

Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Análise do Discurso Ensino Enunciação
Estudos da Linguagem Fraseologia
Funcionalismo Gramatização Leitura
Lexicografia Linguagem
Linguística Aplicada Linguística
Aplicada Linguística de Corpus
Léxico Língua Portuguesa Semântica
Sociolinguística Terminologia Tradução



Lexicografia Pedagógica
Claudia Zavaglia, Odair Luiz Nadin (org.)

EDUFU

V. 12, n. 4
Outubro/Dezembro 2018
ISSN: 1980-5799



Domínios de Lingu@gem

Lexicografia Pedagógica

Claudia Zavaglia, Odair Luiz Nadin (org.)

4º Trimestre 2018

Volume 12, número 4

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -
Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Guilherme Fromm
Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 4, 2018, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU:
801(05)

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alice Cunha de Freitas (UFU), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandes Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wrocław – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Ana Claudia Castiglioni (UFT)
Angélica Karim Garcia Simão (UNESP)
Aparecida Negri Isquerdo (UFMS)
Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)
Edson Roberto Bogas Garcia (UNESP)
Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG)
Eliane Santos Leite da Silva (UFBA)
Elizabeth Aparecida Marques (UFMS)
Enilde Leite Faulstich (UnB)
Ieda Maria Alves (USP)
Lêda Pires Corrêa (UFS)
Magali Sanches Duran (UNESP)
Marcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)
Maria Cândida Trindade Costa Seabra (UFMG)
Maria Cristina Parreira (UNESP)
Mariângela de Araújo (USP)
Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (UnB)
Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)
Paola Giustina Baccin (USP)
Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (UFRGS)
Regiani Aparecida Santos Zacarias (UNESP)
Sabrina Pereira de Abreu (UFRGS)
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)
Sheila Carvalho Pereira Gonçalves (UFG)
Vicente de Paula da Silva Martins (UVA)
Vitória Regina Spanghero (UFMS)
Vivian Orsi (UNESP)

Sumário

Apresentação.....	1921
Lexicografia Pedagógica - Claudia Zavaglia (UNESP/S. J. Rio Preto), Odair Nadin (UNESP/Araraquara).....	1921
Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro - Mariana Daré Vargas (UNESP)	1934
Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada - Maria da Graça Krieger (UNISINOS), Alexandra Feldekircher Müller (UNISINOS).....	1950
Lexicografia Pedagógica: um relato da experiência do uso de dicionários para ensinar italiano a um grupo da 'melhor idade' - Fábio Henrique de Carvalho Bertonha (UNESP/S. J. Rio Preto).....	1973
Lexicografia pedagógica da língua portuguesa e Dialetoologia: tecendo redes de conhecimento - Marcela Moura Torres Paim (UFBA), Isamar Neiva (UFBA).....	2010
Linguística Aplicada & Lexicografia Pedagógica: intersecções possíveis por meio da Linguística de <i>Corpus</i> - Daniela Faria Grama (UFU), Neubiana Silva Veloso Beilke (UFU)	2035
As relações entre Ecolexicografia e Lexicografia Pedagógica - Davi B. Albuquerque (UnB)	2066
Uma proposta de taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes brasileiros de FLE - Cíntia Voos Kaspary (UFRGS).....	2102
Dicionário em sala de aula: análise da macro e microestrutura textual - Vera Maria Ramos Pinto (UENP), Thiago Leonardo Ribeiro (UEL).....	2129
Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão - Laura Campos de Borba (UFRGS), Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS).....	2165
Descrição semântica em dicionários para aprendizes de espanhol: o problema das palavras gramaticais - Virginia Sita Farias (UFRJ)	2204
El componente cultural en los diccionarios de ELE – análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada - Glauber Lima Moreira (UFPI).....	2240
Reflexiones preliminares acerca del tratamiento de la equivalencia verbal en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española - Rejane Bueno (UNILA), Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (UFSC)	2264
Prende la computadora, usa el diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo y mejora tu aprendizaje - Ivonne J. de Mogendorff (UFRGS), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS)	2295

Protótipo de verbete de um dicionário bilíngue pedagógico para aprendizes brasileiros de espanhol com foco nas unidades fraseológicas - Arelis Felipe Ortigoza Guidotti (UEL)	2330
A lematização de expressões idiomáticas em dicionários para aprendizes - Jacqueline Vaccaro Teer (UFRGS).....	2363
Marcas de uso e redes medioestruturais de verbetes sobre homossexual masculino em dicionários escolares - Hugo Leonardo Gomes dos Santos (UFC), Antônio Luciano Pontes (UERN), Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE).....	2384
A semântica cognitiva como ferramenta de otimização das definições tipo <i>whole-sentence</i> - Larissa Moreira Brangel (UNISINOS)	2411
Ordem Visográfica – colocando os dicionários de línguas de sinais em ordem - Leandro Andrade Fernandes (UFU), Mariângela Estelita Barros (UFG).....	2440
Entrevista.....	2466
Lexicografía Pedagógica/Didáctica: entrevista con María Teresa Fuentes Morán - Claudia Zavaglia (UNESP/S. J. Rio Preto), Odair Nadin (UNESP/Araraquara).....	2466



Apresentação

Lexicografia Pedagógica

*Claudia Zavaglia
Odair Luiz Nadin*

A Lexicografia Pedagógica, como disciplina autônoma, vem se firmando nos últimos anos de forma cada vez mais consistente e crítica. Seu foco recai sobre a investigação dos dicionários produzidos com finalidades pedagógicas, ou seja, aqueles para aprendizes e/ou escolares.

Duas de suas características principais podem ser, resumidamente, assim descritas: a escolha e definição de um público específico, no caso, o aprendiz de língua, e de um escopo próprio, qual seja, a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Seus objetos de estudo abarcam, principalmente, a análise crítica, a elaboração e o uso dos dicionários ditos pedagógicos.

Concentrar a atenção no consulente do dicionário é o ponto central da Lexicografia Pedagógica, e, conseqüentemente, a elaboração desses repertórios linguísticos passa a ser um de seus principais propósitos. Dessa forma, visto com uma ferramenta linguística para o aprendiz de língua, o dicionário pedagógico tem como mote primordial a função didática no aprendizado das línguas.

Em relação aos termos “Lexicografia Pedagógica” e “Lexicografia Didática”, temos que a primeira revela-se como uma área de estudos e pesquisas, dedicando-se ao dicionários que se voltam às escolas, os denominados “dicionários escolares”. Segundo Teixeira (2015), esse tipo de dicionário é “determinante da lexicografia didática, no entanto, a lexicografia pedagógica, vai além do estudo da produção de

dicionários escolares”, uma vez que “engloba a produção, a avaliação e a investigação desses dicionários, sendo tanto prática quanto teórica” (p. 34).

Foi com o intuito de revelar e de concretizar as tendências contemporâneas, além de promover e instigar o debate sobre os desafios e os avanços obtidos nessa área com relação às pesquisas descritivas e aplicadas em distintas situações de uso que propusemos o presente número temático.

São 18 artigos inéditos e uma entrevista com uma das mais renomadas pesquisadoras em Lexicografia Pedagógica, a Profa. Dra. Maria Teresa Fuentes Morán.

Um pouco de história

Segundo Molina García (2006, p.14-15), a Lexicografia pedagógica passa a existir a partir do momento que alguns professores se dão conta de que o dicionário para um aprendiz não pode ser o mesmo dicionário elaborado para um nativo da língua e que, portanto, se o consulente é um aprendiz, essa obra deverá se adaptar e se moldar ao seu nível e às suas necessidades linguísticas, quer dizer: um usuário que não tem domínio da língua e que, desse modo, precisará de toda a sorte de ajuda ao tratá-la e ao manejá-la.

Esse mesmo autor reporta que foi necessário chegarmos aos anos 30 para que houvesse o que ele chamou de “Revolução lexicográfica-pedagógica”. E foi também no início do séc. XX que os olhares de pesquisadores se voltaram para o léxico de uma língua e passaram a enxergá-lo como um expediente pedagógico no ensino de uma língua estrangeira, por exemplo. De fato, deu-se início à produção das chamadas listas de palavras essenciais ou básicas para a aprendizagem de uma língua, o que motivou, sem dúvida, o florescer dos primeiros dicionários pedagógicos.

Mariana Daré Vargas contribui para este volume com o artigo intitulado Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro, no qual resgata, justamente, o “nascimento” da Lexicografia Pedagógica, a partir da mudança de

paradigmas do ensino de línguas que refletiu diretamente na ciência da Lexicografia, uma vez que a abordagem “do léxico e da gramática nos dicionários voltados ao ensino”, deveria “satisfazer as necessidades de aprendizagem dos usuários”. Reportamos, também, autores como Henry Sweet, que em 1899 publicou o texto *O dicionário: estudo do vocabulário* e passou a ser tido como o marco inicial das pesquisas em Lexicografia Pedagógica, além de “Thorndike (1928), Odgen, Harold Palmer, Michael West e A. S. Hornby (década de 1930), L. V. Ščerba (1940), Zgusta (1971), Dubois e Dubois (1971), Hausmann (1974, 1977, 1989), Wiegand (1977), Kromann, Riber e Rosbach (1984)”, que no decorrer do século XX “abordaram questões relacionadas ao dicionário no ensino-aprendizagem de língua(s), especialmente no âmbito da língua inglesa”. A partir disso, traça um panorama da Lexicografia Pedagógica, “de Hartmann (1992) a De Schryver (2012), em cenário nacional e internacional”.

Um pouco de prática

Os próximos dois capítulos tratam de experiências práticas no âmbito da Lexicografia Pedagógica. O primeiro intitulado *Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada*, de Maria da Graça Krieger e Alexandra Feldekircher Müller, versa sobre a publicação do *Caderno Interativo: atividades com o dicionário*, publicado em 2017 e de autoria das duas autoras do texto. Trata-se da proposição de exercícios que relaciona habilidades e competências que são exigidas no ensino da língua portuguesa, tanto para a leitura, quanto para a produção textual, com o uso do dicionário. As autoras pontuam que no panorama brasileiro, com as políticas linguísticas implantadas pelo Ministério da Educação, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve grande impulso e impacto para a elaboração de dicionários preocupados com o consulente aprendiz e que estudiosos das Ciências do Léxico e lexicógrafos passaram a atentar para uma organização dessas obras que fosse compatível com os níveis de aprendizagem dos usuários em nível escolar, do

fundamental ao ensino médio, bem como com a adequação “da proposta lexicográfica de cada tipo de obra”. Como deduzem as autoras: “o dicionário, pelo conjunto de informações que oferece, é uma obra que ultrapassa de longe a ideia de simples listagem de palavras a que se agregam significados e algumas informações gramaticais”.

Já o texto *Lexicografia Pedagógica: um relato da experiência do uso de dicionários para ensinar italiano a um grupo da ‘melhor idade’*, de Fábio Henrique de Carvalho Bertonha, relata a experiência do autor junto ao Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), que ministra aulas de língua italiana para estudantes da terceira idade, nas quais promove a aproximação desses alunos com o dicionário. Várias atividades de ensino junto ao dicionário são apresentadas aos alunos: provérbios, cores, numerais, pronúncia, tradução, entre outros e com elas, nas palavras do autor, é possível entender que o “dicionário serve como aporte para o deslocamento de práticas nas quais a leitura seja extração de um sentido estabilizado no verbete apresentado, pois é um tipo de obra que pode ser tomada em seus aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais, históricos ao registrar como o léxico, ao longo do tempo, transforma-se ou se mantém, trazendo à tona outros e novos sentidos”.

Um pouco de interdisciplinaridade

Assim como a Lexicografia, a Lexicografia Pedagógica é uma ciência interdisciplinar que mantém relações com diversas outras áreas ou subáreas.

Em *Lexicografia pedagógica da língua portuguesa e Dialetoлогия: tecendo redes de conhecimento*, Marcela Moura Torres Paim e Isamar Neiva Santana refletem a importância da Dialetoлогия no feitiço de dicionários escolares. De fato, segundo as autoras, “A importância da inclusão de informações geolinguísticas em dicionários está relacionada ao fato de que uma obra desse teor em muito auxiliará para a preservação do farto material que foi rigorosa e pacientemente coletado, analisado e

mapeado por atlas linguísticos, a exemplo do *Atlas Linguístico do Brasil*, publicado em 2014”, cujos dados podem ser reaproveitados para o aprimoramento dos dicionários, por meio da aplicação de informações da diversidade linguística que permeia nosso país, fazendo com que falantes do português possam se familiarizar com as formas alternantes aqui existentes e conhecedores (e, talvez, produtores) do caráter multidialetal do português brasileiro.

Daniela Faria Grama e Neubiana Silva Veloso Beilke, com o texto *Linguística Aplicada & Lexicografia Pedagógica: intersecções possíveis por meio da Linguística de Corpus*, abordam questões relacionadas à Linguística Aplicada e à Lexicografia Pedagógica, à luz da Linguística de Corpus. Com efeito, demonstram que, por meio de um corpus de Lexicografia Pedagógica constituído por artigos científicos, no qual foi realizada a busca do termo “dicionário pedagógico”, as concordâncias geradas pela ferramenta computacional utilizada revelaram as características idealizadas para um dicionário pedagógico, que, entretanto, não são consideradas por dois dicionários analisados.

Já Davi Albuquerque, em *As relações entre ecolexicografia e lexicografia pedagógica* versa sobre as contribuições que a ecolexicografia pode oferecer à lexicografia pedagógica. Antes, contudo, trata sobre uma nova abordagem que despontou nos estudos da linguagem: a Ecolinguística, definida por Einar Haugen, em 1972, como sendo as relações existentes entre língua e meio ambiente, a grosso modo, postulando duas concepções: “uma que se preocupa com as relações entre as línguas, e as línguas com o meio ambiente, outra que investiga as inter-relações existentes em uma língua”. Por sua vez, a inovadora ciência da Ecolexicografia foi proposta por Manoel Soares de Sarmiento, em 2000, “procura fornecer subsídios para o ecolexicógrafo elaborar tanto dicionários, quanto definições distintas do que a Lexicografia vem oferecendo até o momento”, uma vez que oferece uma nova visão do mundo: a ecológica, e uma nova consciência perante as palavras, qual seja, do seu poder tanto para o falante quanto para o mundo.

Um pouco de taxonomia, macro e microestrutura

Sobre dicionários, Cíntia Voos Kaspary, com o texto *Uma proposta de taxonomia para dicionários monolíngues para aprendizes de FLE*, propõe uma taxonomia de dicionários monolíngues para a língua francesa, que reflete as diferenças apresentadas por essas obras lexicográficas e os aspectos funcionais e linguísticos empregados em sua elaboração, baseando-se em Bugueño (2014), que os classifica a partir de três axiomas: (i) “o fato de que é impossível realizar uma classificação que contenha todos os tipos de dicionário, pois o surgimento de novas obras lexicográficas é constante”; (ii) a afirmação de que “a classificação taxonômica permite uma melhor avaliação de diferentes dicionários comparada a uma classificação tipológica” que “permite o estabelecimento de genótipos lexicográficos, isto é, são apresentados de forma clara traços definidos e caracterizados em função de uma matriz de traços” e (iii) a aplicação, em conjunto, dos critérios funcional e linguístico. Desse modo, a autora apresenta uma taxionomia ampliada com o objetivo de tentar “unir as obras lexicográficas para falantes nativos e para aprendizes de francês em um mesmo sistema, para que seja possível uma visão mais geral do cenário lexicográfico francês disponível”.

Em relação à estruturação macro e microestrutural dos dicionários, Thiago Leonardo Ribeiro e Vera Maria Ramos Pinto apresentam uma análise contrastiva de quatro dicionários selecionados pelo PLND (2012) dos Tipo 2 e 3, com o texto *Dicionário em sala de aula: análise da macro e microestrutura textual*, com o escopo de analisar os critérios utilizados pelos lexicógrafos na sua elaboração e sua adequação ao público-alvo em questão. Como resultados, alegam que os dicionários analisados do Tipo 2 procuram satisfazer seus consulentes, ou seja, alunos do ensino fundamental I, com faixa-etária dos 6 aos 10 anos, visto que empregam uma linguagem adequada na redação dos verbetes e a organização das entradas propicia o seu entendimento. Já os dicionários analisados do Tipo 3 são direcionados a jovens de 11 a 15 anos e possuem

características de minidicionários, cujos verbetes apresentam informações linguísticas variadas, uma linguagem impessoal, muitas vezes técnica e especializada que, acreditam, seja inacessível ao público-alvo. Seu julgamento final é de que as obras analisadas “são de boa qualidade e estão em consonância com os critérios da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito à organização da macro e microestrutura”.

Um pouco de análise de dicionários para/de aprendizes de língua estrangeira (LE)

Um dos objetos de estudo da Lexicografia Pedagógica é, justamente, o dicionário para aprendizes de língua estrangeira. Em *Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão*, Laura Campos de Borba e Félix Bugueño Miranda discutem se dois dicionários de aprendizes, nas línguas inglesa e alemã, estão associados ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto acreditarem como inerente à elaboração dessas obras essa atrelagem. Para tanto, analisam a maneira com a língua-alvo é descrita nesses dicionários, a partir de “documentos que contêm diretrizes sobre o seu ensino-aprendizagem (English Profile (2011) e Profile Deutsch (2005), respectivamente)”. Após detalhado exame, concluem que não existe correspondência entre os recursos lexicais utilizados e os níveis de aprendizagem; sendo assim, os “documentos supracitados não são úteis para a compilação de dicionários”, que, por sua vez, “refletem a norma em uso, mas, evidentemente, não estão atrelados aos documentos norteadores de ensino-aprendizagem do inglês e do alemão”, embora os repertórios lexicais tenham sido considerados “bons” sob diversas perspectivas, devido à Linguística e suas áreas conexas.

Virginia Sita Farias, com o texto *Descrição semântica em dicionários para aprendizes de espanhol: o problema das palavras gramaticais*, avalia paráfrases definidoras, exemplos e pós-comentários que se apresentam em verbetes de palavras gramaticais em dois

dicionários de espanhol com o intuito de verificar se essas informações semânticas levam em consideração o perfil do usuário, a definição tipológica do dicionário e sua(s) função(ões). “Os resultados obtidos apontam para uma discrepância entre as informações disponíveis nos verbetes das obras analisadas e as reais necessidades dos consulentes”. Ademais, a autora conclui que a concepção dos dicionários avaliados não responde “à definição tipológica do genótipo lexicográfico em questão e tampouco corresponde a um perfil específico de usuário”.

No texto *El componente cultural en los artículos lexicográficos del léxico de la bebida, de la gastronomía y de la hostelería en diccionarios de ELE*, Glauber Lima Moreira examinou seis verbetes extraídos do Dicionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños, de 2003, e do Dicionario de Español para Extranjeros, de 2002, dos subcampos lexicais “bebida”, “gastronomía” e “hospedaria”, do âmbito do “turismo”. O autor deduz que, das análises realizadas, as definições e os exemplos das entradas não registram, ou quando o fazem é de maneira superficial, o componente cultural necessário para uma mais completa compreensão do consulente-aprendiz da palavra-entrada em língua espanhola para que possa aprender a maneira de viver, relacionar-se, atuar, ver e explicar o universo daquela comunidade linguística em estudo. Ademais, acrescenta que “essas informações pragmáticas ajudam no processo de comunicação em outra língua com mais eloquência”.

