônimos, ou combinações deles. Segundo a autora, “no caso dos intensificadores a base é predominantemente um nome massivo, de matéria ou de substância [...]. Merece ser salientado

que as palavras construídas com -alho(a) [...] remetem para uma realidade massiva, contínua, não contável, não pluralizável”.

**Quadro 54** – Verbetes *-ama* e *-ame* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
® <b>-ama</b> <i>suf. nom.</i> Ver <i>-ame</i> .	<b>-ama</b> <i>suf. nom.</i> = ‘quantidade’: <i>dinheirama</i> ; ocorre tb. como <i>-ame</i> : <i>dinheirame</i> . [Do lat. <i>-anime</i> .]	<b>-AMA/-AME</b> [S] (i) conjunto; grupo: <i>gentama</i> ; <i>gadama/gadame</i> ; <i>raizama/raizame</i> (ii) quantidade de: <i>dinheirama</i> ; <i>cabelama</i> ; <i>caroçama</i> ; <i>raizama</i> .	<b>-ama</b> <i>suf.</i> ‘quantidade, abundância, coleção’: <i>dinheirama</i>
® <b>-ame</b> <i>suf. nom.</i> = ‘coleção’, ‘coletividade’, ‘algo em grande quantidade’ (tb. <i>-ama</i> ): <i>dinheirame</i> , <i>dinheirama</i> ; <i>madeirame</i> . [F.: Da term. lat. <i>-amine</i> .]	<b>-ame</b> <i>suf. nom.</i> = Ver <i>-ama</i> .	Não há	<b>-ame</b> <i>suf.</i> ‘quantidade, abundância, coleção’: <i>vasilhame</i>

Fonte: elaboração da autora

Todos os dicionários mencionam as duas variações do sufixo e incluem exemplos de uso para cada variante. Aulete, Bechara e Houaiss trazem a variante *-ame* como palavra-entrada, diferente de Borba que optou por palavra-entrada múltipla. De acordo com Maroneze, Cardoso e Pissolato (2015, p. 78-79), no português do Brasil, *-ama* também é um dos sufixos elencados entre os principais aumentativos que “[...] carregam a noção de grotesco e podem ser usados com valor pejorativo”, no entanto, nenhum dos dicionários classifica o sufixo como aumentativo, uma informação importante que deveria constar em um dicionário escolar.

**Quadro 55** – Verbetes *-andro-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
® <b>-andr(o)-</b> <i>el. comp.</i> Ver <i>andr(o)-</i>	<b>andr(o)-</b> <i>el. comp.</i> = ‘homem’; ‘macho’: <i>andrógino</i> , <i>androide</i> . [Do gr. <i>anér</i> , <i>andrós</i> .]	<b>-ANDR(O)-</b> ( <i>Gr</i> ) homem (como macho, em oposição a mulher): <i>androide</i> ; <i>andrógino</i> .	Não há
® <b>-andro</b> <i>el. comp.</i> Ver <i>andr(o)-</i>	Não há	Não há	Não há
® <b>andr(o)-</b> <i>el. comp.</i> = ‘homem’; ‘macho’; ( <i>Bot.</i> ) ‘estame’: <i>androide</i> , <i>andrógino</i> ; <i>ginandrismo</i> ; <i>escafandro</i> , <i>dodecandro</i> , <i>heptandro</i> [F.: Do gr. <i>anér</i> , <i>andrós</i> . F. conexa: <i>-andria</i> .]	Não há	Não há	Não há

Fonte: elaboração da autora

No caso do verbete *-andro-*, em Aulete, embora haja todas as variações (*-andro-*, *-andro*, *andr(o)-*), em palavras-entrada distintas, se faz remissiva dos dois primeiros para *andr(o)-* e todos

os exemplos estão nesse último, após a definição sinonímica. Tanto Aulete quanto Bechara identificam a UMP como elemento de composição, de origem grega.

Borba não especifica a UMP. Houaiss não a traz em sua macroestrutura.

**Quadro 56** – Verbetes *anemo-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>® <b>anemo-</b> <i>el. comp.</i> = ‘vento’: <i>anemômetro, anemografia, anemofilia; barosânemo</i> [F.: Do gr. <i>ânemos, ou.</i>]</p>	<p><b>anemo-</b> <i>el. comp.</i> = ‘vento’: <i>anemômetro.</i>  <span style="color: red;">●</span> [Do gr. <i>ánemos, ou.</i>]</p>	<p><b>-ANEMO</b> (<i>Gr</i>) vento: <i>anemômetro; anemocoria; anemógrafo.</i></p>	<p>Não há</p>

**Fonte:** elaboração da autora

Nos dicionários Aulete e Bechara há o verbete *anemo-*. Borba, por sua vez traz *-anemo*. Na verdade, em língua portuguesa, ocorrem os dois tipos de formação de palavras com esse elemento, tanto como primeiro quanto como segundo elemento de composição, de acordo com o que exemplifica Aulete (*anemômetro* e *barosânemo*). Borba, apesar de trazer a palavra-entrada *-anemo*, não apresenta exemplos com a UMP como segundo elemento de composição. Essa incoerência entre a palavra-entrada e os exemplos dados é uma fragilidade detectada. Houaiss não traz essa UMP em sua macroestrutura.

**Quadro 57** – Verbetes *anfi-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>® <b>anfi-</b> <i>pref.</i> = ‘em volta’; ‘dos dois lados’, ‘de ambos os lados’: <i>anfigamia, anfigamo, anfigastro, anfigênese, anfigeno, anfigonia, anfiteatro</i> (&lt; gr.) [F.: Da prep. gr. <i>amphí</i>, ‘em torno de’, ‘através de’.]</p>	<p><b>anfi-</b> <i>pref.</i> = ‘em um e outro lado’; ‘em roda, em volta, dos dois lados’: <i>anfíbio, anfiteatro.</i> <span style="color: red;">●</span> [Do gr. <i>amphí.</i>]</p>	<p><b>ANFI-</b> (<i>Gr</i>) (i) em torno de: <i>anfiteatro</i> (ii) de um lado e de outro: <i>anfíbio.</i></p>	<p><b>anfi-</b> <i>pref.</i> <b>1</b> ‘duplicidade’: <i>anfíbio</i> <b>2</b> ‘ao redor’: <i>anfiteatro</i></p>

**Fonte:** elaboração da autora

Em Borba e Houaiss há duas acepções no verbete, cada uma com um exemplo. Aulete, embora opte por atribuir os distintos sentidos separados por ponto e vírgula, traz todos os exemplos juntos, o que se considera pouco didático, por deixar por conta do consulente fazer a separação que supor adequada dos sentidos atribuídos a cada um dos exemplos. Já foi abordado sobre essa questão problemática no dicionário Aurélio (análise do Quadro 30), pois isso ocorre na maioria dos verbetes tanto em seu dicionário de tipo 4 como de tipo 3. Argumentou-se que fica difícil para o aluno do Ensino Fundamental perceber que realmente há diferença quando há distintos sentidos, pois os exemplos sendo apresentados todos juntos podem deixá-lo confuso. Acrescenta-se que o mesmo pode ocorrer com o consulente do Ensino Médio (ou com qualquer

outro). Na maioria das vezes, as diferenças de sentido são sutis, mas, dependendo do contexto, não são intercambiáveis.

Borba e Houaiss informam sobre os dois sentidos em diferentes acepções, cada uma com seu respectivo exemplo de uso. Encara-se que esse procedimento é mais adequado do que os dos outros dicionários, pelo motivo justificado no parágrafo anterior.

**Quadro 58** – Verbetes *ante-* nos quatro dicionários de tipo 4

<b>Aulete</b>	<b>Bechara</b>	<b>Borba</b>	<b>Houaiss</b>
<p>® <b>ante- pref.</b> = ‘em frente de’; ‘antes de’; anterioridade (no espaço ou [fig.] no tempo): <i>anteavante, antecor, antebráço, antediluviano; ante-estreia, antegosto, anterrosto, antessala.</i> [F.: Da prep. lat. <i>ante.</i>]</p>	<p><b>ant(e)- pref.</b> = ‘antes (no tempo ou no espaço)’: <i>antebráço, anteontem.</i> ● [Do lat. <i>ante.</i> Seg. o novo Acordo Ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa, este prefixo: <b>a</b>) deve ser usado com hífen antes de <i>e-</i> e <i>h-</i>: <i>ante-estréia, ante-histórico;</i> <b>b</b>) antes de <i>r-</i> e <i>s-</i> deve ser grafado sem hífen, com a duplicação da consoante: <i>anterrepublicano</i> (= de antes da República), <i>antessala.</i>]</p>	<p><b>ANTE- (Lat) (i)</b> localização antes: <i>antessala;</i> (ii) prévio: <i>anteprojeito;</i> (iii) anterioridade; antes de: <i>antediluviano; ante-estreia; antemanhã; antepor.</i></p>	<p><b>ante- pref.</b> ‘precedência’: <i>anteontem, anteprojeito</i></p>

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete, Bechara e Houaiss classificam o verbo *ante-* como prefixo, porém apenas Aulete e Bechara mencionam sua origem latina. Bechara também acrescenta uma informação pertinente para um dicionário escolar, uma referência gramatical exemplificada no corpo do verbo *ant(e)-*, explicação dada entre colchetes: regra gramatical que sofreu mudança com “o novo Acordo Ortográfico”<sup>107</sup> e refere-se ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes e um dos motivos para a consulta em dicionários, seguidamente à verificação do significado, como constata Hartmann (2001, p. 82) ao mencionar que, após uma pesquisa empírica do usuário feita por Clarence Barnhart, na década de 1950, com professores de mais de 50.000 alunos universitários, os resultados apontaram a seguinte classificação de frequência de uso: 1) significado; 2) ortografia; 3) pronúncia; 4) sinônimos; 5) marcas de uso; 6) etimologia. É verdade que, geralmente, a segunda é feita pela simples conferência da ortografia, ou seja, o consulente apenas verificaria a palavra-entrada para sanar sua dúvida, mas, como se trata de uma UMP e não de uma UL, há a possibilidade dessa busca mais delongada, verificando-se os exemplos de palavras formadas com a respectiva UMP.

Em Borba não há nenhum esclarecimento referente à taxonomia do elemento formador, porém há a indicação da etimologia do prefixo em questão.

<sup>107</sup> Dessa vez, “Seg. o novo Acordo Ortográfico”.

Houaiss adota definição sinonímica e, no caso dessa UMP, apresenta dois exemplos que formam substantivos.

**Quadro 59** – Verbetes *anti-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>® <b>ant(i)- pref.</b> = ‘contra’, ‘contrário’, ‘adverso’; ‘oposição’, ‘que combate (a), atua contra, evita, ou protege (de)’, ‘que extermina’; ‘que protege ou resiste a’; ‘que impede’; (Fís.) ‘antipartícula’: <i>antiamericano</i>, <i>antiaristocrata</i>, <i>antielitista</i>, <i>antirracismo</i>, <i>antissocial</i>, <i>antalgia</i>, <i>antalgesia</i>, <i>antiapoplético</i>, <i>antiácido</i>, <i>antianêmico</i>, <i>antialérgico</i>, <i>antiabortivo</i>, <i>antiemético</i>, <i>antivírus</i>, <i>antifúngico</i>, <i>antipirético</i>, <i>antimicrobiano</i>, <i>antiaéreo</i>, <i>antissísmico</i>, <i>antiderrapante</i>, <i>antideslizante</i>, <i>antidetonante</i>, <i>antinêutron</i>, <i>antimúon</i> [F.: Do pref. gr. <i>anti-</i>, da prep. gr. <i>antí</i>, ‘em frente de’; ‘de encontro a’; ‘em lugar de’; ‘em oposição’; ‘contra’.]</p>	<p><b>ant(i)- pref.</b> = ‘contra’, ‘em oposição a; ‘que combate, que evita’: <i>antiaéreo</i>; <i>antidemocrático</i>, <i>antiderrapante</i>. [Do pref. gr. <i>antí-</i>. Seg. o acordo ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa, este prefixo: <b>a</b>) deve ser usado com hífen antes de <i>i-</i> e <i>h-</i>: anti-inflamatório, anti-horário; <b>b</b>) antes de <i>s-</i> e <i>r-</i> deve ser grafado sem hífen, com a duplicação da consoante: <i>antirrábico</i>, <i>antisséptico</i>.]</p>	<p><b>ANTI-</b> (Lat) (i) contrário: <i>antichoque</i>; <i>antiaborto</i> (ii) oposição: <i>antípoda</i>; <i>antifeminista</i>; <i>antífrase</i>.</p>	<p><b>anti-</b> <i>pref.</i> ‘oposição’: <i>antipatia</i>, <i>antigripal</i>, <i>antioxidante</i></p>

**Fonte:** elaboração da autora

Aulete, Bechara e Houaiss classificam *anti-* como prefixo. Em Aulete, “o tratamento deste formante mereceu uma atenção exagerada; há uma plethora enorme de derivados [...]” formados com *ant(i)-*, ou seja, o “desequilíbrio numérico em relação a outros formantes documenta um aspecto negativo do dicionário [...]: não se percebe qual foi o critério de seleção dos lemas para integrarem a nomenclatura” (Biderman 2003, p. 344). Assim como fez com o prefixo *ante-*, também acrescenta a informação gramatical, de acordo com o novo acordo ortográfico<sup>108</sup>.

Em Borba não há esclarecimento com respeito à taxonomia do elemento formador, prática adotada na totalidade da lista de UMP constante na *back matter*. Nesse dicionário, no entanto, há uma divergência com relação à etimologia do prefixo, classificado como de origem latina. Tanto Cunha (1976, p. 106) como Cegalla (1995, p. 115) classificam o prefixo *anti-* como sendo de origem grega como o fazem Aulete e Bechara.

Houaiss, como normalmente o faz, adota uma definição sinonímica e, no caso dessa UMP, apresenta três exemplos, um formando substantivo e dois formando adjetivos.

<sup>108</sup> O que se percebe é que não houve um tratamento homogêneo na forma de se referir ao “acordo ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa”, em que “acordo ortográfico” está com iniciais minúscula, diferente do que ocorreu na explicação entre colchetes referente ao verbo *ant(e)*, como se pode verificar na análise anterior.

Quadro 60 – Verbetes *antropo-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>Ⓢ <b>-antropo</b> <i>el. comp.</i> Ver <i>antrop(o)-</i></p>	<p><b>antrop(o)-</b> <i>el. comp.</i> = ‘homem’, ‘ser humano’; <i>antropofagia</i>; ocorre tb. como <b>-antropo</b>: <i>filantropo</i>. [Do gr. <i>ánthropos</i>, ou.]</p>	<p><b>ANTROP(O)-</b> (Gr) (i) criatura humana; homem: <i>antropico</i>; <i>antropologia</i>; <i>antropófago</i>; <i>antropometria</i>.</p>	Não há
<p>Ⓢ <b>antrop(o)-</b> <i>el. comp.</i> = ‘homem (em opos. a[os] Deus[deuses], ou em opos. à mulher/fêmea); ‘ser humano’; ‘pessoa’; ‘humanidade’; ‘sociedade’; (aquele) que sofre de dada doença (voc. em <i>-antropia</i>): <i>antropagogia</i>, <i>antropia</i>, <i>antropofagia</i> (&lt; gr.), <i>antropofobia</i>, <i>antropometria</i>, <i>antropomorfo</i>, <i>antropônimo</i>; <i>apantropo</i>, <i>ginantropo</i>, <i>misantropo</i> (&lt; gr.), <i>pitecantropo</i> (&lt; lat. cient.), <i>zantropo</i> [F.: Do gr. <i>ánthropos</i>, ou. F. conexas: <i>-antropia</i>.]</p>	<p><b>-antropo</b> Ver <i>antrop(o)-</i>.</p>	Não há	Não há

Fonte: elaboração da autora

Aulete e Bechara classificam a palavra-entrada *antropo*<sup>109</sup>/*- antropo* como elemento de composição de origem grega. Houaiss não traz essa UMP em sua macroestrutura. Tanto Aulete quanto Bechara fazem remissiva de *-antropo* como segundo elemento de composição para *antropo-*, formador de primeiro elemento. Ambos trazem exemplos dos dois casos. Borba apenas como primeiro elemento que “serve geralmente de primeiro elemento de composição”, conforme Cunha (1976, p. 126).

Quadro 61 – Verbetes *apo-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>Ⓢ <b>ap(o)-</b> <i>pref.</i> = ‘longe de’, ‘distante’; ‘separado de’, ‘fora de’; ‘contrário(a)’; ‘aversão’; ‘divisão’; ‘derivado de’: <i>apoastro</i>, <i>apófito</i>, <i>apocarpio</i>, <i>apofoco</i>; <i>apogamia</i>, <i>apomixia</i>; <i>apandria</i>; <i>apócito</i>; <i>apomorfina</i> [F.: Do gr. <i>apó</i>.]</p>	Não há	<p><b>APO-</b> (Gr) (i) proveniente de; derivado de: <i>aponeurose</i> (ii) afastamento, separação: <i>apogeu</i>; <i>apóstata</i>.</p>	Não há

Fonte: elaboração da autora

Apenas Aulete e Borba trazem o verbo *apo-*. Aulete o traz com os sentidos separados por ponto e vírgula e, a seguir, os exemplos. Borba traz duas acepções e seu(s) exemplo(s).

Quadro 62 – Verbetes *após-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
Não há	Não há	<b>APOS-</b> depois de; pós: <i>após-guerra</i> .	Não há

Fonte: elaboração da autora

<sup>109</sup> Em Aulete, no primeiro sentido apresentado em *antrop(o)-* não há o fechamento das aspas.

No caso de *após-*, somente consta em Borba. Como um dos sentidos, apresenta *pós* como UL autônoma, entretanto não há em sua *word list* o verbete *pós* como preposição. Quanto ao exemplo *após-guerra*, consta em sua macroestrutura: “**APÓS-GUERRA** a.pós-guer.ra **Sm** período que se segue a uma guerra e no qual se verificam seus resultados na vida social e econômica: *Quase todos os países já enfrentaram crises de após-guerra*” (Borba 2011, p. 96). Nos demais dicionários há o verbete *pós-* com o mesmo sentido. Em Aulete existe “<sup>®</sup> **pós- el. comp.** Ver *pos-*”, em que o verbete que faz remissiva é classificado como prefixo com o sentido de “após, depois de, em seguida, posterioridade” com dois exemplos: *posterior* e *póstumo* (Geiger, 2011, p. 1091). Bechara faz o mesmo, usando a remissiva do verbete *pós-* para *pos-*, ambos classificados como prefixo (Bechara, 2011, p. 942) e traz também em sua macroestrutura o verbete *após-guerra*. Houaiss insere ambos no mesmo verbete: “**pos-** ou **pós pref.** ‘depois, após’: *posfácio, pós-graduação, pós-operatório, pospor*” (Houaiss, 2011, p. 744).

**Quadro 63** – Verbetes *aristo-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
Não há	<b>aristo- el. comp.</b> = ‘nobre’; ‘o melhor’: <i>aristocracia</i> . ● [Do gr. <i>áristos, e, on.</i> ]	<b>ARISTO-</b> ( <i>Gr</i> ) o melhor; excelente: <i>aristocracia</i> .	Não há

Fonte: elaboração da autora

Nota-se pelos dados registrados que apenas Bechara e Borba fornecem essa UMP, contemplando um sentido e exemplo idênticos. Somente Bechara menciona que se trata de um elemento de composição e ambos indicam a origem grega dele.

**Quadro 64** – Verbetes *-arqu-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
Não há	Não há	<b>-ARQU-</b> ( <i>Gr</i> ) governo: <i>monarquia; anarquia; hierarquia</i> .	Não há

Fonte: elaboração da autora

O elemento de composição *-arqu-* somente aparece em Borba. Segundo Cegalla (1995, p. 118), o radical grego “*arché*, comando, governo”, gera “anarquia, monarca, monarquia”, por exemplo, como também foi exemplificado por Borba. Em Bechara, isso é feito com a inclusão do verbete *-arquia*: “**-arquia el. comp.** = ‘governo’, ‘domínio’: *monarquia*. ● [Do gr. *arkhía, as.*]” (Bechara, 2011, p. 292). E, em Aulete, dessa forma:

<sup>®</sup> **-arquia el. comp.** Registra-se em voc. formados no próprio grego (por vezes com interveniência lat., com manutenção, porém, da tônica preconizada pelo gr.), ou no vernáculo, ou em outra língua de cultura, em geral com as seguintes noções: **a**) ‘governo’: *anarquia* (< lat. < gr.), *eparquia* (< gr.); **b**) ‘governo exercido por (x elemento[s])’: *diarquia* [...] (Geiger, 2011, p. 148).

Quadro 65 – Verbetes *arqueo-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>© <b>arqueo-</b> <i>el. comp.</i> = ‘antigo’; ‘arcaico’; ‘antiguidade (com ou sem maiúsc.)’: <i>arqueoastronomia, arqueografia, arqueologia</i> (&lt; gr.), <i>arqueólogo, arqueologista</i> [F.: Do gr. <i>arkhaio-</i> do adj. gr. <i>arkhaíos, a, on</i>, ‘primitivo’; ‘originário’; ‘antigo’; ‘velho’, do subst. <i>arkhé, ês</i>, ver <i>arqu(e)-</i>, do v. gr. <i>árkho</i>, ‘ser o primeiro’, etc. F. conexa: <i>arqui-</i>.]</p>	<p><b>arqueo-</b> <i>el. comp.</i> = ‘antigo’; <i>arqueologia</i>. ● [Do gr. <i>arkhaíos, a, on</i>.]</p>	<p><b>ARQUEO-</b> (Gr) antigo: <i>arqueologia; arqueocivilização; arqueoastronomia</i>.</p>	<p>Não há</p>

Fonte: elaboração da autora

No dicionário Houaiss não há o verbo *arqueo-*. Já Aulete, Bechara e Borba trazem o sentido da UMP, bem como exemplos de uso. Além disso, trazem sua etimologia, Aulete de forma muito mais detalhada que os demais. Borba não indica a classificação dessa unidade.

Quadro 66 – Verbetes *arqui-* nos quatro dicionários de tipo 4

Aulete	Bechara	Borba	Houaiss
<p>© <b>arqui-</b> <i>pref.</i> Registra-se em voc. formados no próprio grego, ou no vernáculo ou em outra língua de cultura, em geral com os seguintes sentidos: <b>a)</b> ‘original’; ‘primitivo’: <i>arquicérebro, arquigástrula</i>; <b>b)</b> ‘aquele ou aquilo que é o principal (de uma série, grupo, ou conjunto)’: <i>arquidiocese</i>; <b>c)</b> ‘o maior ou o primeiro de todos’: <i>arquiato, arquidemônio, arqui-inimigo, arquirrival, arquivilão</i>; <b>d)</b> ‘que é muito ou extremamente (algo)’: <i>arquiconhecido, arquiconservador, arquifamoso, arquimilionário, arquireacionário</i>; <b>e)</b> ‘de altura elevada ou que está em parte mais alta’: <i>arquibancada</i> [F.: Do pref. gr. <i>arkhi-</i>, do v. gr. <i>árkho</i>, ‘ser o primeiro’; ‘estar à frente’; ‘mostrar o caminho’; ‘guiar’; ‘ser o chefe’; ‘fazer algo pela primeira vez’; ‘começar’; ‘dar início’, fonte tb. do gr. <i>arkné, ês</i>, ver <i>arque-</i>. Há tb. as formas vulgares <i>arc-</i> (<i>arcanjo</i> &lt; lat. &lt; gr.), <i>arce-</i> (<i>arcebispo</i> &lt; lat. &lt; gr.) e <i>arci-</i> (<i>arcidiago</i> &lt; lat. &lt; gr.).]</p>	<p><b>arqui-</b> <i>pref.</i> = ‘original, primitivo’; ‘chefia, primazia, superioridade’; ‘o maior ou o primeiro’; ‘que é extremamente (dada qualidade)’; de altura elevada’: <i>arquicérebro, arquiduque, arquimilionário, arquibancada</i>. ● [Do pref. gr. <i>arkhi-</i>, do v. <i>árkho</i>. Seg. o acordo ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa: a) deve ser usado com hífen antes de <i>i-</i> e <i>h-</i>: <i>arqui-inimigo, arqui-hipérbole</i>; b) antes de <i>s-</i> e <i>r-</i> deve ser grafado sem hífen, com a duplicação da consoante: <i>arquirrival, arquissacerdote</i>; c) antes de <i>a-</i>, <i>e-</i>, <i>o-</i> e <i>u-</i> deve ser grafado sem hífen: <i>arquiavô, arquiiepiscopal, arquioligarca</i>.]</p>	<p><b>ARQUI-</b> (Gr) [+Adj] <b>(i)</b> em excesso; em exagero: <i>arquiliberal; arquitradicional; arqui-inimigo</i> [+S] <b>(ii)</b> acima de; superior a: <i>arquiduque; arquidemônio; arquidiocese</i>.</p>	<p>Não há</p>

Fonte: elaboração da autora

No dicionário Houaiss também não há o verbo *arqui-*. Já Aulete, Bechara e Borba trazem os sentidos da UMP, bem como os exemplos de uso. Borba não indica a classificação dessa unidade, um elemento de composição, escolha, aliás que optou por não fazer com relação

a essas unidades, como já se percebe nas demais transcrições dos verbetes. Bechara acrescenta a informação gramatical dada entre colchetes (posteriormente à informação etimológica) referente ao emprego do hífen<sup>110</sup>, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os alunos do Ensino Médio e demais estudantes, mesmo universitários ou consultentes de modo geral, ainda mais aqueles que conviveram com o antigo acordo ortográfico.

Aulete tem cinco acepções, enquanto Borba duas. Bechara menciona cinco sentidos (separados por ponto e vírgula), porém os exemplos não têm indicação específica para cada sentido atribuído, aspecto já criticado neste trabalho por não deixar claro para o consultente qual exemplo equivale a cada sentido.

**Quadro 67** – Verbeta *auto-* nos quatro dicionários de tipo 4

<b>Aulete</b>	<b>Bechara</b>	<b>Borba</b>	<b>Houaiss</b>
<p>⊙ <b>aut(o)-<sup>1</sup>. el.comp.</b> = ‘por ou de si mesmo’; ‘próprio’: <i>autismo</i>, <i>autocrítica</i>, <i>autoestima</i>, <i>autolimpante</i> [F.: Do gr. <i>autós</i>, <i>é</i>, <i>ó</i> ‘(eu) mesmo; (tu) mesmo; (ele) mesmo; (si) mesmo’. Antes de <i>h</i> ou <i>o</i> usa-se com hífen.]</p>	<p><b>aut(o)-<sup>1</sup> el.comp.</b> = ‘automóvel’: <i>autódromo</i>. [Forma reduzida do fr <i>automobile</i>.]</p>	<p><b>AUTO-</b> (<i>Gr.</i>) <b>(i)</b> por si mesmo: <i>autoeducação</i> <b>(ii)</b> a si mesmo; de si mesmo; em si mesmo: <i>autoafirmar-se</i>; <i>autoafirmação</i>; <i>autoapresentação</i>; <i>autoaplicação</i> <b>(iii)</b> próprio, interno: <i>autoabastecimento</i>.</p>	<p><b>aut(o)- el.comp.</b> ‘antepositivo do gr. <i>autós</i>, <i>è</i>, <i>ó</i> ‘(eu) mesmo, (tu) mesmo, (ele) mesmo (si) mesmo: <i>autoacusação</i>, <i>autocensura</i> etc. (só hifenizar a palavra que tem tal anteposição, quando o seu 2º el. se iniciar com a vogal <i>o</i> (p. ex., <i>autoobservação</i>) ou pela letra <i>h</i> (p. ex., <i>auto-hemoterapia</i>)</p>
<p>⊙ <b>aut(o)-<sup>2</sup>. el.comp.</b> = ‘auto’, ‘automóvel’: <i>autódromo</i>, <i>autoescola</i>, <i>autopista</i>, <i>autorama</i> (&lt; <i>aut(o)-<sup>2</sup></i> + <i>-orama</i>), <i>autorrádio</i>, <i>autossocorro</i>, <i>autossilo</i> [F.: F. red. de automóvel, do fr. <i>Automobile</i>. Antes de <i>h</i> ou <i>o</i> usa-se com hífen.]</p>	<p><b>aut(o)-<sup>2</sup> el.comp.</b> = ‘por ou de si mesmo’, ‘próprio’: <i>autolimpante</i>. [Do gr. <i>autós</i>, <i>é</i>, <i>ó</i> ‘(eu/tu/ele/si) mesmo. Seg. o acordo ortográfico firmado entre os países de língua portuguesa: <b>a)</b> deve ser usado com hífen antes de <i>o-</i> e <i>h-</i>: <i>autoorganizar-se</i>, <i>auto-hipnose</i>; <b>b)</b> antes de <i>s-</i> e <i>r-</i> deve ser grafado sem hífen, com a duplicação da consoante: <i>autorreger-se</i>, <i>autossustentável</i>; <b>c)</b> antes de <i>a-</i>, <i>e-</i>, <i>i-</i> e <i>u-</i> deve ser grafado sem hífen: <i>autoavaliação</i>, <i>autoestima</i>, <i>autoimune</i>.]</p>	<p>Não há</p>	<p>Não há</p>

Fonte: elaboração da autora

Aulete, Bechara e Houaiss classificam a entrada formada pela UMP *auto-* como elemento de composição. Aulete e Bechara foram mais minuciosos ao acrescentarem entradas homônimas, porém Aulete optou por estabelecer como primeira entrada aquela que Bechara

<sup>110</sup> “Seg. o acordo ortográfico” com iniciais minúsculas.

optou como segunda. No caso da segunda entrada em Aulete e primeira em Bechara trata-se “[...] de base lexical independente, substantiva [...]”, de acordo com Biderman (2003, p. 344), ao se referirem à forma abreviada de automóvel, termo originário do francês. Aulete e Bechara, assim como fizeram nos demais verbetes examinados, acrescentaram esclarecimentos ortográficos, procedimento adotado também por Houaiss, diferente do tratamento dado por ele aos demais afixos analisados anteriormente.

