

Dicionário Rikbaktsa-Português: um dicionário “pedagógico”?

Rikbaktsa-Portuguese dictionary: a “pedagogical” dictionary?

*Iago David MATEUS**

RESUMO: Pretendemos, neste texto, desenvolver uma reflexão metalexigráfica acerca sobretudo da primeira das seções do Dicionário Rikbaktsa-Português de Tremaine (2007), analisando nele a existência (ou inexistência) de um caráter didático-pedagógico. Dizendo de maneira mais específica, pretendemos averiguar se certas escolhas macro e microestruturais da dicionarista de modo geral auxiliariam ou não o consulente/usuário e se elas facilitariam as consultas ou apenas contribuiriam para gerar mais dúvidas. Para tanto, numa seção introdutória, apresentamos questões problemáticas na documentação do léxico das línguas em geral e no debate sobre a utilização de dicionários em sala de aula; problemas estes que justificam este trabalho. Em seguida, apresentamos as teorias que utilizamos para efetuar nossa análise a fim de, numa seção posterior, trazermos nossas considerações acerca do Dicionário mencionado acima. Seguem nossas considerações finais e a bibliografia.

PALAVRAS-CHAVE: Consulente. Dicionário. Línguas indígenas. Lexicografia Pedagógica.

ABSTRACT: In this text, we intend to develop a metalexigraphic reflection about above all the first of the sections of the Rikbaktsa- Portuguese Dictionary of Tremaine (2007), analyzing in it the existence (or nonexistence) of a didactic-pedagogical character. In a more specific way, we intend to find out if certain macro and microstructural choices of the dictionary in general would help the consultant/user or not and if they would facilitate consultations or just contribute to generate more doubts. Therefore, in an introductory section, we present problematic issues in the documentation of the lexicon of languages in general and in the debate on the use of dictionaries in the classroom; problems that justify this work. Then, we present the theories we used to carry out our analysis in order, in a later section, to bring our considerations about the Dictionary mentioned above. Here are our final considerations and the bibliography.

KEYWORDS: Consultant. Dictionary. Indigenous languages. Pedagogical Lexicography.

* Mestre em linguística e língua portuguesa (FCLAr – Unesp). Professor de francês (LE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2982-2775>. id.2904@hotmail.com.

1 Introdução

No que concerne ao estudo e à documentação das línguas e demais elementos culturais das populações indígenas brasileiras, pode-se afirmar, amparando-se em linguistas como Seki (2000), que ocorreu nas últimas décadas um aumento na qualidade e na quantidade dos trabalhos da área.

Apesar disso, infelizmente ainda restam lacunas, questões a serem debatidas e sanadas porque alguns desses idiomas autóctones estão em situações vulneráveis, em perigo ou seriamente ameaçados, da mesma forma que – como alerta Miranda (2012) – certos costumes, saberes e práticas antes tradicionais muitas vezes perdem espaço para manifestações (religiosas, científicas, étnicas) das sociedades não-indígenas circundantes às aldeias. Ou seja, estudos sobre a área se fazem mais que necessários.

Acresce que, em Mateus (2017), já havíamos realizado uma análise metalexigráfica de como um corpus de 32 obras lexicográficas de línguas indígenas brasileiras abordava o campo lexical da música. Por meio de tal análise pudemos identificar outros problemas, como um considerável número de materiais que, ignorando os aspectos científicos concernentes à tipologia de obras lexicográficas, se intitulam indiscriminada e erroneamente como “dicionários”, mesmo reduzindo-se, em muitos casos, a meras listas bilíngues de palavras apenas com a entrada numa língua e equivalente na língua de chegada como se houvesse uma isomorfia entre os idiomas naturais humanos e um determinado item lexical X de uma língua fosse completamente substituível (em todos os contextos e situações de uso) por outro de outra língua – o que não existe, pelo menos não sempre e nem necessariamente.

Ainda havia aqueles cujos objetivos eram altamente pretensiosos, haja vista que pretendiam ser úteis tanto para a recepção quanto para a produção do português pelos indígenas e também auxiliar no aprendizado por quem estivesse interessado em estudar o idioma indígena.

Entre estes encontrava-se o “Dicionário Rikbaktsa-Português/Português-Rikbaktsa” (2007) que tenciona auxiliar nas aulas dos professores indígenas no ensino-aprendizagem de Português, como também pelos interessados em conhecer e aprender o idioma rikbaktsa. Pode-se dizer, portanto, como se desenvolverá melhor nas seções seguintes, que tal obra tem um objetivo didático-pedagógico porque, embora não tenha essas terminologias no título e não tenha sido pensada direta e nem exclusivamente para uso em sala de aula, anseia – segundo consta nos próprios objetivos da obra- ser didaticamente uma ferramenta para a aquisição e transmissão de conhecimentos linguísticos tanto do português, quanto do idioma indígena abordado.