No que diz respeito à equivalência em dicionários bilíngues, Rejane Bueno e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, no texto *El tratamiento de la equivalencia verbal en diccionarios (semi)bilíngües para el aprendizaje de la lengua española*, analisam os equivalentes tradutórios em entradas verbais de um dicionário (semi)bilíngue, no caso, o Dicionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños, edição de 2000, mais conhecido como Señas, partindo da noção de ensinamento comunicativo das línguas e da autonomia produtiva, com o escopo de verificar se essa escolha de equivalência obedece a critérios sistemáticos e coerentes a partir de uma perspectiva

linguística e lexicográfica e se leva em consideração o consulente para o qual a obra foi dirigida. Ressaltam que a questão da equivalência é um dos aspectos mais estudados na Lexicografia bilíngue e deduzem, da avaliação crítica realizada, que “a eleição dos equivalentes [...] obedece a lógica do dicionário monolíngue de aprendizes de LE, sem muitas problematizações, e não a lógica do dicionário que envolve duas línguas, como seria o esperado” e tampouco segue uma Programa Constante de Informações para seu estabelecimento.

Um pouco de fraseologismos

Em relação à dificuldade que o aprendiz de língua tem em aprender, apreender, fixar e utilizar expressões idiomáticas, colocações, locuções, provérbios, os fraseologismos interessam bastante à Lexicografia Pedagógica e seus pesquisadores estão sempre entretidos com uma nova complexidade que surge a cada passo que se dá, por exemplo, na feitura de um dicionário mono ou bilíngue.

Nesse sentido, o trabalho de Ivonne Jordan de Mogendorff e Cleci Bevilacqua, intitulado *Prende la computadora, usa el diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo y mejora tu aprendizaje* apresenta uma proposta inicial de dicionário pedagógico bilíngue eletrônico de colocações formadas por substantivo + verbo na língua espanhola, com o intuito de amenizar as dificuldades que falantes do português encontram no estudo do espanhol, dada à similitude existente entre essas duas línguas, e melhorar, conseqüentemente, seu domínio colocacional e sua competência comunicativa. De fato, constataram “a importância da Fraseologia e das colocações especialmente, como peças fundamentais do ato comunicativo. Nesse sentido, no contexto de ensino de língua espanhola no Brasil, observaram que não se dá a devida atenção pedagógica às colocações divergentes entre as duas línguas e, por desconhecimento, os alunos transferem as colocações da sua língua materna para a língua espanhola”.

Nessa mesma linha, ou seja, de proposta de dicionário bilíngue voltado para os

fraseologismos, trata o texto *Protótipo de verbete de um dicionário bilíngue pedagógico para aprendizes brasileiros de espanhol com foco nas unidades fraseológicas* escrito por Arelis Felipe Ortigoza Guidotti, no qual a autora apresenta um modelo de verbete para o campo semântico da alimentação, na direção espanhol-português. A nomenclatura dessa proposta de repertório linguístico foi extraída de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 e 2012, enfatizando-se, neste relato, o registro das unidades fraseológicas (UF). Com base na Lexicografia Bilíngue, a autora buscou “elaborar um produto que tivesse fins pedagógicos e que envolvesse as contribuições advindas da Fraseografia”, que “contemplasse o registro de UFs, exemplos de uso, informações colocacionais ou possibilidades combinatórias, assim como informações pragmáticas que incluíssem notas explanatórias ou observações que o consulente deveria considerar nas suas produções em língua espanhola”.

Já Jacqueline Vaccaro Teer, com o texto *A lematização de expressões idiomáticas em dicionários para aprendizes*, defende a inserção de fraseologismos, principalmente as expressões em dicionários de aprendizes de língua espanhola. Para isso, analisou dois intervalos lematizados de cem folhas cada no dicionário Señas, já especificado anteriormente nesta apresentação. As mesmas expressões idiomáticas, posteriormente, foram buscadas no Dicionario Salamanca de la lengua española, de 1996, monolíngue, portanto, com o objetivo de contrastar esse tipo de inserção lexical nessas duas obras. Concluindo, diz que: “Os dicionários analisados neste trabalho apresentam pontos positivos e negativos em relação à inserção das EIs e às informações dadas sobre elas. O dicionário SEÑAS traz uma equivalência em português que colabora para a compreensão e produção por parte dos seus consulentes, quando empregada adequadamente. Já o dicionário SALAMANCA inclui as EIs em todos os elementos que as compõem, remetendo àquele que traz a paráfrase definitiva. Por outro lado, percebe-se que nem sempre esses dicionários

trazem marcas de uso e que, às vezes, essas informações não são suficientes para determinados casos”.

Um pouco de marcas de uso, semântica cognitiva e língua de sinais

O texto *Marcação de verbetes sobre homossexual masculino em dicionários escolares*, de Hugo Leonardo Gomes dos Santos, Antônio Luciano Pontes e Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, reporta a investigação realizada em dicionários escolares do Tipo 3 do Programa Nacional do Livro Didático de 2012 concernente as marcas de uso utilizadas por essas obras para a indicação de restrições e os contextos de uso de unidades lexicais relacionadas ao campo do “homossexual masculino”. Foi realizado um levantamento de 11 entradas relacionadas ao referido campo, num total de 44 verbetes extraídos de cinco desses dicionários. A começar das definições escolhidas, elaboraram “redes de fluxo de sentido, redes medioestruturais” e analisaram “o posicionamento das marcas de uso empregadas por cada dicionário, nas redes elaboradas, e os padrões de marcação de cada palavra”. Em conclusão, chegaram aos seguintes resultados: (i) a marca mais frequente foi aquela que se refere ao uso pejorativo e indica contextos discriminatórios nos quais essas palavras são utilizadas, e (ii) entradas que receberam a rubrica de “bicha”, “baitola” e “maricas”, “estão posicionadas às margens da rede e o fluxo de sentidos converge dessas palavras para as palavras não marcadas “gay” e “homossexual”.

Larissa Moreira Brangel, com o texto *A semântica cognitiva como ferramenta de otimização das definições tipo whole-sentence*, discute as possibilidades de contribuição que a semântica cognitiva pode oferecer para a criação de condições mais favoráveis de redação para as definições lexicográficas do tipo whole-sentence. Ademais, demonstra, na prática, uma possibilidade de se estabelecer essa relação, baseando-se nos princípios da semântica de frames e a base de dados da FrameNet. Seu objetivo principal é “contribuir para que a elaboração de paráfrases voltadas para crianças seja

uma atividade amparada por bases mais teóricas e menos especulativas”, discutindo “pontos de contato entre as whole-sentence definitions e a semântica cognitiva, estreitando, assim, as relações entre a teoria semântica e a prática lexicográfica”.

Já o texto *Ordem Visográfica – colocando os dicionários de línguas de sinais em ordem*, escrito por Leandro Andrade Fernandes e Mariângela Estelita Barros apresenta uma proposta de arranjo de entradas em dicionários de línguas de sinais numa ordem linear e alfabética, denominada pelos autores de “ordem visográfica”, que faz uso do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais, ELiS. Este último é o sistema de escrita para as línguas de sinais que apresenta “[...] a primeira possibilidade no mundo de elaboração de dicionários semasiológicos com entradas em línguas de sinais organizadas de maneira estritamente alfabética linear. Isso porque esse sistema de escrita representa sistematicamente os principais fonemas das línguas de sinais e os organiza linearmente. Na ELiS, os visografemas são dispostos em sequência linear em uma palavra, ou seja, um visografema após o outro”.

Um pouco de entrevista

O último texto deste número, intitulado *Lexicografia Pedagógica/Didáctica: entrevista con María Teresa Fuentes Morán*, traz uma conversa com a uma das mais representativas lexicógrafas no cenário mundial da atualidade. Nele, discutem-se importantes questões acerca da Lexicografia Pedagógica, a começar pela própria terminologia empregada nessa área: se Lexicografia Pedagógica ou Lexicografia Didática. Em seguida, Maria Teresa discute o objeto de estudo dessa ciência, assim como em relação à funcionalidade de contextos em dicionários, à reflexão entre dicionários passivos e ativos, à tecnologia envolta ao labor do lexicógrafo.

María Teresa Fuentes Morán é licenciada em Filologia Hispânica (Universidad Complutense) e doutora em Linguística (Universität Augsburg). Iniciou a trabalhar na Universidade de Salamanca em 2000, e desde 2006 é Profesora Titular do

Departamento de Tradução e Interpretação (Facultad de Traducción y Documentación). Seus pontos de investigação são os aspectos aplicados de língua espanhola e linguística, principalmente no âmbito da Lexicografia e da Tradução. Além disso, Além disso, é especialista em planejamento e gestão de projetos de cooperação para o desenvolvimento no campo da educação e especialista universitária em ambientes virtuais de aprendizagem.

Como se percebe, os autores que brilham nesta edição basearam seus textos em teorias sólidas, tais como a Lexicologia e Lexicografia, a Lexicografia Bilingue, a Linguística Aplicada, a Dialetoлогия, a Linguística de *Corpus*, a Linguística Cognitiva, a Fraseologia, entre outras.

Esperamos que todos os que venham a ler os artigos aqui selecionados possam se deliciar com a leitura, amadurecer com as reflexões que serão propiciadas e dar continuidade aos estudos da Lexicografia Pedagógica para que seja possível alavancar essa área tão produtiva e fértil em nosso país.

Claudia Zavaglia (UNESP/S. J. Rio Preto)
Odair Luiz Nadin (UNESP/Araraquara)

Referências bibliográficas

TEIXEIRA, M. C. A designação de “Lexicografia Pedagógica”. **Interfaces**. Vol. 6, n. 3 (dezembro), p. 29-35, 2015.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología bilingüe**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006.



Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro

Pedagogical Lexicography: history and Brazilian context scene

Mariana Daré Vargas*

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre questões teóricas relacionadas à Lexicografia Pedagógica, de modo a estabelecer um panorama dessa disciplina em contexto brasileiro. Resgatam-se as origens da Lexicografia Pedagógica, no final do século XIX e começo do século XX, quando da mudança do paradigma de ensino de línguas (MOLINA GARCÍA, 2006). Apresentam-se conceitos de Lexicografia Pedagógica atribuídos por especialistas (DUBOIS; DUBOIS, 1970; RUNDELL, 1998; HARTMANN, 2001; MOLINA GARCÍA, 2006; DURAN; XATARA, 2007; DURAN, 2008; HERNÁNDEZ, 2008; WELKER, 2008; KRIEGER, 2011; WELKER, 2011; DE SCHRYVER, 2012). Por fim, discutem-se as áreas com as quais essa ciência faz interface e propõe-se o panorama da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro, proposta ampliada de Duran e Xatara (2007), da qual fazem parte, além de aluno(a), professor(a), lexicógrafo(a) e editor(a), o Governo Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica. História da Lexicografia Pedagógica. Metalexigrafia Pedagógica. Ensino-aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present reflections on theoretical issues related to Pedagogical Lexicography, in order to establish a panorama of this discipline in a Brazilian context. The origins of this discipline are rescued in the late nineteenth and early twentieth century when the paradigm of language teaching changed (MOLINA GARCÍA, 2006). Pedagogical Lexicography concepts are presented by specialists (DUBOIS; DUBOIS, 1970; RUNDELL, 1998; HARTMANN, 2001; MOLINA GARCÍA, 2006; DURAN; XATARA, 2007; DURAN, 2008; HERNÁNDEZ, 2008; WELKER, 2008; KRIEGER, 2011; WELKER, 2011; DE SCHRYVER, 2012). Finally, we discuss the areas with which this science interfaces and propose the panorama of the Pedagogical Lexicography in a Brazilian context, an extended proposal of Duran and Xatara (2007), which includes, besides students, teacher, lexicographer and publisher, the Brazilian Government.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography. History of Pedagogical Lexicography. Pedagogical Metalexigraphy. Languages teaching and learning.

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Realiza estágio de Pós-doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com bolsa de Pós-doutorado Júnior do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

1. Introdução

Neste artigo, lançamos um olhar sobre questões teóricas relacionadas à Lexicografia Pedagógica. Inicialmente, resgatamos suas origens e investigamos os conceitos apresentados por especialistas, brasileiros e estrangeiros, para essa disciplina, a fim de estabelecer uma definição precisa desta. Por fim, apresentamos, com base na proposta de Duran e Xatara (2007), um panorama dos elementos da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro, bem como as áreas com as quais dialoga.

2. Origens da Lexicografia Pedagógica

No final do século XIX e início do século XX, mudou-se o paradigma do ensino de línguas, uma verdadeira revolução, segundo Molina García (2006): os estudos realizados por pedagogos e linguistas vão em direção de um método de ensino mais natural e direto. No final do século XIX e início do século XX, o Método Direto influenciou sobremaneira o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE). Essa abordagem propunha que se aprendia uma língua falando, logo, não se recorria à tradução, dava-se primazia à oralidade, ocupando a pronúncia lugar de destaque, e a aprendizagem da gramática era dedutiva, pois as regras de funcionamento da língua eram inferidas por meio da observação do idioma em uso.

Essa mudança na área do ensino-aprendizagem de línguas refletiu no campo da Lexicografia, emergindo a necessidade de mudar a apresentação do léxico e da gramática nos dicionários voltados ao ensino, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos usuários.

A Lexicografia Pedagógica, de acordo com Molina García (2006), nasceu dessa revolução, desse “giro de 180 graus”, da percepção, por parte de um grupo de professores, de que o dicionário do aprendiz de línguas deve ser diferente daquele de um falante da língua materna (doravante LM), sendo necessária, portanto, a

adequação às necessidades do consulente-*aprendente* de LE, inclusive porque este não era, e ainda não é, “letrado” em seu uso, devido às esporádicas vezes em que recorria à obra lexicográfica.

Interessante observar que, desde o princípio, de modo incipiente, já se pensava no letramento lexicográfico do estudante-usuário do dicionário e do professor, temática que, desde então, vem sendo debatida e ampliada. De nosso ponto de vista, o conceito de letramento lexicográfico está relacionado às práticas pedagógicas que visam propiciar adequada formação lexicográfica dos alunos, tanto os que não vão se tornar professores(as) de línguas, como aqueles que, um dia, serão professores(as). Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos estudantes apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como suporte para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais.

Podemos concluir, portanto, que ser letrado lexicograficamente é conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que a perpassa, por meio de um trabalho sistemático sobre o seu funcionamento e a(s) língua(s) que apresenta.

A publicação do capítulo de livro “O dicionário: estudo do vocabulário”, do linguista inglês Henry Sweet, em 1899, é tida como marco inicial de pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica, embora Johnson, em 1747, já houvesse pensado sobre o papel do dicionário no ensino de línguas: “O valor do trabalho lexicográfico deve ser estimado no uso: que o dicionário satisfaça apenas aos críticos não é suficiente, a

menos que, ao mesmo tempo, ensine seu usuário” (*apud* HARTMANN, 1983, p. 9, tradução nossa)¹.

Desde então, conforme Hartmann (1983), pesquisas na área do léxico avançaram consideravelmente e elaboraram-se repertórios lexicais, tais como, listas de vocabulário e minidicionários, em uma tentativa de simplificação do léxico para o *aprendente*, considerados o germe dos primeiros dicionários pedagógicos. Posteriormente, produziram-se os primeiros dicionários monolíngues de língua inglesa para estudantes.

Segundo Molina García (2006) e Welker (2008a, 2011), a partir do marco inicial e ao longo do século XX, Thorndike (1928), Odgen, Harold Palmer, Michael West e A. S. Hornby (década de 1930), L. V. Ščerba (1940), Zgusta (1971), Dubois e Dubois (1971), Hausmann (1974, 1977, 1989), Wiegand (1977), Kromann, Riber e Rosbach (1984) abordaram questões relacionadas ao dicionário no ensino-aprendizagem de língua(s), especialmente no âmbito da língua inglesa.

Em razão das limitações de espaço e, sobretudo, porque, no Brasil, esta é uma área relativamente recente, apresentamos um estado da arte dessa ciência nas últimas duas décadas, de Hartmann (1992) a De Schryver (2012), em cenário nacional e internacional.

3. A Lexicografia Pedagógica sob a visão de pesquisadores nacionais e estrangeiros

Rundell (1998) trata das tendências na Lexicografia Pedagógica inglesa, fazendo um resgate de fatos e nomes importantes no século XX para essa área. Hornby, West e Palmer são mencionados, pois se preocuparam com as necessidades de *aprendentes* de inglês como LE, especialmente Hornby, o qual deixou um legado com a obra *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (1942), que ditou parâmetros lexicográficos aos

¹ The value of a work must be estimated by its use: It's not enough that a dictionary delights the critic, unless at the same time it instructs the learner.

dicionários monolíngues para *aprendentes* produzidos depois da década de 1940. De acordo com o lexicógrafo, vocabulário controlado para definições, orientação pedagógica dos exemplos, presença de unidades fraseológicas e uso de *corpus* foram questões pensadas ao longo do século XX e, aos poucos, incluídas nas obras lexicográficas para estudantes não nativos de língua inglesa. O *corpus*, para Rundell, é, nos anos finais da década de 1990, a grande revolução na Lexicografia Pedagógica, porque proporciona um retrato fiel da língua em uso, desvelando suas regularidades, com fraseologias, colocações e preferências contextuais. A ascensão do *corpus* lexicográfico leva a, mais uma vez, ser repensado o papel da prática lexicográfica e os estudos sobre ela, no âmbito da educação, enfatizando a necessidade de a Lexicografia Pedagógica ser utilitária, isto é, proveitosa aos usuários do dicionário, produzindo obras lexicográficas que atendem às suas necessidades e habilidades linguísticas.

Sobre a revolução trazida pelo *corpus* ao campo da Lexicografia Pedagógica, Hartmann, em 1992 (p. 153 *apud* RUNDELL, 1998, p. 338), afirma: “Sinto que estamos apenas no começo de um empolgante período de solução de problemas reais” (tradução nossa)². Afirmação que Rundell, seis anos mais tarde, complementa:

O paradoxo aqui (e isso é o que faz da Lexicografia Pedagógica um campo tão absorvente) é que realmente grandes avanços na verdade foram feitos nos últimos anos, mas ainda existem razões para acreditar que estamos apenas no início de uma evolução mais emocionante ainda (RUNDELL, 1998, p. 338, tradução nossa)³.

Hartmann e Rundell, na década de 1990, quando pensam sobre o impacto do *corpus* na Lexicografia Pedagógica e refletem sobre o estado da arte dessa ciência, trazem à tona uma questão ainda atual na segunda década do século XXI: muito se

² I feel we are only at the start of an exciting period of real problem-solving.

³ The paradox here (and this is what makes pedagogical lexicography such an absorbing field) is that really major advances have indeed been made in the intervening years, yet there are still grounds for believing that we are just at the start of more exciting developments still.

evoluiu e tem-se evoluído, mas ainda há muito por fazer nesse campo de estudo, posto que o dinamismo da sala de aula impõe estar sempre em busca de soluções lexicográficas, entre as quais destacamos as relacionadas ao dicionário pedagógico, que respondam à demanda dos alunos em contexto de aprendizagem de língua.

Para Hartmann (2001), a Lexicografia Pedagógica desponta na intersecção entre o ensino de língua e o fazer de dicionários. É um campo da Lexicografia de orientação linguística, perspectiva interdisciplinar e natureza de resolução de problemas. O autor a concebe como uma área promissora, responsável por fomentar estudos e trabalhos de referência acerca dos *learner`s dictionaries* no contexto da língua inglesa britânica.