#### 4.2.5.1 A *back matter* dos dicionários de tipo 4

A averiguação da *back matter* dos dicionários demonstra poucos registros sobre as UMP que possa servir de apoio aos consulentes da obra. Em Aulete há uma lista com “Gentílicos brasileiros” cujos adjetivos são, em sua maioria, formados com o acréscimo do sufixo *-ense*, “com bases designativas de topônimos (em especial nomes de continentes, estados e cidades brasileiras), o adjetivo derivado denota proveniência ou nacionalidade. A gramática tradicional denomina tais adjetivos de *adjetivos pátrios*” (Maroneze, Cardoso e Pissolato 2015, p. 72). Esse sufixo, no entanto, não faz parte do *corpus* desta pesquisa.

Do mesmo modo, Bechara e Houaiss trazem informação similar, porém com adjetivos pátrios referentes a “Países do mundo” (Bechara 2011, p. 1173-1175) e “Países/nacionalidade/idiomas/moedas” (Houaiss 2011, p. 1065-1071) cujos sufixos formadores desses adjetivos são mais variados como, além de palavras formadas com *-ense*, há muitos formados conjuntamente com os sufixos *-ano*, *-ês*, entre outros, sendo esses, também, comumente formadores desses adjetivos. Em adição a isso, Bechara (2011, p. 1176-1182), com sua peculiar prática voltada para informações gramaticais, traz uma lista com a “Nova grafia das palavras alteradas pelo novo acordo ortográfico”, onde constam muitas palavras derivadas formadas tanto por prefixo como por elemento de composição: *antessala*, *anti-imperialista*, *autoacusação* etc. Borba, como já mencionado, traz um apêndice, cujo primeiro item é a lista de afixos e elementos de composição.

### 4.3 Os dicionários gerais impresso e *on-line*

Acerca do suporte adotado, de acordo com Oliveira (2023, p. 63), cada formato (impresso ou eletrônico), comporta suas próprias características e informações de uma dada forma, compatível com suas condições. O formato impresso, por questões que envolvem, por exemplo, custo, tamanho e peso tendem a apresentar sua descrição do léxico de forma mais

reduzida, recorrendo a símbolos e abreviações, preferindo imagens em preto e branco a cores, tamanho de fonte menor etc. Os dicionários *on-line*, ou da e-Lexicografia, por sua vez, possuem possibilidade quase ilimitada de registro de informações, pois não têm problemas com espaço, além de, por serem arquivos digitais, poderem ser compactados, ampliados e atualizados, sem grandes custos, bem como incluir imagens, animação, som, vídeo. Arango (2021, p. 87) afirma que “um dicionário da internet é uma ferramenta de consulta pensada e construída segundo as características físicas, lógicas e funcionais da rede, que deve cumprir com os requisitos derivados de sua natureza como material de referência e com os que demanda a *web* [...]”. Em conformidade com Garriga Escribano (2003, p. 107), “[...] os procedimentos informáticos revolucionaram completamente a estrutura dos dicionários”<sup>111</sup>, possibilitando novas maneiras de acesso a informações.

Em vista disso, como já informado, foram selecionados dois dicionários gerais de língua, um impresso, o Aurélio (Ferreira, 2010) e um digital, o Dicionário Priberam Online de Português, a fim de se fazer um contraponto com os dicionários escolares designados para comporem o *corpus* da pesquisa, assim como verificar se os pontos positivos observados nesses dicionários podem ser aproveitados como parâmetros para os escolares.

#### 4.3.1 O dicionário Aurélio (2010)

No quadro a seguir, pode-se visualizar a capa do dicionário Aurélio, primeira edição produzida pela editora Positivo.

**Quadro 68** – Dicionário Aurélio



**Fonte:** Elaboração da autora

<sup>111</sup> “[...] los procedimientos informáticos revolucionarán completamente la estructura de los diccionarios” (Garriga Escribano, 2003, p. 107).

Aurélio traz informações na *front matter* referentes às UMP. Sob o item “Como usar este dicionário” há os “sinais identificadores” (Ferreira, 2010, p. XVII) em que consta a subsequente explicação: “Há verbetes que são antecidos por um  **sinal identificador**, de acordo com a característica principal da forma apresentada” e, entre os sinais identificadores há o seguinte: “(▲) introduz um elemento morfológico: elemento de composição, prefixo, sufixo ou afixo”.

Em seguida, há o exemplo: “▲ -a Desin. do fem. na língua portuguesa: *aluna, cantora*. [PL.: -as.]”. Sob “Abreviaturas, siglas e sinais convencionais”, há as indicações das abreviaturas concernentes às UMP: “*El. comp.* = Elemento de composição”, “*Pref.* = Prefixo” e “*Suf.* = Sufixo” (Ferreira, 2010, p. XXII-XXIV). Também há a “Nomenclatura gramatical brasileira”, em cuja segunda parte, trata brevemente da morfologia:

A *Morfologia* trata das palavras:

- a) quanto a sua estrutura e formação;
  - b) quanto a suas flexões; e
  - c) quanto a sua classificação.
- A. Estrutura das palavras
1. Raiz
    - Radical
    - Tema
    - Afixo | prefixo
    - | sufixo
    - Desinência | nominal
    - | verbal
    - Vogal temática
    - Vogal e consoante de ligação
  2. Cognato
- B. Formação das palavras
1. *Derivação*
  2. *Composição* [...] (Ferreira, 2010, p. XXXIII).

Traz o “Acordo ortográfico da língua portuguesa” em que aborda as regras “do hífen nas formações por prefixação, recomposição e sufixação”, com uma extensa abordagem e exemplificação (Ferreira, 2010, p. XLIII). Quanto às informações constantes na *back matter*, não há nenhuma relacionada às UMP. O que consta no apêndice é apenas a bibliografia consultada (Ferreira, 2010, p. 2197-2222).

Há UMP na *word list* que estão elencadas a seguir com suas respectivas descrições e análises, conforme o Quadro 70 que, como já explicado na metodologia, escolheu-se por fazer a compilação de todos os verbetes em um único quadro, pois consta neste trabalho como contraponto para a análise dos dicionários escolares.

Quadro 69 – Macroestrutura do dicionário Aurélio com sua descrição e análise

ENTRADA	MICROESTRUTURA	DESCRIÇÃO/ANÁLISE
▲ a <sup>-1</sup>	[Do lat. <i>a-</i> , <i>ab-</i> , <i>abs-</i> < <i>a</i> , <i>ab</i> , <i>ads</i> , prep. de abl.] <b>Pref.</b> = ‘afastamento’, ‘separação’; ‘privação’; ‘excesso’, ‘intensidade’: <i>amovível</i> . [Equiv.: <i>ab-</i> <sup>1</sup> , <i>abs-</i> (sempre antes de <i>c</i> e <i>t</i> ): <i>abacaxi</i> ; <i>abscesso</i> (< lat.), <i>abster</i> (< lat.)]	Palavra-entrada com fonte minúscula, em negrito e com cor diferente da microestrutura, antecedida pelo símbolo indicativo de UMP. Entre colchetes, há a etimologia do prefixo. Em seguida, há os sentidos e um exemplo. As equivalências com <i>ab-</i> <sup>1</sup> (transcrito mais abaixo neste quadro) e para <i>abs-</i> constam entre colchetes, no final, com as justificativas para que ocorram.
▲ a <sup>-2</sup>	[Do lat. <i>ad-</i> < <i>ad</i> , prep. de acus.] <b>Pref.</b> = ‘aproximação’, ‘direção’; ‘aumento’, ‘acrescentamento’; ‘mudança de estado’, ‘transformação’, etc.: <i>abeirar</i> , <i>achegar</i> ; <i>apodrecer</i> , <i>amedrontar</i> . [Equiv.: <i>ad-</i> , <i>ar-</i> , <i>as-</i> <sup>1</sup> ( <i>ar-</i> e <i>as-</i> vêm sempre antes de <i>r</i> e <i>s</i> ): <i>advogado</i> (< lat.), <i>adventício</i> (< lat.); <i>adoperar</i> ; <i>arrostar</i> , <i>arribar</i> ; <i>assimilar</i> (< lat.). A f. <i>a-</i> é, algumas vezes, consequência de assimilação do <i>d</i> à consoante seguinte e simplificação da consoante geminada: <i>aglutinar</i> (< lat.)]	A primeira informação na microestrutura é sobre a etimologia do prefixo. Verbete homônimo com sentido quase oposto a <i>a-</i> <sup>1</sup> . Sentidos separados por ponto e vírgula, não ficando claro a que sentidos específicos se referem cada um dos exemplos. A explicação entre colchetes traz a equivalência para <i>ad-</i> e <i>ar-</i> (transcritos mais abaixo) e para <i>as-</i> <sup>1</sup> , com as justificativas ortográficas.
▲ a <sup>-3</sup>	[Do gr. <i>a-</i> ou <i>an-</i> ] <b>Pref.</b> = ‘privação’, ‘negação’: <i>acálice</i> , <i>amoral</i> . [Equiv.: <i>-a-</i> <sup>2</sup> : <i>baragnose</i> ; <i>an-</i> , que vem sempre antes de vogal: <i>anencefalia</i> , <i>analgia</i> ; <i>as-</i> <sup>3</sup> : <i>asepsia</i> , <i>assexual</i> ; <i>ar-</i> <sup>3</sup> : <i>arreísmo</i> .]	Mesmo tipo de informações constantes acima sobre seus homônimos.
▲ a <sup>-4</sup>	<b>Pref.</b> protético: <i>alevantar</i> ; <i>avergar</i> . [Equiv.: <i>ar-</i> <sup>2</sup> <i>as-</i> <sup>2</sup> , que vêm sempre antes de <i>r</i> e <i>s</i> : <i>arruído</i> ; <i>assazonado</i> .]	Menciona o uso protético, ou seja, sem sentido semântico do prefixo, a equivalência com <i>ar-</i> <sup>2</sup> , <i>as-</i> e a informação ortográfica sobre as variantes.
▲ a <sup>-5</sup>	<b>Pref.</b> protético, resultante da aglutinação do artigo a certos substantivos: <i>abantesma</i> , <i>amora</i> . [Equiv.: <i>ar-</i> <sup>4</sup> , que vem sempre antes de <i>r</i> : <i>arruda</i> .]	Indica o uso protético do prefixo. Apresenta a equivalência para <i>ar-</i> <sup>4</sup> , bem como a informação ortográfica sobre essa variante.
▲ ab <sup>-1</sup>	V. <i>a-</i> <sup>1</sup> . [O AOLP prescreve o uso do hífen nos casos de anteposição deste pref. a palavra iniciada por <i>b</i> , <i>h</i> ou <i>r</i> que inicie sílaba: <i>abreação</i> , <i>ab-reptício</i> .]	Remissiva para <i>a-</i> <sup>1</sup> (transcrito acima). Entre colchetes, há a regra conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AOLP).
▲ ab <sup>-2</sup>	No sistema c.g.s. eletromagnético, pref. que, anteposto ao nome de uma unidade do S.I. corresponde, designa a unidade de medida elétrica. Ex.: <i>abvolt</i> .	Para saber o que significam as siglas mencionadas é preciso recorrer aos verbetes “■ C.G.S. Fís. Sigla de sistema c.g.s (q.v.)” (Ferreira, 2010, p. 475) e “■ SI Sigla de Sistema Internacional (de Unidades)” (Ferreira, 2010, p. 1928). A abreviatura “q.v. = queira ver” (Ferreira, 2010, p. XXIII), mencionada no verbete acima, não ajuda muito na explicação pretendida, a menos que o consulente já tenha conhecimento prévio sobre o tema, o que não é o ideal para um dicionário geral de língua.
▲ -áceo	[Do lat. <i>-aceu</i> .] <b>Suf. nom.</b> = ‘origem’, ‘referência’, ‘pertinência’: <i>algáceo</i> . [Em Zool. designa ‘espécime de (divisão de animais)’: <i>cetáceo</i> , <i>crustáceo</i> . [V. <i>-áceos</i> .]	Primeiro há a indicação da etimologia, a seguir, de que o verbete é um sufixo nominal. Há a inclusão de um exemplo de uso, após os sentidos atribuídos à

		UMP. Entre colchetes, há a informação de que é empregado na área da Zoologia. Por fim, faz remissiva para -áceos: “▲-áceos Zool. <i>Suf. nom.</i> = ‘divisão de (animais)’: <i>crustáceos</i> . [V. -áceo.] (Ferreira, 2010, p. 32).
▲acr(o) <sup>-1</sup>	Do gr. <i>akro-</i> < gr. <i>ákros, a, on.</i> ] <i>El. comp.</i> = ‘alto’, ‘elevado’; ‘ponta’; ‘extremidade’, ‘ponto culminante’; <i>fig.</i> ‘superior’: <i>acrocianose, acrodinia, acroleto</i> . [Equiv.: -acr(o)-: <i>anacrógeno</i> .]	Trata-se de um elemento de composição, do grego <i>ákros</i> , alto (Cegalla, 1995, p. 118). Quanto à tipologia da definição, é a do tipo sinonímico. Menciona a equivalência com -acr(o)-, transcrito mais abaixo.
▲acr(o) <sup>-2</sup>	Equiv. de <i>acr(i)-</i> .	Equivalência com <i>acr(i)-</i> : “▲acr(i)- [Do lat. <i>ācer, ācris, ācre. El. comp.</i> = ‘acre’, ‘ácido’; ‘agudo’; ‘pontagudo’: <i>acridade, acrípede</i> . [Equiv.: -acr(o)- <sup>2</sup> : <i>acrografia</i> .]” (Ferreira, 2010, p. 46).
▲acro-	V. <i>acromat(o)-</i> .	Remissiva para <i>acromat(o)-</i> : “▲acromat(o)- [Do gr. <i>achómatos, os, on.</i> ] <i>El. comp.</i> = ‘sem cor’, ‘incolor’: <i>acromatina, acromatismo</i> . [F. red. <i>acro-</i> : <i>acroglobina</i> . V. <i>acrom(o)-</i> .] (Ferreira, 2010, p. 47).
▲-acr(o)-	Equiv. de <i>acr(o)-<sup>1</sup></i> .	Equivalência com o verbo <i>acr(o)-<sup>1</sup></i> , transcrito acima.
▲-açu	[Do tupi <i>gwa'su.</i> ] <i>El. comp.</i> = ‘grande’, ‘vasto’; ‘considerável’: <i>acutipuruçu</i> . [Equiv.: - <i>guaçu, -oçu, -uaçu, -uçu</i> : <i>amoré-guaçu, acarauaçu, boiaçu</i> .] [É seguido de hífen quando a pronúncia o exige ou quando o primeiro el. termina por vogal acentuada graficamente: <i>andá-açu, capim-açu</i> .]	Traz a origem tupi da UMP e a equivalência com - <i>guaçu</i> (transcrito mais abaixo) e - <i>uçu</i> (também transcrito abaixo). Entre colchetes, indica uma informação ortográfica quanto ao emprego do hífen.
▲ad-	V. <i>a-<sup>2</sup></i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>d</i> ou por <i>r</i> que iniciem sílaba: <i>ad-digital, ad-rogação, ad-rogar</i> .]	Há remissiva para <i>a-<sup>2</sup></i> , transcrito anteriormente e explicação ortográfica sobre o emprego do hífen.
▲-ada <sup>1</sup>	[Do lat. - <i>ata</i> , fem. do suf. lat. - <i>atus, a, um</i> (v. - <i>ado</i> <sup>1</sup> ), fonte tb. do suf. - <i>ata</i> (q. v.).] <i>Suf. nom.</i> tônico = ‘ação’ ou ‘resultado de ação (enérgica)’; ‘coleção’; ‘multidão’; ‘golpe’; ‘produto alimentar’; ‘duração’; ‘porção’; ‘marca feita com um instrumento’; ‘acontecimento’; ‘movimento’: <i>freada, unhada; boiada, cumeada; pedrada, facada; goiabada, laranjada; noitada, temporada; colherada; pincelada; abrilada</i> . [Equiv.: - <i>alhada</i> (q.v.), - <i>arada</i> (q. v.), - <i>ead</i> , - <i>iada, -oada, -uada, -zada</i> : <i>candeada; farrapiada; aterroada; cajuada; anguzada; buritizada</i> .]	Sufixo nominal, remissão para - <i>ado</i> <sup>1</sup> , transcrito abaixo e para - <i>ata</i> : “▲-ata [Do lat. - <i>ata</i> , fem. do suf. lat. - <i>atus, a, um</i> (v. - <i>ado</i> <sup>1</sup> ), fonte tb. do suf. - <i>ada</i> <sup>1</sup> com poss. infl. italiana.] <i>Suf. nom.</i> 1. tônico = ‘ação’ ou ‘efeito de ação’; ‘instrumento de ação’; ‘ação em conjunto’; ‘ação contínua’, às vezes com valor irônico ou pejorativo: <i>carreata, ceata, chiata, dançata, girata, jogata, mamata, negociata, papata, papeata, passeata e tocata</i> <sup>1</sup> ” (Ferreira, 2010, p. 229). Também apresenta equivalências e remete a - <i>alhada</i> “▲-alhada <i>Suf. nom.</i> formador de voc. de cunho popular, equiv. de - <i>alh(o)-</i> (q.v.) e de - <i>ada</i> <sup>1</sup> (q.v.), ger. com as noções, por vezes depreciativas, de ‘(algo) em grande número ou em número excessivo’; ‘coleção’: <i>brigalhada, cabralhada, fradalhada, frangalhada, fritalhada, gringalhada, intrigalhada, livralhada, negralhada, padastralhada, petalhada, [...]</i> ” (Ferreira, 2010, p. 102) e - <i>arada</i> “▲-

		<b>arada Suf. nom.</b> De or. Expressiva, formador de vocábulos. de cunho popular, equiv. de <i>-ada<sup>1</sup></i> (q.v.), com as noção de ‘(algo) em grande número ou em número excessivo’: <i>bicharada, chuvarada, espumarada, filharada, folharada, fumarada, gentarada, livrarada, milharada</i> [V. <i>-aredo.</i> ]” (Ferreira, 2010, p. 187).
▲-ada <sup>2</sup>	[Adap. do lat. cient. <i>-ata</i> , neutro pl. do lat. <i>-ātus, a, um.</i> ] <b>Suf. nom.</b> tônico = ‘espécime de família, ou de ordem de (plantas)’: <i>labiada</i> . [V. <i>-adas.</i> ]	Há definição referente ao sufixo nominal, de seguida da etimologia. Há remissiva para <i>-adas</i> : “▲-adas <b>Suf. nom.</b> = ‘família, ou ordem de (plantas)’: <i>labiadas</i> [V. <i>-ada<sup>2</sup>.</i> ]” (Ferreira, 2010, p. 53).
▲-ado <sup>1</sup>	[Do lat. <i>ātus, a, um</i> , do part. pass. dos verbos da 1ª conjug. latina (= <i>-a-</i> , vogal temática da 1ª conjug., + <i>-tus</i> [v. <i>-do</i> ], suf. de part. pass.)] <b>Suf. nom.</b> tônico = ‘provido de’, ‘semelhante a’: <i>barbado, ciliado; adamado, avermelhado</i> . [Equiv.: <i>-eado, -iado, -ido<sup>1</sup></i> (q.v.), <i>-oado, -uado, -zado: seleniado; dentado; roupido; bagoado; dessexuado; ensapezado.</i> ]	Há remissivas, primeiro para <i>-do</i> : “▲-do [Do lat. <i>-tus.</i> ] <b>Suf.</b> formador do participio (q.v.)” (Ferreira, 2010, p. 734). A seguir, para um dos equivalentes <i>-ido<sup>1</sup></i> : “▲-ido <sup>1</sup> [Da adjetivação (e subst. do suf. de part. pass. dos verbos da 2ª e da 3ª conjugações do port.) V. <i>-ado<sup>1</sup></i> [Equiv.: <i>-id(o)-<sup>2</sup></i> : <i>fixidez.</i> ]” (Ferreira, 2010, p. 1119).
▲-ado <sup>2</sup>	[Do lat. <i>ātu.</i> ] <b>Suf. nom.</b> tônico = ‘dignidade’, ‘cargo’, ‘ofício’, ‘jurisdição’, ‘instituição’, ‘corporação’, ‘classe’, ‘qualidade’: <i>almirantado, papado; califado, proletariado</i> . [Equiv.: <i>-ato<sup>1</sup></i> : <i>anonimato, indigenato, baronato, tabelionato, artesanato.</i> ]	O segundo verbete do conjunto de homônimos se refere à forma equivalente <i>-ato<sup>1</sup></i> . Não há indicação de correspondência entre os sentidos atribuídos e os exemplos apresentados.
▲-ado <sup>3</sup>	[Adap. do lat. cient. <i>-ata</i> , do neutro pl. de <i>-ātus</i> ou do lat. cient. <i>-atae</i> , fem. pl. de <i>-ātus</i> , ou do lat. cient. <i>-ati</i> , pl. de <i>-ātus.</i> ] <b>Suf. nom.</b> tônico = ‘espécime de divisão de (animais)’: <i>celenterado</i> . [Equiv.: <i>-ato<sup>2</sup></i> : <i>adeciduato</i> . V. <i>-ados.</i> ]	Há equivalência para <i>-ato<sup>2</sup></i> e remissiva para <i>-ados</i> : “▲-ados <b>Suf. nom.</b> = ‘divisão de (animais)’: <i>celenterados, labiados.</i> ” (Ferreira, 2010, p. 59).
▲-agem <sup>1</sup>	[Do lat. <i>agine</i> , do acus. de <i>-ago</i> , ñis.] <b>Suf. nom.</b> = ‘ação’ ou ‘resultado de ação’: <i>voragem</i> (< lat.), <i>imagem</i> (< lat.).	Há a informação etimológica, a classificação, os sentidos e o exemplo atribuídos ao sufixo nominal.
▲-agem <sup>2</sup>	[Do provenç. <i>atge</i> ou do fr. <i>-age.</i> ] <b>Suf. nom.</b> = ‘ação’ ou ‘resultado de ação’, ‘coleção’: <i>vadiagem, aprendizagem; folhagem, plumagem.</i>	Há a informação etimológica, a classificação, os sentidos e os exemplos atribuídos ao sufixo nominal.
▲agri <sup>-1</sup>	[Do lat. <i>acer, acris, acre</i> , ou do lat. vulg. <i>acer, acra, acrum.</i> ] <b>El. comp.</b> = ‘ácido’, ‘azedo’: <i>agridoce.</i>	Há a informação etimológica, a classificação, os sentidos e o exemplo atribuídos ao elemento de composição.
▲agri <sup>-2</sup>	[Do lat. <i>ager, agri.</i> ] <b>El. comp.</b> = ‘campo’: <i>agrícola</i> (< lat.), <i>agricultor</i> . [Equiv.: <i>agro-<sup>2</sup></i> : <i>agronomia.</i> ]	Há a informação etimológica, a classificação, o sentido e os exemplos atribuídos ao elemento de composição. Também há a indicação de equivalência.
▲-al-	V. <i>-al<sup>1</sup></i> .	Há apenas a remissiva para <i>-al<sup>1</sup></i> , transcrito abaixo.
▲-al <sup>1</sup>	[Do lat. <i>-ale.</i> ] <b>Suf. nom.</b> = ‘relação’, ‘pertinência’, ‘coleção’, ‘quantidade’, ‘cultura de vegetais’: <i>vaginal; pantanal, tijucal; arrozal, bananal</i> . [Alterna-se, às vezes, com <i>-ar<sup>1</sup></i> : <i>elemental, elementar; familiar, familiar</i> . Equiv.: <i>-açal</i> (q.v.), <i>-al, -eal, -ial, -ual, -zal</i> :	Há a informação etimológica, a classificação, os sentidos e os exemplos atribuídos ao sufixo nominal. Outrossim, há a indicação da alternância com <i>-ar<sup>1</sup></i> , transcrito mais adiante, bem como de várias

	<i>radialista; falangeal; setorial; processual; bambuzal.</i>	equivalências, entre as quais <i>-açal</i> : “▲- <b>açal</b> [De <i>-aç(a)-</i> + <i>-al<sup>1</sup></i> ] V. <i>-açã</i> .” (Ferreira, 2010, p. 24) que, por sua vez, faz remissiva para <i>-açã</i> : “▲- <b>açal</b> [Fem. de <i>-açã</i> .] <b>Suf. nom.</b> = ‘aumento’; ‘resultado de ação’; ‘depreciação’: <i>barçaça, morraça, gentaça</i> . [Equiv.: <i>-açã, -ázio, -uçã, -uçã, -aç(a)-</i> (esse infixos ocorre em <i>-açal</i> [ <i>borraçal, lamaçal, lodaçal</i> ]): <i>mosquetaço; balaço; trompaço; copázio; dentuça; pinguço.</i> ” (Ferreira, 2010, p. 21)
▲-al <sup>2</sup>	<i>Quím. Suf.</i> Indica aldeído: <i>butanal, etanal</i> .	Há a indicação de marca de uso de uma área específica, no caso, da Química. Também há as demais informações canônicas.
▲alh(a)-	V. <i>-alha</i> .	Remissiva para <i>-alha</i> , sufixo transcrito a seguir.
▲-alha	[Do it. <i>-aglia</i> .] <b>Suf. nom.</b> = ‘quantidade’, ‘coleção’, em geral pejorativo: <i>cangalha, miuçalha</i> . [Equiv.: <i>-alh(a)-, -oalha; esmamalhada; cordoalha</i> .]	Indica a etimologia, a classificação, os sentidos do sufixo <i>-alha</i> com exemplos, bem como as equivalências.
▲-ama	<b>Suf. nom.</b> = ‘coleção’, ‘quantidade’: <i>gentama, courama</i> . [Equiv.: <i>-ame: mulherame, cortame</i> . Alterna-se, às vezes, entre si: <i>dinheirama; dinheirame; raizama, raizame</i> .]	Informa que essa UMP é um sufixo nominal, inclui os sentidos e dois exemplos de uso, além de trazer a variante <i>-ame</i> como equivalente.
▲-ame	Equiv. de <i>-ama</i> .	Menciona apenas que <i>-ame</i> é equivalente a <i>-ama</i> .
▲an-	V. <i>a<sup>-3</sup></i> .	Remissiva para <i>a<sup>-3</sup></i> , já transcrito.
▲andr(o)-	[Do lat. <i>anēr, andrós</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘homem’, ‘macho’; ‘elemento masculino’: <i>androfagia, andrófobo</i> . [Equiv.: <i>-andr(o), -andro, -andra: proterandria, sinandria; heteroandro; caliandra</i> .]	Há a inclusão de dois exemplos, após a definição sinônima do elemento de composição, além de variantes equivalentes e exemplos.
▲-andr(o)-	V. <i>andr(o)-</i> .	Remissiva para <i>andr(o)-</i> , transcrito acima.
▲-andro	V. <i>andr(o)-</i> .	Remissiva para <i>andr(o)-</i> , transcrito acima.
▲anemo-	[Do gr. <i>ânemos, ou</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘vento’: <i>anemógrafo</i> . [Equiv.: <i>-ânemo: barosânemo</i> .]	Há apenas um sinônimo como definição e um exemplo de uso, além de um equivalente com exemplo.
▲anfi-	[Do gr. <i>amphí</i> .] <b>Pref.</b> = ‘de um e outro lado’, ‘ao redor’: <i>anfípode; anfígonia</i> .	Consta etimologia, classificação, sentidos e exemplos.
▲ant(e)-	[Do lat. <i>ante</i> .] <b>Pref.</b> = ‘anterioridade’: <i>anteato; antolhos</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>e</i> ou <i>h</i> : <i>ante-estreia, ante-histórico</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural); é grafado com <i>r</i> ou <i>s</i> duplicados quando anteposto a palavra iniciada por <i>r</i> ou <i>s</i> : <i>anterrepublicano, antessala</i> .]	Prefixo de origem latina em que é acrescentada uma informação gramatical, (ulteriormente ao sentido e exemplos) referente ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes de modo geral.
▲ant(i)-	[Do gr. <i>antí-</i> .] <b>Pref. 1.</b> Com os significados de: ‘em frente’, ‘de encontro a’; ‘ação contrária’, ‘oposição’, ‘contrariedade’, ‘contra’: <i>antiácido; anticlerical, antidemocrático, antifen</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>h</i> ou <i>i</i> : <i>anti-histórico, anti-inflamatório</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural); é grafado com <i>r</i> ou <i>s</i> duplicados quando anteposto a	Prefixo de origem grega, em que são apresentadas duas acepções com exemplos de derivados formados com <i>ant(i)-</i> na primeira. Assim como fez com o prefixo <i>ante-</i> , também acrescenta a informação gramatical, explicação entre colchetes, como se pode verificar na análise anterior. No caso da segunda acepção, seria

	palavra iniciada por <i>r</i> ou <i>s</i> : <i>antirrábico</i> , <i>antissocial</i> .] <b>2.</b> É us. diante de nome de partícula elementar para designar outra partícula com algumas propriedades físicas ou simétricas, ou distintas.	desejável que houvesse algum exemplo para melhor entendimento do consulente.
▲ <b>anti-</b>	<b>Pref. 1.</b> <i>Quím.</i> Indica ‘um isômero anti’: <i>antibenzadoldoxima</i> [Neste caso, sempre us. com hífen posposto.] <b>2.</b> Significa ‘do ou pelo lado oposto, ou face oposta’.	Há duas acepções. A primeira com marca de uso da Química e uma orientação gramatical. No caso da segunda, seria desejável que houvesse algum exemplo.
▲ <b>antrop(o)-</b>	[Do gr. <i>anthrōp-</i> , <i>anthrōpo-</i> < gr. <i>ânthrōpos</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘homem’, ‘ser humano’: <i>antropônimo</i> , <i>antropocentrismo</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>h</i> ou <i>o</i> : <i>antropo-histografia</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural); é grafado com <i>r</i> ou <i>s</i> duplicados quando anteposto a palavra iniciada por <i>r</i> ou <i>s</i> : <i>antropossociologia</i> .] [Equiv.: <i>-antrop(o)-</i> , <i>-antropo</i> : <i>apantropia</i> ; <i>pitecanthro</i> .]	Elemento de composição de origem grega. Após os sentidos atribuídos à UMP, traz os exemplos. Entre colchetes há orientações gramaticais sobre o emprego do hífen. Também há a indicação dos equivalentes.
▲ <b>-antrop(o)-</b>	V. <i>antrop(o)-</i> .	Remissiva para <i>antrop(o)-</i> , transcrito acima.
▲ <b>-antropo-</b>	V. <i>antrop(o)-</i> .	Remissiva para <i>antrop(o)-</i> , transcrito acima.
▲ <b>ap(o)-</b>	[Do gr. <i>apó</i> .] <b>Pref.</b> = ‘afastamento’, ‘separação’; ‘oposição’; e, p. ext., ‘aversão’: <i>apastro</i> ; <i>apófase</i> ; <i>apandria</i> .	O verbete <i>apo-</i> traz os sentidos, separados por ponto e vírgula e, a seguir, os exemplos.
▲ <b>-ar<sup>1</sup></b>	[Do lat. <i>-aris</i> , <i>e</i> .] <b>Suf. nom.</b> = ‘relação’, ‘pertinência’; ‘origem’: <i>alimentar</i> , <i>rudimentar</i> , <i>espetacular</i> . [Equiv.: <i>-ear<sup>1</sup></i> : <i>florear<sup>1</sup></i> , <i>milhear</i> . V. <i>-al<sup>1</sup></i> ]	Há os sentidos, separados por ponto e vírgula e exemplos. Remissiva para <i>-al<sup>1</sup></i> , em seguida aos equivalentes.
▲ <b>-ar<sup>2</sup></b>	Desin. do inf. dos v. de tema em <i>-a</i> , originária do lat. <i>-are</i> ou, por analogia, de formação vernácula: <i>cantar</i> (< lat.), <i>amar</i> (< lat.), <i>casar</i> , <i>morcegar</i> . [Equiv.: <i>-uar</i> : <i>cultuar</i> .]	Formador do infinitivo de verbos da primeira conjugação e seus equivalentes (entre colchetes, no final).
▲ <b>aristo-</b>	[Do gr. <i>áristos</i> , <i>ē</i> , <i>on</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘ótimo’, ‘o melhor’: <i>aristodemocracia</i> .	Elemento de composição de origem grega, com sentidos e exemplo.
▲ <b>arque(o)-</b>	[Do gr. <i>archaios</i> , <i>a</i> , <i>on</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘antigo’; ‘antiguidade’: <i>arqueologia</i> (< gr.), <i>arquezoico</i> .	Traz o sentido, assim como exemplo de uso desse elemento de composição.
▲ <b>arqui-</b>	[Do b.-lat. <i>archi-</i> < gr. <i>archi-</i> .] <b>Pref.</b> = ‘primazia’; ‘proeminência’; ‘superioridade’: <i>arquidiocese</i> ; <i>arquiconfraria</i> ; <i>arquiprior</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>h</i> ou <i>i</i> : <i>arqui-inimigo</i> , <i>arqui-hipérbole</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural); é grafado com <i>r</i> ou <i>s</i> duplicados quando anteposto a palavra iniciada por <i>r</i> ou <i>s</i> : <i>arquirival</i> , <i>arquisseguro</i> .] [Equiv.: <i>an(a)-</i> , <i>arce-</i> , <i>arci-<sup>1</sup></i> : <i>arcanjo</i> ; <i>arcebispo</i> ; <i>arcipreste</i> .]	Traz os sentidos da UMP, os exemplos de uso, dessa vez nas devidas correspondências do prefixo. Acrescenta a informação gramatical dada entre colchetes, referente ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes. Também menciona os equivalentes e exemplos.
▲ <b>-arquía</b>	[Do gr. <i>-archía</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘governo’, ‘comando’: <i>heptarquia</i> , <i>trisarquia</i> .	Traz os sentidos e os exemplos de uso.
▲ <b>-aut(o)-<sup>1</sup></b>	[Do gr. <i>autós</i> .] <b>El. comp.</b> = ‘por si próprio’, ‘de si mesmo’: <i>autismo</i> , <i>autocrítica</i> , <i>autoestima</i> , <i>automóvel</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>h</i> ou <i>o</i> : <i>auto-hipnose</i> , <i>auto-oscilação</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural); é grafado com <i>r</i> ou <i>s</i> duplicados quando	Elemento de composição de origem grega. Traz os sentidos da UMP, bem como os exemplos de uso. Acrescenta a informação gramatical dada entre colchetes, referente ao emprego do hífen, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes.

