



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA E LITERATURA

Iandra Leticia Carvalho de Jesus

Estudo do vocabulário presente em um livro didático de língua portuguesa para o 6º ano: uma análise a partir dos glossários

Araguaína/TO

2025

Iandra Leticia Carvalho de Jesus

Estudo do vocabulário presente em um livro didático de língua portuguesa para o 6º ano: uma análise a partir dos glossários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Literatura.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Claudia Castiglioni

Araguaína/TO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331e Carvalho de Jesus, Iandra Leticia.

Estudo do vocabulário presente em um livro didático de língua portuguesa para o 6º ano: uma análise a partir dos glossários / Iandra Leticia Carvalho de Jesus. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

139 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Ana Claudia Castiglioni.

1. Definição lexicográfica. 2. Glossários. 3. Léxico e ensino no Nível Fundamental.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Iandra Leticia Carvalho de Jesus


Estudo do vocabulário presente em um livro didático de língua portuguesa para o 6º ano: uma análise a partir dos glossários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Literatura.


Orientadora: Profª. Dra. Ana Claudia Castiglioni

Data de aprovação: 24 / 06 / 2025


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI
Data: 02/10/2025 14:12:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ana Claudia Castiglioni - Orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 08/10/2025 07:51:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MARIA CRISTINA PARREIRA DA SILVA
Data: 04/07/2025 12:36:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Maria Cristina Parreira da Silva - Membro externo (UNESP)

AGRADECIMENTOS

*Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado
(William Shakespeare)*

A conclusão desta dissertação é, para mim, a concretização de mais um sonho. Início esta etapa da minha escrita agradecendo primeiramente a Deus, que é o meu suporte e alicerce para enfrentar todos os desafios que surgem durante a minha jornada. Agradeço a Ele por me manter firme quando, inúmeras vezes, achei que não fosse capaz; mas Ele nunca me abandonou e esteve comigo em todos os momentos, dando-me forças, coragem e sabedoria para a realização deste sonho. Sonhar é isso: é persistir. E eu persisti, graças à sua mão poderosa e ao seu cuidado infundável.

Agradeço imensamente aos amores da minha vida: minha mãe Rozilda, meu pai Manoel, meus irmãos — sobretudo minha irmã Raíssa — e minha vovó Josina. Em cada momento de solidão neste processo árduo e desafiador, as palavras de carinho, as orações constantes e o amor de vocês foram meu maior refúgio. Vocês são a minha mais preciosa riqueza. Amo-os infinitamente. Obrigada por tudo!

Nesta jornada, compreendi verdadeiramente o valor da amizade, pois, como está descrito em Eclesiastes 6:14, "o amigo fiel é uma forte proteção, e quem o achou, achou um tesouro". Eu, de fato, encontrei tesouros nesse caminho, e sou imensamente grata pela dádiva de tê-los em minha vida. Não poderia jamais deixar de expressar meu carinho, amor e gratidão pela existência de Lukas (máquina suprema 1) e Maria (máquina suprema 2). Só nós sabemos quantas vezes choramos, oramos e sonhamos com a conclusão desta etapa tão almejada. Nossa amizade tinha que acontecer; Deus foi providencial em unir três jovens sonhadores na graduação, que estarão juntos pela vida. Obrigada por tudo! Amo muito vocês! Agradeço também à Fabiana (Fabi) por compartilhar, nestes dois anos, suas angústias e realizações comigo. Você é maravilhosa! E à Rebequinha e Elis, duas preciosas amigas por quem tenho muito carinho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha maravilhosa orientadora, Ana Claudia Castiglioni. Seu incentivo e a crença constante em meu potencial foram pilares fundamentais em todas as minhas realizações acadêmicas. Nossa jornada na UFNT, desde minha monitoria em sua disciplina no segundo período da graduação, passando por quatro estágios supervisionados, a orientação do meu TCC, a supervisão no PIBID, e agora o Mestrado, é um capítulo que jamais apagarei da minha vida. Você sempre acreditou que eu fosse capaz de alcançar meus sonhos, e sou imensamente grata por ter visto meu conhecimento crescer tanto sob sua orientação. Mais do que uma “mãe acadêmica”, você se tornou uma amiga querida, cujo jeito doce, humano e incrível de ser é um tesouro precioso. Sua presença em minha vida é a prova de que Deus coloca as pessoas certas em nosso caminho. Nenhuma palavra seria suficiente para expressar minha gratidão por tudo que você fez por mim. Amo sua vida!

Nesta jornada pela UFNT, tive o privilégio de encontrar professores maravilhosos. Aprendi muito ao longo desses anos com todos eles, mas expressei meu agradecimento mais carinhoso à professora Elisa e ao professor João de Deus. O professor João é, de fato, uma joia rara neste mundo, sempre demonstrando bondade, atenção e gentileza em sua conduta.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fundamental apoio financeiro, que foi essencial para a realização desta pesquisa e para o meu desenvolvimento acadêmico no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT).

Um agradecimento carinhoso também à minha banca examinadora, composta pelos professores Maria Cristina Parreira da Silva e João de Deus Leite. Tivemos a felicidade de contar com dois profissionais incríveis, cujas contribuições foram extremamente pertinentes e valiosas para a finalização desta dissertação. Muito obrigada!

Reafirmando o pensamento de Shakespeare, o que realmente importa são os sonhos. Eu sonhei com esta conquista, e hoje ela é uma realidade. Sonhar é acreditar, mesmo quando a vontade de desistir é grande, e eu persisti. Minha gratidão se estende a todos que contribuíram para que este sonho se realizasse.

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!*

*Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...*

(Meireles, 1985)

RESUMO

A definição da palavra-entrada corresponde à tarefa mais importante e complexa atribuída às obras lexicográficas, pois tem como função oferecer aos consulentes informações sobre o significado das palavras de uma língua, de modo que eles consigam apreender os sentidos que as unidades lexicais abarcam, interpretando-as e utilizando-as de acordo com suas necessidades comunicativas. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo principal realizar um estudo a respeito do ensino do léxico da língua a partir da análise dos glossários apresentados no livro do 6º ano da coleção *Português Linguagens*, a fim de verificar se os glossários, enquanto ferramentas pedagógicas, conseguem ser didáticos na apresentação das definições dos significados das unidades léxicas ao público-alvo a que se destinam. Para tanto, esta pesquisa traçou alguns objetivos específicos: (i) observar se as definições são apropriadas, claras e precisas pensando no público-alvo da obra; (ii) comparar as definições apresentadas nos glossários do livro didático com as definições dos dicionários de tipo 3; e (iii) averiguar se as palavras que constam nos glossários compõem a nomenclatura dos dicionários aprovados pelo último PNLD (2012). Este estudo está ancorado, principalmente, nas contribuições teóricas de Biderman (1984, 1988, 2001), Bosque (1982), Krieger (2012), Medina Guerra (2003), Weinreich (1984), Welker (2004, 2008), Werner (1982), entre outros autores que colaboram para o conhecimento e reflexões sobre léxico, léxico e ensino, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica e definição lexicográfica (que representa a parte essencial desta pesquisa). No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e documental, de abordagem indutiva, cujo corpus é formado pelos glossários do livro didático *Português Linguagens* (o principal objeto investigativo). A consulta aos dicionários escolares de tipo 3 foi realizada para fins de comparação e verificação. A partir deste trabalho, constatou-se que os glossários se mostraram boas ferramentas pedagógicas e que podem ser mais explorados e trabalhados em sala de aula a partir do direcionamento dado pelos professores, colaborando para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos.

Palavras-chave: Definição lexicográfica. Glossários. Léxico e ensino no Nível Fundamental.

ABSTRACT

The definition of the entry word corresponds to the most important and complex task assigned to lexicographical works, as its function is to provide users with information about the meaning of words in a language, so that they can understand the meanings that lexical units encompass, interpreting and using them according to their communicative needs. From this perspective, the main objective of this research is to conduct a study on the teaching of language vocabulary based on an analysis of the glossaries presented in the 6th grade book of the Português Linguagens collection, in order to verify whether the glossaries, as pedagogical tools, are effective in presenting the definitions of the meanings of lexical units to their target audience. To this end, some specific objectives were outlined: (i) to observe whether the definitions are appropriate, clear, and accurate for the target audience of the work; (ii) to compare the definitions presented in the glossaries of the textbook with the definitions in type 3 dictionaries; and (iii) to ascertain whether the words in the glossaries are included in the nomenclature of the dictionaries approved by the latest PNLD (2012). This study is mainly based on the theoretical contributions of Biderman (1984, 1988, 2001), Bosque (1982), Krieger (2012), Medina Guerra (2003), Weinreich (1984), Welker (2004, 2008), Werner (1982), among other authors who contribute to knowledge and reflections on lexicon, lexicon and teaching, lexicography, pedagogical lexicography, and lexicographic definition (which represents the essential part of this research). Regarding methodology, this is a qualitative and documentary research with an inductive approach, whose corpus is formed by the glossaries of the textbook Português Linguagens (the main object of investigation). Type 3 school dictionaries were consulted for comparison and verification purposes. Based on this work, it was found that glossaries proved to be good pedagogical tools and that they can be further explored and worked on in the classroom under the guidance of teachers, contributing to the development of students' vocabulary.

Keywords: Lexicographic definition. Glossaries. Lexicon and teaching at the elementary level.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A Chave de Leitura de Dicionários Escolares	37
Figura 2- Triângulo definidor.....	44
Figura 3 - Livro Didático - <i>Português Linguagens</i> (6º ano)	57
Figura 4 - Recorrência de renovação das coleções didáticas no PNLD	61
Figura 5- Orientações aos professores para o trabalho com os glossários	63
Figura 6 - Texto sobre expressões artísticas com a presença de um glossário	72
Figura 7- O Conto Maravilhoso “Os Sete Corvos” : texto e glossário	75
Figura 8- O Conto Maravilhoso “Os Sete Corvos”: texto e glossário (parte 2)	78
Figura 9 - A História em Quadrinhos “A Princesa do Pé Quebrado”: Texto e Glossário	82
Figura 10 - A transcrição de uma entrevista com o escritor Antonio Prata: texto e glossário....	84
Figura 11- Notícia Sobre o derretimento das geleiras na Groenlândia: texto e glossário ..	86
Figura 12- O Texto Teatral “O Leão, o Lobo e a Raposa”: texto e glossário	88
Figura 13 - Poema “Poesia, Atualizações”, de Antonio Prata: texto e glossário	91
Figura 14 - Glossário referente ao texto “O leão, o lobo e a raposa” (Anexo A)	122
Figura 15- Glossário referente ao texto “o leão, o lobo e a raposa” (parte 2) (Anexo B)	123
Figura 16 - Glossário referente ao texto “Felizes quase sempre”, de Antonio Prata (Anexo C)	124
Figura 17 - Glossário referente ao texto “Felizes quase sempre”, de Antonio Prata (Anexo D)	128
Figura 18 - Glossário referente ao texto teatral “O leão, o lobo e a raposa” (Anexo E)	129
Figura 19 - Glossário referente ao texto teatral “O leão, o lobo e a raposa” (parte 2) (Anexo F)	130
Figura 20 - Glossário referente à história em quadrinhos “A princesa do pé quebrado” (Anexo G)	131
Figura 21- Glossário referente ao texto sobre o surgimento da bússola (Anexo H)	132
Figura 22 - Glossário referente ao texto acerca das 13 principais eco-cidades (Anexo I)	133
Figura 23 - Glossário referente à resenha crítica- Turma da Mônica- Laços (Anexo J)	134
Figura 24 - Glossário referente à resenha crítica- Turma da Mônica- Laços (parte 2) (Anexo K)	135

Figura 25 - Glossário referente ao texto “Cartas para minha avó”, de Djamila Ribeiro (Anexo L)	136
Figura 26 - Glossário referente ao gênero textual receita (Anexo M)	137
Figura 27 - Glossário referente ao texto sobre aquecimento global (Anexo N)	138
Figura 28 - Glossário referente ao texto sobre aquecimento global (parte 2) (Anexo O)	139
Figura 29 - Glossário referente ao texto sobre a extinção das florestas (Anexo P)	140
Figura 30 - Glossário referente ao texto sobre a extinção das florestas (parte 2) (Anexo Q)	141
Figura 31 - Glossário referente à matéria jornalística sobre a Amazônia (Anexo R)	142
Quadro 1 - Nomenclatura de diferentes tipos de dicionários	34
Quadro 2 - Dicionários escolares de tipo 3	58
Quadro 3 - Dicionários escolares de tipo 3: Caldas Aulete, Dicionário Didático de Língua Portuguesa, Aurélio Júnior e Saraiva Jovem Ilustrado	59
Quadro 4 - Dicionário escolar de tipo 3: Academia Brasileira de Letras	60
Quadro 5 - Apresentação do conjunto lexical que compõe os 26 glossários do livro didático	69
Quadro 6 - Classificação das unidades lexicais que compõem os glossários da obra <i>Português Linguagens</i>	71
Quadro 7 - Modo como os dicionários apresentam as definições	73
Quadro 8 - Comparativo de definições: O verbete <i>praguejar</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	77
Quadro 9 - Comparativo de definições: O verbete <i>grasnar</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	80
Quadro 10 - Comparativo de definições: O verbete <i>agito</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	83
Quadro 11 - Comparativo de definições: O verbete <i>glaciologista</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	87
Quadro 12 - Comparativo de definições: O verbete DNA no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	89
Quadro 13 - Comparativo de definições: O verbete <i>entanto</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	92
Quadro 14 - Comparativo de definições: O verbete <i>fatigado</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	94

Quadro 15 - Comparativo de definições: O verbete <i>vão</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	95
Quadro 16 - Comparativo de definições: O verbete <i>retina</i> no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> e nos dicionários escolares de tipo 3	96
Quadro 17 - Síntese das 63 unidades lexicais abarcadas nos glossários da obra <i>Português Linguagens</i>	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DL	Definição Lexicográfica
DPs	Dicionários Pedagógicos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LP	Lexicografia Pedagógica
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGLLIT	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UL	Unidade Lexical

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DESVENDANDO O LÉXICO: A CIÊNCIA POR TRÁS DAS PALAVRAS E OS SEUS ALICERCES NO ENSINO	17
1.1 O léxico da língua	17
1.2 Léxico e ensino	16
1.3 A ciência Lexicográfica	24
1.4 Lexicografia Pedagógica	27
1.5 Estrutura dos dicionários pedagógicos	31
1.5.1 A definição lexicográfica	37
2 METODOLOGIA: ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DO VOCABULÁRIO A PARTIR DOS GLOSSÁRIOS	54
2.1 Critérios para a seleção das obras: livro e dicionários	55
2.2 Programa Nacional do Livro Didático e Dicionários: breve histórico de criação.....	63
2.3. Critérios de constituição e análise do <i>corpus</i>	66
3 ANÁLISE DOS DADOS: O ESTUDO DAS DEFINIÇÕES NOS GLOSSÁRIOS DO LIVRO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	67
3.1 Primeiro olhar: padrões composicionais dos glossários	68
3.2. Definições nos glossários: investigação e comparação com obras lexicográficas de referência.....	73
3.2.1 Análise de definições sinonímicas.....	73
3.2.2 Análise de definições enciclopédicas.....	83
3.2.3 Análise de definições analíticas.....	85
3.2.4 Glossário misto: definições sinonímicas e analíticas.....	91
3.3 Considerações finais sobre a análise dos glossários: potencialidades e implicações didáticas.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A definição lexicográfica é reconhecida como o ponto principal dos estudos concernentes à Lexicografia por diversos autores, como Krieger (1980, 2012), Bosque (1982), Werner (1982) e Biderman (1984), entre outros. Isso se deve ao fato de que o que direciona os usuários da língua à consulta de obras lexicográficas, como os dicionários, é, sem dúvida, a busca pelo significado das palavras. Nesse sentido, os autores referidos atestam que trazer explicações sobre os sentidos das unidades léxicas de uma língua é uma tarefa altamente complexa e que envolve muitos aspectos, como, por exemplo, as necessidades dos consulentes, as quais determinam a natureza e o conteúdo das definições.

No que concerne ao propósito escolar frente à ampliação do vocabulário dos alunos, importa salientar que o objetivo do ensino da língua portuguesa é oportunizar que os estudantes façam uso pleno do idioma nas diversas situações comunicativas em que precisem empregar o vocabulário. Por essa razão, esse ensino deve favorecer o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. Contudo, para que esse propósito seja alcançado, existe a necessidade de que o ensino do léxico obtenha mais destaque no ensino-aprendizagem e que os professores de português obtenham conhecimento formativo consistente para que possam proporcionar, por meio de suas práticas docentes, o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, visto que o ensino do vocabulário é parte substancial no que tange à fluência leitora, escrita e compreensão textual.

Tendo em vista esses aspectos relativos ao ensino do vocabulário, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa. Nossa motivação para esta temática surgiu e se aprofundou durante as aulas de estágio na graduação, período em que a professora destacava as possibilidades de trabalho com dicionários e o ensino do vocabulário. Adicionalmente, a prática em sala de aula como professora de Língua Portuguesa nos levou a refletir profundamente sobre os desafios e a importância da ampliação do vocabulário dos alunos, e, especificamente, sobre o potencial e o uso dos glossários, muitas vezes subestimados em sua contribuição didática. Essa reflexão impulsionou o desenvolvimento da presente dissertação. Esta pesquisa tem como objetivo geral realizar um estudo a respeito do ensino do léxico da língua a partir da análise dos glossários apresentados no livro do 6º ano da coleção *Português Linguagens*, a fim de verificar se os glossários, enquanto ferramentas pedagógicas, conseguem ser didáticos na apresentação das definições dos significados das unidades léxicas ao público-alvo a que se destinam. Nesse viés, foram estabelecidos alguns objetivos específicos para que fosse possível alcançar tal propósito, os quais consistem em (i) observar se as definições são apropriadas, claras e precisas pensando

no público-alvo da obra; (ii) comparar as definições apresentadas nos glossários do livro didático com as definições dos dicionários de tipo 3; e (iii) averiguar se as palavras que constam nos glossários compõem a nomenclatura dos dicionários aprovados pelo último PNLD (2012). É importante salientar que esta pesquisa adota uma abordagem indutiva, partindo do pressuposto de que os glossários em análise possuem um potencial significativo como instrumentos eficientes para o ensino do vocabulário, buscando, por meio da análise, evidências que permitam confirmar essa hipótese.

O livro didático mencionado corresponde à materialidade escolhida para subsidiar a análise deste estudo, visto que ele é, muitas vezes, o principal recurso pedagógico que docentes e que os alunos dispõem como suporte no contexto das escolas públicas do Brasil. Os dicionários, por sua vez, representam o léxico da língua e são referência para consulta, o que justifica sua inclusão como base de comparação nesta análise. Assim, esta pesquisa se alicerça na observação e na análise do tratamento dado às definições a partir de um referencial teórico pertinente para subsidiar o conhecimento acerca dos tipos de definições lexicográficas existentes, bem como contribuir para que seja possível responder se as definições apresentadas nos glossários da obra didática em questão auxiliam na elucidação dos significados das palavras e se colaboram para construção do conhecimento dos alunos, não apenas no que tange à compreensão momentânea dos textos a que estão vinculados, como também se favorecem para o conhecimento sobre os significados das unidades lexicais que, possivelmente, sejam desconhecidas para os alunos do 6º ano.

Desse modo, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o texto inicia com a presente introdução, em que apresentamos o tema estudado, os objetivos que nortearam a pesquisa e a sua relevância para o trabalho com o ensino do vocabulário. Em seguida, o primeiro capítulo expõe a revisão teórica da pesquisa, abordando o léxico da língua, a ciência lexicográfica, conceitos relacionados à Lexicografia Pedagógica, a estrutura dos dicionários pedagógicos e, por fim, a definição lexicográfica, que é a pedra de toque deste estudo.

O segundo capítulo corresponde à metodologia da pesquisa e nele constam três seções para tratar do tipo de pesquisa, os critérios para a seleção do *corpus*, o modo como tais materiais foram escolhidos para serem analisados neste trabalho. Além disso, discutimos sobre o Programa Nacional do Livro Didático e PNLD - Dicionários, abordando brevemente seu histórico de criação e sua inserção na política pública de distribuição de materiais didáticos. Esse capítulo também apresenta os critérios estabelecidos para a análise dos dados. Posteriormente, no terceiro capítulo, tratamos especificamente da análise dos dados, descrevendo o conjunto lexical levantado, seu perfil gramatical, o total de glossários existentes

no livro didático, a quantidade de unidades lexicais que abarcam e a quantidade de palavras por glossário. Finalizamos esta seção com uma síntese das análises realizadas.

Por fim, há as considerações finais que refletem e consolidam as constatações do trabalho, seguidas pelas referências e pelos anexos, os quais ilustram os demais glossários com seus respectivos textos que não estiveram contemplados no foco da análise. Esperamos que as análises elaboradas nesta pesquisa contribuam para a compreensão da importância do ensino do vocabulário para o desenvolvimento comunicativo dos alunos e, principalmente, que os glossários se constituam como um recurso pedagógico para que tal ensino seja trabalhado em sala de aula a partir da mediação do professor.

CAPÍTULO I

DESVENDANDO O LÉXICO: A CIÊNCIA POR TRÁS DAS PALAVRAS E OS SEUS ALICERCES NO ENSINO

*O léxico é o domínio cuja aprendizagem
jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo
(Biderman, 2001)*

O presente capítulo tem por finalidade estabelecer a fundamentação teórica que sustenta a análise desta dissertação. Para isso, a discussão é iniciada com a exploração da natureza e da importância do **léxico** da língua, reconhecendo-o como elemento central para a comunicação humana e a aquisição contínua de conhecimento. Em um segundo momento, o foco se volta para a interface entre **léxico e ensino**, abordando as estratégias e desafios da sua inserção no ambiente escolar. Na sequência, a abordagem se aprofunda na **ciência lexicográfica**, detalhando o papel do especialista e as especificidades da **lexicografia pedagógica** enquanto campo aplicado. Por fim, o capítulo dedica-se a examinar a **estrutura dos dicionários**, com ênfase na **definição lexicográfica**, elemento crucial para a compreensão do significado das palavras e que serve de base para as reflexões propostas na pesquisa.

1.1. O Léxico da Língua

A afirmação de Biderman (2001) ressoa profundamente com o que representa a complexidade da linguagem humana, pois a partir desse pensamento podemos perceber que a aquisição do vocabulário é um processo contínuo e que está em constante expansão, uma vez que o léxico concretiza a capacidade humana de entender e interagir com o mundo, permitindo que os indivíduos troquem experiências e compartilhem conhecimentos ao longo de sua existência, visto que a palavra se constitui como “a pedra de toque da linguagem humana”. (Biderman, 1988, p. 81).

Nesse sentido, o léxico pode ser compreendido não apenas como o conjunto de palavras de uma língua, mas como um vasto e complexo sistema organizado de unidades lexicais, cada uma com suas propriedades fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas. Conforme Antunes (2012) sugere, ele funciona como um mecanismo à disposição dos falantes, que o mobilizam para construir significados e atender às suas necessidades comunicativas. No

entanto, importa observar que mais do que um recurso substancial para o estabelecimento da comunicação, a língua é, antes de tudo, um fenômeno social, conforme manifestou Saussure (1916).

Dessa maneira, é por meio dela que o homem consegue interpretar a realidade e compreender o mundo ao seu redor. Assim, a partir da dinâmica interna das palavras e da união dos signos linguísticos organizados e combinados segundo leis específicas, cada comunidade linguística manifesta sua realidade social e concretiza os seus desejos, pensamentos e necessidades, os quais são expressados por meio do seu léxico.

À vista disso, o ato de nomear, de acordo com Biderman (1998, p. 88), é uma característica inerente à espécie humana. O homem, por meio da dimensão mágica da palavra, organiza o mundo em categorias, fazendo uso das palavras como se fossem tipos de “etiquetas”, as quais vão estruturando o mundo à sua volta a partir de um universo de sentidos revelado pela linguagem, ou seja, “é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas”. Para Biderman,

O homem desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos. Como as palavras permanecem através do tempo entesouradas por uma cultura e transmitidas de geração a geração, o processo de conceptualização parece mais estático do que efetivamente é. Nesse ponto é preciso distinguir o processo individual de formação de conceitos por parte de um sujeito, do acervo de conceitos transmitidos materialmente através das gerações por meio do vocabulário herdado e transmitido, sobretudo nas sociedades dotadas de uma tradição escrita. Na dimensão individual, o léxico é conceptualizado como um conjunto de representações, isto é, de objetos mentais que se consubstanciam nas palavras que esse indivíduo domina e das quais ele se serve (Biderman, 1998, p. 90).

Nessa ótica, compreendemos que essa ciência também se constitui como um produto histórico-social, visto que por ser um sistema dinâmico, aberto e inesgotável representa as vivências e reflete as experiências da sociedade, caracterizando-se como um tesouro vocabular por meio do qual o homem consegue estabelecer relações e comunicar-se em comunidade, conforme discorre Biderman (1996):

[...] Lembro que a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem. A língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura. E o léxico da língua constitui um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. De um lado, ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e formal, via aprendizagem. E, de outro, ele pode ser armazenado em forma codificada de engramas na memória do indivíduo, para que ele possa recuperar as palavras nesse tesouro vocabular, quando delas precisar para se expressar ou para se comunicar (Biderman, 1996, p. 44).

Por conseguinte, pelo fato de o léxico ser o responsável por repassar a herança cultural às novas gerações, evidencia-se, assim, o seu caráter flexível e suscetível a constantes transformações, revelando a sua essência imutável e em constante expansão. Isquierdo (2012, p.

115) sinaliza que independente da perspectiva teórica adotada, não podemos negar a relevância do léxico de uma língua natural no processo de cognição e de categorização da realidade, pois essa ciência é a responsável por materializar o conhecimento produzido por um povo.

Diante disso, o léxico de uma língua natural reflete diretamente a cultura e a história de uma sociedade e é por meio dele que o homem vai construindo sentido ao universo que o cerca, nomeando o mundo ao seu redor, o que caracteriza, segundo Biderman (1987, p. 81), “a primeira etapa no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo”. A partir desse processo de nomeação, surge, então, o léxico das línguas naturais. Importa observar, nesse sentido, que o léxico é muito mais do que um mecanismo que proporciona aos indivíduos o estabelecimento da comunicação em sociedade, para além disso, o seu estudo viabiliza conhecer toda a vida de um povo.

Dargel (2011, p. 29) menciona que, por meio das unidades lexicais de uma língua, os falantes refletem toda a sua história de vida. Nesse sentido, estudar sobre essa ciência é também ultrapassar o seu nível linguístico, pois ela se constitui como um guia de referência para qualquer trabalho que se propõe a estudar as relações entre língua, sociedade, homem, cultura e ambiente. De acordo com Krieger (2012, p. 391), o léxico é um componente de variadas faces e que proporciona diferentes abordagens em seus estudos devido às múltiplas facetas da palavra, seja no nível morfológico, no discurso, na sua ligação com o mundo extralinguístico ou por meio de uma diversidade de campos que se interconectam com ele.

No que concerne ao campo investigativo do léxico, Krieger (2012, p. 391) atesta que, a depender do objetivo pretendido, existem alguns campos que se preocupam em estudar a descrição das unidades lexicais ou o seu funcionamento. Além do mais, há também áreas que se interessam por estudar o léxico com fins aplicados, cuja finalidade consiste na identificação ou no estabelecimento das unidades lexicais das línguas a fim de registrá-las nos dicionários, os quais legitimam as expressões de uma língua, funcionando, segundo Krieger, como uma espécie de cartório das palavras que estão aptas a serem utilizadas por uma comunidade linguística.

Nessa conjuntura, existem três domínios do conhecimento que se encarregam de investigar cientificamente o léxico, ainda que, de acordo com Assunção *et al.* (2015), muitos estudiosos que se dedicam a essa área ainda não tenham conseguido determinar com precisão e certeza os limites que marcam o estudo científico dessa ciência. São elas: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. A Lexicologia é um ramo da linguística que se dedica ao estudo e à análise das palavras de uma língua, bem como os significados dos vocábulos, suas constituições e variações, desenvolvendo teorias das quais os lexicógrafos lançam mão na

solução de seus problemas práticos. Desse modo, a Lexicologia tem como atribuição o estudo de todas as palavras de uma língua.

Biderman (2001, p. 16) pontua que a Lexicologia é uma ciência antiga que tem como objeto de estudo “a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”. Essa ciência linguística corresponde ao estudo do léxico geral de uma língua, levando em consideração variadas relações, como, por exemplo, aspectos fonológicos, pragmáticos, discursivos, históricos, culturais etc. Por essa razão, torna-se uma ciência complexa devido a seus abrangentes interesses de estudo.

No que se refere à Lexicografia, explorada em uma seção à parte, cabe salientar, de maneira geral, que essa é uma ciência tradicional e antiga, a qual está relacionada ao estudo dos dicionários e às suas produções, bem como à feitura dos glossários e dos vocabulários. À terminologia, outro importante campo de conhecimento do léxico, compete o estudo dos termos técnicos de áreas específicas do conhecimento humano e tem como foco o léxico técnico-científico das línguas e o componente lexical especializado. Essa área se volta, portanto, para as denominações técnicas circunscritas em diferentes campos profissionais.

1.2. Léxico e ensino

A escola possui um papel fundamental no que tange à ampliação vocabular dos alunos a partir dos conhecimentos prévios que eles já possuem, de modo a capacitá-los a utilizar a sua língua materna com competência e propriedade nas mais diversas situações comunicativas ao seu redor, auxiliando-os a interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, bem como dando suporte para que eles consigam produzir seus próprios textos, eficazmente, em situações também diversificadas, e isso perpassa pelo ensino do léxico em sala de aula. Segundo Kleiman (1987, p. 47):

A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento do vocabulário. O controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente. (Kleiman, 1987, p. 47)

De acordo com a referida autora, a criança apreende os primeiros significados por meio do contexto de interação em que ela está inserida, propiciando o desenvolvimento de suas habilidades em relação à compreensão de linguagem, assim como a evolução de suas habilidades cognitivas. Desse modo, “o letramento e a escolarização têm um papel fundamental nesse processo” (Kleiman, 1987, p. 47).

Isto posto, compreendemos que a fase correspondente à escolarização consiste no

aprendizado de um novo vocabulário para a criança, pois nesse contexto ela irá se deparar com novas palavras, como, por exemplo, os vocábulos que caracterizam cada disciplina, o vocabulário dos colegas, isto é, com novos discursos, proporcionando-a novos aprendizados que estão além dos construídos por meio de sua experiência individual ou do seu contexto familiar. Essa perspectiva está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao tratar do componente de Língua Portuguesa, destaca a importância de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos a fim de que participem de maneira significativa e crítica das diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68). Por assim ser, a escola constitui-se como fator relevante no que concerne à ampliação lexical dos estudantes, de modo que eles consigam mobilizar esse conhecimento em suas comunicações diárias, sejam elas dentro ou fora dos muros da instituição escolar. Para Dargel (2011),

o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Para que esse objetivo seja alcançado, há a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa reservem, durante suas aulas, um espaço significativo destinado especificamente ao estudo do léxico. Afirmamos isso por reconhecermos que o conhecimento da função discursiva dos itens lexicais se constitui como fator primordial na construção do sentido de um texto. Se o aluno for orientado pelo professor a como ampliar sua competência lexical haverá, indubitavelmente, acréscimo em seu repertório de palavras e também a ampliação de sua visão de mundo. (Dargel, 2011, p. 14)

Importa observar, nesse sentido, que a escola representa fator substancial para que os alunos consigam apreender e mobilizar o papel social proporcionado pela leitura e pela escrita frente às suas práticas discursivas, empregando-o nas relações estabelecidas na vida em sociedade. Desse modo, entendendo que o texto se configura como centralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a sua compreensão e produção perpassa pelo ensino do vocabulário. Assim, o ensino do léxico precisa priorizar o contexto, de maneira que as palavras sejam estudadas a partir de suas variadas possibilidades de uso, bem como de significações, contribuindo para ampliação da competência comunicativa desses indivíduos.

No entanto, o cenário tem sido bem diferente do que deveria ser em relação à ampliação vocabular dos alunos. Dias (2004), ao mencionar o pensamento de Garcia (1984), revela que o autor diz-se impressionado com a pobreza vocabular dos estudantes, os quais não se sentem seguros nem mesmo para conseguir traduzir suas impressões ou sentimentos estabelecidos a partir de suas relações sociais e com o mundo que os cerca. Segundo Dias (2004, p. 66), é fundamental ampliar as pesquisas em léxico para fomentar o enriquecimento do vocabulário, abrangendo tanto o ativo (que o estudante usa espontaneamente) quanto o passivo

(compreendido no cotidiano, mas ainda não incorporado ao uso habitual).

Nesse sentido, é substancial que ensino do léxico ganhe mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que seja levado em consideração o objetivo de ampliar a competência lexical dos alunos para que eles consigam fazer uso do seu vocabulário de forma competente e nas variadas situações da esfera comunicativa. Entretanto, para que esse ensino seja de fato significativo, é necessário que ele seja tratado de forma mais ampla do que em atividades superficiais, nas quais comumente verificamos listas com significados de palavras soltas e descontextualizadas, cujo objetivo consiste em fazer com que os alunos memorizem tais vocábulos, preencham lacunas, ou identifiquem sinônimos e antônimos sem contextualização (Antunes, 2012, p. 23).

Pensar o léxico em uma perspectiva contextualizada significa dizer que esse ensino precisa ir além das muitas listagens de palavras em paradigmas. É fundamental, assim, que se evidencie as relações entre as palavras, intrinsecamente e extrinsecamente, a partir dos campos semânticos que as cercam, verificando as variadas redes de sentido que os vocábulos guardam entre si, redes de sentido essas como as estabelecidas por meio dos antônimos, sinônimos, dos parassinônimos, dos homônimos, dos parônimos (Xatara, 2001).

Por esse ângulo, Leffa (2000, p. 42) expõe que conhecer uma palavra é desnudá-la de sua embalagem. Para ele, é fundamental descobrir os elementos internos e externos que a compõem, permitindo a criação de textos por meio do equilíbrio com esses outros componentes. Assim, o aprendizado do léxico caracteriza-se como o meio mais produtivo no que tange à aprendizagem de uma língua, pois no âmbito das palavras estão naturalmente contemplados aspectos que vão da fonologia à pragmática.

À vista disso, é significativo que a escola trabalhe o léxico como um instrumento para o enriquecimento vocabular do aluno e não apenas a memorização de palavras novas, pois como já fora mencionado, o que se deseja é tornar esse aluno um indivíduo competente na mobilização do seu idioma nas diferentes esferas e contextos sociais em que transita. Para Guerra e Andrade (2012, p. 235):

O ensino de língua quando não contextualizado [...] contribui muito pouco para que o aluno saiba lidar com a língua nas diferentes esferas sociais. Não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase de maneira descontextualizada (PCN, 1997, p. 21), sem considerar os sentidos e uso da palavra. A contextualização da palavra deve ser praticada, assim como as relações que ela estabelece com as outras palavras. (Guerra e Andrade, 2012, p. 235)

Por conseguinte, entendemos que o ensino do léxico não deve ter um fim em si mesmo, pelo contrário, ao se trabalhar com o ensino do vocabulário, devemos levar em consideração os contextos comunicativos em que as palavras circulam. Assim, o objetivo do ensino lexical deve

estar vinculado, por exemplo, aos variados sentidos e efeitos que as palavras desempenham nos textos e nos contextos discursivos.

Segundo Bezerra (2004), o vocabulário deve ser explorado de forma contextualizada para que auxilie a compreensão textual, sendo inconveniente o ato de se elaborar atividades específicas de vocabulário sem que o foco seja a compreensão e a interpretação do texto. Percebemos, então, que propor atividades cuja finalidade seja apenas o ato de identificar um significado de um vocábulo de forma isolada, desconsiderando os efeitos de sentido presentes no processo de determinadas escolhas lexicais, não é suficiente para conduzir o aluno ao desenvolvimento de sua competência lexical.

É preciso, antes de tudo, compreender que as palavras podem adquirir diferentes sentidos a depender do contexto em que foram empregadas, ou seja, esse ensino precisa dar condições para que o aluno consiga apreender quais estratégias foram utilizadas para se chegar ao significado global do texto. Nesse viés, Antunes (2012, p. 40) menciona que:

[...] todo esse conjunto de relações tem uma importância fundamental. Elas promovem a necessária continuidade semântica que caracteriza a atividade textual. Em toda a linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra. (Antunes, 2012, p. 40).

Leffa (2000, p.18) salienta que “a palavra não é uma embalagem vazia de significado”. Observamos, assim, a relevância de o ensino do vocabulário ser explorado a partir de uma contextualização, visto que aprender o significado de uma palavra sem levar em consideração o seu contexto significativo não é suficiente para tornar o ensino do vocabulário útil aos aprendizes. Para o autor supracitado, o aluno precisa aprender palavras novas no âmbito de um contexto significativo, seja por meio de associações intratextuais em que a significação pode ser inferida dentro da própria materialidade textual, seja por meio de relações intertextuais, levando-se em consideração o próprio currículo escolar, quando diz que

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso - o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras. O uso de outras disciplinas serve também para tornar a aprendizagem do léxico não apenas autêntica, mas também útil para o aluno. Essa combinação de contextos intra- e inter-textuais, pelo envolvimento cognitivo proporcionado ao aluno, deve levar a uma profundidade maior de processamento (Leffa, 2000, p. 38).

O ensino do léxico na escola e a expansão vocabular dos estudantes perpassa muito pelo trabalho do professor em sala de aula, pois ele é um dos responsáveis por conduzir os alunos no processo de sua formação lexical. Kleiman (1987, p. 55) diz que grande parte do aprendizado

da criança é determinado pela figura responsável por esse ensino, o professor. A autora declara que o ensino do léxico e a capacidade de se inferir significados são fatores muito importantes para conduzir o aluno a atingir uma proficiência leitora, bem como enriquecer o seu vocabulário, auxiliando no desenvolvimento do seu potencial linguístico.