Molina García (2006) enfatiza ser a Lexicografia Pedagógica a Lexicografia sob a perspectiva do usuário e propõe serem três os aspectos gerais desta: a) ajuste da informação lexicográfica às necessidades do usuário; b) realização de inovações lexicográficas; c) desenvolvimento, por parte do lexicógrafo e do professor, das habilidades de referência do usuário. As habilidades de referência são aquelas necessárias para usar adequadamente um dicionário. O ajuste da informação refere-se à comunicação entre lexicógrafo e usuário/*aprendente*, porque, segundo o pesquisador, o uso do dicionário configura um ato comunicativo, o qual ocorre mediante a compreensão da informação lexicográfica (significados, questões gramaticais, combinações lexicais) pelo usuário. Por isso, a necessidade de estar ajustada às necessidades do consulente e primar pela compreensão.

Dubois e Dubois (1970, p. 54) já haviam atentado para a comunicação que se estabelece entre o autor do dicionário e o consulente. Trata-se, segundo os autores, de uma operação complexa, porque a informação encontrada pelo usuário no dicionário como resposta à sua dúvida passa por três estados: 1º) confrontação (o usuário confronta a informação lexicográfica com seu repertório cultural); 2º) compreensão (o consulente faz uma compreensão geral da resposta-enunciado lexicográfico); 3º) integração (a resposta dada pelo dicionário integra-se à bagagem cultural do usuário,

modificando-a). Por esse motivo, Dubois e Dubois afirmam ser o dicionário uma obra do gênero didático, veiculador de um discurso pedagógico, posto o consulente não ser mais o mesmo após a consulta à obra lexicográfica: seu conhecimento linguístico-cultural é, invariavelmente, ampliado.

Outro aspecto da Lexicografia Pedagógica mencionado por Molina García (2006) são as inovações lexicográficas, que pressupõem, segundo o pesquisador: facilidade para encontrar informação na macro e na microestrutura de unidades lexicais simples e complexas; avanços na apresentação de informações gramaticais, pragmáticas e semânticas — estas últimas com o uso de vocabulário controlado para as definições e de *corpus* para os exemplos —; estabelecimento de relações lexicais, semelhante à forma como criamos conexões para armazenar o léxico no cérebro, de modo a ser o dicionário um facilitador da aprendizagem dele. O autor assinala a necessidade de promover habilidades de referência, a fim de os alunos poderem aproveitar essas inovações, e de estimular o desenvolvimento da competência lexical. O desenvolvimento, por parte do lexicógrafo e do professor, das habilidades de referência do usuário deve ocorrer porque, para Molina García, o aluno desconhece todas as informações que uma obra lexicográfica pedagógica pode proporcionar e, por isso, não a usa em toda sua potencialidade ou dela faz uso inadequado. As razões para este comportamento do aluno em relação ao dicionário devem-se aos seguintes fatores: a) ideia de que o dicionário oferece apenas significados; b) não desenvolvimento das habilidades de referência; c) ausência do ensino das habilidades de referência nas ementas escolares e nos livros didáticos; d) influência do enfoque comunicativo no ensino, que relegou o dicionário a segundo plano, incentivando a inferência, por meio do contexto, dos sentidos das palavras desconhecidas. Em suma, as razões apontadas decorrem da ausência de letramento lexicográfico em contexto escolar.

Para Duran e Xatara (2007), a Lexicografia Pedagógica é uma especialização da Lexicografia, cujo foco não é a matéria lexicográfica, mas a proposição de subsídios

para o aperfeiçoamento de dicionários que contemplem as habilidades dos usuários e atendam às suas necessidades linguísticas. Duran (2008) propõe ser a Lexicografia Pedagógica “fruto do conhecimento mais aprofundado sobre os aprendizes e suas dificuldades” (p. 83), portanto, “evolução lexicográfica”, pois, a partir dela, começa-se a reconhecer e interpretar as necessidades dos usuários como soluções lexicográficas para superar as dificuldades linguísticas dos aprendizes de línguas. Interessante quando a autora esclarece, com base em Humblé (1997), o que seria, então, uma lexicografia não pedagógica: o não reconhecimento da finalidade pedagógica do dicionário, como ocorreu no século XVI, quando dicionários monolíngues, imbuídos do papel político de uniformizar as línguas, evitando que fossem corrompidas, tornam-se meros repositórios lexicais.

Hernández (2008) usa a expressão **Lexicografia Didática**⁴, recorrente na literatura especializada da Lexicografia espanhola, e afirma que, sem justificativa plausível, esta foi considerada, por muito tempo, uma disciplina menor da Lexicografia. Uma das razões para tal é a pouca importância atribuída, social e academicamente, à educação, e, especialmente na Espanha, a situação de escasso interesse e consideração aos assuntos do âmbito da Didática de Línguas. Essa situação favoreceu, assim, a adoção de expressões da língua inglesa, por exemplo, *learner dictionary*, traduzido, na língua espanhola, para *diccionario de aprendizaje* e empregado como sinônimo de dicionário escolar. Para Hernández (2008), a Lexicografia Pedagógica é a parcela da Lexicografia voltada a dicionários para estudantes de línguas, cujos pressupostos teóricos e aplicações práticas visam atender a dois

⁴ Em Krieger (2006), há, igualmente, referência a essa ciência como Lexicografia Didática. O uso dos adjetivos **didático** e **pedagógico** tem sido motivo de reflexão entre os pesquisadores da área. Para Welker (2008), o adjetivo **pedagógico** refere-se ao dicionário elaborado para atender às necessidades de estudantes de línguas. Já o adjetivo **didático** deve ser empregado para fazer referência à maneira como as informações lexicográficas são apresentadas, de maneira clara e adequada (didática) ou de forma inadequada (pouco didática).

públicos-alvo: 1) crianças e jovens *aprendentes* da LM, 2) jovens e adultos, estudantes de LE.

Para Krieger (2011), embora a Lexicografia Pedagógica seja recente em nosso país, esta vem se expandindo, devido à importância, tardia, certamente, atribuída às obras lexicográficas nos espaços de educação. Por isso, os contornos de seu objeto de estudo ainda estão sendo delineados. No entanto, pode-se delimitar como sendo seu princípio orientador a relação entre dicionário e ensino de línguas: o espaço por ele ocupado nas aulas de línguas, materna ou estrangeira, e a preocupação com sua adequação e qualidade, de modo a desvelar seu potencial didático, tornando seu uso produtivo e voltado para o ensino.

Welker (2008a, 2011), ao traçar o panorama da Lexicografia Pedagógica, sinaliza a ausência deste termo em obras importantes da Lexicografia — *Enciclopédia Internacional de Lexicografia*, de Hausmann *et al.* (1989/1990/1991), enciclopédia de Martínez de Sousa (1995) e enciclopédia editada por Brown (2006) — e nas introduções ao assunto, como em Landau (1984/2001), Béjoint (1994/2000), Lara (1997) e Jackson (2002). E, quando usado, esse termo, geralmente, restringe-se aos *learner's dictionaries*. O pesquisador reconhece faltar uma definição precisa do que é a Lexicografia Pedagógica e seu objeto de estudo e propõe que a “LP [Lexicografia Pedagógica] inclui dicionários destinados a aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto da língua materna” (WELKER, 2008b, p. 18), ressaltando serem de interesse à Lexicografia Pedagógica prática as habilidades, dificuldades e necessidades de consulta dos alunos de línguas para a elaboração de dicionários pedagógicos, os quais devem diferir de acordo com os níveis de competência linguística dos usuários. Por sua vez, o foco da Lexicografia Pedagógica teórica (Metalexicografia Pedagógica) é o estudo dos dicionários pedagógicos. Pesquisas de uso de dicionário não pedagógico (de língua geral, por exemplo, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*) não se enquadram na perspectiva da Lexicografia Pedagógica, fazendo parte do campo da **Pesquisa sobre o**

uso de dicionários, bem como não se enquadram no ensino do uso do dicionário, que compete à **Pedagogia/Didática de dicionários**.

De Schryver (2012), ao revisitar o fazer lexicográfico em língua inglesa dos últimos 25 anos do prestigiado periódico *International Journal of Lexicography* (IJL), criado em 1988 pela EURALEX, e dos últimos 50 anos dos mais importantes periódicos, manuais, enciclopédias, conferências e livros sobre Lexicografia, apresenta um horizonte dos temas lexicográficos mais discutidos e pesquisados desde 1962. Verificando a ocorrência do termo *pedagogical* nos textos da área, o autor aponta o crescente interesse pelo dicionário pedagógico, logo, pela Lexicografia Pedagógica, ao longo do tempo, interesse este que vem aumentando e consolidando-se ano após ano. De acordo com dados gráficos apresentados, começou a haver interesse pelo assunto, no âmbito do IJL, no final da década de 1990, atingindo ápice nos anos de 2007 e 2012. Para além do contexto deste periódico, desde 1962, verifica-se interesse pelo assunto, com interrupção na década de 1970. No fim da década de 1980, retoma-se a pesquisa na área, e o final da década de 1990 e começo da década de 2010 são momentos de intensa produção acadêmica.

4. A Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro

Duran e Xatara (2007) propõem haver quatro atores no cenário da Lexicografia Pedagógica: o(a) lexicógrafo(a), o editor, o professor e o aluno. O(a) lexicógrafo(a) produz o dicionário e, com frequência, em sua prática, faz pesquisa sobre dicionário, ainda que, na literatura especializada, seja feita a divisão entre lexicógrafo(a) (autor de dicionários) e metalexicógrafo(a) (pesquisador de dicionários). O editor publica e comercializa a obra lexicográfica, visando, muitas vezes, ao baixo custo e à alta qualidade, de modo a obter vendas exitosas e lucros notáveis. O professor influencia sobremaneira os alunos no momento de uso do dicionário e na escolha deste, como comprovado em Vargas (2011). E o aluno é o ator protagonista, público-alvo dos dicionários de viés pedagógico, principal foco das pesquisas na área, já que conhecer

sua identidade e suas necessidades confere maior clareza ao(à) lexicógrafo(a) (e metalexícógrafo/a) em suas decisões sobre o que e como produzir.

A proposta de Duran e Xatara (2007), parece-nos que pode ser complementada com mais um elemento no cenário brasileiro da Lexicografia Pedagógica: o Governo Federal, o qual realiza suas ações, nesse contexto, por meio das ações do Ministério da Educação (MEC). O MEC, por algumas décadas, distribuiu, à rede pública de ensino, dicionários de latim, língua portuguesa e línguas estrangeiras. Por quase 20 anos, as obras lexicográficas deixaram de ser oferecidas às escolas, voltando a ser distribuídas na primeira década do século XXI, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incorporou, em sua avaliação, dicionários para o ensino da LM. O PNLD avalia e distribui coleções de livros didáticos às escolas públicas brasileiras dos três segmentos da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Igualmente, contempla alunos da educação especial.

Em 2006, o Programa inovou, propondo uma tipologia de dicionários e a criação de acervos lexicográficos para a sala de aula, e, em 2012, foi criado o PNLD-Dicionários, vertente do Programa específica para as obras lexicográficas, que aprimorou o que já vinha sendo feito e, mais uma vez, inovou, acompanhando os dicionários do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, publicação do MEC, elaborado por Egon Rangel, com colaboração de Marcos Bagno e Orlene de Sabóia Carvalho, cujo público-alvo são os professores e a finalidade é apresentar informações sobre os dicionários e as características dos acervos, e propostas de atividades com as obras lexicográficas para serem aplicadas em sala de aula.

Essas ações do Governo Federal, conforme Krieger (2006b) e Rangel (2011), na última década, tiveram grandes impactos nas esferas acadêmica, editorial e escolar, posto que fomentaram pesquisas no âmbito da Lexicografia Pedagógica, estimularam a preocupação dos editores em produzir dicionários escolares de qualidade

pedagógica, evidenciaram o potencial didático da obra lexicográfica no ensino de variadas disciplinas, não apenas da LM, e levaram, certamente, professores, alunos e pais a refletirem sobre o papel do dicionário, na sala de aula e em casa, e as contribuições dele para o ensino. Portanto, o Governo Federal assume relevância no cenário da Lexicografia Pedagógica brasileira, com ações que impactam em todos os âmbitos: desde editorial, no momento de produção do dicionário, até escolar, no momento de fazer uso dele.

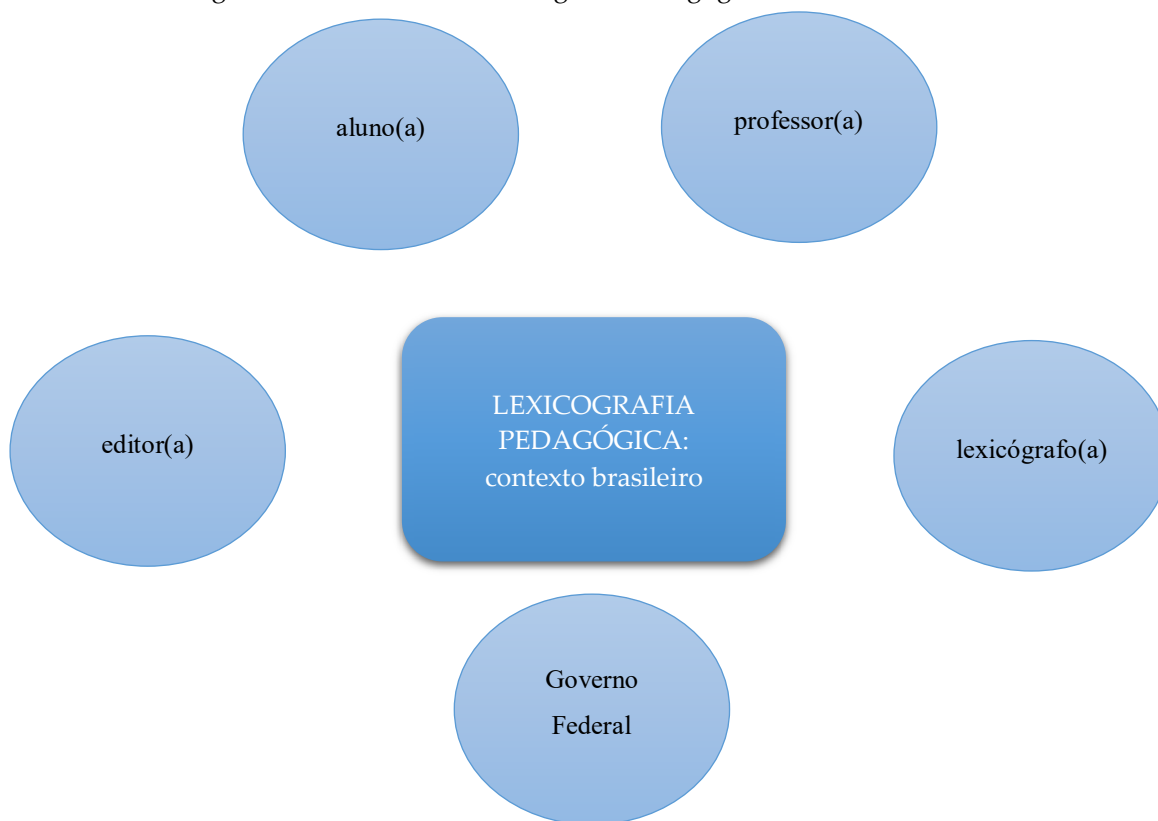
Duran e Xatara (2007) também propõem ser a Lexicografia Pedagógica multifacetada, sendo três as áreas com as quais faz interface: a Linguística Computacional, visto que o computador é, na atualidade, ferramenta imprescindível para elaborar dicionários, fornecedor de dados de conteúdo, possibilidade de inclusão de novas mídias, de concepção de novos formatos de obras lexicográficas e de interação com os usuários; a Linguística de Corpus, porque os *corpora* indicam a frequência da unidade lexical, informações semânticas, comportamento combinatório, exemplos, dados da linguagem espontânea e registro, proporcionando, dessa forma, grande número de informações ao lexicógrafo, cabendo-lhe avaliá-las e selecioná-las para compor a obra lexicográfica; e a Linguística Aplicada, pois compartilha de mesmo interesse — verificar meios de potencializar a aprendizagem de línguas, sobretudo, a aquisição do léxico — e contribui com suas metodologias de pesquisa.

No contexto do letramento lexicográfico, Krieger (2011) menciona outra área com a qual a Lexicografia Pedagógica tem interface: a formação de professores. A ausência de formação lexicográfica, na graduação e/ou pós-graduação, compromete o uso do dicionário como material complementar para o ensino de línguas e contribui à perpetuação da ideia de que é um livro somente de consultas esporádicas. De Grandi (2014), atenta a essa questão, elaborou e apresentou, em sua dissertação de Mestrado, um Guia teórico-metodológico, com propostas de atividades para o professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) aprender a usar o dicionário, especialmente

o bilíngue, e ensinar os alunos a usarem-no. O Guia, de acordo com a pesquisadora, pode contribuir para o conhecimento de conceitos da Lexicografia Pedagógica e o uso mais produtivo da obra lexicográfica, na qualidade de apoio para a preparação de aulas e no ensino da língua.

Desse modo, do panorama interdisciplinar da Lexicografia Pedagógica, em contexto brasileiro, fazem parte: aluno (ator protagonista), lexicógrafo, editor(a), professor(a) e Governo Federal. Na resolução dos problemas encontrados na sala de aula, a fim de produzir dicionários pedagógicos mais produtivos e orientados para o ensino, esta especialização pedagógica da Lexicografia trava constante diálogo com a Linguística Aplicada, a Linguística Computacional, a Linguística de Corpus e a Formação de professores, na graduação e/ou pós-graduação.

Figura 1 – Panorama da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro.



Fonte: elaborado pela autora.

5. Considerações finais

Ao longo deste artigo, fizemos um resgate das origens da Lexicografia Pedagógica, as quais remontam ao final do século XIX e início do século XX, quando há uma mudança de paradigma no ensino de línguas e o Método Direto ganha força nas salas de aula. A partir de então, começa-se a pensar na necessidade da elaboração de materiais didáticos e repertórios lexicais que atendam às necessidades linguístico-comunicativas dos estudantes, e os primeiros estudos em Lexicografia Pedagógica são empreendidos.

Igualmente, apresentamos o estado da arte dessa ciência nas últimas duas décadas, de 1992 a 2012, resgatando vozes de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Os conceitos sobre Lexicografia Pedagógica por estes elaborados permitem-nos defini-la como uma disciplina cujos focos são a proposição de parâmetros para a elaboração de dicionários pedagógicos e a produção destes, e o público-alvo é o estudante de LM e/ou LE. Sua verve é o que acontece nos espaços educacionais de ensino, tais como, as necessidades linguísticas dos estudantes e as habilidades no manuseio do dicionário, o qual, nessa perspectiva, é concebido como material didático, de fim primeiro e último, obviamente, pedagógico. Dessa forma, este deve auxiliar no ensino de línguas e, por que não, de outras disciplinas, como se pressupõe no PNLD-Dicionários, comunicando, estabelecendo diálogo e interagindo com seu usuário, o estudante. A Lexicografia Pedagógica é, portanto, a área do âmbito lexicográfico cujas teoria e prática estão em constante diálogo, pois a solução de problemas reais na relação ensino-dicionário pedagógico é sua finalidade primeira.