Outro aspecto a ser ressaltado, nestas linhas que tencionam justificar este trabalho, é o fato de que obras lexicográficas ficam muitas vezes encaixotadas sem uso nas escolas, sendo dificilmente utilizadas em sala de aula (seja para ensino de língua materna ou de línguas estrangeiras). Isso se deve, segundo Nadin (2018), à falta de formação lexicográfica tanto de alunos quanto de professores, na medida em que seria necessário – na ótica do referido pesquisador – um letramento lexicográfico para que ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem soubessem manusear tais materiais, alcançando, assim, um conhecimento de suas estruturas gerais e também de suas características.

Afinal, ainda segundo Nadin (2018), um aluno brasileiro aprendiz de espanhol que se deparar num dicionário com a entrada “bron.ce sm bronze” vai ter que decodificar todas as informações que nela estão condensadas. Ou seja, no caso hipotético apresentado, o consulente terá que ter uma formação prévia para ser capaz de compreender que o item *bronze* é uma palavra espanhola com duas sílabas que é, em espanhol, um substantivo masculino equivalente ao item lexical português ‘bronze’. E uma última questão que justifica e embasa este texto é exatamente o intuito de contribuir – mesmo que minimamente – para esse “letramento lexicográfico” por

meio do debate e disseminação de questões sobre léxico e sobre a utilização de dicionários como materiais didático-pedagógico, uma vez que é nosso objetivo, durante estas linhas, averiguar se a obra de Tremaine (2007) – o Dicionário Rikbaktsa-Português – consegue sanar as reais necessidades de seus possíveis consulentes. Mas isto já é tema para a próxima seção.

Resta afirmar que, com o afã de dialogar com os trabalhos da área, pretendemos neste texto analisar se o “dicionário” referido anteriormente consegue alcançar seus intuitos. Para tanto, nos utilizamos das teorias descritas na seção abaixo.

2 Pressupostos teóricos

Para realizar nossa análise, valemo-nos do referencial teórico da Lexicografia Bilíngue (sobretudo para abordar questões sobre a tipologia do dicionário) e da (Meta)Lexicografia Pedagógica. Com relação ao segundo de nossos pilares teóricos, vale dizer que o valor substantivo de Lexicografia Pedagógica permite alocar a área nas Ciências do Léxico, dentro das quais, baseando-se nas asserções de Krieger e Finatto (2004) e Welker (2004), haveria duas primeiras dicotomias que giram em torno das oposições Estudo Teórico e Prática, de um lado; e sistema geral da língua e área de especialidade, de outro.

Nesse sentido, segundo os referidos autores, a face teórica das averiguações científicas dos componentes gerais e não-especializados do léxico de determinada língua (conhecida como Lexicologia) teria como contraponto prático a Lexicografia (confeção ou análise crítica de obras lexicográficas, sendo que a análise de obras sobre o léxico também é conhecida como metalexigrafia), da maneira análoga ao fato de a Terminologia (parte reflexiva de investigação teórica sobre os componentes lexicais especializados, de áreas específicas do conhecimento) ter sua concretização prática nos produtos de estudos da Terminografia (dicionários técnicos, glossários, enquanto produtos empíricos, obras impressas e/ou digitais).

Já no que se refere ao caráter adjetivo (o que vem a ser “pedagógico” em tal área), vale ressaltar que - como comentam Molina García (2006) e Duran (2008)- embora já existisse a ideia do uso de dicionários para ensino, o conceito surge como tal apenas nos anos 30 do século XXI quando alguns professores foram lecionar inglês como língua estrangeira (doravante LE) na China e na Índia e - ao perceber que um dicionário para nativos não pode ser o mesmo utilizado por um aprendiz - começaram o chamado controle do vocabulário (pensando inicialmente até em limitar o léxico apresentado da LE aos itens lexicais indispensáveis para a comunicação cotidiana), produzindo obras que tivessem nas especificações microestruturais apenas as entradas que estivessem no leatório (cujo número também era controlado) - o que configurou, portanto, um vocabulário controlado e uma interface entre a lexicografia e o ensino-aprendizagem de línguas, que centrava seu interesse no usuário, ansiando facilitar ao máximo a consulta, de modo a suprir as necessidades que levaram a pesquisar na obra lexicográfica em questão.

Desde então, ficaram em voga as noções de que o perfil do usuário é o primeiro aspecto a se pensar na elaboração de uma obra lexicográfica, já que esse dado (para quem a obra é feita e endereçada e por quem e para que será utilizada) implicaria, ou ao menos deveria implicar, em distinções e impactar diretamente a confecção do produto lexicográfico, na medida em que as informações deveriam ser ajustadas às necessidades dos consulentes, usuários, de suas habilidades, de sua língua materna, de sua proficiência na LE a ser aprendida, dos objetivos desse aprendizado.