	anteposto a palavra iniciada por <i>r</i> ou <i>s</i> : <i>autorretrato, autossuficiente.</i> ]	
▲-aut(o)- <sup>2</sup>	[F. red. de <i>automóvel</i> .] <b>EL. comp.</b> = ‘automóvel’: <i>autódromo, autoestrada</i> . [É seguido de hífen quando anteposto a palavra iniciada por <i>h</i> ou <i>o</i> : <i>auto-ônibus</i> (em tais casos, apenas o 2º el. é flexionado na formação do plural).]	Taz informações sobre o emprego do hífen e apresenta um exemplo do emprego da regra desse elemento de composição, redução de <i>automóvel</i> .
▲-guaçu	V. - <i>açu</i> . [Ver obs. in fine de - <i>açu</i> .]	Remissiva para - <i>açu</i> , transcrito acima.
▲-içãõ	[De - <i>i-</i> + - <i>çãõ</i> .] V. - <i>ãõ</i> <sup>3</sup> .	Remissiva para - <i>ãõ</i> <sup>3</sup> : “▲- <i>ãõ</i> <sup>3</sup> [Do lat. - <i>iõne</i> (do acus. do lat. - <i>io, õnis</i> ).] <b>Suf. nom.</b> = ‘ação’ ou ‘resultado da ação’: <i>arranhão, puxão</i> . [Equiv.: - <i>çãõ, -içãõ, -(s)sãõ</i> : <i>nomeação</i> (< lat.); <i>absolvição; extensão</i> (< lat.), <i>agressão</i> (< lat.).]” (Ferreira, 2010, p. 166).
▲-ida <sup>1</sup>	[Adapt. do lat. cient. - <i>ida</i> , neutro pl. do lat. cient. - <i>ides</i> .] <b>Suf. nom.</b> átono, da terminologia científica, com o sentido, em Zool., de ‘espécime de ordem (26), classe (16), ou família de animais’, e, em Astr., ‘meteoro oriundo de chuva proveniente duma determinada constelação’, alternando-se, em ambos os casos, por vezes, com - <i>ideo</i> <sup>1</sup> (q.v.): <i>monactinélida; picnogônida; bradipódica, carângida, dasiátida, prociônida; cefeida</i> .	Sufixo nominal com remissiva para - <i>ideo</i> <sup>1</sup> : “▲- <i>ideo</i> [Adapt. do lat. cient. - <i>idae</i> , pl. do lat. - <i>ides</i> < gr. - <i>ides</i> , ‘filho de’.] <b>EL. com.</b> que designa em Zool., ger. ‘espécime de (família de)’, e, no pl., ‘família de (animais)’ (v. - <i>ida</i> <sup>1</sup> ); em Astr., designa ‘meteoro oriundo de chuva proveniente duma determinada constelação’: <i>equideo, anelideos, quadrantideo</i> . [Equiv. - <i>ida</i> <sup>1</sup> , - <i>idas, -iea</i> <sup>1</sup> , - <i>ídeo</i> <sup>1</sup> , - <i>ido</i> <sup>3</sup> : <i>gádida; équidas; acóclide; bielídio, equeneido</i> .]” (Ferreira, 2010, p. 1119).
▲-ida <sup>2</sup>	V. - <i>oide</i> .	Remissiva para - <i>oide</i> : “▲- <i>oide</i> (ói) [Do gr. -( <i>o</i> ) <i>eidés</i> .] <b>Suf. nom.</b> = ‘aspecto ou forma de’, ‘semelhante a’, ‘relativo a’; ‘espécie de animal, mineral, substância orgânica, etc.’; família ou classe de animais, grupo de minerais, de substâncias orgânicas, etc.: <i>mastoide</i> (< gr.), <i>cristaloide, aracnoide</i> (< gr.). [Equiv. - <i>ida</i> <sup>2</sup> , - <i>ideo</i> <sup>3</sup> , - <i>ídeo</i> <sup>3</sup> , -( <i>i</i> ) <i>dí(o)</i> -, - <i>óideo, -oídeo, -oid(e)</i> : <i>amida; actinídeo, braquídeo; ofídio</i> (< gr.); <i>zoidiogamia, mastoide; euglenoidino</i> . Alternam-se, em geral, as formas - <i>oide, -óideo</i> e - <i>oídeo</i> : <i>mastoide, mastoideo, mastoideo; xifoide, xifóideo, xifoídeo</i> .]” (Ferreira, 2010, p. 1500).
▲-ida <sup>3</sup>	[Subst. do f. de - <i>ido</i> , do part. (v. - <i>ido</i> <sup>1</sup> ).] <b>Suf. nom.</b> tônico = ‘ação’ ou ‘resultado de ação enérgica (ou ligeira)’: <i>acolhida, acometida, batida, despedida, escapulida, fugida</i> .	[Substantivação do feminino de - <i>ido</i> , do participípio] Sufixo nominal com remissiva para - <i>ido</i> <sup>1</sup> , transcrito acima.
▲-ida <sup>4</sup>	V. - <i>ideo</i> <sup>2</sup> .	Remissiva para - <i>ideo</i> <sup>2</sup> : “▲- <i>ideo</i> <b>Quím. Suf.</b> us. para formar nomes decompostos derivados de, ou relacionados a uma classe de substâncias, e que é acrescentado à raiz da palavra ou a uma f. red. dela ( <i>lipídeo, peptídeo</i> ) [Pode alternar com - <i>ida</i> <sup>4</sup> , ( <i>anilida</i> ), - <i>ide</i> <sup>2</sup> ( <i>lípide</i> ), - <i>ídeo</i> <sup>2</sup> ( <i>lipídio</i> ), - <i>ido</i> <sup>2</sup> ( <i>glicosido</i> ).]” (Ferreira, 2010, p. 1119).

▲-ida <sup>5</sup>	[Do lat. <i>-ides</i> , formador de patronímicos.] <b>Suf. nom.</b> átono = ‘filho de’; ‘que descende de’; ‘natural de: <i>abácida, abádida, abraâmida, fatímida, selêucida; amazônida</i> .	Sufixo nominal de origem latina. Traz três sentidos separados por ponto e vírgula e exemplos de uso, sendo que os cinco primeiros estão separados por vírgula e o último por ponto e vírgula.
▲-uçu	V. - <i>açu</i> .	Remissiva para - <i>açu</i> , já transcrito.

Fonte: elaboração da autora

### 4.3.2 O dicionário Priberam

No quadro a seguir, pode-se visualizar o *print* da página inicial do dicionário Priberam, em que está selecionada a opção para o português do Brasil, à esquerda: . Além disso, é possível ver os demais recursos, que seriam equivalentes as constantes na *front matter* de dicionários impressos, como as seções: “Principal”, “Pesquisa nas Definições”, “Sobre”, “Como consultar”, “Abreviaturas”, “Gramática”. Em todas essas seções (com exceção da “Gramática”) há o local em que se faz a busca das palavras-entrada. Também há um espaço, à direita, intitulado “Palavra do dia” que, como o próprio título indica traz um verbete diferente a cada dia, aguçando a curiosidade dos consultes. Nas demais páginas, porém, há outros recursos como a lista das palavras mais buscadas no dia, por exemplo, além do emprego do hipertexto em quaisquer páginas.

Quadro 70 – Página inicial do dicionário Priberam



**Priberam**

Principal Pesquisa nas Definições Sobre Como consultar Abreviaturas Gramática

PT BR Q Pesquisa

**Dicionário Priberam Online de Português**

O **Dicionário Priberam online de Português** (DPLP) é um dicionário de língua portuguesa contemporâneo com cerca de 164 000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias, cuja nomenclatura compreende o vocabulário geral e os termos mais comuns das principais áreas científicas e técnicas. O dicionário contém sinónimos e antónimos por aceção e permite ainda a conjugação verbal. É também possível consultar informação sobre a origem da maioria das palavras e indicações de pronúncia.

O DPLP permite a consulta de acordo com a norma do português europeu ou de acordo com a do português do Brasil, com ou sem as alterações gráficas previstas pelo Acordo Ortográfico de 1990. Para informações pormenorizadas, deverá aceder à secção **Como consultar**. Quaisquer sugestões ou correções devem ser enviadas para [dicionario@priberam.pt](mailto:dicionario@priberam.pt).

**Palavra do dia**

**pisiforme** [fó]

(pi-si-for-me)

**adjetivo de dois géneros**

1. Que tem a forma e o volume da ervilha.

**adjetivo de dois géneros e substantivo masculino**

2. [Anatomia] Diz-se de ou pequeno osso do carpo.

Fonte: elaboração da autora

No dicionário Priberam, em sua página Principal, podem-se fazer as buscas pelos verbetes na “caixa localizada na parte superior”, ao lado da lupa. É possível fazer a pesquisa tanto em português de Portugal como do Brasil, selecionando-se uma das bolinhas ao lado esquerdo, antes da lupa, como se pode verificar no Quadro 70. No caso, como foi selecionado

o português do Brasil, a bolinha rosa está com a abreviatura BR. As abreviaturas empregadas no dicionário podem ser acessadas em “Abreviaturas”, localizada mais à direita. Não se menciona o fato de contar com UMP em seu acervo, porém encontra-se a maioria das que formam o *corpus* desta pesquisa. A seguir, há a descrição e a análise dos verbetes com as UMP.

**Quadro 71** – Macroestrutura do dicionário Priberam com sua descrição e análise<sup>112</sup>

ENTRADA	MICROESTRUTURA	DESCRIÇÃO/ANÁLISE
<b>a<sup>-1</sup></b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Exprime as noções de adjunção, aproximação, passagem a um estado, mudança (ex.: <i>acima</i>; <i>alocar</i>; <i>aportuguesar</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: latim <i>ad</i>, a, para, até.</p>	<p>O primeiro aspecto observado é a forma da palavra-entrada: fonte minúscula, em negrito e em tamanho maior que a da microestrutura. Em seguida, há a indicação da UMP, no caso um prefixo. Em seguida, há a definição e os exemplos entre parênteses e, por fim, a etimologia após a ampulheta, ícone escolhido para pontuar essa informação: prefixo de origem latina.</p>
<b>a<sup>-2</sup></b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Exprime as noções de afastamento, privação, negação (ex.: <i>acanônico</i>; <i>amoral</i>; <i>apétalo</i>; <i>assintomático</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: prefixo grego de negação <i>a-</i> ou <i>an-</i>.</p>	<p>Prefixo homônimo de origem grega e equivalente a <i>an-</i>.</p>
<b>a<sup>-3</sup></b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Elemento protético que não acrescenta significado ou que exprime simples reforço (ex.: <i>alagoa</i>; <i>alevantar</i>; <i>atambor</i>; <i>ateimar</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: prefixo grego protético <i>a-</i>.</p>	<p>Prefixo de efeito protético. Tendo em vista os verbetes já examinados nos demais dicionários, entende-se que a definição de <i>a<sup>-3</sup></i> no Priberam é a mais didática em comparação com as demais, pois explica o que seria o sentido protético da UL.</p>
<b>ab-</b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Elemento que significa afastamento, ponto de partida.</p> <p>☒ Origem etimológica: prefixo latino <i>ab-</i>, afastamento, ausência, privação.</p> <p><b>Nota:</b> É seguido de hífen antes de um elemento começado por <i>b</i>, <i>h</i> ou <i>r</i> (ex.: <i>ab-rogação</i>).</p>	<p>Além dos elementos canônicos do verbete, palavra-entrada, classificação, origem etimológica, há uma nota (também introduzida por ícone, assim como a origem etimológica) referente ao emprego do hífen e um exemplo para um dos casos. Seria interessante que fossem apresentados, do mesmo modo, exemplos de elementos começados por <i>b</i> e <i>h</i>, para maior completude das informações.</p>
<b>-áceo</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>1. Indica família, classe ou ordem de animais, de plantas ou de outros seres vivos (ex.: <i>cetáceo</i>; <i>poligonáceo</i>; <i>tuberáceo</i>).</p>	<p>No caso desse verbete, um sufixo, há duas acepções com suas respectivas definições e exemplos de uso, bem como a etimologia.</p>

<sup>112</sup> Assim como no caso do dicionário Aurélio, optou-se por elencar todos os verbetes em ordem alfabética em um único quadro diferente do que foi feito com os dicionários escolares, pois esse também é apresentado apenas como contraponto de análises.

	<p>2. Indica relação ou semelhança (ex.: <i>opiáceo</i>; <i>vinháceo</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo latino <i>-aceus</i>, <i>-a</i>, <i>-um</i>.</p>	
<b>acro-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de extremidade (ex.: <i>acropatia</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>ákros</i>, <i>-a</i>, <i>-on</i>, mais alto, extremo.</p>	No caso desse verbete, um elemento de composição, há as mesmas informações já comentadas a respeito dos demais verbetes.
<b>-açu</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>[Brasil] Exprime a noção de grande e opõe-se geralmente a <i>-mirim</i> (ex.: <i>inhambuaçu</i>; <i>samambaiaçu</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: tupi <i>gwa'su</i>, grande, maior.</p>	Consta a origem etimológica da UMP, elemento de composição, vindo do tupi. Há a indicação de que se trata de UMP empregada apenas no português do Brasil (entre colchetes), antes da definição de <i>-açu</i> , bem como a informação do antônimo: <i>-mirim</i> . Há dois exemplos de uso.
<b>ad-</b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Elemento que designa tendência, direção, aproximação (ex.: <i>adorbital</i>; <i>adsorver</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: latim <i>ad</i>, a, para, até.</p> <p><b>Nota:</b> É seguido de hífen antes de um elemento começado por <i>d</i>, <i>h</i> ou <i>r</i> (ex.: <i>ad-rogação</i>).</p>	No verbete <i>ad-</i> , além das informações básicas dadas neste dicionário (classificação morfológica, definição, exemplos, origem etimológica) a nota com a explicação ortográfica sobre o emprego do hífen (introduzida pelo ícone específico para tal), com o exemplo de apenas um dos casos. Ficaria mais completo, entretanto, se apresentasse exemplos dos demais, como na descrição do verbete <i>ab-</i> em que o procedimento foi o mesmo.
<b>-ada<sup>1</sup></b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>1. Indica ação ou resultado (ex.: <i>apupada</i>; <i>derrocada</i>).</p> <p>2. Indica golpe, pancada ou marca (ex.: <i>facada</i>; <i>martelada</i>; <i>lapisada</i>).</p> <p>3. Indica medida ou duração (ex.: <i>noitada</i>; <i>outonada</i>).</p> <p>4. Indica conjunto ou quantidade (ex.: <i>bonecada</i>; <i>estudantada</i>; <i>papelada</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: terminação latina <i>-ata</i>, feminino de <i>-atus</i>, <i>-a</i>, <i>-um</i>.</p>	Em <i>-ada<sup>1</sup></i> , há quatro acepções com suas definições e exemplos de uso, dois nas acepções 1 e 3 e três, nas acepções 2 e 4. Quanto à etimologia, a informação explicitada é de que <i>-ada<sup>1</sup></i> é de origem latina.
<b>-ada<sup>2</sup></b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Sufixo átono que indica filiação ou descendência (ex.: <i>lusíada</i>; <i>omíada</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: terminação grega <i>-as</i>, <i>-ádos</i>.</p>	O sufixo <i>-ada<sup>2</sup></i> é de origem grega. Consta a classificação, a definição, exemplos e etimologia.
<b>-ado</b>	<p><b>sufixo</b></p>	Sufixo com cinco acepções e exemplos

	<p>1. Usa-se para formar o particípio passado regular dos verbos da primeira conjugação (ex.: <i>amado</i>).</p> <p>2. Indica relação (ex.: <i>aborrachado</i>; <i>milimetrado</i>; <i>portado</i>).</p> <p>3. Indica conjunto (ex.: <i>estudantado</i>; <i>laicado</i>).</p> <p>4. Indica qualidade ou situação (ex.: <i>orfanado</i>; <i>noviciado</i>; <i>voluntariado</i>).</p> <p>5. Indica grau, cargo, dignidade ou função (ex.: <i>alto-comissariado</i>; <i>imamado</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo latino <i>-atus</i>.</p>	de uso, bem como a origem etimológica.
<b>-agem</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>1. Indica ação contínua ou processo (ex.: <i>boicotagem</i>; <i>descolagem</i>; <i>linchagem</i>).</p> <p>2. Indica conjunto ou ajuntamento (ex.: <i>fadistagem</i>; <i>ramagem</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo francês <i>-age</i>.</p>	Há a classificação, duas acepções com suas definições e respectivos exemplos de uso atribuídos ao sufixo, bem como a informação etimológica.
<b>agri-<sup>1</sup></b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de agricultura ou de campo agrícola (ex.: <i>agricultar</i>; <i>agrimonetário</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: latim <i>ager</i>, <i>agri</i>, campo.</p>	Há a classificação, a definição e os exemplos atribuídos ao elemento de composição, além da informação etimológica.
<b>agri-<sup>2</sup></b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de acre ou ácido (ex.: <i>agridoce</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: latim <i>acer</i>, <i>acris</i>, <i>acre</i>, agudo, pontiagudo, penetrante, picante, ardente.</p>	Há a classificação, a definição e os exemplos atribuídos ao elemento de composição, além da informação etimológica.
<b>-al</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>1. Indica relação, geralmente na formação de adjetivos (ex.: <i>abdominal</i>; <i>meniscal</i>; <i>viral</i>).</p> <p>2. Indica plantação ou aglomeração, geralmente na formação de substantivos (ex.: <i>ananasal</i>; <i>cadeiral</i>; <i>nogueiral</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo latino <i>-alis</i>, <i>-e</i>.</p>	Há, em <i>-al</i> , a informação etimológica, a classificação, duas acepções e os exemplos atribuídos ao sufixo.
<b>-ama</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Indica conjunto ou quantidade (ex.: <i>buracama</i>; <i>caroçama</i>; <i>dinheirama</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: origem duvidosa.</p>	Informa que essa UMP é sufixo, apresenta os sentidos e os exemplos. Menciona como duvidosa a origem etimológica do sufixo, o que não é feito por nenhum dos demais dicionários.

<b>-ame</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Indica conjunto ou quantidade (ex.: <i>pelame</i>; <i>vasilhame</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: terminação latina - <i>amen</i>, -<i>inis</i>.</p>	<p>Informa que essa UMP é sufixo, apresenta os sentidos e exemplos.</p>
<b>an-</b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Exprime as noções de afastamento, privação, negação (ex.: <i>anaeróbico</i>; <i>anarmônico</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: prefixo grego <i>a-</i> ou <i>an-</i></p>	<p>Como se trata de um dicionário da internet, quando se clica sobre <i>an-</i>, por exemplo, ao consultar <i>a</i><sup>-2</sup>, o consulente é levado a ele. Isso é possível também se a dúvida for sobre o conceito de <i>prefixo</i> (posteriormente à expressão <i>origem etimológica</i>), por exemplo, ou para o significado de quaisquer dos exemplos de uso, pois sempre será levado aos respectivos verbetes.</p>
<b>andro-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de homem (ex.: <i>andropausa</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>anér</i>, <i>andrós</i>, homem.</p>	<p>Há um exemplo, posterior à definição, bem como a origem etimológica, da mesma forma como tem apresentado as informações nos demais verbetes.</p>
<b>-andro</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de masculino ou de órgão masculino (ex.: <i>eneandro</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>anér</i>, <i>andrós</i>, homem.</p>	<p>No caso desse elemento de composição, ele tanto pode formar palavras como primeiro elemento quanto como segundo, como está bem exemplificado na microestrutura de cada um dos verbetes.</p>
<b>anemo-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de vento (ex.: <i>anemologia</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>ánemos</i>, -<i>ou</i>, vento.</p>	<p>Nesse verbete, há a palavra-entrada, a classificação da UMP, um elemento de composição, a definição e um exemplo de uso, a origem etimológica, a palavra grega para a unidade e sua tradução para o português.</p>
<b>anfi-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime as noções de em volta de, dos dois lados ou de dualidade (ex.: <i>anfiartrose</i>; <i>anfípode</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>amfi</i>, em ambos os lados.</p>	<p>No caso desse verbete, há a classificação da palavra-entrada como elemento de composição, distintos sentidos (três), separados por vírgula e exemplos, bem como a etimologia da UMP.</p>
<b>ante-</b>	<p><b>prefixo</b></p> <p>Exprime a noção de anterioridade (ex.: <i>antebraço</i>; <i>antemanhã</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: latim <i>ante</i>, diante de, em frente de, antes de.</p> <p>☐ <b>Nota:</b> É seguido de hífen quando o segundo elemento começa por <i>e</i> ou <i>h</i> (ex.: <i>ante-histórico</i>).</p>	<p>Prefixo de origem latina. É acrescentada uma informação gramatical (seguidamente ao sentido, ao exemplo e à etimologia) referente ao emprego do hífen com exemplo para um dos casos, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes de modo geral e, como lhe é usual, com o ícone específico para essa informação: uma folha de papel com a ponta dobrada.</p>
<b>anti-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p>	<p>Prefixo de origem grega, em que é apresentada a definição com exemplos</p>

	<p>Exprime a noção de oposição (ex.: <i>antialérgico</i>; <i>anticristão</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>anti</i>, em face de, do lado oposto.</p> <p>· <b>Nota:</b> É seguido de hífen quando o segundo elemento começa por <i>h</i> ou <i>i</i> (ex.: <i>anti-herói</i>, <i>anti-inflamatório</i>). Quando é seguido de <i>r</i> ou <i>s</i>, a consoante é duplicada (ex.: <i>antirrábico</i>, <i>antissocial</i>).</p>	<p>de derivados formados com <i>anti-</i>. Assim como fez com o prefixo <i>ante-</i>, também acrescenta a informação gramatical, explicação com exemplos para cada um dos casos, na nota, como se pode verificar no quadro.</p>
<b>antropo-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de homem (ex.: <i>antropomorfo</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>ánthropos</i>, -ou, homem.</p>	<p>Elemento de composição de origem grega. Após a definição da UMP, traz um exemplo.</p>
<b>-antropo</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de homem (ex.: <i>zoantropo</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>ánthropos</i>, -ou, homem.</p>	<p>Elemento de composição de origem grega. Após a definição da UMP, traz um exemplo.</p>
<b>apo-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de distância ou afastamento (ex.: <i>apomórfico</i>; <i>apossínclise</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>apó</i>, longe de.</p>	<p>O verbete <i>apo-</i> apresenta a definição e, em seguida, os exemplos, bem como a origem etimológica desse elemento de composição.</p>
<b>-ar<sup>1</sup></b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Indica ação, estado ou processo, na formação de verbos da primeira conjugação e é o sufixo mais produtivo na formação de verbos em português (ex.: <i>aburguesar</i>; <i>balançar</i>; <i>serigrafar</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo latino <i>-are</i>.</p>	<p>No caso de <i>-ar<sup>1</sup></i>, há a informação de que é formador do infinitivo de verbos da primeira conjugação e mais produtivo na formação de verbos em português.</p>
<b>-ar<sup>2</sup></b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Indica relação, geralmente na formação de adjetivos (ex.: <i>alveolar</i>; <i>diverticular</i>; <i>pesadelar</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: sufixo latino <i>-aris</i>, -e.</p>	<p>Não há a indicação da relação de <i>-ar<sup>2</sup></i> com a primeira aceção de <i>-al</i>, como o faz Aurélio. No entanto, menciona que se trata de um formador de adjetivos em língua portuguesa.</p>
<b>arqueo-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de antigo ou primitivo (ex.: <i>arqueografia</i>).</p> <p>☒ Origem etimológica: grego <i>arkhaíos</i>, -a, -on, que pertence ao início, primitivo, antigo.</p>	<p>Traz o sentido, bem como exemplo de uso desse elemento de composição, além de sua origem etimológica.</p>
<b>arqui-</b>	<p><b>elemento de composição</b></p>	<p>Traz os sentidos da UMP, assim como os exemplos de uso, a seguir de sua classificação. Menciona a origem</p>

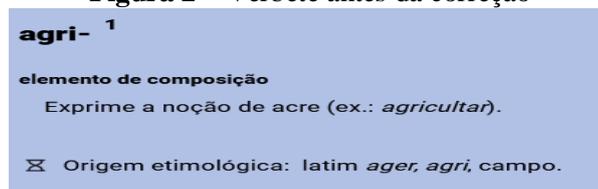
	<p>Exprime a noção de superioridade, preeminência, qualidade de chefe (ex.: <i>arquiacólito; arquibancada; arquimilionário</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: grego <i>arkhê</i>, <i>-ês</i>, começo, origem, primeiro lugar, poder, soberania, império, magistratura.</p> <p>☐ <b>Nota:</b> É seguido de hífen quando o segundo elemento começa por <i>h</i> ou <i>i</i> (ex.: <i>arqui-hiperbólico, arqui-inimigo</i>). Quando é seguido de <i>r</i> ou <i>s</i>, a consoante é duplicada (ex.: <i>arquirrival, arquissacerdote</i>).</p>	<p>etimológica e acrescenta a informação gramatical referente ao emprego do hífen com exemplos para cada um dos casos, dúvida que costuma ser bastante recorrente entre os consulentes.</p>
<b>auto-<sup>1</sup></b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de próprio, de si próprio, por si próprio (ex.: <i>autoanálise; autotransplante</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: grego <i>autós</i>, <i>-ê</i>, <i>-ó</i>, eu mesmo, ele mesmo, mesmo.</p> <p><b>Nota:</b> É seguido de hífen quando o segundo elemento começa por <i>h</i> ou <i>o</i> (ex.: <i>auto-hemoterapia, auto-observação</i>). Quando é seguido de <i>r</i> ou <i>s</i>, a consoante é duplicada (ex.: <i>autorretrato, autossuficiente</i>).</p>	<p>O elemento de composição <i>auto-<sup>1</sup></i> é de origem grega, há, em sua microestrutura, os sentidos da UMP, tal como os exemplos de uso. Acrescenta-se a informação gramatical dada na nota, referente ao emprego do hífen com exemplos.</p>
<b>auto-<sup>2</sup></b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>Exprime a noção de automóvel (ex.: <i>autodelismo; autotransportado</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: redução de <i>automóvel</i>.</p> <p><b>Nota:</b> É seguido de hífen quando o segundo elemento começa por <i>h</i> ou <i>o</i> (ex.: <i>auto-ônibus</i>). Quando é seguido de <i>r</i> ou <i>s</i>, a consoante é duplicada (ex.: <i>autorrádio, autossilo</i>).</p>	<p>Elemento de composição, redução de <i>automóvel</i>. Em nota, há as regras sobre o emprego do hífen nesse caso.</p>
<b>-guaçu</b>	<p><b>elemento de composição</b></p> <p>[Brasil] Exprime a noção de grande e opõe-se geralmente a <i>-mirim</i> (ex.: <i>anunguaçu; inhambuguaçu</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: tupi <i>gwa'su</i>, grande, maior.</p>	<p>Consta a origem etimológica da UMP, elemento de composição, vindo do tupi. Há a indicação de que se trata de UMP empregada somente no português do Brasil (entre colchetes), antes da definição de <i>-guaçu</i>, bem como a informação do antônimo: <i>-mirim</i>. Há dois exemplos de uso.</p>
<b>-ida</b>	<p><b>sufixo</b></p> <p>Sufixo átono que indica família, classe ou ordem de animais (ex.: <i>hiênida; psitácida</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: sufixo latino <i>-idae</i></p>	<p>A palavra-entrada <i>-ida</i> é classificada como sufixo átono de origem latina. Há a definição e respectivos exemplos de uso. É possível perceber que o dicionário da internet, dispõe de recursos que permitem que o consulente busque mais informações de acordo com seus objetivos no momento da consulta.</p>
<b>-uçu</b>	<p><b>elemento de composição</b></p>	<p>Consta a origem etimológica da UMP, elemento de composição, vindo do tupi. Há dois exemplos de uso.</p>

	<p>Exprime a noção de grande (ex.: <i>bacuiruçu</i>; <i>tucanuçu</i>).</p> <p>⊗ Origem etimológica: tupi <i>gwa'su</i>, grande, maior.</p>	
--	--	--

**Fonte:** elaboração da autora

No caso da definição de *agri*<sup>-1</sup>, conforme a Figura 2, por ocasião das análises, encontrou-se um equívoco, pois o sentido mencionado era o de que o sufixo “exprime a noção de acre”, e não a que consta na origem etimológica: “campo” do latim *ager*, *agri*. Provavelmente foi um erro de digitação e passou despercebido na revisão do verbete. Em se tratando de um dicionário da internet, há a possibilidade de se entrar em contato com os elaboradores a fim de que se faça a correção, diferente do que ocorre com os dicionários impressos que, embora, muitas vezes, se possa contatar os editores, os eventuais problemas só poderão ser corrigidos numa nova edição.