Por fim, ampliando a proposta de Duran e Xatara (2007), apresentamos o panorama da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro, do qual fazem parte lexicógrafo(a), aluno(a), professor(a), editor(a) e Governo Federal. Igualmente, tecemos reflexões sobre o caráter interdisciplinar e multifacetado da Lexicografia Pedagógica. Esta comunica-se com outras áreas, dentro e fora da Lexicografia, da

Linguística e da Educação, com vistas a manter ou tornar harmoniosa a relação ensino-aprendizagem de línguas e uso do dicionário pedagógico.

Esperamos, com este texto, ter contribuído para o desenvolvimento dos estudos em Lexicografia Pedagógica, bem como para a valorização dessa disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e Linguística.

Referências bibliográficas

DE GRANDI, L. **Uso do dicionário no ensino de língua espanhola**: proposta de Guia teórico-metodológico para professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

DE SCHRYVER, G.-M. Trends in twenty-five years of Academic Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 25, n. 4, p. 464-506, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs030>

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie**: le dictionnaire. Paris: Larousse, 1971.

DURAN, M. S. **Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 2007.

GOUWS, R. H. Theoretical Lexicography and the *International Journal of Lexicography*. **International Journal of Lexicography**, v. 25, n. 4, p. 450-463, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs028>

HARTMANN, R. R. K. **Teaching and researching Lexicography**. England: Pearson Education Limited, 2001.

HARTMANN, R. R. K. Theory and practice in dictionary-making. In: **Lexicography: principles and practice**. HARTMANN, R. R. K. (org.). London: Academic Press, 1983. p. 3-12.

HERNÁNDEZ, H. Retos de la Lexicografía Didáctica. In: EL DICCIONARIO COMO PUENTE ENTRE LAS LENGUAS Y CULTURAS DEL MUNDO, 2008, Alicante. **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 22-32. Disponível em: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03692741069236462977857/031297.pdf?incr=1>. Acesso em: 26 fev. 2018.

HUMBLÉ, P. **A new model for a foreign language learners' dictionary**. 1997. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

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

KRIEGER, M. da G. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico**. Granada: Comares, 2006.

RANGEL, E. de O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37-60.

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 11, n. 4, p. 315-342, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/11.4.315>

WELKER, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008a.

WELKER, H. A. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 2008b. p. 9-45.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

Artigo recebido em: 19.03.2018

Artigo aprovado em: 04.09.2018



Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada

Pedagogical Lexicography: an exemplified practical proposition

Maria da Graça Krieger *

Alexandra Feldekircher Müller **

RESUMO: A Lexicografia Pedagógica (LP) é motivada pela compreensão do importante papel didático que os dicionários podem desempenhar no ensino/aprendizagem das línguas. Um dos objetivos da Lexicografia Pedagógica consiste, portanto, em evidenciar a produtividade do dicionário em diferentes situações de aprendizado não só de língua estrangeira, mas também da língua materna. Neste artigo, salienta-se a importância das relações entre níveis e/ou projetos de ensino e a proposta lexicográfica que rege a organização estrutural de dicionários escolares de língua materna. Estudos de LP constataam a carência de formação em lexicografia dos professores no Brasil. Isso explica o desconhecimento da estrutura e do potencial de lições sobre a língua e a linguagem que os dicionários oferecem. Consequentemente, evidencia-se o pouco aproveitamento dos dicionários nas práticas pedagógicas de língua materna. No entanto, percebe-se que os princípios da LP vêm produzindo impactos positivos sobre a produção editorial da

ABSTRACT: Pedagogical Lexicography (LP) is motivated by the understanding of the important didactic role that dictionaries can play in teaching / learning languages. One of the objectives of Pedagogic Lexicography consists in evidencing the productivity of the dictionary in different situations of learning not only of foreign language, but also of the mother tongue. In this article, we highlight the importance of the relation between levels and / or teaching projects and the lexicographic proposal that rules the structural organization of mother tongue language dictionaries. LP studies confirm the deficiency of teacher lexicography training in Brazil. This explains the lack of knowledge of the structure and potential of lessons about language and language that dictionaries offer. Consequently, the little use of dictionaries in mother-tongue pedagogical practices is evident. However, it is perceived that the principles of LP have produced positive impacts on the editorial production of Brazilian school lexicography. In this

* Doutora em Linguística e Semiótica – USP. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. kriegermg@gmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada – UNISINOS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. alexandra.f.m@gmail.com; alexandrafm@unisinobr.com.

lexicografia escolar brasileira. Nesse contexto, este texto tem por objetivo apresentar resultados de um trabalho prático, publicado sob a forma de *Caderno de Exercícios* (KRIEGER; MÜLLER, 2017). Dois eixos pautam a organização dos Cadernos: 1) Para conhecer e consultar o dicionário e 2) Para aproveitar o dicionário. Todo o material compreende um conjunto de 90 exercícios que podem auxiliar os professores em diversas atividades didáticas com o uso de dicionários.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário escolar. Lexicografia Pedagógica. Exercícios. Atividades didáticas.

context, this text aims to present the results of a practical work, published in the form of *Caderno de Exercícios* (KRIEGER; MÜLLER, 2017). Two axes guide the organization of the Notebooks: 1) To know and consult the dictionary and 2) To take advantage of the dictionary. All the material includes a set of 90 exercises that can help teachers in various didactic activities with the use of dictionaries.

KEYWORDS: Language dictionaries. Pedagogical Lexicography. Exercises. Didactic activities.

1. Introdução

Falar em Lexicografia Pedagógica (LP) pressupõe a definição de princípios teóricos e metodológicos que cobrem as principais relações entre dicionários e ensino. O desenvolvimento dessas relações fundamenta-se na motivação primeira da Lexicografia Pedagógica: tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino das línguas. Em decorrência, além da qualidade, a adequação da obra a ser trabalhada com os alunos e o projeto didático do professor precisam estar em harmonia. A compatibilidade desses dois fatores consiste numa condição qualitativa para que o dicionário, um tipo de obra ainda pouco explorada, efetivamente, torne-se um recurso didático produtivo no ensino/aprendizagem da língua materna, contexto aqui privilegiado.

O alinhamento desses fatores torna-se relevante nas proposições básicas da Lexicografia Pedagógica, domínio de conhecimento ainda novo não só no Brasil, mas também no panorama internacional, e que integra o campo de estudos da Lexicografia. Observa-se, no entanto, que, mesmo antes do desenvolvimento de estudos lexicográficos sistemáticos, vale dizer, antes que a Lexicografia tenha sido reconhecida

como um ramo da Linguística Aplicada, já era disseminada a concepção de que o dicionário cumpre funções didáticas não só no ensino de línguas estrangeiras, mas também no da língua materna. Tanto assim é que as obras lexicográficas sempre estiveram incluídas nas relações de material didático, junto à indicação dos livros necessários a cada série escolar. Essa inclusão “natural” é, de algum modo, responsável pela ideia de que o professor sabe e sempre soube aproveitar bem o dicionário em seus ensinamentos.

Entretanto, a realidade não é essa e não apenas no nosso país. Verifica-se o mesmo tipo de problema até em países de larga tradição lexicográfica como a Espanha, onde foi desenvolvida uma pesquisa com o objetivo de medir os graus de interação que o dicionário tem no âmbito do ensino do espanhol como língua materna. A responsável pela investigação diz:

Nuestra hipótesis de partida se halla en el supuesto de que, aunque la llamada “lexicografía didáctica” ha experimentado un espectacular desarrollo en los últimos tiempos, el lugar que ocupa el diccionario en la enseñanza del español está lejos de alcanzar el que le corresponde, teniendo en cuenta su reconocida utilidad como instrumento de aprendizaje. (AZORIN FERNANDES, 2007, p. 169)¹.

O Brasil também sofre esse distanciamento, conforme vários estudos acadêmicos têm mostrado. Tal distanciamento é também uma das importantes motivações para o impulso da Lexicografia Pedagógica direcionada à língua materna. Entre outros aspectos, essa linha de investigação tenta romper, com o “desconhecimento” dos dicionários, em especial, daquelas obras cujas propostas lexicográficas são voltadas ao ensino em vários níveis. Contribuir para minimizar esse

¹ Nossa hipótese de partida baseia-se no pressuposto de que, ainda que a chamada “lexicografia didática” tenha experimentado um espetacular desenvolvimento nos últimos tempos, o lugar que o dicionário ocupa no ensino do espanhol está longe de alcançar aquilo que ele de fato representa, levando em conta a sua reconhecida utilidade como instrumento de aprendizagem. (Tradução nossa).

desconhecimento motiva o desenvolvimento deste artigo que apresenta alguns resultados de uma proposta de produção de material didático, cujo fim último é colaborar para diminuir a carência de materiais que auxiliem o professor a aproveitar o potencial didático do dicionário em seu projeto pedagógico de ensino/aprendizagem da língua portuguesa quer nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental ou mesmo nas do Ensino Médio.

Trata-se de uma publicação² que propõe exercícios, relacionando-os a habilidades e competências que, em geral, são exigidas no ensino da língua portuguesa como leitura, produção textual descrição da língua entre outros temas. Não se trata de um trabalho que pretende ser um modelo acabado. Diferentemente, a proposição de exercícios, adiante exemplificados, limita-se a sugestões de uso do dicionário a uma aplicação prática resultante de reflexões e estudos sobre o potencial do dicionário de língua no processo de aprendizado.

2. Avanços em Lexicografia Pedagógica

É importante lembrar que a Lexicografia Pedagógica no Brasil tem avançado, destacando-se tanto o plano da reflexão acadêmica, como o plano da produção lexicográfica editorial, destinada à escola. No campo editorial, é preciso reconhecer que a adoção de políticas públicas que valorizaram os dicionários como importantes instrumentos didáticos respondem largamente pelos impactos positivos nos modelos lexicográficos.

Por sua vez, a produção científica acadêmica, aqui referida, situa-se no âmbito dos pesquisadores de Ciências do Léxico, marcadamente no domínio da Lexicografia. Isso ocorre a partir do final do século XX, ampliando-se as proposições e análises críticas sobre dicionários escolares utilizados no Brasil. Na realidade, a pesquisa

² *Caderno Interativo: atividades com o dicionário*, publicado pela Editora Lexikon no ano de 2017, de autoria de Maria da Graça Krieger e Alexandra Feldekircher Müller.

brasileira vem acompanhando o desenvolvimento internacional da Lexicografia Pedagógica, cujo pioneirismo concerne às línguas estrangeiras. Posteriormente, ganha também impulso o foco da produtiva utilização dos dicionários em relação aos ensinamentos de língua materna. Com desenvolvimento semelhante, constrói-se, em nosso meio, um panorama que se expande e cobre a problemática da qualidade e das funções dos dicionários de uso escolar para o ensino/aprendizado seja de língua estrangeira, seja de língua materna. O detalhamento desse panorama foge ao escopo deste artigo. Não obstante, é importante registrar que vários pesquisadores do grupo das Ciências do Léxico³ têm contribuído para a consistência das reflexões e análises críticas relacionadas à Lexicografia e ao aprendizado de línguas.

Sem dúvida, os estudos de Lexicografia Pedagógica revestem-se de importância já que podem orientar escolhas e práticas didáticas que envolvem o uso de dicionários. Abrir caminhos a um uso produtivo e orientado dos dicionários, nesse cenário, é missão da LP. Logo, o dicionário, identificado como escolar ou assim chamado, é o objeto primeiro de estudo da Lexicografia Pedagógica. Isso não significa fechar o pensamento numa concepção única, num modelo exclusivo e excludente, mas avaliar a adequação da obra lexicográfica escolhida, considerando o projeto de ensino do professor. Logicamente, a qualidade é condição implícita de todo e qualquer dicionário considerado adequado ao nível de escolaridade e ao projeto didático dos professores.

Nessa ótica, inscreve-se a atual produção lexicográfica brasileira dirigida à escola. Esse segmento, a partir de 2006, cresceu quantitativa e qualitativamente na relação direta das proposições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se de antiga política do Ministério de Educação, fundada em rigoroso processo

³ <http://anpoll.org.br/gt/lexicologia-lexicografia-e-terminologia/>. Esse grupo publica seus trabalhos sob a forma de uma coleção intitulada Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.

seletivo para a aquisição de livros didáticos para o ensino público no nível Fundamental.

Desde 2001, o PNLD ressaltou a função didática que os dicionários podem exercer no ensino da língua materna, incluindo esse tipo de obra em seu processo seletivo de obras para as escolas públicas. Inicialmente, os editais referiam a seleção de dicionário escolar sob o formato único de minidicionário, seguindo uma larga tradição conceitual que veio a ser rompida pelo PNLD de 2006. Nesse Programa, foi realizada uma profunda inovação, ao serem abertas inscrições para seleção de três categorias de dicionários, consideradas necessárias à aprendizagem de diferentes fases do Ensino Fundamental. Em grandes linhas, as três categorias com os critérios definidores dos tipos de dicionários selecionados para a escola pública do país foram identificadas numericamente, junto à exigência de uma organização estrutural compatível com os níveis de aprendizagem, conforme explicitado nos editais da época:

- Dicionários de tipo 1 - *Número de entradas: mínimo de 1000 e máximo de 3000. Proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.*
- Dicionários de tipo 2 - *Número de entradas: mínimo de 3.500, máximo de 10.000. Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.*
- Dicionários de tipo 3 - *Número de verbetes: mínimo de 19.000 e máximo de 35.000. Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.*

A categorização apresentada é bastante genérica, mas salienta um aspecto fundamental: a relação entre proposta lexicográfica e nível de ensino. O PNLD passa então a exigir que toda obra seja estruturada em moldes que atendam a necessidades dos usuários previstos, oferecendo informações compatíveis com suas capacidades cognitivas e considerando as etapas de aprendizado do Ensino Fundamental. É interessante observar ainda que a referência a tipos 1, 2 e 3 foi propositalmente estabelecida como forma de fugir de títulos comuns e, em geral, aleatórios que recebem

obras que circulam no mercado editorial a exemplo de dicionário infantil, infanto-juvenil, escolar. Entre outras, essas citadas são denominações livremente escolhidas e nem sempre pertinentes.

O PNLD continuou avançando e aprimorando seu alcance, ao incluir novas categorias em anos subsequentes, como a criação da categoria do Ensino Médio. Importa destacar que todas essas ações de uma política pública educacional provocaram um impacto positivo fundamental na produção lexicográfica brasileira direcionada à escola. Nesse quadro positivo, dois aspectos essenciais merecem destaque: a alteração do tradicional conceito de dicionário escolar e a exigência de adequação da proposta lexicográfica de cada tipo de obra. De modo particular, abalou-se a arraigada ideia de que minidicionário e dicionário escolar são sinônimos praticamente perfeitos. Tal compreensão justificava-se em razão do minidicionário ser uma obra bem mais concisa do que um dicionário geral de língua; conseqüentemente, um livro menos pesado para o aluno carregar em sua mochila. Bem entendido, eram outros tempos, caracterizados pela existência única do livro em papel. Entretanto, a definição dos critérios de concisão para compor a nomenclatura de um minidicionário, bem como de outros aspectos estruturais, nunca foram claramente explicitados, pelo menos, na Lexicografia brasileira mais difundida.

O redimensionamento da concepção de dicionário escolar, determinado pelo PNLD, evidencia a inclusão do Programa no âmbito da Lexicografia Pedagógica tanto no plano conceitual, quanto aplicado, já que o mercado editorial do Brasil passou a seguir, na medida do possível, várias orientações dos editais de seleção de dicionários.

O outro aspecto fundamental inovador reside na exigência de compatibilidade entre a estrutura da proposta lexicográfica e o nível de aprendizado dos alunos. Encontram-se aí profundas modificações estruturais que atingem a composição da nomenclatura, as informações do verbete, o nível redacional das definições entre outros elementos importantes. Com isso, rompe-se a grande barreira de que o usuário

do dicionário é um sujeito indefinido e, ao mesmo tempo, capaz de compreender todo o código lexicográfico que ordena os verbetes. E nele as informações oferecidas sejam elas de natureza linguística ou de teor enciclopédico. O consulente projetado deveria ser ainda alguém capaz de compreender o conteúdo das definições, mesmo que elaboradas em linguagem não compatível com seu conhecimento. É reconhecido que os dicionários bem elaborados fazem uma projeção de seus usuários, mesmo não podendo definir com total exatidão o nível cognitivo de seus consulentes. Em síntese, a projeção dos consulentes visados é determinante da estrutura de uma obra lexicográfica e consiste num fator potencialmente qualitativo.

Nessa direção, o PNLD, ao definir requisitos necessários à tipologia proposta, contribuiu largamente para uma estruturação lexicográfica orientada para diferentes níveis de aprendizagem. De fato, essas determinações foram fundamentais para a melhoria dos dicionários destinados à escola; mas isso não significa, na prática, o alcance de graus de excelência no absoluto. Há ainda bom caminho a percorrer; contudo, o Ensino Fundamental brasileiro, público e também privado, e mais recentemente o Ensino Médio com o PNLD de 2012 foi beneficiado pelos novos formatos dos dicionários que podem ser chamados de escolares. Tudo isso, a despeito dos interesses econômicos das editoras concorrentes ao PNLD. Confirma-se assim o modo como Duran e Xatara (2007) consideram o foco da Lexicografia Pedagógica, ou seja, oferecer subsídios para o aperfeiçoamento de dicionários, considerando as habilidades dos usuários de modo a atender às necessidades linguísticas do seu público-alvo.

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 Damin (2005) mostrou, os estudos clássicos de tipologia lexicográfica não incluíam a categoria dicionário escolar.

Todas as observações anteriores, focalizando – produção acadêmica e produção editorial – atestam importantes avanços da Lexicografia Pedagógica no Brasil. Falta, no entanto, chegar mais perto do professor de modo a contribuir para sua formação docente, levando-o a tornar o dicionário um material didático útil para seus projetos de ensino. Tais propósitos são desafios que precisam ser enfrentados para a concretização efetiva da Lexicografia Pedagógica no Brasil.

3. Dicionário: uma obra desconhecida

Pode parecer contraditório, mas o dicionário é um tipo de obra que, em princípio, dispensa apresentações. Embora, de longa data, conhecido como o lugar que registra as palavras “existentes” de um idioma e que oferece múltiplas informações linguísticas e culturais, o dicionário é uma obra de consulta, informativa em sua essência, porém seu potencial didático não chega a ser devidamente conhecido, logo, não é explorado. Em geral, a utilização deste tipo de obra limita-se ao domínio do manejo da ordem alfabética, a uma rápida olhada no conteúdo do verbete, a uma simples conferência sobre a existência ou não de alguma palavra ou sintagma e, em geral, à sua grafia. Contudo, indiscutivelmente, o dicionário é “um lugar privilegiado de lições sobre a língua e a linguagem” (KRIEGER, 2012, p. 19) e, como tal, não se resume a uma lista de palavras.

Na realidade, o papel pedagógico que uma obra dicionarística pode desempenhar depende das condições de sua utilização. Não custa reiterar que esta será mais produtiva, se não ficar limitada à conferência do correto/incorreto, mas avançar em análises sobre as unidades lexicais, seus usos e estruturas gramaticais e

sintáticas a elas relacionadas, além dos muitos fenômenos do sentido. Reduzir, portanto, a utilização do dicionário ao seu papel de código normativo é limitar seu potencial de instrumento que oferece ensinamentos sobre a língua e sobre a linguagem.