Por fim, com base nos pressupostos teóricos apresentados, concluímos que o ensino do vocabulário não deve ser realizado de forma estática e autônoma, pois as palavras estão sempre ligadas a um contexto e podem assumir diferentes significados, bem como adquirir diversas possibilidades de uso e de contrastes em que os interlocutores são os responsáveis por desvendá-las a partir das suas necessidades comunicativas. A escola, nesse sentido, é parte fundamental nesse processo e deve promover situações didáticas que permitam aos alunos um contato mais abrangente com as diversas significações da palavra e as suas implicações na construção de sentido dos textos.

1.3. A ciência lexicográfica

*O dicionário tem dentro de si o Universo completo
(Meireles, 2003)*

A tradição lexicográfica ou a verdadeira lexicografia, segundo Biderman (1984, p. 1), teve seu início na modernidade, uma vez que, na antiguidade, a produção das obras lexicográficas era elaborada sob uma perspectiva diferente de como se compreende nos dias atuais. Assim, as produções que mais se aproximavam do fazer lexicográfico correspondiam aos glossários, os quais eram desenvolvidos por filólogos e por gramáticos para funcionar como uma espécie de suporte para a compreensão de determinados textos ou de palavras que causassem estranhamento no aprendiz.

A arte lexicográfica, isto é, a feitura dos dicionários tal qual conhecemos hoje, teve o seu surgimento a partir dos tempos modernos quando o homem renascentista passou a sentir a necessidade de expandir os seus conhecimentos, abandonando a reclusão medieval e indo em direção a uma nova era a fim de expandir os seus horizontes para novos aprendizados, incluindo, nesse contexto, o aprendizado de novos idiomas, principalmente as línguas europeias que estavam em evidência no século XVI (Biderman, 1984).

[...] o homem renascentista precisava de outros instrumentos de intercâmbio linguístico num mundo que se abria para um novo diálogo e trocas entre as jovens nações européias. Assim, multiplicam-se os dicionários bilingües na Espanha, na

França, na Itália, em Portugal, bem como as gramáticas de cada uma das línguas que se tornaram oficiais para as nações-estado da Europa no século XVI (Biderman, 1984, p. 2).

Nessa conjuntura, a lexicografia começa a ser desenvolvida, de fato, durante o século XVI, devido à necessidade que o homem da modernidade teve de estabelecer contatos com outras nacionalidades e com novas descobertas. Assim, para expandir diálogos com as jovens nações europeias, era necessário fazer uso de outros instrumentos que propiciassem tais trocas e, desse modo, começou-se a se intensificar a produção de dicionários bilíngues na Europa, como refere Biderman (1984).

O dicionário de língua, como declara Krieger (2012, 17-18), surge, nesse sentido, com a função de proteger ou de guardar o patrimônio lexical de um idioma, por isso é entendido com um tesouro linguístico e essa função se deve ao contexto histórico em que surgiram essas primeiras obras, o período da renascença, cujo cenário era de mudanças no território europeu, incluindo a perda da centralidade do latim para os novos idiomas que foram surgindo. Nesse contexto, conforme a autora supramencionada:

Foi então a missão de guardar a “velha” língua- o latim- e facilitar a comunicação num mundo de novas línguas a primeira razão da existência de um dicionário e a justificativa de seu nome. De fato, a preocupação com o registro das palavras de uma língua fazem [sic] com que o dicionário de língua do tipo padrão seja uma espécie de catálogo léxico, que acaba por informar “qual” é o nosso patrimônio lexical, pois nele estão palavras antigas coexistindo com as novas. (Krieger, 2012, pp. 17-18).

O dicionário, restringindo-nos aqui à obra monolíngue, teve o seu surgimento e desenvolvimento ao longo do século XVII e foi sendo aperfeiçoado aos poucos. Esse produto lexicográfico, também conhecido como o dicionário padrão de língua, constitui-se como um produto histórico-cultural para as sociedades dada a sua relevância no que concerne ao acesso dos consulentes ao significado das palavras de sua língua. Essa obra possui um papel relevante de conhecimento linguístico e também cultural de um povo, pois os indivíduos a compreendem como um tesouro linguístico, isto é, como o detentor da sabedoria e do entendimento.

Nesse cenário, a lexicografia monolíngue, na Europa, contou com o desenvolvimento de dicionários importantes, os quais contribuíram para o desenvolvimento dessa ciência, tais como: *O Tesoro de la Lengua Castellana de Covarrubias* (1611) e *O dicionário da Academia Espanhola- Diccionario de Autoridades* (1739). Além disso, existem alguns dicionários franceses como referência da época, a saber: *Richelet* (1680), *Furetière* (1690) e o *dicionário da Academia Francesa* (1694).

Quanto ao século XX, por outro lado, houve uma variedade de dicionários e de enciclopédias que se alastraram por diversas civilizações, como a francesa, a italiana, a espanhola, a alemã, a luso-brasileira e a anglo-americana, contribuindo para o interesse da

população por informações concernentes à sua língua e idiomas estrangeiros, bem como o conhecimento acerca da sua cultura e sobre o universo, propiciando com que esse importante instrumento lexicográfico se tornasse “um objeto de consumo de primeira necessidade” (Biderman, 1984, p. 3). A lexicografia, com o advento do referido século, obteve uma mudança em sua configuração, isto é, deixou de ser apenas uma aplicação linguística e passou a ser admitida como a ciência dos dicionários.

Krieger (2006) manifesta que o século XX representa um feito histórico na lexicografia brasileira, uma vez que é nesse momento que surgem os primeiros dicionários do país. Além do mais, é nesse período que se concretiza o projeto da Academia Brasileira de Letras de publicar um Dicionário de Língua Portuguesa. De acordo com a autora supracitada, esse mesmo século permite identificar algo em torno de 70 títulos de dicionários de língua portuguesa publicados no Brasil, que correspondem a diferentes tipologias desse instrumento, como, por exemplo, ¹dicionários de tipo padrão, enciclopédico, escolares, minidicionários etc.

Com relação ao termo “lexicografia”, Welker (2004, p. 11) menciona dois sentidos para a expressão: lexicografia prática e lexicografia teórica, considerando-as como duas atividades diferentes. Para o autor, a expressão *lexicografia prática* corresponde à técnica ou à arte de elaboração dos dicionários, ou seja, enquadra-se no trabalho do lexicógrafo, que é o responsável por produzir esses instrumentos. Em contrapartida, a *lexicografia teórica*, também designada de metalexigrafia, abarca os estudos, as pesquisas sobre a história dessa ciência, bem como os problemas relacionados à produção de dicionários, isto é, tudo o que diz respeito a esse relevante instrumento linguístico.

Diante disso, o dicionário de língua passou a ser o responsável por abarcar os itens lexicais que representam a cultura de um povo, bem como o registro de sua história por meio da sistematização dos vocábulos que fazem parte do seio linguístico de uma determinada comunidade. Assim, esse relevante obra lexicográfica reflete a memória social de uma língua, legitimando os usos que os falantes fazem do seu idioma nas suas interações diárias. De acordo com Krieger,

O dicionário de língua – a mais prototípica das obras lexicográficas – constitui-se no único lugar que reúne, de modo sistemático, o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade lingüística, permitindo que ela reconheça-se a si mesma em sua história e em sua cultura. Além de se constituir em espelho da memória social da língua, o dicionário desempenha o papel de legitimar o léxico. E, como tal,

¹ De acordo com Biderman (1984, p. 27), um dicionário padrão possui entre 50.000 e 70.000 verbetes e são obras abrangentes que registram o vocabulário geral de uma língua. Os enciclopédicos abrangem um repertório que trata sobre os conhecimentos humanos, com detalhes que representam a realidade e o mundo. (Biderman, 1984). Os dicionários **escolares** são elaborados com finalidades didáticas e possuem um repertório de 10.000 até 30.000 verbetes. (Biderman, 1984). Já os **minidicionários** são versões reduzidas, com foco no vocabulário mais comum.

alcança o estatuto de um código normativo que define parâmetros orientadores dos usos lexicais (Krieger *et.al*, 2006, p. 174).

O dicionário, nesse sentido, é muito mais do que uma obra lexicográfica, é um tesouro que registra e reúne as palavras de uma língua, proporcionando aos consulentes um vasto conhecimento acerca dos diferentes sentidos que os vocábulos podem obter em uma comunidade linguística, além de possibilitar o acesso à grafia correta das palavras, à classe gramatical a que pertencem, bem como informações sobre a sua origem e outros aspectos relevantes, como, por exemplo, o conhecimento sobre a presença ou ausência de um determinado vocábulo no acervo dicionarizado e sua respectiva incorporação ao léxico da língua (Krieger, 2012).

Krieger (2012) expõe que pelo fato de o dicionário ser uma obra que reúne diversas informações que vão além do esclarecimento sobre o significado das palavras, constitui-se, assim, como um instrumento que ocupa um lugar privilegiado de lições sobre a língua e a linguagem. Segundo Biderman (1984), um dicionário padrão de língua é o instrumento responsável por orientar os consulentes sobre as expressões de sua língua de modo que eles consigam exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e ideias com propriedade e precisão nas suas interações diárias, utilizando o tesouro que a língua disponibiliza aos falantes do idioma, o seu léxico.

Posto isso, faz-se importante mencionar que com o advento da informática, a Lexicografia passou a adquirir novas perspectivas. Os dicionários, atualmente, não se restringem mais apenas às versões impressas, pelo contrário, por meio do acesso à informação proporcionado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o fazer lexicográfico deslocou-se para uma nova realidade, a inserção de obras eletrônicas. Essas obras se configuram, apesar de seu novo formato, como um relevante instrumento de consulta aos usuários da língua e até mais usual, devido à presença inegável das tecnologias no cotidiano das pessoas. Desse modo, os estudos provenientes dessa obra de referência social estão longe de ser algo ultrapassado, como é sinalizado em (Pereira, Zacarias, Nadin, 2023).

Assim, estudar a Lexicografia e conseqüentemente os dicionários no século XXI, longe de ser um estudo antiquado e obsoleto, é estudar um presente efêmero, com realidades efêmeras, movido pelo desenvolvimento quase diário (ou diário) das tecnologias. [...] Os dicionários que já se constituíam como um lugar privilegiado de informações organizadas sobre as línguas, tornaram-se, com a roupagem tecnológica, instrumentos ainda mais relevantes no fazer diário - profissional, acadêmico, turístico etc., dos cidadãos (Pereira, Zacarias, Nadin, 2023, pp. 14-15).

Por fim, essa obra lexicográfica, portanto, possui grande relevância para este estudo, visto que é a responsável por catalogar as palavras da língua e são as palavras justamente o

objeto de estudo deste trabalho. Assim sendo, faz-se necessário reconhecer o importante papel desempenhado por essa obra de referência linguística no processo de ensino e de aprendizagem.

1.4. Lexicografia Pedagógica

As palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam. O dicionário é apenas o espaço onde elas esperam que as apanhemos para levá-las até nossas moradas.

(Antunes, 2012, p. 47)

A Lexicografia Pedagógica (doravante LP), conforme salienta Welker (2008), corresponde ao campo de estudos proveniente da Lexicografia cuja incumbência recai sobre os dicionários destinados aos aprendizes tanto de língua estrangeira quanto de língua materna. No que concerne às origens da LP, Vargas (2018) menciona que o seu surgimento aconteceu a partir de uma mudança no ensino de línguas, que partiu em direção a um método mais autêntico e direto no final do século XIX e começo do século XX.

Em vista disso, essa mudança de paradigmas possibilitou um novo olhar para o modo de apresentação do léxico e da gramática nos dicionários voltados ao ensino de línguas, os quais começaram a levar em consideração o aprendiz de idiomas e as suas necessidades de aprendizagem como usuários desses instrumentos lexicográficos (Vargas, 2018, p. 1935). Pereira, Zacarias e Nadin (2023, p. 16), baseados em Molina García (2006), sinalizam que

*Foi nos anos 30 do século XX que três professores britânicos, que ministravam aulas de inglês como língua estrangeira no Japão e na Índia, perceberam em sala de aula que os dicionários utilizados até então para o ensino de inglês, pensados para os aprendizes dessa língua como língua materna, careceriam de aspectos que contemplassem as necessidades específicas dos aprendizes falantes de outras línguas (Molina García, 2006 *apud* Pereira, Zacarias e Nadin, 2023, p. 16).*

Nesse contexto, por meio da prática didática dos professores Harold E. Palmer, Michael P. West e Albert S. Hornby, que são considerados os “pais” da LP por terem sido os primeiros a vislumbrar um olhar pedagógico para os dicionários de aprendizagem de línguas, contribuindo, dessa maneira, para o surgimento dos *learner’s dictionaries* (dicionários para aprendizes), é que se pode falar hoje em dicionários voltados para o ensino orientado e produtivo de línguas, que representam, segundo Krieger e Müller (2018, p. 1951) a “motivação primeira da Lexicografia Pedagógica”. Para as autoras, pensar na adequação dessas obras alinhadas à didática dos professores representa fator relevante para esse campo de estudos.

No que tange aos objetivos da Lexicografia Pedagógica, Welker (2008, p. 19) salienta que somente interessa aos estudos da LP o uso de dicionários pedagógicos, visto que, para o autor, o que abrange o estudo do uso de dicionários de maneira geral passa a fazer parte da “pesquisa sobre o uso de dicionários”, isto é, uma outra área da Lexicografia. Assim, “não se deve confundir lexicografia pedagógica com pedagogia - ou didática- do uso de dicionários” (Welker, 2008, p. 19).

Ainda segundo o autor supracitado, não se pode confundir o uso de quaisquer tipos de dicionários com os dicionários que interessam à LP, quando tematiza que “[...] somente faz parte da LP aquela pesquisa sobre o uso que investiga o uso de dicionários **pedagógicos**”, ou seja, os dicionários que possuem como característica distintiva a preocupação de se levar em conta as necessidades dos aprendizes de língua. (Welker, 2008, p. 19, grifo do autor).

A Lexicografia Pedagógica constitui-se, nesse sentido, como uma disciplina no âmbito da Lexicografia que tem como enfoque a elaboração de dicionários de cunho pedagógico e os seus estudos, dado que “revestem-se de importância já que podem orientar escolhas e práticas didáticas que envolvem o uso de dicionários”. (Krieger e Müller, 2018, p. 1954). Os dicionários pedagógicos (DPs), ou mais especificamente o dicionário escolar, configura-se como o objeto de estudo principal da LP.

É cabível salientar que a LP possui maior tradição no âmbito das línguas estrangeiras, cujo papel dos dicionários está vinculado aos usos pedagógicos dessas obras na aprendizagem de um novo idioma. Em contrapartida, no tocante ao ensino de língua materna, a LP desenvolve-se a partir de duas razões substanciais devido: “à falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua” e “ao fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores”. (Krieger e Welker, 2011, p. 104).

Esses dois motivos estão associados à ideia equivocada de que o dicionário serve apenas para a consulta de significados pontuais, para comprovar se determinada palavra existe na língua ou para verificar a ortografia correta de vocábulos, sendo inexplorado ou pouco explorado devido à falta de conhecimento sobre o potencial didático que esse relevante obra lexicográfica possui para o ensino e a aprendizagem de línguas. (Krieger e Welker, 2011).

De acordo com Krieger (2012, p. 22), embora todos os dicionários se constituam em um instrumento didático, visto que proporcionam o acesso a diversas informações que contemplam não só aspectos linguísticos, como também culturais, a Lexicografia Pedagógica tem como princípio básico a escolha de um público-alvo específico e a adequação desse instrumento de ensino aos níveis de aprendizagem dos aprendizes. Para Welker (2008),

Os dicionários comuns fornecem as informações sobre os itens lexicais de forma pouco didática (por exemplo as definições são complicadas, e outras informações são dadas de maneira confusa), de sorte que os usuários têm dificuldades em compreendê-las. Já os dicionários pedagógicos pretendem ser mais didáticos (Welker, 2008, p. 21)

No que tange ao cenário da Lexicografia Pedagógica, Duran e Xatara (2007) elencam quatro atores presentes nesse panorama, a saber: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. Cabe ao lexicógrafo a tarefa profissional de produção dos dicionários; o editor, por outro lado, é o responsável por editar as obras que possuam a melhor qualidade e os preços mais acessíveis, para obter lucros e êxito de vendas na comercialização desses produtos lexicográficos. Já o professor é o sujeito que possui o poder de influenciar tanto no uso desse instrumento quanto na sua escolha, pois, de acordo com as autoras, os alunos o consideram como uma autoridade nesse aspecto. Por fim e não menos importante, há o aprendiz, que representa o foco da maior parte dos trabalhos concernentes à LP, ou seja, o aluno é o ator protagonista dos dicionários pedagógicos e é por meio dele que o lexicógrafo, a partir do conhecimento de suas identidades, consegue decidir como tais obras deverão ser produzidas.

O Dicionário pedagógico, nesse sentido, tem como funcionalidade auxiliar na aprendizagem de sujeitos que estão em diferentes níveis de aprendizado em relação à língua materna ou à língua estrangeira. Por isso, o DP não se configura como um manual que visa ensinar a língua ao seu aprendiz, mas funciona como um instrumento facilitador desse ensino, pois como enfatiza Welker (2008),

[...] DPs obviamente não **ensinam** línguas, pois muitos dos fatos linguísticos que se precisa aprender para dominar um idioma não se encontram nos dicionários. Mesmo que haja apêndices com resumos da gramática, não se pode aprender uma língua consultando dicionários. O que o DP faz – ou pretende – é **ajudar** na aprendizagem da língua (estrangeira ou materna). Béjoint (2000: 73, nota 25) tem razão quando diz que “todos os dicionários destinam-se a pessoas que têm algo a aprender”, mas “algo a aprender” não significa “aprender uma língua”. (WELKER, 2008, p. 19, grifos do autor).

Krieger (2012, p. 23) sublinha que os dicionários não são homogêneos. Ela argumenta que, no contexto da Lexicografia Pedagógica, assim como livros didáticos se adaptam a diferentes estágios do ensino, também não existe um único tipo ou modelo de dicionário escolar.

[...] A Lexicografia Pedagógica postula que não há apenas um dicionário escolar, mas dicionários destinados à escola. Igualmente, postula que a escolha do dicionário para uso na escola necessita estar relacionada com os distintos projetos de ensino/níveis de aprendizagem. Em consequência, é importante para a Lexicografia Pedagógica oferecer subsídios para tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino e aprendizagem de línguas (Krieger, 2012, p. 173).

No Brasil, o tratamento da produção lexicográfica destinada às escolas se deu a partir da compreensão do Ministério da Educação (MEC) acerca do papel relevante que os dicionários possuem para o aprendizado da língua, como menciona Krieger (2012, p. 23), quando tematiza

que “isso foi determinante para sua inclusão no PNLD, traduzindo diretrizes de uma política pública diferenciada no plano da lexicografia direcionada para a escola”.

Nesse sentido, a partir dos anos 2000, o MEC, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), passou a incluir as obras dicionarísticas entre os materiais didáticos destinados às instituições escolares. Assim, no contexto do planejamento do PNLD 2002, foram ofertados dicionários monolíngues de língua portuguesa, os quais contemplavam alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Por outro lado, o cenário do PNLD 2006 trouxe modificações significativas, com a introdução de três tipos distintos de dicionários escolares no edital. Krieger (2012, p. 23-24) detalha essas categorias: o Dicionário de tipo 1 foi concebido para alunos em processo de alfabetização, com uma proposta lexicográfica que os introduziria ao gênero, contendo de 1.000 a 3.000 verbetes. O Dicionário de tipo 2 era destinado a estudantes em fase de consolidação do domínio da escrita, abrangendo de 3.500 a 10.000 verbetes. Por fim, o Dicionário de tipo 3 foi elaborado para alunos do 6º ao 9º ano, com um repertório lexical mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes. Ainda conforme Krieger (2012, p. 24), a última edição do PNLD-dicionários, ocorrida em 2012, incluiu novas reformulações, destacando-se a incorporação do Dicionário de tipo 4. Essa categoria foi desenvolvida especificamente para os alunos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, apresentando uma gama mais ampla de verbetes, com um mínimo de 40.000 e um máximo de 100.000.

Um resultado significativo dessa política lexicográfica é que, agora, ao invés de se falar em dicionário escolar, como minidicionário, passou-se a identificar aqueles apropriados à escola ou de uso escolar. Além disso, as escolas passaram a receber acervos lexicográficos compostos pelos vários tipos agora reconhecidos como dicionários escolares. De algum modo, visualiza-se uma categoria de dicionários elaborados com princípios de adequação ao ensino. Essa é uma realidade que amplia o quadro de tipologias dicionarísticas no país e preenche um vazio. Isso porque, como há muito Damini (2005) mostrou, os estudos clássicos de tipologia lexicográfica não incluíam a categoria dicionário escolar (Krieger e Müller, 2018, 1957-1958).

Por fim, a partir dessa adequação aos níveis e às etapas do ensino, buscou-se promover um aprendizado significativo, levando em consideração o público consuinte e o momento da aprendizagem em que ele se insere, cumprindo, conforme pontua Krieger (2012, p. 23), “os princípios básicos da Lexicografia Pedagógica”, que tem como finalidade, como já mencionado, atender às necessidades específicas dos aprendizes de língua. É preciso, portanto, que os professores sejam capacitados e busquem o conhecimento para que consigam utilizar de maneira proveitosa e adequada esse relevante instrumento lexicográfico em sala de aula.

1.5. Estrutura dos dicionários pedagógicos

O dicionário escolar, assim como o dicionário padrão de língua, segue uma organização e uma estruturação definida. Welker (2004) menciona que quando se fala em dicionário, pensa-se logo na sua parte central: as listas de palavras com as devidas informações acerca delas.

No entanto, Welker (2004, p. 78-79) destaca que o dicionário, em sua maioria, vai além do corpo principal de verbetes, incluindo uma série de outros elementos que o caracterizam e enriquecem. Segundo o autor, esses componentes adicionais abrangem desde seções introdutórias como prefácio, introdução, e listas de abreviaturas, até informações sobre pronúncia e um resumo gramatical. Além disso, dicionários podem apresentar listas de siglas, verbos irregulares, nomes próprios, provérbios, além de bibliografia, fontes e, por vezes, até mesmo curiosidades. Consoante Krieger (2005), existem qualificações que são imprescindíveis a qualquer obra lexicográfica, ainda que nem todas as obras sejam iguais ou que sejam moldadas a partir de um perfil de usuário específico. Para ela,

[...] Três componentes estruturais dos dicionários não podem ser descurados em qualquer processo avaliativo: a constituição do repertório léxico; o conjunto das informações apresentadas no verbete e o tratamento semântico dos dados. Esses três ângulos devem obrigatoriamente atender aos requisitos de representatividade, caso especial do repertório léxico em dicionários que não se limitam ao público infantil, e confiabilidade, o que se relaciona não somente aos princípios de registro lexical, mas ao conjunto das informações lingüísticas, gramaticais, semânticas entre outras que se somarem (Krieger, 2005, p. 109).

À luz desse pensamento, é possível notar que a elaboração de um dicionário é uma tarefa complexa no que se refere à sua estruturação, visto que requer uma organização e regras internas de produção, como, por exemplo, a “extensão do léxico a ser repertoriado, o que vai resultar na nomenclatura do dicionário, e da seleção de elementos históricos gramaticais e lingüísticos a serem descritos”. (Krieger, 2005, p. 105).

De acordo com Krieger (2005), são essas decisões que fazem com que haja diferentes modalidades de dicionários de língua, as quais obtêm uma classificação específica a partir do número de entradas que a obra possui. Para Biderman (2001, p. 132) *apud* Krieger (2005, p. 105), há as seguintes categorias para os dicionários mais utilizados nas sociedades atuais:

Quadro 1 - Nomenclatura de diferentes tipos de dicionários

Tipo de Dicionário	Nomenclatura (palavras-entrada)	Observações
Dicionário-Padrão	50.000 - 70.000	Macroestrutura extensa, visando abrangência do vocabulário geral da língua.
Dicionário Escolar	Aproximadamente 25.000	Vocabulário selecionado para atender às necessidades do ambiente escolar.
Dicionário Infantil	Aproximadamente 5.000	Vocabulário básico e adequado para crianças com menos de 7 anos.

Biderman (2001, p. 132) *apud* Krieger (2005, p. 105).

As obras lexicográficas obtêm uma estruturação interna que é denominada de macroestrutura e microestrutura e que Welker (2004) prefere chamar de megaestrutura, a qual abarca um conjunto formado pela nomenclatura (que representa o corpo do dicionário ou a macroestrutura) e os textos externos que o caracterizam. Nesse sentido, Krieger (2012, p. 27) também menciona que todo dicionário de língua é constituído por esses dois componentes, quando pondera que “basicamente, todo dicionário de língua constitui-se de duas grandes partes: a macroestrutura e a microestrutura”.

Krieger (2012, p. 27) destaca que a macroestrutura é organizada a partir de três partes centrais, a saber: “as páginas iniciais da obra, o corpo propriamente dito do dicionário e as páginas finais”. No que diz respeito às páginas iniciais, essas geralmente incluem: “apresentação, instruções para o uso do dicionário, listas e abreviaturas”. No que concerne à apresentação, a autora menciona que é nessa parte que são apresentadas as informações importantes para que se compreenda a obra utilizada. Nessas informações constam aspectos que envolvem os princípios organizacionais do dicionário, os leitores previstos e demais instruções que reforçam o perfil da obra, sua utilidade e relevância.

Nessa linha de pensamento, e em uma perspectiva anterior, Haensch (1982, p. 456) já expunha que um dicionário é geralmente constituído por três partes: parte introdutória, o corpo do dicionário e os anexos. No que tange à parte introdutória das obras lexicográficas, de acordo com o autor, é necessário que o usuário a estude cuidadosamente, dado que é justamente nessa parte em que estão dispostas as principais informações acerca do instrumento manuseado. Nesse sentido, a introdução apresentada precisa ser clara e oferecer o máximo de informações possível aos consulentes.

A parte introdutória deve ser muito completa e clara e fornecer o máximo de informações possível, por exemplo, também sobre o tratamento de palavras homônimas e polissêmicas, a lematização de unidades lexicais pluriverbais etc. Para tirar o máximo proveito de um dicionário, é essencial que o usuário estude minuciosamente a parte introdutória do dicionário² (Haensch, 1982, p. 458, tradução nossa).

Já no que concerne ao corpo da obra, Krieger (2012, p. 27) menciona que “o corpo do dicionário é constituído pela nomenclatura em si”. Nesse sentido, integram essa parte as palavras-entradas, bem como as demais informações que as acompanham, tais como: classe gramatical, significados e formato do verbete. Esse conjunto de elementos, de acordo com a autora, também pode ser denominado de microestrutura. No que corresponde às páginas finais do dicionário, ela destaca que se incluem os anexos, as tabelas e as bibliografias mobilizadas. Em relação aos dicionários escolares, a estudiosa referida enfatiza que

É bastante comum que sejam acrescentadas informações que visam a auxiliar o aluno no aprendizado da língua como listagem de prefixos e de sufixos e pequenas gramáticas. Os dicionários procuram também auxiliar no estudo no aprendizado da língua como listagem de prefixos e de sufixos e pequenas gramáticas. Os dicionários procuram também auxiliar no estudo de outras disciplinas do currículo ou de cultura geral. Por isso, muitas vezes, acrescentam informações históricas e enciclopédicas (Krieger, 2012, p. 28).

As obras lexicográficas podem variar de acordo com o público consulente, visto que cada usuário dispõe de necessidades linguísticas específicas. Nesse viés, pensando em dicionários escolares, esses instrumentos são elaborados a partir de diferentes níveis de ensino em que o aluno se encontra na fase escolar.

Damim (2005, 60) ressalta que a elaboração de dicionários considera as necessidades específicas de seus usuários, o que impacta diretamente os aspectos que o compõem, organizando-os em quatro níveis interligados: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e megaestrutura.

Para que toda essa organização estrutural seja acessível e facilite a consulta, Krieger (2012, 28) aponta a presença das chaves de leitura. Essas ferramentas atuam como um guia essencial, auxiliando o aluno a compreender a constituição dos verbetes e a explorar todas as

² *La parte introductoria tiene que ser muy completa y clara y dar el máximo de informaciones; por ejemplo, también sobre el tratamiento de palabras homónimas y polisémicas, la lematización de unidades léxicas pluriverbales, etc. Para sacar el máximo provecho de un diccionario, es indispensable que el usuario estudie a fondo la parte introductoria.*

partes da obra, pois fornecem as instruções necessárias para entender a macroestrutura (como as palavras estão organizadas), a microestrutura (como cada verbete é construído e lido), a medioestrutura (relações entre verbetes) e a megaestrutura (apêndices e informações gerais), para que o consulente não venha a ter dúvidas durante a consulta.

Nesse sentido, como tais obras são indicadas aos consulentes que estão em fase de aprendizagem sobre a língua, esses instrumentos adotam, de acordo com Nascimento e Pontes (2011, p. 149):

seleção reduzida do léxico que descreve levando em conta as necessidades do usuário; definições claras e simples com um vocabulário definidor limitado; o máximo de ampliação paradigmática e de indicações sintagmáticas; exemplos de aplicação; ilustrações que completem a informação verbal; presença de compostos frequentes e modismos usuais; inclusão de esquemas, ilustrações, gráficos, mapas, etc.; ordenação das palavras é alfabética; instruções claras sobre os usos do dicionário (Nascimento; Pontes, 2011, p. 149).

Nesse ponto, e em uma abordagem anterior, Haensch (1982, 399) já salientava que um dicionário escolar precisa levar em consideração as necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, as definições precisam ser claras e simples, dando preferência a um vocabulário básico (3.000 a 5.000 palavras), evitando uso de termos técnico-científicos, mas fornecendo instruções e o máximo de indicações gramaticais para os alunos.

Os dicionários pedagógicos, nesse sentido, tendem a ser mais didáticos, a fim de auxiliar o aluno durante a sua atividade de consulta, trazendo em sua composição elementos variados e que propiciam ao estudante o entendimento sobre o que vem a ser um verbete, a cabeça ou a entrada de um verbete, a definição, o número de definição, a categoria gramatical, as abreviaturas, os sinais utilizados, exemplos, a regência, a rubrica, a remissiva, a pronúncia, a transcrição fonética etc, com as devidas indicações e exemplificações, as quais são encontradas na chave de leitura do dicionário, conforme pode ser visualizado na figura 1.

Figura 1: A Chave de Leitura de Dicionários Escolares

CHAVE DO DICIONÁRIO

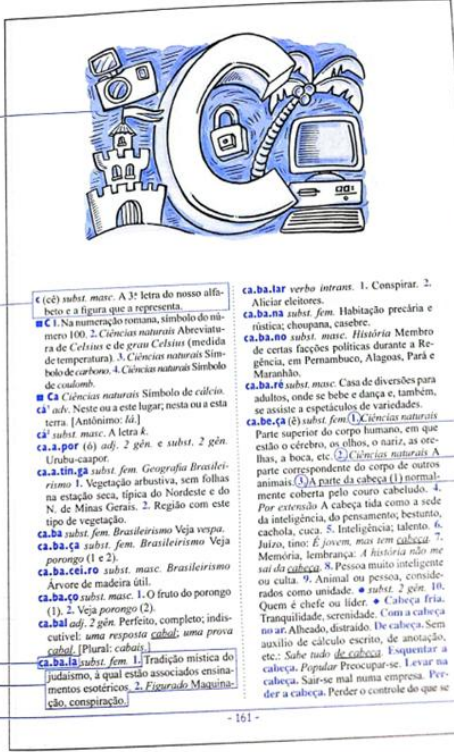
Na abertura de cada letra, há um desenho da letra e a imagem de vários objetos que começam por essa letra.

O **verbo** constitui a unidade básica do dicionário. Ele se inicia com a própria palavra e traz todas as informações a ela referentes.

A **cabeça** ou **entrada do verbete** vem sempre em **negrito e azul**, é alinhada à esquerda e identifica o verbete. Seu texto é deslocado levemente à direita, para que tenha mais destaque.

A **definição** é a descrição de cada um dos significados da palavra, na categoria gramatical considerada. Pode ocorrer de o leitor encontrar significado igual ou semelhante para uma palavra em diferentes categorias gramaticais, ou, pode acontecer, ao contrário, que o significado seja completamente diferente, variando a categoria.

O **número de definição**, em azul e **negrito**, indica a definição de um novo significado dentro do verbete, ou **acepção**.



« (cê) **subst. masc.** A 3ª letra do nosso alfabeto e a figura que a representa.

■ **C** 1. Na numeração romana, símbolo do número 100. 2. *Ciências naturais* Abreviatura de *Celsius* e de *gran Celsius* (medida de temperatura). 3. *Ciências naturais* Símbolo de *carbono*. 4. *Ciências naturais* Símbolo de *colômbio*.

■ **Cá** *Ciências naturais* Símbolo de *calcínio*.

ca' *adv.* Neste ou a este lugar; nesta ou a esta terra. [Antônimo: lá]

ca' *subst. masc.* A letra k.

ca.a.por (á) *adj.* 2. *gên.* e *subst.* 2. *gên.* Urubu-caapor.

ca.a.tin.ga *subst. fem.* *Geografia* *Brasil* 1. Vegetação arbustiva, sem folhas na estação seca, típica do Nordeste e do N. de Minas Gerais. 2. Região com este tipo de vegetação.

ca.ba *subst. fem.* *Brasil* *vepa*.

ca.ba.ca *subst. fem.* *Brasil* *vepa* *porongo* (1 e 2).

ca.ba.cei.ro *subst. masc.* *Brasil* *vepa* *Arvore* de madeira útil.

ca.ba.ço *subst. masc.* 1. O fruto do porongo (1). 2. *Veja* *porongo* (2).

ca.bal *adj.* 2. *gên.* Perfeito, completo; *inducível*: uma *resposta cabal*; uma *prova cabal*. [Plural: *cabais*.]

ca.ba.lá *subst. fem.* 1. Tradição mística do judaísmo, a qual está associada ensinamentos esotéricos. 2. *Figurado* *Maquiagem*, *conspiração*.

ca.ba.lar *verbo intrant.* 1. Conspirar. 2. Aliciar eleições.

ca.ba.na *subst. fem.* Habitação precária e rústica; choupana, casebre.

ca.ba.no *subst. masc.* *História* Membro de certas facções políticas durante a Regência, em Pernambuco, Alagoas, Pará e Maranhão.

ca.ba.ri *subst. masc.* Casa de diversões para adultos, onde se bebe e dança e, também, se assiste a espetáculos de variedades.

ca.be.ça (ê) *subst. fem.* (1) *Ciências naturais* Parte superior do corpo humano, em que estão o cérebro, os olhos, o nariz, as orelhas, a boca, etc. (2) *Ciências naturais* A parte correspondente do corpo de outros animais. (3) A parte da cabeça (1) normalmente coberta pelo couro cabeludo. 4. *Por extensão* A cabeça tida como a sede da inteligência, do pensamento, do instinto, do cachola, coisa. 5. Inteligência; talento. 6. Juízo, tino; *É jovem, mas tem cabeça*. 7. Memória, lembrança; *A história não me sai da cabeça*. 8. Pessoa muito inteligente ou culta. 9. Animal ou pessoa, considerados como unidade. • *subst.* 2. *gên.* 10. Quem é chefe ou líder. • *Cabeça fria*: Tranquilidade, serenidade. Com a cabeça no ar. Albeado, distraído. De cabeça. Sem auxílio de cálculo escrito, de anotação, etc.: *Sabe tudo de cabeça*. Esqueutar a cabeça. Popular Preocupar-se. Levar na cabeça. Sair-se mal numa empresa. Perder a cabeça. Perder o controle do que se

Fonte: Ferreira (2011, p. 6-7)

Damim (2005) aponta características cruciais para dicionários escolares voltados a crianças do 4º ao 8º ano do ensino fundamental. Para esse público, um bom dicionário pedagógico deve contemplar: a grafia correta das palavras, a separação silábica, informações específicas sobre pronúncia, classes gramaticais, plurais irregulares, sinônimos e antônimos, coletivos, conjugação de verbos irregulares, e expressões e locuções.

Evidencia-se, assim, que as informações e características dos dicionários escolares variam conforme o público-alvo, visando atender às necessidades dos usuários e auxiliar no desenvolvimento de sua competência linguística. Em síntese, o dicionário pedagógico, por meio da sistematização das informações dispostas em sua estrutura, favorece o aprendizado da língua portuguesa, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos gramaticais, linguísticos e discursivos dos estudantes.

1.5.6 A definição lexicográfica

*A pedra de toque de um dicionário é a definição da palavra-entrada
(Biderman, 1984)*

A definição lexicográfica é, sem dúvidas, a tarefa mais importante e complexa atribuída à função de um dicionário, visto que corresponde ao principal objetivo a respeito do qual os consulentes vão ao seu encontro: a procura pelo significado das palavras. E mobilizar informações sobre o significado das palavras, de acordo com Krieger (2012), é, certamente, a maior serventia deste instrumento.

Nesse sentido, a tarefa do dicionarista em relação à definição lexicográfica é esclarecer e ampliar os sentidos atribuídos às palavras pelos falantes da língua e essa é uma tarefa complexa, pois o esclarecimento acerca do significado das palavras precisa contribuir para o aprendizado do público consulente e, portanto, devem ser bem elaboradas. Assim, a definição lexicográfica possui um papel central nos estudos pertencentes à lexicografia, e a complexidade que a permeia é fruto dos critérios e das informações que devem figurar na estrutura composicional dos verbetes.

De fato, a consulta mais comum ao dicionário está na busca do significado das palavras. Se há um ponto fundamental para todo estudo de texto - leitura, análise, produção - é, sem dúvida, o conhecimento sobre o que significam as palavras e as expressões de uma língua. A explicação sobre os sentidos é dada através da definição. A elaboração de uma definição é algo complexo e envolve muitos aspectos a iniciar pelo fato de que se trata de uma formulação de cada dicionário. (Krieger, 2012, p. 53).