Seja por se tratar de uma área relativamente nova ou por divergências quanto a questões ou percepções epistemológicas, ainda não há consenso quanto à sua terminologia (já que alguns trabalhos colocam Lexicografia Pedagógica e Lexicografia Didática como equivalentes) e nem quanto a seu objeto de estudo.

Para alguns autores, como lembra Molina García (2006), “Lexicografia Pedagógica” se refere exclusivamente a dicionários monolíngues. Já para outros, como

Welker (2008), abarca tanto dicionários de língua materna quanto de estrangeira, mas se restringe ao uso de dicionários pedagógicos pensados para o ensino-aprendizagem de línguas, sendo do escopo de outra área questões como o uso de dicionários não pedagógicos.

De qualquer modo, concordamos com Nadin (2008), que difere de Welker (2008) ao alocar na Lexicografia Pedagógica o estudo, confecção e o debate teórico acerca de dicionários pedagógicos (mono, bilíngues e semibilíngues) e o uso de outros que não foram concebidos para serem usados em aulas.

Conseqüentemente, o referido pesquisador acaba reivindicando o papel potencialmente didático de dicionários que não foram pensados em situações de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula (não sendo pedagógicos), mas que podem facilitar a aquisição da informação requisitada pelo consulente, sendo, desta sorte, didáticos por serem coerentes e coesos e apresentarem de forma clara e promoverem uma aprendizagem ou esclarecerem rapidamente uma dúvida.

É pensando nesse papel potencial que acabamos escolhendo como corpus de análise uma obra que – embora não tenha em seu título a nomeação “para aprendizes”, “pedagógico”- tem (mesmo que indiretamente) os objetivos de auxílio em aulas de idiomas, o que caracteriza certo intuito didático-pedagógico. Nossas análises da obra lexicográfica Rikbaktsa-Português, buscam refletir – após sua leitura crítica – se sua macro e microestrutura contribuem (ou não) para seu pretense intuito “pedagógico”, se o vocabulário utilizado é controlado e limitado ao que é considerado como “vocabulário básico”, se suas definições são claras, se há imagens, abonações, exemplos que ilustrem e deem concretude material às entradas, se há abreviaturas, símbolos e se eles são explicados aos consulentes, se existem remissivas e se elas são ou não adequadas.

3 Metodologia

Nossa metodologia baseou-se na leitura do dicionário que temos como corpus primeiro para encontrar seções que se referissem especificamente a insetos para – em seguida – analisá-las macro e microestruturalmente a partir também das teorias de Lexicografia Pedagógica mencionadas acima.

O primeiro passo versa sobre a coleta e recorte desses verbetes. Cada uma das seções e dos verbetes encontrados foram separados em pastas digitais e salvos em imagens .jpg.

A seguir, realizamos a análise e selecionamento dos que caberiam no escopo deste trabalho, realizando a análise que segue na próxima seção.

4 Resultados

Nesta seção, passamos a discorrer analiticamente sobre a obra de Tremaine (2007) tendo em mente as questões já explicitadas anteriormente.

Iniciamos afirmando que existe, em tal “dicionário”, uma introdução na qual se discorre sobre as partes e decisões lexicográficas quanto à macroestrutura da obra.

Mas não fica explícito para que nível de proficiência este dicionário poderia ser utilizado e, pensando na questão do *vocabulário* controlado já comentada, a depender do domínio linguístico do usuário acerca da língua estrangeira, as informações necessárias seriam distintas não só dentro do verbetes, no nível da microestrutura, mas também em relação à quantidade de entradas, uma vez que um iniciante, por exemplo, não teria internalizado um vocabulário muito extenso.

Com relação à nomenclatura, embora se excluam derivações, afirma-se serem registrados, além do vocabulário básico (como substantivos que aparecem sempre e necessariamente com os determinantes que indicam seus possuidores, os *inalienáveis*, e também com os alienáveis, que podem realizar-se em frases, sentenças, sozinhos,

sem tais delimitações), expressões, prefixos pronominais, os marcadores de classe, e alguns prefixos.

É dada ainda a informação de que não haveria morfologicamente uma forma em rikbaktsa equivalente ao que em português denominamos de infinitivo e, por isso, decidiu-se lematizar os verbos pela raiz.

Também se comenta sobre alguns fenômenos fonéticos como sândi e juntura de palavras em produções orais não monitoradas da referida língua indígena brasileira, que, aliás, apresentaria, segundo o que se lê na introdução, um padrão acentual quase que rígido na medida em que o acento de intensidade recairia quase que exclusivamente nas penúltimas sílabas de cada palavra. Obviamente, todas essas informações permanecem na obra um tanto quanto obscuras para um usuário não familiarizado com conceitos da Linguística.

Ainda no que se refere ao *front matter* (introduções e listas explicativas de abreviaturas antes dos lemas), comenta-se sobre as consoantes e vogais do idioma e também são listados ka, a-, i-, my-, aha- e si- como os prefixos indicadores de posse. Apesar disso, infelizmente não se discute se a língua indígena em questão já possui escrita ortográfica, se o “dicionarista” está propondo com o trabalho em questão uma ortografia para o povo indígena e/ou os processos históricos de mudança ortográfica.