A limitação de uso está, em muito, vinculada à falta de formação docente em Lexicografia. No Brasil, os cursos de magistério, bem como os cursos superiores de Letras não costumam incluir Lexicografia como disciplina curricular. Conseqüentemente, um dos reflexos negativos da ausência de um conhecimento docente mais aprofundado sobre as obras lexicográficas implica o fato de que o aluno não é levado a compreender mais profundamente a riqueza de um dicionário, o que provoca o desconhecimento de seu potencial informativo sobre a língua, a linguagem e a cultura, bem como se lê:

Pero el hecho de reconocer que se está usando algún diccionario no es, en absoluto, indicativo del grado de familiaridad de los escolares con este tipo de obras; pues al tratarse de un instrumento de consulta y no de un manual o de un libro de texto cuya lectura sea obligatoria, la frecuencia de uso puede llegar a ser extremadamente variable si descendemos a los casos concretos. (AZORIN FERNANDES, 2007, p. 172)⁴.

Tal situação é também recorrente no Brasil. Inegavelmente, há razões que deixam o docente e também o aluno carentes de estudos lexicográficos mais sistemáticos. Diante dessa realidade, minimizar a carência docente sobre as muitas possibilidades de aproveitamento do dicionário pelos alunos torna-se um dos principais desafios da LP. Trata-se de difícil missão que pode ser facilitada com a produção de materiais orientadores do uso de dicionários. Nessa direção, há um marco

⁴ Mas o fato de reconhecer que se está usando algum dicionário não é, em absoluto, indicativo do grau de familiaridade dos estudantes com esse tipo de obras; porque, ao se tratar de um instrumento de consulta e não de um manual ou de um livro de texto cuja leitura seja obrigatória, a frequência de uso pode tornar-se extremamente variável se observarmos casos concretos. (Tradução nossa).

inicial importante que merece destaque pela proposta e abrangência, também publicação do MEC como complementação essencial do PNLN. Trata-se de Com direito à palavra: dicionários em sala de aula (BRASIL, 2012)⁵, texto direcionado aos professores que apresenta informações sobre os dicionários e os acervos, além de propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Na mesma direção, elaborou-se uma proposta, logo exemplificada, que se soma ao quadro das já existentes. A motivação maior, e não poderia ser diferente, é auxiliar o docente no cumprimento da missão de tornar os dicionários escolares conhecidos e aproveitados em seu potencial didático. Tal missão inicia por tentar superar o desconhecimento sobre a estrutura organizacional dos dicionários, que corresponde ao tradicional código lexicográfico. Isso inclui as regras de lematização, a identificação, por exemplo, dos princípios de apresentação das acepções entre tantos outros recursos comuns à organização lexicográfica.

Diferentemente do que se costuma julgar, é comum que o aluno não seja um usuário habilitado a consultar as informações que o dicionário oferece. Daí por que o necessário processo de identificação das regras lexicográficas tradicionais tem sido chamado, por vezes, de letramento lexicográfico. Este também é um dos aspectos que a proposição, a seguir apresentada, levou em consideração.

4. Uma proposta aplicada

Tal como, já referido, a aplicação de princípios da LP motivou a elaboração de um conjunto de 90 exercícios voltados ao ensino da língua portuguesa, publicados no formato de um *Caderno Interativo: atividades com o dicionário* (KRIEGER; MÜLLER, 2017). O objetivo maior da publicação consiste em auxiliar o professor a proporcionar ao discente uma experiência concreta de aprendizagem, fazendo o dicionário valer

⁵ Elaborado por Egon Rangel.

como efetivo material didático. Para tanto, foram privilegiadas relações entre os registros que o dicionário faz – semânticos, linguísticos e discursivos – e algumas possibilidades de aproveitamento pelo aluno das “lições” que a organização e o uso do dicionário oferecem. (KRIEGER; MÜLLER, 2017, p. 5-6).

O exame dessas relações foi orientado pela identificação de conteúdos e competências a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental em suas séries finais, público-alvo para as atividades criadas. Especificamente, foram consideradas as principais diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para essa faixa etária. Além, disso, por método de amostragem, foram também observadas algumas diretrizes curriculares municipais, disponíveis na internet.

Em conformidade com os postulados da LP, vale reiterar a importância da adequada exploração de conteúdos em cada nível e projeto pedagógico em pauta para um bom resultado na sala de aula. Nessa perspectiva, as atividades propostas no *Caderno* não pretendem ser uma fórmula única a ser aplicada sem adaptações. Diferentemente, são exemplos de exercícios a serem selecionados adequadamente conforme o plano de ensino. Cabe, pois, ao docente avaliar a funcionalidade de aplicação, considerando, por exemplo, alguns focos prioritários de ensino como: *a) alfabetização e letramento; b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual; e c) descrição da língua.*

Em relação à *(a) alfabetização e letramento*, o dicionário favorece a identificação do alfabeto e sua ordenação, bem como as bases da silabação. A consulta ao dicionário permite mostrar também que a escrita não é representação direta, mas convencionalizada da fala.

No plano do *(b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual*, são múltiplos os recursos que o dicionário oferece a iniciar pela informação a respeito do sentido único ou dos vários significados das palavras, com seus usos denotados e conotados ou figurativos. Os contextos sociais de uso das palavras também aparecem

pelo registro das abreviaturas de popular, formal entre outros. Esse tipo de informação auxilia na orientação da escolha de palavras em conformidade com gêneros textuais, atribuindo coesão aos textos produzidos.

De igual modo, a dimensão semântica, articulada pelas definições e pelas redes de acepções nos casos de polissemia, torna ainda mais evidente o importante papel dos contextos para a determinação dos significados. Nessa direção, a prática de desenvolver análise crítica sobre qualidade de definição auxilia no amadurecimento do pensamento lógico e na busca da coerência textual. Daí também a importância de observar as relações de forma e de conteúdo entre palavras: cognatos, sinônimos, antônimos, homônimos. Tudo isso cobre elementos linguísticos e semânticos, cujo conhecimento contribui para uma performance comunicativa mais avançada, amparada pela natural ampliação de vocabulário do aluno.

Por outro lado, o dicionário possibilita desenvolver estudos que envolvem (c) *a chamada descrição da língua*. Isso inclui o conhecimento das categorias gramaticais, de regência verbal, bem como podem ser analisados aspectos morfológicos sobre: i) formação do léxico: morfologia, etimologia, neologia; e ii) constituição heterogênea do léxico: termos técnico-científicos, áreas de especialidade. Muitas outras possibilidades podem ser exploradas, incluindo a observação da transitividade verbal com os respectivos exemplos.

Diante desse quadro, os exercícios elaborados foram divididos em 2 (dois) eixos básicos assim intitulados: 1) *Para conhecer e consultar o dicionário*; e 2) *Para aproveitar o dicionário*. O conhecimento das partes que integram e estruturam um dicionário são os aspectos observados e potencializados no primeiro eixo das atividades, as quais cobrem o letramento lexicográfico. Por sua vez, no segundo eixo, privilegiam-se questões que mostram a produtividade do dicionário no desenvolvimento da competência linguística e textual dos alunos. Apesar dessa divisão metodológica, nos dois eixos, há questões que incidem sobre componentes que possuem implicações

mútuas. Entretanto, o foco de estudo é distinto. Como ilustração da proposta, são reproduzidas algumas atividades em sequência.

Eixo 1- Para conhecer e consultar o dicionário

A competência discente no manejo lexicográfico é condição primeira para um bom aproveitamento da obra. De modo simples, é importante que o aluno encontre-se na obra e que ele consiga localizar as informações de que precisa no momento da consulta. Ao obter êxito nos resultados da busca, o dicionário pode se tornar seu aliado permanente, uma ferramenta de auxílio para sua proficiência por toda a sua vida. Onde a importância do letramento lexicográfico, ilustrado nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 – Dicionário é um livro.

1. Marque com um X as opções corretas sobre as partes que compõem o seu dicionário.

- a) apresenta um sumário para que você possa se localizar melhor.
- b) tem uma explicação de como usar o dicionário no início da obra.
- c) apresenta a lista dos municípios.
- d) tem uma lista de palavras com as suas definições.

2. Marque V (verdadeiro) ou F (falso) nas opções abaixo sobre o dicionário.

- a) apresenta pequenos contos literários.
- b) apresenta a relação dos nomes dos presidentes do país.
- c) tem uma lista com as siglas e abreviaturas utilizadas no interior dos verbetes.
- d) apresenta uma lista com as fórmulas matemáticas.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 7.

Figura 2 – Localizando-se no dicionário.

7. Vamos localizar as palavras? Consulte o verbete *dicionário* na sua obra. Para localizar, utilize as dedeiras de seu dicionário e vá até a letra *d*. Depois, verifique as letras que se seguem ao *d* para localizar a palavra na página.

Leia o verbete correspondente na página e escreva agora, com as suas palavras, o que é e para que serve o dicionário. Ao lado, faça um desenho para ilustrar a sua definição.

Verbete é cada palavra de um dicionário com um conjunto de informações sobre um assunto – a palavra. (Adaptado do Caldas Aulete. Dicionário Escolar).

dicionário

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 10.

Figura 3 – Palavras-guia.

9. Você acabou de consultar o verbete *dicionário*. Agora imagine quais seriam as palavras que poderiam estar nas palavras-guia da página em que você encontrou o verbete *dicionário*. Imaginou? Agora consulte o dicionário e escreva-as no espaço abaixo.

LEMBRETE: Palavras-guias são as indicações da primeira e da última palavra que a respectiva página do dicionário irá apresentar naquela folha; elas ajudam o aluno a encontrar as palavras na sua ordem alfabética.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 11.

Ainda integrando o eixo 1 (um), *Para conhecer e consultar o dicionário*, incluem-se atividades que envolvem a noção do registro das palavras na sua forma canônica, isto é, a percepção pelo aluno de que as palavras são lematizadas na sua forma primitiva e que, na linguagem, são utilizadas respeitando as regras morfológicas de flexão de número, pessoa, gênero, tempo e modo, como ilustra a figura 4. Já a figura 5, evidencia outro aspecto importante para a hora da consulta e da leitura interpretativa da obra/verbo: a rubrica. O reconhecimento da abreviatura empregada no interior do verbete mostra ao aluno que a palavra é também usada em outros domínios da linguagem, bem como em outros significados, além da denotação primeira. Esse tipo de informação, aliada à de aceção é também de grande valia para a boa consulta.

Figura 4 – Forma canônica.

12. Marque com um X as palavras que você consegue encontrar no dicionário diretamente, sem precisar fazer nenhuma lematização.

- peço
- pé
- caminhas
- bonita
- primo
- fraca
- mesas
- amores

As palavras sofrem um processo chamado lematização, ou seja, os verbos são registrados no infinitivo e os substantivos e adjetivos no masculino singular, com exceção daqueles que são comuns de dois gêneros.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 11.

Figura 5 – Rubrica.

21. Consulte o verbete *garganta* que relaciona seis acepções/sentidos para essa palavra. Em todas elas, há uma abreviatura indicando usos de campos específicos, como anatomia na primeira (Anat.), uso figurativo (Fig.), além de uso popular (Pop.), entre outros. Com base nas informações do verbete, relacione uma coluna com a outra:

- | | |
|--------------------|---|
| (1) Anatomia | a) () Tudo o que ele disse, foi pura garganta. |
| (2) Geografia | b) () Ele espera que sua garganta esteja bem no dia de sua apresentação. |
| (3) Uso figurativo | c) () Não dá para suportar aquele garganta. |
| (4) Uso popular | d) () Eles passaram pela garganta do penhasco. |

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 14.

Eixo 2 - Para aproveitar o dicionário

O eixo 2 busca potencializar o aproveitamento do dicionário. Onde, atividades que objetivam auxiliar, por exemplo, no desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno, implicando a ampliação de sua competência lexical. Com esse intuito, o exercício da figura 6 sobre a rede de acepções do verbete visa a evidenciar os efeitos semânticos de cada adjetivo no seu contexto de uso. Já o exercício da figura 7 retoma os mecanismos de consulta ao dicionário, mas privilegia o exame do processo de flexão dos substantivos. Em sequência, a figura 8, propõe o exame de acepções para identificação da melhor definição de acordo com o contexto de uso. Em conjunto, os três exemplos mostram o potencial do léxico em uso.

Figura 6 – Ampliando o léxico e aumentando a competência na língua.

2. Leia atentamente os fragmentos da notícia abaixo:

*Por que conto, lenda e mito não são a mesma coisa?
Tem muita gente que confunde esses três gêneros literários, mas você
aprende hoje a diferença!*

Embora muita gente ache que conto¹, lenda² e mito³ é tudo a mesma coisa, posso afirmar que não é bem assim. Há vários pesquisadores que estudam essas categorias, porque elas fazem parte da cultura⁴ de um povo. E não existe povo que não tenha o que contar, que não tenha uma só lenda ou um só mito. [...]

Disponível em: <http://chc.org.br/por-que-conto-lenda-e-mito-nao-sao-a-mesma-coisa/>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Escreva um adjetivo para qualificar cada uma das palavras sublinhadas na notícia. Consulte o dicionário se tiver dúvidas.

1. conto: _____

2. lenda: _____

3. mito: _____

4. cultura: _____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 14-15.

Figura 7 – Substantivos flexionados no dicionário.

5. Sublinhe os substantivos que fazem parte do texto da poesia a seguir. Após, escreva a forma gráfica como você os encontrará no dicionário.

PLANTAR UMA FLORESTA	_____
Quem planta uma floresta planta uma festa.	_____
Planta a música e os ninhos faz saltar os coelhinhos. [...]	_____
<small>Luísa Ducla Soares A gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca Lisboa Tonreira 1990</small>	_____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 16.

Figura 8 – Exame de acepções.

6. A partir das respostas do exercício anterior, procure no dicionário o significado para cada substantivo identificado. Para isso, observe o contexto de uso do substantivo na poesia e a correta acepção no dicionário.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 17.

O trabalho com aspectos semânticos é sempre de vital importância e pode servir a muitos propósitos como a compreensão da importância dos contextos de uso como mostra o exemplo da figura 9.

Figura 9 – Contexto de uso.

47. Observe esta antiga propaganda de goma de mascar:

“Todo o desportista ganha, mascando durante os treinos, durante as provas. Chicletes, as deliciosas pastilhas elásticas de mascar. Reduzem a fadiga e são deliciosos!”

Disponível em: <https://goo.gl/nKGSLV>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Considerando o sentido geral do texto acima, a palavra *fadiga* equivale à definição de:

- a) () *agitação*: Ação ou resultado de agitar(-se).
- b) () *cansaço*: Estado físico ou mental de quem se cansou, de quem está com falta de energia, disposição ou concentração, por ter feito grande esforço ou devido a doença.
- c) () *euforia*: Estado de ânimo que, embora caracterizado por grande e expansiva alegria, não corresponde necessariamente à realidade de quem o experimenta.
- d) () *indisposição*: Mal-estar passageiro. Falta de disposição, de ânimo. Falta de entendimento. Má vontade com ou aversão a algo ou alguém.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 26.

Interligados à compreensão do contexto de uso, há dois fenômenos recorrentes nos usos da língua, cujas bases o dicionário auxilia a conhecer: a polissemia e a homonímia. Ambas recebem registros diferenciados na tradição da Lexicografia. A polissemia está equacionada num mesmo verbete e permite analisar as relações associativas que respondem pelos significados diferentes que um mesmo item lexical comporta. Diferentemente, no caso da homonímia, os significados distintos não têm relação associativa, por isso aparecem em entradas independentes. Questionamentos dessa ordem estão contemplados no exercício da figura 10.

Figura 10 – Homonímia e polissemia.

48. Analise os verbetes *primo*¹ e *primo*². Marque as alternativas corretas:

- a) Duas palavras sinônimas.
- b) Duas palavras homônimas.
- c) Duas palavras antônimas.
- d) Duas palavras iguais com significados que não tem relação entre si.

49. Analise o verbete *fera*, nele há 4 acepções. Compare *fera* com os verbetes *primo*¹ e *primo*² para dar sua resposta. Justifique a razão de *primo* ter 2 verbetes (1 e 2) e *fera* só um verbete apesar de 4 significados:

- a) é um erro do dicionário.
- b) *primo* deveria ser um só verbete com duas acepções.
- c) quando há relação de sentido entre as acepções, todas ficam no mesmo verbete.
- d) quando não há relação de sentido entre as acepções, são feitos verbetes próprios.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 26.

O plano da descrição linguística pode ser exemplificado com os processos de formação de palavras, incluindo a formação deverbal, cujo domínio é também útil para a produção textual qualificada. Isso é destacado no exercício da figura 11. Por sua vez, a criação lexical por prefixação e sufixação também é tópico exemplificado em especial na figura 12. Na 13, nessa seara de formação lexical, está o reconhecimento das famílias de palavras.

Figura 11 – Formação de palavras – substantivo deverbal.

10. Observe as frases abaixo:

- Pedro embrulhou o presente.

- Pedro colocou o presente no embrulho.

Na primeira frase, a palavra “embrulhou” é um verbo e significa “envolver em papel, pano etc., para formar pacote.” (*Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa*). Na segunda, a palavra “embrulho” é um substantivo e é definido pelo dicionário como um “objeto que foi embrulhado, colocado em invólucro; pacote.” (*Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa*). Esse fenômeno que você observou é algo muito comum na língua. Usam-se palavras que já existem para que novas sejam criadas a partir dela. Aí tem-se o processo de formação de substantivos a partir de verbos, os chamados *substantivos deverbais*.

Agora complete as lacunas das frases seguintes com os respectivos substantivos criados a partir dos verbos do primeiro período. Para isso procure o verbo sublinhado no dicionário e, a partir dele, localize o respectivo substantivo.

a) As enchentes do sul do país destruíram muitas escolas da região. A _____ causada foi enorme e muitos alunos ficaram sem aulas.

b) O jogador luxou seu ombro durante a partida de futebol. A _____ foi muito grave e ele teve que ser removido do campo.

c) Durante as atividades recreativas da festa da escola, muitos alunos gritavam para que seus colegas ouvissem as instruções da brincadeira. Os _____ podiam ser ouvidos da sala da direção.

d) Os ladrões fugiram pelo túnel. A _____ foi descoberta.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 18.

Figura 12 – Formação de palavras – prefixos.

30. Marque as alternativas em que só uma palavra não tem o sentido do prefixo *tri-*:

a) tri, tríade, triângulo,

b) tridimensional, triatlo, tribunal

c) triciclo, trilho, trindade

d) trinado, trincar, trilhão

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 23.

Figura 13 – Formação de palavras – família de palavras.

28. Assinale as alternativas em que uma palavra não é da mesma família:

a) verdade, veracidade, verossímil

b) verdade, verdadeiro, inverdade

c) verídico, veraz, verberar

d) inverdade, verídico, verdadeiro

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 22.

No mesmo plano de descrição e funcionamento da língua, pode ser contextualizado o trabalho com classes de palavras. Isso permite ao professor explorar a noção de que o uso de classes gramaticais não é aleatório, mas há condições de uso semânticas e sintáticas. A identificação dessas condições, com ênfase nos aspectos de regência, está prevista nos exercícios das figuras 14 e 15, neste último, incluídos os verbos impessoais fazer e haver. A categoria dos pronomes também é explorada no exercício da figura 16.

Figura 14 – Classe dos verbos.