**Figura 2** – Verbetes antes da correção



**Fonte:** <https://dicionario.priberam.org/agri->

Levando isso em consideração, no dia 23 de outubro de 2023, entrou-se em contato com os editores do dicionário no espaço próprio para isso, com a seguinte mensagem:

Boa noite,  
 Sou aluna de doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Minha tese é sobre os verbetes formados por “unidades menores que a palavra”, ou seja, afixos (prefixos e sufixos) e elementos de composição em dicionários escolares. Como contraponto, porém, também estou verificando a abordagem dada a essas unidades em dicionários gerais, incluindo um da internet, no caso, o Priberam. Encontrei, no verbete *agri*<sup>-1</sup>, um pequeno problema: o sentido não é o mencionado de que o sufixo “exprime a noção de acre”, mas sim a que consta na origem etimológica: “campo” do latim *ager*, *agri*, uma vez que o exemplo de uso apresentado é agricultura. Provavelmente foi um erro de digitação e passou despercebido na revisão do verbete. Espero estar contribuindo com o aprimoramento desta ferramenta tão preciosa tanto para os estudiosos do léxico como para os consulentes de modo geral.  
 Atenciosamente,  
 Raquel Di Fabio

No dia subsequente, 24 de outubro de 2023, houve a resposta do e-mail com a seguinte

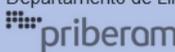
devolutiva:

**Figura 3** – Resposta do Departamento de Linguística do dicionário Priberam

Prezada Raquel,

Graças à sua chamada de atenção, já corrigimos o erro encontrado. Agradecemos qualquer comentário que nos permita melhorar o Dicionário Priberam e esperamos continuar a merecer a sua preferência.

Com os melhores cumprimentos,  
Helena Figueira  
Departamento de Linguística



Fonte: caixa de entrada do e-mail da autora

A correção foi feita no mesmo dia, o que demonstra uma das vantagens do dicionário da internet, bem como a importância da contribuição que se pode dar à sociedade por meio das pesquisas científicas. O resultado pode ser confirmado na Figura 4 com o *printscreen* do verbete atualizado.

**Figura 4** – Verbetes corrigido

**agri-<sup>1</sup>**

**elemento de composição**

Exprime a noção de agricultura ou de campo agrícola (ex.: *agricultar*; *agrimonetário*).

⌘ Origem etimológica: latim *ager*, *agri*, campo.

Fonte: <https://dicionario.priberam.org/agri->

A seguir, na próxima seção, tratar-se-á dos resultados obtidos com este trabalho.

## V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“[...]  
 De tu espesa y sonora  
 profundidad de selva,  
 dame,  
 cuando lo necesite,  
 un solo trino, el lujo  
 de una abeja,  
 un fragmento caído  
 de tu antigua madera perfumada  
 por una eternidad de jazmineros,  
 una  
 sílaba,  
 un temblor, un sonido,  
 una semilla:  
 de tierra soy y con palabras canto.”

(Pablo Neruda, Oda al diccionario)

As palavras são o conteúdo precioso do dicionário que deve ser tratado com todo o respeito e merece as pesquisas lexicográficas que têm sido desenvolvidas ao longo dos últimos anos, afinal, o dicionário as detém. Ora, seguidamente à realização das descrições e as análises das partes dos dicionários escolares que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, bem como dos dois dicionários gerais, no que se refere ao tratamento dado às UMP, passa-se a discutir os resultados obtidos.

Afirmou-se na seção II que é preciso fazer um trabalho de investigação das necessidades dos usuários (a chamada perspectiva do usuário), a fim de adequar o dicionário ao objetivo estipulado, como propõe Hartmann (2001, p. 81), e ao primeiro princípio delineado por Molína Garcia (2006, p. 18-19), qual seja, as obras de referência devem se adequar às necessidades do usuário, ou seja, devem ter um tratamento lexicográfico da perspectiva desse sujeito. No caso deste estudo, com base nas necessidades demandadas pelos alunos do ensino básico, cujo conhecimento da autora desta tese advém da experiência como professora de Língua Portuguesa desse nível escolar e do estudo dos documentos oficiais que fornecem os parâmetros para as habilidades que os estudantes devem adquirir até o fim dessa etapa de ensino, foi feito o caminho inverso, porque analisou-se obras já existentes, mas que podem, a partir das análises feitas, ser aprimoradas, bem como se podem traçar parâmetros para novas obras lexicográficas.

Para Hartmann (2001, p. 80, TN), é difícil dizer quem recorre a cada obra lexicográfica, mas admite que “[...] o usuário do dicionário é um protagonista importante [...] cujas supostas necessidades motivam os compiladores a produzir e os editores a vender dicionários, e é o

usuário que tem que usar certas habilidades para extrair as informações requeridas [...]”<sup>113</sup>. Pode-se afirmar que os dicionários escolares de tipos 3 e 4 que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, estão disponíveis nas escolas públicas brasileiras e está explícito em cada um deles qual é seu público-alvo: alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. Na capa dos dicionários, há um selo com essa indicação, como pode-se visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 72** – Selos nos dicionários escolares



Fonte: elaboração da autora

Levando-se em consideração as descrições e as análises não exaustivas abordadas na seção IV, constatou-se que os dicionários escolares de tipos 3 e 4 são de grande ajuda na intermediação entre o sujeito e a língua e, em certa medida, estão suprimindo as necessidades dos estudantes em sala de aula. Entretanto, também podem-se perceber algumas fragilidades que serão demonstradas nos Quadros 73 e 74, juntamente com os aspectos que se consideram positivos.

Por se tratar de dicionários impressos, os usuários acessam às informações, manuseando a obra de forma física. Geralmente os dicionários escolares são armazenados na biblioteca da escola e, quando os professores precisam fazer uso deles nas aulas, buscam o material ou pedem para que os alunos se dirijam até o local para buscá-los. De modo geral, os alunos fazem buscas direcionados pelos comandos dados pelo professor em aula a fim de realizarem as atividades propostas e geralmente dirigem sua consulta diretamente para a *word list* da obra lexicográfica.

<sup>113</sup> “[...] the user of the dictionary is an important protagonist [...] whose putative needs motivate compilers to produce and publishers to sell dictionaries, and it is the user who has to bring certain skills to bear in order to exact the information required [...]” (Hartman, 2001, p. 80).

Primeiramente, na subseção a seguir, discutem-se os resultados dos dicionários de tipo 3, aqueles direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental.

### 5.1 Os dicionários escolares de tipo 3

No que se refere à *front matter* dos dicionários de tipo 3, de acordo com as averiguações realizadas, nem todas as explicações sobre o tratamento lexicográfico dado às UMP são feitas de forma didática para que os consulentes consigam compreender a dinâmica do dicionário, a exemplo de Aulete mini que denomina todas as UMP como “elemento de composição”, em que os “principais prefixos e sufixos” estão organizados em uma lista alfabética (Geiger, 2011a, p. xv). Esse procedimento pode gerar confusão, porque elementos de composição, prefixos e sufixos são diferentes formadores lexicais como demonstram as próprias listas na *back matter*, intituladas “Prefixos e elementos de composição antepositivos (antepostos ao radical)” (Geiger 2011a, p. 907-913) e “Sufixos e elementos de composição pospositivos (pospostos ao radical)” (Geiger 2011a, p. 913-918), incoerência que se constitui como uma fragilidade e poderia causar dúvidas nos estudantes. Já Ramos (2011) é mais didático pelo fato de não cometer inadequações nesse quesito, além de trazer as UMP na *word list*, juntamente com os demais verbetes, apesar de não trazer elementos de composição em seu repertório, apenas prefixos e sufixos.

Aurélio Júnior (Ferreira, 2011) e Bechara escolar (2011a) optaram por não inserir UMP em seu repertório lexicográfico, embora avaliou-se como problemático o fato de Aurélio Júnior mencionar que o símbolo “■” indica “sigla ou elemento mórfico” (Ferreira, 2011a, p. 13), sendo que esses elementos mórficos não constam na *word list* no dicionário. Saraiva, estranhamente, faz toda a orientação de que “as entradas, coloridas e em negrito, são palavras simples ou compostas, prefixos, siglas, locuções originadas de palavras compostas que perderam os hifens como a entrada em vigor do Acordo Ortográfico [...]” (Saraiva, 2010, p. IX), para inserir apenas um prefixo como palavra-entrada na *word list*.

Quanto à macroestrutura dos dicionários Aulete mini (Geiger, 2011a) e Ramos (2011) (únicos analisados de forma mais abrangente por conterem UMP do *corpus* deste trabalho em seu repertório), o primeiro aspecto observado é o quantitativo dessas unidades em cada um deles, conforme pode-se conferir no Quadro 15 da seção anterior: 33 em Aulete mini (Geiger, 2011a) e 14 em Ramos (2011). Quanto aos verbetes, Ramos (2011) adota cor da fonte diferente tanto na palavra-entrada como ao introduzir notas explicativas, procedimento não adotado em Aulete mini (Geiger, 2011a), talvez pelo fato de trazer as UMP na *back matter*. Considera-se o

procedimento adotado por Ramos (2011) de bastante utilidade ao consulente alvo desse tipo de dicionário, tornando-o mais didático e atrativo por causa do recurso visual.

Em relação às remissivas (medioestrutura), Ramos (2011) é coerente ao usar a seta para remeter a outro verbete, pois apresenta, na seção “Abreviaturas e símbolos” a informação pertinente: “→ Remissão a outra palavra ou a um modo de conjugação verbal” (Ramos, 2011, p. 13). Aulete mini (Geiger, 2011a), apesar de afirmar na *front matter* que faria remissiva de forma explícita (“Ver *verbeta*”, “Ver tb. *verbeta*”, ou “Cf.: *verbeta*”), não o faz (pelo menos em relação às UMP), mas sim usa o símbolo de igual (=), o mesmo usado para introduzir a definição da palavra-entrada. Quanto aos elementos de *middle matter*, não se constatou nenhuma informação no *corpus* referente às UMP.

No caso da classificação das UMP, Aulete mini (Geiger, 2011a), embora mencione, no título de cada uma das listas, que o conteúdo da primeira é de “prefixos e elementos de composição” e a segunda de “sufixos e elementos de composição”, não há a indicação dos elementos de composição posteriormente à palavra-entrada como ocorre com a classificação de prefixos e sufixos. Desse modo, apenas é possível inferir que as UMP não identificadas como prefixo (na primeira lista) e como sufixo (na segunda) sejam elementos de composição, procedimento pouco didático por omissão de informação. Já Ramos (2011) não inclui elementos de composição, apenas prefixos e sufixos como menciona na sua “seleção do *corpus*” (Ramos, 2011, p. 5). Há, no entanto, *auto-*, classificado como prefixo em desacordo com os gramáticos Cunha (1976, p. 126) e Cegalla (1995, p. 118) que defendem que se trata de elemento de composição de origem grega (*autós*, próprio, mesmo) ou *auto-* (forma abreviada de *automóvel*.), como procedem os demais dicionários que fazem parte deste trabalho, tanto os de tipo 4 quanto os gerais, bem como Biderman (2003, p. 344) que esclarece, por exemplo, que *auto-* é “(abreviação de *automóvel*.) Exprime a noção de *automóvel*. Exs: *autobomba*, *autódromo*, *auto-estrada* [...] um caso de base lexical independente, substantiva, como em *teledramaturgia*, em que *tele* significa <televisão>”. Essa explicação deixa evidente que *auto-* devia ser classificado como elemento de composição.

Quanto à *back matter*, ambos trazem informações sobre as UMP, Aulete mini (Geiger, 2011a) com as listas de “Elementos de composição” assim designadas pela equipe de dicionaristas e Ramos (2011) com explicações gramaticais sobre prefixos e sufixos.

Foi possível apreender, dessa maneira, que os dicionaristas dessas duas obras lexicográficas evitaram a tomada de decisões teóricas no âmbito da Morfologia Lexical (Biderman 2003, p. 345). Um por optar em classificar todas as UMP existentes na língua como elemento de composição (Aulete mini (Geiger, 2011a), embora apresente a classificação de

prefixos e sufixos, ao passo que aborda os elementos de composição de forma implícita, o que o torna pouco didático. O outro (Ramos, 2011) deixou de lado os elementos de composição, preferindo apresentar apenas prefixos e sufixos, o que se considera uma fragilidade, pois essas UMP fazem parte dos conteúdos contemplados no Ensino Fundamental. Percebe-se, conseqüentemente, que, nos dicionários examinados, não há uma abordagem totalmente homogênea dentro de cada obra. Essa fragilidade indica a necessidade de mais estudos que visem à proposição de parâmetros para um registro mais didático desse tipo de unidade nos repertórios lexicográficos. Ressalta-se, ainda, que, apesar da falta de padronização do registro das UMP nos dicionários estudados, eles podem ser utilizados em sala de aula, com as devidas orientações dos professores que, dessarte, estarão contribuindo para desenvolver o letramento lexicográfico dos alunos. O Quadro 73, a seguir, retoma, de forma resumida, as características, tanto positivas quanto negativas dos dicionários de tipo 3 mencionadas nesta subseção.

**Quadro 73** – Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários de tipo 3 (Aulete mini e Ramos)

<b>Dicionário Aulete mini (Geiger, 2011a)</b>		<b>Dicionário Ramos (2011)</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fragilidades</b>	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fragilidades</b>
Número significativo de UMP em seu repertório.	Denominação de todas as UMP como “elemento de composição” no apêndice na <i>back matter</i> (as listas fazem a distinção).	Adoção de cor da fonte diferente tanto na palavra-entrada como na introdução das notas explicativas.	Ausência de elementos de composição em seu repertório.
Informações ortográficas sobre o emprego do hífen e/ou da duplicação de <i>r</i> ou <i>s</i> em palavras formadas com as UMP.	Afirmção na <i>front matter</i> de que fará remissiva de forma explícita, mas usa o símbolo de igual (=), o mesmo usado para introduzir as definições.	Explicações ortográficas sobre o emprego do hífen e/ou da duplicação de <i>r</i> ou <i>s</i> em palavras formadas com as UMP.	
	Não correspondência entre diferentes sentidos com os exemplos.		

Fonte: elaboração da autora

## 5.2 Os dicionários escolares de tipo 4

Quanto à *front matter* dos dicionários de tipo 4, como demonstram as averiguações realizadas, nem todas as explicações sobre o tratamento lexicográfico dado às UMP são feitas de forma didática para que os consulentes consigam compreender a dinâmica do dicionário, a exemplo de Aulete (Geiger, 2011b) que, embora adote um sinal (“®”) para identificar os verbetes referentes à UMP, denominam-os todos como “elemento de composição”. Esse

procedimento pode gerar confusão porque, na mesma página, designa o verbete apresentado como exemplo (corretamente) de sufixo, mas, uma vez que anteriormente foi mencionado que todos os verbetes antecidos por “<sup>®</sup>” seriam “elementos de composição”, essa incoerência constitui-se como uma fragilidade. Na macroestrutura, em conformidade com a amostra analisada, a forma de classificação está correta, porém, a informação imprecisa na *front matter* pode causar dúvidas nos estudantes. Essa fragilidade vai de encontro às orientações sobre a produção das obras lexicográficas que, de acordo com Fuentes Morán (1997, p. 49), se caracterizam como textos projetados com uma determinada construção que resulta em uma estrutura global, em que todos os textos existentes dialoguem, a fim de que seus objetivos comunicativos sejam alcançados.

Já Bechara (2011) e Houaiss (2011) são mais didáticos pelo fato de não cometerem inadequações nesse quesito. No caso de Borba (2011), avaliou-se como pouco didático o fato de não haver a classificação das UMP, pois essa informação é importante para os consulentes de um dicionário, em especial estudantes do Ensino Médio, consulentes aprendizes, cujo currículo engloba o estudo da formação de palavras por meio de afixos e elementos de composição.

O primeiro aspecto observado na transcrição dos verbetes dos dicionários é a forma das palavras-entrada. Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011) e Houaiss (2011) adotam a fonte minúscula, em negrito. As diferenças residem no fato de Aulete (Geiger, 2011b) e Bechara (2011) adotarem cor da fonte diferente na palavra-entrada (azul e rosa, respectivamente), procedimentos úteis ao consulente do dicionário, tornando-o mais didático por causa do recurso visual facilmente detectado numa consulta.

Apenas em Borba (2011) foram inseridos alguns verbetes como: *-(a/e/i)ção* (como palavra-entrada iniciada por *a*, e com as variáveis *e* ou *i*. Nos demais dicionários do *corpus*, a escolha foi inseri-la na sequência alfabética da macroestrutura como sufixo *-ção*, procedimento aparentemente mais usual); *após-* (os demais dicionários trazem o prefixo *pós-*); *-arqu-* (Aulete (Geiger, 2011b) e Bechara (2011) trazem o elemento de composição *-arquia*, com o mesmo sentido).

Quanto à análise da microestrutura, nem todos os dicionaristas registraram as informações sobre as UMP de forma uniforme, como Aulete (Geiger, 2011b), por exemplo, que apresentou uma quantidade enorme de derivados formados com *-áceo*, *-ado<sup>l</sup>*, *-agem<sup>2</sup>*, *-al<sup>l</sup>*, *-ar<sup>l</sup>*, *ar<sup>2</sup>*, *ant(i)-*, ou seja, houve um “desequilíbrio numérico em relação a outros formantes” (Biderman 2003, p. 344). Além disso, as palavras explicitadas como exemplos, formadas com esse prefixo (*ant(i)-*), fazem parte da macroestrutura como entradas. Poder-se-ia entender como

problemático tal procedimento, posto que esses exemplos já fazem parte da macroestrutura da obra, cumprindo o princípio da autossuficiência da Lexicografia; no entanto, no âmbito da LEXPED, pode-se avaliar como um ponto positivo da obra, pois Aulete (Geiger, 2011b) facilita informações ao consulente, de forma que, desse modo, mesmo se o estudante não estiver procurando por mais exemplos, terá acesso a eles, o que contribui para a ampliação e o desenvolvimento de sua competência lexical.

Já no caso dos exemplos apresentados nos demais verbetes, a começar por *-áceo*, em Aulete (Geiger, 2011b), muitos deles não fazem parte da macroestrutura do dicionário: *alutáceo*, *arenáceo*, *bacáceo*, *butiráceo*, *capsuláceo*, *cepáceo*, *clorofiláceo*, *erináceo*, *fareláceo*, *farináceo*, *begoniáceo*, *espiraláceo*, *espiroquetáceo*, *ascidiáceo*, *larváceo*, *misidáceo*, *penatudáceo*, *tanaidáceo*. Embora os significados de alguns desses exemplos sejam fáceis de se inferir pelo sentido do sufixo, nem todos são tão óbvios, por isso, o adequado seria que fizessem parte da macroestrutura do dicionário, principalmente por se tratar de um dicionário escolar. Em *-ado*<sup>1</sup>, dos dezesseis exemplos, o único que não consta na macroestrutura é *eusporongiado*. Em *-agem*<sup>2</sup>, há oito exemplos que não estão no repertório do dicionário: *aduação*, *afinação*, *ajustagem*, *alarifagem*, *caftinação*, *caipiragem*, *afilhadagem*, *aramagem*. Em *-al*<sup>1</sup>, não há *anal*<sup>1</sup>, *anal*<sup>2</sup> (há apenas o verbo *anal*), *asinal*, *cavernal*, *platal*, *açafoal*, *adernal*, *cevadal*, *figueiral*. Em *-ar*<sup>1</sup>, não há *domiciliar* (há *domiciliar*<sup>1</sup> e *domiciliar*<sup>2</sup>), *nuclear*<sup>1</sup> (há apenas *nuclear*), *angular* (há *angular*<sup>1</sup> e *angular*<sup>2</sup>), *capsular*, (há *capsular*<sup>1</sup> e *capsular*<sup>2</sup>), *peciolar*, *tricapsular*, *complementar* (há *complementar*<sup>1</sup> e *complementar*<sup>2</sup>), *exemplar* (há *exemplar*<sup>1</sup> e *exemplar*<sup>2</sup>). Em *-ar*<sup>2</sup>, não há *mixar*, *mix*, *clivar*, *empolar* (há *empolar*<sup>1</sup> e *empolar*<sup>2</sup>), *fintar*, (há *fintar*<sup>1</sup> e *fintar*<sup>2</sup>), *murar* (há *murar*<sup>1</sup> e *murar*<sup>2</sup>), *rolar* (há *rolar*<sup>1</sup> e *rolar*<sup>2</sup>).

A falta de uniformidade formal ficou evidente em Bechara (2011b) ao se referir ao novo acordo ortográfico nos verbetes *ab-*, *-açu*, *ant(e)-*, *ant(i)-* e *arqui-*, pois não o fez da mesma forma em todas as explicações gramaticais. Na informação gramatical oferecida em *ab-* há “segundo o novo Acordo Ortográfico”, em *-açu* há “Seg. o acordo ortográfico”, em *ant(e)-* há “Seg. o novo Acordo Ortográfico”, ao passo que em *ant(i)-* repete a forma adotada em *-açu* “Seg. o acordo ortográfico”<sup>114</sup>. Considera-se, porém, que informar sobre a mudança ortográfica de determinadas palavras é um dos aspectos positivos em Bechara (2011b), uma vez que o uso ou não do hífen tende a gerar muitas dúvidas a qualquer falante da língua, assim, dicionários escolares devem dar mais informações aos seus consulentes em formação. No entanto, acredita-

<sup>114</sup> A dúvida seria: deve-se escrever com iniciais maiúsculas ou minúsculas “acordo ortográfico”? Entende-se que, mesmo que não se trate de uma questão lexicográfica, se esperaria maior exatidão nesse sentido, principalmente em um dicionário escolar.

se que, por motivos óbvios, os novos dicionários escolares, principalmente os de tipo 3, não terão mais a necessidade de mencionar as mudanças que ocorreram com o novo acordo ortográfico, que passou a vigorar de forma obrigatória em 2016.

Quanto aos elementos que compõem a *middle matter* e a medioestrutura, tem-se que, no caso da primeira, não se constatou nenhuma informação no *corpus* e, da segunda, há a ocorrência de uma rede de remissivas nos dicionários Aulete (Geiger, 2011b) e Bechara (2011b), conforme o Quadro 38, demonstrado na seção anterior. Quanto à *back matter*, apenas Borba (2011), nos apêndices, apresenta sua lista de UMP, designada como de afixos e elementos de composição.

Por meio da análise dos verbetes específicos dos quatro dicionários, foi possível apreender que os dicionaristas de duas obras lexicográficas evitaram a tomada de decisões teóricas no âmbito da Morfologia Lexical (Biderman 2003, p. 345), um por optar por classificar todas as UMP existentes na língua como elemento de composição, o Aulete (Geiger, 2011b), e outro por não classificar as UMP de modo algum (Borba, 2021). Os dicionários Bechara (2011b) e Houaiss (2011) são mais coerentes por apenas informarem que fazem parte da macroestrutura elementos de composição e afixos (prefixos e sufixos), para, logo após, no verbete, indicar sua taxonomia.

Percebe-se, desse modo, que, nos dicionários de tipo 4 examinados, não há uma abordagem totalmente homogênea dentro de cada obra (talvez pelo tempo reduzido para a produção dos dicionários, uma vez que, normalmente, os autores sofrem pressões de vários tipos, sobretudo das editoras, dificultando um trabalho mais minucioso). Essa fragilidade indica a necessidade de mais estudos que visam à proposição de parâmetros para um registro mais didático desse tipo de unidades nos repertórios lexicográficos. Ressalta-se, no entanto, que, apesar da falta de padronização do registro das UMP nos dicionários estudados, como já afirmado sobre os dicionários de tipo 3, eles podem ser utilizados em sala de aula, com as devidas orientações dos professores que, dessa maneira, estarão contribuindo para que o letramento lexicográfico dos alunos seja desenvolvido.

Como se vê, algumas fragilidades foram observadas no tratamento dado às UMP, deixando claro que essas unidades em dicionários escolares do tipo 4 precisam de uma atenção mais cuidadosa por parte dos lexicógrafos e/ou dicionaristas<sup>115</sup>, a fim de que os dicionários escolares que chegam às escolas cumpram sua função com excelência, sendo produzidos da forma mais didáticas possível, pois trata-se de uma ferramenta fundamental para o estudo, o

---

<sup>115</sup> O lexicógrafo é o estudioso da área da Lexicografia. O dicionarista é o autor de dicionário(s). Nem sempre um dicionarista é um lexicógrafo e vice-versa.

ensino e a aprendizagem da língua e, no caso específico deste trabalho, da LM. A seguir, apresenta-se, no Quadro 74, tanto os aspectos positivos quanto as fragilidades detectadas nos dicionários de tipo 4, de forma resumida, com o intuito de que o leitor tenha uma melhor visualização de tudo que foi discorrido sob esta subseção.

**Quadro 74 – Aspectos positivos e fragilidades nos dicionários de tipo 4**

<b>Dicionários</b>	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Aulete (Geiger, 2011b)</b>	Adota cor da fonte diferente (azul) na palavra-entrada. Explicações ortográficas sobre o emprego do hífen em palavras formadas com as UMP.	Denomina todas as UMP como “elemento de composição”. Não demonstra coerência entre as orientações na <i>front matter</i> e na macroestrutura. Não deixa claro qual exemplo corresponde a qual sentido atribuído à palavra-entrada. Quantidade muito grande de derivados formados com determinadas UMP em comparação com as demais. Exemplos apresentados em alguns verbetes não fazem parte da macroestrutura do dicionário.
<b>Bechara (2011b)</b>	Não comete inadequações entre as informações na <i>front matter</i> e na macroestrutura. Adota cor da fonte diferente (rosa) na palavra-entrada. Explicações ortográficas sobre o emprego do hífen e/ou da duplicação de <i>r</i> ou <i>s</i> em palavras formadas com as UMP.	Não deixa claro qual exemplo corresponde a qual sentido atribuído à palavra-entrada. Falta de uniformidade formal ao se referir ao novo acordo ortográfico nos verbetes.
<b>Borba (2011)</b>	Informações gramaticais pertinentes na microestrutura de alguns verbetes.	Ausência de classificação das UMP. Nem sempre menciona a origem das UMP. Equívocos no uso de algumas abreviações.
<b>Houaiss (2011)</b>	Não comete inadequações entre as informações na <i>front matter</i> e na macroestrutura.	Número reduzido de verbetes com UMP.

Fonte: elaboração da autora

A seguir, destacam-se aspectos na microestrutura, levando-se em conta as explicações apontadas por Porto Dapena (2002) e Zavaglia (2012) e, por fim, a relação dos resultados com a LEXPED.

### 5.3 A microestrutura dos dicionários escolares analisados

Primeiramente pode-se destacar aspectos na microestrutura levando-se em conta as informações apontadas por Porto Dapena (2002, p. 192) como importantes para essa parte do dicionário. Um dos elementos é a categorização que, no caso deste trabalho, se refere às UMP que devem ser categorizadas como prefixos, sufixos ou elementos de composição. Aulete mini (Geiger, 2011a), apesar de trazer elementos de composição, não os classifica como tais; em

Ramos não consta nenhum dos elementos de composição que fazem parte do *corpus*; Borba (2011) não classifica nenhuma das UMP.