E neste ponto, tocamos num assunto um tanto quanto espinhoso. Levando-se em consideração que os trabalhos científicos acerca da natureza das línguas humanas já demonstraram serem naturais em todas elas fenômenos de variação que, às vezes, culminam em mudança (WEINRICH; LABOV; HERZOG, 2006), seria relevante que a referida obra discriminasse qual a variedade linguística de rikbaktsa selecionou para dicionarizar, se seria ou não aquela falada na aldeia em que as coletas de dados foram realizadas. O mesmo vale para “a chave de pronúncia” apresentada, uma vez que – infelizmente – para o consulente, fica a dúvida de que variedade rikbaktsa faz as produções orais comentadas.

Acresce que a obra em questão é mais um “*conglomerado textual*” – nos termos de Wiegand (1989) - do que qualquer outra coisa, até porque – embora todas as suas seções versem sobre o léxico geral (não-especializado) – há subdivisões internas: da página 11 até a 46 há, baseando-se nas nomeações de trabalhos da área como Molina García (2006), um dicionário bilíngue digamos mais prototípico com entradas na língua indígena, equivalente em português e uma ou duas frases exemplos; que é seguido por uma parte (p. 47-65) composta por uma simples lista de palavras com entradas em português e equivalente em Rikbaktsa. Há ainda, a partir da página 66, uma seção denominada “apêndice por tópicos” que – justamente por ser chamada de “apêndice” pela própria autora- pode ser classificada como *back matter* (informações como bibliografia, apêndices, tabelas com conjugações que estão pospostas aos lemas em si.

Vale ressaltar ainda que, partindo das asserções de Porto-Dapena (2002), pode-se classificar a primeira parte como semasiológica (por apresentar uma ordenação alfabética no que se refere à macroestrutura, com uma microestrutura que pretende chegar ao significado partindo do significante), enquanto a última (o referido apêndice) seria uma composição mais onomasiológica na medida em que se organiza por campos semânticos (animais de modo geral, artesanato rikbaktsa, árvores do mato, cobras, partes do corpo, frutas, plantas, insetos, instrumentos musicais, macacos, mel, termos de parentesco, pássaros aquáticos, passarinhos, pássaros do seco, peixes e sapos), sendo que dentro de cada um deles há primeiramente várias lustrações (provavelmente realizadas pelos próprios habitantes da aldeia) identificadas com o item lexical rikbaktsa correspondente e depois uma lista alfabética desses mesmos itens somente com entrada em português e equivalentes no idioma indígena.

Existe uma questão um tanto problemática quanto à organização desta última parte, pois os tópicos selecionados acabam deixando a obra desnecessariamente redundante. Claro que todo dicionário apresenta certa redundância, mas não fica

muito nítido o porquê se decidiu apresentar um campo “animais” e em seguida outro “insetos” e um terceiro “macacos”. Faria sentido essa separação se *macacos* e *insetos* tivessem algum destaque em práticas e saberes míticos, alimentares, rituais da comunidade em questão ou fizessem parte de conjuntos que para a nossa comunidade não-indígena não são operacionais. Afinal, macacos e insetos, pelo menos para nós, são animais. Não se sabe, pela obra, se eles estão em outro conjunto de seres para estes indígenas.

Além disso, nem para fauna e nem para flora existem os nomes científicos da nossa ciência biológica atual. De um ponto de vista pedagógico, isso é positivo porque essa informação realmente sobraria tanto para um falante de português quanto para um consulente indígena que não fosse conhecedor dessas nomenclaturas especializadas.

Acresce que, embora seja positiva a especificação dos ‘tipos de pássaros’, talvez fosse mais adequado realocar todos eles para uma subseção do tópico maior “Animais” e não separar esses tópicos colocando entre eles outros tópicos como “mel”, “plantas”.

Por outro lado, é muito positivo que a obra não só discrimine que há heteronímia em termos de parentesco para locutores masculinos e femininos, ao colocar entre parêntesis as expressões, “falado por homem” e “falado por mulher”, mas também -como ilustra a imagem abaixo- exemplifique o uso das partículas indicativas de posse (que já haviam aparecido num quadro introdutório):

Figura 1 — Distinções de ego masculino e feminino para termos de parentesco.

kaeky	minha irmã mais velha (falado por mulher)
kazawy	minha irmã mais velha (falado por homem)
kaokaha	meu irmão mais velho (falado por mulher)
kaziky	meu irmão mais velho (falado por homem)

Fonte: Tremaine (2007, p. 97).