13. Os verbos abaixo possuem mais de um significado, podendo ter também uma dupla regência. Encontre no dicionário dois significados diferentes para cada verbo. Indique a regência verbal e crie ao lado uma frase para cada um dos sentidos do verbo.

a) acordar: _____

b) descobrir: _____

c) contrair: _____

d) pegar: _____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 19.

Figura 15 – Regência verbal.

64. Consulte os verbos abaixo no seu dicionário. Escreva um exemplo de uso para cada acepção que o dicionário traz. Preste bastante atenção nos sentidos estabelecidos e na regência dos verbos.

a) haver

Como verbo impessoal: _____

Ideia de dever, possibilidade: _____

Sentido de ter: _____

b) fazer

Criar, elaborar, produzir: _____

Como verbo impessoal no sentido de tempo decorrido: _____

Como verbo impessoal seguindo indicação de fenômeno atmosférico: _____

c) ser

Ter determinada característica, especialidade: _____

Pertencer: _____

Como verbo impessoal na indicação de hora, dia: _____

d) ir

Fazer-se presente; comparecer; frequentar: _____

Pautar-se ou deixar-se levar por: _____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 29.

Figura 16 – Classes gramaticais: pronomes pessoais.

16. Procure no dicionário as palavras *eu* (*pronome pessoal reto*) e *mim* (*pronome pessoal oblíquo*) e preencha as lacunas com o pronome adequado de acordo com a sua correta indicação de uso.

a) _____ acordo muito cedo.

b) Isso fica entre _____ e você

c) _____ posso ir com vocês?

d) Escolheram a _____.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 19.

Uma forma de trabalhar várias características das palavras é refletir sobre as informações registradas no interior de um mesmo verbete, além de propor a comparação com outro, como mostra a figura 17. Disso pode decorrer o entendimento do processo de formação lexical, o contexto de uso especializado ou geral das palavras pela sua definição e pelas rubricas que integram a cabeça do verbete, e, naturalmente, as diferenças de sentido que existem de acepção para acepção e de palavra para palavra. Registra-se ainda que o exame desse tipo de verbete permite o trabalho com termos das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Figura 17 – Rubrica: uso especializado.

54. Leia os verbetes *parra* e *parreira* e marque V (verdadeiro) ou F (falso):

parra (par.ra) *sf. Bot.* Galho de videira. [F.: De or. **parreira** (par.rei.ra) *sf. Bot.* Nome dado a plantas trepadeiras, esp. a videira. [F.: *parra* + *-eira*.]

- a) () os dois verbetes são termos da botânica, pois trazem a marca Bot.
 b) () os dois verbetes são da mesma família de palavras.
 c) () os dois verbetes tem o mesmo significado.
 d) () o segundo verbete é derivado do primeiro verbete, ou seja, foi criado a partir da palavra *parra*.

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 27.

Por fim, entre tantas possibilidades de desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos por intermédio do potencial didático do dicionário, há ainda que se destacar o registro das locuções, expressões e, ainda, fraseologias, as quais passam a integrar o verbete, cuja palavra-entrada integra essas expressões. Tal registro oferece condições ao consulente de entender a expressão no seu contexto de uso conforme exemplificam as figuras 18 e 19.

Figura 18 – Uso de locuções/expressões.

43. No verbete *encontro*, o dicionário registra o significado de expressões como *ir/vir ao encontro de* e *ir/vir de encontro a*. Veja que são significados opostos, mas, em geral, são usados de modo equivocado como sinônimos.

Escreva duas frases com o sentido de cada uma das expressões e explique a diferença entre elas:

a) *ir/vir ao encontro de*: _____

b) *ir/vir de encontro*: _____

Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 25.

Figura 19 – Expressões idiomáticas.

65. Ligue cada figura à respectiva expressão comum na língua. Escreva qual o verbete que contempla a expressão identificada.

a) Descascar um abacaxi.



b) Uma mão na roda.



c) Pisar na bola.



d) Encher linguiça.



Fonte: Krieger e Müller, 2017, p. 30.

Tal como afirmou-se antes, a elaboração desse conjunto de questões não tem a pretensão de ser modelo, tampouco ser seguido sem questionamentos. A motivação maior sempre foi a de mostrar a produtividade do uso do dicionário para o aprendizado da língua materna, o que ultrapassa o que se elaborou nesta proposta. Compete ao professor refletir sobre as possibilidades de uso de um dicionário na sala de aula e, a partir disso, criar seu panorama de perguntas clássicas ou inovadoras, já que o dicionário é uma grande ferramenta para o ensino da língua. Tanto que permite ao professor valer-se dele para trabalhar com temáticas variadas, desde que se pergunte se pode encontrar caminhos para estudar com seus alunos tópicos como: ortografia, silabação, significados, ideologias? formação de palavras? palavra complexa? expressão idiomática? polissemia? homonímia? origem das palavras? termos técnicos? verbos? pronúncia? classes lexicais e classes gramaticais? estrangeirismos?

Em síntese, o dicionário, pelo conjunto de informações que oferece, é uma obra que ultrapassa de longe a ideia de simples listagem de palavras a que se agregam significados e algumas informações gramaticais. Ao contrário, mesmo com limitações, mostra o uso pleno da palavra, ressaltando a importância da ferramenta que o docente tem em suas mãos. Decorre daí também a relevância da Lexicografia Pedagógica.

Referências Bibliográficas

AZORÍN FERNANDES, D. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (orgs). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia, vol. 3. Campo Grande; São Paulo: Editora UFMS; Humanitas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.^[1]_[SEP]

DAMIM, C. P. **Parâmetros para avaliação do dicionário escolar**. Porto Alegre, UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 212-222, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200002>

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

KRIEGER, M. G.; MÜLLER, A. F. **Caderno de Exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 31.07.2018



Lexicografia Pedagógica: um relato da experiência do uso de dicionários para ensinar italiano a um grupo da 'melhor idade'

Pedagogical Lexicography: a report of an experience about dictionary use for teaching Italian language to elderly students

*Fábio Henrique de Carvalho Bertonha**

RESUMO: Este artigo visa relatar a experiência de seu autor ao ministrar a língua italiana para estudantes da terceira idade. Sabe-se que o envelhecimento é um processo natural na vida humana, porém, há uma tendência à exclusão dos idosos. Diante dessa questão, algumas instituições educacionais passaram a oferecer cursos voltados para esse público a fim de reinserir a população idosa na sociedade da qual faz parte. Em Barretos, o UNIFEB é uma universidade que oferece cursos de línguas estrangeiras para esses estudantes mais velhos. Neste artigo, há o relato do autor que ministra, voluntariamente, língua italiana para alunos idosos do projeto de extensão chamado UAMI. Objetiva-se compartilhar as atividades experienciadas, algumas características específicas, expectativas e interesses desse grupo consoante a estudos contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Ensino. Aprendizagem. Língua italiana. Idoso.

ABSTRACT: This paper aims at relating an author's experience in teaching elderly students in Italian language. It is known that the aging is a natural process on human life, however, there is a tendency for excluding older people. Therefore, some educational institutions decided to offer courses focused on this target group in order to reintegrate the elderly population in the society which is part. In Barretos, UNIFEB is a university which offers foreign language courses to these older students. On this paper, there is an author's report, who voluntarily teaches Italian language to elderly students as part of an extension project called UAMI. It aims to share experienced activities, some specific characteristics, expectations, and interests of this group according to current studies.

KEYWORDS: Lexicography. Teaching. Learning. Italian language. Elderly.

* Doutorando em Lexicologia e Lexicografia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP-IBILCE, bertonha.tradutor@hotmail.com.

1. Introdução

A cada dia, é notório que o mercado de trabalho está mais exigente, por conseguinte, há um crescimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, notadamente observado pelo aumento do número de escolas de idiomas em todo o país. Se por um lado, esses centros educacionais servem àqueles que duvidam e criticam a eficácia do ensino nas escolas públicas e/ou privadas ou que não conseguiram acesso por meio de vestibular; por outro lado, muitos profissionais, graduados ou não procuram esses locais de ensino para conseguirem se manter em um mercado de trabalho cada vez mais especializado e competitivo. Almeida Filho (1993, p. 17) aponta que, com isso, não apenas o público tradicional das instituições de 1º, 2º e 3º graus, mas também há uma imensa demanda por cursos oferecidos em escolas de idiomas visando ao atendimento dessa variedade de indivíduos, isto é, tanto em relação à faixa etária (de crianças a adultos) quanto às mais diversas ocupações (estudantes, professores, executivos, entre outros).

No entanto, até bem pouco tempo, um segmento da sociedade vinha sendo ignorado por esses espaços de ensino: os adultos mais velhos que se encontram na ponta da idade madura, ou seja, os adultos da terceira idade. Hodiernamente, presencia-se que várias instituições de ensino têm se mostrado avançadas em iniciativas de superação do estigma sofrido pela camada mais idosa da população. O Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), por exemplo, vem desenvolvendo um trabalho pioneiro em uma cidade do interior do estado de São Paulo a partir da fundação da 'UNIFEB Aberta à Melhor Idade (UAMI)', desde 2009. Hoje, dezenas de adultos com mais de 45 anos já frequentaram e têm frequentado os mais diferentes cursos oferecidos pelo UNIFEB.

É inserido nesse contexto de mudanças de perspectivas e de avanços na concepção do envelhecimento que várias universidades, assim como o UNIFEB, têm dado oportunidades de estudos ao público idoso, promovendo sua reinserção social.

Há um contínuo interesse pelos cursos de línguas estrangeiras, pois, conforme afirma Pereira (2005, p. 68), “o aprendizado de uma língua estrangeira propicia a esse idoso buscar soluções para se inserir na sociedade pela ferramenta da educação”, bem como o exercício mental, propiciado no processo de ensino-aprendizagem, auxilia no retardo da senescência (p. 27).

Este trabalho pretende relatar momentos vivenciados durante as aulas de língua estrangeira (italiano) ministradas, voluntariamente, pelo autor deste artigo para alunos idosos desde 2016 na UAMI. De início, é destacado o perfil particular que caracteriza um aluno idoso a fim de ressaltar o quão relevante é ter um olhar específico ao lecionar para esse público. Na sequência, são apontados os estudos de alguns autores que dizem respeito à área com o intuito de se pensar no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, pretende-se destacar a importância da cultura e também como o dicionário pode contribuir nesse processo. Não se almeja estabelecer regras para ensinar a população, mas tão somente compartilhar experiências de ensino em sala de aula que despertaram ainda mais interesse pela Itália, sua língua e cultura.

2. Terceira Idade: considerações e comportamentos

O gerontologista francês Huet (DEBRAY, 1961, *on-line*) cunhou o termo ‘terceira idade’, buscando definir a fase mais madura da vida do ser humano que se inicia próximo à aposentadoria. Acredita-se que tenha sido adotado em nosso país devido ao fato de que os primeiros gerontologistas tenham tido sua formação na França. No entanto, esse período da vida tem sido bastante discutido por psicólogos, geriatras, gerontologistas, educadores e sociólogos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) vem considerando a idade de 60 anos como o início da terceira idade, porém, enquanto uma parcela dos geriatras concorda com esse limite, outra parte considera como pertencentes a essa faixa etária somente adultos com mais de 70 anos. De modo geral,

as instituições educacionais consideram como pertencentes à terceira idade aqueles adultos que tenham acima de 45 anos (HADDAD, 1986, p. 25).

Seja como for, aquilo que importa é destacar que a denominação dessa fase comumente está relacionada ao envelhecimento, logo, é esperado que haja divergências entre os profissionais de diversas áreas acerca do início da terceira idade. Afinal, de uma perspectiva biológica, a velhice corresponde à fase da vida na qual traços de senilidade (prejuízo de sentidos como visual e auditivo) tornam-se mais evidentes; já de uma perspectiva econômica, o envelhecimento está ligado à fase improdutiva da vida humana (FRIEDAN, 1993, p. 549), isto é, após a aposentadoria.

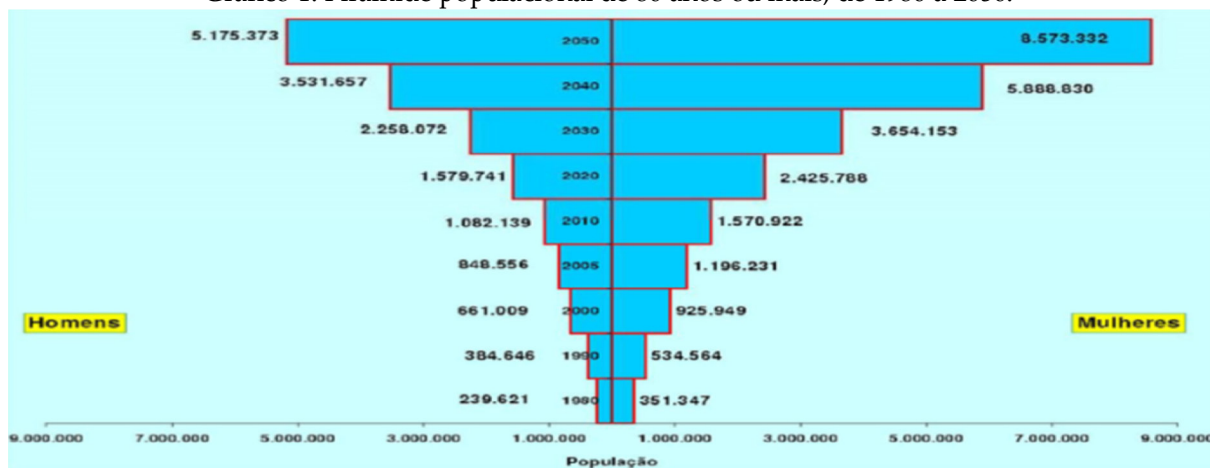
Haddad (1986, p. 10) constata que

em função do novo padrão demográfico em formação, emerge um significativo investimento na denominada problemática da velhice, consubstanciado em propostas para a melhoria da qualidade de vida do fim da vida, propostas estas amparadas na ideia de que é preciso assistir aos idosos, enquanto segmento esquecido da sociedade.

Levando em consideração quais seriam as possíveis perdas e quais os possíveis ganhos, poderiam ser traçadas algumas estratégias para que a sociedade se tornasse mais apta a desenvolver atividades adequadamente direcionadas à terceira idade, inclusive na área de ensino de línguas.

Em termos de legalidade, de interesse e de pesquisa com relação a esse segmento da população, surge no contexto brasileiro, em outubro de 2003, o Estatuto do Idoso. Referente a essa parcela, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004), nota-se uma nítida transformação na estrutura da pirâmide populacional do país, assim como sua evolução de 1980 a 2050, quanto ao número de indivíduos demonstrado pelos dados no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Pirâmide populacional de 80 anos ou mais, de 1980 a 2050.

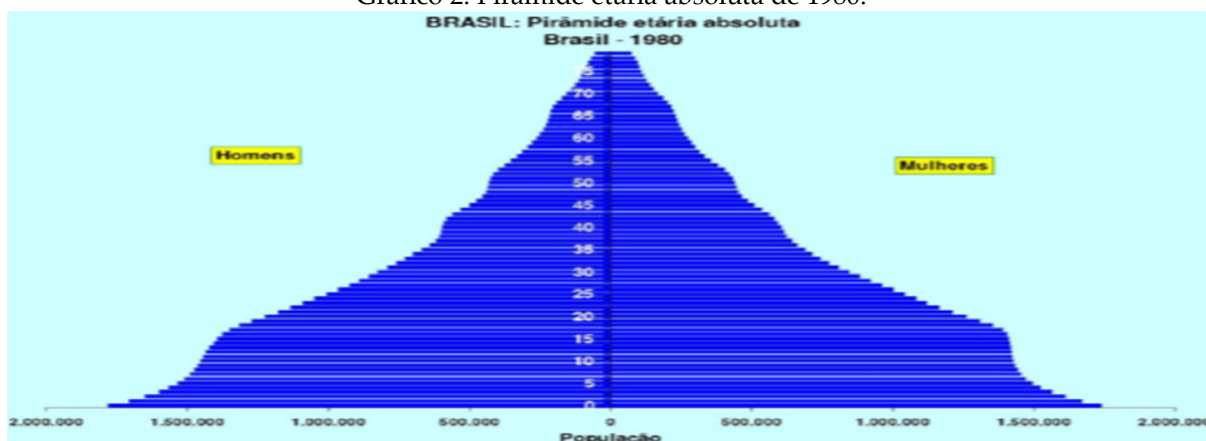


Fonte: IBGE (2004, p. 68).

Nesse primeiro gráfico, encontra-se contrastada a quantidade de idosos de 80 anos ou mais de idade, divididos por sexo e por décadas, iniciando-se em 1980 e projetando-se até 2050. É possível notar que a quantidade de homens idosos aumenta em 21 vezes, enquanto que o número de idosas, sempre maior do que o de homens, aumenta em 24 vezes.

Ao se focalizar a década de 1980, tem-se a seguinte constatação:

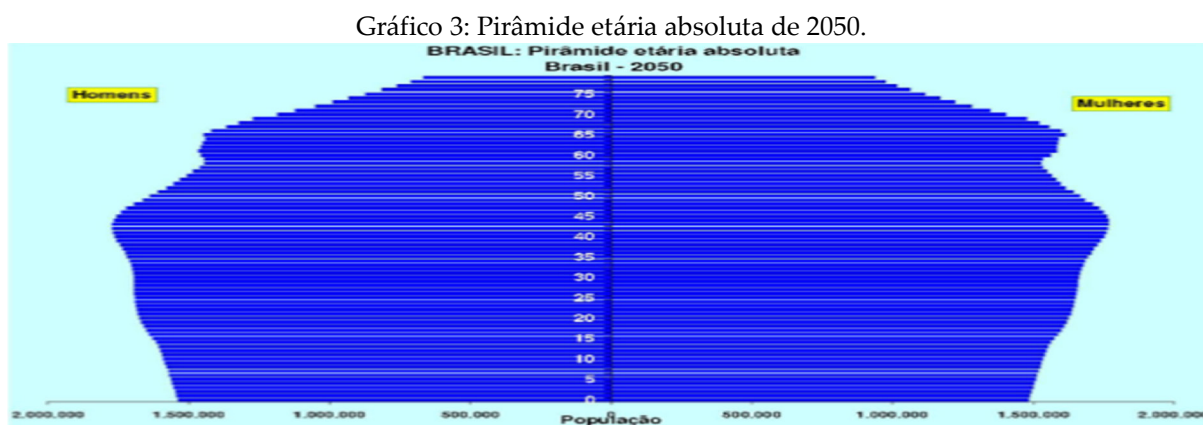
Gráfico 2: Pirâmide etária absoluta de 1980.



Fonte: IBGE (2004, p. 69).

Notoriamente, a pirâmide populacional apresenta um número bem reduzido de idosos (no topo), sobretudo se comparado à quantidade de pessoas mais jovens (base), demonstrando uma menor expectativa de vida e uma maior taxa de natalidade.

Segundo a perspectiva prevista para 2050, o gráfico populacional irá apresentar a seguinte mudança:



Essa alteração, calculada pelo IBGE, demonstra uma diminuição na taxa de natalidade infantil, mas principalmente um aumento na expectativa de vida do brasileiro.