Por assim ser, o lexicógrafo, ao reunir as palavras em um dicionário, enfrenta diversos desafios, uma vez que ele precisa determinar quais serão as unidades e os códigos que deverão fazer parte da estrutura deste instrumento, bem como as informações que deverão ser coletadas sobre eles. E, além disso, dependendo das necessidades dos usuários e dos objetivos definidos, as explicitações quanto ao conteúdo do verbete podem ser de variadas naturezas. (Medina Guerra, 2003).

Por conseguinte, a organização interna de um verbete exige uma junção de variadas informações, posto que a definição lexicográfica não se constitui em algo isolado, revelando, dessa maneira, o grande trabalho que a envolve. Krieger (1980, p. 52), nesse sentido, argumenta: “para que o dicionarista componha um verbete necessita anteriormente dominar muitos fatos”. A autora declara que essas variadas informações, as quais auxiliam na composição do verbete e na própria definição, podem ser visualizadas e identificadas na parte correspondente aos exemplos lexicográficos, pois eles são fundamentais para a compreensão e

fixação dos significados da definição da palavra-entrada, visto que além de representarem o discurso, fornecem também conhecimentos de ordem semântica e sintática aos consulentes.

A definição lexicográfica, segundo Werner (1982), tem como objetivo, seja para o dicionário tradicional (monolíngue), seja para o dicionário bilíngue, oferecer ao seu utilizador uma informação que lhe propicie fazer uso das palavras ou interpretá-las corretamente conforme o seu papel enquanto emissor linguístico, receptor ou tradutor. Nesse contexto, o dicionário, por ser um relevante instrumento didático no processo de ensino e de aprendizagem da língua, precisa contar com um grau de didatismo compreensível e acessível aos seus consulentes, isto é, a clareza e o desempenho da definição precisam ser oportunas às necessidades dos aprendizes.

Nesse prisma, a definição do verbete ou a definição do seu significado, para Medina Guerra (2003), continua sendo o cavalo de batalha do lexicógrafo, visto que ele precisa seguir padrões rigorosos que vão desde a coerência e a sistematicidade que devem compor o dicionário, incluindo a elaboração das definições, até as imposições editoriais, pois o dicionário, como se sabe, é também um produto comercial.

Dentre os requisitos que devem ser cumpridos na redação da definição, Guerra (2003, p. 133) estabelece alguns critérios importantes para a elaboração de definições lexicais. Segundo a autora, a unidade lexical definida não deve aparecer na própria definição. Além disso, a definição não deve refletir nenhuma ideologia, e precisa apresentar as características do idioma da época, utilizando palavras simples, claras e precisas para sua codificação.

No que concerne ao requisito 1, essa regra é descumprida com mais frequência do que se imagina, pois, de acordo com a autora, é muito comum encontrar nos dicionários, por exemplo, a inclusão da palavra-entrada no próprio verbete que está sendo elucidado, ou seja, mobiliza-se a palavra definida no enunciado definitório. Isso pode ser visualizado no exemplo abaixo:

corneta: Instrumento musical de sopro, semelhante ao clarim, embora maior e com som mais grave [...]. II 9. Oficial que carrega a **corneta**³ [...]
(Medina Guerra, 2003, p. 133, tradução nossa).

Em relação ao aspecto 2 “A definição não deve refletir nenhuma ideologia” temos, então, o questionamento: é possível existir neutralidade nas obras lexicográficas? A resposta é negativa quanto a essa questão, pois mesmo sendo um instrumento de revelações sobre a língua, como já fora mencionado, o dicionário é um produto mercadológico, ou seja, a sua concepção

³ **corneta.** (Del dim. de *cuerno*). f. Instrumento musical de viento, semejante al clarín, aunque mayor y de sonido más grave [...]. II 9. oficial que lleva la **corneta** [...]. (Medina Guerra, 2003, p. 133).

é determinada por critérios editoriais, pelas pessoas que o escrevem e pelo público ao qual é destinado. Assim, ideologias são transmitidas, sejam elas conscientes ou não, mas nunca são neutras e a definição não escapa a essa realidade. (Medina Guerra, 2003).

A carga ideológica pode ser sentida na escolha dos tópicos, nos exemplos e até mesmo nas seções como a gramática. No entanto, é na redação das definições que ela é mais facilmente apreciada, uma vez que a subjetividade do lexicógrafo fica evidente por meio do uso de elementos lexicais de natureza valorativa, sufixos afetivos, pronomes pessoais ou indicações espaciais e temporais⁴ (Blecua, 1990 *apud* Guerra, 2003, p. 134, tradução nossa).

Essa falta de neutralidade pode ser observada na forma como algumas palavras são explicadas, conforme discutido por Krieger (2012, p. 57) ao citar exemplos apresentados por Pontes e Santiago (2009, p. 119). Nesses exemplos, é possível visualizar a carga ideológica adotada no modo como os verbetes são redigidos e explicados nas obras lexicográficas, como na definição de “greve”:

gre.ve s.f. Recusa, resultante de acordo, de operários, estudantes, funcionários, etc., a trabalhar ou a comparecer onde o dever os chama até que sejam atendidos em certas reivindicações. (Aurélio, 2004).

GREVE, s.f. Suspensão coletiva do trabalho por iniciativa de empregados que reivindicam melhores condições de trabalho, melhores salários, etc. (Silveira Bueno, 2001).

Na definição do dicionário Aurélio, transmite-se uma ideia de que os trabalhadores que estão em greve, na verdade, recusam-se a trabalhar, falhando com seus compromissos ao utilizar “onde o dever os chama”, diferentemente da definição de Silveira Bueno (2001), que esclarece que os trabalhadores estão reivindicando melhores condições trabalhistas, focando diretamente na reivindicação dos funcionários.

A concepção 3, por outro lado, tematiza que “*a definição deve refletir as características do idioma da época e as palavras usadas para codificá-la devem ser simples, claras e precisas*”. Dessa forma, o dicionário não é uma obra atemporal, sendo assim, precisa representar as características da língua de seu tempo para que o consulente consiga consultá-lo sem muitas dificuldades. Para ilustrar essa ideia, podemos hipotetizar um exemplo com a palavra celular:

Definição antiga: Aparelho portátil de radiocomunicação, baseado em tecnologia de telefonia móvel celular, que permite a transmissão de voz e dados por meio de ondas eletromagnéticas.

Definição atual: Dispositivo eletrônico portátil que permite fazer chamadas, enviar mensagens, acessar a internet, tirar fotos e usar aplicativos.

⁴ *La carga ideológica se deja sentir en la elección de los temas, en los ejemplos e incluso en apartados como el gramatical. Pero es en la redacción de las definiciones donde se aprecia con mayor facilidad, ya que en ellas la subjetividad del lexicógrafo se pone de manifiesto a través del empleo, por ejemplo, de elementos léxicos de carácter valorativo, sufixos afectivos, pronombres personales o indicaciones espaciales y temporales. (Medina Guerra, 2003, p. 134).*

No que se refere à clareza, bem como à simplicidade e à precisão da definição de um vocábulo, Biderman (1984) expõe que o conteúdo da palavra-entrada precisa ser redigido em uma linguagem clara, simples e deve ser escrita com palavras de uso bastante frequente na língua, principalmente com lexias que façam parte do vocabulário básico dos consulentes, de modo a garantir uma compreensão mais fácil dos significados desconhecidos.

Além disso, as definições, por representarem a maior finalidade desse instrumento, não devem se manter distantes da linguagem utilizada pelos usuários. Todavia, é frequente que as definições já introduzidas em uma edição do dicionário sejam perpetuadas. Assim sendo, deixa-se de cumprir uns dos principais objetivos da definição lexicográfica: a precisão e a clareza. Para Medina Guerra,

O envelhecimento das definições também prejudica o princípio da simplicidade, segundo o qual as palavras usadas na redação devem ser facilmente compreendidas. Obviamente, se essas palavras incluírem arcaísmos [...] a compreensão não será facilitada e o leitor quase certamente será forçado a consultar o dicionário para obter esses termos, criando assim perigos como os círculos viciosos⁵ (Guerra, 2003, p. 135, tradução nossa).

Krieger (1980) argumenta que o lexicógrafo deve dar conta dos significados das palavras de uma língua em caráter sincrônico para alcançar o seu objetivo profissional. No entanto, esse preceito não é atendido em muitos casos, sendo difícil de ser seguido, visto que as palavras de uma língua podem obter um significado estável, mas que seja antigo e o seu sentido deverá ser revelado em uma língua de outra época, isto é, em uma outra realidade sincrônica. (Krieger, 1980, p. 53).

Isso explica que nem sempre é possível obter-se clareza e precisão em um mesmo verbete definido, transparecendo, assim, um problema metalinguístico em que o dicionarista utiliza um signo linguístico de uma outra realidade sincrônica, mas fazendo referência ao seu funcionamento atual. Diante disso, o lexicógrafo precisa enfrentar essa realidade a fim de que o consulente consiga apreender a significação desejada e, para isso, uma alternativa seria a variação dos significados das palavras, conforme conclui Krieger (2003, p. 54), quando pondera que “o lexicógrafo deve ter presente a possibilidade de que o termo definido submetido a sua análise, comporte vários sentidos”.

É perceptível, então, que a definição de um verbete é uma tarefa que exige muito do dicionarista. Weinreich (1984), por exemplo, compara a dificuldade de descrição de um lema à

⁵ *El envejecimiento de las definiciones atenta también contra el principio de sencillez, por el cual las palabras empleadas en la redacción deben entenderse con facilidad. Evidentemente, si entre estas palabras se encuentran arcaísmos [...] no se propicia la comprensión, obligando al lector casi con toda seguridad a consultar estos términos a su vez en el diccionario, con lo que acechan peligros como el de los círculos viciosos (Medina Guerra, 2003, p. 135).*

habilidade dos indivíduos em reconhecer rostos com a incapacidade que se tem de conseguir descrevê-los com palavras. Para o autor, não é necessário restringir a ciência lexicográfica, exigindo que a definição represente perfeitamente o significado da palavra, mas seria viável se os lexicógrafos se apegassem ao pressuposto de que “os termos de uma língua são, de maneira geral, complementares” (Weinreich, 1984, p. 107). Nessa perspectiva, “termo” para Weinreich não se limita à palavra como uma unidade isolada, mas sim a qualquer unidade lexical que compõe o sistema da língua. Desse modo, a noção de complementaridade significa que o sentido de uma palavra aparece e se completa quando a vemos junto com outras, formando uma rede de significados em que cada uma ajuda a dar limites e a enriquecer o sentido das demais.

Diante desse panorama, Farias (2013, p. 157) levanta a questão de que a inexistência de uma teoria específica para a definição lexicográfica é um desafio. Isso ocorre porque o lexicógrafo, ao não dispor de um suporte teórico claro para auxiliar na elaboração das definições, depende muito de sua própria habilidade e intuição, o que pode levar a resultados nem sempre totalmente satisfatórios. A autora sugere, então, que a carência de uma teoria da Definição Lexicográfica (DL) poderia ser atenuada, em parte, pela priorização de um modelo semântico. Nessa conjuntura, a definição lexicográfica precisa estar próxima da substância semântica da palavra. Para Weinreich:

[...] a significação de um termo acaba onde a de outro se inicia. Em geral, a descrição semântica deveria ter como objetivo não definições “absolutas”, mas definições que separem o significado de um termo daquele de outros termos de significados semelhantes (sinônimos). A circularidade que daí resulta deveria ser admitida francamente, não como um vício, mas como um princípio diretor da lexicografia (Weinreich, 1984, p. 107).

Ao cumprir o objetivo de mobilizar significados e sentidos correspondentes ao termo definido, o dicionarista deve tentar reunir os definidores que sejam semanticamente equivalentes ao lema que se pretende definir, isto é, ele precisa enumerar os traços semânticos equivalentes à unidade léxica em evidência, a fim de que esses sejam suficientes para diferenciá-la das demais unidades. Desse modo, na tentativa de esclarecer o significado da palavra-entrada, elencam-se os seus traços semânticos mais importantes para que seja possível haver a diferenciação da unidade léxica em questão das outras unidades.

Nesse sentido, Weinreich (1984) elege um modelo de definição lexicográfica baseado na suficiência da especificação. Para o autor, a definição precisa ser suficientemente específica, possuindo em sua estrutura palavras que tenham uma frequência mais alta que a unidade léxica que está sendo definida.

Assim, definições que são insuficientemente específicas são evitadas, posto que não é permitido que o verbete definido seja diferenciado das outras palavras que lhe são

correspondentes, como no caso da palavra “Verst”, exemplo apresentado por ele: VERST ‘a Russian measure of length’ [‘medida russa de comprimento’], percebe-se, dessa forma, que não há elementos que diferenciem “Verst” “de outras medidas russas de comprimento”, trata-se, pois, de uma definição com especificação insuficiente. (Weinreich, 1984, p. 109).

No que se refere à descrição dos significados, o agrupamento das palavras em categorias semânticas possui um papel fundamental na elaboração da DL. Krieger (1980) salienta que “na verdade, toda definição linguística é um ato de criação do pensamento. Assim, as palavras tornam-se objetos de definição e, nessa medida, o homem as classifica em categorias.” (Krieger, 1980, p. 57).

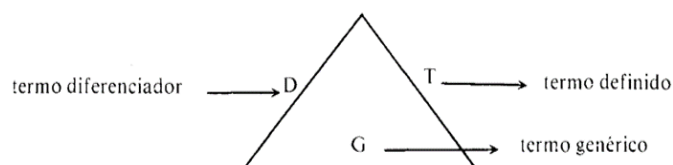
Em vista disso, a autora manifesta que a definição lexicográfica se aproxima das definições lógicas aristotélicas, pois se busca também estabelecer o gênero próximo da palavra vinculado a sua diferença específica. Todavia, mesmo possuindo essa relação de proximidade, não existe uma identificação da definição lexicográfica com a definição lógica, pois diferentemente desta, a definição lexicográfica transcende o nível semântico da palavra, acrescentando-lhe informações de outras ordens, como, por exemplo, informações gramaticais e de usos linguísticos.

A categorização semântica das palavras parte, então, de uma dualidade mínima para a elucidação do significado, isto é, tem-se, inicialmente, um gênero mais amplo e geral de um verbete, o qual é associado à indicação de sua diferença específica. Dessa forma, a DL é constituída a partir da relação estabelecida entre o termo definido + o termo genérico (conteúdo mais abrangente da palavra) + termo diferenciador (conteúdo especificante).

Uma categoria representa necessariamente um gênero próximo, de compreensão mais abstrata e mais geral que a palavra a definir, e ela só se torna o equivalente desta palavra por meio da indicação da diferença específica. Uma definição compreende então necessariamente, e no mínimo, dois termos (Imbs, 1960 *apud* Krieger, 1980, p. 12).

Em outras palavras, a DL segue a seguinte “fórmula” em sua elaboração: “D=A+B. Onde D é o definido, A o arquilexema (Categoria geral) e B, a diferença específica.” (Krieger, 1984, p. 61). Para tal exemplificação, Biderman (1984) elabora um esquema baseado no triângulo definidor proposto por Maria Moliner em seu “Diccionario de uso del español” para ilustrar que a definição de um termo se baseia nesses três elementos anteriormente citados:

Figura 2- Triângulo definidor



Fonte: (Biderman, 1984, p. 33)

A definição lexicográfica precisa apresentar em sua estrutura, no mínimo, dois elementos cruciais para a construção do significado: o lema (a palavra ou expressão a ser definida) e o definiens (a explicação desse significado). No que diz respeito à estrutura composicional do verbete, conforme Biderman (1984), todos eles seguem um formato típico: Tem-se, após a palavra-entrada, a indicação da categoria léxico-gramatical da palavra; em seguida, há uma paráfrase ou a junção de vários sentidos atribuídos a ela (no caso das palavras polissêmicas); bem como construções e/ou usos.

Na sequência, vêm mais informações gramaticais sobre a palavra definida, como por exemplo, plural, formas verbais etc. Além disso, são fornecidas informações e especificidades fônicas sobre o vocábulo e também aspectos pertencentes à pronúncia delas. Em relação ao formato dos verbetes, no âmbito da prática lexicográfica, alguns modelos básicos são utilizados mais tradicionalmente, todavia, conforme Biderman (1984, p.34), por ser muito diversificada a natureza dos signos linguísticos representados pelas palavras, não se pode ficar reduzido a um único formato de verbete.

Assim sendo, faz-se importante conhecer as tipologias de definição da palavra-entrada e os critérios que configuram as suas classificações, pois como sinalizou Bosque (1982, p. 105) “como em qualquer classificação, o aspecto mais importante das tipologias da definição são os critérios usados para estabelecer essas classes. Existem, é claro, muitas classificações”. Nesse sentido, serão apresentados, a seguir, os diferentes tipos de definição lexicográfica.

Weinreich (1984) apresenta três tipos de definições linguísticas mais tradicionais na arte da lexicografia: a definição sinonímica, analítica e ostensiva. Por outro lado, Bosque (1982) menciona, em seu material “Sobre la teoría de la definición lexicográfica”, as definições hiperonímica, sinonímica, antonímica, além de definições complementares das citadas anteriormente, tais como: definição serial, mesonímica, ostensiva, enciclopédica e lexicográfica.

Bosque (1982) indica em seu trabalho duas classificações para os tipos de definição, as quais se delimitam em definições desenvolvidas a partir da metalinguagem utilizada, em que estão incluídas as que são denominadas de próprias ou parafrásticas. Por outro lado, no segundo grupo, integram as definições denominadas por ele como impróprias ou metalinguísticas.

As definições designadas próprias ou parafrásticas são desenvolvidas a partir de uma metalinguagem de conteúdo e são consideradas como a “verdadeira definição”, visto que informam o usuário do dicionário sobre o significado dos verbetes em determinados contextos ou como lema definido significa na fala, pois, conforme pontuou Medina Guerra (2003, p. 140), “o que os dicionários registram são os significados consolidados pelo uso”. Diante disso, Werner (1982) conclui que

Se a definição lexicográfica serve para dar aos utilizadores da língua instruções sobre o uso e a compreensão dos significantes lexicais, então, do nosso ponto de vista atual, não há dúvida de que a definição do conteúdo das unidades lexicais no dicionário representa uma comunicação ao nível metalinguístico ⁶ (Werner, 1982, p. 270, tradução nossa).

Em contrapartida, as definições impróprias desenvolvem-se em metalinguagem de signo, isto é, não são consideradas como verdadeiras definições porque são explicações sobre como e por que a palavra-entrada definida é usada, com explicações que delimitam o que é, como se emprega e para que se emprega tal vocábulo. Medina Guerra esclarece que “este tipo de definição é o único possível nas interjeições e nas palavras gramaticais ou sinsemânticas (preposições, conjunções, pronomes, artigos...” (Medina Guerra, 2003, p. 140). Assim, esse tipo de definição ocorre mais comumente com palavras gramaticais, e é considerada imprópria pois não propicia uma definição especificamente do signo linguístico, explicando de fato o que ele significa, mas fornece uma explicação exclusivamente sobre a sua função gramatical.

A metalinguagem de conteúdo, por outro lado, aplica-se ao método da substituíbilidade, que é a sua principal diferença em relação à metalinguagem do signo. Dessa forma, é possível que a definição seja substituída pelo lema no que concerne ao seu aspecto semântico, sem negar o seu contexto e sem que haja a perda do seu sentido. A seguir, mobilizamos alguns exemplos concernentes ao tipo de definição parafrástica/ própria e ao método de definição imprópria, extraídos do material de Medina Guerra (2003, p. 140, tradução nossa):

Definição própria:

Exitosamente. adv. m. De maneira exitosa (DRAE);

⁶Si la definición lexicográfica sirve para dar a los usuarios de la lengua instrucciones sobre el uso y la comprensión de los significantes léxicos, entonces, desde nuestro punto de vista actual, no hay duda de que la definición del contenido de unidades léxicas en el diccionario representa una comunicación en el plano metalingüístico.

Definição imprópria ou metalinguística:

(Del lat. et). conj. copulat. U. Juntar palavras ou cláusulas na afirmativa. Se mais de duas palavras ou membros de um período forem coordenados, somente o seguinte será expresso antes do último [...] (DRAE).

Diante disso, Bosque (1982) conclui que no grupo das definições próprias englobam-se três métodos de se definir um vocábulo: as definições hiperonímicas, sinonímicas e antonímicas. No entanto, existem outros métodos definitórios apresentados por ele, que funcionam como definições complementares das citadas anteriormente, tais como: definição serial, definição mesonímica, definição ostensiva, enciclopédica e lexicográfica. Por outro lado, Weinreich (1984) menciona três tipos de definições linguísticas mais tradicionais na arte da lexicografia: a definição sinonímica, analítica e ostensiva.

Nesse contexto, com a finalidade de que se compreenda mais claramente acerca dos diferentes tipos de definição, consideramos apropriado mencionar os aspectos que caracterizam cada tipo, bem como o que diferentes autores dizem a respeito de tais métodos definitórios à luz de seus pontos de vista. Entre esses métodos, destaca-se a definição sinonímica, que revela um modelo de definição que consiste em utilizar sinônimos com a finalidade de explicar o significado da palavra-entrada, substituindo o texto definitório por outra(s) palavra(s) que sejam equivalentes em seu sentido. Entretanto, mesmo sendo uma prática bastante comum nos dicionários, Weinreich (1984, p. 115) discorre que esse é um método que deveria ser deixado de lado devido à inexistência de sinônimos perfeitos na língua e, por isso, “são um meio de descrição ineficiente”. Biderman (1984, p. 35), por sua vez, argumenta que:

É frequente encontrar-se em dicionários do português e de outras línguas, sinônimos para explicar o significado da palavra entrada, ao invés de uma definição. Muitas vezes o consulente vai conferir o sentido dos sinônimos referidos e os verbetes consultados remetem-no de volta à palavra de que partiu, num autêntico círculo vicioso (Biderman, 1984, p. 35).

Nesse viés, é possível observar que há uma tendência na definição por sinônimos, de acordo com Krieger (1980), de redução do texto definitório a uma única unidade léxica. Entretanto, mesmo que essa seja uma prática bastante recorrente nos dicionários, ela não se constitui como uma definição propriamente dita, pois o consulente fica diante de círculos viciosos, retornando sempre ao ponto de partida da sua dúvida, ou seja, a definição não consegue ser esclarecedora ao usuário, pois conforme pontuou Krieger (2012, p. 56), “[...] sinônimos são equivalências semânticas parciais e não integrais”.

Além disso, boa parte das críticas tecidas ao método de definição sinonímico corresponde ao fato de que por não haver sinônimos perfeitos numa língua, também não há a distinção do significado do verbete e dos usos em que ele pode estar associado, prevalecendo

apenas um nivelamento de sentidos, os quais não dizem de fato o que a palavra significa e nem em que situações ela pode ser empregada, predominando, na maioria das vezes, a circularidade do verbete. Krieger (2012, p. 56) discute a importância de evitar definições circulares em dicionários, exemplificando:

No plano das definições sinonímicas, a qualidade de um dicionário está muito relacionada a dois cuidados essenciais. O primeiro deles é evitar definições circulares, muito frequentes, quando são usados sinônimos. Este é, por exemplo, caso de *alegria*, definida como: *contentamento*, *satisfação*. Por sua vez, *contentamento* tem como definidores: *alegria*, *satisfação*. Por último, *satisfação* é definida por *alegria* e *contentamento*. Diante disso, um consulente dá voltas e nenhuma das definições é esclarecedora. (Krieger, 2012, p. 56)

O método de DL baseado em sinônimos, quando se estabelece a partir de círculos viciosos, aplica não mais a “fórmula” $D=A+B$, em que se tem o termo definido acompanhado da sua categoria mais genérica + elemento diferenciador; pelo contrário, em se tratando de definições circulares, tem-se então $A=B$; $B=A$, tornando evidente a ineficiência da elucidação do significado almejado, pois como não há a presença do termo especificador, não há também a quebra dessa rotação, o que não oportuniza ao consulente do dicionário o esclarecimento sobre o significado do vocábulo pretendido com eficiência.

Entretanto, consoante Werner (1982), é praticamente impossível ao lexicógrafo evitar o uso de definições circulares ao tentar definir um verbete, pois a definição lexicográfica tem como objetivo a descrição das unidades lexicais, assim como o método sinonímico o faz, ao utilizar palavras que são elas mesmas o seu próprio objeto de descrição. Desse modo, a definição circular poderia ser apenas reduzida, mas não eliminada. Nessa medida, por meio da aplicação de alguns critérios, o dicionarista conseguiria atenuá-las, fazendo, por exemplo, o mapeamento das palavras mais utilizadas e com maior frequência de uso pelos falantes de uma língua. Nesse contexto, de acordo com o autor, para tal feito, o lexicógrafo teria que enfrentar duas tarefas muito difíceis de serem realizadas antes de exercer a sua função: “em primeiro lugar, teria de definir, de uma forma geral, os conceitos de grau de difusão e de frequência de uso e, em segundo lugar, teria de os determinar para cada unidade lexical. O grau de difusão dificilmente pode ser medido” (Werner, 1982, p. 280).

A definição lexicográfica sinonímica, nesse viés, pode ser uma alternativa ao usuário desde que ele tenha ciência de que a sua função constitui apenas o ponto de partida para o esclarecimento e a delimitação do conteúdo da unidade lexical, isto é, o usuário não deve esperar que o significado da palavra-entrada seja esclarecido exclusivamente por meio de sinônimos, mas que ele conseguirá receber uma instrução que o possibilite compreender o termo

definido. (Werner, 1982). Assim sendo, quanto ao critério sinonímico de DL, os autores atestam:

Weinreich (1984, p. 115) sinaliza que definir um verbete por meio de sinônimos seria o mesmo que dizer que o termo definido significa o mesmo que alguma outra palavra, mas entendendo a inexistência de sinônimos perfeitos nas línguas naturais, esse método é “um meio de descrição ineficiente e não-fidedigno. O método de sinônimos, embora comum em dicionários elegantes, deveria ser descartado.”

Ademais, Krieger (1980, p. 60) reforça que no método sinonímico existe uma tentativa de reduzir o texto definitório a um único conceito, sem o acréscimo das diferenças específicas, as quais são responsáveis por diferenciar o verbete das demais palavras correspondentes, por isso, não pode ser considerada como uma definição. A autora argumenta que “a tentativa de sinonímia, procedimento muito comum a que recorrem os dicionários, não é uma definição, pois essa, se é a equivalência de significado com a palavra de entrada, só se configura pela categorização semântica dessa entrada, completada pela indicação da diferença específica”.

Biderman (1984, p. 35), por outro lado, define a técnica de explicar o significado das palavras por meio de sinônimos como algo secular, sendo assim, também é inevitável de acontecer. Todavia, para ela, sempre que possível, a definição através de uma paráfrase é melhor. Por outro prisma, Bosque (1982, p. 108) atesta que a definição por sinônimos é algo frequente e é um método de definição menos rigoroso, “primeiro porque não existe sinonímia absoluta, como praticamente todos os autores reconhecem; segundo porque a proporção de definições sinônimas está diretamente relacionada ao grau de circularidade do dicionário.” (tradução nossa).

Entende-se, portanto, que a técnica sinonímica de DL, embora não constitua um problema em si, não é a mais adequada para explicar o significado atribuído à palavra-entrada de um dicionário, visto que ela não apresenta uma definição propriamente dita e pode gerar uma circularidade no interior do verbete, acarretando círculos viciosos. Assim, quando a circularidade é evitada na explicação do significado da palavra, o dicionário consegue atingir um nível maior de eficiência no que diz respeito a sua principal função, que é, como se sabe, a tarefa de definir as unidades léxicas de uma língua.

Além disso, outro método fundamental é a definição hiperonímica, um método tradicional e amplamente utilizado, também denominado definição aristotélica, analítica, inclusiva, intensional, entre outros. Conforme aponta Bosque (1982), essa abordagem é frequentemente vista como a “verdadeira” definição. A unidade lexical é definida a partir de sua decomposição em duas partes: primeiro define-se a sua categoria semântica mais

abrangente, mais genérica e de maior extensão (hiperônimo) para depois, em uma segunda etapa, trazer à tona as suas características mais específicas (hipônimos) os quais se constituem como os elementos que permitem que o significado do verbete seja suficiente para dar conta do significado da palavra, isto é, por meio do estabelecimento das diferenças específicas inerentes ao verbete é que o consulente conseguirá entender o significado da palavra pretendida.

Diante disso, a DL por hiperônimos baseia-se em elementos que fazem com que esse tipo de definição seja considerado o mais adequado, pois é levado em consideração a categoria geral da palavra a ser definida (*genus*) + a sua descrição específica (*differentia*). Assim, as unidades lexicais precisam compor o mesmo campo semântico para que as semelhanças e as diferenças sejam definidas, ou seja, a elaboração de uma definição hiperonímica precisa trazer em sua formação informações essenciais e pontuais que as diferenciem das demais unidades léxicas que contemplem os mesmos correspondentes na categoria geral. Isso pode ser visualizado nos exemplos apresentados por Krieger (2012, p. 54) em seu material *dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*:

amarelinha sf. 1. Bras. Jogo infantil que consiste em pular num pé só sobre casas riscadas no chão, exceto aquela em que cai a pedra que marca a progressão do brincante. (Aurélio, 2004).

babá (ba.bá) sf. Mulher que é paga para cuidar de crianças. (Caldas Aulete, 2004).

A partir dos dois exemplos anteriores, é possível constatar que apenas a categoria genérica (**jogo infantil/mulher**) não seria suficiente para diferenciar esses termos de outros que também se encaixam nessas classes gerais. Neste caso, a especificação da palavra (*que consiste em pular num pé só sobre casas riscadas no chão, exceto aquela em que cai a pedra que marca a progressão do brincante / que é paga para cuidar de crianças*), as quais se constituem como as características(s) específicas(s) do verbete, é que conduzem o usuário a apreender e a detectar a significação do lema desconhecido por ele.

No que concerne ao método de definição a partir de hiperônimos, Bosque (1982) pontua que se existisse um hipotético dicionário constituído apenas por esse tipo de técnica definitória, com o mínimo de circularidade possível, certamente esse seria o dicionário perfeito. Todavia, é válido atestar que a escolha dos hiperônimos é uma tarefa que nem sempre é fácil, trazendo algumas dificuldades ao lexicógrafo.

Um dos obstáculos que o lexicógrafo precisa enfrentar, por exemplo, é o fato de que nem sempre existe um consenso entre os falantes da língua no que diz respeito à atribuição de uma palavra a um determinado gênero. Além disso, segundo Bosque (1982, p. 107), nem todas as unidades lexicais possuem um hiperônimo claro em sua constituição. Assim, esses entraves precisam ser superados pelo lexicógrafo na hora da redação do verbete e, para tentar amenizar

esses empecilhos, acaba-se optando com frequência pelo uso de expressões muito gerais, como “objeto”, “produto”, “figura”, “utensílio” etc na redação do texto definitório.

Ademais, outra estratégia utilizada na definição lexicográfica corresponde ao método antonímico. Entende-se por definição antonímica o procedimento de definir a palavra-entrada indicando o seu oposto, isto é, o método de definir o lema a partir de uma paráfrase antonímica significa construir uma definição em que a unidade léxica é elucidada em função do seu antônimo. Bosque (1982) destaca, baseando-se no que propôs Rey-Debove (1967, apud Bosque, 1982, p. 109), uma oposição entre definições que representam um componente negativo em sua estrutura e o caso de oposição antonímica binária.

No que concerne às definições com a presença do constituinte negativo, elas “representam falta, ausência ou defeito”, enquanto a posição antonímica binária está relacionada à existência de pares opostos. Nesse sentido, se na definição sinonímica procura-se explicitar o significado de um vocábulo por meio da aproximação dos seus sentidos, conforme conclui Biderman (1984, p. 35), “também se costuma definir o *definiendum* pelo seu contrário”. A fim de ilustrar tais apontamentos, temos, a seguir, os exemplos apresentados pela autora em seu material:

desarrumar = desfazer o que estava em ordem, arrumado.

desencanto = perda do encanto.

desfavorável = que não é favorável.

desigual = que não é igual em tamanho, peso, quantidade.

Observamos, a partir desses exemplos, que o procedimento desse tipo de elucidação consiste em explicar uma palavra-entrada em função do seu antônimo. Nesse método, há uma junção de definições chamadas de exclusivas e inclusivas negativas, baseado no que propôs Rey-Debove (1967), as quais se configuram como pertencentes ao método antonímico. Além disso, Bosque (1982) reitera que em relação aos três elementares tipos de definição apresentados, existem outras categorias adjacentes e derivadas delas, tornando-se complementares, dentre as quais estão a definição serial, definição mesonímica e definição ostensiva.

Para Bosque (1982) a definição serial é também hiperonímica. Nesse tipo de definição, o lexicógrafo precisa pressupor que o usuário da língua tenha conhecimento pragmático da palavra definida ou definir cada um dos seus componentes na entrada lexical do verbete, pois, para o autor, “parece impossível entender o significado da palavra março sem saber que ela designa o terceiro mês do ano ou que é o mês entre fevereiro e abril”. (Bosque, 1982, p. 109). Prosseguindo na apresentação dessas categorias adjacentes e suas derivações, há a definição mesonímica, a qual ocorre quando a unidade lexical definida se encontra em posição

intermediária entre duas outras ou passa a ser identificada quando há a exclusão da última. Assim, na definição mesonímica, exclui-se duplamente dois extremos para indicar um ponto intermediário. Quanto a isso, Bosque (1982) a exemplifica da seguinte maneira: “o DRAE define temperado como “aquilo que não é frio nem quente”, o que coloca o conceito em uma determinada escala (definição serial), mas ao mesmo tempo faz uma dupla exclusão (definição mesonímica⁷)”. (Bosque, 1982, p. 111).

Outra categoria relevante na análise das definições lexicográficas é a definição ostensiva. A definição ostensiva, também denominada de mostrativa, refere-se ao método de explicitação do significado das palavras por meio da indicação do referente a que está associada e também por meio de sua representação gráfica. Assemelha-se, assim, à definição enciclopédica, cuja finalidade é inserção de elementos extralinguísticos na redação do texto definitório, partindo do referente à sua extensão.

Weinreich (1984, p. 108) postula que a definição ostensiva, para conseguir ser eficiente, precisa apresentar também, além de “exemplos positivos” associados ao referente, a produção de “contra-exemplos negativos”, os quais se configuram como expressões semelhantes e próximas do termo que está sendo definido, ainda que não sejam idênticos quanto ao significado.

Para o autor, ao citar o exemplo da cor vermelha, declara que “uma única amostra de vermelho não dá uma definição ostensiva suficiente de vermelho, os limites de significado devem ser estabelecidos mostrando-se várias espécies de vermelho e também amostras do que é semelhante ao vermelho, mas não é vermelho”. Assim, ele elege um modelo canônico de DL, em que há na composição da palavra-entrada o significado a ser descrito + a inserção de elementos sinônimos equivalentes.

Biderman (1984, p. 137) reitera que a definição ostensiva faz uso do referente do verbete como um recurso para suprir a dificuldade de se identificar na linguagem verbal, com nitidez, o *definiendum*, isto é, a palavra-entrada que deve ser definida pelo lexicógrafo e esse método costuma ser bastante frequente nas obras lexicográficas. Isso pode ser visualizado nos exemplos mobilizados pela autora: Ex.: *azul*= que é da cor do céu, do mar profundo, da água das piscinas.

Para Biderman (1984):

Esse tipo de definição torna-se muito apropriado quando o referente é um objeto, um ente, ou uma qualidade perceptível no mundo extralinguístico. O caso típico é o dos animais e plantas, em que os dicionários maiores e melhores geralmente mostram o

⁷ El DRAE define templado como "lo que no está ni frío ni caliente", con lo que se sitúa el concepto en una determinada escala (definición serial) pero al mismo tiempo se realiza una doble exclusión (definición mesonímica). (Bosque, 1982, p. 111)

referente da palavra através da sua imagem: um desenho, uma fotografia etc. (Biderman, 1984, p. 137).

No que se refere ao método ostensivo de definição, por estar associado ao universo extralinguístico, é comumente aplicado ao contexto das classes naturais, bem como aos elementos do mundo físico e cultural. Desse modo, para que o consulente consiga apreender o significado do lema, é necessário que a sua composição venha acompanhada de imagens que façam alusão ao seu referente no mundo concreto e, consoante Biderman (1984), é mais apropriado que essas imagens sejam coloridas para passar uma ideia mais próxima da sua representação no mundo físico. Esse método é bastante válido para os dicionários escolares, visto que precisam ser bem didáticos ao seu público consulente.

Em muitos casos o *designatum* — cf. exemplos [...] paineira, jaguatirica — designa um ser que possui entre suas características distintivas básicas a cor. Pode-se acrescentar os usos, utilidades e destinação do signo referido, o que sempre acrescenta dados complementares sobre o objeto, pois nesses casos temos elementos da cultura ou do mundo físico. Assim os nomes de plantas, flores, frutas, animais, instrumentos, utensílios, etc. têm na definição ostensiva o seu tipo ideal. (Biderman, 1984, 34).

À vista disso, Farias (2003, p. 228) apresenta uma subdivisão para a definição ostensiva, cuja separação configura-se em definição ostensiva em metalinguagem de conteúdo (1) e definição metalinguística de signo (2). No que concerne ao aspecto (1), ele se caracteriza por dois enfoques: “a indicação de elementos extralinguísticos/enciclopédicos” e pela “associação do signo-lema com um objeto no mundo”. Por outro lado, o elemento (2) aponta de forma direta para o seu referente no mundo extralinguístico, categorizando os elementos mais representativos de sua categoria e também por meio da designação do referente.