À parte disso, outro aspecto é a inexistência de abreviaturas e de subentradas na obra de Tremaine (2007) que na verdade pode se converter, em sala de aula, em uma estratégia de condensação com bom potencial didático que diminui e muito a possibilidade de confusão de direcionamento, contribuindo para a organização do verbete, na medida em que não há dúvida de que todas as informações nele contidas se referem ao lema (pelo menos para a parte inicial rikbaktsa-português):

Figura 2 — Exemplos da microestrutura de alguns verbetes.
hyritsik chuva. **Hyritsik tsaraha zitubawy.** A
 chuva levou a canoa.
hyritsik grilo. **Hyritsik kasuk zio**ka**ik.** O
 grilo comeu minha camisa.
hyritsik pukte no meio do tempo da chuva
 (fevereiro). **Hyritsik puktezeka ba**
zikwaknaha. No inverno não dá para caçar.

Fonte: Tremaine (2007, p. 22).

Aliás, essa pretensa possibilidade condensadora por trás da inexistência de abreviaturas sobre classes de palavras tem, a nosso ver, um ponto positivo (de evitar, por exemplo, que o dicionarista tenha que fazer uma seção com a legenda das abreviaturas), mas também outro negativo – o de, a despeito dos exemplos, não ficar completamente transparente qual a função em rikbaktsa das formas escolhidas como lema. Em outros termos, não fica completamente claro como a língua indígena em questão divide suas palavras, em quais classes e como elas se relacionam.

Além disso, no que se refere à imagem trazida anteriormente, adicionar um elemento como *hyritsik pukte* como entrada autônoma (e não como subentrada de *hyritsik*) pode facilitar o usuário falante de português a encontrar e compreender um elemento que cause dúvida. Mas, para este caso específico, cremos que seria mais adequado realocar o verbete que tem *hyritsik pukte* para abaixo do que tem *hyritsik* ‘chuva’ porque obviamente há mais proximidade entre eles do que entre o primeiro e o *hyritsik* que tem ‘grilo’ como equivalente.

Também consideramos necessário dizer que a função do dicionário não está claramente demarcada pela autora – o que, a nosso ver, é um problema. Ora, como confirma Duran (2008), a direção Português- Rikbaktsa a priori e idealmente poderia servir ou ativamente para o falante de língua portuguesa escrever na língua indígena ou, passivamente, para que o índio compreenda um texto em português; da mesma forma que a direção Rikbaktsa-Português deveria ser pensada ou para um falante de português compreender a língua indígena (sendo, assim, uma obra passiva) ou para ser usada de maneira ativa com o falante de Rikbaktsa pensado como um consulente que precisa realizar uma produção escrita em português. Contudo, tal qual corrobora Nadin (2018), em vez de em um, isso deveria resultar em quatro dicionários diferentes, na medida em que as necessidades de uso são distintas; pois um indígena de tal etnia para entender um texto em português precisaria de menos informação microestrutural que um brasileiro que fosse escrever na língua indígena, pois o primeiro já tem as colocações dos itens na frase, as flexões de gênero, número (para nomes) e tempo, modo, aspecto, número e pessoa (para verbos) já no texto que precisa interpretar; e o segundo precisa pensar em todas essas questões que, para ele, não estão dadas.

De qualquer modo, na obra de Tremaine (2007), faltam informações para a produção escrita de um não-índio que seja aprendiz em rikbaktsa, na medida em que este vai ter que buscar nas duas últimas partes da obra e não vai ter contato com informações como conjugações verbais, nem como o elemento buscado se comporta sintática e morfologicamente (quanto a flexões, por exemplo) a depender da situação que terá que escrever, até porque existem itens de uma seção que não constam no leatório das demais, como comentaremos a seguir.

Embora este quadro não seja tão alarmante para o caso de um índio que precise ler algo em português, há certos agravantes como as formas verbais portuguesas irregulares, na medida em que a segunda seção do dicionário traz apenas os verbos no infinitivo e seu equivalente. Ora, dificilmente um consulente iniciante que se deparasse

com “coube” num texto conseguiria chegar, usando a obra de Tremaine (2007), ao verbo “caber”. Para sanar este problema, seria mais adequado trazer exemplos também nesta seção (tanto para um dicionário passivo quanto para um ativo); adicionar como entradas as formas irregulares dos verbos fazendo menção – dentro dos verbetes- aos seus infinitivos, por meio de uma explicação gramatical como “**coube** v 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito de *caber*”; ou ainda adicionar esses elementos como entradas e em suas definições fazer referências a tabelas de conjugação que aparecessem no final da obra.

Por outro lado, a seção inicial (em Rikbaktsa-Português) já se mostra neste aspecto menos problemática, pois os exemplos permitem a visualização da realização das entradas em contextos sintáticos que exigem certas flexões.