A partir disso, constata-se que essa modificação no volume populacional do Brasil afeta todos os setores, inclusive, o setor educacional e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os artigos de 20 a 25, Título II, Capítulo 5 do Estatuto do Idoso dispõem sobre o direito à educação, cultura, esporte e lazer. Resumindo-os, pode-se verificar que muitos dos serviços dessas áreas precisam ser adaptados para que se respeite a condição da idade.

Com efeito, é necessário que o material didático, o currículo e as metodologias sejam adaptadas, logo, deve haver cursos especiais com conteúdo propício relativo à comunicação e aos avanços tecnológicos a fim de integrar a população idosa à vida contemporânea.

3. O idoso e o processo de ensino-aprendizagem

Há uma tendência, conforme Hall (2011, p. 116), de se ministrarem aulas de língua estrangeira ignorando as particularidades individuais de cada aluno (como por exemplo, idade, gênero, tempo e motivação para estudar, nível de língua materna, identidade social e étnica, dentre outras), logo, a incompreensão ou o desinteresse em observá-las pode implicar no insucesso da aprendizagem dos educandos. Por outro lado, um olhar mais atencioso para essas características – inerentes a cada pessoa – poderia contribuir para o trabalho docente, visto que cada professor irá desenvolver um modo de lecionar conforme seu entendimento e arcabouço teórico sobre a aquisição de linguagem. Não se pode negligenciar o fato de que cada aluno é um ser sócio-histórico, portanto, é fruto de uma realidade específica que moldará sua constituição identitária e, conseqüentemente, seu olhar para as línguas estrangeiras.

No que diz respeito à fase da vida para se estudar uma língua estrangeira, nota-se que há pontos de vista divergentes, pois, no decorrer de anos de ensino, vários professores vinham defendendo e acreditando na ideia de que quanto mais jovem fosse o estudante, maiores seriam suas chances de obter um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sob esse ângulo, a neurociência tem se mostrado contrária a tal argumentação dado que estudos realizados por gerontologistas vêm demonstrando que também há conexões nervosas que surgem com o avançar da idade (PEREIRA, 2005, p. 30).

Ainda é importante ressaltar que as relações semântico-pragmáticas, bem como a facilidade para a aquisição vocabular, ocorrem graças ao desenvolvimento das células neurais com o decorrer dos anos de cada indivíduo (SCHLEPPEGRELL, 1987, p. 144), pois um adulto é capaz de continuar realizando essas associações.

É preciso ter um olhar ainda mais perspicaz porque o aluno idoso faz parte de uma parcela educacional que não apenas deseja preencher o tempo livre, mas principalmente busca sua reinserção social. Portanto, é necessária uma abordagem

diferenciada por parte do professor junto a esse público para que se consiga haver êxito no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, o ensino de uma nova língua faz com que o aluno entre em contato com uma nova cultura, levando-o a reconstruir seus próprios valores socioculturais.

Desse modo, uma das motivações para estimular esse aluno idoso pode ser por meio da influência do contexto sociocultural da língua estrangeira estudada. Schütz (2014, *on-line*) afirma que a motivação pode ser ativada por fatores internos e externos, mas sempre parte de um desejo de busca por satisfazer as necessidades pessoais, reforçando, assim, que aprender línguas é um processo ativo, no qual a motivação do aluno é a peça-chave desse processo.

Lieb (1999 apud VINTRÓ DE DEUS, 2007, p. 30-31) destacou alguns possíveis fatores que podem ser tidos como motivadores durante o processo de ensino-aprendizagem, a saber: (i) relações sociais, pois os alunos podem estar motivados para retomar ou aumentar o contato social; (ii) expectativas externas, dado que alguns alunos também pensam em retornar ao mercado de trabalho; (iii) expectativas internas, visto que existe o desejo de desenvolvimento pessoal; (iv) escape/estimulação, pois alguns alunos também veem a aula de língua como um momento de relaxamento mental depois de um dia de trabalho árduo.

Em se tratando da sala de aula, pode-se dizer que a motivação provenha, principalmente, dos fatores internos e externos anteriormente mencionados. No entanto, ainda vale a pena detalhar que, quanto a essas expectativas internas, há a sensação de progresso do aluno, sua aptidão para a língua, a ansiedade pessoal etc., enquanto que às externas, há a interação com outros alunos, os elogios, a forma de correção proposta diante da classe etc. Portanto, é fundamental a atenção do professor a fim de identificar possíveis dificuldades enfrentadas por cada aluno idoso, bem como integrá-lo à cultura da língua estudada, particularmente quanto ao caso do curso tratado aqui: língua italiana. Assim, é essencial que os alunos compreendam as

questões culturais que dizem respeito aos italianos a fim de entender, por exemplo, a formação de seus estereótipos.

O docente precisa estar atento quanto à concepção de língua e do processo de ensino-aprendizagem que desenvolve em sala, visto que influenciará diretamente no aprendizado de seus alunos. Não se pode desconsiderar que esse público estudantil já passou por várias experiências em termos do processo de ensino-aprendizagem, logo, essa vivência influenciará a construção do conhecimento de uma nova língua. Com isso, as práticas de correção, de formulação e execução de exercícios, de uso de materiais, como por exemplo, o dicionário, de tradução, enfim, devem ser repensadas para esse público mais velho.

4. Dicionários: materiais úteis para o aprimoramento da leitura e aquisição do léxico

O dicionário, assim como a própria escrita, trazem consigo uma história. Poderiam ser lembradas as longas listas de palavras escritas, ainda a certa época, em papiro, ou mesmo nas várias listas de palavras que um aprendiz de língua estrangeira precisaria (ou deveria) formular a fim de aprender o grego ou latim clássico. No entanto, o dicionário não pode mais ser visto somente como mera listagem tal como era na escola clássica, grega e latina, mas sim como fonte de informações sócio-histórico-culturais registradas por um profissional da língua.

Biderman (1984, p. 27) pontua com relação à importância desse uso em sala de aula e atesta que o dicionário

serve como instrumento para orientar os seus consulentes sobre os significados e os usos das palavras, e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com maior precisão e propriedade possíveis, utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma.

Há uma gama de possibilidades para que o professor possa fazer uso dos dicionários como instrumentos de ensino em sala de aula, porém, raras são as aulas voltadas especificamente para o uso dessa ferramenta. Os docentes poderiam se questionar sobre o porquê de não estudar o dicionário da mesma forma e com o mesmo ímpeto que se dedicam a outros gêneros textuais. Levando esse aspecto em consideração, a proposta no curso 'Língua e Cultura Italianas' – curso oferecido pela UAMI – procura aproximar os alunos idosos do dicionário.

Não apenas nas aulas de línguas estrangeiras, mas sim professores de outras disciplinas precisam compreender que o dicionário pode ser tomado como um gênero textual do qual o aluno necessitará para melhor desenvoltura nos demais gêneros.

Embora na prática cotidiana em sala de aula, muitos tomem o dicionário como material de apoio ou fonte de consulta, desconsiderando-o como instrumento de aprendizagem, é preciso reconhecer que o dicionário pode ser avaliado como um dos aspectos externos que contribui para a aquisição lexical, isto é, um dos fatores que podem ser oferecidos a um aprendiz para que consiga ampliar seu léxico (LEFFA, 2000, p. 23).

Ao se pensar em situações nas quais um dicionário pode enriquecer uma aula de língua estrangeira, tem-se: a) eliminar dúvidas não somente de alunos, mas também de professores; b) auxiliar na leitura e na pronúncia (produção oral); c) ampliar vocabulário, auxiliando na produção escrita; d) refletir sobre equivalentes propostos; e) diminuir a dependência do professor.

Apesar dessas notórias ações que partem do manuseio de obras lexicográficas, percebe-se que não há uma habilidade quanto ao uso de dicionários nas instituições de ensino, o qual parece demonstrar a pouca intimidade entre docentes e essas obras, limitando, conseqüentemente, os benefícios desse relevante material, também de cunho educacional, como instrumento precioso no processo de ensino-aprendizagem junto ao corpo discente (HAYATI; MOHAMMADI, 2005, p. 64).

Binon e Verlinde (2000, p. 129) acentuam que a utilização do dicionário não ocorre por si só, automaticamente, mas reforçam que o ensino da maneira como utilizá-lo deva ser uma prática presente e constante de um cronograma estruturado de ensino do léxico. Apresentam-se ainda Nesi (1999) e Nation (2002) que argumentam sobre o fato de que a utilização do dicionário por aprendizes de uma língua estrangeira compreende uma associação de habilidades interligadas que exigem exercício habitual e metódico a fim de serem coordenadas. Com efeito, nessa perspectiva, o uso da obra lexicográfica como estratégia efetiva no processo de ensino-aprendizagem de vocabulário somente será possível se os consulentes forem ensinados a percorrer, meticulosamente, esse tipo de obra.

Referindo-se aos efeitos positivos alcançados pelo uso didático dos dicionários, é possível constatar que, no Brasil, ainda há muito para se pesquisar quanto a eles. No entanto, internacionalmente, muitas são as pesquisas que corroboram a prática desenvolvida na UAMI, pelo menos, com relação à compreensão de leitura. Sob essa perspectiva dos resultados de seu uso, Welker (2006) ressalta que

no que concerne ao efeito do uso, ainda há poucos resultados conclusivos, seguros e generalizáveis; aliás, às vezes chega-se a conclusões que apenas confirmam o que parece óbvio. Em outros casos, há realmente constatações surpreendentes. No Brasil, o número de pesquisas sobre o uso do dicionário em geral é muito reduzido. Quanto ao efeito da utilização de dicionários em determinadas situações, as pesquisas já concluídas limitam-se, por enquanto, às situações compreensão de leitura (LEFFA, 1991, 2001; COURA SOBRINHO, 1998; ERNST-MARTINS, 2003) e retenção de itens lexicais (CONCEIÇÃO 2004, 2004a). Somente Coura Sobrinho e Conceição estudaram o uso de dicionários comuns, já que Leffa e Ernst-Martins verificaram o efeito de um software especial (WELKER, 2006, p. 236-237).

A experiência durante o curso de 'Língua e Cultura Italianas' aponta, portanto, para a necessidade de um repensar dos currículos dos cursos de licenciatura com habilitação em línguas estrangeiras. O primeiro passo poderia ser a inserção de tópicos

com uma visão geral da obra lexicográfica, refletindo sobre a macro e a microestrutura, a classificação tipológica dos dicionários, com isso, o futuro docente poderia explorar melhor a obra lexicográfica conforme às necessidades de seus alunos, conseqüentemente, eles estariam mais familiarizados com elas, potencializando seu uso como material de apoio.

Em certa medida, tanto docentes quanto discentes desconhecem os dicionários e, como resultado, deixam de usá-los em sua plenitude. É tarefa do professor indicar aos alunos como explorar ao máximo a riqueza de informações contidas nessas obras, para isso, é fundamental que sejam desenvolvidas diferentes atividades, avançando para além do significado, ortografia e pronúncia das palavras.

Também deve-se ressaltar que as contribuições da Lexicografia Pedagógica, tais como, exploração de dicionários a fim de conferir êxito no processo de ensino-aprendizagem, suas estratégias para aquisição lexical, a reflexão sobre quais são os critérios utilizados para selecionar o vocabulário, iriam enriquecer os cursos de língua estrangeira. Desse modo, os licenciandos, ao receberem uma formação que contemple um olhar mais detalhado para as diversas obras dicionarísticas, teriam como resultado uma melhor competência docente. Logo, quando esses partirem para o dia a dia em sala de aula, poderiam oferecer um novo olhar sobre esses materiais complementares a seu próprio corpo discente que os utilizará com maior apropriação.

5. O ensino de língua italiana na UAMI

Um dos programas universitários desenvolvidos em Barretos é o 'UNIFEB Aberta à Melhor Idade (UAMI)'. Esse é um projeto de extensão universitária voltado para atender a população acima de 45 anos, proveniente de cidades do interior norte e noroeste do estado de São Paulo. Além disso, é um espaço pedagógico de aperfeiçoamento profissional dos graduandos dos diversos cursos dessa instituição, tais como Serviço Social, Educação Física, Odontologia e Pedagogia, assim, aliados à

prática, são desenvolvidas pesquisas e estudos. Com isso, realiza-se o processo de formação profissional por meio da interação ensino-pesquisa-extensão. Tal projeto visa à promoção na melhoria da qualidade de vida, bem como o aumento da autoestima e a troca de experiências das pessoas que se encontram na faixa etária mais elevada da sociedade, oferecendo atividades multidisciplinares no período vespertino.

O projeto UAMI foi implantado em 2014 e, a cada semestre, as atividades e disciplinas variam, sendo que já foram ministradas aulas de dança, alongamentos, práticas de uso de novas tecnologias e ainda aulas de línguas estrangeiras como inglês, espanhol e italiano. Esse é um projeto de cunho voluntário, portanto, os professores que ali ministram suas aulas oferecem os cursos de acordo com a disponibilidade de seu tempo e, por isso, determinados cursos são oferecidos em um semestre, mas não no seguinte. Por parte dos alunos, é paga uma taxa simbólica (no valor de R\$ 40,00), que é revertida para custear o lanche que lhes é preparado pelo UNIFEB. A logística letiva ocorre da seguinte maneira: os programas de estudos são realizados das 14h às 17h, sendo que um curso é ministrado das 14h às 15h15, faz-se uma pausa de quinze minutos para o lanche, em seguida, às 15h30, inicia-se o segundo bloco de aulas.

Inicialmente, no primeiro contato, não somente em cursos de italiano, mas também para qualquer outro curso a ser ministrado, há um momento para as apresentações. Na sequência, discutem-se interesses e objetivos dos alunos com relação ao curso ao qual se dispuseram a participar. Por fim, são estabelecidos cronograma e proposta de ensino.

Nesse momento, os alunos expõem suas razões e, muito comumente, o turismo se apresenta como um dos principais motivos para se estudar a língua italiana. Mesmo aqueles que se manifestaram comentando que ainda não conheciam a Itália, também demonstraram interesse em viajar para essa terra no futuro. Vale destacar o comentário de uma viúva que compartilhou seu desejo de retornar à Itália, país onde se casou e enterrou o marido, pois desejava rever os familiares por parte de seu

falecido esposo. Os motivos, em geral, eram (e ainda são) as viagens turísticas para a Itália, os pratos, as canções e a curiosa gesticulação tipicamente italianos. A partir dos comentários de todos os matriculados, percebia-se que, muito mais do que a língua, eles são interessados pelas questões culturais que dizem respeito ao povo.

É importante mencionar que vários alunos se interessaram por estudar a língua italiana também motivados pelos estereótipos amplamente difundidos dos quais podem ser citados os hábitos alimentares, a música, a história e a religião. Além, claro, do destaque negativo: a máfia italiana.

O segundo passo tem sido apresentar um pouco sobre a história italiana, em linhas gerais, para situar os alunos. Obviamente, não é uma tarefa simples, mas necessária para que tenham em mente a ocupação e a unificação da Itália, bem como seus desdobramentos que mantêm uma relação direta em termos, por exemplo, das várias possibilidades das escolhas lexicais.

A UAMI, enquanto projeto de extensão, tem apresentado um número de matriculados oscilante a cada semestre, mas no que se refere ao curso de italiano, há um constante aumento, pois a turma iniciada com 5 alunos (em 2016), hoje, possui cerca de 22 idosos (dados do primeiro semestre de 2018). Sendo que, desde o início, a participação deles, compartilhando suas histórias, fez-se presente e as aulas continuam se mantendo leves e descontraídas. Vale mencionar que o tempo para o aprendizado não tem se mostrado como objetivo principal desse grupo discente.

Não é adotado nenhum livro específico como material didático norteador. Essas aulas são elaboradas após uma decisão, em conjunto, sobre o(s) tema(s) que os idosos gostariam que fosse abordado. Tendo isso como ponto de partida, as aulas são apresentadas em *PowerPoint*, sobretudo por meio de figuras, além do uso de lousa e de materiais que estejam disponibilizados via motores de busca (por exemplo, www.google.it), pelos quais é possível assistir a vídeos que contribuem para trazer uma maior ludicidade às aulas. Vale ressaltar que essa prática é muita bem aceita por

esses alunos, superando cada vez mais suas expectativas, conforme manifestação em sala, pois são oferecidas várias situações comunicativas como alternativas para o êxito no desenvolvimento do ensino.

É preciso demonstrar que o livro didático não é a única forma de aprendizagem e, cada vez mais, nossos alunos têm constatado o quanto o mundo tecnológico contribui para isso. Assim, pelos vídeos, percebem diferenças regionais na Itália, tais como, uma pronúncia mais aberta de vogais por um italiano do norte, enquanto um italiano do sul tende a pronunciar vogais mais fechadas – por vezes, esses alunos não conseguem ter essa percepção apenas lendo a respeito disso nos livros didáticos. Além disso, também a questão dos dialetos que, raras vezes, é abordada por esses materiais, porém, rapidamente, observada em filmes ou em canções, pois a questão do uso dialetal se diferencia da língua italiana padrão oficial e, de modo geral, é ignorada pelos materiais didáticos.

Quando são propostos exercícios orais, conforme a leitura segue, pausas são feitas e surgem questões sobre pronúncia, levantando dúvidas e opiniões acerca do texto. Também se deseja estimular a produção oral em italiano, pelo menos, de algumas palavras ou frases, entretanto, já que há alunos que não se sentem à vontade para falar em língua estrangeira, ou mesmo, não conseguem expressar o que pretendiam usando o italiano, sempre foi permitido a utilização da língua materna para que se expressassem, dado que o propósito não é inibir ninguém, mas sim estimulá-los à oralidade na língua estrangeira.

Esses alunos sempre foram orientados para que estudassem da forma que lhes parecesse melhor, seja individualmente ou em grupo, consultando os dicionários disponíveis ou o próprio professor. A respeito disso, são disponibilizados um dicionário bilíngue impresso português-italiano [Michaelis (2009), doravante MI], um semibilíngue impresso italiano-português [Martins Fontes (2004), doravante MF], um monolíngue italiano impresso (Zingarelli, 2013) – doravante ZI – e dois dicionários

monolíngues brasileiros eletrônicos [Aurélio (2010), doravante AU; e Houaiss (2009), doravante HO], sendo que esses últimos são acessados pelo laptop do professor para que todos possam consultar, além de ser permitido que cada aluno idoso possa usar seu próprio dicionário.

A possibilidade de se trabalhar com uma ampla variedade temática foi, e tem sido, imprescindível para o bom andamento das aulas visto que, como não há a adoção de nenhum material didático específico, gera sempre uma expectativa pela aula seguinte por parte dos idosos. Objetiva-se proporcionar aos alunos da melhor idade a possibilidade de discutir sobre temas diversos (estereótipos italianos, cozinha italiana, arte, história, política etc.) a fim de observar suas opiniões e de estimular o desempenho deles durante o processo de ensino-aprendizagem. A variedade temática dos textos estudados corresponde ao interesse manifestado pelos próprios alunos no início do curso (em fevereiro de 2016) e que, constantemente, continuam solicitando. Com isso, já foram tratados textos variados, tais como, de caráter político-social, histórico-político, filosófico-religioso, sobre o cotidiano dos italianos etc.

Em síntese, são apresentadas, discutidas e refletidas as concepções desses alunos idosos quanto à língua e a cultura, tanto de chegada quanto de partida, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao serem levados em consideração os aspectos que envolvem a cultura da língua-alvo e da língua-fonte, consegue-se alertar os alunos de língua estrangeira para perceberem como a cultura é produtora de significados que ultrapassam a palavra escrita ou falada. Na sequência, é descrita essa experiência educacional de ensinar italiano para um grupo de idosos com o auxílio de dicionários.