Porto Dapena (2002, p. 193) menciona também a etimologia, que, de acordo com a orientação do lexicógrafo, tanto pode constar antes como após a categorização. Nos dicionários de tipo 3 que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, não há essa informação, no entanto, não se pode encarar esse procedimento como inadequado para um dicionário direcionado para esse público-alvo. Em relação aos de tipo 4, Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011b) e Houaiss (2011) (esse último não traz a informação em todos os verbetes) a trazem entre colchetes a seguir à definição e dos exemplos. Borba (2011) não menciona a origem etimológica em todos os verbetes, mas, quando o faz, a informação está localizada entre parênteses posteriormente à palavra-entrada, geralmente de forma abreviada (*Gr, Lat*) ou não, como é o caso da indicação da origem *Tupi*. Nessa perspectiva, concorda-se com o ponto de vista de Hartmann (2001, p. 82) de que essa informação “[...] poderia ser colocada por último ou completamente eliminada das entradas”. Outra possibilidade viável seria, com base nas análises da forma como esse item consta nos dicionários de tipo 4, adotar o procedimento de Borba (2011) que apresenta apenas a língua de origem dos verbetes, sem maiores detalhamentos. Essa informação, entretanto, deveria estar presente em todos os verbetes, uma fragilidade detectada em Borba (2011), pois isso não ocorre nesse dicionário.

Já Zavaglia (2012, p. 253) afirma que, dependendo do público-alvo, qualquer informação pode ser inserida no dicionário, por isso entende-se que, em dicionários escolares, as pertinentes devem ser principalmente aquelas que fazem parte da grade curricular de cada etapa escolar. O primeiro item mencionado pela autora inclui “grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso”. No caso dos verbetes alvo desta pesquisa, no que diz respeito à grafia e à acentuação, a própria entrada já as aborda, mas também pode-se constatar que há, na microestrutura, explicações ortográficas sobre o emprego do hífen e/ou da duplicação de *r* ou *s* em palavras formadas com as UMP, tanto nos dicionários de tipo 3 como nos de tipo 4. Essas orientações são muito importantes em dicionários escolares, pois os casos mencionados geram muitas dúvidas nos consulentes de modo geral, ainda mais aprendizes tanto do Ensino Fundamental II como do Médio. Assim, tal procedimento se mostra bastante didático.

Algumas informações também referentes à grafia foram encontradas em Bechara (2011b): “**a**<sup>-2</sup> [...] antes de palavra iniciada por *s*- escreve-se *as*- (*assinalar, assombrar*); ocorre tb. como *ad*-: *adnominal* [...]”; “**a**<sup>-3</sup> [...] antes de palavra iniciada por *r*- escreve-se *ar*-

(*arrizotônico*); antes de *s-* escreve-se *as-* (*assistemático*); ocorre tb. como *an-*: *anemia* [...]”. Já a pronúncia raramente é informada em dicionários monolíngues.

Quanto à classe gramatical, não se aplica às UMP, mas, sim, sua classificação funcional como prefixo, sufixo ou elemento de composição, mas alguns dos dicionários indicam que a UMP forma palavras de determinada classe gramatical, o que se considera desejável. Aulete mini (Geiger, 2011a), dicionário de tipo 3, por exemplo, apresenta essa informação nos verbetes: “**-ada<sup>1</sup>** *Suf. nom.* = formação de subst. a partir do verbo: *chegada, largada, morada*”; “**-ada<sup>2</sup>** *Suf. nom.* = formação de subst. a partir de subst.: *bolada, laranjada*”; “**-ado<sup>1</sup>** = formação do part. pass. dos verbos da 1ª conj. latina: *apanhado, empenhado*”; e “**-ar<sup>2</sup>** *Desin. verbal* (temática *a*) da 1ª conjugação”.

Sobre os de tipo 4, Aulete apresenta explicações sobre a classe gramatical que as palavras-entrada formam: “**-ção** *suf. nom.* Ocorre em nomes de ação [...]”; “**-áceo** *suf. nom.* De adj., formados no lat. ou no vernáculo, em geral, com o sentido de ‘referente ou semelhante a, ou que tem ou contém, ou que é da natureza de (algo)’ [...]”; “**-ada<sup>1</sup>** *suf. nom.* Formador de subst. a partir do rad. de verbos ou substantivos [...]”; “**-ida<sup>1</sup>** *suf. nom.* Formador de nomes de ação”; “**-agem<sup>1</sup>** *suf. nom.* De substantivos formados no latim [...]”; “**-agem<sup>2</sup>** *suf. nom.* Formador de substantivos a partir de base nominal ou verbal [...]”; “**-al<sup>1</sup>** *suf. nom.* Formador, primeiramente, de adjetivos em ger. [...] em segundo lugar, de substantivos [...]”. Bechara traz informações desse teor nos verbetes: “**-ção** *suf. nom.* Formador de substantivos em geral com o sentido de ‘ato, efeito, ação, efeito ou processo de (dado verbo)’ [...]”; “**-ada** *suf. nom.* Formador de subst. fem., a partir de um verbo ou de um subst. [...]”; “**-ado<sup>1</sup>** *suf. nom.* Formador do part. pass. dos verbos da 1ª conjug. latina: *apanhado, empenhado*. Us. também no vernáculo em formações a partir de subst. e adj. [...]”; “**-ado<sup>2</sup>** *suf. nom.* Formador de subst. [...]”; “**-al<sup>1</sup>** *suf. nom.* Formador, em química, de substantivos [...]”. Borba (2011) não informa a que classe a UMP pertence, diferente do que fazem os demais dicionaristas. Na verdade, obtém-se essa informação se for feita uma leitura colaborativa nesse sentido, pois há um problema de diálogo com a *front matter*, uma vez que as abreviaturas, por vezes, não correspondem àquelas informadas e o usuário precisa inferir a que se referem as abreviaturas constantes na microestrutura dos verbetes, procedimento pouco didático. São eles: “**-(A/E/D)ÇÃO** [S ab] ato processo ou estado de V [...]”; “**-ÁCEO** (*Lat*) [Adj] (i) semelhante a; da natureza de: *saponáceo; farináceo; herbáceo* [S] (ii) indica indivíduo ou espécime [...]”; “**-ADA** [S] (i) coleção: *boiada; criançada; mulherada* [...]”; “**-(A/IDA)** [S ab] (i) ação de V [...]”; “**-ADO** [S] (i) instituição: *almirantado; doutorado* [...]”; “**-AGEM** [S ab] (i) atividade: *viagem; corretagem; contagem* [...]”; “**-AL** [S] (i) cultura de S: *laranjal; bananal; buritizal* [...]”; “-

**AL/-AR** [Adj] (i) relativo a: *distribucional; crucial* [...]”; “**-AMA/-AME** [S] (i) conjunto; grupo: *gentama; gadama/gadame; raizama/raizame* [...]”. Por fim, Houaiss (2011) é o único que menciona a classe gramatical em “**-ção term. 1** aumentativos: *calção, maçã*; **2** pal. substantivas e/ou adjetivas por mera convergência fonética [...]”.

Sobre a flexão, nos dicionários examinados, apenas Ramos (2011), um dicionário de tipo 3, traz um verbete em que há a flexão de gênero “**-áceo, -ácea 1** Sufixo que indica a origem ou natureza de algo: *galináceo*. **2** Sufixo que indica semelhança: *rosáceo, saponáceo*” (Quadro 18). O Aulete (Geiger, 2011b), dicionário de tipo 4, também aborda a questão na microestrutura do mesmo verbete:

a) adjetivos referentes a uma das família de (plantas, fungos ou micro-organismos) em *-áceas* (q. v.): *abietáceo* (abietácea[s]), *anacardiáceo* (anacardiácea[s]), *begoniáceo* (begonácea[s]), *bromeliáceo* (bromeliácea[s]); *agaricáceo* (agaricácea[s]), *albugináceo* (albuginácea[s]), *espiraláceo* (espiralácea[s]), *espiroquetáceo* (espiroquetácea[s]) etc.; b) nomes de ‘espécime de dada ordem ou classe de animais’ (lat. cient. *-acea*): *alcionáceo, anaspídáceo, apodáceo, ascidiáceo, cetáceo, crustáceo, larváceo, misidáceo, penatúdáceo, tanaidáceo* [F.: Do suf. lat. *-aceus, -acea, -aceum*, formador de adjetivos, ou, ainda, uso ou retomada de uma forma singular (conforme à morfologia port. para designar o espécime de um taxônimo plural terminado em *-acea*, neutro pl. de *-aceus, a, um.*] (Quadro 44).

No que se refere à etimologia, nesta tese, já se posicionou a respeito e acrescentou-se que Aulete (Geiger, 2011b) (e, em alguns casos, Bechara, 2011b) traz um excesso de informações etimológicas que não fazem parte da grade curricular do Ensino Médio, ou seja, não são coerentes com a demanda do público-alvo dos dicionários escolares do tipo 4. Para um contraponto, pode-se verificar que o dicionário Priberam, um dicionário geral, é bastante conciso ao tratar da origem etimológica das UMP. É certo que o dicionário Aurélio (Ferreira 2010), também geral, e que inclusive se verificou a fim de estabelecer um diálogo com o *corpus* desta pesquisa, é bem mais minucioso nesse sentido, porém, se forem examinadas as edições anteriores desse dicionário, ver-se-á que é essa a tradição dos autores. Mesmo assim, Aulete (Geiger, 2011b) se estendeu muito mais em suas explicações etimológicas do que Aurélio (Ferreira 2010) em alguns casos, como pode-se exemplificar com a comparação de algumas UMP, como os homônimos do sufixo *-ado* de Aulete (Geiger, 2011b) (Quadro 49) e de Aurélio (Ferreira 2010) (Quadro 69), o sufixo *-al<sup>l</sup>* de Aulete (Geiger, 2011b) (Quadro 52) e de Aurélio (Ferreira 2010) (Quadro 69), bem como o elemento de composição *arqueo-* de Aulete (Geiger, 2011b) (Quadro 65) e de Aurélio (Ferreira 2010) (Quadro 69). Além disso, o conhecimento sobre as línguas que deram origem à língua portuguesa é bastante restrito, sendo alvo de estudos em cursos de Letras, inclusive não sendo um pré-requisito para cursar uma graduação como

essa. Borba (2011), como já mencionado, nem sempre menciona a origem das palavras-entrada como fazem os demais dicionários.

Quanto às marcas de uso, no dicionário de tipo 3 Aulete mini (Geiger, 2011a), há apenas uma, no verbete “**-alha Suf. nom.** = quantidade, tb. *Pej.*: *gentalha, miuçalha*” (Quadro 26), uma marca de uso diaevaluativa. No Quadro 53, o dicionário Aulete (Geiger, 2011b), de tipo 4 também traz essa marca de forma similar: “<sup>®</sup> **-alha suf. nom.** = ‘(algo em) quantidade’ (tb. *Pej.*); (*Pej.*) ‘(algo) sem valor’: *gentalha, miuçalha* [F.: Do it. *-aglia*, posv. F. conexas: *-alhada*.]”. Nesse mesmo dicionário, há algumas marcas diatécnicas: 1) “*amarração (Mar.)*”, em referência ao sufixo *-ção* (Quadro 43), indicando que se trata de um termo empregado na Marinha; 2) “<sup>®</sup> **andr(o)- el. comp.** = ‘homem’; ‘macho’; (*Bot.*) ‘estame’: *androide, andrógino; ginandrismo; escafandro, dodecandro, heptandro* [F.: Do gr. *ánēr, andrós*. F. conexas: *-andria*.]” (Quadro 55), refere-se a termos da área da Botânica; 3) “<sup>®</sup> **ant(i)- pref.** = ‘contra’, ‘contrário’, ‘adverso’; ‘oposição’, ‘que combate (a), atua contra, evita, ou protege (de)’, ‘que extermina’; ‘que protege ou resiste a’; ‘que impede’; (*Fís.*) ‘antipartícula’ [...]” (Quadro 59), há marca no campo da Física. Finalmente, Aulete (Geiger, 2011b) traz uma marca de uso figurado: “<sup>®</sup> **ante- pref.** = ‘em frente de’; ‘antes de’; anterioridade (no espaço ou [*fig.*] no tempo): *anteavante, antecor, antebraço, antediluviano; ante-estreia, antegosto, anterrosto, antessala*. [F.: Da prep. lat. *ante*.]” (Quadro 58). Os demais dicionários não contemplam marcas de uso, somente Aulete mini (Geiger, 2011a) e Aulete (Geiger, 2011b) as incluem, isto é, tanto no dicionário de tipo 3 quanto de tipo 4 organizados pelo mesmo dicionarista há esse tipo de informação.

O segundo item mencionado por Zavaglia (2012, p. 253) que deve ser inserido no dicionário são as “informações explicativas, ou seja, a definição do lema”. Quanto aos dicionários de tipo 3, observa-se a forma como são apresentadas as definições em Aulete mini (Geiger, 2011a), em que são enumerados diferentes sentidos com alguns exemplos, porém não fica claro qual exemplo corresponde a qual sentido, não obstante a separação por vírgula e ponto e vírgula indique uma correspondência, o fato de não haver uma divisão mais explícita, torna esse procedimento pouco didático como foi demonstrado em relação aos verbetes *-al* e *-ar<sup>l</sup>*, por exemplo. No caso do verbete *anfí-*, Aulete mini (Geiger, 2011a), embora opte por atribuir distintos sentidos, separados por ponto e vírgula, apenas traz um exemplo (*anfiteatro*), diferente de Ramos (2011) que, além de informar sobre os sentidos em diferentes acepções, dá exemplo de uso correspondente, deixando as definições mais didáticas.

No caso dos dicionários de tipo 4, quanto aos sentidos atribuídos às UMP, Aulete (Geiger, 2011b), não faz divisão de acepções, mas enumera diferentes sentidos com alguns exemplos, porém não fica claro qual exemplo corresponde a qual sentido, mesmo que a separação por vírgula e ponto e vírgula possa indicar alguma correspondência. Pode-se dizer em tal caso que, assim como Aulete mini (Geiger, 2011a), Aulete (Geiger, 2011b) não foi muito didático. Bechara (2011b) incorre no mesmo, por exemplo, quando há dois sentidos separados por ponto e vírgula, os exemplos estão separados apenas por vírgula. Qual seria a lógica dessa separação? Essas separações não deixam explícitos quais sentidos correspondem e quais exemplos, ou seja, não há uma equivalência entre sentidos atribuídos e exemplos. Borba (2010) e Houaiss (2010) são mais coerentes nesse quesito.

A seguir, as análises são abordadas de forma mais específica, de acordo com o que defendem os pesquisadores que se têm debruçado aos estudos relativos à LEXPED.

#### **5.4 As análises e a LEXPED**

Tratando-se especificamente sobre as orientações dadas pelos estudiosos da LEXPED<sup>116</sup>, pode-se afirmar que as fragilidades que foram detectadas demonstram que os dicionários analisados ainda não permitem uma total autonomia do aprendiz, mas, apesar disso, podem se tornar uma ferramenta valiosa com a devida mediação do professor em sala de aula.

Tanto Prado Aragonés (2005) como Molina García (2006) dão ênfase à importância da ajuda que o professor pode dar aos estudantes quanto ao manejo adequado do dicionário. Já se mencionou, entretanto, que quase não há disciplinas relacionadas ao ensino lexicográfico na grade curricular dos cursos de Letras e, portanto, considera-se que essa seja uma necessidade premente. Uma opção seria que houvesse um maior envolvimento da academia com as escolas de ensino básico. As universidades, por exemplo, poderiam promover parcerias com as secretarias de educação, a fim de que, nos períodos de formação continuada nas escolas, fossem disponibilizados cursos que capacitassem os professores que já estão atuando em sala de aula. Outra possibilidade seria divulgar amplamente e oferecer cursos de especialização ou mesmo de extensão universitária em Lexicografia voltada para o ensino.

Percebe-se que os dicionários Aulete mini (Geiger, 2011a), Aulete (Geiger, 2011b) e Bechara (2011) apresentam algumas fragilidades no que diz respeito às definições e aos exemplos, pois, como apontado nos Quadros 73 e 74, a não equivalência de forma explícita

---

<sup>116</sup> Como Bertonha (2023), Daré Vargas (2019), Dargel (1991), Hernández (1989), Krieger (2007), Molina García (2006), Nadin (2020; 2022), Pereira (2018; 2019), entre outros.

entre os sentidos atribuídos às UMP e seus exemplos (UL formadas pelas UMP) não demonstram essa clareza, constituindo-se em uma de suas fragilidades. Além disso, apontou-se que muitas palavras formadas com as UMP não constam na macroestrutura do dicionário Aulete (Geiger, 2011b). Com relação à quantidade de exemplos, considerou-se que, em alguns casos, houve uma abundância deles (até mesmo uma quantidade excessiva) ao passo que, em outros, poderia existir um número maior de exemplos.

Outra característica apontada por Prado Aragonés (2005, p. 22) é em relação ao uso das abreviaturas e dos símbolos que devem ser facilmente interpretados. De modo geral, desde que os estudantes sejam orientados pelo professor, é possível identificar esses elementos com facilidade buscando-se as listas com essas informações na *front matter* da maioria dos dicionários examinados. No entanto, Aulete mini (Geiger, 2011a), por exemplo, usa o símbolo de igual (=), tanto para introduzir as definições como para fazer remissivas (na *front matter* não há esclarecimentos nesse sentido, uma vez que as UMP não fazem parte da *word list*, antes localizam-se na *back matter* do dicionário). Borba (2011) também comete alguns equívocos, principalmente por empregar a abreviatura *S* (substantivo), por exemplo, para se referir a uma UMP que não pode ser assim classificada, obviamente. E, da mesma forma, o problema constatado em Aulete (Geiger, 2011b) por adotar o símbolo “®”, convencionado para indicar os elementos de composição, porém introduz todos os verbetes com UMP.

Em adição a essas características, é essencial fornecer “orientações sobre o uso adequado e normativo das palavras, especialmente daquelas que representam alguma dificuldade”, bem como incluir um “apêndice gramatical, cujo conteúdo é útil para tirar dúvidas gramaticais”<sup>117</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 21, TN). Nesses quesitos, pode-se afirmar que há explicações ortográficas sobre o emprego do hífen e/ou da duplicação de *r* ou *s* em palavras formadas com as UMP em ambos os dicionários de tipo 3, bem como em Aulete (Geiger, 2011b) e Bechara (2011b) de tipo 4. Isso quer dizer que Borba (2011) e Houaiss (2011) têm uma lacuna nesse sentido, ou seja, não se adequam aos preceitos da LEXPED, mencionados igualmente por Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 339, TN) de que as informações gramaticais são importantes para os níveis escolares mais elevados, e, por isso, “[...] independentemente de ser descritiva ou normativa, podemos encontrá-la em diversos locais do verbete”<sup>118</sup>. Além disso, tanto esses autores afirmam que “[...] ultimamente costuma-se

<sup>117</sup> “[...] orientaciones sobre el uso adecuado y normativo de las palabras, sobre todo de aquellas que entrañan cierta dificultad” / “[...] apéndice gramatical, cuyo contenido es de utilidad para resolver dudas gramaticales” (Prado Aragonés, 2005, p. 21).

<sup>118</sup> “[...] independentemente de si es descriptiva o normativa, la podemos encontrar em diversos lugares del artículo lexicográfico” (Castillo Carballo e García Platero, 2003, p. 339).

registrar, sem abreviação e com destaque”<sup>119</sup> como Garriga Escribano (2003, p. 106) acrescenta que esse procedimento ocorre porque geralmente os consulentes não consultam as informações na *front matter* do dicionário. Quanto aos apêndices gramaticais, Aulete mini (Geiger, 2011a) os inclui na *front matter* e Ramos (2011) na *back matter*; Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011b) e Houaiss (2011) na *front matter* e Borba (2011) na *back matter*.

Mais uma característica apontada por Prado Aragonés (2005) é: “contém expressões idiomáticas e frases feitas, e também o sentido figurado, bem como diferentes níveis de uso, especialmente se forem tecnicismos”<sup>120</sup> (Prado Aragonés, 2005, p. 21, TN). Apenas um caso de sentido figurado foi encontrado e alguns poucos de níveis de uso, mencionados na subseção anterior.

Quanto à última característica prescrita por Prado Aragonés (2005, p. 22, TN): “oferece orientações e instruções claras e precisas sobre que informação o dicionário contém e como usá-lo”<sup>121</sup> foi a que mais gerou fragilidades. Primeiro, por causa de algumas incoerências que foram constatadas; segundo, porque não se considerou que muitas das explicações dadas sejam claras e precisas. Algumas explicações são muito complexas para o bom entendimento dos alunos do ensino básico, de modo geral.

Além dessas características, também os critérios estabelecidos por Azorín Fernandes e Martínez Egido (2009, p. 61-62) serviram de base para as análises lexicográficas. Levando-se em consideração que se focou em uma minúscula parte do conteúdo de um dicionário, evidentemente foram usados como parâmetro apenas os critérios pertinentes ao objeto desta pesquisa. As autoras mencionam o que deve constar em cada parte dos dicionários escolares e constatou-se que, nesse sentido, os dicionários examinados trazem quase todos os elementos em sua hiper, macro, micro e iconoestruturas. Na hiperestrutura, todos apresentam guia de uso, explicações das abreviaturas e símbolos e apêndices gramaticais. Na macroestrutura, a seleção do léxico (no caso deste trabalho, UMP) deve atender às necessidades de aprendizagem do destinatário, o que se percebeu foi que apenas dois dicionários de tipo 3 – Aurélio mini (Geiger, 2011a) e Ramos (2011) – incluíram UMP em seu repertório e todos os de tipo 4 o fizeram. Apenas Aurélio mini (Geiger, 2011a) e Borba (2011) não as incluíram na macroestrutura, mas na *back matter*, em apêndices, ou seja, como parte da hiperestrutura. Na microestrutura, a maioria

<sup>119</sup> “[...] ultimamente se suele registrar, sin abreviar y de forma destacada” (Castillo Carballo e García Platero, 2003, p. 339).

<sup>120</sup> Contiene modismos y frases hechas, y también el sentido figurado, así como distintos niveles de uso, sobre todo si son tecnicismos” (Prado Aragonés, 2005, p. 21).

<sup>121</sup> “Ofrece orientaciones e instrucciones claras y precisas de qué información contiene el diccionario y cómo utilizarlo” (Prado Aragonés, 2005, p. 22).

deles traz informação sobre a ortografia; as definições nem sempre estão adaptadas ao usuário, pelos motivos já apontados; em alguns dicionários, a exemplificação é abundante, porém não se considera que seja pedagogicamente adaptada, principalmente quando não há a devida correspondência dos exemplos com os sentidos atribuídos; a informação gramatical nem sempre é feita de forma explícita, como é o caso de Borba (2011) que não explica que as UMP formam substantivos, adjetivos etc. Quanto à iconoestrutura e desenho gráfico, julgou-se que todos os dicionários fizeram boas escolhas como é possível visualizar pela compilação dos verbetes nos quadros dispostos na seção IV.

Retomando os princípios da LEXPED delineados por Molina García (2006, p. 18-21), pode-se afirmar que ainda há muita margem para avanços lexicográficos nessa vertente da Lexicografia. No que diz respeito ao primeiro, o tratamento lexicográfico baseado na perspectiva do usuário, percebe-se que os dicionários examinados, não obstante, precisam ser aprimorados, o que leva ao segundo princípio que trata das inovações que devem ser feitas em prol de suprir as necessidades dos usuários.

O autor menciona que deve haver facilidade para se encontrar informações tanto na macro como na microestrutura do dicionário e, de acordo com as análises realizadas, percebeu-se que isso nem sempre acontece; que deve haver explicações gramaticais tanto explícitas como implícitas e as análises demonstram que deveriam ser mais abundantes; que o uso de marcas de uso e referências cruzadas podem ser aprimoradas.

Quanto ao terceiro princípio que determina que deve haver um trabalho conjunto entre lexicógrafo e professor para que os estudantes possam tirar o máximo proveito dos dicionários que podem ter em mãos, pode-se dizer que ainda se está engatinhando nesse sentido, pois há uma grande distância entre o que está sendo produzido cientificamente no âmbito das LEXPED e as escolas de ensino básico, onde os professores desenvolvem seu trabalho. Um sonho seria que esses professores tivessem mais incentivo por parte das instâncias superiores que regem a educação no Brasil para ingressarem em programas de pós-graduação e se capacitassem para o uso efetivo (ou com mais aproveitamento) dos dicionários em sala de aula. No entanto, trabalhos como este mostram que algo já está sendo feito, principalmente desde o início deste século XXI, como a amostra apresentada na subseção que trata do que está sendo desenvolvido em LEXPED no Brasil.

## VI – PARÂMETROS E PROPOSTAS

“[...]”

O Dicionário responde a todas as curiosidades, e tem caminhos para todas as filosofias. Vemos as famílias de palavras, longas, acomodadas na sua semelhança, — e de repente os vizinhos tão diversos! Nem sempre elegantes, nem sempre decentes, — mas obedecendo à lei das letras [...]”

(Cecília Meirelles, O livro da solidão)

A execução deste trabalho possibilitou que se confirmasse, mais uma vez que os dicionários são importantes para a sociedade de modo geral, pois abarcam as palavras tanto nas suas semelhanças quanto nas suas diferenças, como afirma Cecília Meirelles e, em especial, no contexto escolar. Entretanto, com o propósito de que seu uso seja realmente efetivo, há a necessidade de que se chegue a parâmetros de organização macro e microestruturais em sua elaboração. No caso específico desta tese, no que refere ao tratamento das UMP, busca-se uma abordagem didática para que os estudantes tanto das séries finais do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio tenham fácil acesso às explicações sobre UMP, nas páginas iniciais do dicionário, sobre o uso da obra, bem como nos verbetes com essas unidades.

A LEXPED, com estudos voltados para os dicionários pedagógicos permite que essas obras lexicográficas sejam elaboradas da forma mais objetiva e clara possível, uma vez que o aprendiz é o alvo principal a que se dirigem. Assim, o repertório deveria incluir também as UMP, pois os estudantes necessitam que essa obra de consulta contemple os conteúdos prescritos para cada uma dessas etapas escolares que as incluem. Além disso, espera-se que sejam apresentados de forma atrativa, com clareza e simplicidade, em que as definições, os exemplos e demais informações pertinentes possam ser compreendidas para motivar o aprendiz a recorrer ao dicionário sempre que tiver alguma dúvida, pois, em consonância com Molina García (2006, p. 18, TN), “[...] sempre se poderá concluir que o que um aprendiz precisa principalmente é ser capaz de compreender a informação que se lhe apresenta com o fim claro de poder, por sua vez, trabalhar com ela”<sup>122</sup>.

Tanto as abordagens teóricas e pesquisas desenvolvidas pelos autores estudados quanto a experiência da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa nas etapas escolares supracitadas, servem de justificativa para a necessidade do tratamento aqui explicitado.

---

<sup>122</sup> “[...] siempre se podrá concluir que lo que un aprendiz precisa principalmente es ser capaz de comprender la información que se le presenta con el fin claro de poder, a su vez, trabajar con ella” (Molina García, 2006, 18).

Ademais, para a LEXPED, tais parâmetros contribuem para os avanços nas investigações da área, possibilitando dicionários pedagógicos organizados de forma didática que estejam de acordo com as necessidades do aprendiz e com a função que a obra deve desempenhar. Deve-se lembrar, porém, que quaisquer obras lexicográficas podem sofrer ajustes de acordo com os objetivos que forem estipulados previamente, mesmo os dicionários pedagógicos. Isso quer dizer que podem ocorrer variações, ou seja, os parâmetros não são estanques.

Após feita a discussão dos resultados das análises, pode-se passar para a elaboração de parâmetros tanto de informações na *front matter* como de verbete que contemple aspectos mais didáticos para os estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, bem como de propostas para dicionários de tipo 3 e 4. Desse modo, acredita-se que, tanto como pesquisadores quanto como professores, pode-se ajudar os alunos a terem uma maior autonomia no uso dos dicionários de modo geral e especificamente dos escolares, no momento escolar pelo qual passam. Para tanto, nas próximas subseções, constam as explicações na *front matter* e os verbetes com UMP pertinentes a dicionários escolares de tipo 3 e 4, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente.

### **6.1 Parâmetros e propostas para dicionários escolares de tipo 3**

Com base nos preceitos teóricos e metodológicos da LEXPED, assim como nos resultados que foram obtidos por meio das análises dos dicionários e dos verbetes que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, propõem-se, primeiramente, textos explicativos para a *front matter*, lembrando que o dicionário, como gênero textual, possui elementos essenciais organizados em uma estrutura global que o caracteriza como tal, formando sua hiperestrutura e, por isso, deve-se ater a eles.