A despeito disso, há algumas ressalvas a se fazer. A primeira delas se refere à não-identidade entre o equivalente e a tradução em alguns exemplos. É o que ocorre na página 23 com o verbete referente a *horo*:

Figura 3 — exemplos que não correspondem completamente ao equivalente da entrada.

horo caçar. **Byi uta zuba eremeza pihoro.**
 Amanhã vou correr atrás de macaco-moro.
horo fedido. **Piku tsihororëta.** A anta está
 fedida.

Fonte: Tremaine (2007, p. 23).

Num primeiro momento, é preciso ressaltar a identidade escrita entre as duas entradas *horo* trazidas na imagem anterior. Como o autor deste texto não é proficiente em rikbaktsa não se pode afirmar com certeza se entre ambos ocorre uma polissemia (caso em que haveria um único item lexical com sentidos relacionados para a comunidade em questão) ou uma homonímia (entre mais de um componente no léxico com origens e/ ou pertencentes a classes morfológicas diferentes, com alguma igualdade na realização concreta, seja na escrita ou na sua produção oral, mas sem

nenhum traço sêmico compartilhado) – distinção, aliás, que é trabalhada por autores como Maciel de Carvalho (2012) e Zavaglia (2003).

De qualquer modo, pode ser didático adicioná-los em verbetes distintos a fim de facilitar a consulta de um brasileiro que fique em dúvida na interpretação de algum texto na língua em questão, pois assim ele – caso tenha pouca habilidade e pouco letramento lexicográfico – não se perderá dentro de um único verbete que seria talvez muito extenso e nem ficará com dúvida de a qual acepção os elementos do verbete se direcionam; até porque – infelizmente – poucos consulentes leem todas as acepções de verbetes polissêmicos.

A despeito disso, o exemplo “Amanhã vou correr atrás de macaco-moro” (Figura 3) não é muito adequado, já que a expressão *correr atrás* não é necessariamente equivalente a *caçar*, na medida em que ela, a depender do contexto, pode significar - além de ‘procurar’ - ‘providenciar’ (como em *correr atrás dos documentos*), ‘insistir num interesse amoroso não correspondido’ - traços sêmicos não compartilhados com o item lexical verbal *caçar*.

Outra questão refere-se ao fato de o vocabulário não ser completamente controlado, uma vez que nem todos os itens utilizados nas entradas e nos exemplos da primeira seção aparecem nas demais. “Copo”, por exemplo, aparece em muitas entradas da direção Rikbaktsa-português, mas não consta na lista português-rikbaktsa e nem no “apêndice por tópicos”. Isso também ocorre com outros elementos como “kaotsitsik” ‘minha tia por parte do pai (falado por mulher)’ que aparece somente na página 97 no apêndice final e não consta nas seções anteriores.

Ou seja, essa não equivalência entre as seções, infelizmente, acaba derrubando uma estratégia que seria muito didática: a do consulente poder transitar entre as seções da obra. Um usuário brasileiro aprendiz de rikbaktsa, por exemplo, que entrasse em contato com o item lexical feminino para ‘tia por parte de pai’ (*kaotsitsik*) não teria como averiguar qual o comportamento sintático deste item porque ele não aparece em

nenhum exemplo da primeira seção e a seção em que ele aparece traz apenas entrada e equivalente.

Além disso, consideramos que a primeira parte do dicionário sobretudo para verbos traz em sua maioria exemplos interessantes quanto ao comportamento morfossintático das entradas, uma vez que para elementos verbais é possível até mesmo compreender certas recorrências. Comparando os verbetes *horo* ‘caçar’ (já apresentado na Figura 3) e *papãrã* “pescar”, vemos que a adjunção da partícula *pi-* ao radical está ligada com uma questão semântica de ‘tempo futuro’.

Figura 4 – Distinções de ego masculino e feminino para termos de parentesco.

papãrã pescar; jogar. **Byi pihik bo**
pitsikpapãrã. Amanhã vou pescar no rio.

Fonte: Tremaine (2007, p. 32).

Por outro lado, só há imagens na página inicial de cada um dos tópicos que aparecem como apêndice. As seções iniciais ficam, assim, sem ilustrações e, em nossa ótica, a presença delas contribuiria para aclarar alguns sentidos. Na página 15, por exemplo, não é muito claro qual o tipo de bolsa aparece descrito, nem do que é feito e muito menos em que situação e por quem é utilizada (informações que seriam necessárias a um consultante falante nativo de português):

Figura 5 – exemplo de verbete não muito claro.

borohô bolsas. **Abaze sa boroho. Você tem**
sacos?

Fonte: Tremaine (2007, p. 15).