Outrossim, uma importante diferenciação no campo da teoria da definição é a estabelecida entre a definição enciclopédica e a definição lexicográfica, pois além das tipologias apresentadas, quando se fala em definição, costuma-se fazer uma separação entre definição lexicográfica (a qual corresponde aos diferentes tipos mencionados anteriormente nesta seção) e a chamada definição enciclopédica, cuja finalidade, consoante Welker (2004, p. 118), consiste em fazer um resumo de diferentes conhecimentos. Além do mais, esses dois tipos de definição também costumam ser separados por meio das nomenclaturas “dicionários de coisas” e “dicionários de língua”. Entretanto, Werner (1984, p. 282) manifesta que essa separação nem sempre pode ser aplicada em casos concretos, uma vez que os dicionários incluem, com uma certa regularidade, uma combinação de “coisas” e de “língua” em sua composição.

No que tange à definição enciclopédica, sua função está relacionada ao universo extralinguístico e apresenta uma descrição mais longa e também exaustiva da palavra-entrada. Devido ao seu caráter mais abrangente e hiperespecífico, no que tange ao acréscimo de

informações ao lema, esse método é mais utilizado em áreas de especialidade, como, por exemplo, a fauna, a medicina, a flora etc.

Nesse prisma, Werner (1984) pondera que em caso de definições relacionadas a coisas concretas no mundo, tais como: animais, plantas e frutos etc, a definição mais adequada para tal fim é a enciclopédica, sendo superior à definição linguística, pois proporciona ao consulente a identificação do conhecimento da realidade extralinguística da palavra. Em contrapartida, sob o enfoque da definição lexicográfica, importa observar que o seu interesse está centrado na descrição do conteúdo da unidade léxica, isto é, esse método definitório consiste em descrever o significado do verbete ao usuário do dicionário por meio do conteúdo linguístico das palavras. Werner (1984) sinaliza que

Em teoria, essa distinção é muito clara: no caso da definição enciclopédica, o lema é considerado um significante da língua-alvo, que se refere indiretamente a uma fração da realidade extralinguística, conforme delimitada em uma coletividade humana cultural e socialmente definida, por meio de um conceito. Nesse caso, a definição não forneceria informações sobre o significante linguístico, seu conteúdo, seu uso ou sua interpretação, mas sobre o conhecimento social da realidade extralinguística. No caso da definição linguística, o mesmo lema deve ser concebido como um significante formalmente idêntico do idioma de destino. A definição descreveria o conteúdo linguístico de uma unidade lexical⁸.(Werner, 1984, p. 282, tradução nossa).

Entretanto, conforme menciona Bosque (1982), essa hiperespecificação enciclopédica pode ser problemática em muitos casos, uma vez que em se tratando desse tipo de definição em dicionários, os quais possuem a finalidade de fornecer aos seus usuários o esclarecimento sobre o significado dos termos de uma língua, a sua complexidade não traz muitos benefícios ao público consulente quando as informações lá descritas são muito especializadas e com um alto índice de especificação, visto que não facilitam a tarefa do reconhecimento de um lema procurado porque se distanciam da consciência do discurso comum.

Bosque (1982), por outro lado, enfatiza que embora haja essa distinção entre definir palavras e descrever objetos, visto que dicionários e enciclopédias são dois instrumentos bastante diferentes, fazer a distinção entre definição lexicográfica e enciclopédica é algo muito complexo e problemático e que, na prática, separar a realidade linguística da extralinguística é bastante difícil e até mesmo impossível em alguns casos.

⁸ *En teoría, esta distinción es muy clara: en el caso de la definición enciclopédica, el lema se considera como significante de la lengua objeto, que se refiere indirectamente a una fracción de la realidad extralingüística, tal como se delimita en una colectividad humana definida cultural y socialmente, mediante un concepto. En este caso, la definición no daría informaciones sobre el significante lingüístico, sus contenidos, su uso o su interpretación, sino sobre los conocimientos sociales de la realidad extralingüística. En el caso de la definición lingüística, el mismo lema habría de concebirse como significante metalingüístico que se refiere al significante de la lengua objeto formalmente idéntico. La definición describiría, en este caso, el contenido lingüístico de una unidad léxica (Werner, 1984, p. 282).*

Welker (2004, p. 45) reforça que a divergência entre essas duas obras de consulta é que no caso da enciclopédia, o enciclopedista é mais livre em sua função de descrição, posto que diante do espaço disponível ele pode reunir o maior número de informações possíveis, ao passo que o lexicógrafo fica limitado a dar uma definição aos verbetes da língua, porém, para o autor, “não é fácil determinar a fronteira entre a informação sobre o signo linguístico - mediante a definição - e informações sobre a coisa ao qual o signo se refere”. Em síntese, Bosque (1982) expõe que os dicionários não deveriam deixar de trazer à tona informações enciclopédicas na definição do verbete, pois tal ação só beneficia os usuários, pois há contextos em que apenas o conteúdo linguístico da palavra não consegue ser tão eficiente no esclarecimento das expressões da língua, precisando de um suporte em nível extralinguístico para dar conta da elucidação do significado da palavra-entrada.

Finalmente, importa salientar que a maioria dos tipos de definição apresentados está contemplada nos dicionários, visto que, em função da sua natureza, esse instrumento visa representar a totalidade ou grande parte do léxico de uma língua, fornecendo informações de diversas naturezas sobre cada palavra-entrada (gramática, significados, contexto de uso, exemplos, pronúncia, entre outros), buscando oferecer ao consulente uma compreensão mais ampla sobre o significado das unidades lexicais. Em contrapartida, os glossários se relacionam com tipos específicos de definição devido à sua natureza e finalidade; eles não buscam representar todas as informações sobre as palavras de uma língua, pois configuram-se como uma ferramenta mais pontual, seletiva e contextualizada, cujo objetivo é elucidar significados específicos e que são cruciais para a compreensão de um texto específico, de uma obra ou de uma área do conhecimento, apresentando definições mais concisas e direcionadas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA: ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DO VOCABULÁRIO A PARTIR DOS GLOSSÁRIOS

Neste capítulo, explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração deste estudo. Apresentamos, inicialmente, a natureza da pesquisa, justificativa e os objetivos que a nortearam; em seguida, falamos sobre a obra selecionada para compor o *corpus* deste trabalho e o modo como foi optada. Após isso, mencionamos, brevemente, o contexto de criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNLD - dicionários, uma vez que as obras consultadas se inserem no contexto da política pública de distribuição de materiais didáticos às escolas públicas brasileiras.

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa e documental. A escolha pela metodologia qualitativa se justifica pela nossa intenção de investigar um fenômeno a partir da subjetividade, sem o propósito de gerar dados estatísticos ou numéricos. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a investigação qualitativa permite ao pesquisador analisar dados de maneira indutiva, com foco na construção de significados. Eles ressaltam que, nesta modalidade, o ambiente natural serve como fonte principal de coleta de dados, e o próprio pesquisador atua como instrumento central. Este tipo de pesquisa caracteriza-se por ser descritiva, com os pesquisadores tendendo a analisar informações indutivamente, priorizando os processos e os significados envolvidos. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) também destacam que essa abordagem se diferencia da quantitativa por não se concentrar em dados estatísticos para a análise de um problema, nem em numerar ou medir unidades. Assim, os dados coletados são de natureza descritiva, buscando retratar o máximo de elementos presentes na realidade investigada.

Outrossim, a presente dissertação também se estrutura a partir de um raciocínio indutivo, pois partimos da premissa inicial de que os glossários se configuram como instrumentos pedagógicos eficazes para a ampliação vocabular e ao longo do estudo, por meio da análise dos dados coletados, buscaremos evidências que comprovem essa proposição inicial, ou seja, observaremos as particularidades desses materiais para, então, construir uma compreensão mais ampla sobre sua potencialidade no processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, a pesquisa se configura ainda como documental, pois a principal fonte de consulta e investigação deste estudo corresponde a materiais didáticos (livro e dicionários) e o objetivo da pesquisa documental, como destaca Gil (2002), consiste em propiciar um tratamento analítico

a materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados a partir dos objetivos pensados para a pesquisa.

Ademais, compreendendo que a escola possui um relevante papel no tocante ao ensino do léxico, bem como entendendo que o principal objetivo da instituição escolar em relação ao ensino da Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes do seu idioma nas variadas situações comunicativas, a presente pesquisa justifica-se pelo reconhecimento do léxico como fator substancial para que isso se concretize, haja vista que o contexto do 6º ano do Ensino Fundamental representa um momento de transição em relação aos estudos da língua e o vocabulário constitui-se como fator imprescindível para o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo a respeito do ensino do léxico da língua a partir da análise dos glossários apresentados no livro do 6º ano da coleção *Português Linguagens*, a fim de verificar se os glossários, enquanto ferramentas pedagógicas, conseguem ser didáticos na apresentação das definições dos significados das unidades léxicas ao público-alvo a que se destinam. A partir disso, levantamos os seguintes objetivos específicos: (i) observar se as definições são apropriadas, claras e precisas pensando no público-alvo da obra; (ii) comparar as definições apresentadas nos glossários do livro didático com as definições dos dicionários de tipo 3; e (iii) averiguar se as palavras que constam nos glossários compõem a nomenclatura dos dicionários aprovados pelo último PNLD (2012). Com os objetivos definidos, faz-se essencial detalhar o material que embasa este estudo.

2.1 Critérios para a seleção das obras: livro e dicionários

O material da pesquisa é constituído pelo livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da coleção *Português Linguagens* (Manual do Professor/ PNLD 2024-2027), dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, bem como pelos dicionários escolares de tipo 3: *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras*, *Dicionário Aurélio Júnior*, *Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado*, *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (Caldas Aulete) e *Dicionário Didático de Língua Portuguesa*, aprovados no contexto da política pública do PNLD para a inserção de obras lexicográficas nas escolas brasileiras, os quais contemplam os alunos em nível de escolaridade do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na sequência, estão descritas algumas informações sobre as obras didáticas contempladas neste trabalho. Com o intuito de melhor visualização do material analisado, a figura 3 exibe a capa do livro didático *Português Linguagens* (6º ano)

Figura 3 - Livro Didático- *Português Linguagens* (6º ano)



Fonte: Cereja e Vianna (2022)

A coleção ⁹*Português Linguagens* é destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e a obra selecionada para a análise deste trabalho corresponde ao livro do 6º ano. Ele está dividido em 4 unidades temáticas, possuindo três capítulos em cada uma delas, totalizando 12 capítulos no geral. Em cada unidade, conforme está explicitado na parte de descrição no Guia do Livro Didático, existe uma abertura que direciona os alunos em relação às atividades e traz também a seção *Fique ligado!* a qual sugere outras fontes de pesquisa, como livros, filmes e outros recursos culturais para ampliar o conhecimento dos estudantes.

Os três capítulos que formam as unidades giram em torno de três seções principais: *Estudo do texto*; *A língua em foco* e *Produção de texto*. No que concerne ao livro do professor, obra considerada nesta pesquisa, há um compilado de informações didático-pedagógicas, as quais estão subdivididas em Orientações Gerais e Específicas e estão relacionadas e alinhadas à BNCC. Além disso, é possível encontrar diversas indicações de competências e de habilidades, comentários, informações adicionais, direcionamentos etc, para que o professor

⁹ Guia Digital- PNLD- *Português Linguagens*

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio

conduza as atividades propostas em sala de aula. O quadro 2, a seguir, apresenta os dicionários escolares de tipo 3, materiais utilizados como fontes de consulta nesta dissertação, descrevendo suas principais informações:

Quadro 2 - Dicionários Escolares de Tipo 3

OBRA	AUTOR/ANO	EDITORA	VERBETES	PÁGINAS
Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Caldas Aulete (2011)	Lexikon Digital LTDA	29.431	1.072
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	Rogério de Araújo Ramos (2011)	Edições SM LTDA	26.117	911
Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2011)	Positivo LTDA	30.373	992
Saraiva Jovem - Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Rogério Carlos Gastaldo de Oliveira; Kandy Sgarbi de Almeida Saraiva (2010)	Saraiva SA Livreiros	19.214	1.290
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras - Língua Portuguesa	Evanildo Bechara (2011)	Companhia Nacional	28.805	1.312

Fonte: Elaboração própria.

Os dicionários escolares de tipo 3 estão circunscritos no âmbito da política pública do PNLD- dicionários e fazem parte da seleção de obras que integraram o último PNLD no ano de 2012 e são destinados aos alunos que se encontram na etapa escolar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cuja proposta lexicográfica obtém a caracterização mínima de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes.

Nesse sentido, os dicionários de tipo 3 correspondem a cinco obras lexicográficas, as quais foram descritas no quadro anterior e possuem uma composição lexicográfica pelas características de um dicionário padrão de uso escolar adequado ao público consulente, no caso, os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. Os quadros 3 e 4, a seguir, ilustram as capas dos dicionários que serviram como fontes de consulta para a nossa análise.

Quadro 3 - Dicionários escolares de tipo 3: Caldas Aulete, Dicionário Didático de Língua Portuguesa, Aurélio Júnior e Saraiva Jovem Ilustrado

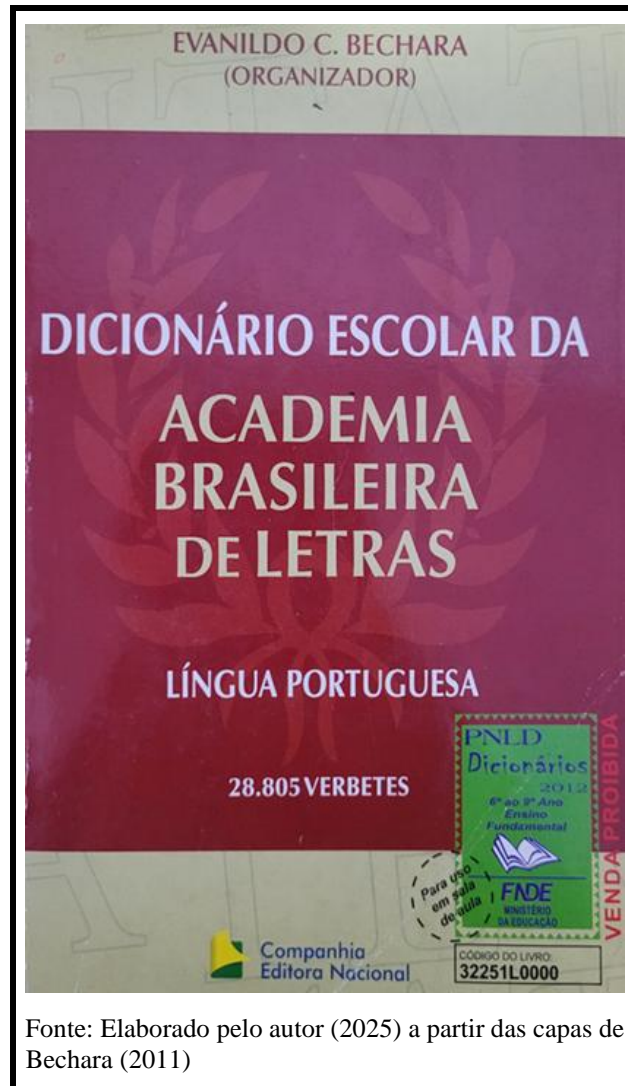


Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir das capas de Aulete (2011) e Ramos (2011)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir das capas de Ferreira (2011); Saraiva; Oliveira (2010)

Quadro 4 - Dicionário escolar de tipo 3: Academia Brasileira de Letras



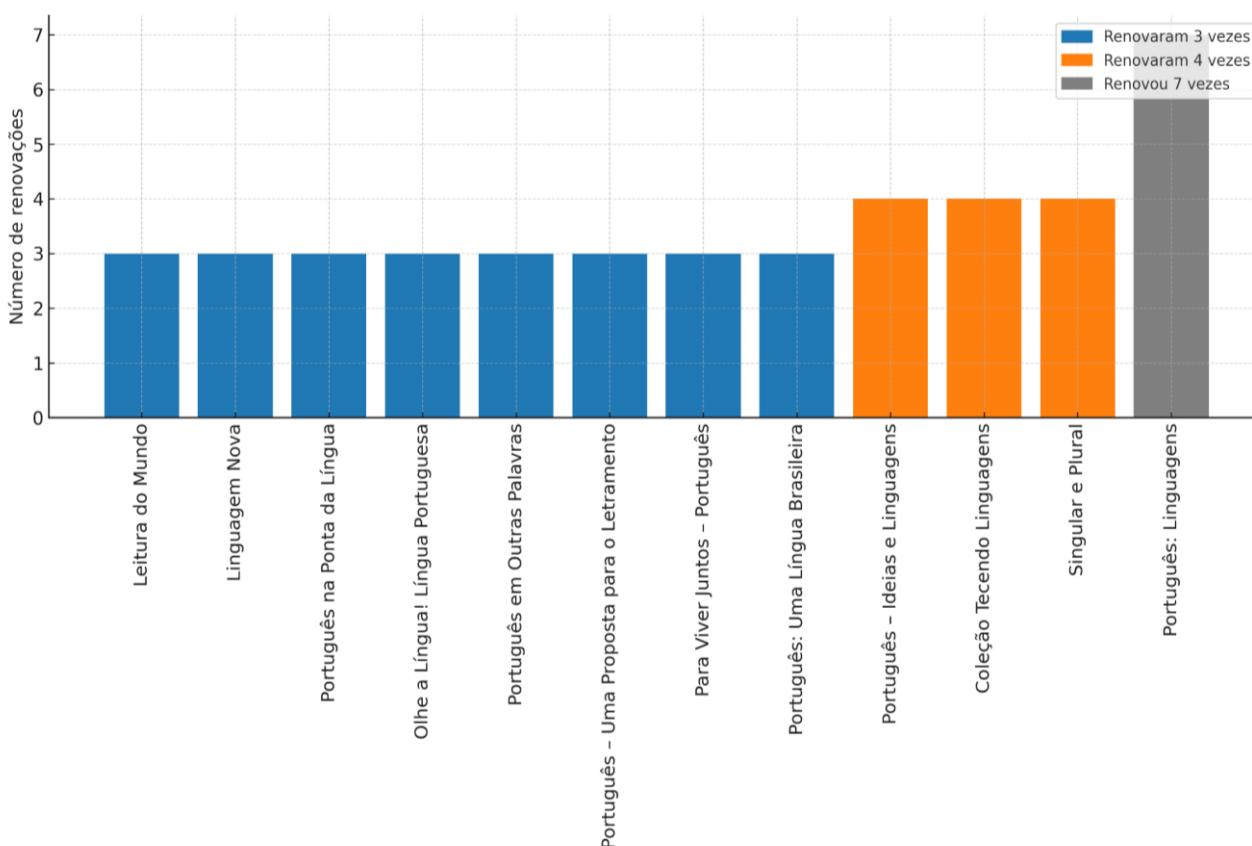
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir das capas de Bechara (2011)

É válido destacar que a seleção do livro didático para ser o material de análise deste trabalho surgiu de uma proposta inicial. Pretendíamos, a princípio, realizar um estudo diacrônico sobre o ensino do léxico da língua nos livros do 6º ano da coleção *Português: Linguagens*, abrangendo as sete obras didáticas distribuídas às escolas públicas brasileiras entre 2002 e 2024. No que tange à seleção do livro didático da coleção *Português Linguagens* para compor e ser analisado neste estudo, o processo iniciou-se com um levantamento de informações obtido por meio dos Guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que correspondem aos documentos oficiais que são disponibilizados pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas do Brasil, publicados no site

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰. Assim, feito isso, o passo seguinte foi selecionar os Guias do PNLD que se referiam especificamente aos anos finais do Ensino Fundamental, visto que a proposta deste trabalho se delimita ao contexto do 6º ano, série que se enquadra nessa fase da educação básica.

Diante disso, verificamos, na etapa subsequente, as coleções didáticas que foram contempladas em cada ano dos editais do PNLD e que integraram os guias do Programa Nacional do Livro Didático. Por conseguinte, analisamos as coleções de livros didáticos que mais se renovaram ao longo dos anos nos Guias e, por fim, selecionamos a coleção que mais se renovou ao longo dos anos, a coleção didática *Português Linguagens*, uma vez que ela foi contemplada em 7 editais: (PNLD's: 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017, 2024). A fim de sistematizar a renovação das coleções no PNLD, a Figura 4 ilustra a frequência de renovação das coleções nos editais.

Figura 4 - Recorrência de Renovação das Coleções Didáticas no PNLD



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Guias do PNLD

¹⁰ Guia do PNLD: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico?b_start:int=20

Ademais, devido ao novo direcionamento dado à pesquisa — que agora foca na análise das definições apresentadas nos glossários do livro didático *Português Linguagens* e não mais em um estudo diacrônico — levou-nos a delimitar o material de análise ao exemplar mais atual da coleção (PNLD 2024-2027). A seleção da edição mais atual do livro didático para esta pesquisa não ocorreu de maneira aleatória, mas foi feita a partir da compreensão de que a atualidade do material garante que a análise reflita as diretrizes e normativas educacionais mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as práticas de ensino que estão sendo empregadas em sala de aula, pois é um material que está em vigência nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, ao investigar o exemplar atualmente em uso nas unidades escolares, as conclusões desta dissertação adquirem maior relevância, oferecendo uma compreensão de como os conteúdos e as abordagens são apresentados aos estudantes hoje, revelando o impacto disso no fazer pedagógico atual.

A inclusão do livro/manual do professor na análise é fundamental para complementar a seleção do material didático em nosso estudo, visto que este componente apresenta a finalidade educativa da obra, revelando as orientações e sugestões metodológicas destinadas ao docente. Ou seja, é por meio do livro do professor que se torna possível verificar como são apresentadas as instruções para o trabalho com glossários em sala de aula, proporcionando um olhar não apenas para o que aluno tem acesso, mas permitindo que se compreenda como esse recurso deve ser mediado e utilizado pelo condutor desse ensino, o professor, no que concerne ao trabalho com o desenvolvimento lexical dos estudantes, conforme descrito na Figura 5.

Figura 5 - Orientações aos professores para o trabalho com os glossários.

Leia com os alunos os significados das palavras do glossário. Pergunte se já conheciam o sentido das palavras destacadas e, em caso positivo, em que contextos conheceram essas palavras. Pergunte se há outros termos no texto que desconheçam. Em caso positivo, pergunte se, pelo contexto, conseguem inferir o significado deles. Depois, peça-lhes que consultem um dicionário para verificar se as hipóteses levantadas se confirmam. Esse exercício é uma oportunidade de fortalecer o **desenvolvimento de vocabulário** e de retomar as habilidades EF35LP05 e EF04LP03 da BNCC, trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 15)

A partir da imagem, é possível observar que os autores sugerem que o professor leia juntamente com os alunos os significados apresentados nos glossários e os questionem se já conheciam os sentidos destacados, bem como os contextos em que as conheceram e se conseguem inferir, caso existam outras palavras desconhecidas no texto lido, suas respectivas significações para, posteriormente, sugerir a sua consulta no dicionário. A Figura 5 ilustra a proposta pedagógica para o trabalho com os glossários, não apenas visa ao desenvolvimento do vocabulário, mas está alinhada diretamente a habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando menciona habilidades fundamentais que são trabalhadas e desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que o material seja do 6º ano, conforme explicitado no próprio material e indicado pelos códigos EF35LP05, que se refere a: “Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto”; e a EF04LP03, que orienta: “Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta” (BRASIL, 2018).

Essa mobilização se mostra bastante apropriada para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no que diz respeito à consulta aos glossários, uma vez que estimula a inferência de significados, capacitando-os a validar as suas hipóteses nos dicionários, contribuindo para aquisição lexical desses indivíduos de maneira autônoma e significativa. Para aprimorar esse ensino, seria oportuno se o docente levasse as obras lexicográficas para a sala de aula para que fossem exploradas outras nuances de significado. Outra sugestão seria solicitar que os alunos comparassem as definições do glossário com as que figuram nos dicionários, observando em que se diferenciam e em quais aspectos se complementam. E, ao longo das leituras e aulas, eles poderiam criar os seus próprios glossários a partir da identificação de palavras que considerassem difíceis e que não tenham sido contempladas nos glossários do livro, registrando os seus significados a partir da consulta dos dicionários escolares.

No que concerne à seleção dos dicionários, estas obras foram escolhidas para compor o material de apoio desta pesquisa. Compreendemos que o dicionário é a representação de parte do acervo lexical da língua. Nesse sentido, as obras lexicográficas de tipo 3 representam, em termos de projeção, o vocabulário dos alunos dessa faixa etária que, no caso deste trabalho, são os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a seleção dessas obras justifica-se pelo fato de a definição das unidades lexicais ser o foco deste trabalho. Assim, não há um instrumento mais apropriado para essa tarefa do que a consulta ao dicionário, visto que a sua principal função é mobilizar a definição das palavras da língua a seus consulentes.

Desse modo, é importante mencionar que todos os materiais selecionados para a análise e consulta desta pesquisa (tanto o LD quanto os dicionários) estão inseridos no contexto da política pública do PNLD, executada pelo FNDE e pelo MEC, que disponibilizam obras didáticas às escolas públicas da educação básica. Assim sendo, consideramos importante trazer algumas breves ponderações acerca do contexto de criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e PNLD- dicionários.

2.2 Programa Nacional do Livro Didático e Dicionários: breve histórico de criação

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) caracteriza-se como sendo o programa mais antigo em relação à distribuição de materiais didáticos aos estudantes das escolas públicas do Brasil. Ele foi criado pelo Governo Federal com o objetivo de distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos das escolas brasileiras de ensino fundamental. O livro didático chega às escolas brasileiras no final da década de 1920, após a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mas é válido salientar que a sua distribuição junto às escolas públicas iniciou na década de 1970, período em que surgiram os primeiros programas de materiais

didáticos, sendo estes organizados e administrados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) (COSTA *et.al*, 2017).

Nesse viés, o surgimento de políticas públicas específicas marcou a transformação do livro didático em uma ferramenta de acesso à educação. Inicialmente, com a criação e posterior consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscou-se atender às necessidades das camadas sociais menos favorecidas. Todavia, conforme pontua Costa *et.al* (2017, p. 4), por mais de duas décadas, o Governo Federal patrocinou a distribuição do livro didático sem levar em conta o contexto das escolas que o recebiam nem para quem essas obras estavam sendo distribuídas, e isso fez com que as obras destinadas às regiões Norte e ao Nordeste, principalmente, não apresentassem uma conexão com a realidade local, gerando muitas críticas ao programa.

Por isso, em 1995, o PNLD passou por um processo de aperfeiçoamento e adquiriu um novo componente significativo: a criação do Guia de Livros Didáticos. Por meio desse guia, os professores passaram a ter a oportunidade de avaliar os materiais, buscando selecionar aqueles que melhor se adequassem às características de sua região, do seu alunado e ao projeto pedagógico da escola, visando, assim, aprimorar a qualidade do ensino básico. Entretanto, é fundamental ressaltar que a existência do Guia, embora represente um avanço na autonomia e no processo de escolha, não eliminou por completo os desafios relacionados à adequação dos materiais didáticos, bem como não garantiu que ele atendesse plenamente às particularidades de cada região e de cada aluno, configurando uma problemática que persiste e exige constante reflexão e aprimoramento tanto das políticas como também dos próprios materiais didáticos.

Nessa conjuntura, o PNLD abrange a educação básica brasileira e é um programa de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir dessa ação, hoje, o livro didático, constitui-se como o principal material pedagógico nas instituições escolares, o qual pode ser utilizado em todas as disciplinas da educação básica e funciona como um auxílio para os professores e os estudantes, que podem, por meio dele, ter acesso às informações, bem como ao conhecimento, conforme afirma Costa *et.al* (2017, p. 72):

O livro didático é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para organização e desenvolvimento das atividades em sala de aula e, até mesmo, para aprimorar seu próprio conhecimento sobre o conteúdo e, para os alunos, trata-se de uma fonte muito valiosa de informação, que deveria despertar o interesse e o gosto pela leitura, além de ajudar no avanço dos estudos (Costa *et.al*, 2017, p. 72).

Por fim, julgamos relevante este levantamento histórico acerca do livro didático, visto que ele é parte essencial desta pesquisa e a sua seleção se prendeu ao fato de esse material ser,

muitas vezes, o principal auxílio para os docentes da educação básica e as aulas dos professores serem pautadas por meio das orientações dele decorrentes, sendo, portanto, essencial e importante para o embasamento e proposta deste trabalho.

PNLD - dicionários: contexto de criação

Os dicionários, de acordo com Rangel (2011), desde que se constituíram como os principais instrumentos responsáveis pela gramatização da língua, ao lado das gramáticas, passaram a ser associados à descrição, bem como ao ensino de línguas. Nessa conjuntura, os dicionários escolares foram inseridos junto às políticas públicas direcionadas aos materiais didáticos no contexto do PNLD 2002. Krieger (2012, p. 23) menciona que a produção lexicográfica destinada ao contexto escolar avançou a partir da compreensão do MEC acerca da relevância dos dicionários em relação ao aprendizado da língua materna.

Isso foi determinante para sua inclusão no PNLD, traduzindo diretrizes de uma política pública nacional diferenciada no plano da lexicografia direcionada para a escola. A inclusão de dicionários para o Ensino Fundamental das escolas públicas nacionais vem desde 2001, quando havia possibilidade de inscrição de minidicionários para uso escolar. (Krieger, 2012, p. 23)

Diante disso, o MEC, por meio do PNLD, começou a incluir os dicionários escolares de Língua Portuguesa às políticas oficiais direcionadas aos materiais didáticos, selecionando obras que considerassem os projetos pedagógicos das instituições escolares. Assim sendo, a oferta dessas obras lexicográficas, inseridas e avaliadas em um programa de relevância como o PNLD, trouxe impactos significativos de ordens diversas, inclusive no contexto da pesquisa, pois temáticas que envolviam dicionários escolares, ensino do vocabulário e trabalhos com o léxico voltaram a ser objetos de pesquisa, voltando a despertar interesse em pesquisadores (Rangel, 2011, p. 44).

No âmbito do PNLD 2002, o MEC adotou a oferta de dicionários monolíngues de português para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Todavia, como assinala Rangel (2011), devido às limitações no orçamento do Programa e ao nível de escolaridade a que eles se destinavam, optou-se pelos minidicionários que já estavam disponíveis no mercado editorial e que eram direcionados ou não para o público escolar.

Por outro lado, no contexto do PNLD 2006, algumas mudanças foram realizadas. Krieger (2006) aponta que a nova proposta se diferencia das versões anteriores em diferentes aspectos, como, por exemplo, uma tipologia de obras lexicográficas pensadas para a escola e adequação do dicionário escolar ao nível de aprendizado dos estudantes. Assim, formalizou-se no edital do PNLD 2006 três tipos diferentes de obras: dicionários de tipo 1, dicionários de tipo

2 e dicionários de tipo 3, com propostas lexicográficas apropriadas ao público consulente em sua fase escolar, conforme já destacamos nesta dissertação. Por fim, para o PNLD 2012, último edital publicado pelo MEC, incluiu-se mais uma tipologia de dicionários escolares, os dicionários de tipo 4, os quais atendem aos alunos do Ensino Médio, favorecendo a adequação entre tipo de obra lexicográfica e objetivos de ensino.

2.3. Critérios de constituição e análise do *corpus*

No tocante à metodologia utilizada para a análise dos dados, estabelecemos alguns procedimentos. Primeiramente, descrevemos o conjunto lexical analisado, bem como para os glossários do livro didático *Português Linguagens*. Essa descrição incluiu a definição do conjunto das (ULs) no que se refere à classificação gramatical, à quantidade de glossários existentes na obra e ao total de unidades lexicais que compõem os glossários. Para a organização do trabalho e a condução da análise, seguiram-se etapas metodológicas bem definidas. Inicialmente, procedemos à constituição do corpus, que envolveu a definição do conjunto lexical a ser investigado, assim como a separação dos textos e seus respectivos glossários presentes no livro didático selecionado. Após essa etapa, o processo de análise se desdobrou em passos sequenciais: (I) Classificação dos tipos de definição: Iniciamos pela classificação dos tipos de definição presentes nos glossários. Para isso, identificamos e associamos as definições encontradas aos modelos teóricos discutidos na fundamentação da pesquisa.

(II) Avaliação da clareza e precisão. Em seguida, procedemos à avaliação da clareza e precisão de cada definição, verificando o quão eficazes elas eram para esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos sobre o significado das unidades lexicais. Essa avaliação foi pautada em critérios como a simplicidade da linguagem empregada, a ausência de termos técnicos não explicados no próprio glossário, a não circularidade das explicações e a consistência da definição com o uso da palavra no contexto do material. (III) Adequação ao público-alvo: Por fim, avaliamos se a linguagem e o nível de complexidade das definições eram apropriados para alunos do 6º ano, considerando sua faixa etária e nível cognitivo, analisando assim a potencialidade didática do material para esse público, bem como verificamos no livro didático se há direcionamento para o uso dos glossários e se são apresentadas orientações específicas para que o professor trabalhe com a expansão lexical dos alunos a partir dessa ferramenta.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS: O ESTUDO DAS DEFINIÇÕES NOS GLOSSÁRIOS DO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

A definição lexicográfica possui um papel imprescindível para os estudos pertencentes à Lexicografia, pois a procura pelo significado das palavras corresponde ao principal objetivo pelo qual os consulentes vão ao encontro de obras como os dicionários e, como sinalizou Biderman (1984), a definição da palavra-entrada constitui-se como a pedra de toque desse instrumento lexicográfico. Para pesquisadores como Krieger (2012), por exemplo, a definição de um verbete é parte essencial para todo o estudo de texto, visto que as atividades de leitura, de análise e de produção necessitam do conhecimento fundamental advindo dos significados das palavras e das expressões de uma língua, tarefa atribuída à definição.

Neste capítulo, colocamos em prática a proposta da pesquisa, que tem como objetivo maior realizar um estudo a respeito do ensino do léxico da língua a partir da análise dos glossários apresentados no livro do 6º ano da coleção *Português Linguagens*, a fim de verificar se os glossários, enquanto ferramentas pedagógicas, conseguem ser didáticos na apresentação das definições dos significados das unidades léxicas ao público-alvo a que se destinam. As análises das definições realizadas e apresentadas neste capítulo propõem-se, sobretudo, a constatar se elas auxiliam na elucidação dos significados das palavras da língua, bem como se são didáticas, claras e precisas, considerando o público a que se destinam. Assim, por meio dos dados obtidos, poderemos comprovar se os glossários, como instrumentos pedagógicos em foco neste trabalho, podem ser considerados didáticos ou não e se contribuem de alguma forma para a ampliação do vocabulário dos estudantes.

Entendemos que os glossários no livro de português funcionam como uma versão bastante reduzida de um dicionário, por não apresentarem exemplos, separação silábica, informações de natureza gramatical, informações semânticas por meio de diferentes acepções, informações sobre o uso das palavras etc, características inerentes a esses instrumentos lexicográficos. Apesar disso, para esta pesquisa, consideramos a significação das palavras apresentadas nos glossários como definição, pois compreendemos que o objetivo desse instrumento no livro também é a elucidação do significado dos vocábulos.

3.1. Primeiro olhar: padrões composicionais dos glossários

O conjunto lexical é formado por 63 unidades lexicais e a sua natureza gramatical corresponde, em sua maior parte, a palavras que se classificam como substantivos ou adjetivos. Em relação aos glossários presentes no livro didático, eles totalizam 26 e estão vinculados a dezessete (17) diferentes textos, os quais contemplam contos, entrevistas, textos teatrais, fábulas, história em quadrinhos, notícias, resenha crítica, poemas, artigo de opinião, carta pessoal, receita de bolo e matérias jornalísticas. O conjunto lexical, representado pelo quadro 3, foi extraído dos 26 glossários que compõem a obra *Português Linguagens* e foi organizado a partir da frequência decrescente das classes gramaticais indicadas: substantivos (classe gramatical mais recorrente), adjetivos, verbos, advérbios e conjunção. Desse modo, o critério de apresentação foi estabelecido em virtude da quantidade de unidades lexicais vinculadas a cada classe gramatical, isto é, as classes gramaticais com maior número de representantes aparecem primeiro, seguidas pelas classes com menor ocorrência. Dentro de cada classe gramatical, as unidades lexicais foram listadas em ordem alfabética para facilitar a consulta.

Quadro 5 - Apresentação do conjunto lexical que compõe os 26 glossários do livro didático

UNIDADES LEXICAIS E CLASSES GRAMATICAIS
AGITO (s.)
ARBORETO (s.)
BALBÚRDIA (s.)
CAPOTE (s.)
COMBUSTÍVEL FÓSSIL (s.)
COP-26 (s.)
DNA (s.)
EQUÍVOCO (s.)
ESCOPO (s.)
FINÓRIO (s.)
FLIP (s.)
FLORESTA NUBLADA (s.)
FMI (s.)
FRIALDADE (s.)
GLACIOLOGISTA (s.)
GRAPHIC NOVEL (s.)
GRANDE DEPRESSÃO DE 1929 (s. - nome próprio)
HECATOMBE (s.)
HIPERCONSUMO (s.)
LONGEVIDADE (s.)

MANHA (s.)
MATRIZ ENERGÉTICA (s.)
NEW YORK TIMES (s. - nome próprio)
OBSOLESCÊNCIA (s.)
ORÁCULO (s.)
PEREGRINAÇÃO (s.)
PIB (s.)
PLOT (s.)
PLOT TWIST (s.)
POMAR (s.)
RETINA (s.)
ASTUTO (adj.)
CORTANTE (adj.)
ENDÊMICO (adj.)
ENTEDIADO (adj.)
ESCORCHADO (adj.)
FATIGADO (adj.)
FUMEGANTE (adj.)
INERTE (adj.)
INÓSPITO (adj.)
INQUIETO (adj.)
INTENCIONAL (adj.)
INTIMISTA (adj.)
INTRIGANTE (adj.)
PERIFÉRICO (adj.)
REVOLTO (adj.)
SAUDOSISTA (adj.)
SORRATEIRO (adj.)
VÃO (adj.)
VILÍSSIMO (adj. - superlativo)
DAR CABO (v. - locução)
DRENAR (v.)
ENTORPECER (v.)
ESPICCHAR (v.)
FOMENTAR (v.)
GRASNAR (v.)
NOMINAR (v.)
PRAGUEJAR (v.)
SOVAR (v.)
DEBAIXO DE VARA (adv. - locução)
MAJORITARIAMENTE (adv.)
VERTIGINOSAMENTE (adv.)
ENTANTO (conj.)