#### **6.1.1 Parâmetros para as informações na *front matter***

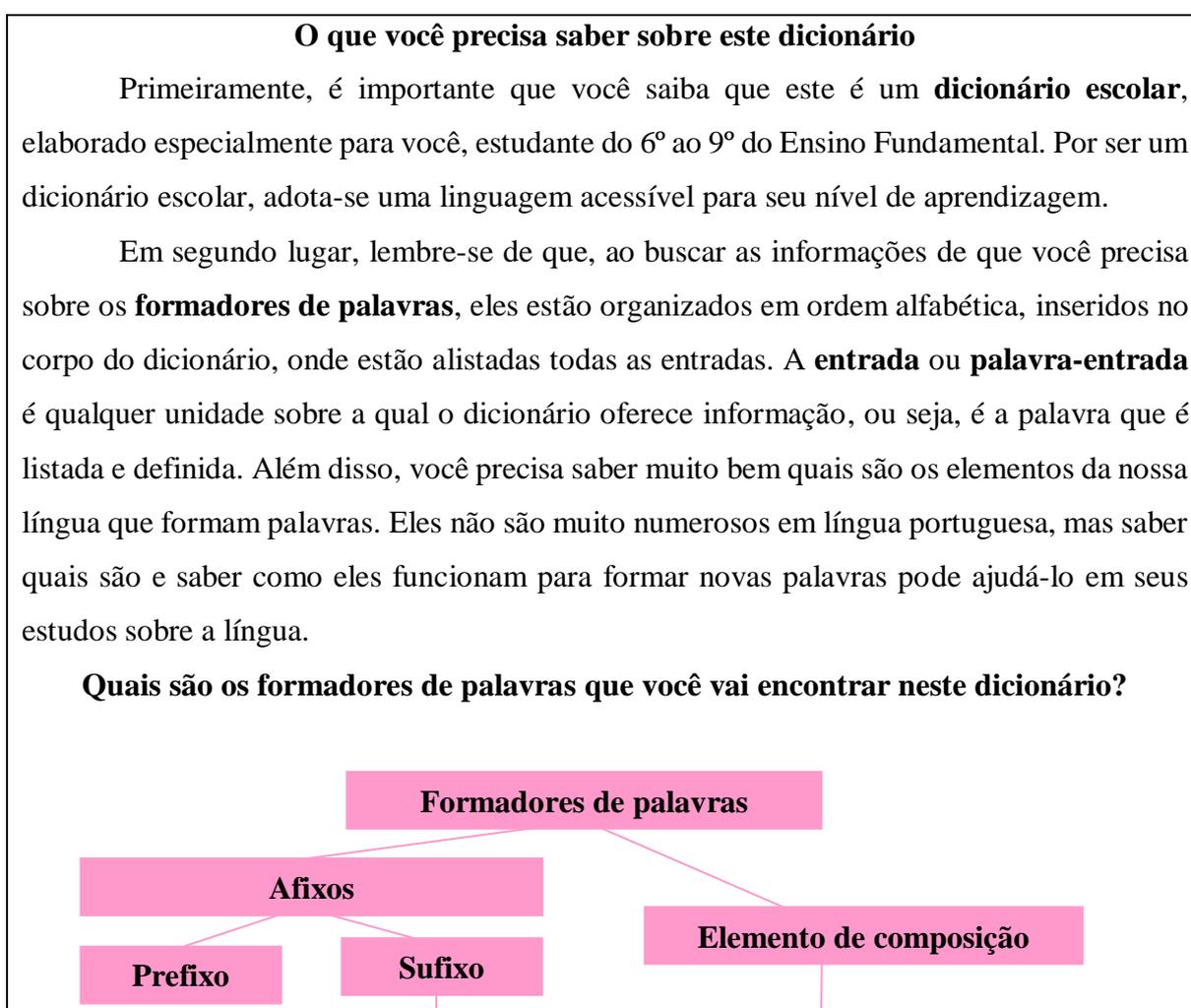
Na *front matter*, pode existir folha de rosto, prefácio, índice, instruções para o uso do dicionário, explicação dos símbolos e das abreviaturas empregadas no dicionário, bem como explicações pertinentes que informam ao consulente o objetivo da obra (o público a que se destina, por exemplo), do mesmo modo que explicações referentes ao seu manuseio (explicação dos procedimentos adotados quanto ao tipo de definições, lista de abreviações, guia de uso etc.), a fim de que o consulente tire o melhor proveito possível desse instrumento. Deve-se também deixar claro que metodologia foi escolhida para a feitura da obra – informes esses que deveriam,

normalmente, constar da apresentação ou do prefácio do dicionário. A *front matter*, em suma, corresponde a todas as páginas introdutórias do dicionário, em que geralmente são registradas explicações de diferentes ordens, em consonância com o objetivo de sua produção.

### 6.1.1.1 Proposta para as informações na *front matter*

Com base em todas as análises, discussões e da proposição de um modelo para verbetes de dicionários de tipo 3, as informações que podem constar na *front matter* de uma obra lexicográfica contribuem para uma comunicação eficaz e didática, coerente com os registros, com o fito de dirimir as eventuais fragilidades percebidas nos dicionários verificados durante a produção deste trabalho, preferencialmente dialógicas, para melhor atender os estudantes nesse nível escolar. Assim, foram elaboradas as orientações apresentadas na sequência.

**Quadro 75** – Proposta das informações na *front matter* do dicionário de tipo 3



Elemento formador de palavras derivadas que aparece antes do radical dando-lhe novo sentido. Ex.:

*avizinhar*  
*a + vizinhar*  
 ↓ ↓  
 prefixo palavra primitiva

Elemento formador de palavras derivadas que aparece após o radical dando-lhe novo sentido. Ex.:

*galináceo*  
*galin + áceo*  
 ↓ ↓  
 radical sufixo da palavra primitiva

Elemento que forma palavras por composição a partir de radicais, também chamados de formas presas. Ex.:

*acrofobia*  
*acro + fobia*  
 ↓ ↓  
 elemento de palavra primitiva composição

### Como usar o dicionário

A seguir, você encontra uma lista numerada com explicações sobre os elementos que aparecem nos verbetes do dicionário.

Para ajudá-lo a entender melhor como o corpo do dicionário está organizado, na sequência, há um organograma em que alguns verbetes foram transcritos, cada elemento do verbete está destacado com uma determinada cor e ligado a um quadro explicativo. A numeração da lista abaixo remete você aos respectivos elementos.

1. Cada item listado é uma **entrada**, que está em destaque, colorida e em negrito, e organizada em ordem alfabética ao longo de todo o corpo do dicionário.
2. A palavra-entrada, quando formada por mais de uma sílaba, é apresentada com sua devida **separação das sílabas**, sendo cada uma separada por ponto. Quando você encontrar uma separação com dois pontos, quer dizer que pode ser pronunciada tanto como ditongo quanto como hiato, porque existem as duas possibilidades em língua portuguesa: *his.tó.ri:a* e *his.tó.ria*; *sé.ri:e* e *sé.rie*; *pá.ti:o* e *pá.tio*; *ár.du:a* e *ár.dua*; *tê.nu:e* e *tê.nue*; *vá.cu:o* e *vá.cuo*, de acordo com a NGB.
3. A entrada mais o conjunto de informações sobre ela (que são a classificação do formador de palavras, a definição, os exemplos e, em alguns casos, os usos) forma o **verbeta**.
4. Tudo que consta após a entrada chama-se **corpo do verbete**.
5. Quando a entrada é formada por **prefixo**, **sufixo** ou **elemento de composição** antes há um símbolo que a identifica: ■
6. Posteriormente à entrada, há a classificação do formador de palavras: **prefixo**, **sufixo** ou **elemento de composição**.

7. A **definição** apresenta o sentido atribuído ao elemento formador de palavras.

8. Os **exemplos** constantes dos verbetes formados por prefixo, sufixo ou elemento de composição ajudam a identificar as palavras derivadas ou compostas com eles e estão destacados em itálico.

9. O elemento formador nos exemplos está **colorido**.

10. Quando é preciso demonstrar algum **uso** específico da entrada, ele está antecedido pelo seguinte símbolo: □

11. Quando há entradas cujas palavras são escritas da mesma forma, mas com sentidos diferentes (chamadas de **homógrafos**) são identificadas por números sequenciados, postos ao alto, à direita do elemento formador de palavras.

12. No caso em que a entrada já tenha uma definição em outra entrada que faz parte do corpo do dicionário, você será remetido(a) para ela, desta forma: [Ver...]. Essa indicação chama-se **remissiva**.

#### **Abreviaturas usadas no corpo do dicionário:**

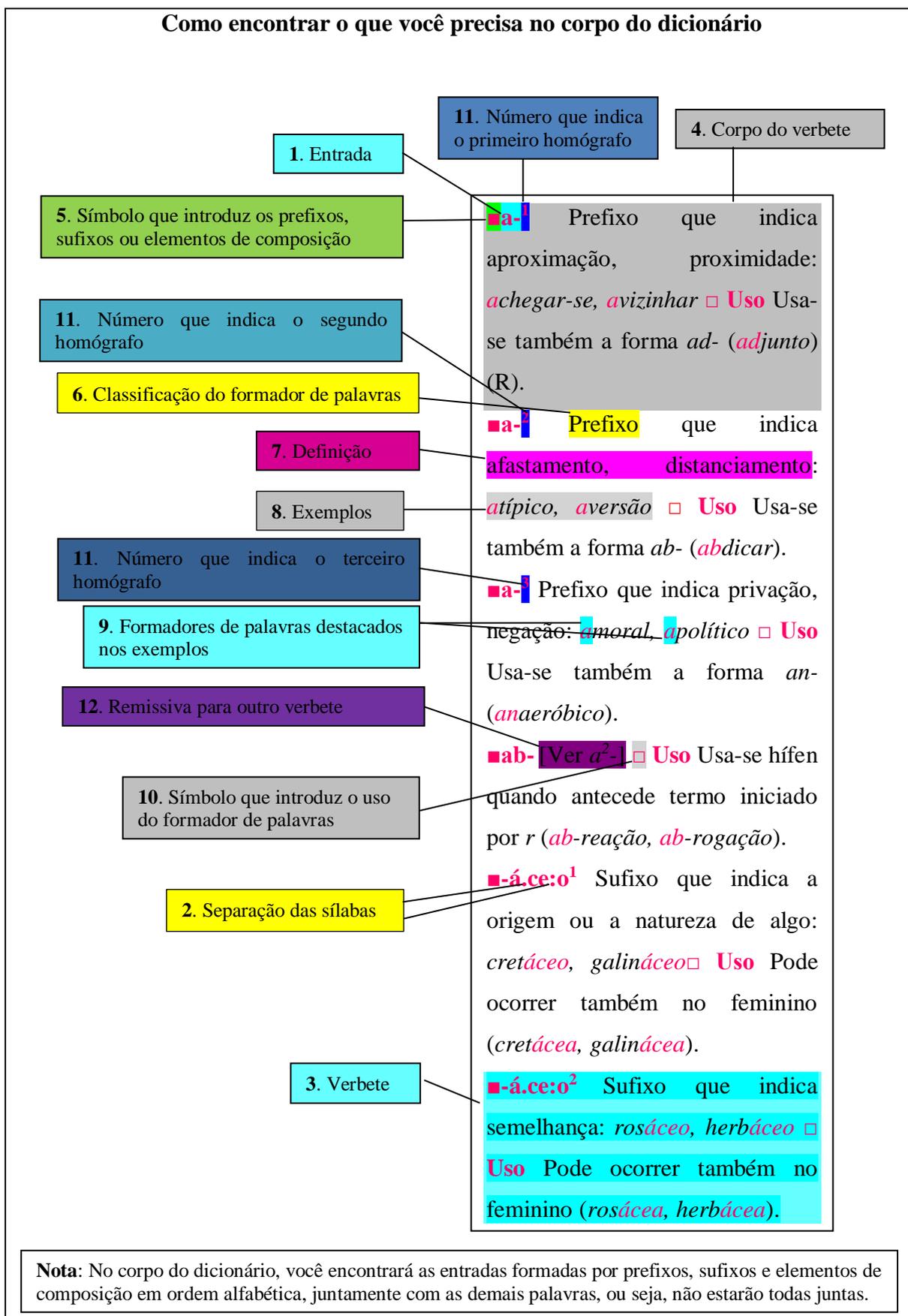
R – Dicionário Ramos (2011)

AM – Dicionário Aulete mini (2011)

### **Lembre-se:**

- ✚ Todas as informações numeradas estão esquematizadas a seguir, na próxima página, para que você possa visualizá-las da forma como estão organizadas no corpo do dicionário com numeração equivalente às descritas
- ✚ Em caso de dúvida, consulte seu(ua) professor(a)!

## Como encontrar o que você precisa no corpo do dicionário



Fonte: elaboração da autora

### 6.1.2 Parâmetros para o verbete

Já a *word list* forma o corpo do dicionário, composto pelos verbetes. Assim, posteriormente, são propostos verbetes que se considera serem mais adequados para os 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, cujos dicionários são os de tipo 3. Deve-se lembrar que foram detectados muitos aspectos positivos, do ponto de vista lexicográfico, nesses dicionários e, por esse motivo, em respeito aos trabalhos já desenvolvidos, avalia-se como adequado manter quaisquer características positivas e funcionais detectadas para a elaboração de propostas. Os ajustes feitos, porém, principalmente na microestrutura, pretende-se que sirvam de parâmetro para obras lexicográficas escolares desse tipo específico. No Quadro 77 pode-se constatar um parâmetro de verbete referente a uma UMP.

**Quadro 76** – Modelo para elaboração de verbete do dicionário de tipo 3<sup>123</sup>

**Símbolo indicativo de UMP / *le.ma*** / classificação da UMP sem abreviação juntamente com a definição introduzida pela expressão “com o sentido de” ou equivalente: / exemplo com grafia destacada e UMP colorida / **Símbolo indicativo de uso / *Uso*** / explicação iniciada por “*Usa-se*” ou equivalente / (exemplo também com algum tipo de destaque e UMP colorida) / [Remissiva].

**Fonte:** elaboração da autora

Na sequência, apresentam-se as justificativas para cada um dos elementos que constituem o modelo de verbete proposto:

- i) Símbolo indicativo de UMP. Embora os dicionários de tipo 3 consultados não empreguem um símbolo para indicar que o verbete é uma UMP, julgou-se que seu emprego pode tornar a visualização mais fácil para o consulente, estudante do Ensino Fundamental, evitando confundilo com uma UL. Como justificativa, a título de exemplo, pode-se mencionar o prefixo *a-*, que se diferencia da preposição *a*, ou do artigo *a* apenas pela inserção do hífen posposto. Nesse caso, o símbolo constitui-se em elemento distintivo para a entrada formada por UMP.
- ii) Lema. A fonte destacada com cor diferente e em negrito na palavra-entrada ou lema foi adotada por Ramos e por Saraiva (na única ocorrência de uma UMP em seu dicionário, além

<sup>123</sup> Embora a divisão de dicionários escolares contemple quatro tipos, adequados para cada nível escolar, entende-se que, no caso do dicionário de tipo 3, esses parâmetros poderiam ser mais adequados caso houvesse uma subdivisão, a primeira para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e outra para os 8º e 9º anos. Esse procedimento se justificaria pela significativa distância do quantitativo vocabular de domínio dos estudantes entre o início dessa etapa e seu final.

de nas demais palavras-entrada) e, por ser encarada como um procedimento de bastante utilidade ao consulente alvo desse tipo de dicionário, tornando-o mais didático por causa do recurso visual, também foi adotada nas propostas de verbete neste trabalho. Além disso, considera-se importante a informação sobre a separação das sílabas da UMP, o que pode ser feito já na palavra-entrada, em que um ponto separa cada sílaba. No caso de palavras que tanto podem ter ou não determinada separação silábica de acordo com a pronúncia, a indicação é feita por dois pontos, a exemplo de *-áceo*.

iii) Classificação da UMP sem abreviação juntamente com a definição introduzida pela expressão “com o sentido de” ou equivalente. Quanto à definição, entende-se que, por se tratar de UMP, o mais adequado é demonstrar seus sentidos, iniciando-se com a expressão “que indica” (ou “que significa”, em alguns casos), posteriormente à classificação da UMP: “prefixo, sufixo ou elemento de composição que indica...”, pois, em muitos casos, os sentidos atribuídos não são sinônimos apesar de serem próximos do sentido da UMP e, por essa razão, separou-se cada um deles por vírgula (da mesma maneira que os exemplos, que aparecem em itálico).

iv) Exemplo com grafia destacada e UMP colorida. No que diz respeito aos exemplos, devem ser apresentados seguidamente à definição e aos dois-pontos, grafados em itálico e com a UMP destacada. Importante pontuar que as UL adotadas como exemplo devem fazer parte da macroestrutura do dicionário, pois os estudantes dessa etapa escolar até este tempo precisam de todo o suporte possível para o aprendizado da língua.

v) Símbolo indicativo de uso. O símbolo que indica a introdução de uma nota que se refere ao uso, não necessariamente precisaria ser usado, porém preferiu-se também dar esse destaque, a fim de tornar mais visível a informação para o consulente. Os estudantes, principalmente do 6º ano do Ensino Fundamental, ainda estão em um período de transição, pois acabaram de sair do Ensino Fundamental I e, por isso, precisam de recursos didáticos que facilitem esse período de aprendizado, pois estavam muito acostumados com uma variedade de atividades lúdicas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

vi) Uso. A fonte destacada com cor diferente e em negrito na palavra que chama atenção para determinadas particularidades da UMP foi escolhida por ser encarada como um recurso visual importante e facilitador para a consulta.

vii) Explicação iniciada por “Usa-se” ou equivalente. Quando há alguma informação que se julga significativa para o melhor entendimento do uso da UMP, além da definição, é acrescentada nesse espaço específico da microestrutura do verbete.

viii) Exemplo também com algum tipo de destaque e UMP colorida. O exemplo referente à particularidade explicada virá entre parênteses e seguindo o mesmo procedimento do exemplo da definição, ou seja, também grafado em itálico e com a UMP destacada.

ix) Remissiva. Esse é um recurso adotado para não se repetir toda uma informação que já foi dada em um verbete equivalente e, portanto, uma forma de economia de espaço. Sempre aparece entre colchetes. Julgou-se pertinente também adotá-lo, como parte do letramento lexicográfico, uma vez que esse consulente aprendiz deve já estar ciente que os dicionários, de modo geral, assim procedem.

x) Imprescindível destacar, igualmente, que se optou por tratar como homônimas as UMP que apresentam sentidos distintos, formando cada uma delas sua própria palavra-entrada, como é o caso do prefixo *a-* (três entradas) e do elemento de composição *acro-* (duas entradas), demonstrados na sequência, e assim por diante.

### 6.1.2.1 Proposta para os verbetes

A proposta de verbetes a seguir é formada com as UMP que fazem parte do *corpus* da pesquisa e/ou reestruturados, como demonstrado no Quadro 77, para dicionários de tipo 3.

Quadro 77 – Proposta de verbetes do dicionário de tipo 3

<p>■<b>a</b><sup>-1</sup> prefixo com o sentido de aproximação, proximidade: <i>achegar-se</i>, <i>avizinhar</i> □ <b>Uso</b> “Usa-se também a forma <i>ad-</i> (<i>adjunto</i>)” (R).</p> <p>■<b>a</b><sup>-2</sup> prefixo com o sentido de afastamento, distanciamento: <i>atípico</i>, <i>aversão</i> □ <b>Uso</b> Usa-se também a forma <i>ab-</i> (<i>abdicar</i>).</p> <p>■<b>a</b><sup>-3</sup> prefixo com o sentido de privação, negação: <i>amoral</i>, <i>apolítico</i> □ <b>Uso</b> Usa-se também a forma <i>an-</i> (<i>anaeróbico</i>).</p> <p>■<b>ab-</b> [Ver <i>a</i><sup>2</sup>-] □ <b>Uso</b> Usa-se hífen quando vem antes de termo iniciado por <i>r</i> (<i>ab-reação</i>, <i>ab-rogação</i>).</p> <p>■<b>-á.ce:o</b><sup>1</sup> sufixo que indica a origem ou a natureza de algo: <i>cretáceo</i>, <i>galináceo</i> □ <b>Uso</b> Pode ocorrer também no feminino (<i>cretácea</i>, <i>galinácea</i>).</p> <p>■<b>-á.ce:o</b><sup>2</sup> sufixo que indica semelhança: <i>rosáceo</i>, <i>herbáceo</i>. □ <b>Uso</b> Pode ocorrer também no feminino (<i>rosácea</i>, <i>herbácea</i>).</p> <p>■<b>a.cro</b><sup>-1</sup> elemento de composição com o sentido de alto, elevado: <i>acrofobia</i>, <i>acrópole</i>.</p> <p>■<b>a.cro</b><sup>-2</sup> [Ver <i>acri-</i>].</p>
---

■ **a.çu-** elemento de composição com o sentido de algo grande: *jaraguaçu, acariaçu* □ **Uso**  
Usa-se hífen após vogal com acento gráfico ou quando a pronúncia o exigir (*ingá-açu, capim-açu*).

■ **ad-** [Ver *a<sup>1</sup>*]. Usa-se hífen quando vem antes de termo iniciado por *r* (*ad-rogar*).

■ **-a.da<sup>1</sup>** sufixo com o sentido de golpe: “*pancada, pedrada*” (R).

■ **-a.da<sup>2</sup>** sufixo com o sentido de conjunto: *criançada, gurizada*.

■ **-a.da<sup>3</sup>** sufixo com o sentido de produto alimentício: “*macarronada, feijoadada” (R).*

■ **-a.da<sup>4</sup>** sufixo com o sentido de ação: “*caminhada, chegada” (R).*

■ **-a.da<sup>5</sup>** sufixo com o sentido de conteúdo: *colherada, mesada*.

■ **-a.do<sup>1</sup>** sufixo com o sentido de lugar: *condado, bispado*.

■ **-a.do<sup>2</sup>** sufixo com o sentido de titulação: *bacharelado, califado*.

■ **-a.do<sup>3</sup>** sufixo com o sentido de semelhança: *amarelado, efeminado*.

■ **-a.do<sup>4</sup>** sufixo com o sentido de coletivo: *empresariado, professorado*.

■ **-a.do<sup>5</sup>** formação do particípio passado dos verbos da primeira conjugação: *apanhado, empenhado*.

■ **-a.gem<sup>1</sup>** sufixo com o sentido de ação: *aterrissagem, hospedagem*.

■ **-a.gem<sup>2</sup>** sufixo com o sentido de conjunto: *folhagem, plumagem*.

■ **-a.gri<sup>1</sup>** elemento de composição com o sentido de ácido: *agridoce, agripicante* [Ver *acri-*].

■ **-a.gri<sup>2</sup>** elemento de composição com o sentido de campo: *agricultura, agrimenção*.

■ **-al<sup>1</sup>** sufixo com o sentido de relação: *anual, individual* [Ver *ar<sup>1</sup>*].

■ **-al<sup>2</sup>** sufixo com o sentido de conjunto: “*cafezal, areal*” (R).

■ **-a.lha** sufixo com o sentido de quantidade, geralmente com valor pejorativo: *gentalha, parentalha*.

■ **-a.ma** sufixo com o sentido de conjunto: *dinheirama, caroçama* □ **Uso** Muitas vezes, pode ter valor pejorativo (*gentama*) / Usa-se também a forma *-ame* (*madeirame*).

■ **an-** [Ver *a<sup>3</sup>*].

■ **an.dro-** elemento de composição com o sentido de homem, macho: “*androide, andrógino*” (AM).

■ **a.ne.mo-** elemento de composição com o sentido de vento: *anemômetro, anemografia*.

■ **an.fi<sup>1</sup>** prefixo com o sentido de duplicidade: *anfíbio, anfigamia*.

■ **an.fi<sup>2</sup>** prefixo com o sentido de ao redor de: *anfiteatro, anfiartrose*.

- **an.te-** prefixo com o sentido de anterioridade (no tempo ou no espaço): *anteontem*, *antebraço* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *e* (*ante-histórico*, *ante-estréia*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*anterrepublicano*, *antessala*).
- **an.ti-** prefixo com o sentido de contra, em oposição a: “*antidemocrático*, *antinatural*” (AM)  
□ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *i* (*anti-horário*, *anti-inflamatório*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*antirracismo*, *antisséptico*).
- **an.tro.po-** elemento de composição com o sentido de homem, ser humano: *antropologia*, *antropofagia*.
- **a.po-<sup>1</sup>** prefixo com o sentido de afastamento, separação: *apogeu*, *apostro*.
- **a.po-<sup>2</sup>** prefixo com o sentido de proveniente de, derivado de: *aponeurose*, *apomorfina*.
- **-ar<sup>1</sup>** sufixo com o sentido de relação: “*escolar*, *familiar*” (R).
- **-ar<sup>2</sup>** desinência verbal da primeira conjugação: *abalar*, *administrar*.
- **a.ris.to-** elemento de composição com o sentido de nobre, excelente: *aristocracia*, *aristodemocracia*.
- **ar.que.o-** elemento de composição com o sentido de antigo: *arqueologia*, *arqueólogo*.
- **ar.qui-** elemento de composição com o sentido de chefia, superioridade: *arquiduque*, *arquimilionário* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *i* (*arqui-hipérbole*, *arqui-inimigo*).
- **au.to-<sup>1</sup>** prefixo com o sentido de próprio: *autobiografia*, *autoestima* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *o* (*auto-hipnose*, *auto-organização*) / “Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*autorretrato*, *autoinsuficiente*)” (R).
- **au.to-<sup>2</sup>** prefixo que significa automóvel, redução de automóvel: *autopista*, *autódromo*.

Fonte: elaboração da autora

## 6.2 Parâmetros e propostas para dicionários escolares de tipo 4

Tendo por base os procedimentos teóricos e metodológicos da LEXPED, assim como nos resultados que foram obtidos por meio das análises dos dicionários e dos verbetes que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, nesta seção, primeiramente, na subseção 6.2.1, apresentam-se propostas para as informações que se deseja que constem na *front matter* de um dicionário escolar de tipo 4. Na subseção 6.2.1.1, há propostas para os mesmos verbetes que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, para dicionários de tipo 4, cujo público-alvo são estudantes do Ensino Médio. Os resultados que se quer alcançar dizem respeito ao aprimoramento das obras lexicográficas direcionadas a esse público, que mantenham uma comunicação eficaz e didática entre todos os componentes de dicionários escolares. Como foram detectados muitos aspectos

positivos, procurou-se manter quaisquer características positivas e funcionais detectadas para a elaboração das propostas. A seguir, na primeira subseção, estão os textos explicativos para a *front matter* e, na segunda, as propostas para todos os verbetes que fazem parte do *corpus*, para que sirvam de parâmetro para obras lexicográficas escolares de tipo 4.

### 6.2.1 Parâmetros para as informações na *front matter*

Os mesmos parâmetros mencionados para a *front matter* de dicionários de tipo 3 podem ser replicadas para os dicionários de tipo 4.

#### 6.2.1.1 Proposta das informações na *front matter*

Com base em todas as análises e discussões dos resultados obtidos, apresenta-se a proposição de um modelo de orientações para dicionários de tipo 4, que devem constar na *front matter* de uma obra lexicográfica. Visou-se valorizar os aspectos positivos encontrados para a elaboração das propostas. Como os estudantes do Ensino Médio já possuem uma maior maturidade nesse estágio de sua vida escolar, entende-se que as informações contidas em toda a obra devem levar em consideração esse aspecto, porém devem continuar sendo coerentes e exatas, a fim de contribuir com os estudos mais avançados da língua materna. Assim, elaborou-se as orientações apresentadas na sequência.

**Quadro 78** – Proposta das informações na *front matter* do dicionário de tipo 4

#### **Informações sobre este dicionário**

Este é um **dicionário escolar**, elaborado especialmente para você, estudante do Ensino Médio. A linguagem adotada é acessível e, além disso, intenta ser bastante didático, para que você possa tirar suas dúvidas, à medida que avança em seus estudos da sua língua materna.

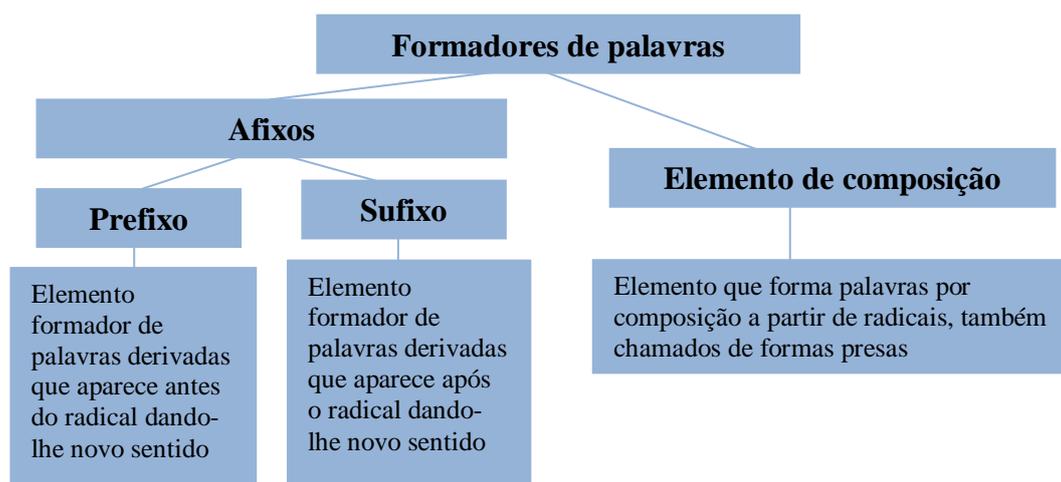
A **entrada** ou **palavra-entrada** do dicionário pode ser qualquer unidade sobre a qual o dicionário oferece informação situada na lista que forma o corpo do dicionário, o que normalmente as pessoas entendem como dicionário propriamente dito. As entradas, portanto, podem ser formadas por vocábulos, locuções, sintagmas, bem como por formadores de palavras (afixos e elementos de composição) que estão organizadas em ordem alfabética.

Quanto aos **formadores de palavras**, são estudados no âmbito da Morfologia. A **Morfologia** trata da estrutura interna das palavras, o que inclui a formação das palavras de

uma língua. Em outras palavras, a Morfologia se ocupa da relação existente entre a estrutura da palavra e o sentido que ela expressa. Sob o ponto de vista dessa relação, uma palavra como *pedra* é indivisível, já que seu sentido é expresso pela totalidade dela, mas *pedrada* é formada de *pedr-* (seu radical) mais *-ada* (um sufixo que expressa o sentido de golpe). Muitas outras palavras são assim formadas: *pancada*, *colherada*. Esses são exemplos de palavras formadas por sufixação, mas há ainda as formadas por prefixação, no âmbito das palavras derivadas como, por exemplo, *achegar-se*: *a-* (prefixo que expressa o sentido de aproximação) + *chegar-se*. Também há palavras formadas por composição, como, por exemplo, *acrofobia*: *acro-* (elemento de composição com o sentido de alto) + *fobia*, como apresentado no organograma na página seguinte.