Acresce que praticamente inexistem uma *middle structure* (elementos como caixas de textos com informações culturais que interrompem a estrutura interna do verbete), pois não há nenhum tipo de box que interrompa a macroestrutura com informações culturais e isso para um dicionário de um idioma pouco conhecido é uma falta razoável. Em razão da microestrutura da primeira seção trazer apenas as entradas, os

equivalentes em português, um exemplo e uma tradução dessa frase, não é possível saber, por exemplo, a que tipo de flauta se refere *berekze* (verbete ilustrado a seguir), ou melhor, se realmente pode ser chamada de ‘flauta’, pois provavelmente não tem as mesmas dimensões nem a mesma matéria-prima e nem a mesma quantidade de orifícios que o que denominamos ‘flauta’, além de não ser tocado pelas mesmas pessoas e nem nas mesmas situações que o referido instrumento musical de nossa sociedade (MATEUS, 2017):

Figura 6 — Verbete para *berekze*.

**berekze flauta. Kytsa berekze bo
nitururuknaha. As pessoas foram buscar
flautas.**

Fonte: Tremaine (2007).

A *medio estructura* (composto a por remissivas e/ou por informações cruzadas (como “ver tabela 10”)) também é pouco desenvolvida (para não dizer nula), na medida em que não existem informações cruzadas e seria muito útil, sobretudo para produções escritas, referências a sinônimos, antônimos.

Há também o fato de a autora trazer na página 40 um verbete para um elemento cujo equivalente é *piolho* e para o qual há como frase exemplo “Nós estamos com piolho”. Esta escolha é tão polêmica quanto lematizar sem nenhum tipo de marcações de uso construções pejorativas e preconceituosas como “baianada”, “bicha” ou colocar questões como a correspondência entre uma das acepções de *gitano* com o valor semântico ‘ser trapaceiro’, como se isso fosse uma generalização para todos os ciganos.

Apesar da semelhança quanto à complexidade, consideramos haver distinções nos dois casos. Para o segundo, concordamos com Nadin (2018), segundo o qual, uma das funções de um dicionário é registrar a língua e caso se omitisse tal acepção, também se fecharia os olhos sobre um aspecto da língua. Na ótica do professor mencionado anteriormente, se há um preconceito marcado na língua é na sociedade

que está o problema e não nos produtos que registram os usos do idioma. Portanto, seria necessário, segundo ele, pensar-se em medidas para desmistificar esse preconceito da sociedade para que assim ele não existisse mais nas práticas (sociais e linguísticas), de modo a que não faria mais parte das construções linguísticas efetivas, não sendo mais necessária sua presença em nenhum material que retratasse o léxico.

Ele ressalta, contudo, a necessidade de que tais questões venham muito bem discriminadas por meio de marcas de uso concisas e transparentes (o que infelizmente não é o caso da obra averiguada neste texto) para que um estrangeiro que entrasse em contato com uma acepção como essa visse claramente seu valor discriminatório e/ou chulo, pejorativo ou soubesse em quais contextos determinadas expressões são usadas; até porque em muitos casos descrever como familiar (que deveria corresponder apenas a usos menos monitorados em situações de menor formalidade como as que ocorrem no núcleo do convívio familiar) uma questão que é, na verdade, discriminatória só dissemina o preconceito.

Por outro lado, não se verifica o mesmo para o dicionário em questão porque Tremaine (2007) tinha muitas outras palavras para adicionar no leatório e muitas outras frases exemplo possíveis e escolher *piolho* (e uma frase exemplo cuja tradução coloca um nós como se a pediculose fosse um problema recorrente do povo em questão) não colabora em nada nem com a aprendizagem do português e nem do rikbaktsa e- o que é pior- pode gerar no leitor não-índio a noção infundada e errônea de que os índios são (todos) “piolhentos”, contribuindo apenas com a discriminação dos próprios informantes da pesquisa, o que obviamente não é a intenção de autores que anseiam em divulgar as práticas, saberes e demais questões linguístico-culturais de um idioma indígena do Brasil.

Outra questão um tanto quanto similar é a obra trazer (na página 26) o verbete *kākā* ‘azul’ com o exemplo *Bio tsikākāreona* (traduzido como “O céu está azulado”). Primeiro que não há total correspondência entre a entrada e a frase exemplo, haja vista

que no equivalente português do lema aparece a forma do substantivo ou do adjetivo azul, mas no exemplo está uma forma convertida do particípio de azular – o que significa que este não elucida o uso da entrada (quanto aos posicionamentos sintáticos e às flexões), pelo menos não em português. Claro que uma definição altamente especializada (como dizer, por exemplo, que *azul* é ‘uma cor visível entre tal e tal frequência’) pode não ser nem minimamente operacional para um consulente que queira entender apenas o item de um texto cotidiano sobre a coloração de uma pena de uma ave, por exemplo.

Contudo, é problemática a ligação realizada pela obra entre *azul* e o sema ‘cor do céu’ porque pode ser que nem todas as comunidades humanas enxerguem o céu azul (e ele realmente não tem essa coloração o tempo todo).