A partir da organização do conjunto lexical quanto à classe de cada UL, a fim de ilustrar a classificação gramatical a elas vinculadas, apresentamos, a seguir, o quadro 6.

Quadro 6 - Classificação das unidades lexicais que compõem os glossários da obra *Português Linguagens*

Classe gramatical das unidades lexicais	Tipos encontrados	Exemplos a partir do conjunto lexical
Substantivos	-Simples, -Compostos, -Locuções substantivas; -Nomes Próprios, -Empréstimos, -Siglas (funcionado como substantivos)	Simples: Agito, arboreto, balbúrdia, capote, equívoco, escopo, finório, frialdade, glaciologista, hecatombe, hiperconsumo, longevidade, manha, obsolescência, oráculo, peregrinação, pomar, retina. Compostos: Combustível Fóssil, Graphic Novel. Locuções Substantivas: Floresta Nublada, Matriz Energética, Plot Twist. Nomes Próprios: Grande Depressão de 1929, New York Times. Empréstimos: Flip, Plot. Siglas: COP-26, DNA, FMI, PIB.
Adjetivos	-Simples, superlativo	Simples: Astuto, cortante, endêmico, entediado, escorchado, fatigado, fumegante, inerte, inóspito, inquieto, intencional, intimista, intrigante, periférico, revolto, saudosista, sorrateiro, vão. Superlativo: vilíssimo.
Verbos	-Simples, Locuções Verbais	Simples: Drenar, entorpecer, espichar, fomentar, grasnar, nominar, praguejar, sovar. Locução verbal: dar cabo.
Advérbios	-Simples, Locuções Adverbiais	Simples: majoritariamente, vertiginosamente; Locução adverbial: debaixo de vara (por ordem judicial)
Conjunção	-Simples	Simples: entanto

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao aspecto formal, os glossários trazem uma configuração bem próxima aos textos a que fazem referência, coloridos com a tonalidade de verde-água, com a palavra a ser definida escrita também em verde-água e o seu respectivo significado escrito com a letra em cor preta, conforme está exemplificado na figura 6. No texto, a palavra compreendida pelos autores do livro como desconhecida pelos alunos, recebe um destaque em negrito e aparece sublinhada com a mesma cor dos glossários, de modo que os estudantes consigam fazer a associação de visualizá-la e consultá-la no glossário caso venham a ter dúvidas quanto ao seu significado, conforme pode ser visualizado na imagem seguinte:

Figura 6 - Texto sobre expressões artísticas com a presença de um glossário



► Mural idealizado por Tim Burton e pintado por Luna Buschinelli. Foto de 2021.

Leia este trecho de um artigo de opinião:

Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos

O grafite, antes estereotipado como manifestação marginal, periférica, é um poderoso instrumento de democratização da arte na cidade

Semana passada, soube que Tim Burton, cineasta mundialmente conhecido, produziu um painel exclusivo para transformar uma das faces de um edifício na cidade de São Paulo. O mural, idealizado pelo diretor americano, foi pintado por Luna Buschinelli. A artista transformou uma fachada cinza e monótona em um gigante e simpático robô. Uma maravilha! Arte gratuita e disponível para elogiar e criticar.

Há quem goste, há quem não; porém, duvido que se possa ficar inerte frente a um painel belíssimo do artista brasileiro Eduardo Kobra. O homem é, como dizem popularmente, “um fera”. Tem suas expressões artísticas internacionalmente conhecidas e reverenciadas em cidades cosmopolitas, como Nova Iorque e Amsterdã.

[...]

PEREIRA, Alexandre Queiroz. Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos. *Diário do Nordeste*, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/columnistas/alexandre-queiroz-pereira/murais-e-paineis-urbanos-expressoes-artisticas-por-todos-os-cantos-1.3169053>. Acesso em: 9 fev. 2022.

inerte: sem reação, indiferente.
periférico: que está distante ou afastado do centro.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.186)

Conforme a figura 6, retirada do livro didático analisado, verificamos a presença de um trecho de um artigo de opinião. Nele, os autores identificam as palavras *inerte* e *periférico*, sublinhando-as e negritando-as como aquelas cujos significados eles acreditam que os alunos desconheçam. A partir dessa contextualização, o passo seguinte consiste em analisar os glossários presentes na obra e identificar o tipo de definição que as palavras fazem referência, tomando como base os autores abordados na fundamentação teórica da pesquisa, a fim de subsidiar a análise, levando em consideração a redação apresentada pelos autores do livro para a elucidação do significado das palavras.

Para isso, há, também, as definições dessas mesmas palavras contidas nos dicionários escolares de tipo 3, pois como fora mencionado na parte metodológica da pesquisa, compreendemos que o dicionário é a representação de parte do acervo da língua. Nesse sentido, as obras lexicográficas de tipo 3 se propõem a retratar o vocabulário dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, recomendado para crianças de 11 anos, público-alvo aqui considerado. Além disso, a definição das unidades lexicais representa o foco deste trabalho,

portanto, não há um instrumento mais apropriado para tal comparativo do que a consulta ao dicionário, uma vez que a sua principal função é justamente divulgar aos consulentes os significados das palavras da língua. Consideramos, pois, apropriado mencionar o que os autores dos dicionários escolares de tipo 3 pontuam quanto às definições presentes nessas obras didáticas. Segue o quadro 5 com essas informações.

Quadro 7 - Modo como os dicionários apresentam as definições

Obras do tipo 3	Desenvolvimento das definições	Autores	Quantidade de verbetes
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	As definições “são claras, precisas e autossuficientes para facilitar a compreensão no próprio verbete, evitando remissões desnecessárias”. (Ramos, 2011, p. 6).	Rogério de Araújo Ramos	26.117
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	As definições “são claras e analíticas, com linguagem acessível aos jovens”. (Oliveira; Saraiva, 2010, p. 7)	Rogério Carlos Gastaldo de Oliveira; Kandy Sgarbi de Almeida Saraiva	19.214
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras	“As definições obtêm “cuidado especial na confecção dos verbetes, com o significado fundamental e as variações semânticas, além do registro da fraseologia pertinente”. (Bechara, 2011, p. 6).	Evanildo Bechara	28.805
Caldas Aulete: Minidicionário Contemporâneo	“Esforço para fornecer definições claras e analíticas, evitando definições excessivamente sintéticas ou baseadas apenas em sinônimos (exceto em casos onde não se espera dúvidas)”. (Aulete, 2011, p. 9).	Caldas Aulete	29.431
Dicionário Escolar Aurélio Júnior	“Desenvolvido com o cuidado de pesquisadores de várias áreas, utilizando linguagem adequada ao jovem leitor, com informações claras para evitar dúvidas”. (Ferreira, 2011, p. 4).	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	30.373

Fonte: Autoria própria.

Conforme já mencionado, a pesquisa tem como objetivo central analisar os glossários presentes no livro didático *Português Linguagens*. Nesse sentido, após a leitura e a observação dos 26 glossários presentes no material, optamos por selecionar 7 glossários e isso se deu em virtude das semelhanças de apresentação das palavras, pois constatamos e identificamos que elas se caracterizavam como definições do tipo sinonímicas (a maior parte), definições

enciclopédicas e definições analíticas, por isso, decidimos selecionar alguns glossários que as representassem, baseando-nos nos tipos de definições abordados no capítulo teórico.

3.2. Definições nos glossários: investigação e comparação com obras lexicográficas de referência

Em consonância com a identificação apresentada no item anterior, as definições analisadas serão categorizadas e examinadas a partir dos seus tipos predominantes nos glossários, a saber: as definições sinonímicas, as enciclopédicas e as analíticas. Esta seção, portanto, dedica-se a investigar detalhadamente essas formas de definição, comparando o tratamento oferecido pelos materiais didáticos com a abordagem encontrada em obras lexicográficas de referência. A organização da análise se dará seguindo esta classificação, iniciando com a investigação das definições sinonímicas (3.2.1), prosseguindo com a discussão das enciclopédicas (3.2.2) e finalizando com o estudo das definições analíticas (3.2.3).

3.2.1 Análise de definições sinonímicas

A Figura 7 ilustra o glossário que contempla a palavra *praguejar* como o vocábulo a ser elucidado para os alunos. Ele se insere no contexto do conto maravilhoso “Os sete corvos”, de autoria dos irmãos Grimm e narra a história de uma família composta por pai, mãe e filhos (7 meninos) e uma menina que nascera depois de muito desejada, principalmente pelo pai, que sonhava ganhar uma filha.

Figura 7 - O Conto Maravilhoso “Os Sete Corvos”: Texto e Glossário

Os sete corvos

Era uma vez um homem que tinha sete filhos. Mas nenhuma filha. Seu maior desejo era ganhar uma menina. Quando sua esposa contou que esperava mais um bebê, ele ficou cheio de esperança:

— Tomara que seja uma menina!

Seu sonho foi realizado. Uma menina nasceu! O pai ficou muito contente. Mas a saúde do bebê era frágil. Com medo de que ela morresse, o pai decidiu batizá-la em casa. Enquanto o padre não chegava, pediu para um dos filhos ir ao riacho mais próximo, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás. Todos queriam ser o primeiro a levar água para o pai.

Na disputa, o jarro caiu na água. Os sete filhos ficaram com medo do pai, que era muito bravo. E sem coragem de voltar para casa.

O pai ficou impaciente.

— Devem estar se divertindo, sem dar atenção ao meu pedido!

Furioso, perdeu a noção das coisas. **Praguejou:**

— Desejo que os sete sejam transformados em corvos!

Mal terminou de dizer as palavras, ouviu uma revoada sobre sua cabeça. Olhou para cima. Sete corvos voavam no céu!

O pai caiu em si. Fez de tudo para quebrar o feitiço. A mãe também, chorando, moveu mundos e fundos para ter os filhos de volta. Foi inútil. Os sete filhos haviam virado corvos.

A menina não faleceu. Pelo contrário. Passados os primeiros dias, sua saúde fortaleceu-se. Tornou-se, também, muito bonita.

Durante muito tempo, a menina não soube que tinha irmãos. Seus pais preferiam não contar o que acontecera. Um dia, porém, ouviu uma vizinha comentar:

— A menina é linda! Mas foi por culpa dela que aconteceu aquela tragédia a seus irmãos.

Ficou muito abalada com o comentário. Aproximou-se do pai e da mãe e quis saber a verdade. O pai contou tudo o que acontecera. Mas explicou:

— A culpa não é sua. Foi minha, que não medi as palavras.

No fundo de seu coração, a menina resolveu que um dia libertaria os irmãos.

— Farei tudo que puder para salvá-los!


Quando estava bem crescida, resolveu partir pelo mundo à procura dos sete corvos. Levou apenas seu anel de estimação, um pão para comer no caminho e uma cadeira bem pequena para descansar da caminhada.

Andou, andou, andou. Até aos confins da terra, um lugar mágico, onde só um coração cheio de ternura pode chegar. O Sol parecia estar tão perto! A menina aproximou-se dele, mas era quente e terrível. Pior, devorava crianças! Quando o Sol abriu uma boca gigantesca, a menina correu em direção à Lua. Oh! Era fria demais. Ao perceber que a menina olhava para ela, a Lua também abriu a boca, pronta para mastigá-la!

— Hummm... estou sentindo um cheiro delicioso de carne humana!

A menina fugiu novamente! Foi até as estrelas, mais bondosas e gentis. Algumas já estavam dormindo, pois as estrelas costumam sonhar durante o dia. Só a estrela-da-manhã levantava-se. Sorriu e ofereceu-lhe um osso bem pequeno.

— Leve esse ossinho. Com ele, poderá abrir a Montanha de Cristal. É lá que estão os seus irmãos!



Filipe Rocha/Arquivo d

praguejar: lançar uma praga, amaldiçoar.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 14)

A história concentra-se na maldição feita pelo próprio pai, que, ao proferir palavras de condenação contra os 7 filhos, transformou os sete meninos em corvos, ficando responsável por desfazer o feitiço a irmã mais nova dos garotos, que, depois de crescida, inicia a sua jornada pelo mundo a fim de encontrá-los e desfazer a maldição.

No tocante ao glossário trazido pelos autores do livro, a unidade lexical *praguejar* expõe a seguinte definição: *lançar uma praga, amaldiçoar*. Observamos que o método de definição utilizado para dar o significado do lema foi o sinónimo, cuja finalidade consiste em definir a

palavra, apresentando no lugar do texto definitório outras palavras equivalentes em sentido. O método de definir um verbete por meio de sinônimos, de acordo com Weinreich (1984), é o mesmo que dizer que a unidade lexical a ser definida equivale a outra(s). Krieger (1980, p. 60), nesse sentido, menciona que a definição sinonímica é caracterizada pela reprodução da carga semântica entre as unidades léxicas definidoras, as quais apresentam a repetição dos elementos com o objetivo de que sejam equivalentes em sentido.

É cabível destacar que, embora seja sabido quanto à inexistência de sinônimos perfeitos em uma língua natural e que esse método de definição não corresponda ao mais adequado para a tarefa de definir um verbete, ao se pensar no público destinado, os alunos do 6º ano, a definição empregada elucidou o significado da unidade léxica com clareza, pois fez referência ao próprio contexto da história narrada, sendo aplicável para a compreensão do texto, fazendo com que o objetivo principal do glossário tenha sido alcançado: explicitar o significado da unidade léxica para o entendimento do texto indicado no livro didático.

Observamos, ainda, que os autores fizeram uso de unidades lexicais simples (*lançar uma praga, amaldiçoar*) e adequadas ao nível de escolaridade dos estudantes, contribuindo para a fluidez da leitura a partir de uma possível dúvida que os alunos poderiam vir a ter ao se depararem com a UL *praguejar*. Isso vai ao encontro do que sinaliza Rangel (2011) quando expressa que a linguagem que é empregada na definição dos verbetes é parte decisiva no esclarecimento dos sentidos e que é preciso fazer os ajustes necessários levando em consideração o público visado.

A definição sinonímica, embora não seja considerada a mais apropriada para os teóricos no que tange ao esclarecimento dos significados das palavras de uma língua, não se constitui como um problema desde que não gere círculos viciosos no interior do verbete. Ao analisarmos a definição apresentada pelos autores do livro, ela se mostrou adequada para a função a que foi destinada: auxiliar no entendimento do texto. O sinônimo *amaldiçoar* foi fundamental para a elucidação do sentido pretendido, pois além da proximidade com o contexto da história dos irmãos Grimm, talvez, se a definição tivesse sido redigida com o sentido de *praguejar* apenas como o mesmo que *lançar uma praga*, a circularidade do verbete estaria em evidência, prejudicando a compreensão do significado almejado, pois o aluno poderia não conhecer o sentido de *lançar uma praga*, mas, certamente, poderia conhecer o sentido da expressão *amaldiçoar*.

Além disso, a unidade lexical *praguejar* consta na nomenclatura dos dicionários de tipo 3, pois trata-se de uma unidade lexical conhecida no uso comum da língua portuguesa, sendo recorrente no cotidiano e, por ter um sentido já consolidado pelos falantes, ela cumpre o objetivo

de obras lexicográficas escolares: ser acessível aos consulentes. Ademais, quando comparamos a definição do livro com as definições das obras lexicográficas em questão, verificamos que não há muitas diferenças quanto à redação do enunciado definitório e, é válido salientar, que as definições dos dicionários são elaboradas por profissionais qualificados para tal tarefa, por lexicógrafos, por isso consideramos a definição do glossário apropriada para o público-alvo.

Quadro 8 - Comparativo de definições: O verbete *praguejar* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Praguejar : lançar uma praga, amaldiçoar”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ praguejar (pra.gue.jar) v. Rogar praga contra alguém ou alguma coisa; amaldiçoar”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ praguejar <pra.gue.jar> v.t.d./v.t.i. 1 Amaldiçoar ou lançar pragas [contra algo ou alguém]”.
Dicionário Aurélio Júnior	“ pra.gue.jar verbo intrans. 1. Dizer pragas ou imprecações. Trans. indir. 2. Lançar pragas; amaldiçoar”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	praguejar (pra.gue.jar) vti e vi Lançar pragas, maldizer, amaldiçoar”.
Mínidicionário Caldas Aulete	praguejar (pra.gue.jar) v. Lançar pragas, maldição; AMALDIÇOAR”.

Fonte: Autoria própria.

Por fim, o glossário, por sua função mais prática e direta, nesse exemplo, nada deixa a desejar quanto ao texto definitório em relação aos exemplos retirados das obras lexicográficas anteriores, com exceção apenas de outros elementos que fogem à sua natureza (separação silábica, indicação de classes gramaticais etc.), mas, focando exclusivamente na redação da definição, não há como considerá-lo inferior nesse contexto, haja vista que segue o mesmo padrão dos dicionários, funcionando como um suporte prático e bem elaborado para auxiliar os alunos na compreensão do texto a ser lido.

A Figura 8, em seguida, faz parte da continuação do conto descrito na análise anterior, *os sete corvos*, de autoria dos irmãos Grimm, e os autores do livro *Português Linguagens* entendem que os alunos teriam dificuldade de compreender o significado do verbo *grasnar* no texto.

Figura 8 - O Conto Maravilhoso “Os Sete Corvos”: Texto e Glossário (parte 2)

A menina pegou o osso. Embrulhou-o em um lenço. Saiu andando novamente. Finalmente, avistou a Montanha de Cristal, tão brilhante como nunca tinha visto nada no mundo!

Aproximou-se. A montanha tinha uma porta. A menina pegou o lenço para abrir a porta com o ossinho, mas ao desamarrar o nó, não encontrou o osso. Havia perdido o presente dado pela estrela!

Decidida a entrar, a menina espetou o dedo mindinho e botou na fechadura, como se fosse um osso. Conseguiu abrir a porta!

Logo na entrada, havia um anão, que perguntou:

— O que veio fazer aqui?

— Vim buscar meus sete irmãos, transformados em corvos.

O anão sorriu.

— Os sete corvos são meus patrões. Não estão aqui agora. Mas, se quiser esperar por eles, fique à vontade.

A menina entrou em uma grande sala, toda de cristal. Sentou-se na cadeirinha que havia trazido, pois todos os móveis eram muito frios, quase gelados!

Em seguida, o anão pôs o jantar dos corvos na mesa. Botou sete pratinhos com sete copinhos e saiu. A menina olhou a comida. Percebeu que estava com fome. Para não deixar nenhum pratinho vazio, comeu um pouco de cada um. Bebeu somente um gole bem pequeno de cada copinho. Mas no último deixou cair seu anel.

Ouviu ruídos de asas e gritos de pássaros. Eram os corvos chegando! Escondeu-se rapidamente.

Cada um foi comer de seu pratinho e beber de seu copinho. Um após outro surpreendeu-se:

— Oh! Quem comeu do meu pratinho!? — **grasnou** o primeiro.

— Alguém bebeu do meu copinho! — continuou o segundo.

— Foi uma boca humana! — surpreendeu-se o terceiro.

E assim por diante, até chegar o sétimo. Este bebeu o vinho até o final. Pegou o anel com o bico!

Examinou a joia, surpreso.

— É o anel de mamãe!

Concluiu:

— Quem sabe foi nossa irmãzinha que trouxe o anel! Tomara! Só assim seremos libertados.

Ao ouvir o corvo, a irmã saiu detrás da porta, onde estava escondida.

— Sou eu, sim! — gritou, feliz. — Vim encontrar meus irmãos!

Imediatamente, o feitiço desfez-se. Todos os sete voltaram à forma humana.

Abraçaram-se felizes.

Juntos, retornaram à sua casa, para viver como uma verdadeira família!

IRMÃOS GRIMM. Os sete corvos. In: *Contos de Grimm* – Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras histórias. Adaptação de Walcyr Carrasco. Barueri: Manole, 2007. p. 15-20.

grasnar: emitir o som característico dos corvos, corvejar.

O significado da unidade lexical *grasnar*, no glossário, exibe a seguinte definição: *emitir o som característico dos corvos, corvejar*. Constatamos que o método de definição empregado para a elucidação do significado da UL foi híbrido, pois os autores do livro didático utilizaram tanto o sinônimo *corvejar* quanto a paráfrase *emitir o som característico dos corvos*.

Autores como Bosque (1982), Weinreich (1984), Biderman (1984), Krieger (2012), Werner (1982) consideram o método de definição parafrástico, também denominado de hiperonímico, aristotélico, analítico etc; como o verdadeiro método definitório, pois ele consiste na decomposição do verbete a partir de sua categoria genérica (mais abrangente) para, posteriormente, por meio de seus hipônimos (características específicas), dar conta do significado da unidade lexical sem comprometer o seu entendimento. Nesse sentido, como refere Farias (2003), a definição por meio de sinônimos é considerada como um problema para muitos estudiosos quando promove a geração de círculos viciosos.

No entanto, o emprego de sinônimos no ato de definir um verbete é legítimo nos casos em que esse método é mais esclarecedor do que uma paráfrase definitória, isto é, o método de definição por sinônimos não é algo danoso quando não compromete a clareza e a precisão das definições e pode até facilitar o entendimento quando não prevê a circularidade do verbete. É preciso, nesse sentido, considerar o público-alvo a que ela se destina, dando preferência por palavras corriqueiras, com explicações claras e sucintas em se tratando de estudantes que estão em um nível mais básico em relação à língua, como, por exemplo, os alunos do 6º ano.

Nesse contexto, ao analisarmos a definição da unidade lexical *grasnar* no glossário, verificamos que os autores do livro restringem seu significado ao contexto do conto. Isso é compreensível, haja vista que a finalidade do glossário é justamente auxiliar o aluno na compreensão da história lida. É possível notar que eles deram preferência ao som emitido pelos corvos, bem como fizeram uso do sinônimo *corvejar*, pois o conto apresenta a história dos sete meninos que foram transformados nessa ave. Porém, embora a definição tenha sido inteligível e adequada para o objetivo imediato da compreensão do conto, é importante notar que, como subsídio para a ampliação lexical dos estudantes, ela ficou restrita a um único referente. Isso ocorre porque o significado a ser elucidado é o da UL *grasnar*, e essa não é uma característica exclusiva dos corvos. Dessa forma, teria sido oportuno os redatores mencionarem outros animais que emitem o mesmo som, como patos, rãs, gansos, avestruzes, entre outros. Assim, os alunos poderiam perceber que *grasnar* não é uma característica inerente apenas aos corvos, tal como ficou subentendido na definição apresentada. No entanto, é importante reconhecer que o papel de abarcar de maneira mais ampla os significados das unidades lexicais da língua pertence ao dicionário, pois essa obra lexicográfica visa a ampliação lexical dos consulentes de forma

mais abrangente. O glossário, por sua vez, possui uma função mais delimitada: a de auxiliar na compreensão pontual do texto a ele associado, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de uso das palavras.

No que tange à seleção lexical adotada para auxiliar na compreensão do significado da unidade léxica *grasnar*, ela se mostrou acessível e de fácil entendimento quando se pensa no público-alvo da obra, pois compreendemos que a definição proposta se tornou clara devido à referência feita à história. Provavelmente, se *grasnar* estivesse relacionada apenas ao *corvejar*, talvez as crianças dessa faixa etária não compreenderiam de forma satisfatória o seu significado; porém, quando os autores apresentam o sentido da unidade lexical associado ao ato de *emitir som característico dos corvos*, a compreensão de corvejar passa a fazer referência ao contexto do conto maravilhoso, facilitando a apreensão do significado da palavra.

A redação do texto definitório não pode ser considerada ruim, ainda que tenha ficado restrita a um único grupo de animais, pois se observarmos as definições para o verbo *grasnar* nos dicionários de tipo 3, as quais são elaboradas por lexicógrafos (especialistas), o texto definitório feito pelos autores do livro não se mostrou muito diferente e distante das definições que figuram lá, conforme pode ser observado na sequência:

Quadro 9 - Comparativo de definições: O verbete *grasnar* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático/ Dicionários	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Grasnar : emitir o som característico dos corvos, corvejar”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“(gras.nar) v. 1 . Emitir sons vocais (pato, corvo, gralha etc.) 2 . <i>fig.</i> Falar em tom alto e desagradável: No tumulto de rua, baderneiros gritavam e grasnavam”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“<gras.nar> v.int. 1 Dar grasnadas (uma ave ou outro animal): <i>As águias, os abutres e os corvos grasnam.</i> 2 Gritar ou falar alto e de forma desagradável”.
Dicionário Aurélio Júnior	“ gras.nar verbo intrans. 1 . Soltar a voz (o pato, o corvo, a rã, etc.) 2 . <i>Figurado</i> Gritar em voz desagradável. 3 . Dizer com um tom de voz desagradável”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ grasnar (gras.nar) vi 1 . Emitir sons (corvo, gralha etc.) (Um bando de corvos sobrevoou a região grasnando.); 2 . <i>fig</i> reclamar em tom estridente”.
Mínidicionário Caldas Aulete	“ grasnar (gras.nar) v. 1 Emitir (pato, marreco, corvo, rã etc.) som característico. [int À noite, a bicharada grasnava.] 2 <i>Fig.</i> Gritar, reclamar, esp. em tom desagradável. [td.: Histérico, João grasnou: ‘já chega!’ int.: os vereadores grasnam em vão contra o projeto.]”.

Fonte: Autoria própria.

Analisando exclusivamente o texto definitório, é possível notar que *grasnar* segue o mesmo significado do glossário: o ato de emitir sons característicos, soltar a voz, som produzido por animais, a diferença é que nos dicionários o seu significado foi expandido a outros grupos, fato que os autores do livro não fizeram por motivos já mencionados. Além disso, analisando as 5 definições apresentadas pelos dicionários, a definição do livro conseguiu ser mais clara do que a definição da obra lexicográfica Dicionário Didático da Língua Portuguesa, por exemplo, que define a unidade lexical *grasnar* como o mesmo que dar *grasnadas* (uma ave ou outro animal). Afinal, se o aluno não sabe o significado da UL *grasnar*, é provável que também desconheça o que significa *corvejar*, pois ainda que tal ato tenha sido assimilado a uma ave ou outro animal, a redação do enunciado definitório não conseguiu ser clara o suficiente como as demais. Em síntese, importa observar que os dicionários favorecem, nesse exemplo, a ampliação lexical dos alunos ao apresentarem outros sentidos para o verbo *grasnar* (gritar, falar alto, reclamar em tom estridente ou desagradável) e o glossário, em virtude de sua característica mais prática e pontual, ficou restrito somente ao contexto do texto.

As definições analisadas anteriormente caracterizam-se, como definições sinonímicas adequadas e compreensíveis no que tange ao esclarecimento do significado almejado, pois conseguiram ser eficientes na elucidação das unidades lexicais, bem como não promoveram a geração de círculos viciosos, o principal motivo com que faz com que esse método definitório seja considerado danoso e ineficaz. A seguir, há mais um glossário em que a presença do método definitório por sinônimos se mostrou recorrente, mas, dessa vez, apresentou-se como um método ineficiente, isto é, não se concretizou como uma boa definição.

A imagem subsequente corresponde a um recorte da história em quadrinhos “A princesa do pé quebrado”, do escritor Ziraldo, presente no capítulo 1 do livro *Português Linguagens* e apresenta reflexões sobre o desinteresse, provocando o leitor a refletir sobre as mudanças de perspectiva e os “desencantamentos” que acompanham o crescimento.

Figura 9 - A História em Quadrinhos “A Princesa do Pé Quebrado”: Texto e Glossário



agito: intensa agitação.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 94)

A partir do diálogo entre os participantes da história, surge a unidade lexical *agito*, fazendo referência à Nina, irmã do personagem Lúcio, que estava em repouso após quebrar o pé ao pular corda. Na conversa, Lúcio diz aos seus amigos que Nina gosta de *agito* e os autores do livro didático em foco entendem que essa unidade lexical possa ser desconhecida para os alunos do 6º ano. Por isso, apresentam-na em um glossário para esclarecer o seu significado

aos leitores. Assim, há, na obra, a seguinte definição: *agito: intensa agitação*. A partir da definição do glossário, parece-nos que, na visão dos autores do livro, o significado da unidade léxica *agito* é apresentado e complementado pela expressão *intensa agitação*, sugerindo que o adjetivo *intensa* funciona como um elemento facilitador para a compreensão do sentido pretendido.

É possível notar que, novamente, estamos diante de uma definição sinonímica. Como já fora mencionado nas análises anteriores, esse método de definição não é o mais apropriado para tal tarefa, mas corresponde a algo produtivo/eficaz quando não promove definições circulares. Assim, a definição apresentada não consegue ser efetivamente esclarecedora, já que a expressão *intensa agitação* pode não ser suficiente para revelar o sentido da UL *agito*, caso o seu significado básico permaneça desconhecido. Krieger (1980) pondera que definições dessa natureza, muitas vezes, não propiciam elucidação ao consulente, visto que ele, certamente, precisará seguir com sua busca pelo significado da palavra para alcançar o seu objetivo.

Diante disso, teria sido mais proveitoso se os autores do livro tivessem procurado outros sinônimos para tornar o significado da unidade lexical mais concreto para o estudante, como, por exemplo, o uso do próprio vocábulo *animação*, que corresponderia ao sentido que o contexto da história desejou transparecer, tal como sugerem as definições dos dicionários escolares Caldas Aulete e Saraiva Jovem Ilustrado descritas no quadro a seguir.

Quadro 10 - Comparativo de definições: O verbete *agito* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Agito : intensa agitação”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ agito (a. gi.to) s.m. gír. Aglomeração festiva, especialmente de jovens”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ agito <a. gi.to > s.m. 1 gíria Acontecimento que desperta interesse nos jovens: <i>Amanhã vai ter um agito no colégio</i> . 2 popular Agitação ou grande movimento: <i>prefere passar o carnaval longe do agito</i> ”.
Dicionário Aurélio Júnior	“ a.gi.ta.ção <i>subst. fem.</i> 1. Ato de agitar(-se), ou o resultado deste ato. 2. Movimento, oscilação: <i>a agitação das águas</i> . 3. Perturbação, excitação: “Ao pensar nisto, aumentava-se-lhe a agitação” (Visconde de Taunay, Inocência). 4. Alvorço, tumulto. 5. Manifestação coletiva de caráter político ou social”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ agito (a. gi.to) sm Bras gír Animação (Divertiu-se no agito do carnaval.)”.
Minidicionário Caldas Aulete	“ agito (a. gi.to) sm . Bras. Gír. 1 Agitação, animação”.

Fonte: Autoria própria.

Em síntese, a definição apresentada pelo glossário do livro para o vocábulo *agito* não se mostrou adequada, principalmente quando se pensa no público-alvo que irá consultá-la. Mas é possível observar também que as definições dos dicionários foram similares e, no que tange à elucidação do significado da unidade lexical, olhando exclusivamente a definição, sem levar em consideração os exemplos que as complementam, algumas delas também foram ineficientes, pois apenas as obras lexicográficas *Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado* e *Minidicionário Caldas Aulete* conseguiram tornar a significação mais inteligível aos seus consulentes ao apresentarem o sentido *animação* na composição da definição.

3.2.2 Análise de definições enciclopédicas

O glossário referente à Figura 10 apresenta a unidade lexical *FLIP* (como acrônimo de Festa Literária Internacional de Paraty) com sua respectiva definição. Ela se insere no contexto da transcrição de uma entrevista do escritor Antonio Prata acerca de seu processo criativo, como pode ser visualizado na sequência.

Figura 10 - A transcrição de uma entrevista com o escritor Antonio Prata: Texto e Glossário

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu um trecho do livro *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata. Você vai ler, a seguir, a transcrição de um trecho da entrevista do escritor para o programa *TV Sesc*, em que ele fala de seu processo criativo. Nessa entrevista, Antonio Prata responde a três perguntas (“Onde?”, “Como?”, “Por quê?”) feitas por escrito e que vão aparecendo na tela do vídeo, sobrepostas à imagem. Os trechos transcritos a seguir são parte das respostas do escritor às perguntas “Onde?” e “Como?”. Leia a transcrição e, se possível, assista ao vídeo com a entrevista.

Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira foi um um brinde queee minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrever em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vou cobrir o a **Flip**, tal, eu levo aaa cadeira na na mala [...].

Olha, ééé... eu acordo, tomo café e venho pra cá [varanda da casa]. Ou, dia que minha filha tá aqui, tal, vou pro escritório lá em cima. Ééé... idealmente é de manhã o horário que eu tô mais descansado eee... e sento no computador e escrevo... não tem muitaaa... muito segredo, assim. Anoto ideias no celular no no bloco de notas eee... e quando vou fazer uma crônica eu já tenho várias ideias eee... e busco nelas. Ou então eu tenho uma ideia na hora. A escrita eu acho que é praticamente reescrever, reescrever, reescrever... eu escrevo lentamente, botando coisa no papel e mudando, éé... enfim... [...]

Flip: festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 41)

No contexto da entrevista, Antonio Prata menciona uma cadeira que utiliza como suporte enquanto escreve os seus textos, carregando-a também em suas viagens. Dentre essas viagens, ele a leva para a *FLIP*, o festival literário do (RJ), e que corresponde à unidade léxica que os autores do livro consideram como desconhecida pelos alunos e, para esclarecê-la, o glossário apresenta a seguinte definição: *festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty.*

A UL *FLIP* se enquadra no contexto dos verbetes de natureza enciclopédica, por se tratar de um nome próprio/acrônimo que designa um evento específico, fazendo referência ao universo extralinguístico e apresentando uma descrição mais abrangente e mais longa para a unidade léxica. Esse tipo de definição distancia-se do seu componente linguístico e revela, por sua característica hiperespecífica, uma descrição mais exaustiva do objeto ou coisa nomeada. Biderman (1984) pontua que definições demasiadamente específicas correspondem às enciclopédicas.

É comum a distinção entre definição lexicográfica e enciclopédica a partir do entendimento de que a lexicográfica se interessa pela definição da unidade lexical, ao passo que a definição enciclopédica se resume à descrição dos objetos, ainda que, como refere Bosque (1982), tal diferenciação seja extremamente complexa. Werner (1982), por exemplo, salienta que a função das definições enciclopédicas não é fornecer informações sobre o significante linguístico, mas sim considerar o conhecimento social da realidade extralinguística.

Diante disso, fica evidente a liberdade dos autores do livro em apresentarem definições desse tipo nos glossários da obra, pois, diferentemente da natureza específica dos dicionários, que são obras direcionadas ao esclarecimento do conteúdo linguístico das unidades lexicais (mesmo que, como refere Werner (1982), exista, nessas obras uma mistura frequente de dicionários de coisas e dicionários de língua), os glossários não se restringem somente à metalinguagem de conteúdo, mas utilizam também à metalinguagem de signo, a qual corresponde a explicações de diversos tipos, por isso a definição de *Flip* não consta na nomenclatura dos dicionários de tipo 3.

A definição enciclopédica, nesse sentido, oportuniza conhecimentos diversificados sobre a realidade social, pois, como refere Biderman (1984), obras como as enciclopédias se propõem a reunir informações que abranjam os mais variados domínios do conhecimento. No que concerne ao texto definitório, consideramos a redação apropriada ao público-alvo da obra, com unidades lexicais que fazem parte do vocabulário dos alunos, UL recorrentes e claras, pois

ainda que não conheçam sobre a feira literária de Paraty, com o auxílio da definição, os alunos podem entender o significado da sigla e vislumbrar também o seu significante.

3.2.3 Análise de definições analíticas

A figura 11 corresponde a um recorte de uma notícia sobre o derretimento das geleiras na Groenlândia e, durante um trecho da notícia, surge a unidade léxica *glaciologista* que os autores entendem como uma UL que precisa ter seu significado revelado para os leitores, por isso apresentam a sua definição em um glossário indicado bem ao lado do texto.

Figura 11 - Notícia Sobre o Derretimento das Geleiras na Groenlândia: Texto e Glossário

glaciologista:
especialista que estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre.

• **Groenlândia perde gelo sete vezes mais rápido do que nos anos 1990, diz estudo**

"A Groenlândia vai ser o canário na mina de carvão, e o canário já está praticamente morto neste momento", afirmou um dos autores do estudo, o **glaciologista** Ian Howat, da Ohio State University, fazendo referência ao uso de pássaros em minas para indicar os níveis de oxigênio.

Nos últimos 30 anos, o aquecimento no Ártico ocorreu pelo menos duas vezes mais rápido que no resto do mundo, um fenômeno conhecido como "amplificação do Ártico".

O novo estudo sugere que o manto de gelo do território agora ganhará massa apenas uma vez a cada 100 anos – um indicador sombrio de como é difícil fazer crescer novamente as geleiras depois que elas apresentam uma "hemorragia" de gelo.

Ao estudar imagens de satélite das geleiras, os pesquisadores notaram que as geleiras tinham 50% de chance de recuperar a massa antes de 2000. Desde então, as chances vêm diminuindo.

"Ainda estamos **drenando** mais gelo agora do que o que foi ganho com o acúmulo de neve em 'bons' anos", disse a autora principal, Michalea King, uma glaciologista da Ohio State University.

banner

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 266)

A unidade lexical *glaciologista* é definida no glossário como: *especialista que estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre*. Observando a sua composição, é possível indicar que estamos diante de uma definição analítica, também denominada de aristotélica, hiperonímica, inclusiva etc. A definição analítica é a mais apropriada e adequada para se definir uma unidade lexical em um verbete, pois a unidade lexical é decomposta em duas partes: primeiramente, define-se a categoria mais genérica (*genus proximum*) da UL para,

posteriormente, expor suas características específicas (*differentia specifica*), isto é, seus hipônimos, os quais são os responsáveis por dar conta do significado da unidade léxica.