A seguir, você pode identificar mais claramente quais são esses formadores e seus respectivos conceitos:

#### Formadores de palavras que você vai encontrar neste dicionário



#### Como usar o dicionário

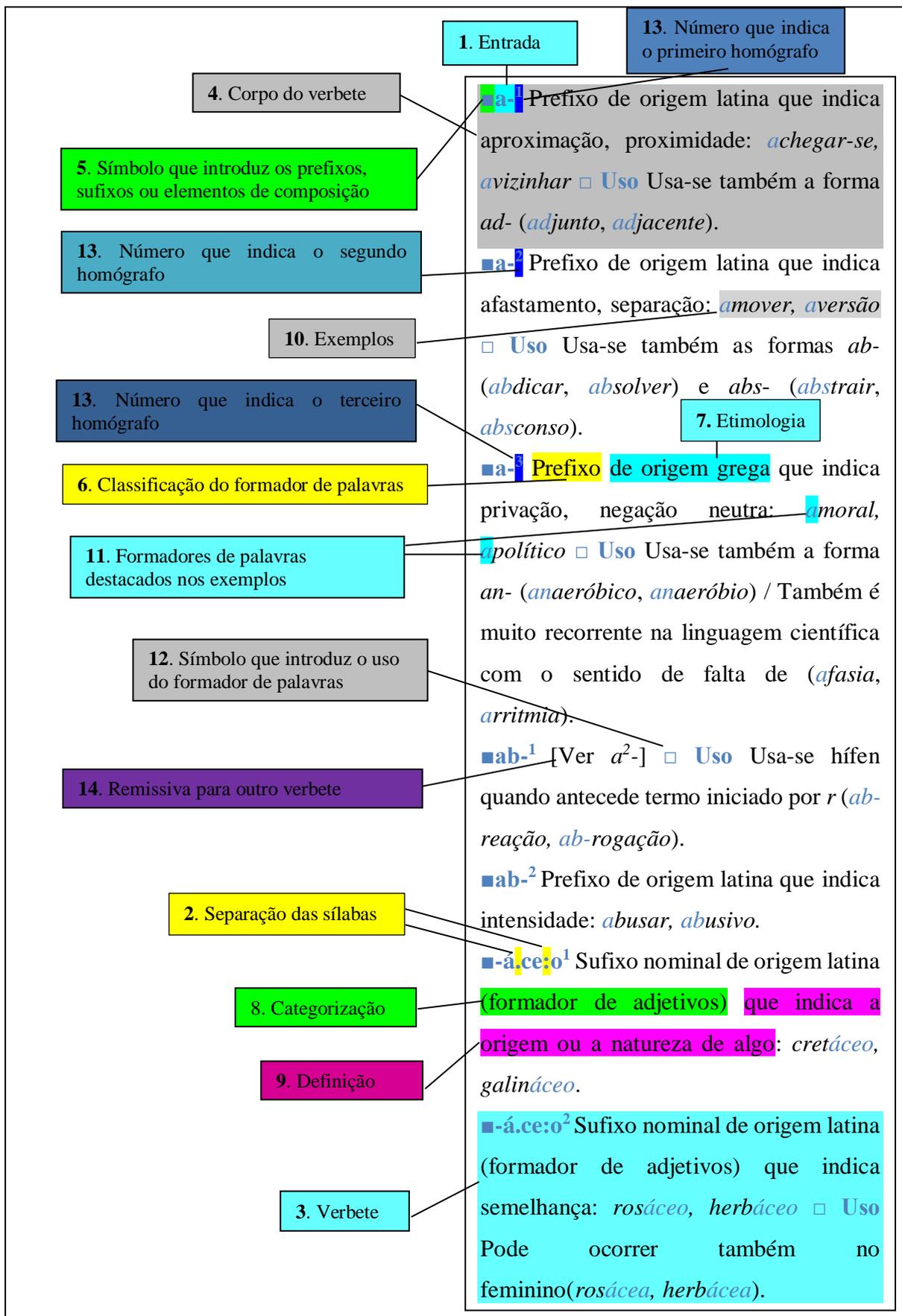
A lista a seguir traz explicações sobre cada elemento que aparece no verbete, cuja numeração remete você ao quadro da página seguinte.

1. Cada item listado é uma **entrada**, colorida e em negrito, organizada em ordem alfabética.
2. A entrada, quando formada por mais de uma sílaba, é apresentada com sua devida **separação das sílabas**, delimitada por ponto. A separação com dois pontos, porque existem as duas possibilidades em língua portuguesa: *his.tó.ri:a* e *his.tó.ria*; *sé.ri:e* e *sé.rie*; *pá.ti:o* e *pá.tio*; *ár.du:a* e *ár.dua*; *tê.nu:e* e *tê.nue*; *vá.cu:o* e *vá.cuo*, segundo a NGB.
3. A entrada mais o conjunto de informações sobre ela forma o **verbeta**.
4. O conteúdo que consta após a entrada chama-se **corpo do verbete**.

5. Antes da entrada que é **prefixo, sufixo** ou **elemento de composição** há um símbolo que a identifica: ■
6. Logo após a entrada, há a classificação do formador de palavras.
7. A próxima informação é a **etimologia**, ou seja, a origem da palavra.
8. No caso dos sufixos, em seguida, entre parênteses, há a sua **categorização**.
9. A **definição** apresenta o sentido atribuído ao elemento formador de palavras.
10. Os **exemplos** ajudam a identificar as palavras derivadas ou compostas e estão em itálico.
11. O elemento formador nos exemplos está **colorido**.
12. O **uso** específico da entrada está antecedido pelo seguinte símbolo: □
13. Quando há entradas cujas palavras são escritas da mesma forma, mas com sentidos diferentes (chamadas de **homógrafos**) são identificadas por números sequenciados, postos ao alto, à direita do elemento formador de palavras.
14. No caso em que a entrada já tem uma definição em outra entrada no dicionário, você será remetido(a) para ela, desta forma: [Ver...]. Essa indicação chama-se **remissiva**.

Na próxima página está disponível o

**Guia de uso do dicionário**



Fonte: elaboração da autora

### 6.2.2 Parâmetro para verbetes

Nesta subseção, como produto das análises realizadas e discussão dos resultados obtidos nesta investigação, no que diz respeito aos dicionários escolares de tipo 4, serão apresentados os elementos que devem formar os verbetes cujas palavras-entrada são as UMP. Considera-se que os cinco primeiros itens elencados na sequência sejam os essenciais e que os demais sejam aqueles que, eventualmente, precisam ser inseridos, de acordo com a necessidade (por exemplo: uso, normas ortográficas, remissivas). Isso quer dizer que o lexicógrafo fará a inserção desses elementos ou não, com base nos critérios estabelecidos para a elaboração da obra lexicográfica.

1. A UMP deve ser introduzida, de preferência, por símbolo que a identifique.
2. A palavra-entrada deve ser grafada de forma destacada, pode ser em minúscula, em negrito, preferencialmente com cor da fonte diferente do corpo do verbete, bem como com a devida separação silábica.
3. A classificação da UMP não deve ser abreviada.
4. A categorização dos sufixos deve constar entre parênteses, sem abreviação.
5. A definição deve ser introduzida pela expressão “que indica” ou equivalente (“relativo a”, “com o sentido de”) seguida pelos sentidos atribuídos à UMP. Trata-se de uma definição híbrida, que mescla informações funcionais e conceituais. Esse modelo de definição é explicado por Porto Dapena (2002, p. 270, TN), como já mencionado sobre os dicionários de tipo 3.
6. Os exemplos devem ser grafados de forma destacada (itálico, sublinhado etc.) seguidamente aos dois pontos, sendo fiel aos sentidos atribuídos e que façam parte da macroestrutura do dicionário, ou seja, devem ser palavras-entrada que estejam na *word list* da obra.
7. As notas de uso também devem ter algum destaque, por exemplo, ser antecedida por um símbolo específico e a palavra “Uso” (ou similar), cuja explicação, nesse caso, deve ser iniciada por “Usa-se”, sempre sendo apresentado(s) exemplo(s).
8. As remissivas devem ser claramente indicadas sem abreviaturas com palavras tais como: “verificar” ou “ver” que podem ser o único elemento do corpo do verbete ou constar em seu final.

Esquematizou-se um modelo para a elaboração de verbete referente a uma UMP com todos os elementos possíveis tanto em seu primeiro (referente à forma) como em seu segundo enunciado (referente ao sentido semântico) da maneira como é demonstrado no Quadro 80, na sequência.

**Quadro 79** – Modelo para elaboração de verbete do dicionário de tipo 4

Símbolo indicativo de UMP / **le.ma** / classificação da UMP sem abreviação (também a categorização, no caso dos sufixos) / etimologia / definição introduzida pela expressão “com o sentido de” ou equivalente: / exemplo com grafia destacada e UMP colorida / Símbolo indicativo de uso / **Uso** / explicação iniciada por “Usa-se” ou equivalente / (exemplo também com algum tipo de destaque e UMP colorida) / [Remissiva].

**Fonte:** elaboração da autora

Justificativas para as escolhas de cada elemento do verbete:

- i) Símbolo indicativo de UMP. Embora, dos dicionários de tipo 4 consultados, apenas Aulete (2011) empregue o símbolo que indica que o verbete é referente a uma UMP, encara-se seu emprego, como um dos aspectos positivos detectados durante as análises dessas obras lexicográficas e, por esse motivo, foi adotado no modelo de verbete.
- ii) Lema. A fonte destacada com cor diferente na palavra-entrada igualmente foi adotada por Aulete (2011) e por Bechara (2011) e pode ser encarada como um procedimento de bastante utilidade ao consulente alvo desse tipo de dicionário. Além disso, considera-se importante a informação sobre a separação das sílabas da UMP, o que pode ser feito já na palavra-entrada, em que um ponto separa cada sílaba. No caso de palavras que tanto podem ter ou não determinada separação silábica de acordo com a pronúncia, a indicação é feita por dois pontos, a exemplo de *-áceo (-á.ce:o)*.
- iii) Classificação da UMP sem abreviação (também a categorização, no caso dos sufixos). A opção para não se abreviar a classificação nem a categorização das unidades é para facilitar a leitura do consulente de uma forma que se torne mais didática.
- iv) Etimologia. Essa informação deve constar de forma muito consisa, pois os estudantes do Ensino Médio não necessitam de conhecimentos diacrônicos muito aprofundados, apenas precisam saber a origem dos formadores de palavras, pois é um conteúdo abordado nesse período escolar.
- v) Definição introduzida pela expressão “com o sentido de” ou equivalente. Quanto à definição, entende-se que, por se tratar de UMP, o mais adequado é demonstrar seus sentidos, iniciando-se com a expressão “com o sentido de” (ou “que significa”, em alguns casos específicos), posteriormente à classificação da UMP: “prefixo, sufixo ou elemento de composição com o sentido de...”, pois, em muitos casos, os sentidos atribuídos não são sinônimos apesar de serem próximos do sentido da UMP e, por essa razão, separou-se cada um deles por vírgula (da mesma maneira que os exemplos, que aparecem em itálico e com as UMP coloridas).

- vi) Exemplo com grafia destacada e UMP colorida. No que diz respeito aos exemplos, devem ser apresentados ulteriormente à definição e aos dois-pontos, grafados em itálico e com a UMP destacada. É essencial pontuar que as UL adotadas como exemplo devem fazer parte da macroestrutura do dicionário, pois os estudantes dessa etapa escolar, apesar de já terem alcançado certa autonomia, ainda precisam de suporte para o aprendizado da língua.
- vii) Símbolo indicativo de uso. O símbolo que indica a introdução de uma nota que se refere ao uso, não necessariamente precisaria ser usado, porém preferiu-se também dar esse destaque, a fim de tornar mais visível a informação para o consulente.
- viii) Uso. A fonte destacada com cor diferente e em negrito na palavra que chama atenção para determinadas particularidades da UMP foi escolhida por ser encarada como um recurso visual importante e facilitador para a consulta.
- ix) Explicação iniciada por “Usa-se” ou equivalente. Quando há alguma informação que se julga considerável para o melhor entendimento do uso da UMP, além da definição, é acrescentada nesse espaço específico da microestrutura do verbete.
- x) Exemplo também com algum tipo de destaque e UMP colorida. O exemplo referente à particularidade explicada virá entre parênteses e seguindo o mesmo procedimento do exemplo da definição, ou seja, também grafado em itálico e com a UMP destacada.
- xi) Remissiva. Esse é um recurso adotado para não se repetir toda uma informação que já foi dada em um verbete equivalente e, portanto, uma forma de economia de espaço. Sempre aparece entre colchetes. Julgou-se pertinente também adotá-lo, como parte do letramento lexicográfico, uma vez que esse consulente aprendiz deve já estar ciente que os dicionários, de modo geral, assim procedem.
- x) Importante destacar, igualmente, que se optou por tratar como homônimas as UMP que apresentam sentidos distintos, formando cada uma delas sua própria palavra-entrada, como é o caso do prefixo *a-* (três entradas) e do elemento de composição *acro-* (duas entradas), demonstrados na sequência, e assim por diante.

#### **6.2.2.1 Proposta para os verbetes**

A proposta de verbetes a seguir é formada com as UMP que fazem parte do *corpus* da pesquisa e/ou reestruturados, como demonstrado no Quadro 80, para dicionários de tipo 4.

**Quadro 80** – Proposta de verbetes do dicionário de tipo 4

- **a<sup>-1</sup>** prefixo de origem latina com o sentido de aproximação, proximidade: *achegar-se*, *avizinhar* □ **Uso** Usa-se também a forma *ad-* (*adjunto*, *adjacente*).
- **a<sup>-2</sup>** prefixo de origem latina com o sentido de afastamento, separação: *amover*, *aversão* □ **Uso** Usa-se também as formas *ab-* (*abdicar*, *absolver*) e *abs-* (*abstrair*, *absconso*).
- **a<sup>-3</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de falta de ou negação neutra: *amoral*, *apolítico*. □ **Uso** Usa-se também a forma *an-* (*anaeróbico*, *anaeróbio*) / Também é muito recorrente na linguagem científica com o sentido de falta de (*afasia*, *arritmia*).
- **a<sup>-4</sup>** prefixo protético, ou seja, “não apresenta ao vocábulo um valor semântico aparente” (Santana, 2006, p. 113), sendo mais evidente na linguagem popular: *avoar*, *alevantar*.
- **ab<sup>-1</sup>** [Ver *a<sup>-2</sup>*] □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede termo iniciado por *r* (*ab-reação*, *ab-rogação*).
- **ab<sup>-2</sup>** prefixo de origem latina com o sentido de intensidade: *abusar*, *abusivo*.
- **-á.ce:o<sup>1</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de adjetivos) com o sentido de origem ou a natureza de algo: *cretáceo*, *galináceo* □ **Uso** Pode ocorrer também no feminino (*cretácea*, *galinácea*).
- **-á.ce:o<sup>2</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de adjetivos) com o sentido de semelhança: *rosáceo*, *herbáceo* □ **Uso** Pode ocorrer também no feminino (*rosácea*, *herbácea*).
- **a.cro<sup>-1</sup>** elemento de composição de origem grega com o sentido de alto, elevado: *acrofobia*, *acrópole*.
- **a.cro<sup>-2</sup>** [Ver *acri-*].
- **a.çu-** elemento de composição de origem tupi com o sentido de grande: *jaraguaçu*, *acariaçu* □ **Uso** Usa-se hífen após vogal com acento gráfico ou quando a pronúncia o exigir (*ingá-açu*, *capim-açu*) [Ver também a variante *uçu-*].
- **ad-** [Ver *a<sup>1</sup>*].
- **-a.da<sup>1</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de outros substantivos) com o sentido de golpe: *pancada*, *pedrada*.
- **-a.da<sup>2</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de outros substantivos) com o sentido de coletividade, “[...] que se une frequentemente a substantivos designativos de pessoas”: *criançada*, *gurizada* (Maroneze, Cardoso e Pissolato, 2015, p. 69).
- **-a.da<sup>3</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de outros substantivos) com o sentido de produto alimentício feito de algo: *macarronada*, *feijoada*.

■ **-a.da**<sup>4</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de outros substantivos) com o sentido de excesso: *dinheirada*, *besteirada*.

■ **-a.da**<sup>5</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de outros substantivos) com o sentido de conteúdo: *colherada*, *mesada*.

■ **-a.da**<sup>6</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos a partir de verbos) com o sentido de ação: *caminhada*, *chegada* [Ver *-ida*].

■ **-a.do**<sup>1</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de território subordinado a: *condado*, *bispado*.

■ **-a.do**<sup>2</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de titulação: *bacharelado*, *doutorado*.

■ **-a.do**<sup>3</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de coletivo: *empresariado*, *professorado*.

■ **-a.do**<sup>4</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de adjetivos) com o sentido de semelhança: *amarelado*, *efeminado*. □ **Uso** Pode ocorrer também no feminino (*amarelada*, *amalucada*).

■ **-a.do**<sup>5</sup> sufixo nominal formador do particípio passado dos verbos da primeira conjugação: *apanhado*, *empenhado* □ **Uso** Muitas vezes, o particípio pode ser empregado como adjetivo (*apaixonado*, *maravilhado*) / Pode ocorrer também no feminino (*apaixonada*, *maravilhada*).

■ **-a.gem**<sup>1</sup> sufixo nominal de origem francesa (formador de substantivos abstratos partir de verbos) com o sentido de ação: *aterrissagem*, *aprendizagem*.

■ **-a.gem**<sup>2</sup> sufixo nominal de origem francesa (formador de substantivos) com o sentido de atitude (atitude típica de malandro, por exemplo): *malandragem*, *cafagestagem*.

■ **-a.gem**<sup>3</sup> sufixo nominal de origem francesa (formador de substantivos) com o sentido de conjunto: *folhagem*, *plumagem*.

■ **-a.gri**<sup>1</sup> elemento de composição de origem latina com o sentido de ácido: *agridoce*, *agripicante* [Ver *acri-*].

■ **-a.gri**<sup>2</sup> elemento de composição de origem latina com o sentido de campo: *agricultura*, *agrimentoção* [Ver *agro-*].

■ **-al**<sup>1</sup> sufixo nominal de origem latina (formador de adjetivos) com o sentido de relação: *anual*, *individual* □ **Uso** Também é empregado de forma recorrente nas áreas médicas: *arterial*, *dorsal* / Pode ser substantivado, “como *capital*, que ocorre tanto como adjetivo (“relativo à riqueza”) quanto como substantivo masculino (“patrimônio, riqueza”) e feminino

(“cidade principal de uma região, país etc.) (Maroneze; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 74) / A variante *-ar* só ocorre quando houver um *l* na base (ângulo → angular) [Ver *-ar<sup>l</sup>*].

■ **-al<sup>2</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de coletividade: *cafezal*, *areal*.

■ **-a.lha** sufixo nominal de origem italiana (formador de substantivos), com o sentido de quantidade (aumentativo), geralmente com valor pejorativo: *gentalha*, *parentalha*.

■ **-a.ma<sup>1</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de conjunto: *raizama*, *gadama* □ **Uso** Pode ser empregada a forma *-ame* (*raizame*, *gadame*).

■ **-a.ma<sup>2</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos), com o sentido de quantidade (aumentativo), muitas vezes com valor pejorativo: *dinheirama*, *caroçama* □ **Uso** Pode ser empregada a forma *-ame* (*dinheirame*, *caroçame*).

■ **-a.me<sup>1</sup>** [Ver *-ama<sup>1</sup>*].

■ **-a.me<sup>2</sup>** [Ver *-ama<sup>2</sup>*].

■ **an-** [Ver *a<sup>3</sup>*].

■ **-an.dro-** elemento de composição de origem grega com o sentido de homem, macho que tanto pode iniciar como terminar palavras: *androide*, *dodecandro*.

■ **a.ne.mo-** elemento de composição de origem grega com o sentido de vento que tanto pode iniciar como terminar palavras: *anemômetro*, *barosânemo*.

■ **an.fi-<sup>1</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de duplicidade: *anfíbio*, *anfigamia*.

■ **an.fi-<sup>2</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de ao redor de: *anfiteatro*, *anfiartrose*.

■ **an.te-** prefixo de origem latina com o sentido de anterioridade (no tempo ou no espaço): *anteontem* *antebraço*, □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *e* (*ante-histórico*, *ante-estréia*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*anterrepublicano*, *antessala*).

■ **an.ti-** prefixo de origem grega com o sentido de contrário, em oposição a: *antidemocrático*, *antinatural* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *i* (*anti-horário*, *anti-inflamatório*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*antirracismo*, *antisséptico*).

■ **-an.tro.po-** elemento de composição de origem grega com o sentido de homem, ser humano que tanto pode iniciar como terminar palavras: *antropologia*, *filantropo*.

■ **-ão<sup>1</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de aumento: *casarão*, *homenzarrão* □ **Uso** “Muitas vezes, o derivado sufixal adquire um valor diferente do valor da base. É o que ocorre com os seguintes exemplos: *blusão*, *fogão*, *salão*, *cordão*,

*palavrão, pimentão*” (Maronese; Cardoso; Pissolato, 2015, p. 61). *Blusão* não é uma blusa grande, *fogão* não é um fogo grande e assim por diante.

■ **-ão<sup>2</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de substantivos) com o sentido de proveniência, profissão: *aldeão, escritão*.

■ **-ão<sup>3</sup>** sufixo nominal de origem grega (formador de substantivos) com o sentido de ação ou resultado de ação: *puxão, arranhão*.

■ **a.po-<sup>1</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de afastamento, separação: *apogeu, apoastro*.

■ **a.po-<sup>2</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de proveniente de, derivado de: *aponeurose, apomorfina*.

■ **-ar<sup>1</sup>** sufixo nominal de origem latina (formador de adjetivos) com o sentido de relação: *escolar, familiar*.

■ **-ar<sup>2</sup>** sufixo verbal formador do infinitivo de verbos da primeira conjugação: *abalar, administrar*.

■ **a.ris.to-** elemento de composição de origem grega com o sentido de nobre, excelente: *aristocracia, aristodemocracia*.

■ **ar.que.o-** elemento de composição de origem grega com o sentido de antigo: *arqueologia, arqueólogo*.

■ **ar.qui-** elemento de composição de origem grega com o sentido de chefia, superioridade: *arquiduque, arquimilionário* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *i* (*arqui-hipérbole, arqui-inimigo*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*arquirrival, arquissacerdote*).

■ **-ar.quia** elemento de composição de origem grega com o sentido de governo: *monarquia, anarquia*.

■ **au.to-<sup>1</sup>** prefixo de origem grega com o sentido de próprio: *autobiografia, autoestima* □ **Uso** Usa-se hífen quando antecede *h* ou *o* (*auto-hipnose, auto-organização*) / Quando antecede termo iniciado por *r* ou *s*, essa letra é duplicada (*autorretrato, autossuficiente*) (R).

■ **au.to-<sup>2</sup>** prefixo de origem francesa, redução de automóvel: *autopista, autódromo*.

**Fonte:** elaboração da autora

Após feitas as propostas, pode-se passar para a finalização do trabalho fazendo-se as considerações concludentes, na próxima seção.

## CONCLUSÃO

“ [...] como o bom uso das palavras e o bom uso do pensamento são uma coisa só e a mesma coisa, conhecer o sentido de cada uma é conduzir-se entre claridades, é construir mundos tendo como laboratório o Dicionário, onde jazem, catalogados, todos os necessários elementos.  
[...]

(Cecília Meireles, O livro da solidão)

Sim, pode-se construir mundos mergulhando no dicionário, pois sobre quase tudo e qualquer coisa que se queira saber, esse livro cuja existência remonta a centenas de anos oferece informação em maior ou menor medida, basta que se descubra a forma adequada de buscá-la. Para tanto, é necessário que aqueles que estão sendo inseridos e iniciados no mundo dos estudos sejam instigados e ajudados por seus mestres. A esse respeito, pode-se invocar ao tão necessário letramento lexicográfico.

Em um trabalho como este que trata da descrição e da análise de dicionários escolares parece pertinente terminar mencionando os requisitos para uma consulta bem-sucedida abordada por Hartman (2001, p. 85) que chama a atenção para o fato de os estudantes recebem pouca orientação para o uso adequado do dicionário, ou seja, não estão preparados para tirar o maior proveito de todas as funções codificadoras ou decodificadoras que essa obra oferece. O lexicógrafo defende uma forma simplificada de consulta que segue sete passos: 1) o usuário constata que há um problema de leitura, escrita ou tradução a ser resolvido; 2) determina qual palavra levanta esse problema e qual a sua forma canônica deve ser procurada; 3) seleciona a obra de referência mais adequada; 4) procura na macroestrutura a palavra-chave apropriada; 5) localiza os dados procurados na microestrutura da entrada; 6) extrai as informações; 7) integra seu achado ao texto que o levou ao processo de consulta (Hartmann, 2001, p. 90-91).

Para que o estudante não fique sem poder sanar suas dúvidas seguindo esses passos, o dicionário deveria ser organizado da forma mais didática possível, para melhor atender às diversas necessidades do consulente. Além disso, a mediação dos professores em sala de aula é essencial, pois essa habilidade, entendida como letramento lexicográfico, pode e deve ser ensinada. No entanto, nem sempre os profissionais da educação têm tido uma efetiva formação lexicográfica para estarem em condições de proporcionarem essa formação a seus alunos. A preocupação, portanto, de pesquisadores (que também são educadores) deveria ser a de lutar para que essa formação para o ensino faça parte das grades curriculares das graduações em Letras, ou mesmo de Pedagogia. Essa inclusão estaria em consonância com o que ocorreu em

2006, quando os dicionários escolares passaram a receber atenção especial por parte do MEC, tanto que foram enviados para as escolas a fim de atender o público-alvo específico. Para isso, foram adotadas diretrizes para a escolha de obras direcionadas a cada etapa do Ensino Fundamental de tipos 1 (1º ano do Ensino Fundamental), 2 (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), 3 (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Entretanto, nem sempre essas obras têm sido amigáveis com os usuários – emprestando as palavras de Hartmann (2001) – em alguns aspectos relacionados com as UMP, como destacado nos Quadros 73 e 74, que demonstram as fragilidades detectadas nos dicionários de tipo 3 e de tipo 4, respectivamente. No caso dos dicionários de tipo 3, Aurélio Júnior (Ferreira, 2011a), Bechara escolar (2011a) e Saraiva (2010) não trazem em seu repertório UMP. O Aulete mini (Geiger, 2011a) classifica todas as UMP como “elemento de composição” no apêndice (apesar de as listas com esse conteúdo fazerem a devida distinção), procedimento não didático, principalmente com o aprendiz, por deixá-lo confuso; afirma, na *front matter*, que fará remissiva de forma distinta, mas usa o símbolo de igual (=), o mesmo usado para introduzir as definições; não apresenta correspondência entre diferentes sentidos com os exemplos e isso pode confundir o sentido das palavras formadas com as respectivas UMP. O dicionário Ramos (2011) não traz elementos de composição em seu repertório, o que prejudica alunos público-alvo dos dicionários do tipo 3, porque a composição faz parte do conteúdo programático do Ensino Fundamental II.

Quanto aos de tipo 4, Aulete (Geiger, 2011b) denomina todas as UMP como “elemento de composição” na *front matter* embora, posteriormente, na macroestrutura, classifica cada uma dessas unidades adequadamente, porém isso deixa as informações pouco claras para o consulente. Há uma quantidade muito grande de derivados formados com determinadas UMP em comparação com as demais, além de algumas delas não fazem parte da macroestrutura do dicionário. Bechara (2011b), ao se referir ao “novo acordo ortográfico” nos verbetes, não usa uma uniformidade formal, o que pode dificultar a compreensão dos alunos, pois ora escreve com iniciais minúsculas, ora com maiúsculas. Saber fazer a distinção entre o uso ou não em expressões que devem ter iniciais maiúsculas ou minúsculas é requerido principalmente em provas de redação em concursos a que os alunos que concluem do Ensino Médio se submetem como a prova do ENEM<sup>124</sup> e vestibulares, por exemplo, e, por isso, é importante que as

---

<sup>124</sup> No caso do ENEM, é considerado desvio na Competência I, que analisa questões gramaticais e de sintaxe, quando o candidato não usa adequadamente letras maiúsculas ou minúsculas. Uma solução seria a adotada por Aurélio (2010, p. XXI) que optou por empregar a sigla “AOLP = *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*”, informação que consta na lista “Abreviaturas, siglas e sinais convencionais”. Pode-se conferir esse emprego no Quadro 67, verbebo *ab-1*.

ocorrências das expressões sejam feitas de forma homogênea. Borba (2011), por sua vez, nem sempre menciona as origens das UMP, nem as classifica, aspecto que se considera menos amigável, pois deixa por conta do consulente inferir ou buscar a informação em outra fonte.

Há, não obstante, características positivas em ambos os tipos de dicionários como, por exemplo, a começar pela forma como são registradas as entradas localizadas na macroestrutura dos dicionários Ramos (2011), Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011) e Houaiss (2011)<sup>125</sup> que “[...] são apresentadas de forma destacada [...], são negritadas e possuem recuo na direção oposta à do restante do verbete [...]. Esses artifícios são pensados como forma de facilitar a consulta por parte dos usuários” (Pontes; Carvalho; Almeida, 2020, p. 239). Além desses destaques, Ramos (2011), Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011) acrescentam ao negrito cor diferente da fonte: Ramos (2011) e Aulete (Geiger, 2011b) usam azul e Bechara (2011) usa rosa, recursos que complementam os destaques apontados pelos autores, pois facilitam a visualização das palavras-entrada, tornando mais fácil a busca em dicionários escolares. Além da funcionalidade, considera-se que uma estética mais lúdica se torna um atrativo a mais que, principalmente em dicionários de tipo 3, pode ser importante, porque, em especial no primeiro ano (6º ano) dessa etapa, os alunos são bastante atraídos por ilustrações e recursos visuais de modo geral.

Nesse sentido, levando-se em consideração as descrições e as análises não exaustivas descritas na seção IV, constatou-se que o dicionário é de grande ajuda na intermediação entre o sujeito e a língua, um recurso didático muito importante no processo de aprendizagem. Primeiro, teceram-se considerações acerca dos dicionários de tipo 3, comparando-os tanto em suas macro como microestruturas, bem como na *front* e *back matter* e, posteriormente, o mesmo procedimento foi feito com os de tipo 4. A seguir, abordaram-se questões pertinentes para contribuir com o aprimoramento de dicionários escolares, com as descrições e análises feitas dos dicionários gerais Aurélio e Priberam. No caso dos dicionários cujos verbetes compõem o *corpus* deste trabalho, dicionários escolares de tipos 3 e 4, a importância das obras lexicográficas escolares foi comprovada mesmo com as fragilidades exemplificadas e que foram discutidas na seção V. Logo, pode-se dizer que o objetivo de analisar o tratamento lexicográfico dispensado às UMP em dicionários de língua portuguesa selecionados pelo PNLD, dos tipos 3 e 4 com vista a identificar aspectos positivos e negativos, foi alcançado. Na seção V, pois, foi possível discutir os resultados obtidos que permitiram, a partir dessas

---

<sup>125</sup> Embora Aulete mini e Borba tragam as UMP na *back matter* também dão os destaques adequados às entradas. Borba, porém, as grifa totalmente em caixa alta.

conclusões, apresentar parâmetros e propostas, na seção VI, cujo objetivo futuro é tornar os dicionários escolares mais didáticos.