Cabe ressaltar ainda que, apesar de ser um documento disponível online, o dicionário quase não utiliza das potencialidades digitais, tendo alterado o virar a folha simplesmente pela barra de rolagem, quando poderia ter adicionado a possibilidade de busca pelo início, meio ou fim do lema ou até mesmo busca até para itens que se encontrassem nos exemplos e não nas entradas, ou botões para que se pudesse ouvir gravações das pronúncias das entradas rikbaktsa ou ainda links nos exemplos para textos que se relacionassem com as entradas – o que poderia atrair mais o consulente.

5 Considerações finais

Neste artigo inicialmente justificamos a necessidade de pesquisas em línguas indígenas brasileiras e que envolvam discussões da Lexicografia Pedagógica e apresentamos a referida área das Ciências do Léxico, para, a seguir, partir para a análise da obra lexicográfica de Tremaine (2007).

Foi possível perceber que, embora o dicionário analisado tenha pontos positivos, certas questões um tanto quanto problemáticas são visíveis.

Por um lado, vê-se uma introdução com algumas decisões da autora, especificações de tipos de animais em campos semânticos específicos (como pássaros e abelhas), apresentação de certas distinções entre formas para fala masculina e fala feminina, inexistência de abreviaturas e de símbolos o que evita uma seção inicial que os explicaria e dificulta que o consulente se confunda, pois se sabe que todas as informações dentre do verbete se referem ao lema (não havendo dúvida, por exemplo, se se refere a uma acepção X ou a outra Y).

Mas, por outro e mais abundantemente, há pontos deficitários como: questões problemáticas de organização das seções, a não-explicitação de qual o público alvo, nem a quais alunos (com quais níveis de habilidade e proficiência na LE) ele foi pensado, o fato dele não explicitar qual a variedade linguística do rikbaktsa está considerando como um “padrão” a ponto de ser dicionarizado, nem qual a função do dicionário (se foi elaborado pensando em servir para a versão, tradução ou para compreensão).

Além disso, predomina uma ausência de informações culturais para as entradas, faltam informações para a produção escrita de um não-índio que seja aprendiz em rikbaktsa, a organização microestrutural (interna) dos verbetes da seção que traz somente a entrada em português e o equivalente em rikbaktsa dificulta que um índio aprendiz de português consiga chegar ao lema e, portanto, ao equivalente de um verbo irregular.

Acresce que alguns exemplos não correspondem completamente ao lema e, assim, não elucidam o uso da entrada (quanto aos posicionamentos sintáticos e às flexões) e a obra poderia utilizar muito mais as potencialidades pedagógicas do ambiente digital, possibilitando consultas por partes da entrada, trazendo links com textos culturais, áudios para a língua estrangeira em questão, refinadores de pesquisa.

Em outros termos, a nosso ver, ela acaba não cumprindo (ao menos não completamente) seus objetivos, mas se converte em algo próximo a uma mera

fotocópia de obra impressa distante de algo dinâmico e interativo que estimulasse o uso, não sendo – por essas questões – nem efetiva e nem realmente pedagógica e nem completamente didática.

Referências Bibliográficas

DURAN, M. S. Métodos na Pesquisa de uso de dicionários. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 37 (1): 33, jan.-abr. 2008.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MATEUS, I. D. **Entre concertos e desconcertos**: Dicionários de línguas indígenas brasileiras em (des) compasso com a música. Monografia de Graduação. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2017.

MIRANDA, M. A música indígena no Brasil: movimentos de um repertório em retração. *In*: FARGETTI, C. M. (org.). **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas**. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012. p. 101-126.

MOLINA GARCÍA. La lexicografía pedagógica, La lexicografía bilíngue. *En*: **Fraseología bilíngue**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Comares, 2006. p. 9-84.

NADIN, O. L. **Breve panorama histórico da Lexicografia Pedagógica**: história, definição e conceitos; **Dicionários Pedagógicos**: estruturas, funções e línguas. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp: Araraquara, SP. Mar. a mai. 2018. Aulas ministradas aos pós-graduandos, ouvintes e alunos especiais matriculados na disciplina “Lexicografia Pedagógica”.

PORTO-DAPENA. La macroestructura del diccionario: las entradas. *In*: PORTO-DAPENA. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/libros s.i., 2002. p. 135-181.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Revista Impulso**, v. 1, nº 27, Piracicaba, p. 233-256, 2000.

TREMAINE, S. (comp.). **Dicionário Rikbaktsa-Português Português-Rikbaktsa**. Cuiabá: SIL Brasil, Edição Online, 2007. Disponível em:

<http://www01.sil.org/americas/brasil/publcns/dictgram/RKDic.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

WEINRICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução: BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 87-126.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. revista. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 106-248.

WELKER, H. A. Sobre o uso de dicionários por aprendizes de línguas. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008. p. 13-114.

WIEGAND, H. E. Components, Parts and structures of general monolingual dictionaries. A Survey. *In*: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (Hrsgn.). **Wörterbücher. Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin/ New York: de Gruyter, 1989, p. 328-360.

Artigo recebido em: 03.05.2021

Artigo aprovado em: 12.08.2021