Analisando a definição elaborada pelos autores do livro (*glaciologista: especialista que estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre*), podemos definir *especialista* como a categoria mais abrangente da unidade lexical, pois há diversos especialistas no mundo, com diferentes especificidades, mas o que diferencia esse especialista dos demais é o acréscimo de sua função (*estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre*), isto é, são as diferenças específicas que auxiliam o consulente a entender o significado da UL, completando o sentido da definição. Krieger (2012) salienta que as indicações de categoria e características específicas são fundamentais e necessárias para que o consulente consiga entender o significado da unidade lexical sem confundi-lo com outro. Nesse sentido, a definição de *glaciologista* foi bem elaborada e cumpre o seu principal objetivo, que é auxiliar o aluno na compreensão do significado da UL para que a leitura do texto tenha fluidez.

No que concerne às escolhas lexicais adotadas para elaboração do texto definatório, consideramos a seleção coerente, inteligível e transparente, pois, com exceção de termos referentes à área de especialidade (*geleiras e superfície terrestre*), as demais unidades lexicais apresentam características que as tornam acessíveis ao vocabulário de alunos do 6º ano. Em relação à definição de *glaciologista* nos dicionários de tipo 3, não há definição que contemple o especialista em si, isto é, o lema *glaciologista* não consta na nomenclatura das obras lexicográficas, o que está representado nesses dicionários é o substantivo *glaciação*, que corresponde ao fenômeno que esse profissional estuda. Isso provavelmente se justifica porque, nessas obras lexicográficas, o objetivo é apresentar ao público consulente unidades lexicais mais frequentes e de uso mais amplo, como o termo *glaciação*, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 11 - Comparativo de definições: O verbete *glaciologista* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Glaciologista : especialista que estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ glaciação (<i>gla.ci.a.ção</i>) <i>s.f.</i> 1. Transformação em gelo ou geleira; congelamento. 2. (Geol.) Ação exercida pelas geleiras sobre a superfície da Terra”.

Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ glaciação <gla.ci.a.ção> (pl. <i>glaciações</i>) s.f. 1 Em geologia, fenômeno climático que provoca intensa queda de temperatura e conseqüentemente aumento das geleiras e calotas polares”.
Dicionário Aurélio Júnior	“ gla.ci:a.ção <i>subst. fem. Geografia</i> Período na história da Terra em que grandes porções da superfície, além das regiões polares, estavam cobertas por geleiras”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ glaciação (gla.ci.a.ção) sf 1 . Transformação em gelo; ação ou resultado de congelar (-se); 2 . Geol ação exercida pelas geleiras na superfície terrestre, cujos efeitos podem ser positivos ou negativos. Pl glaciações ”.
Minidicionário Caldas Aulete	“(gla.ci:a.ção) sf. 1 Ação ou resultado de congelar; CONGELAMENTO. 2 Geo. Ação exercida pelas geleiras na superfície terrestre”.

Fonte: Autoria própria.

A figura 12, a seguir, corresponde a um recorte feito a partir do texto teatral de Cristiane F. Arrais, cujo título é “O leão, o lobo e a raposa”, e o escrito é baseado em uma fábula do escritor Monteiro Lobato. Assim, em uma das cenas da peça, surgem as unidades lexicais *longevidade* e *DNA*, as quais têm o seu significado esclarecido pelos autores do livro *Português Linguagens* em um glossário que está localizado bem ao lado do texto. Entretanto, é válido mencionar que a definição levada em consideração nesta análise diz respeito à unidade léxica *DNA*, que se configura como uma sigla do domínio científico.

Figura 12 - “O Texto Teatral “O Leão, o Lobo e a Raposa”: Texto e Glossário

(O palco escurece. Todos saem de cena.)

Cena 2

(As luzes se acendem, vê-se um trono na região central do palco. Com uma música que fala sobre leão, entra o leão, bem devagar, parecendo doente, e senta-se em seu trono.)

(Ao som de música que fala sobre coelho, entra uma coelha com ramos na mão.)

COELHA: Olá, vossa majestade, vim lhe trazer esses ramos para fazer um chá. Essa é a planta da longevidade, vai deixar o seu DNA novinho, novinho. Espero que o senhor se sinta melhor depois de beber um grande copo. (Entrega os ramos para o leão.) Até mais ver. Tchau.

(Ao som de música que fala sobre onça, ela chega. No momento em que a coelha está saindo, ela encontra com a onça.)

ONÇA: Olá, amiga coelha, espere-me, vou te dar uma carona, assim a senhora chegará mais rápido a sua casa, deixa só eu entregar à majestade o seu precioso remédio.

DNA: sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos.

A sigla DNA se insere no contexto das unidades lexicais referentes às áreas de especialidade, mais especificamente ao contexto da Biologia, cuja definição apresentada é: “sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos”. Podemos classificar a definição de *DNA* como sendo tipo analítica que, para Krieger (2012), constitui-se a partir de uma paráfrase que busca responder o que algo significa. Levando em consideração a classe a que pertence a unidade lexical + as características específicas que complementam a definição, seria possível dizer que “substância” corresponde à categoria mais abrangente do vocábulo e que “relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos” é a sua descrição específica, a qual é a responsável por diferenciar esta substância em evidência de outras que sejam correspondentes.

Ao analisarmos a qualidade dessa definição, no que tange à elucidação do seu significado para crianças do 6º ano, ela se caracteriza como uma significação um pouco mais complexa do que as analisadas anteriormente, pois o texto definitório é composto por termos mais técnicos e científicos, tais como: *ácido desoxirribonucleico*, *substância*, *hereditárias*, as quais acreditamos não fazerem parte do vocabulário básico do público-alvo.

Contudo, um ponto bastante positivo é que os autores da obra buscaram ir além do significado da sigla em si, na tentativa de deixar o restante do texto definitório compreensível para os alunos, pois o objetivo de uma definição é justamente auxiliar o seu consulente no entendimento da unidade lexical, fato que os dicionários escolares de tipo 3, feitos por Lexicógrafos, especialistas, não conseguiram fazer, considerando a definição de *DNA*, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 12 - Comparativo de definições: O verbete DNA no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ DNA : sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“DNA (<i>Biol.</i>) ver desoxirribonucleico”. desoxirribonucleico “[ei ou éi] (de.so.xir.ri.bo.nu.clei.co) adj. (<i>Biol.</i>) Diz-se do ácido que carrega a informação genética (sigla ADN ou DNA), encontrado no núcleo e no citoplasma das células”.

Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ DNA (pl. <i>DNAs</i>) s.m. Molécula que se encontra fundamentalmente no núcleo das células, que contém o código genético delas e de muitos vírus, e informações hereditárias que podem ser copiadas e transmitidas de uma célula para outra. • SIN. ácido desoxirribonucleico ”.
Dicionário Aurélio Júnior	<p>■ DNA “[Inglês] Veja <i>ADN</i>. [Forma menos preferível, porém muito usada.]”</p> <p>■ ADN “<i>Ciências naturais Sigla de ácido desoxirribonucleico</i>”.</p>
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ DNA sm <i>Ingl Genét</i> Sigla de deoxyribonucleic acid , Mq <i>ADN</i> ”.
Minidicionário Caldas Aulete	□ “ DNA sm. Gen. Sigla do inglês deoxyribonucleic acid (ácido desoxirribonucleico). [Ver <i>ADN</i> .]”.

Fonte: autoria própria

Levando em conta as cinco definições propostas pelos dicionários, apenas os dicionários escolares da *Academia Brasileira de Letras* e o *Dicionário Didático de Língua Portuguesa* se propuseram a ir além do significado da sigla *DNA*, mas, ainda assim, pensando nos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que ainda apresentam limitações de vocabulário para entender textos mais complexos e abstratos, as definições apresentadas são altamente técnicas e muito especializadas para apreensão de tais significações.

Observando a definição da sigla *DNA* divulgada no *Dicionário Didático de Língua Portuguesa*, por exemplo, ainda que haja a presença do texto definitório e não somente o significado específico da sigla, sobressaindo-se às definições dos demais dicionários escolares, bem como sabendo que essa unidade lexical se refere a uma área de especialidade, o que justificaria a presença de um vocabulário mais técnico, as escolhas lexicais poderiam ter sido mais claras e simples, como os autores do livro o fizeram, visto que sabemos que essa definição é direcionada a um consulente específico, alunos em um nível mais básico de aquisição vocabular, e termos como *molécula*, *núcleo das células*, *código genético*, *hereditárias* não são acessíveis para a apreensão do sentido pretendido. Além disso, quase todas as definições dos dicionários para a sigla *DNA* encaminham o consulente a procurar o significado da unidade lexical em outro verbete, no caso, em *ADN* ou *desoxirribonucleico*, como foi proposto, por exemplo, pela obra da *Academia Brasileira de Letras*, também não conseguindo ser eficiente em seu esclarecimento.

Nesse sentido, a definição do glossário foi mais bem elaborada, sendo capaz de auxiliar o aluno a entender o seu significado e associá-la ao contexto da leitura, que é a sua principal função, pois mesmo que o aluno não entenda alguns termos referentes à Biologia, analisando a definição do livro (sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos”), se retirássemos, por exemplo, os termos mais complexos, ainda seria possível entender que *DNA* se trata de uma

sigla, em inglês, e que está relacionada às características físicas do ser humano, conseguindo, dessa maneira, ser mais eficaz em sua tarefa.

Finalmente, é cabível salientar que a definição de um verbete deve priorizar uma linguagem mais simples e usual, dando preferência por unidades lexicais corriqueiras e de uso muito frequente na língua, pois isso facilitaria e garantiria que o consulente apreenderia mais facilmente o significado desejado (Biderman, 1984). Assim, ainda que o vocábulo a ser definido seja uma sigla, quem procura pelo seu significado quer obter esclarecimento, portanto, em se tratando de dicionários pensados e elaborados para alunos e para a escola, as definições precisam ser didáticas, objetivas e acessíveis e, nesse contexto, elas deixaram a desejar, assim como não cumpriram com o que os autores expuseram na entrada de cada dicionário e que está referido no quadro 4, quando mencionam que as definições são autossuficientes, elaboradas com um cuidado especial, claras etc.

3.2.4 Glossário misto: definições sinonímicas e analítica

A figura 13 corresponde ao poema “Poesia, atualizações”, do escritor Antonio Prata e se insere no livro didático a partir da temática da intertextualidade, visto que faz referência à poesia do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, retomando dois de seus poemas: *No Meio do Caminho* e *O Lutador*. No poema de Antonio Prata aparecem as unidades léxicas “retinas, fatigadas, vã e entanto”, que se encontram destacadas no texto e possuem seus respectivos significados descritos em um glossário próximo dele, conforme pode ser visualizado na imagem a seguir:

Figura 13 - O Poema “Poesia, Atualizações”, de Antonio Prata: Texto e Glossário

Poesia, atualizações

[...]
*

No meio do caminho tinha um *post*
tinha um *post* no meio do caminho
tinha um *post*
no meio do caminho tinha um *post*
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha um *post*
tinha um *post* no meio do caminho
no meio do caminho tinha um *post*.

Adams Carvalho/Folhapress

Ilustração de Adams Carvalho.

*
Lutar com *comments*
é a luta mais vã
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
*
[...]

entanto: mas, porém, entretanto.
fatigado: cansado, exausto.
retina: parte interna dos olhos, que capta a luz e permite a visão.
vão: inútil.

PRATA, Antonio. Poesia, atualizações. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, B2, Cotidiano, 7 maio 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2017/05/1881773-poesia-atualizacoes.shtml>. Acesso em: 12 jan. 2022.



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 159)

Separamos esse glossário para realizar esta análise, pois há no livro didático tratamento semelhante no que se refere à apresentação das unidades lexicais, isto é, há uma combinação de diferentes tipos de definição em um mesmo glossário. Observando o modo como as definições foram apresentadas para auxiliar na compreensão do poema, constatamos que elas se caracterizam como definições sinonímicas, abrangendo as UL (*entanto*, *fatigado*, *vão*) e analítica (correspondendo ao vocábulo *retina*). Como já foi discutido nesta dissertação, a definição sinonímica cumpre a função de reunir e de aproximar significados para o esclarecimento da palavra-entrada por meio de equivalências semânticas. Assim, no que concerne ao glossário aqui analisado, é possível observar que há três unidades lexicais que são definidas por meio desse recurso: a definição para a unidade léxica *entanto* (com três sentidos apresentados), *fatigado* (com dois sentidos mobilizados) e *vão* (com um sentido aproximado).

A unidade léxica *entanto* no glossário obtém a seguinte definição: *mas, porém, entretanto*. Fica evidente, nesse contexto, que os autores fizeram uso de diferentes conjunções adversativas para que os alunos as associassem ao sentido do texto, na intenção, ao que parece, de que talvez eles pudessem não conhecer o sentido de *entanto*, mas os outros conectivos, sim, ou pelo menos algum deles, e isso os auxiliaria na compreensão da leitura. Os autores do livro, no que tange à definição de *entanto*, utilizaram a mesma estratégia dos lexicógrafos ao redigirem as definições para a unidade lexical referida nos dicionários de tipo 3, como pode ser visualizado nas descrições que se seguem:

Quadro 13 - Comparativo de definições: O verbete *entanto* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Entanto : mas, porém, entretanto”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ entanto (en.tan.to) adv. Desusado. Atualmente só ocorre na locução no entanto. /No entanto: exprime ideia de oposição, entretanto, todavia, contudo, mas, porém: Aquela TV tem uma tela grande; no entanto, sua imagem é ruim.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ entanto <en.tan.to> adv. Durante o tempo em que algo ocorre ou se realiza: <i>Ele cozinhava; entanto, eu colocava a mesa</i> . Il no entanto Conectivo gramatical coordenativo (que une elementos do mesmo nível sintático) que pode expressar oposição ou adversidade: <i>Trabalha muito; no entanto, ganha pouco</i> . ■ SIN. Contudo, entretanto, mas, porém, todavia”.

Dicionário Aurélio Júnior	“ en.tan.to <i>adv.</i> 1. Veja no entanto (1).  <i>conj.</i> 2. Veja no entanto (2). ◊ No entanto. 1. Neste meio tempo ; entretanto, entanto. 2. Contudo, entretanto, todavia”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ entanto (en.tan.to) <i>sm</i> Us na loc no entanto : entretanto, apesar disso (Estava cansada, no entanto queria sair para passear.)”.
Minidicionário Caldas Aulete	“ entanto (en.tan.to) <i>sm</i> . Us. na loc.  No ~ Entretanto, apesar disso: o filme é ótimo, no entanto, não fez sucesso. [F.:Do lat. intantum, ou de em + tanto.]”.

Fonte: autoria própria

A definição presente no livro didático conseguiu cumprir a sua função e quando a comparamos com as definições dos dicionários, analisando especificamente a definição da palavra-entrada, sem levar em consideração os exemplos que as complementam, não há distinção entre elas, a não ser uma breve explicação acerca de sua função nas obras *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras* e *Dicionário Didático de Língua Portuguesa*, que se sobressaem às demais nesse aspecto ao trazerem informações como: “expressa ideia de oposição” e “conectivo gramatical coordenativo que pode expressar oposição ou adversidade”. Assim, considerando que o conteúdo das conjunções faz parte do aprendizado da gramática da língua e que esse conteúdo é estudado no 6º ano do Ensino Fundamental, entendemos que os alunos, ao consultarem o glossário, conseguirão apreender o sentido pretendido, portanto, ela se mostrou adequada.

No que concerne à definição do glossário para a unidade lexical *fatigado*, dois sinônimos foram levantados: *cansado* e *exausto*. Os sentidos mobilizados pelos autores da obra didática foram pontuais para o esclarecimento da unidade léxica referida, pois alcançaram precisamente o que o contexto do poema desejou transparecer. Por isso, consideramo-la como uma boa definição, visto que cumpre, de maneira satisfatória, a sua principal incumbência: auxiliar os consulentes, no caso, os alunos, a entenderem o texto a que esse glossário se reporta, pois *cansado* é uma UL de uso corriqueiro e cotidiano, presente no vocabulário diário dos estudantes e *exausto*, ainda que seja uma unidade léxica mais formal do que *cansado*, e que por isso talvez seja menos usual ou possa não fazer parte do vocabulário ativo de alguns alunos, pelo próprio contexto da leitura é possível inferir o seu significado. Ademais, se comparamos a definição da unidade lexical *fatigado* no glossário com as definições presentes nos dicionários escolares de tipo 3, pensados e elaborados para alunos dessa faixa etária, os mesmos sentidos foram escolhidos, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 14: Comparativo de definições: O verbete *fatigado* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Fatigado : cansado, exausto”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ fatigado (fa.ti.ga.do) adj. Que mostra fadiga; cansado: <i>Você parece fatigado</i> ”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ fatigar <fa.ti.gar> v.t.d./v.pnrl.1.Esgotar(-se) ou cansar(-se) muito: <i>A longa caminhada nos fatigou. Fatigou-se com tantos exercícios.</i> ■ SIN. afadigar. 2 Causar ou sentir aborrecimento: <i>Tanto futebol na TV me fatiga!</i> ”
Dicionário Aurélio Júnior	“ fa.ti.ga.do adj. Cansado”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ fatigado (fa.ti.ga.do) adj Que apresenta fadiga, cansado (“Vi terras da minha terra. / Por outras terras andei./ Mas o que ficou marcado/ no meu olhar fatigado,/ foram terras que inventei”, Testamento, Manuel Bandeira.)”.
Mínidicionário Caldas Aulete	“ fatigado : (fa.ti.ga.do) a. Que está com ou expressa fadiga, cansaço, tédio: <i>Tinha um ar fatigado.</i> [F.: Part. de fatigar.]”

Fonte: autoria própria

A análise feita, neste ponto, é correspondente à unidade léxica *vão*, pois ela representa ainda o caso das definições sinonímicas e preferimos concluir essa etapa, deixando a definição analítica por último. *Vão*, no glossário, é definida por meio do sinônimo “inútil”, sentido que compreendemos fazer parte do vocabulário esperado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e que complementa a compreensão do verso do poema de Antonio Prata *é a luta mais vã*. Assim, entendemos que os alunos podem não ter dificuldades de perceber que se trata de uma luta que não tem utilidade ou valor, pois mesmo que os autores tenham mobilizado um único sentido para definir a unidade léxica, ele consegue ser suficiente para tal entendimento, portanto, é uma definição compreensível.

Em se tratando da significação de *vão*, é oportuno destacar que ela foi lematizada, uma vez que no texto consta como *vã*, no feminino. Além disso, nos dicionários, a abordagem é a mesma, pois também remete ao sentido de inutilidade tal qual o glossário desejou transparecer. Todavia, quando se pensa em expansão vocabular, os dicionários colaboram para outros sentidos, visto que sua função é retratar o vocabulário geral de uma língua, função que foge à pontualidade exercida pelos glossários, por isso, no quadro a seguir, aparecem expressões como : “abertura, numa parede, para janela ou porta”, “o vão da porta; no vão da janela”, “intervalo

entre dois apoios de uma ponte, um viaduto”, significados que vão além do sentido de inútil, como ficou evidenciado no glossário.

Quadro 15 - Comparativo de definições: O verbete *vão* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Vão : inútil”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ vão adj. 1. Frustrado, inútil: um esforço vão; uma tentativa vã. ● s.m. 2. Espaço vazio entre dois pontos ou dois apoios: o vão da porta; no vão da janela. / Em vão: inutilmente”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ Vão, vã (Pl. vãos, vãs) adj. 1 Vazio ou sem conteúdo. 2 Sem utilidade. s.m. 3 Espaço aberto ou vazio. Em vão Sem resultados produtivos ou sem efeito”.
Dicionário Aurélio Júnior	“ vão adj. 1. Veja vazio(1). 2. Que só existe na imaginação: sonhos vãos . 3. Falso, enganador: promessas vãs . 4. Inútil, frustrado: esforço vão . ● <i>subst. masc.</i> 5. Veja <i>vácuo</i> (2). 6. Abertura, numa parede, para janela ou porta. 7. Intervalo entre dois apoios de uma ponte, um viaduto, etc. [Plural: <i>vãos</i> . Feminino: <i>vã</i> .]”
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ vão sm 1. Espaço vazio, desocupado (<i>O celular havia caído no vão entre o sofá e a mesa lateral, por isso não o estava encontrando.</i>); 2. Arquit abertura para a entrada de ar e luz, onde se instala ou não janela ou porta; 3. Arquit distância entre elementos que sustentam um prédio, uma ponte etc. (<i>Essa viga suporta um vão de dez metros</i>); adj 4. inútil, frustrado (<i>tentativas vãs</i>); 5. falso, sem fundamento (<i>Valdirene criou uma expectativa vã em relação à Valtércio, já que ele continua apaixonado pela ex-namorada.</i>); 6. Vazio, sem conteúdo ou sem intenção (<i>promessas vãs</i>) [...]”.
Mínidicionário Caldas Aulete	“ vão a. 1 Inútil, frustrado (<i>tentativas vãs</i>). 2. Falso, enganador (<i>promessas vãs</i>). [Fem.: <i>vã</i> . superl.: <i>vaníssimo</i> .] sm . 3. Espaço vazio entre dois pontos ou dois apoios: o vão da ponte. [Pl.: <i>vãos</i> .]”

Fonte: autoria própria

Finalmente, a definição para a unidade léxica *retina* pode ser classificada como do tipo analítica, pois há a presença de sua categoria geral, bem como de suas especificidades, sendo *parte interna dos olhos* a sua categoria genérica e mais abrangente (*genus*) e “*que capta a luz e permite a visão*” a sua característica específica (*differentia*), agindo como a responsável por permitir a compreensão do significado da unidade lexical, como também diferenciar a significação apresentada para *retina* de outras unidades lexicais que tenham o mesmo correspondente na categoria geral. Assim, esse modelo de definição é o mais tradicional na lexicografia e é considerado o verdadeiro método de definição.

No tocante à qualidade da redação do texto definitório apresentado no glossário do livro *Português Linguagens*, essa se mostrou esclarecedora, elucidativa e transparente, uma vez que

os autores utilizaram UL adequadas ao nível de conhecimento do público-alvo e acreditamos que caso os alunos tenham dúvidas quanto à significação de *retina*, ao lerem a sua descrição, será possível compreender que se trata da parte interna dos olhos, a qual é a responsável por captar a luz, tornando possível a visão. Nesse sentido, o glossário cumpre sua função de maneira satisfatória e inteligível, auxiliando os alunos na compreensão do texto lido e tornando o significado da palavra acessível.

Por outro lado, analisando as definições dos dicionários tipo 3 para o esclarecimento do lema *retina*, é possível observar, no quadro que se segue, que os textos definitórios apresentam muitos termos técnico-científicos, tornando-as inadequadas e ineficientes em sua tarefa de elucidação, haja vista que levando em consideração os consulentes que irão acessá-las, alunos do 6º ano, público considerado neste estudo, definições que apresentam termos como “globo ocular, membrana interna, membrana de 0,2 a 0,3 cm de espessura que recobre internamente os dois terços posteriores do globo ocular, estímulos luminosos, células, incidência da luz, nervo óptico etc.” não se configuram como escolhas lexicais apropriadas para o público-alvo, o qual ainda se encontra em um nível de desenvolvimento vocabular.

Assim, dentre as cinco definições retiradas desses dicionários escolares, apenas a acepção 2 do *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras* e a definição do *Dicionário Aurélio Júnior*, conseguiram ser um pouco mais esclarecedoras em relação às demais, mas, no geral, a definição apresentada pelos autores do livro didático conseguiu ser mais bem elaborada no que se refere às escolhas lexicais mobilizadas, considerando o nível de linguagem dos seus consulentes. Consideramos, na sequência, o quadro 16.

Quadro 16 - Comparativo de definições: O verbete *retina* no glossário da obra *Português Linguagens* e nos dicionários escolares de tipo 3

FONTE DE CONSULTA	DEFINIÇÃO
Livro didático	Definição presente no glossário
Livro didático <i>Português Linguagens</i>	“ Retina : parte interna dos olhos, que capta a luz e permite a visão”.
Dicionários de tipo 3	Definição presente no dicionário
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (Bechara)	“ retina (re.ti.na) s.f. 1 (Anat.) Membrana de 0,2 a 0,3 cm de espessura que recobre internamente os dois terços posteriores do globo ocular e que contém as células capazes de captar os sinais luminosos. 2. fig A capacidade da visão, os olhos: “Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas.” (Carlos Drummond de Andrade, No meio do caminho)”.
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	“ retina <re.ti.na> s.f. No globo ocular, membrana interna constituída por várias de células em que se formam as imagens pela incidência da luz e na qual ficam as células que formam o nervo óptico”.

Dicionário Aurélio Júnior	“ re.ti.na <i>subst. fem. Ciências naturais</i> A camada mais interna do olho, a qual capta as sensações visuais”.
Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado	“ retina (re.ti.na) <i>sf Anat</i> A mais interior das membranas do glóbulo ocular, sensível a estímulos luminosos, na qual se formam as imagens”.
Minidicionário Caldas Aulete	“ retina: (re.ti.na) <i>sf. Anat.</i> Membrana interna do olho, formada de células sensíveis à luminosidade, que capta sinais visuais”.

Fonte: autoria própria

Por fim, ao nos depararmos com definições dessa natureza, com tamanha complexidade vocabular, é cabível salientar que tais obras lexicográficas, nesse exemplo, não cumpriram com o que está descrito e estabelecido no quadro 7, na página 72 deste estudo, no que se refere à qualidade da redação das definições, pois o *Dicionário Didático de Língua Portuguesa*, por exemplo, diz que suas definições “são claras, precisas e autossuficientes para facilitar a compreensão das unidades lexicais no próprio verbete [...]” (Ramos, 2011, p. 6), e não foi o que pôde ser constatado. Ademais, por meio da análise das UL selecionadas nesta pesquisa, o *Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado* declara que [...] “apresenta definições claras e analíticas. A linguagem das definições é acessível aos jovens [...]” (Oliveira; Saraiva, 2010, p. 7) mas, na realidade, não foi isso que foi observado no caso das definições apresentadas para o vocábulo *retina*.

3.3 Considerações finais sobre a análise dos glossários: potencialidades e implicações didáticas

Fica entendido diante das análises tecidas neste capítulo que os glossários, na condição dos principais objetos de nosso estudo, mostraram-se, com raras exceções, ferramentas consistentes para a compreensão dos textos a que estão vinculados, cumprindo, de maneira eficaz, a sua principal função no livro didático de português. As redações dos significados para as unidades lexicais evidenciaram que elas conseguiram ser, em alguns casos, ainda melhores e mais bem elaboradas do as que constam nos dicionários de tipo 3 no que tange à clareza do texto definitório e às escolhas lexicais adotadas, considerando o público-alvo a que se destinam e, é válido mencionar, que as obras lexicográficas são feitas por lexicógrafos/especialistas qualificados para tal missão.

Além disso, fica evidente que embora os glossários sejam práticos e pontuais, isto é, fazem uma seleção prévia de unidades lexicais e trabalham apenas com o sentido que o próprio contexto do texto direciona, eles cumpriram de maneira satisfatória com o que lhes é permitido fazer, considerado que faz parte da sua natureza ser um instrumento de consulta mais breve e pontual, mas que pode contribuir para a ampliação do vocabulário dos estudantes a partir do

trabalho e direcionamento feito pelo professor de língua portuguesa em sala de aula, pois as definições se mostraram, de maneira geral, apropriadas, inteligíveis e capazes de auxiliar o aluno no reconhecimento do significado das UL da língua.

Nesse viés, ainda que sua natureza seja mais prática e concisa do que a de um dicionário, que colabora para diferentes sentidos e outras informações sobre as unidades lexicais, os autores se mostraram preocupados em ir além do sentido restrito que os glossários direcionam as UL, trazendo orientações ao longo do livro didático para que os professores possam explorar outros sentidos que a unidade lexical definida possa vir a ter, indicando, inclusive, a consulta ao dicionário como um subsídio para favorecer o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes, como pode ser verificado na imagem a seguir.

Por fim, por meio do estudo realizado a partir dos glossários do livro *Português Linguagens*, observamos a necessidade de o professor de língua portuguesa realizar um trabalho em sala de aula para explorar ainda mais esse recurso que se mostrou uma ótima ferramenta para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos do 6º ano, pois apresentou definições claras, assertivas e que colaboram para a compreensão dos textos a serem lidos. Importa ressaltar, nesse sentido, a necessidade de uma formação docente que capacite e auxilie esse profissional a obter conhecimentos lexicográficos consistentes para realizar um bom trabalho a partir do nível lexical da língua, contribuindo para a ampliação vocabular dos estudantes por meio da união dos conhecimentos proporcionados pela consulta aos glossários e também pelos dicionários, os quais possuem um potencial didático inegável para o desenvolvimento cognitivo dos alunos pela junção de diferentes conhecimentos neles contemplados.

O Quadro 17 apresenta a síntese das 63 unidades lexicais contempladas nos glossários da obra *Português Linguagens*, detalhando a presença ou ausência de cada unidade lexical nos dicionários escolares investigados e a justificativa para tal ocorrência. Para auxiliar na leitura, é importante ter em mente as siglas dos dicionários: CA (Caldas Aulete), DD (Dicionário Didático), AJ (Aurélio Júnior), SJ (Saraiva Jovem) e ABL (Academia Brasileira de Letras). A legenda completa está descrita em nota de rodapé.

Quadro 17 - Síntese das 63 unidades lexicais abarcadas nos glossários da obra *Português Linguagens*

DICIONÁRIOS ESCOLARES NOS QUAIS A UL ESTÁ REGISTRADA (CA, DD, AJ, SJ, ABL) ¹¹	UNIDADE LEXICAL DO GLOSSÁRIO	CLASSE GRAMATICAL	ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES E JUSTIFICATIVA
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Agito	Substantivo	A unidade lexical <i>agito</i> aparece na nomenclatura de todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 consultados (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Essa inclusão abrangente demonstra que a palavra é frequente e de uso comum no vocabulário do público-alvo. A UL é comumente utilizada, especialmente para descrever movimento, festa, tumulto ou situações de grande atividade, exatamente como o contexto apresentado pelo glossário do livro didático <i>Português Linguagens</i> desejou evidenciar. Além disso, <i>agito</i> é um substantivo, classe gramatical fundamental que os dicionários precisam abranger, visto que nomeia seres, objetos, lugares, sentimentos, ideias, qualidades, e também eventos e situações como os que os alunos vivenciam e expressam diariamente e, por essa razão, sua presença nos dicionários é totalmente justificada e necessária.
AUSENTE	Arboreto	Substantivo	<i>Arboreto</i> não figura na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Sua não inclusão nas obras lexicográficas evidencia que essa unidade lexical é pouco frequente no vocabulário comum dos alunos do ensino fundamental, pois pertence a um domínio mais específico do conhecimento, como a botânica. Nesse sentido, dicionários de língua geral, especialmente os pedagógicos, priorizam o léxico essencial para a comunicação dos consulentes. Por outro lado, a inserção de <i>arboreto</i> no glossário do livro didático é totalmente oportuna devido ao seu caráter extralinguístico e enciclopédico. Ao observarmos a definição elaborada na obra (“lugar onde se cultivam árvores, arbustos e plantas herbáceas para fins científicos ou exibição ao público”), é perceptível que ela ultrapassa o nível puramente linguístico, verificando-se explicações sobre o que vem a ser um arboreto, sua finalidade e o que contém, o que demanda uma abordagem mais abrangente e contextualizada para a unidade lexical.

¹¹ **Legenda:** Siglas para auxiliar na leitura do quadro:

CA: Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa

DD: Dicionário Didático de Língua Portuguesa

AJ: Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa

SJ: Saraiva Jovem - Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado

ABL: Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras - Língua Portuguesa

CA, DD, AJ, SJ, ABL	Astuto	Adjetivo	<i>Astuto</i> se configura como uma unidade lexical que consta nos 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL), demonstrando que é uma UL de uso frequente e comum no vocabulário geral. Por se tratar de um adjetivo, uma classe gramatical fundamental na língua portuguesa, responsável por atribuir qualidades e características, sua presença é esperada e justificada nessas obras, haja vista que visam representar o léxico geral da língua.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Balbúrdia	Substantivo	A unidade lexical <i>balbúrdia</i> está presente em todos os dicionários escolares de tipo 3. Dessa forma, ainda que existam palavras com significados mais conhecidos para o público-alvo, como <i>desordem</i> e <i>confusão</i> , a UL <i>balbúrdia</i> se mostra presente em diferentes contextos de leitura, como foi o caso do texto do livro <i>Português Linguagens</i> . Sendo assim, a sua inserção nos dicionários sugere que os lexicógrafos a entendem como uma palavra que os consulentes, os alunos do ensino fundamental, devem ser capazes de compreender.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Capote	Substantivo	<i>Capote</i> faz parte da nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL) e sua presença nas 5 obras didáticas sugere que, embora não seja uma unidade lexical de alta frequência (sendo mais usuais as ULs “capa” e “casaco”), ela é considerada pertencente ao léxico geral da língua portuguesa.
AUSENTE	Combustível Fóssil	Substantivo	A locução substantiva <i>combustível fóssil</i> não consta na nomenclatura dos dicionários de tipo 3 pois se trata de uma combinação de duas palavras (combustível+fóssil) e os dicionários de língua, como os em evidência, priorizam entradas de unidades lexicais lematizadas, como é o caso da UL <i>combustível</i> , que figura nos 5 instrumentos consultados. Ademais, a definição de combustível fóssil ultrapassa o significado puramente linguístico, fugindo à natureza de obras lexicográficas como os dicionários de língua, pois o significado apresentado (combustível derivado do petróleo, como a gasolina e o óleo diesel) não está limitado somente ao significado de combustível, mas oferece informações contextuais e adicionais, característica inerente aos glossários.
AUSENTE	COP-26	Substantivo	A UL <i>COP-26</i> não consta na nomenclatura dos dicionários de tipo 3 porque não se constitui como uma entrada própria para obras de referência de língua, por seu conteúdo semântico ter caráter enciclopédico, haja vista que se trata de um evento específico, com local, data, contexto e temática definidos, isto é, não se trata de uma unidade léxica frequente na língua geral, por isso a sua ausência nos dicionários analisados é previsível. Por outro lado, a presença no glossário é completamente apropriada, já que este instrumento abarca informações que estão além do puramente linguístico, contemplando, assim, o que pertence ao nível extralinguístico.

CA, DD, AJ, SJ, ABL	Cortante	Adjetivo	A unidade léxica <i>cortante</i> está presente nos dicionários escolares de tipo 3 porque, diferentemente de outras palavras muito específicas que figuram apenas em glossários, ela se constitui como uma unidade léxica de uso comum na língua portuguesa. Sua inclusão se justifica pela frequência e relevância de uso no cotidiano do público escolar, o que a torna uma entrada pertinente para um dicionário de língua geral.
AUSENTE	Dar cabo	Locução Verbal	A locução verbal <i>dar cabo</i> não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3, provavelmente, por ser uma expressão menos frequente e usual para o vocabulário comum esperado para o público-alvo, que são os alunos do ensino fundamental. Isso acontece porque existem unidades léxicas mais usuais que representam a mesma carga de significação, como, por exemplo, <i>matar</i> e <i>destruir</i> , que são mais comuns no uso diário dos falantes da língua portuguesa. Por essa razão, "dar cabo" talvez não faça parte das prioridades relacionadas ao vocabulário essencial. No entanto, no caso do glossário presente no livro, a expressão foi contemplada porque esse instrumento inclui unidades léxicas específicas para a compreensão de determinados textos, contextos e temas que o material didático aborda.
AUSENTE	Debaixo de Vara	Locução Adverbial	A locução adverbial <i>debaixo de vara</i> não aparece nos dicionários escolares de tipo 3, feitos para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Isso acontece porque ela não é uma expressão comum e usada no dia a dia desses estudantes. É uma forma de falar mais antiga, e os dicionários dão preferência a palavras e expressões que são mais frequentes para o aprendizado da língua. Por outro lado, essa locução está no glossário da obra <i>Português Linguagens</i> , pois ele tem uma função diferente: é mais flexível e inclui expressões que podem ser menos usadas na língua geral, mas que são essenciais para entender um texto ou tema específico do livro.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	DNA	Substantivo	A unidade lexical DNA consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3 e a sua inclusão nessas obras é justificável porque mesmo sendo uma sigla, DNA possui um uso socialmente estabelecido e de alta frequência, indo além do âmbito científico, mas obtendo uma relevância importante para o vocabulário geral da língua, abrangendo desde conteúdos curriculares até informações do dia a dia. Desse modo, sua inclusão nos dicionários escolares é esperada, pois visa garantir que os consulentes dominem esse léxico essencial para a comunicação e a compreensão do mundo que os cerca.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Drenar	Verbo	A unidade lexical <i>drenar</i> (verbo), definida no glossário como "escoar água ou outros líquidos", consta em quatro dos cinco dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, ABL), sendo ausente

			apenas no Saraiva Jovem Ilustrado (SJ). Sua recorrência na maioria das obras sugere que os lexicógrafos a consideram um verbo relevante para constar no léxico geral da língua. Por outro lado, a sua ausência no dicionário SJ pode ser em virtude de preferência por sinônimos mais usuais e mais frequentes.
CA, DD, AJ, ABL	Endêmico	Adjetivo	A unidade léxica <i>endêmico</i> está presente na nomenclatura de quatro dos cinco dicionários escolares de tipo 3 consultados, sendo ausente apenas no Saraiva Jovem Ilustrado . Essa ausência no SJ pode ser atribuída ao seu formato ilustrado, que, ao incluir imagens e exemplos mais extensos, resulta em um número reduzido de verbetes em comparação com os demais dicionários. O fato de <i>endêmico</i> estar nos outros quatro dicionários mostra que ela é pertinente para um dicionário de língua. Mesmo que tenha um lado mais científico, ela é comum em matérias da escola como Geografia e Ciências. Por isso, <i>endêmico</i> é uma palavra bem estabelecida na língua portuguesa e, por isso, está presente nessas obras didáticas.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Entanto	Conjunção	A unidade lexical <i>entanto</i> aparece em todos os cinco dicionários escolares consultados (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Essa inclusão universal mostra que <i>entanto</i> é vista como uma palavra de uso comum e fundamental na língua portuguesa. Em um texto, ela funciona como uma conjunção que expressa oposição ou contraste (com o mesmo sentido de "mas" ou "porém") que teve o mesmo sentido apresentado pelo glossário do livro didático. Para os alunos do ensino fundamental, entender e usar <i>entanto</i> é essencial para os estudos de gramática e para a construção da coesão e coerência textual. Por essa razão, sua representação é indispensável em dicionários que visam ao domínio da língua, pois ajuda os estudantes a compreenderem e a produzirem textos mais claros e bem articulados.