No que diz respeito às perguntas norteadoras mencionadas na Introdução, passa-se a discorrer sobre elas com o intuito de respondê-las. A primeira questão diz respeito à importância de nos dicionários escolares haver registros de UMP de maneira didática e como podem ser benéficas para o desenvolvimento da competência linguística do consulente. O primeiro motivo é que fazem parte dos conteúdos programáticos do ensino básico. Outro motivo é que as UMP são bastante produtivas na formação de neologismos (ainda mais com os avanços na área da informática, com a interação que ocorre por meio das redes sociais e em criações publicitárias, por exemplo) que, quando caem no gosto popular, são incorporados em obras lexicográficas, o que permite aos estudantes, com a orientação dos professores, entenderem, na prática, como surgem as UL, no decorrer do tempo; outro é que possibilita o entendimento do sentido de UL que não estão lematizadas em um dicionário; por fim, porque proporciona contato com elementos linguísticos que fazem parte da sua aprendizagem, não só nas várias etapas escolares, e para o resto de suas vidas, mas também para codificar novos compostos e derivados, bem como decodificar o que outros produzem.

A segunda questão refere-se à forma como os dicionários gerais disponibilizam o registro das UMP. Como foi analisado apenas um dicionário impresso, foi possível constatar, como resultado da análise do dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), que ele traz informações na *front matter* referentes às UMP, assim como estão elencadas na *word list* em sua macroestrutura. Quanto às constantes na *back matter*, não há nenhuma relacionada às UMP, diferente do que ocorre com alguns dicionários escolares –Aulete mini (Geiger, 2011a), Ramos (2011) e Borba (2011) – que foram examinados e que trazem algumas orientações em seus apêndices. No entanto, percebe-se que a abordagem de Aurélio (Ferreira, 2010), em sua microestrutura, tem bastante similaridade com um dicionário de tipo 4, o Aulete (Geiger, 2011b), e isso, até certa medida, não está em desacordo com o que é proposto pelo PNLD dicionários, ou seja, essa obra lexicográfica aproxima-se de um dicionário geral, pois se suporia que os estudantes desse nível escolar já teriam uma autonomia como consulentes de dicionários, o que aparentemente não se sustenta, de acordo com a argumentação dos estudiosos mencionados neste trabalho, bem como com a constatação empírica da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa no ensino básico.

Quanto à diferença no tratamento dado pelos dicionários impressos e pelos da internet, questão abordada na terceira pergunta, apesar de a visualização ser mais “limpa”, a exemplo do que foi comprovado com as análises do dicionário *online* Priberam, mais informações podem

ser obtidas em uma consulta, por meio de *links* (hipertexto) que enviam o consulente a outras páginas do dicionário (ou para *sites* fora dele) com mais agilidade do que em um dicionário impresso. Além disso, como foi vivenciado durante o período da análise dos dados, há a possibilidade de se entrar em contato com os elaboradores, a fim de que façam eventuais correções (ou mesmo esclareçam dúvidas dos consulentes), pois há um espaço virtual para tanto, diferente do que ocorre com os dicionários impressos que só podem ser corrigidos numa nova edição, apesar de, em alguns casos, haver a possibilidade de se contatar os editores.

A questão quatro diz respeito às explicações acerca de UMP na *front matter* dos dicionários escolares: se são didáticas e condizentes com o nível escolar dos consulentes. Como se pôde visualizar nos Quadros 12 (dicionários de tipo 3) e 38 (dicionários de tipo 4), em todos os dicionários escolares averiguados há informações referentes às UMP na *front matter*, porém detectaram-se fragilidades que os tornam pouco didáticos em alguns aspectos, como já mencionado em detalhes por diversas vezes neste trabalho. Todavia também há características positivas como já abordado.

Outra questão (quinta) refere-se à localização das UMP. Constatou-se que nem todas as UMP estão inseridas na macroestrutura das obras analisadas. Dos dicionários de tipo 3, apenas Ramos (2011) e Saraiva Júnior (2010) (com somente uma ocorrência, o prefixo *vice-*) trazem UMP em suas macroestruturas, Aulete mini (Geiger, 2011a) as relaciona na *back matter* em um apêndice. Não se pode esquecer que os demais dicionários direcionados para esse nível escolar, Aurélio Júnior (Ferreira, 2011) e Bechara escolar (2011a) não as trazem em local algum. Dos dicionários de tipo 4, Aulete (Geiger, 2011b), Bechara (2011) e Houaiss (2011) trazem UMP em suas macroestruturas, Borba (2011) as relaciona na *back matter* em um apêndice.

A penúltima (sexta) e última (sétima) questões dizem respeito à forma como as definições e as exemplificações das UMP são registradas, bem como demais informações nesses verbetes e se são feitas de forma didática e, caso contrário, como podem ser aprimoradas. Evidentemente, os dicionários de tipo 3 poderiam melhorar a forma como trazem definições e exemplos e explicações ortográficas, por exemplo. Aulete mini (Geiger, 2011a) enumera diferentes sentidos com alguns exemplos, porém não fica claro qual exemplo corresponde a qual sentido, embora a separação por vírgula e ponto e vírgula talvez indique uma correspondência. O fato, entretanto, de não haver uma divisão mais explícita, esse procedimento não parece didático. Já em Ramos (2011), além de informar sobre os sentidos em diferentes acepções, há exemplo de uso correspondente, deixando as definições mais didáticas. No caso dos dicionários de tipo 4, quanto aos sentidos atribuídos às UMP, tanto Aulete (Geiger, 2011b) como Bechara (2011b) adotam o mesmo procedimento de Aulete mini (Geiger, 2011a),

não sendo, portanto, muito didáticos. Borba (2011) e Houaiss (2011) são mais coerentes nesse quesito. Por esses motivos, com os parâmetros e as propostas apresentadas, pretendeu-se aprimorar tais fragilidades.

A partir desses questionamentos e considerando todas as partes que compõem a hiperestrutura dos dicionários analisados, conclui-se que, apesar dos aspectos positivos, há algumas fragilidades nessas obras lexicográficas que deveriam ser sanadas para que fiquem realmente didáticas no que concerne ao tratamento dado às UMP, a fim de que os consulentes consigam compreender tanto seus sentidos e funções como o seu registro na macroestrutura. Foram examinados os registros das UMP em todos os elementos constituintes da macroestrutura (verbetes com sua microestrutura) e constatou-se que não há conteúdo na *middle matter*. Na medioestrutura, existe uma rede de remissivas. Averigou-se a *back matter* dos dicionários e comprovou-se que, em alguns dos dicionários, há registro sobre as UMP, inclusive em dois deles – Aulete mini (Geiger, 2011a) e Borba (2011) – as listas com as UMP estão nela localizadas. Identificou-se que existem aspectos que eventualmente podem ser proveitosos e/ou aproveitáveis na elaboração das informações apresentadas sobre as UMP e/ou na construção dos verbetes nos dicionários escolares tipos 3 e 4.

Reitera-se a defesa que se faz nesta tese de que as UMP devem ser inseridas na macroestrutura desses dicionários, uma vez que a consulta a um dicionário é justamente feita nessa parte específica da obra lexicográfica. Com o advento da internet, com os dicionários *online*, há expedientes que permitem que toda e qualquer informação seja apresentada na macroestrutura, algo que durante muito tempo não era possível de ser feito com os dicionários impressos, cujos autores precisavam fazer escolhas que levavam a algumas restrições. Além disso, um dos princípios da LEXPED é que as informações que constam nas obras de referência devem ser ajustadas às necessidades do usuário. No caso dos dicionários escolares, seguindo esse princípio, deve-se alimentá-lo com o que é realmente pertinente para cada fase escolar, o que inclui, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o estudo das UMP.

Por fim, após as análises e resultados obtidos, foram elaborados parâmetros e propostas tanto de explicações dadas ao consulente na *front matter* como de verbetes para dicionários escolares dos tipos 3 e 4, conforme registros na seção VI. A proposta, nesse momento, é contribuir com o aprimoramento das obras lexicográficas direcionadas aos consulentes aprendizes para que tenham a oportunidade de ter o adequado letramento lexicográfico, o que, afinal, é direito de todo concluinte do ensino básico.

Como o valor de toda pesquisa científica reside no fato de poder ser efetivamente aplicada de forma a trazer benefícios à sociedade, foi essa a intenção na elaboração desta tese.

Pretende-se, por isso, que a aplicação dos parâmetros e das propostas apresentadas neste trabalho possam ser divulgados. Uma forma seria mostrá-los para editores de obras lexicográficas e/ou para colegas lexicógrafos, cujos projetos envolvam dicionários escolares. Além disso, as contribuições também podem ser feitas nas escolas de educação básica, por meio de capacitações formativas sobre o uso do dicionário direcionadas aos professores em escolas onde se atua ou por contatar as instâncias responsáveis pelo ensino básico (SED, SEMED) com projeto de capacitação para os professores das redes de ensino do Estado. Entende-se, também, que ainda haja margem para se dar sequência a essa linha de investigação. Uma possibilidade de estudos seria a proposta de um projeto que visasse ao desdobramento da forma como são abordadas as UMP nos dicionários de tipo 3, uma vez que há uma distância significativa entre as primeiras séries (6º e 7º anos) e as últimas (8º e 9º anos) dessa fase escolar. Além dessas sugestões de trabalhos, um projeto interessante seria elaborar um dicionário escolar em parceria com colegas que também se debruçaram em pesquisas referentes a essas obras de referência, incorporando as contribuições de cada um deles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“agri-” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/agri->. Acesso em 24 out. 2023

ALVAR EZQUERRA, M. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco Libros, S.L, 2003.

ALVES COSTA, L. Terminografia versus lexicografia especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de lexicografia brasileira. **Debate Terminológico**. n. 13, p. 43-53, jun. 2015.

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 119-126, 1984.

ALVES, I. M. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. **Palavra**, Petrópolis: Vozes, n. 5, v. temático I, p. 69-80, 1999.

ANJOS, B. A. O. F. **Homônimos verbais em dicionários pedagógicos de E/LE: por uma proposta de definição didática para aprendizes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

ALVES, I. M. Derivação prefixal. In: CASTILHO, A. T. de (Coord.); RODRIGUES, A.; ALVES, I. M. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-56

ARANGO, M. L. C. **Impacto das novas tecnologias disruptivas na lexicografia sob a perspectiva da teoria das funções lexicográficas (TFL)**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241827>. Acesso em: 16 out. 2023.

AUGUSTO CARRA, S. Análise macroestrutural de dicionários aprovados pelo Ministério da Educação destinados ao ensino médio. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 122–146, 2020. DOI: 10.14393/Lex9-v5n1a2019-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/49804>. Acesso em: 3 set. 2023.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D.; MARTÍNEZ EGIDO, J. J. Hacia una evaluación de las prestaciones didácticas del dicionário desde la perspectiva de los usuarios. In. GARCÍA PLATERO, J. M; CASTILLO CARBALLO, M. Auxiliadora (Coords.). **Investigaciones lexicográficas para la enseñanza de lenguas**. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2009.

BAFFI-BONVINO, M. A. Investigando a utilização de um dicionário pedagógico no 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0806, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68508>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiologia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 9, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265>. Acesso em: 25 maio. 2024.

BARBOSA, L. de A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Fil. linguis. port.**, n. 10-11. 2008/2009, p. 31-41.

BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 3, 1995.

BARONAS, R. L.; NAZZARI, M. S. As sabenças dos/as linguistas populares. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-48, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/index>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BARROS, L. A. Curso básico de Terminologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=whN51Lj-7GoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=terminologia+extremamente+padronizada&ots=ReJoBCFlli&sig=n\\_qXFvdMUxsPjOVXyMvMTV09Rc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=whN51Lj-7GoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=terminologia+extremamente+padronizada&ots=ReJoBCFlli&sig=n_qXFvdMUxsPjOVXyMvMTV09Rc#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 18 mar. 2023.

BASÍLIO, M. Teoria lexical. São Paulo: Ática, 1999.

BASÍLIO, M. Introdução: Questões clássicas e recentes na delimitação de unidades lexicais. Petrópolis: Vozes. **Palavra**. n. 5, v. temático I, p. 9-18, 1999.

BECHARA, E. (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011a.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: 2011b.

BERTONHA, F. H. de C. Proposta de marcação dupla em dicionários escolares. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0813, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68521>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BIBO, L. S. da S. **Marcas diatópicas em dicionários**: uma proposta de registro para dicionários pedagógicos. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5921>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 1-26, 1984a.

BIDERMAN, M. T. C. Glossário. **Alfa**, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 135-144, 1984b.

BIDERMAN, M. T. C. A definição lexicográfica. **Cadernos do I. L.** Porto Alegre, n. 10, jul. p. 23-43, 1993.

BIDERMAN, M. T. C. Introdução: As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998a. p. 11-20.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998b, p. 129-142.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e lingüística portuguesa**. n. 2, 1998c, p. 81-118.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito lingüístico de palavra. **Palavra**, Petrópolis: Vozes, n. 5, v. temático I, p. 81-97, 1999.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: **Filol. lingüis. port.** v. 5, p. 85-116. 2002  
Disponível em:

<file:///C:/Users/rdfab/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Doutorado/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20tese/An%C3%A1lise%20de%20dois%20dicion%C3%A1rios%20Biderman.pdf> Acesso em: 14 jan. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa: apreciação crítica. **Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, p. 337-49, 2003.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: ISQUERDO, A. N., KRIEGER, M. da G. (Orgs.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia v. II**. Campo Grande: UFMS, 2004. p. 185-200.

BLOOMFIELD, L. Um Conjunto de Postulados para a Ciência da Linguagem. In: M. Dascal (Org.) **Concepções Gerais da Teoria Lingüística**. São Paulo: Global, 1978[1926].

BORBA, Francisco. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BORBA, L. C. de; BUGUEÑO MIRANDA, F. Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2165–2203, 2019. DOI: 10.14393/DL36-v12n4a2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41565>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BOSQUE, I. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba. Anuario Galego de Filoloxia**. v. 9. 1982, p. 105-123.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: língua portuguesa. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Base nacional comum curricular: Ensino Fundamental Anos Finais. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. 2017. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Base nacional comum curricular: Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). 2018. Acesso em: 14 jun. 2021.

BUGUEÑO, F. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In.: **Colóquio nacional de Letras em Diálogo e em Contexto: rumos e desafios**, 2002, Porto Alegre (RS). Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e desafios. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2002, p. 1-16

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. de. (Orgs.) **Manual de (meta)lexicografia** [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/38676136/Manual\\_de\\_Meta\\_Lexicografia](https://www.academia.edu/38676136/Manual_de_Meta_Lexicografia). Acesso em: 20 ago. 2023.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A estruturação de um dicionário. In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. de. (Orgs.) **Manual de (meta)lexicografia** [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/38676136/Manual\\_de\\_Meta\\_Lexicografia](https://www.academia.edu/38676136/Manual_de_Meta_Lexicografia). Acesso em: 20 ago. 2023.

CAETANO, M. do C. A meio caminho entre a derivação e a composição. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 2010, n. 5, p. 131-140. Edições Colibri/CLUNL, Lisboa. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/M.-C.-Caetano-1.pdf>. Acesso em 02 jul. 2024.

CARDOSO, E. de A. Composição. In: CASTILHO, A. T. de (Coord.); RODRIGUES, A., ALVES, I. M. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 56-109

CARRIAZO RUIZ, J. R. Dicionarios históricos. **Estudios de Lingüística del Español**, 2017, v. 38, p. 35-59. Disponível em: <https://doi.org/10.36950/elies.2017.38.8644>. Acesso em 03 ago. 2023.

CASTILLO CARBALLO, M. A. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La Lexicografía Didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003, p. 334-351.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. 38. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

COSTA, L. A. Terminologia versus Lexicografia Especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de Lexicografia Brasileira. In: **Debate Terminológico**. n. 13. 2015, p. 43-54. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/13\\_2015\\_04](https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/13_2015_04). Acesso em: 04 fev. 2023.

CUNHA, F. C. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC/ FENAME, 1976.

DAHER, H. Q.; FRANÇA, K. de B.; CABRAL, M. M. da A. (Orgs.) **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande - MS: SED, 2019. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

DAHER, H. Q.; SANTOS, D. de O.; WILHELMS, M. P. (Orgs.) **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Campo Grande - MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2).

DANTAS, H. O. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 150-163, jan/jun 2014. DOI: 10.22168/2237-6321.4.4.1.150-163. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/302>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DARÉ VARGAS, M. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1934-1949, 2019. DOI: 10.14393/DL36-v12n4a2018-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41472>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DARGEL, A. P. T. P. O dicionário como recurso didático no ensino-aprendizagem de português/língua materna. In: FUENTES MORÁN, M. T.; VALDÉS RAMOS, J. **El uso del diccionario y el léxico en el aprendizaje de lenguas**: estudios en México y Brasil. México: UNAM: ENALLT, 2018.

DI FABIO, R.; ISQUERDO, A. N. Os verbetes raça, etnia e etnicidade em diferentes edições de dois dicionários de língua portuguesa: a questão da definição. **Revista GTLex**, [S. l.], v. 7, 2022. DOI: 10.14393/Lex-v7a2021/22-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/64884>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DI FABIO, R. Colocações em dicionários escolares: algumas reflexões. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0805, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68664>. Acesso em: 13 ago. 2023.

**Dicionário Houaiss Conciso** / Instituto Antônio Houaiss (Org.) [editor responsável Mauro de Salles Villar]. São Paulo: Moderna, 2011.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em 09/01/2022.

DRYSDALE, P. D. The role of examples in a learner's dictionary. In: COWIE, A. (Ed.) *The dictionary and the language learner. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds.* Tübingen, Niemeyer. 1987, p. 213-223.

DUARTE, P. M. T. Conceito de prefixóide em morfologia. **Palavra**, Petrópolis: Vozes, n. 5, v. temático I, p. 164-174, 1999.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. **Dicionário de Linguística.** São Paulo: Cultrix, 1973.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. As funções da definição nos dicionários bilíngues. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 145-154, 2006.

FERRAZ, A. P. Analogia e desaumatização: processos neológicos convergentes. In: ISQUERDO, A. N.; MARQUES E. A. (Orgs). **As ciências do léxico** [recurso eletrônico]: volume X : lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6662>. Acesso em 15 dez. 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. (coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos; ilustrações Axel Sande), 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** (coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos), 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. Por que ainda ler Saussure? In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Saussure: a invenção da Linguística.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-21.

FUENTES MORÁN, M. T. **Gramática en la Lexicografía Bilingüe, Morfología y sintaxis en diccionarios de español-alemán desde el punto de vista del germanohablante.** Tübingen: Niemeyer, 1997, p. 44-97.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). **Lexicografía española.** Barcelona: Ariel Lingüística, 2003, p. 103-126.

GEIGER, P. (Org.). **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2011a.

GEIGER, P. (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2011b.

GONÇALVES, C. A. V.; YAKOVENCO, L. C.; COSTA, R. G. R. Delimitando as formas *x-eiro* no português do Brasil. **Palavra**, Petrópolis: Vozes, n. 5, v. temático I, p. 115-139, 1999.

GONÇALVES, S. de C. P.; KLINGER, K. dos S. A. Aspectos do sistema de remissivas em dicionários escolares de tipo 2. **Diálogos Pertinentes**, v.14, n. 2, p. 109-128, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3303>. Acesso em 20 ago. 2023.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETIINGER, S.; WERNER, R. **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1982a. p. 95-187.

HAENSCH, G. Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETIINGER, S.; WERNER, R. **La lexicografía**: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1982b. p. 395-534.

HARTMANN, R. R. K. **Teatcing and Researching Lexicography**. London: Person Education Limited, 2001.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 1998.

HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

HIGUERAS, M. Favorecer el aprendizaje del léxico. **Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**, n. 23, 2000.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

Acesso em: 13 jan. 2023.

ISQUERDO, A. N.; MARQUES Elizabete Aparecida (Orgs). **As ciências do léxico** [recurso eletrônico]: volume X: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6662>. Acesso em 15 dez. 2023.

JORDAN DE MOGENDORFF, I.; BEVILACQUA, C. Prende la computadora, usa el diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo y mejora tu aprendizaje. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2295–2329, 2019. DOI: 10.14393/DL36-v12n4a2018-14. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42662>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**. n. 18, Florianópolis, 2006a. p. 235-252.

KRIEGER, M. da G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópico**. v. 4, n. 3, p. 141-147, set/dez 2006b.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. v. 3, Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2007. p. 295-309.

KRIEGER, M. da G. **O dicionário de língua como potencial instrumento didático**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012a.

KRIEGER, M. da G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, jan-abr 2012b.

KRIEGER, M. da G. Lexicografia: a dicionarização do léxico. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. (orgs.). **Estudos em Lexicografia**: aspectos teóricos e práticos. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 13-31.

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F.; GARCIA, A. R. da R.; BATISTA, R. P. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1418>. Acesso em: 28 jul. 2023.

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1950-1951, out. - dez. 2018.

LARA, L. F. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and the way forward. Hove: Language teaching Publications, 1993.

LOPES, E. **A identidade e a diferença**: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa. São Paulo: Edusp, 1997.

LYONS, J. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Introduction\\_to\\_Theoretical\\_Linguistics.html?id=VGkkjkLPZkoC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Introduction_to_Theoretical_Linguistics.html?id=VGkkjkLPZkoC&redir_esc=y). Acesso em: 07 jul. 2023.

MARONEZE, B.; CARDOSO, E. de A.; PISSOLATO, L. Derivação sufixal. In: CASTILHO, A. T. de (Coord.); RODRIGUES, A., ALVES, I. M. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção morfológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2015. p. 56-109

MATORÉ, G. **La méthode en lexicologie**. Paris: Marcel Didier, 1953.

MEIRELES, C. [1948]. **Obra em Prosa**. vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MOLINA GARCÍA, D. La Lexicografía Pedagógica. In: **Fraseología Bilingüe**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Comares, 2006. p. 9-35.

MORANTE VALLEJO, R. **El desarrollo del conocimiento léxico em segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, S. L., 2005.

NADIN, O. L. Processo de seleção da nomenclatura para um dicionário pedagógico ativo de espanhol para aprendizes brasileiros. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S.

(orgs.). **Estudos em Lexicografia**: aspectos teóricos e práticos. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 161-187.

NADIN, O. L. **Lexicografia Pedagógica Bilíngue**: parâmetros para a elaboração de um dicionário eletrônico português-espanhol. Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Ciências e Letras. 2022. Disponível em: <http://www.gbd.sasd.ibilce.unesp.br/PortalPROPe/unesp/fclar/dlm/odair-luiz-nadin-da-silva/informacoes/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

NERUDA, P. Oda al diccionario. Disponível em: <https://neruda.uchile.cl/obra/obranuevasodas3.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

NOTION, I. S. P. Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely followed procedures. **Language Testing**, 10: 37-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/026553229301000102>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

OLIVEIRA, L. R.; CASTIGLIONI, A. C. Metalexigrafia escolar: análise contrastiva de verbetes de dicionários escolares para Ensino Médio. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0811, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68726>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, R. **Os homófonos não homógrafos em dicionários pedagógicos de língua inglesa**: possíveis sugestões lexicográficas. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

ORLANDI, E. P. Terra à vista!: discurso do confronto. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Universidade Federal de Campinas, 1990.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 18. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

PARREIRA, M. C.; MATIAS, G. R. **O ensino de expressões idiomáticas à luz da lexicografia pedagógica**. Pesquisas em Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2011.2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18854/18854.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PEREIRA, R. R. (2018). **O dicionário pedagógico e a homonímia**: em busca de parâmetros didáticos. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

PEREIRA, R. R. El Diccionario Monolingüe Pedagógico y la Enseñanza de Vocabulario: reflexiones teóricas y propuesta de actividad. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 195-213, abr. 2019. ISSN 1981-9943. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8406>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PEREIRA, R. R.; NADIN, O. L. Bases teóricas e metodológicas para o inventário de candidatos a homônimos destinados a dicionários pedagógicos. **Signótica**, v. 32. 2020, p. 1-35.

PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 59-79.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, I. C. Semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 111- 135.

PONTES, A. L. Exemplos de uso em dicionários escolares brasileiros para a leitura e a produção textual. **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1085>. Acesso em 10 out. 2023

PONTES, A. L.; ARAÚJO, E. M. V. M.; MOREIRA, G. L., SANTOS, H. L. G. dos; FECHINE, L. A. R. (Orgs.). **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

PONTES, A. L.; CARVALHO, D. M. de; ALMEIDA, E. C. O metadiscorso em dicionários didáticos. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. (Orgs.). **Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 237-263.

PONTES, A. L.; SANTOS, H. L. G. dos; SOUSA, A. G. F. de. Pesquisas de campo em Lexicografia Pedagógica. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. (orgs.). **Lexicografia Pedagógica: caminhos teóricos e aplicados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

PORTO DAPENA, J. Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: ARCO/LIBROS. S. A., 2002.

PORTO DAPENA, J. Á. **La definición lexicográfica**. Madrid: ARCO/LIBROS. S. A., 2014.

POTTIER, B.; AUDUBERT, A.; PAIS, C. T. **Estruturas lingüísticas do português**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del dicionário para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. En: Káñina, **Rev. Artes y Letras**, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (Especial), 2005.

RAMOS, R. de A. **Dicionário didático de Língua Portuguesa: ensino fundamental 1. 2. ed.** São Paulo: Edições SM, 2011.

RANGEL, E. Com direito a palavra dicionários em sala de aula. Ministério da educação do Brasil, 2012.

Referencial curricular – REME, Linguagens, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. v. 2. Campo Grande: SEMED, 2020. Disponível em: <https://gefem-emed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

REY, A. A propos de “lexicologie”. In: \_\_\_\_\_. **Le Lexique Images et Modèles**. Paris: Librairie Armand Colin, 1977. p. 155-72.

REY, A. Présentation du dictionnaire. **Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Paris: Le Robert, 1989.

- REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Paris: Mouton, 1971.
- REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. **Alfa**, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 45-69, 1984.
- RODRIGUES, L. T. D. **Definição lexicográfica em dicionários escolares do tipo 3 e 4 do PNLD: um estudo metalexicográfico**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas, 2023.
- RODRÍGUES BARCIA, S. Lexicografía digital: el universo puede llevarse em la mochila. In: **Introducción a la lexicografía**. Madrid, Síntesis, 2016. p. 135-184.
- RODRIGUES-PEREIRA, R. Parâmetros para a organização lexicográfica de formas homônimas homófonas não homógrafas destinados a dicionários pedagógicos. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. (Orgs.). **Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos**. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 137-159.
- RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. Prefácio. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. (Orgs.). **Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 7-11.
- RODRIGUES-PEREIRA, R.; NASCIMENTO, C. P. Da palavra ao texto, do texto à palavra: percursos que se convergem. In: CASTIGLIONI, A. C.; DARGEL, A. P. T. P. (Orgs.) **Léxico e Ensino: resultados de pesquisa**. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. (Orgs.). **Lexicografia Pedagógica: caminhos teóricos e aplicados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.
- ROMANCINI, G. A. **Protótipo de dicionário pedagógico de escritores da Literatura Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5602>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SANDALO, F. Morfologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**. vol. I. São Paulo: Cortez, 2005. p. 181-206.
- SANDMANN, A. J. [1992] **Morfologia lexical** [recurso eletrônico] / Antônio José Sandmann. – Dados eletrônicos. Curitiba: Ed. UFPR, 2020.
- SANTANA, D. de O. **Prefixos derivados de preposições em textos de língua portuguesa dos séculos XVII e XVIII**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11641/1/dissertacao%20Davi%20Santana.pdf> Acesso em: 03 out. 2023
- SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.
- Saraiva Jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado / organização da Editora. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. ed. 27. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SECO, M. **Estudios de Lexicografía española**. 2. ed. Madrid: Gredos, 2003.

SERRA, L. H.; SILVA, M. E. L. e. O uso de dicionário infantil em sala de aula: relatos de uma sequência didática para o ensino fundamental – anos iniciais. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0808, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68433>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVA, A. P. A. **Prefixos, prefixóides ou elementos de composição?** Uma análise crítico-comparativa dos prefixos registrados no Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa e no Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/6083>. Acesso em: 28 abr. 2024.

STREHLER, R. G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 169-178.

TARP, S. Desafíos teóricos y prácticos de la Lexicografía de Aprendizaje. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). **Lexicografía Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2008. p. 46-73.

TCHOBÁNOVA, I. B. Estudo dos nomes colectivos construídos com o sufixo -alho(a) na língua portuguesa. O seu lugar entre os outros nomes colectivos construído. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 2012, n. 6-7, p. 265-280. Edições Colibri/CLUNL, Lisboa. Disponível em: [https://clunl.fcsb.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/265\\_280.pdf](https://clunl.fcsb.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/265_280.pdf). Acesso em 02 jul. 2024.

TEILBAND, D.; VOLUME, T.; THOISIEME, T. **Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft**. Berlin; New York: de Gruyter, 1991.

VARGAS, M. D. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Linguagem**. v.12, n. 4, Uberlândia, 2019.

VILELA, M. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Almedina, 1979.

WELKER, H. A. **Uma pequena introdução à Lexicografia**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. **Panorama geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WERNER, R. Léxico y teoría general del lenguaje. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETIINGER, S.; WERNER, R. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1982. p. 20-94.

ZACARIAS, R. A. S. Macro e microestruturas de dicionários escolares português-inglês/ inglês-português. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 492–525, 2018. DOI: 10.14393/DL33-v12n1a2018-17. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38627>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ZACARIAS, R. A. S. Lexicografia de corpus: corpora e corpus *Query System*. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. de S. S. (Orgs.). **Estudos em Lexicografia: aspectos teóricos e práticos**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 97-116.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências: Lexicografia. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza. *Ciências da Linguagem: O fazer científico?* v. 1. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Estudos de Linguagem).

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1921–1933, 2019. DOI: 10.14393/DL36-v12n4a2018-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/46698>. Acesso em: 20 ago. 2023.