SJ	Entediado	Adjetivo	A unidade lexical <i>entediado</i> (na forma de adjetivo), que é representação evidenciada pelo glossário do livro Português Linguagens, figura apenas na nomenclatura do Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado (SJ) entre as obras consultadas. Os demais dicionários (CA, DD, AJ, ABL) optam por incluir apenas o verbo <i>entediado</i> como entrada principal. Temos, nesse caso, escolhas lexicais distintas, ficando evidente que os demais dicionários de tipo 3 priorizam a forma verbal <i>entediado</i> , provavelmente com a intenção de que o público consulente compreenda o significado do adjetivo ("entediado") a partir da consulta da forma verbal base, como uma tentativa de otimizar espaço e, talvez, evitar redundâncias. No entanto, a escolha feita pelo dicionário SJ parece refletir uma forma de tornar a apreensão desse significado mais claro para os alunos ao apresentar a forma adjetiva em sua nomenclatura, representando a unidade lexical mais próxima do dia a dia desse público consulente.
CA, DD, AJ, ABL	Entorpecer	Verbo	A unidade lexical <i>entorpecer</i> aparece nos dicionários escolares de tipo 3, com exceção apenas do Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado (SJ), que, por sua vez, apresenta o adjetivo <i>entorpecente</i> . É provável que a obra em questão tenha priorizado a forma mais frequente e mais reconhecível pelo público consulente. Além disso, por se tratar de um dicionário ilustrado, devido ao número mais reduzido de verbetes quando comparado com as demais obras escolares, talvez tenha dado preferência por otimizar o espaço ao propor uma compreensão mais direta para a UL. No que tange ao quesito de relevância vocabular, ambas as formas (<i>entorpecer</i> e <i>entorpecente</i>) estão corretamente inseridas em um dicionário que busca retratar o léxico geral da língua portuguesa, pois são palavras presentes em contextos de saúde, notícias e discussões sociais.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Equívoco	Substantivo	O substantivo <i>equívoco</i> consta na nomenclatura de todos os dicionários escolares de tipo 3. A sua justificativa para integrar essas obras é porque se trata de uma unidade lexical de uso comum e frequente no léxico geral da língua portuguesa, logo, sua presença nos dicionários é fundamental.
CA, DD, AJ, ABL	Escopo	Substantivo	O substantivo <i>escopo</i> está presente na maioria dos dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, ABL), mas não no Saraiva Jovem Ilustrado (SJ). Provavelmente, a maioria dos dicionários compreende que <i>escopo</i> , embora não seja uma unidade lexical muito usual no cotidiano do público-alvo, possui relevância em contextos acadêmicos, sendo importante para os alunos. Por sua vez, o SJ, por ter um número menor de verbetes devido ao seu formato ilustrado, talvez dê preferência a unidades lexicais mais recorrentes no uso diário dos estudantes.

AUSENTE	Escorchado	Adjetivo	A unidade lexical <i>escorchado</i> não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3. As obras analisadas apresentam apenas o verbo <i>escorchar</i> ; o Dicionário Saraiva Jovem Ilustrado, por sua vez, não inclui nem o verbo nem o adjetivo. Essa ausência provavelmente se justifica pela priorização das formas-base do léxico. É possível que as obras considerem o verbo "escorchar" como a entrada essencial, de modo que os consulentes consigam entender o sentido do adjetivo "escorchado" a partir dessa palavra-base. Isso se reforça ao notar que as definições apresentadas têm o mesmo sentido do adjetivo que consta no glossário do livro <i>Português Linguagens</i> .
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Espichar	Verbo	O verbo <i>espichar</i> está presente na nomenclatura dos 5 dicionários escolares de tipo 3. Isso se justifica porque é uma unidade lexical comum e frequente no vocabulário do público consulente.
CA, AJ, SJ, ABL	Fatigado	Adjetivo	A unidade lexical <i>fatigado</i> (adjetivo) consta na nomenclatura de 4 dos 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, AJ, SJ, ABL), com exceção apenas do Dicionário Didático (DD), que apresenta somente o verbo <i>fatigar</i> . A inclusão de <i>fatigado</i> na maioria dessas obras se justifica pela alta frequência de uso no léxico geral da língua portuguesa, pois a principal função de um dicionário é mostrar e explicar o vocabulário do dia a dia.
DD, ABL, CA	Finório	Adjetivo	O adjetivo <i>finório</i> consta na nomenclatura dos dicionários DD, ABL e CA, mas não aparece no Saraiva Jovem (SJ) nem no Aurélio Júnior (AJ). Essa diferença mostra que, mesmo para o mesmo público escolar (tipo 3), os dicionários têm formas diferentes de escolher as unidades lexicais. Os dicionários DD, ABL e CA provavelmente incluem <i>finório</i> por ser uma unidade lexical importante e comum na língua portuguesa para os estudantes conhecerem. Já o SJ e AJ preferem um vocabulário mais básico e do dia a dia, usando sinônimos como <i>sagaz</i> e <i>astuto</i> para cobrir esse significado e economizar espaço.
AUSENTE	FLIP	Substantivo	A unidade lexical FLIP, definida no glossário como "festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty" não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3, haja vista que se configura como um substantivo próprio e os léxicos de língua priorizam o vocabulário de uso comum e recorrente, não incluindo denominações próprias de eventos, pessoas ou lugares específicos, pois essa característica não se alinha à sua função principal. Além disso, a definição apresentada pelo glossário do livro <i>Português Linguagens</i> é caracterizada como enciclopédica, pois ultrapassa o nível linguístico da UL, fornecendo dados sobre a origem,

			localização e natureza do evento. Essa contextualização é ideal para os glossários, por abranger informações e explicações mais detalhadas sobre nomes, referências próprias ou contextos que demandem informações mais amplas do que as que caberiam em um dicionário de língua geral.
AUSENTE	Floresta Nublada	Substantivo	A unidade lexical <i>Floresta Nublada</i> está ausente na nomenclatura de todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 consultados (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Tal ausência se justifica por se tratar de um termo relacionado a uma área de especialidade, como Geografia e Biologia, e não se configurar como uma unidade lexical frequente ou de uso comum na língua portuguesa. Isso está de acordo com a função de um dicionário de língua, especialmente os escolares, que visam retratar o vocabulário geral para alunos do ensino fundamental, privilegiando um léxico mais recorrente que favoreça a comunicação do público em questão. Sua presença no glossário do livro é completamente justificada pela natureza inerente desse instrumento didático, que apresenta em sua composição definições de natureza enciclopédica, com explicações mais detalhadas que vão além do nível puramente linguístico, como a que foi apresentada na obra (<i>floresta de regiões tropicais e subtropicais localizada no alto das montanhas, em altitudes que variam de 500 a 3500 metros; apresenta certa neblina</i>).
AUSENTE	FMI	Substantivo	A sigla FMI não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3. Isso ocorre porque FMI representa uma organização internacional específica, e sua função é designar uma entidade, não um significado puramente linguístico, o que foge à natureza de um dicionário de língua. FMI possui uma definição de natureza enciclopédica, como a do glossário do livro didático ("sigla do Fundo Monetário Internacional, organização que tem como objetivo a cooperação financeira entre seus países-membros"). Desse modo, a presença de FMI em um glossário condiz perfeitamente com a função desse instrumento, projetado para retratar unidades lexicais de variadas características, tais como siglas de organizações, termos técnicos e conceitos específicos de determinadas áreas do conhecimento.
CA, DD,AJ,ABL	Fomentar	Verbo	A unidade lexical <i>fomentar</i> consta na nomenclatura dos dicionários CA, AJ, DD e ABL, estando ausente apenas no Saraiva Jovem (SJ). A presença de <i>fomentar</i> na maioria dessas obras pode ser justificada por sua relevância e uso significativo no léxico geral da língua portuguesa, a qual mantém um significado já estabelecido nos contextos de uso. Portanto, sua inclusão nos dicionários de língua é pertinente, visto que essas obras têm a função de representar

			e explicar o vocabulário relevante para a comunicação e o aprendizado dos consulentes.
CA, DD,AJ,ABL	Frialdade	Substantivo	A unidade lexical <i>frialdade</i> integra a nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3, estando ausente apenas no dicionário SJ. Isso demonstra que se trata de uma UL relevante e de uso consolidado na língua portuguesa, sendo importante para o aprendizado do público-alvo: os alunos do ensino fundamental.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Fumegante	Adjetivo	O adjetivo 'fumegante' consta na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Sua presença recorrente em todas as obras demonstra que se trata de uma unidade lexical de uso comum e, por isso, é retratada em dicionários de língua, pois está adequada ao tipo de palavras que devem constar neles.
AUSENTE	Glaciologista	Substantivo	O substantivo <i>glaciologista</i> não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3. Isso provavelmente se justifica porque, nessas obras lexicográficas, o objetivo é apresentar ao público consulente unidades lexicais mais frequentes e de uso mais amplo, como o fenômeno <i>glaciação</i> , que é a unidade lexical contemplada nos 5 dicionários.
AUSENTE	Graphic Novel	Substantivo	A unidade lexical <i>Graphic Novel</i> , representada no glossário com a definição “expressão em inglês que significa 'romance gráfico', usada para se referir a histórias em quadrinhos publicadas em formato de livros” não consta na nomenclatura de nenhum dos cinco dicionários escolares de tipo 3 consultados (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Sua ausência se justifica por ser uma expressão de origem inglesa, e dicionários escolares geralmente priorizam o léxico consolidado da língua portuguesa. Além disso, <i>Graphic Novel</i> pertence a um domínio específico (literatura, quadrinhos) e, por apresentar uma definição com explicações mais detalhadas, de natureza extralinguística e enciclopédica, é mais adequada para glossários, visto que faz parte de sua natureza fornecer informações mais abrangentes e hiperspecíficas, por isso a ausência da UL nos dicionários e sua presença no glossário são coerentes com as funções de cada tipo de obra.
AUSENTE	Grande Depressão de 1929	Substantivo	Trata-se de um nome próprio que reflete um evento histórico específico, por isso não está contemplado nos dicionários de tipo 3, haja vista que esses visam apresentar significados de natureza linguística e não enciclopédica.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Grasnar	Verbo	<i>Grasnar</i> , definida no glossário como “emitir o som característico dos corvos, corvejar” está presente nos dicionários escolares de tipo 3 e sua inclusão é justificada porque se trata de um verbo, classe gramatical recorrente e fundamental para expressar ações. Diante de sua inclusão nos 5 dicionários, compreendemos que <i>grasnar</i> é uma

			unidade léxica com o uso bem estabelecido e consolidado na língua portuguesa.
CA, DD, SJ, ABL	Hecatombe	Substantivo	A unidade lexical <i>hecatombe</i> consta na nomenclatura de quatro dos cinco dicionários escolares de tipo 3 consultados (CA, DD, SJ, ABL), sendo ausente apenas na obra Aurélio Júnior (AJ). A presença dessa UL na maioria dos dicionários sugere que, mesmo que não seja uma palavra de alta frequência no vocabulário comum e cotidiano, ela se mostra relevante para a compreensão de textos históricos, contextos literários e até jornalísticos, como é o caso da sua inserção no glossário do livro didático, que apresenta sua definição a partir de um texto jornalístico. Talvez a sua ausência no dicionário AJ se deva ao fato de que a obra priorize um vocabulário mais usual e simplificado para o público-alvo, especialmente alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental, pois apresenta em sua composição unidades léxicas mais corriqueiras e que possuem o mesmo significado relativo à <i>hecatombe</i> , tais como massacre e destruição.
AUSENTE	Hiperconsumo	Substantivo	<i>Hiperconsumo</i> não figura nas obras lexicográficas CA, DD, AJ, SJ e ABL. Isso acontece mesmo que o tema esteja associado a assuntos atuais de sociedade e de economia, os quais o próprio livro didático trouxe à tona (como fontes de energia renováveis e consumo consciente) porque o vocabulário que normalmente está presente em dicionários escolares é mais básico e de uso geral da língua portuguesa. Nesse contexto, a UL <i>consumo</i> já está contemplada nos 5 dicionários e é de uso comum. Desse modo, o uso do prefixo (hiper-) pode ser menos familiar e recorrente para o vocabulário pensado para alunos do ensino fundamental, especificamente para aqueles do 6º ano, que são o público-alvo desta dissertação.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Inerte	Adjetivo	O adjetivo <i>inerte</i> está presente na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Sua inclusão unânime se justifica, pois se trata de uma unidade lexical com significado bem estabelecido e de uso relevante na língua portuguesa, importante para o aprendizado dos consulentes.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Inóspito	Adjetivo	A unidade lexical <i>inóspito</i> faz parte da nomenclatura de todos os dicionários escolares de tipo 3, revelando que possui um significado estabelecido na língua. Conforme o glossário, <i>inóspito</i> significa “que não serve para ser habitado”. Esse é um termo essencial para a compreensão de textos de áreas como Geografia, Ciências e Literatura, pois ajuda a descrever ambientes, climas e cenários, sendo, por isso, importante para o aprendizado do público-alvo: os alunos do ensino fundamental.

CA, DD, AJ, SJ, ABL	Inquieto	Adjetivo	O adjetivo <i>inquieto</i> está presente na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Isso revela que essa é uma unidade lexical recorrente e que faz parte do vocabulário de uso comum.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Intencional	Adjetivo	O adjetivo <i>intencional</i> constitui a nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Sua presença nessas obras se justifica por ser uma unidade lexical de uso comum e significado bem estabelecido na língua portuguesa. Portanto, <i>intencional</i> deve, de fato, constar nos dicionários que retratam o léxico geral da língua.
AUSENTE	Intimista	Adjetivo	O adjetivo <i>intimista</i> não figura na nomenclatura de nenhum dos 5 dicionários escolares de tipo 3 (AJ, SJ, CA, DD, ABL). Essa ausência talvez se justifique por escolhas lexicográficas próprias, ao priorizarem unidades lexicais de frequência mais abrangente na língua, que expressam o mesmo significado por meio de palavras mais comuns, como <i>íntimo</i> e <i>pessoal</i> .
DD, ABL	Intrigante	Adjetivo	O adjetivo <i>intrigante</i> consta apenas nos dicionários DD e ABL, estando ausente nos dicionários AJ, SJ e CA. Conforme o glossário, <i>intrigante</i> significa “que faz intrigas e promove o desentendimento com o objetivo de prejudicar alguém”. A inclusão em algumas obras e a ausência em outras talvez se justifique por escolhas lexicográficas divergentes. É provável que DD e ABL considerem <i>intrigante</i> uma unidade lexical relevante para que os alunos a conheçam, enquanto os que não a incluíram (AJ, SJ, CA) entendam que essa UL já é coberta por outras palavras mais comuns, como “intriga” (substantivo) ou “intrigar” (verbo).
AJ, ABL	Longevidade	Substantivo	O substantivo <i>longevidade</i> consta apenas nos dicionários ABL e AJ, e não aparece nos dicionários SJ, CA e DD. Isso provavelmente se justifica porque (ABL e AJ) consideram que se trata de uma unidade lexical relevante para suas obras. Já os outros dicionários (SJ, CA, DD) podem preferir incluir apenas as palavras mais usadas no dia a dia dos estudantes.
AUSENTE	Majoritariamente	Advérbio	O advérbio <i>majoritariamente</i> não consta na nomenclatura de nenhum dos 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Por outro lado, o adjetivo <i>majoritário</i> (e suas variações, como “majoritária” e “majoritários”) está presente em todas essas obras. Isso se justifica porque os dicionários priorizam unidades lexicais base e de alta frequência na língua. Ademais, majoritariamente é uma forma derivada do adjetivo majoritário pela adição do sufixo -mente, que já tem o sentido apresentado na forma base.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Manha	Substantivo	A unidade lexical <i>manha</i> consta na nomenclatura dos 5 dicionários escolares de tipo 3 por se tratar de uma UL de uso comum e, por isso, cumpre a função principal dessas obras de representar e

			explicar o léxico fundamental para o aprendizado.
AUSENTE	Matriz Energética	Substantivo	A unidade lexical <i>matriz energética</i> não consta em nenhum dos 5 dicionários escolares de tipo 3. Essa ausência se deve ao fato de que se trata de um termo de domínio específico, cuja frequência de uso pode não ser alta o suficiente para o vocabulário básico de um aluno do 6º ano, por exemplo. Conforme a definição do glossário para <i>matriz energética</i> (conjunto de fontes de energia disponíveis para movimentar automóveis, preparar alimentos no fogão, gerar eletricidade, etc.”), ela explica um conceito específico de uma área de estudo. Sua definição é mais próxima de uma enciclopédia, o que justifica sua presença no glossário do livro didático <i>Português Linguagens</i> , pois é um instrumento que se dedica a abarcar termos mais específicos e contextuais, enquanto os dicionários têm a função de representar o vocabulário geral.
AUSENTE	New York Times	Substantivo	Configura-se como nome próprio e o foco dos dicionários de língua portuguesa, levando em consideração os de tipo 3 nesta dissertação, por serem destinados à escola, não é comum que sejam incluídos nomes próprios de jornais, como é o caso de New York Times, organizações ou lugares específicos, cuja função é atribuída às enciclopédias, fugindo do escopo de um dicionário que visa retratar o vocabulário essencial da língua portuguesa dos estudantes.
AUSENTE	Nominar	Verbo	O verbo <i>nominar</i> não consta em nenhum dos 5 dicionários escolares de tipo 3. No entanto, ele aparece no glossário do livro, que o define como “dar nome”. Isso ocorre porque a unidade lexical <i>nominar</i> é um verbo de uso pouco frequente, visto que é mais usual a UL <i>nomear</i> , que, inclusive, consta nos dicionários escolares de tipo 3. Isso evidencia que os dicionários priorizam palavras mais corriqueiras e essenciais para a comunicação.
AUSENTE	Obsolescência	Substantivo	O substantivo <i>obsolescência</i> não consta na nomenclatura de nenhum dos 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). No entanto, ele aparece no glossário do material didático, onde é definido como: “redução da vida útil e do valor de um bem, devido não a desgaste provocado pelo uso, mas ao desenvolvimento técnico ou à produção de novos produtos”. Essa ausência se justifica porque a definição apresentada no glossário é de natureza enciclopédica, indo além do significado puramente linguístico ao explicar um fenômeno com detalhes. Por essa razão, a unidade lexical deve constar em glossários, que são os instrumentos apropriados para tal tarefa, enquanto os dicionários se dedicam à dimensão linguística das palavras.

CA, DD, AJ, SJ, ABL	Oráculo	Substantivo	A unidade lexical <i>oráculo</i> figura na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL), o que revela tratar-se de uma UL com significado bem estabelecido na língua. Conforme a definição presente no glossário do material didático, <i>oráculo</i> refere-se a um “indivíduo sábio ou local sagrado consultado para descobrir revelações ou respostas divinas”. Portanto, sua inclusão nas obras se alinha à função dos dicionários escolares de representar o léxico fundamental para o aprendizado dos alunos.
AJ, DD, ABL	Peregrinação	Substantivo	O substantivo <i>peregrinação</i> consta nos dicionários AJ, DD e ABL. No entanto, ele não figura nos dicionários CA e SJ, os quais, em vez disso, apresentam apenas o verbo <i>peregrinar</i> . Essa distribuição evidencia escolhas lexicográficas distintas. Provavelmente, os dicionários AJ, DD e ABL consideram que a unidade lexical <i>peregrinação</i> é de uso comum e relevante para constar em suas obras. Por outro lado, os dicionários que não a incluíram em suas nomenclaturas optaram por priorizar a forma verbal base, a partir da qual os consulentes podem acessar o significado do substantivo, otimizando, inclusive, espaço, pois o dicionário SJ é ilustrado e apresenta uma quantidade menor de verbetes se comparado às demais obras de tipo 3.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Periférico	Adjetivo	O adjetivo <i>periférico</i> consta em todas as obras escolares de tipo 3. Isso revela que se trata de uma unidade lexical de uso comum e bem estabelecido na língua e, por isso, deve constar em um dicionário de língua que retrata o vocabulário geral.
CA, AJ, DD	PIB	Substantivo	O substantivo PIB consta nos dicionários CA, AJ e DD, mas está ausente no SJ e no ABL. A presença dessa unidade lexical nos dicionários de tipo 3 evidencia sua alta frequência e uso estabelecido na língua, sendo constantemente presente em contextos de mídia e relevante para a sociedade. Dicionários de língua, por seu caráter linguístico, geralmente se limitam a apresentar o significado da sigla (ex: PIB: Produto Interno Bruto), o que justifica sua inclusão nessas obras. Por outro lado, o glossário apresentado no livro <i>Português Linguagens</i> vai além do puramente linguístico ao apresentar a definição de PIB como: “Sigla de Produto Interno Bruto. É o indicador econômico que apresenta todos os bens e serviços produzidos por um país, estado ou cidade em determinado período”. Essa abordagem evidencia uma definição de natureza enciclopédica, detalhando o que a UL representa, sua função e contexto, cumprindo, assim, a função que lhe é inerente como ferramenta de esclarecimento de conceitos específicos do texto.
AUSENTE	PLOT	Substantivo	A unidade lexical <i>plot</i> , de origem inglesa, não faz parte da nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Isso se justifica porque se trata de uma expressão de origem

			estrangeira e a prioridade de dicionários de língua, como as obras em questão, é dar preferência a registrar o léxico consolidado da língua portuguesa, principalmente quando existem na língua unidades lexicais com significado compatível e mais usuais, como é o caso das unidades léxicas enredo e trama, as quais mantêm um significado já estabelecido na língua.
AUSENTE	Plot Twist	Substantivo	A unidade lexical <i>Plot Twist</i> , de origem inglesa, não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3. Isso ocorre porque é uma UL de um domínio específico do conhecimento, utilizada em contextos de narrativa (cinema, literatura, séries), algo muito específico para ser retratado em obras lexicográficas que objetivam representar o vocabulário básico e geral da língua portuguesa. Por esse motivo, sua inserção nessas obras pode não ter sido considerada como prioridade.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Pomar	Substantivo	O substantivo <i>pomar</i> consta na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL), evidenciado que é uma unidade lexical de uso comum e com significado bem estabelecido na língua.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Praguejar	Verbo	O verbo <i>praguejar</i> consta na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Isso demonstra que <i>praguejar</i> é uma unidade lexical de uso comum e frequente, especialmente em contextos de leitura de textos literários, como o conto maravilhoso “Os Sete Corvos”, dos Irmãos Grimm, representado no livro didático <i>Português Linguagens</i> . Sua inclusão é, portanto, fundamental para o vocabulário do público-alvo.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Retina	Substantivo	O substantivo <i>retina</i> consta na nomenclatura de todos os 5 dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL), evidenciando que se trata de uma unidade lexical recorrente e importante para figurar nos dicionários escolares, que retratam o léxico fundamental para o aprendizado dos consulentes.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Revolto	Adjetivo	O adjetivo <i>revolto</i> consta em todos os dicionários escolares de tipo 3, o que justifica sua frequência e uso bem estabelecido na língua portuguesa. Nesse sentido, por ser um adjetivo de uso geral no léxico da língua, sua inclusão no corpo dessas obras lexicográficas é fundamental, pois elas se propõem a retratar o vocabulário essencial de um idioma.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Saudosista	Adjetivo	A unidade lexical <i>saudosista</i> está presente em todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL), o que demonstra sua relevância para o aprendizado do público consulente. Trata-se de uma unidade lexical consolidada na língua portuguesa, sendo importante para a interpretação de narrativas e outros textos.

CA, DD, AJ, SJ, ABL	Sovar	Verbo	O verbo <i>sovar</i> consta em todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL) e, notavelmente, aparece no glossário de um livro didático vinculado ao gênero textual receita, com a definição de “misturar bem, bater bem uma massa, até que fique homogênea”. Essa dupla ocorrência comprova sua relevância e uso consolidado na língua portuguesa e sua importância para o público-alvo. É importante salientar que, embora o glossário da receita ofereça uma definição específica para o contexto, os dicionários vão além, apresentando outros sentidos e acepções para <i>sovar</i> . Ao constar no corpo principal dessas obras lexicográficas, o aluno tem acesso a uma definição completa que apoia o desenvolvimento de habilidades de leitura de outras ordens, promovendo um conhecimento lexical mais abrangente.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Sorrateiro	Adjetivo	O adjetivo <i>sorrateiro</i> consta em todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Isso evidencia que se trata de uma unidade lexical relevante e de uso consolidado na língua portuguesa. É válido dizer que, embora <i>sorrateiro</i> não seja de uso frequente e cotidiano, sua presença em textos literários como “O Leão, o Lobo e a Raposa” (e sua definição no glossário associado como “espertalhão, falso, fingido”) demonstra que é uma unidade lexical comum nesse tipo de narrativa e em outros textos. Portanto, é fundamental para que o aluno tenha conhecimento e, por isso, importante constar nos dicionários escolares.
CA, DD, AJ, SJ, ABL	Vão	Adjetivo	O adjetivo <i>vão</i> consta em todos os cinco dicionários escolares de tipo 3 (CA, DD, AJ, SJ, ABL). Essa presença recorrente comprova sua relevância e o uso consolidado na língua portuguesa. Embora <i>vão</i> não seja de uso cotidiano frequente, sua importância é notória em textos diversos, especialmente literários e formais, como ilustrado no poema “Poesia, atualizações” (que retoma Carlos Drummond de Andrade), no livro <i>Português Linguagens</i> , portanto é apropriada para constar nos dicionários escolares.
AUSENTE	Vertiginosamente	Advérbio	<i>Vertiginosamente</i> não está presente na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3. No entanto, ela está no glossário do livro didático com a definição “de modo extremamente rápido”. Sua ausência nos dicionários se deve ao fato de que a unidade lexical em evidência corresponde a um advérbio que é formado a partir do adjetivo (vertiginoso) e do sufixo -mente, e que dicionários escolares costumam apresentar o próprio adjetivo ou advérbios mais usuais na língua. O glossário, por sua característica pontual e por estar associado ao contexto de um texto específico, é muito importante para o entendimento pretendido, cumprindo a função de explicar termos menos comuns e que, por vezes,

			não constam nas obras lexicográficas de língua geral.
AUSENTE	Vilíssimo	Adjetivo	<i>Vilíssimo</i> não consta na nomenclatura dos dicionários escolares de tipo 3, apenas o adjetivo <i>vil</i> está representado nessas obras. Isso se justifica porque <i>Vilíssimo</i> corresponde ao grau superlativo de “vil”, que intensifica tal adjetivo, sendo que vil é mais frequente e comum no uso cotidiano, logo, vilíssimo é menos frequente e menos comum de ser encontrado nos textos direcionados aos alunos do ensino fundamental.

Fonte: elaborada pelo autor

Existem semelhanças relevantes entre os glossários e as obras lexicográficas no que se refere aos significados apresentados por ambos. Além de elucidar o significado das palavras da língua aos seus consulentes (os alunos), é possível verificar neles a presença da palavra-entrada a ser definida, seguida de seu enunciado definitório, destacada em cor diferente do restante do texto, bem como a separação das acepções, em alguns casos, por meio do uso de vírgulas. Por essa razão, nas análises realizadas, constatamos que o texto definitório das palavras nos glossários, em sua maioria, é bem parecido com as definições apresentadas nos dicionários escolares considerados nesta pesquisa.

A análise comparativa entre as definições dos verbetes dos dicionários escolares e os significados encontrados nos glossários do livro didático (LD) em foco revelou que, em sua maioria, não foram observadas grandes discrepâncias nos enunciados definitórios. Existem, inclusive, semelhanças relevantes entre os glossários do livro didático e as obras lexicográficas no que se refere aos significados apresentados por ambos. A partir da síntese das 63 unidades lexicais contempladas nos glossários, em comparação com as ULs abarcadas pelos dicionários escolares, este estudo evidenciou que os glossários se mostraram instrumentos que possuem uma estrutura abrangente e flexível. Eles também compartilham semelhanças relevantes em sua abordagem fundamental, que é elucidar os significados das unidades lexicais para os alunos. O ponto alto dos glossários, enquanto instrumentos pedagógicos, é justamente sua capacidade de ir além do puramente linguístico, pois, enquanto os dicionários de língua geral (representados pelas obras lexicográficas escolares de tipo 3) priorizam o léxico de uso comum e frequente, a flexibilidade inerente à natureza dos glossários permite que sejam incorporadas a eles unidades lexicais de variadas naturezas, inclusive unidades lexicais de baixa frequência na língua.

Nessa conjuntura, os glossários podem ser ferramentas eficazes para o ensino do vocabulário, visto que sua essência colabora para que os alunos acessem, por meio de definições contextualizadas, informações adicionais que perpassam pelo conhecimento extralinguístico e enciclopédico. Isso inclui, por exemplo, conhecimentos relativos a domínios especializados do

saber ou termos menos usuais no vocabulário de uso comum, mas que também são muito importantes para a leitura de textos e a compreensão de mundo. Isso faz deles uma ferramenta indispensável e que deve ser mais utilizada em sala de aula, haja vista que retrata aquilo que o léxico geral da língua não consegue cobrir. O Quadro 17 evidenciou que unidades lexicais como *arboreto*, *matriz energética*, *obsolescência*, *Hiperconsumo*, termos estrangeiros como *Plot* e *Plot Twist*, e nomes próprios ou eventos de caráter enciclopédico como *COP-26*, *FLIP*, *FMI*, *Grande Depressão de 1929* e *New York Times*, tornam essa ferramenta didática valiosa e importante para o ensino da língua. Assim, os glossários são complementares aos dicionários, preenchendo lacunas que os dicionários escolares, por sua natureza e limitação de espaço, não conseguem abarcar, permitindo que os alunos tenham um conhecimento lexical mais abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O léxico da língua atua como um recurso comunicativo essencial por meio do qual o ser humano utiliza estratégias linguísticas para atender a determinados objetivos na comunicação, e isso perpassa pelo desenvolvimento do vocabulário. É por meio dele que os falantes constroem sentido para as coisas que os cercam e estabelecem relações. Nesse sentido, a escola possui um papel relevante nesse cenário, haja vista que o principal objetivo da instituição escolar em relação ao ensino da língua, tal como sugerem os documentos orientadores, é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes de seu idioma nas variadas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos um objetivo geral, que consistiu em realizar um estudo a respeito do ensino do léxico da língua a partir da análise dos glossários apresentados no livro do 6º ano da coleção Português Linguagens, a fim de verificar se os glossários, enquanto ferramentas pedagógicas, conseguem ser didáticos na apresentação das definições dos significados das unidades léxicas ao público-alvo a que se destinam. O caminho percorrido para que chegássemos ao nosso principal objetivo envolveu algumas etapas específicas, as quais foram: (i) observar se as definições são apropriadas, claras e precisas para o público-alvo da obra; (ii) comparar as definições apresentadas nos glossários do livro didático com as definições dos dicionários de tipo 3; e (iii) averiguar se as palavras que constam nos glossários compõem a nomenclatura dos dicionários aprovados pelo último PNLD (2012).

Ao traçarmos esses objetivos, buscamos analisar a qualidade das definições apresentadas pelos glossários do livro didático Português Linguagens no que concerne à elucidação dos significados das unidades lexicais da língua para o público-alvo destinado: os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, a fim de verificar se os glossários conseguem cumprir de maneira eficiente a função de auxiliar os alunos na compreensão de palavras desconhecidas, no entendimento dos textos e se atendem às necessidades de compreensão dos estudantes.

A partir das considerações tecidas, discutimos em nosso capítulo teórico a importância da definição lexicográfica para os estudos da Lexicografia. Esta é uma tarefa bastante complexa e representa o principal motivo pelo qual os consulentes buscam obras de consulta como os dicionários: a procura pelos significados das palavras. Por isso, a definição da palavra-entrada, de acordo com Biderman (1984), representa a pedra de toque deste instrumento. Por esse

motivo, as definições devem ser bem elaboradas, permitindo que seus utilizadores adquiram informações precisas e consistentes sobre os significados das unidades lexicais da língua para que possam expandir seu vocabulário e utilizá-lo da melhor forma em suas atividades comunicativas. Diante disso, compreendemos que os glossários no livro de português funcionam como uma versão reduzida de um dicionário, uma vez que sua finalidade é retratar, por meio das definições, o significado das palavras para que os estudantes possam compreender os textos, bem como entender os sentidos das unidades lexicais supostamente desconhecidas por eles.

Para tanto, realizamos a análise de sete glossários presentes na obra didática supramencionada, os quais se caracterizam por abordar em seus enunciados definitórios definições de natureza sinonímica (tratamento mais recorrente), enciclopédica e analítica. As análises evidenciaram que os glossários, por mais que sua natureza constitutiva represente situações lexicais pontuais e estejam vinculadas ao texto associado, apresentaram definições claras, suficientes, inteligíveis e compreensíveis, capazes não só de auxiliar os alunos no entendimento do texto, como também de favorecer o conhecimento sobre os significados das unidades lexicais que possam ser desconhecidas para o público consulente.

Além disso, foi possível constatar que os autores do livro se preocuparam em explorar outros sentidos para as palavras dos glossários, pois, como já mencionado, essa ferramenta didática tem a função de se manifestar em um contexto mais restrito e direcionado a um texto específico, e isso faz parte de sua constituição. Essa preocupação é inferida a partir das instruções aos professores, que os orientam a trabalhar tanto com os significados das palavras do glossário quanto a consultar um dicionário para verificar hipóteses, fortalecendo o desenvolvimento de vocabulário dos alunos e retomando habilidades da BNCC, pois essas obras lexicográficas retratam os múltiplos significados de palavras e expressões de uma língua, além de reunirem conhecimentos variados que vão, por exemplo, desde informações referentes à separação silábica até informações de ordem semântica.

Importa observar, assim, que, apesar das limitações inerentes à natureza dos glossários, eles cumpriram, a partir do recorte considerado nesta pesquisa, seu papel no que se refere à elucidação dos significados das palavras da língua aos alunos do 6º ano, apresentando, na maioria dos casos, definições claras, adequadas e compreensíveis para o público em questão e, em alguns casos, sobressaindo-se, inclusive, às definições dos dicionários escolares analisados. Fica evidenciado, por meio desta pesquisa, que os glossários se mostraram boas ferramentas pedagógicas e que podem ser mais explorados e trabalhados em sala de aula pelos professores, justamente por sua capacidade de ir além do puramente linguístico na apresentação das

definições. Essa flexibilidade inerente à sua natureza permite que sejam incorporadas unidades lexicais de variadas naturezas, inclusive aquelas de baixa frequência na língua, favorecendo um aprendizado de vocabulário mais abrangente. Para tanto, reiteramos a necessidade de uma formação lexicográfica para os professores de língua portuguesa, de modo a auxiliá-los a aproveitar o potencial didático dos glossários e dos dicionários (que são recursos substanciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos) em sua prática docente, pois, conhecendo bem tais instrumentos e sua produtividade para o processo de ensino e de aprendizagem, podem realizar um trabalho satisfatório com o nível lexical da língua, contribuindo para que os estudantes aprimorem, inclusive, suas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Esperamos, pois, com a finalização deste trabalho, oportunizar novas investigações sobre o trabalho com os glossários em sala de aula, pois, embora sejam ferramentas sempre presentes nos livros didáticos, é necessário que sejam mais explorados e estudados.

REFERÊNCIAS

ALFA: **Revista de Linguística, Lexicografia e Lexicologia**. Organizado por Maria Tereza Camargo Biderman. São Paulo: ALFA, 1984. v. 28, Suplemento, p. 1-149.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ASSUNÇÃO, Célia Davi de; ALMEIDA, Adriana Dias de; ALVES, André Vieira.

Ampliação vocabular: glossário de textos do livro didático de língua portuguesa “Vontade de saber português” do 9º ano. 2015. 64 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. São Paulo: Lexikon, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Estudar vocabulário**: como e para quê. Campina Grande: Bagagem, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676>. Acesso em: 15 maio 2025.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 5-17, 1987.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 2, n. 1, p. 81-118, 1998.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28, n. Suplemento, p. 1-144, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3683>. Acesso em: 31 maio 2025.

BOSQUE, Ignacio. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **VERBA**, Santiago de Compostela, v. 9, p. 185-212, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

CARVALHO, Orlene Lúcia de S. Dicionários escolares brasileiros: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de S.; BAGNO, Marcos A. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. **Português linguagens**, 6º ano – Manual do Professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

COSTA, Maria Helena Carvalho et al. **O papel do livro didático no processo educativo**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37844>. Acesso em: 01. jan. 2024.

DAMIM, Cristina Pimentel. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático**. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná.

DIAS, Eliana. **O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário**. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 23, p. 203-222, 2007.

FARIAS, Virginia Sita. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos**. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.

HAENSCH, Günther; WOLF, Lothar; MADIGNIER, Françoise; LÉGER, Claude. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Volume VI. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p. 115-139.

KLEIMAN, Angela B. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 13-36, 1987.

KRIEGER, Maria da Graça et al. 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, p. 173-187, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. **A definição lexicográfica do novo dicionário Aurélio**: análise sêmica de verbetes substantivos. 1980. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua&Literatura**, Pelotas, v. 7, n. 10-11, p. 101-112, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça. O léxico do português do Brasil em dicionários. In: LOBO, Tania; CARNEIRO, Zita; SOLEDADE, Jacyra; ALMEIDA, Ana; RIBEIRO, Sara (Org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 391-400. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 31 maio 2025.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1876-1896, 2018.

KRIEGER, Maria da Graça; WELKER, Herbert Andreas. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLE, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. **As palavras e sua companhia**. Pelotas: Educat, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa Científica**: reflexões e experiências investigativas na Educação. Curitiba: Appris, 2022.

MEDINA GUERRA, Antonia María. **Lexicografía española**. Madrid: Síntesis, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Melhores Crônicas**: Cecília Meireles. São Paulo: Global, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

NASCIMENTO, Francisco Iací do; PONTES, Antônio Luciano. Dicionários escolares: Uma análise visual. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 145-166, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de língua portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2011.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da "proposta lexicográfica". In: CARVALHO, Orlene Lúcia de S.; BAGNO, Marcos A. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37-60.

RODRIGUES-PEREIRA, Renato; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos; NADIN, Odaír Luiz (Org.). **Lexicografia pedagógica**: caminhos teóricos e aplicados. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. (Série Estudos dos Léxicos).

SARAIVA, K. S. A.; OLIVEIRA, R. C. G. **Saraiva jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale**. Edição crítica por Tullio De Mauro. Paris: Payot, 1916.


SHAKESPEARE, William. **Sonho de uma noite de verão**. Tradução de Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VARGAS, Mariana Daré. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1934-1949, 2018.

WEINREICH, Uriel. Definição lexicográfica em semântica descritiva. Tradução de Maria Cecília P. Barbosa Lima. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28, p. 97-123, 1984.

ANEXOS

ANEXO A- GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO “O LEÃO, O LOBO E A RAPOSA”



O leão, o lobo e a raposa

Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre.
Mas, apegado à vida e sempre esperançado, deu ordem aos animais para que o visitassem e lhe ensinassem remédios.

Assim aconteceu. A bicharia inteira desfilou diante dele, cada qual com um remédio ou um conselho.

Mas a raposa? Por que não vinha?

— Eu sei — disse um lobo intrigante, inimigo pessoal da raposa. — Ela é uma **finória**, acha que Vossa Majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacos de vida.

Enfureceu-se o leão e mandou buscar a raposa debaixo de vara.

— Então é assim que me trata, ó **vilíssimo** animal? Esquece que eu sou o rei da floresta?

A raposa interrompeu-o:

— Perdão, Majestade! Se não vim até agora é que andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da doença que abate o ânimo do meu querido rei. E não perdi a viagem, visto como trago a única receita capaz de produzir melhoras na real saúde de Vossa Majestade.

— Diga lá o que é — ordenou o leão, já calmo.

— É combater a frialdade que entorpece os vossos membros com um “capote de lobo”.

— Que é isso?

— **Capote** de lobo é uma pele ainda quente de lobo escorchado na horinha. E como está aqui mestre lobo, súdito fiel de Vossa Majestade, vai ele sentir um prazer imenso em emprestar a pele ao seu real senhor.

capote: grande capa ou casaco.

finório: aquele que se faz de inocente para enganar e conseguir o que quer.

vilíssimo: muito vil, isto é, muito desprezível, muito baixo.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 66)

ANEXO B - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO “O LEÃO, O LOBO E A RAPOSA” (CONTINUAÇÃO)

O leão gostou da receita, escorçou o lobo, embrulhou-se na pele fumegante e ainda por cima lhe comeu a carne.

A raposa, vingada, retirou-se, murmurando:

— Toma! Para intrigante, intrigante e meio...

— Bem feito! — exclamou Emília. — Essa raposa merece um doce. E com certeza o tal lobo era aquele que comeu a avó de Capinha Vermelha.

— Boba! Aquele foi morto a machadadas pelo lenhador — disse Narizinho.

— Eu sei — tomou Emília —, mas nas histórias a matança nunca é completa. Nunca o morto fica bem matado — e volta a si outra vez. Você bem viu no caso do Capitão Gancho. Quantas vezes Peter Pan deu cabo dele? E o Capitão Gancho continua cada vez mais gordo e ganchudo.

— Por que é, vovó, que em todas as histórias a raposa sai sempre ganhando? — quis saber Pedrinho.

— Porque a raposa é realmente astuta. Sabe defender-se, sabe enganar os inimigos. Por isso, quando um homem quer dizer que o outro é muito hábil em manhas, diz: “Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!”. Aqui nesta fábula você viu com que arte ela virou contra o lobo o perigo que a ameaçava. Ninguém pode com os astutos.

LOBATO, Monteiro. O leão, o lobo e a raposa. In: *Fábulas*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 51-53.

fumegante: muito quente.

manha: habilidade de enganar, despistar.

ANEXO C - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO “FELIZES QUASE SEMPRE”, DE ANTONIO PRATA.

Texto 2

Leia, agora, um trecho do livro.

Felizes quase sempre

Era uma vez uma princesa que viveu feliz para sempre. Ah, ela nunca vai esquecer o primeiro dia em que viveu feliz para sempre! Acordou ao lado do seu príncipe encantado só quando não tinha mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriu a janela do quarto lá no alto do castelo e deu de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras.

E foi isso mesmo que eles fizeram. Correram pro gramado, deitaram e ficaram lá, de papo pro ar, comendo bolo de chocolate com sorvete de creme e dizendo o que viam na nuvem:

- Um urso!
- Uma locomotiva!
- Uma bota engraçada!
- O cabelo da vovó quando acorda!
- Um pirulito mordido!
- Uma dentadura banguela!

O príncipe e a princesa passaram o dia todo brincando, cantando, montando a cavalo, andando de bicicleta, tomando banho de cachoeira, fazendo guerra de frutas no **pomar** e se divertiram muito. À noite, depois de um jantar só de sobremesa, o filme preferido deles passou num telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que escovar os dentes, porque quando a gente é feliz para sempre os dentes são autolimpantes. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual ao anterior.

E não é que foi? Eles acordaram só quando não tinham mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriram a janela do quarto lá no alto do castelo e deram de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras.

Foi isso mesmo que eles fizeram: correram pro gramado, deitaram e ficaram lá, de papo pro ar, comendo panqueca com geleia de morango e dizendo o que viam:

- Uma borboleta!
- Um pneu murcho!
- Uma galinha com pescoço de girafa!
- Não, não, uma girafa com corpo de galinha!
- Um homem barrigudo assoprando uma língua de sogra!



[...]

À noite, depois de um jantar só de salgadinhos, assistiram ao segundo filme preferido deles, lá no telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que tomar banho, porque quando você é feliz para sempre a sujeira não gruda na pele, ela escorrega e vai direto pro chão, que nem água no vidro da janela. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual.

E não é que foi? Foi. Assim como o outro. E o outro depois do outro e o depois do outro e o depois do depois de depois de depois de mil novecentas e setenta e sete vezes depois. [...]

[...] no milésimo trilionésimo quarto dia sendo felizes para sempre, o príncipe e a princesa estavam tão **entediados** que não conseguiam mais imaginar nenhuma figura na nuvenzinha no canto do céu. [...]

E foi assim que eles descobriram que a felicidade também cansa.

— A gente precisa fazer alguma coisa! — disse a princesa.

[...]

entediado: cheio de tédio, desinteressado, aborrecido.

pomar: lugar onde são cultivadas árvores frutíferas.

ANEXO D - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO “FELIZES QUASE SEMPRE”, DE ANTONIO PRATA

— [...] A gente tem que parar de ser feliz para sempre! Se não tiver uma infelicidadezinha de vez em quando, a vida perde a graça!

Então, deitados ali na grama, os dois começaram a se lembrar de tudo o que acontecia de ruim antigamente, mas que também tinha seu lado bom. [...]

Animada com tantas lembranças, mas sem conseguir resolver a situação, a princesa sugeriu que fizessem uma reunião, um encontro com todo mundo que era feliz para sempre. Quem sabe, juntos, não conseguiam achar uma solução?

Os dois foram para a biblioteca do castelo, leram todos os contos de fada que encontraram e anotaram os nomes dos personagens. Então fizeram uma pesquisa na internet, descobriram os e-mails e mandaram o seguinte convite:

De: princesa@castelo.ffz

Para: todos

Assunto: cansado de ser feliz?!

Olá, se você não aguenta mais ser feliz para sempre e quer fazer algo a respeito, não perca a reunião no nosso castelo, sábado de manhãzinha!

[...] Não faltou ninguém: Branca de Neve e os sete anões, Bela Adormecida e as fadas madrinhãs, Chapeuzinho Vermelho, a vovó e os caçadores, Cinderela, Rapunzel, os príncipes, seus cavalos brancos e até uns dois ou três personagens de histórias que a gente nem conhece.

Pelo visto, a infelicidade com a felicidade era geral, pois todo mundo começou a reclamar ao mesmo tempo. [...]

Foi no meio daquela **balbúrdia** que o príncipe teve uma ideia. Levantou e pediu um minuto de silêncio. Todos se calaram para ouvir.

— É muito simples, pessoal: o que a gente precisa é de um vilão! Temos que arrumar alguém do mal que atrapalhe a nossa vida de novo! Que traga risco e emoção aos nossos dias ensolarados e cansativos!

Foi a maior bagunça. Ninguém queria saber de gente má. A Branca de Neve gritava: “a minha madrasta não, pelamordedeus!”. A Bela Adormecida dizia que preferia mil vezes ser feliz para sempre do que dormir para sempre. “Eu quero ser Bela Acordada! Não Bela Adormecida!”

[...]

Depois de ouvir tudo aquilo, o príncipe se convenceu: era muito perigoso soltar as bruxas, os lobos, as madrastas ou as irmãs pezudas da Cinderela. Os felizes para sempre ficaram **inquietos**. O que é que eles iam fazer?

[...]

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre*. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 3-12, 14-18, 20-21.

balbúrdia: desordem, confusão.
inquieto: agitado.



▶ Antonio Prata, s/d.



Reprodução/Arquivo Pessoal

Antonio Prata

Antonio de Góes e Vasconcellos Prata (1977-) nasceu em São Paulo. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Cursou por um tempo Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e já publicou vários livros, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulterado*, *Meio intelectual, meio de esquerda* e *Nu, de botas*. Atualmente, também se dedica ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.

ANEXO E - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO TEATRAL “O LEÃO, O LOBO E A RAPOSA”

(Enquanto a onça entrega o remédio para o leão, fazendo uma reverência, a coelha diz:)

COELHA: Ela pensa que eu sou besta. Vou mostrar pra ela quem é mais inteligente aqui! **(Sai de cena correndo.)**

(Após entregar o remédio ao leão, a onça sai, atrás da coelha, cruzando com o macaco, que entra em cena com uma música bem animada. Ele olha para trás ao ver a onça passar por ele.)

MACACO: Majestade, majestade, vim lhe dar alguns conselhos, mas levei um susto tão grande ao ver a coelha e a onça saírem juntas que esqueci o que ia dizer-lhe. Elas são amigas agora? O senhor ordenou amizade entre elas?

LEÃO: Calma, macaco! O interessante daquela história é que a onça sempre se dá mal. **(Ri.)** Antes de ir embora, macaco, me responda: onde andam a raposa e o lobo, que até agora não vieram me visitar?

MACACO: Já estou indo, vossa majestade, ali está vindo o lobo, pergunte a ele, saberá lhe responder melhor. Tchau, se cuida.

LEÃO: Tchau, macaco.

(O macaco sai e entra o lobo, todo sorrateiro, com fundo musical sobre lobo.)

LEÃO: Olá, seu lobo. Onde anda a raposa? Por que ainda não veio me visitar?

LOBO: Ah, a raposa, majestade! Eu sei. Ela é uma esperta, acha que vossa majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com casos de vida.

(O leão enfurecido levanta do trono e anda de um lado para outro do palco.)

LEÃO: Então é assim que ela me trata. Eu que sou o rei da floresta e que em tudo mando. Vá buscá-la e traga-a nem que seja debaixo de vara. Diga a ela para não esquecer que eu sou o rei da floresta.

(O leão senta novamente em seu trono nervoso enquanto o lobo sai. O palco escurece.)

Cena 3

(As luzes se acendem. O trono não está mais no palco. Entra a raposa dançando uma música bem animada.)

(O lobo chega, segura a raposa pelo braço, interrompendo a música e a dança, e fala com ela.)

LOBO: Nossa majestade pede sua presença agora.

(O lobo leva a raposa segurando-a pelo braço. Saem. O palco escurece.)

Cena 4

(As luzes se acendem. O leão está sentado em seu trono. O lobo volta acompanhado da raposa, e a deixa nos pés do leão.)

RAPOSA: Perdão, majestade, não vim antes porque até agora andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da

debaixo de vara: sob ordem judicial, por força da lei ou de uma autoridade.

oráculo: indivíduo sábio ou local sagrado consultado para descobrir revelações ou respostas divinas.

peregrinação: longa jornada.

sorrateiro: espertalhão, falso, fingido.

ANEXO F - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO TEATRAL “O LEÃO, O LOBO E A RAPOSA” (PARTE 2)

doença que abate o ânimo do meu querido rei. E olhe, não perdi a viagem, visto que lhe trago a única receita que será capaz de curá-lo, produzir melhoras ao seu estado real de saúde.

LEÃO: Então diga logo o que é.

RAPOSA (com ar de ironia olhando para o lobo): É combater a frialdade que entorpece os vossos membros com uma pele de lobo.

LEÃO: Pele de lobo?

RAPOSA: Pele ainda quentinha de um lobo escorchado na horinha. E como está aqui o mestre lobo, súdito fiel de vossa majestade, vai ele sentir um imenso prazer em emprestar a pele ao seu real senhor.

(O leão se levanta do trono e pega o lobo, que olha com ar de desprezo para a raposa. Os dois saem do palco. O leão volta à cena sozinho, com uma pele de lobo sobre o corpo.)

RAPOSA (falando consigo mesma): Toma, lobo, para intrigante, intrigante e meio. **(Volta-se para o leão.)** Vamos embora, majestade, dar um passeio por aí, aposto que já se sente melhor.

(A raposa dá o braço para o leão e ambos saem de cena, com ar triunfante e uma música animada ao fundo. O palco escurece.)

Cena 5

(As luzes acendem. Em cena, estão Dona Benta, na cadeira de balanço, Emília, Narizinho, Pedrinho e Visconde de Sabugosa, sentados no chão, em volta da cadeira.)

EMÍLIA: Bem feito, essa raposa merece um doce. Com certeza o lobo devia ser o mesmo que comeu a vovozinha e a menina de capinha vermelha.

NARIZINHO: Claro que não, aquele morreu com golpes de machado na cabeça, sua boba.

EMÍLIA: Eu sei, mas, nas historinhas, as matanças nunca matam por completo. O morto nunca que fica bem matado. Já viu quantas vezes o Peter Pan deu cabo no Capitão Gancho? Ele continua cada vez mais gordo e ganchudo.

D. BENTA: Por hoje chega, a raposa astuta encerrou nosso momento de fábulas. Espero que tenham aprendido e gostado.

(Música animada. O palco escurece.)

Fim.

ARRAIS, Cristiano F. Texto teatral baseado na fábula de Monteiro Lobato. Disponível em: <https://cristianais.blogspot.com/2013/11/turma-do-projeto-guisado-da-leitura.html>. Acesso em: 6 maio 2022. (Adaptado)

astuto: esperto, que não se deixa enganar; hábil para fazer maldades e tirar vantagens das situações.

dar cabo: matar, fazer desaparecer.

entorpecer: enfraquecer, tirar a energia.

escorchado: que teve a pele retirada.

frialdade: frieza, friagem.

intrigante: que faz intrigas e promove o desentendimento com o objetivo de prejudicar alguém.

ANEXO G - GLOSSÁRIO REFERENTE À HISTÓRIA EM QUADRINHOS “A PRINCESA DO PÉ QUEBRADO”



espichar: aumentar, estirar o corpo, estender(-se).

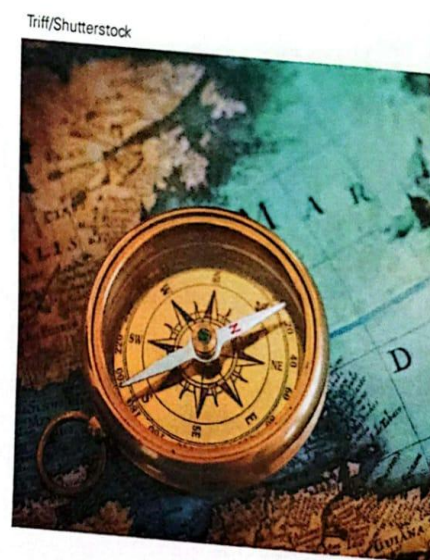
ANEXO H - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO SOBRE O SURGIMENTO DA BÚSSOLA

Leia este texto e responda às questões 1 a 4.

Bússola

Se hoje tem gente que não consegue se achar sem um GPS, imagine séculos atrás, atravessando mares revoltos e territórios inóspitos, tendo como guia praticamente só as estrelas. Assim, é fácil compreender a verdadeira comoção que a bússola causou aos inquietos viajantes dos tempos antigos. A primeira versão foi inventada pelos chineses no século 4 a.C., após a descoberta do efeito direcional da magnetita, ou pedra-ímã. Uma das pontas da magnetita sempre aponta para o Norte, atraída pelo campo magnético natural da Terra, que emana dos polos. As bússolas rústicas eram apenas um naco de madeira preso à pedra-ímã e colocado para flutuar na água. Apenas mil anos depois da invenção é que o instrumento passou a orientar navegadores. A bússola teve papel fundamental no comércio marítimo, pois tornou as viagens mais precisas.

AS 101 MAIORES invenções da humanidade. *Superinteressante*, São Paulo, abr. 2013. p. 55.



► Bússola antiga.

inóspito: que não serve para ser habitado.
revolto: muito agitado.

ANEXO I - GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO ACERCA DAS 13 PRINCIPAIS ECO-CIDADES

Leia a seguir uma notícia e responda às atividades 1 a 3.

13 principais eco-cidades ao redor do mundo

Temporais, furacões, incêndios e secas catastróficas. A verdade é incontornável: o modelo de hiperconsumo baseado em petróleo, carne e obsolescência está destruindo o mundo. [...] Mudar a matriz energética e o modelo de desenvolvimento é, portanto, uma medida urgente se a humanidade pretende continuar existindo. Alguns lugares já começaram o trabalho de transição. São as chamadas eco-cidades, lugares com emissão baixíssima de carbono, baseadas em fontes renováveis de energia e consumo consciente. [...]

hiperconsumo: consumo exagerado.

matriz energética: conjunto de fontes de energia disponíveis para movimentar automóveis, preparar alimentos no fogão, gerar eletricidade, etc.

obsolescência: redução da vida útil e do valor de um bem, devido não a desgaste provocado pelo uso, mas ao desenvolvimento técnico ou à produção de novos produtos.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.135)

ANEXO J - GLOSSÁRIO REFERENTE À RESENHA CRÍTICA- TURMA DA MÔNICA- LAÇOS

Resenha crítica - Turma da Mônica: Laços

Maio 5, 2019 por Valdir

O **Floquinho** desapareceu. Para encontrar seu cachorro de estimação, **Cebolinha** conta com a ajuda dos amigos **Cascão**, **Mônica** e **Magali** e, claro, um plano infalível. *Laços* é a primeira parceria entre os irmãos **Vitor** e **Lu Cafaggi** com a **Mauricio de Sousa Produções**.

Nessa *graphic novel* os irmãos Cafaggi reimaginam os personagens da **Turma da Mônica** com seus próprios traços, e nos levam junto em uma aventura cheia de emoção, lembranças e perigos. É uma ótima história capaz de fisgar o mais **saudosista** dos fãs da turminha, ao mesmo tempo que consegue criar uma conexão com o leitor novato e não familiarizado com as histórias de **Mauricio de Sousa**.

Arte

A arte é realmente algo que salta aos olhos nessa HQ. Nada é por acaso, cada quadro, cada cor, cada expressão é **intencional** e serve para intensificar as emoções presentes na história.

Existem momentos, inclusive, em que as palavras se mostram desnecessárias, como é o caso da cena de abertura, onde vemos o pai de Cebolinha chegar em casa com uma caixa misteriosa. Todas as emoções necessárias estão presentes, o aconchego do lar da família Cebola, o momento instigante da chegada do novo integrante da família e o emocionante encontro entre o menino e seu futuro melhor amigo.

As cores são espetáculo à parte, saltam aos olhos. Casam muito bem aos traços, ora delicados, ora divertidos, e aumentam a tensão e as encrencas, bem como criam um ar mais **intimista** nos momentos necessários.

História

O roteiro não possui nenhum **plot twist** elaborado, é bem simples, na verdade, mas é nessa simplicidade que se propõe que a história brilha. Logo no começo sentimos aquele ar de familiaridade com os personagens, com a ambientação e com todo o universo da história. Vemos mais um plano infalível do Cebolinha ir por água abaixo e eles devem correr de uma Mônica furiosa, mais um dia comum no bairro do Limoeiro.



intencional: feito de propósito, com uma intenção, um objetivo.

intimista: que provoca sensação de aconchego, familiaridade.

plot twist: expressão em inglês usada na linguagem cinematográfica que significa uma "reviravolta inesperada no enredo de uma narrativa", que muda completamente o final esperado da história.

saudosista: aquele que gosta de coisas do passado e as valoriza.

ANEXO K- GLOSSÁRIO REFERENTE À RESENHA CRÍTICA- TURMA DA MÔNICA- LAÇOS

Ao decorrer da história temos relances e participações especiais de personagens clássicos dos gibis, como Titi, Xaveco e Maria Cascuda. O que corrobora com o ar familiar da trama. Referências à cultura nacional, como o pôster do Roberto Carlos, e à própria mitologia das histórias da Turma da Mônica estão presentes – como quando as crianças fogem dos valentões, caem do morro e todos, exceto Cebolinha, perdem os calçados, uma clara alusão ao fato de nos quadrinhos de Mauricio de Sousa ninguém usar sapatos, a não ser o menino.

Porém, com certeza, é nos detalhes e momentos mais íntimos que a **graphic novel** se sai melhor, conseguindo passar a escala emocional e fortalecer o laço entre os personagens e entre o leitor e os personagens.

A turma



Apesar de ser uma releitura dos personagens clássicos, a essência de cada um deles é mantida e muito bem trabalhada. Servindo, inclusive, de motor para o enredo em determinados momentos.

O Cebolinha é o menino dos planos, Cascão não gosta de tomar banho, Magali é esfomeada, e Mônica é irritadiça, mas tem um coração enorme. Todos são exatamente os mesmos de que nos lembramos, e mais, são uma turma unida, isso faz toda a diferença, pois, quando o cão do menino some, é a turma quem dá o suporte para que ele não fique triste demais, e é a turma que se une para, juntos, encontrarem o cachorro.

Floquinho aqui não é só o **plot** do enredo, ele é o que une essas quatro crianças tão diferentes e as faz serem amigas em primeiro lugar.

graphic novel:

expressão em inglês que significa "romance gráfico", usada para se referir a histórias em quadrinhos publicadas em formato de livros.

plot: termo em inglês que significa "enredo" ou a "parte principal do enredo".

ANEXO L- GLOSSÁRIO REFERENTE AO TEXTO “CARTAS PARA MINHA AVÓ”, DE DJAMILA RIBEIRO

Cartas para minha avó

[...]

Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais. Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco. Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas.

Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou:

“Mas se Djamila é preta, ela não pode brincar com a gente, pode?”

“Ih, é verdade! Você não pode ser mãe da nossa boneca.”

Eu não retruquei, tinha só seis anos de idade. Por mais que me incomodasse muito não poder brincar com elas, o que elas diziam parecia fazer certo sentido. Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas.

cortante: que corta, machuca.
majoritariamente: em sua maioria, na maior parte.
nominar: dar nome.

ANEXO M- GLOSSÁRIO REFERENTE AO GÊNERO TEXTUAL RECEITA

Leia esta receita para responder às questões 5 a 7.

sovar: misturar bem, bater bem uma massa, até que fique homogênea.

Biscoito de chocolate e nozes

Ingredientes

- 1 xícara (chá) de margarina
- 4 colheres (sopa) de açúcar
- 1 1/2 xícara (chá) de farinha de trigo
- 2 colheres (sopa) de amido de milho
- 3 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 50 g de nozes trituradas



Anna Zabella/
Shutterstock

Modo de preparo

- Em um recipiente, **misture** a margarina e o açúcar.
- Depois, **junte** a farinha de trigo, o amido de milho e o chocolate.
- Com as mãos, **sove** a massa até ficar uniforme.

- Em seguida, **modele** o formato desejado.
- Se **quiser**, **abra** a massa com o auxílio de um rolo e **corte-a** com moldes de desenhos.
- **Coloque-as** em uma assadeira.
- **Leve** ao forno e **deixe** assar por 15 minutos, na temperatura de 180°, ou até dourar.

Dica

- **Acrescente** as nozes na hora em que for sovar a massa.

MARTINS, Sílvia. Receita de biscoito de chocolate e nozes. *Comida e receitas*. Disponível em: www.comidaereceitas.com.br/biscoitos-e-bolachas/biscoito-de-chocolate-e-nozes.html. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANEXO N- GLOSSÁRIO REFERENTE AO AQUECIMENTO GLOBAL

“Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global”

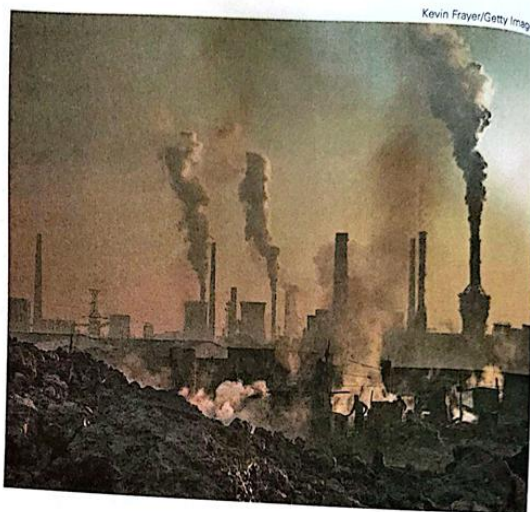
Autor de A terra inabitável, David Wallace-Wells discute a urgência da mudança climática e a corrida contra o relógio para salvar o planeta

Para o jornalista David Wallace-Wells, o futuro é muito pior do que imaginávamos. Os problemas que enfrentaremos por conta do aquecimento global já estão em curso — e acelerando vertiginosamente. É o que ele mostra em seu primeiro livro, *A terra inabitável*, que figurou na lista de *best-sellers* do *New York Times* [...]. Em entrevista a *Época*, Wallace-Wells traça um panorama sobre as catástrofes que podem engolir nosso planeta e aponta como podemos salvar a humanidade de uma hecatombe climática.

O que motivou o senhor a escrever sobre mudanças climáticas? E como vê a cobertura da imprensa sobre o assunto?

Vivi toda a minha vida em Nova York e pensei por muito tempo que a vida moderna era uma espécie de fortaleza contra as forças da natureza. Isso até entender que a mudança climática era algo real e que afetaria profundamente minha vida e a das pessoas que amo. Como jornalista, percebi quão grande, complexa e universal essa história era ao mergulhar nas pesquisas científicas. E que era muito mais urgente do que eu imaginava.

É dramático que mais da metade das emissões de carbono produzidas pela queima de combustíveis fósseis na história da humanidade foram produzidas nos últimos 25 ou 30 anos. Significa que, apenas durante meu tempo de vida, tiramos o planeta de uma situação estável para um ponto de catástrofe. E, agora, nós temos aproximadamente esse tempo para evitar algumas consequências assustadoras. [...] Até 2050, precisamos zerar completamente as emissões de carbono em todos os setores do mundo.



► Fábrica na China joga poluentes na atmosfera, 2016.

combustível fóssil: combustível derivado do petróleo, como a gasolina e o óleo *diesel*.

hecatombe: destruição, massacre de um grande número de pessoas.

New York Times: jornal estadunidense.

vertiginosamente: de modo extremamente rápido.

ANEXO O- GLOSSÁRIO REFERENTE AO AQUECIMENTO GLOBAL (PARTE 2)

Se não mudarmos de curso, chegaremos a 4 graus de aquecimento no fim do século. Isso significaria possivelmente um **PIB** Global 30% menor do que seria sem a mudança climática, ou seja, um impacto duas vezes maior do que a **Grande Depressão de 1929** — e seria permanente. Isso significa que regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez. A produtividade agrícola poderá cair para a metade do que é hoje. Nós poderemos ter duas vezes mais guerras.

[...]

E quais são os pontos-chaves que podemos mudar por meio de políticas voltadas para o clima?

Todos os aspectos da vida moderna têm uma pegada de carbono e precisamos eliminá-la. Então não acho que uma única diretriz possa resolver o problema. Mas quando as pessoas me perguntam qual seria a primeira coisa a fazer, acho que a resposta é realmente óbvia.

Um estudo de pesquisadores que trabalham no **FMI** estimou que globalmente estamos subsidiando combustíveis fósseis no valor de US\$ 5,3 trilhões por ano. Há uma quantidade surpreendente de dinheiro usado para abrir negócios que estão degradando e prejudicando o futuro do planeta, sem nenhuma justificativa ou defesa para esses subsídios. Precisamos acabar com os estímulos para essas indústrias ou redirecioná-los para energias verdes e renováveis. Uma política em escala global para atacar esse problema seria um primeiro passo.

O senhor enumera três equívocos básicos na compreensão sobre as mudanças climáticas. Pode aplicá-los?

O primeiro é a velocidade. Eu cresci ouvindo que o clima mudaria mais rápido durante a vida dos meus filhos, provavelmente ao longo da vida dos meus netos. Mas 30% das emissões de carbono ocorreram nos últimos 15 anos. Então, se você tem 15 anos de idade hoje, 30% de todos os danos que causamos ao meio ambiente na história da humanidade foram durante a sua vida.

O segundo é o **escopo**. Muito se fala sobre o nível dos oceanos, mas o aquecimento global vai mudar radicalmente a agricultura, a saúde pública, a economia, as guerras. Não há escapatória nessa história. Não importa quem você é, quão rico ou pobre. Haverá partes do mundo que sofrerão mais do que outras, mas todas sofrerão.

O terceiro é a gravidade, e aqui vou falar apenas na previsão de aumento de 2 graus. Clima extremo, temporada de furacões sem precedentes, os incêndios em

equívoco: engano.

escopo: objetivo; abrangência e efetividade de algo.

FMI: sigla de Fundo Monetário Internacional, organização que tem como objetivo a cooperação financeira entre seus países-membros.

Grande Depressão de 1929: forte crise econômica ocorrida nos Estados Unidos, que provocou violenta queda na Bolsa de Nova Iorque em 1929 e enorme onda de desemprego.

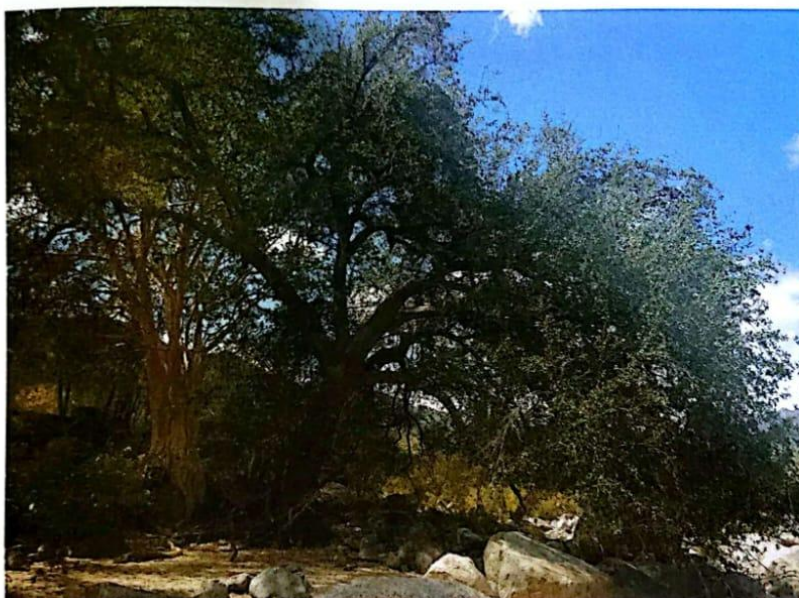
PIB: sigla de Produto Interno Bruto. É um indicador econômico que apresenta todos os bens e serviços produzidos por um país, estado ou cidade em determinado período.

ANEXO P- GLOSSÁRIO REFERENTE À EXTINÇÃO DAS FLORESTAS

Leia o texto a seguir, que aborda essa questão.

1 a cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo

Relatório State of the World's Trees mostra que ações humanas são os principais perigos para a flora arbórea. No Brasil, cerca de 20% das espécies estão ameaçadas



Avin Rockefeller/naturalist.org

▶ Na foto, o carvalho *Quercus brandegeei*, uma espécie endêmica do México ameaçada de extinção.

Após cinco anos de intensa pesquisa, cientistas publicaram o primeiro relatório sobre o estágio de conservação de todas as 58 497 espécies de árvores do mundo. De acordo com o documento, 17 500 delas, ou seja 30%, estão sob risco de extinção. Isso corresponde ao dobro do total de mamíferos, aves, anfíbios e répteis ameaçados no planeta. O estudo aponta ainda que pelo menos 142 árvores já foram extintas.

Disponível no *site* da organização britânica não governamental *Botanic Gardens Conservation International (BGCI)*, o trabalho teve a contribuição de mais de 60 instituições e 500 especialistas. No relatório intitulado *State of the World's Trees*, os pesquisadores apontam que, das 17 500 árvores sob risco, mais de 440 espécies estão à beira da extinção, o que significa que restam apenas 50 espécimes de cada uma na natureza.

Além disso, o documento alerta que uma das principais ameaças à proteção da flora são as ações humanas. Entre os grandes elementos prejudiciais às árvores estão a perda de *habitat* impulsionada pela agricultura e pelo pasto, a superexploração derivada da extração de madeira e de atividades de colheita e a disseminação de pestes invasoras e doenças.

Em uma perspectiva global, as mudanças climáticas e temperaturas extremas são ameaças emergentes que podem impactar negativamente tanto áreas temperadas como tropicais. Diante desse cenário, os especialistas destacam um risco maior para espécies de **florestas nubladas** da América Central. Há ainda o aumento do nível do mar, ao qual no mínimo 180 espécies estão sujeitas, como é o caso das magnólias no Caribe.

floresta nublada: floresta de regiões tropicais e subtropicais localizada no alto das montanhas, em altitudes que variam de 500 a 3500 metros; apresenta certa neblina.

ANEXO Q- GLOSSÁRIO REFERENTE À EXTINÇÃO DAS FLORESTAS (PARTE 2)

O estudo mostra também que o Brasil é o país com a maior diversidade de flora arbórea (8847 espécies, das quais 4226 são **endêmicas**) e um dos líderes do *ranking* de espécies ameaçadas de extinção em números absolutos. Com 1788 (20%) nessa situação, ficamos atrás apenas de Madagascar, onde 1842 espécies estão sob risco de sumir.

Embora a conjuntura seja preocupante, os pesquisadores observam que os esforços de preservação ao redor do mundo têm crescido. Cerca de 64% de todas as espécies de árvores podem ser encontradas em ao menos uma área protegida, enquanto aproximadamente 30% estão em coleções de jardins botânicos e bancos de sementes. Mas ainda assim há espaço (e necessidade) para mais mobilizações.

arboreto: lugar onde se cultivam árvores, arbustos e plantas herbáceas para fins científicos ou exibição ao público.

endêmico: nativo de determinada região ou restrito a ela.

fomentar: estimular, promover.

“Conservacionistas já sabiam que muitas espécies estavam ameaçadas, e agora temos um plano para agir com prioridades claras e ferramentas valiosas para debater com elaboradores de políticas públicas”, declara Murphy Westwood, vice-presidente para Ciência e Conservação da *The Morton Arboretum*. “Não podemos perder de vista o impacto que instituições botânicas são capazes de ter a partir de um empenho global e coordenado”, defende.

Os colaboradores do projeto acreditam que, somada ao relatório *State of the World's Trees*, a base de dados *on-line* GlobalTree Portal irá contribuir para **fomentar** o desenvolvimento de medidas em prol do meio ambiente. Tanto a pesquisa como a plataforma revelam, pela primeira vez, as árvores que precisam de maior cuidado, os locais onde as ações são mais urgentes e quais lacunas de conservação devem ser preenchidas.

E, além de envolver especialistas e políticos, esse é um assunto que inclui todos os cidadãos. “Indivíduos e organizações da comunidade podem apoiar o plantio de espécies nativas e ameaçadas nos seus **arboretos** ou jardins botânicos regionais”, sugere [Murphy] Westwood. “Ou então as pessoas podem simplesmente plantar as árvores certas nos lugares adequados com o cuidado necessário para que elas prosperem por muitos anos. Salvar árvores é um esforço global que requer ações locais”, finaliza.

1 A CADA 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo. *Galileu*, São Paulo, 13 set. 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2021/09/1-cada-3-arvores-no-mundo-esta-perto-da-extincao-alerta-estudo.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ANEXO R- GLOSSÁRIO REFERENTE À MATÉRIA JORNALÍSTICA SOBRE A AMAZÔNIA

Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, dizem cientistas

COP-26:
Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, realizada em 2021.

RIO – O desmatamento, as queimadas e as mudanças climáticas deixam a Amazônia cada vez mais perto de um ponto irreversível, a partir do qual a regeneração da floresta se tornará inviável, e a área tenderá a se transformar num grande deserto. A desertificação da floresta terá impactos “catastróficos” para o clima do planeta. O alerta foi feito nesta sexta-feira, 12, na **COP-26**, em Glasgow, na Escócia, pelo Painel Científico para a Amazônia.

As análises fazem parte do primeiro relatório do painel, que reúne 200 cientistas – a maioria deles de países amazônicos: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. O documento

► Desmatamento na Floresta Nacional do Jamanxim, na Amazônia, em 2019.