5.1 UAMI: contato e auxílio do dicionário em sala de aula

Como já mencionado, este estudo se originou a partir da experiência do autor, visto que é o docente responsável por implantar e ministrar o curso de italiano na

referida instituição educacional, desde o primeiro semestre de 2016. O curso se pauta em difundir a cultura italiana e ensinar a língua em nível básico, com duração de duas horas semanais, durante o semestre letivo. O grupo tem se mantido e aumentado a cada ano, hoje, há mais de vinte matriculados.

Com os alunos de italiano, além do material preparado pelo professor, conforme explicitado anteriormente, são utilizados dicionários monolíngues e bilíngues a partir dos quais são propostas a explicação de siglas, abreviações, a ordem em que aparecem as unidades lexicográficas, as marcas de uso. Na prática, ao se buscar por equivalentes tradutórios nos dicionários bilíngues – neste caso, MI e MF –, por vezes, a unidade lexical em português não é entendida pelos idosos, assim, também é feito uso de dicionários brasileiros monolíngues – AU e HO – a fim de explicar a todos a definição estabelecida nessas obras lexicográficas. Esse trabalho proativo dos alunos é extremamente motivador, pois sempre desejam compartilhar suas descobertas com os demais colegas. A cada novo significado estudado e apreendido, seja na língua materna ou na língua estrangeira (neste caso, o italiano), eles demonstram uma sensação de vitória.

Durante os exercícios em sala, às vezes, fazem preenchimento de frases descontextualizadas, outras vezes, leem e respondem a perguntas de textos curtos (contos, notícias de jornais ou de revistas) e, constantemente, declaram que a busca por unidades lexicais desconhecidas à compreensão de um texto, tanto escrito quanto oral, contribui para compreender e ampliar o vocabulário pessoal por meio do uso do dicionário, cujo auxílio se torna eficaz para o melhor entendimento do contexto e para a produção escrita.

Ao procurarem no dicionário por uma lexia que, anteriormente, não fazia sentido, mas ao descobrirem se tratar de um falso amigo, os alunos querem compartilhá-la imediatamente. Por exemplo, casos como as lexias *burro* e *bollo* geraram

risos ao descobrirem que seus equivalentes tradutórios para o português eram, respectivamente, nos textos em italiano, 'manteiga' e 'selo'.

Além disso, ao se depararem com as palavras *anguria* e *cocomero* (ambas têm como equivalente português 'melancia', fruta extremamente comum no Brasil), ficaram surpresos e um pouco acanhados quando, em um primeiro momento, encontraram na acepção que atestava o uso em português, com a marca de uso '(fig.)', a acepção 'tolo, pateta'. Outro exemplo encontrado durante as aulas foi *alloggiare*, unidade lexical cujo equivalente é 'hospedar', mas em sentido figurado significa 'agasalhar'.

Curioso também o item lexical *caprone*, cujo equivalente brasileiro é 'bode', mas cujo sentido figurado encontrado no MF foi 'pastrano, chambão, xamboqueiro'. Percebe-se que essas últimas são lexias que mantêm o significado ainda opaco, por isso houve a necessidade de utilizar os dicionários brasileiros AU e HO para esclarecer que se tratava de pessoa rude, grosseira, de traços deselegantes. Enquanto 'pastrano' e 'chambão' estavam presentes em HO, as três foram encontradas no AU, de maneira que 'pastrano' tinha a marca 'fig.' em AU, mas não constava marca de uso em HO; por outro lado, 'chambão' não apresentava marca de uso no AU, mas sim 'pejorativo' em HO; por fim, 'xamboqueiro' não constava no HO, mas sim no AU, porém, este remete a 'chamoqueiro', cuja marca de uso é 'Bras. N. E.', que indica brasileirismo do Nordeste.

Esse último exemplo, serviu, à época, para discutir junto aos idosos sobre a importância de trabalhar o dicionário de uma perspectiva discursiva, destacando o quanto frequente eles poderiam se deparar com a ideologia de seus autores. Deseja-se apresentar ao aluno não uma visão hermética dos dicionários, mas sim propor atividades em que esses sejam tomados como espaços flexíveis. Além disso, almeja-se a um deslocamento com relação à prática na qual o aluno se transforme de um leitor passivo de dicionários a um sujeito ativo.

A inexperiência ou mesmo certa inocência no uso do dicionário pode acometer a compreensão, ou seja, a má utilização dessa ferramenta atrapalha, cria obstáculos no processo de compreensão, dado que a escolha por vocábulos indevidamente contextualizados pode levar a equívocos quanto à interpretação. Bordini e Aguiar (1993) lembram que, apesar de que palavras estejam explicadas em um dicionário, nunca exprimem um único significado quando estão inseridas em uma frase de um determinado texto. Sendo assim, a escolha por uma unidade lexicográfica presente nessas obras dicionarísticas passa por um julgamento de seu consulente, que irá optar por aquele item lexical que considerar mais apropriado, mas que pode não ser necessariamente o mais oportuno para o contexto em questão.

Em uma das aulas, os alunos receberam um texto em italiano para ler, tratava-se de um evento cultural famoso na Itália – o *Festival di Sanremo*. A partir dele, os alunos deveriam realizar uma leitura inteiramente silenciosa e, em seguida, lê-lo em voz alta. Assim, aos poucos, foram lendo, individualmente, para que pudesse ser detectado o entendimento da fonética italiana por parte dos alunos.

Em se tratando do modo como realizam a leitura, a maioria sempre declarou desenvolver suas leituras buscando, primeiramente, uma compreensão global do texto e, em seguida, a procura pelas palavras consideradas ‘difíceis e importantes’ para sua compreensão. O procedimento adotado durante as aulas era entregar as atividades e, na sequência, os dicionários disponíveis para que fizessem uso durante todo o período de aula, sempre que sentissem necessidade, sendo que ainda estavam cientes de que poderiam consultar os colegas e o professor a qualquer momento.

Ao manusearem os dicionários impressos e eletrônicos, sempre confirmavam suas escolhas com o professor, ora por não entenderem as palavras em italiano (por exemplo, qual entrada deveria ser buscada), ou mesmo os equivalentes em português, ora pela falta de clareza dos dicionários utilizados (geralmente, pela ausência de contextualizações que os ajudassem a decidir). Por essas razões, eles decidiam pela

‘melhor escolha’ perguntando para o colega que sentasse mais perto ou para o próprio professor.

Moreira (2009, p. 55) conclui que

o desconhecimento de um vocábulo poderá, possivelmente, ocasionar um desconforto ao aluno de língua estrangeira durante as atividades de leitura, ou seja, dificultando a compreensão do texto em análise, por exemplo. Neste caso, acreditamos que o uso do dicionário será um recurso a mais no momento de seu estudo (tanto na sala de aula quanto em casa) para diminuir as dúvidas em relação ao vocabulário e, sobretudo, mais um suporte facilitador na busca da aquisição da habilidade leitora desejada [...] Também acreditamos que um dicionário poderá dar subsídios importantes inclusive para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos. Este é o motivo pelo qual o dicionário pode ser particularmente de grande utilidade e, inclusive, imprescindível ao cotidiano da vida escolar do nosso aprendiz.

Também foi claramente constatada a falta de habilidade, entre os alunos da terceira idade, para manipular o dicionário e, conseqüentemente, como utilizar suas informações. Apesar do oferecimento do dicionário monolíngue italiano impresso (ZI), nenhum aluno o utilizou, alegando nível linguístico insuficiente para seu uso e desejo pela tradução imediata.

Bagno e Rangel (2006, p. 24) assinalam que é muito importante usar os dicionários de maneira racional e meticulosa, dado que tal prática ajudaria no desenvolvimento de uma “proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas”, um modo eficaz para desenvolver a competência leitora.

É nítida e habitual a preocupação excessiva com a tradução literal, palavra por palavra, que não necessariamente levará à compreensão do texto, ao contrário, tende a prejudicar o desenvolvimento da leitura, transformando o texto em uma lista de palavras esvaziadas de sentido.

5.2 Atividades desenvolvidas junto aos alunos da 'melhor idade'

A intenção tem sido promover o ensino de língua italiana por meio de atividades que possam motivá-los e fazer com que esses alunos apresentem um postura ativa no processo de ensino-aprendizagem. Tendo essa perspectiva como norteadora, foram propostas e realizadas várias atividades, dentre elas, serão mencionadas algumas a seguir:

5.2.1 Utilizando provérbios

Nesse processo de ensino-aprendizagem, os exercícios envolvendo os provérbios se revelaram uma estratégia eficiente e interativa, pois eles refletem inúmeros aspectos da cultura de um povo. Dessa perspectiva, foram utilizadas diversas propostas de Roque e Sabino (2008) para explorar seu reconhecimento por parte dos alunos, como por exemplo:

(I). *Ricomponi il proverbio*: cada aluno idoso recebia uma cartela contendo um provérbio italiano com as palavras misturadas, fora da ordem original. Eles tentavam adivinhar o provérbio e, a cada acerto, era estabelecido um ponto. A partir desse jogo, questões linguísticas e culturais eram discutidas;

(II). *Gioco della memoria*: eram confeccionados provérbios italianos em folhas de papel, recortados, colocados de cabeça para baixo e os alunos precisavam encontrar o mesmo provérbio, assim, havia a intenção de fazer com que eles memorizassem aquilo que estavam lendo;

(III). *Abbina i proverbi*: eram oferecidos os provérbios e suas respectivas equivalências tradutórias para idosos diferentes e era solicitado que encontrassem os pares, promovendo dinamicidade e interação durante a aula;

(IV). *Proverbi, pronuncia e definizioni*: unidades lexicais eram recortadas de provérbios e entregues para os alunos, um deles, por vez, lia aquela que tinha à mão e, em seguida,

os colegas precisavam descobrir a qual provérbio pertencia, com isso era discutida a pronúncia de todos e sempre se partia para a leitura de sua definição, no ZI.

5.2.2 Envolvendo expressões com nomes ou partes do corpo de animais

Em se tratando dos animais e suas partes, com base em Zavaglia (2010), foi formulada uma série de exercícios, um exemplo se refere a:

(V). *Indovinate l'animale*: cada aluno idoso recebia uma cartela contendo uma expressão idiomática italiana que se referia a animais. Eles precisavam procurar nos dicionários e descobrir qual era o animal e, então, propor uma tradução em português. Assim, verificava-se se havia correspondência cultural ou não ao mesmo animal.

5.2.3 Envolvendo 'o colorido da linguagem'

Ainda com base em Zavaglia (2010), também foram constituídas atividades envolvendo as cores e as diferenças de perspectiva entre o português e o italiano, sendo que os dicionários serviram para apontá-las durante o jogo *Abbina i colori*, comentado a seguir:

(VI). *Abbina i colori*: eram distribuídas as cores em italiano, sempre acompanhadas por substantivos e, em seguida, eram procurados os equivalentes em português. Na maioria das vezes, somente eram encontrados no MF, então, comparavam como os dois sistemas linguísticos (português e italiano) compreendiam as cores. Por exemplo, em italiano, *nero* apresenta uma conotação negativa, como verificado em *lavoro nero*, cuja noção se refere a algo ilegítimo e sua tradução seria 'trabalho clandestino', enquanto que, em português, 'preto' e 'negro' são utilizados indistintamente como em 'nuvens negras ou pretas anunciavam a tempestade' (ZAVAGLIA, 2010, p. 62); o *rosso* ('vermelho') é muito representativo na Itália para se referir a acontecimentos e fatos históricos, já no Brasil, não há tal referência registrada pelos dicionários; o *giallo* ('amarelo') corresponde, dentre outros aspectos, aos romances policiais italianos, já no

português, encontra-se a expressão 'estar amarelo de' que se refere a 'estar cansado de fazer algo' (sentido ausente no italiano).

5.2.4 Envolvendo numerais e jogos populares

A fim de ensinar a conceituação de número, três autores – Silva, Silva e Correia (2016) – apontam para o fato de que muitos docentes utilizam, como instrumentais, objetos ostensivos (sons, grafismos, gestos) e não-ostensivos (materiais que não são manipulados por serem dotados de característica não material, tais como, as ideias e os conceitos), cuja Teoria Antropológica do Didático (TAD) considera como base (presente em toda atividade matemática). Quer dizer, para ensinar números, também em língua estrangeira, as justificativas se fazem presentes em torno de seu uso cotidiano, nos mais variados contextos. Por isso, foi proposta *La Tombola*.

(VII). *La Tombola*: para o desenvolvimento dessa atividade, eram oferecidas cartelas numeradas como aquelas próprias de bingo (*tombola*, em italiano). Na sequência, eram dadas vinte palavras italianas diferentes (sempre substantivos numerados) que tivessem sido estudadas na aula anterior, já sendo, portanto, conhecidas e que pudessem ser identificadas pelo aluno idoso. Todas elas estavam representadas em cartões numerados. É um exercício bastante interativo porque, com a ajuda do professor, esses discentes precisavam se lembrar do significado de cada uma delas e tentar traduzi-las sob forma de desenho na lousa, então, quem adivinhasse marcaria o número do desenho na cartela e se dirigiria até o quadro branco e, um por vez, todos os outros iam tentando adivinhar. Aquele que acertasse iria 'cantar a pedra' (pronunciar o número em voz alta, aleatoriamente) seguinte, assim, a cada acerto, era preenchida uma *casella* ('casinha' numerada da cartela). Não havia perdedores porque o jogo só terminava quando todos tivessem preenchido suas cartelas, de modo tal que uns precisavam ajudar os outros a completarem suas cartelas.

Outro exercício em que os números poderiam ser retomados foi *Quante sono le parole?*.

(VIII). *Quante sono le parole?*: uma outra forma de exercício para contribuir ao reconhecimento do número de palavras usadas em uma frase corresponde ao uso de trechos de canções ou de poemas. Nessa atividade, eram lidos os versos e, então, era perguntado aos alunos quantas palavras tinham sido ouvidas por eles. Assim, permitia-se que desenvolvessem a habilidade de reconhecer a totalidade da frase para entender cada palavra que a compunha. Propicia-se uma abordagem sobre vários aspectos, tanto fonológicos quanto semântico e morfossintático.

5.2.5 Foco nas letras, sílabas e palavras

O andamento dessas próximas atividades era, à primeira vista, um reforço à apreensão do vocabulário estudado durante a aula, entretanto, era também um exercício para familiarizar os alunos com a escrita italiana.

(IX). *Scopri la lettera che manca*: escolhiam-se alguns trechos de poemas de autores italianos, que apresentassem rimas, então, ora as últimas vogais das palavras eram apagadas, ora eram retiradas as primeiras letras que iniciavam os versos. Com isso, eles conseguiam exercitar a memória e observar qual a pronúncia necessária para a língua italiana, pois os versos eram lidos pelo professor para que tivessem a possibilidade de preencher os espaços em branco com as respectivas letras ausentes.

(X). *La risposta è sì o no?*: tratava-se de uma atividade que visava à compreensão textual por parte dos idosos. Esse exercício partia da escolha de uma canção, a qual os alunos iriam ouvir uma primeira vez e, em seguida, era entregue a letra com algumas lacunas a serem preenchidas. Assim, nesses espaços, colocavam-se ilustrações dos vocábulos que faltavam. Eles – os vocábulos – não deviam ser traduzidos porque os alunos precisavam ouvi-los, escrevê-los e, conseqüentemente, descobrir a lexia em italiano, que seria, posteriormente,

confirmada pelo docente. Conforme tentavam adivinhar, também perguntavam ao professor se a palavra que tinham ouvido era a mesma que estavam pronunciando e escrevendo. É um exercício que tem como intenção incentivá-los a pensar no significante e no significado dessas palavras.

(XI). *Ripeti, per piacere!*: Ao estudarem uma determinada canção, um dos exercícios propostos correspondia às repetições sob a forma de coro, já em outros momentos, sob a forma individual e/ou de jograis. Geralmente, escolhiam-se os refrões para serem estudadas a pronúncia e a entonação de frases. Com o passar do tempo, o ritmo dos alunos também ia se aprimorando.

(XII). *Il telefono senza filo*: como todos os alunos possuíam celulares com o aplicativo *whatsapp*, era realizado um exercício que consistia em escolher um aluno para dar início a uma história, de preferência curta e em língua italiana. Esse escolhido saía da sala e enviava uma mensagem de áudio para um colega de turma que, por sua vez, deveria ouvir a mensagem, sair da sala e dar sequência àquela história, enviando-a, por áudio, a outro colega e, assim, sucessivamente, até que todos os alunos tivessem participado e acrescentado uma parte à história contada em grupo. Quando as palavras permaneciam em português, o professor as traduzia e as escrevia na lousa, chamando a atenção para a correção e autocorreção deles.

No decorrer de todos esses exercícios propostos, eles procuravam observar onde estava a tônica silábica, primeiramente, via confirmação no dicionário MF, pois, nessa obra dicionarística, as unidades lexicográficas não oxítonas são evidenciadas: (i) pela indicação da vogal tônica sublinhada; (ii) pela indicação de abertura (sublinhado) ou fechamento (ponto subscrito) das vogais tônicas 'e' e 'o'. Em um segundo momento, pronunciavam-nas ao professor com o intuito de obter sua confirmação.

5.2.6 Voltando-se para a pronúncia italiana

Conforme destacam Fulgêncio e Bastianetto (1993), indivíduos nativos de língua portuguesa, ao falarem em italiano, apresentam dificuldades que se relacionam à pronúncia de vários fonemas, tais como, 'M' e 'N' que, em português, são nasais, já em italiano são orais. Outro aspecto linguístico da oralidade italiana diz respeito às consoantes dobradas (*le doppie*), visto que, em italiano, encontram-se palavras com significados diferentes que são grafadas pela dobra de consoantes, será a pronúncia mais alongada que estabelecerá essa dobra.

Além disso, é importante lembrar que, no italiano, a pronúncia do 'R' é maiormente (dado que, no Vêneto, por exemplo, tende a ser retroflexo) vibrante (como em 'fora', 'caro' e/ou 'prato' do português brasileiro), o 'L' é pronunciado como 'L', mesmo em final de palavra e/ou sílaba, assim, nunca se apresenta como uma vogal 'U' (fenômeno característico na fala de brasileiros) e ainda, por fim, 'GN' e 'GLI' equivalem, respectivamente, à pronúncia em português de 'NH' e 'LH'. Essas são particularidades que merecem destaque em aulas de ensino de italiano e que precisam ser exercitadas constantemente para o aprimoramento do processo de aprendizagem dessa língua estrangeira, pois as diferenças entre essas duas línguas pode causar dificuldades para os lusófonos.

Desejando conscientizar o corpo discente sobre essas questões fonéticas, que podem causar dificuldades linguísticas no aprendizado, foram apresentados textos específicos para cada uma das situações supramencionadas, como por exemplo:

(XII). *Attenzione alla 'GN'*: é um exercício que oferece um texto pequeno, sob a forma de poema, cujo objetivo é treinar a pronúncia do dígrafo 'GN'. Cada um dos alunos devia ler o texto a seguir (JOP, 2018, *on-line*), individualmente:

“Vedo un ragno nel suo regno,
che lavora con impegno;
e uno gnomo che fa il bagno

con un cigno nello stagno.”

(XIII). *Attenzione alla ‘GLI’*: também é um exercício que oferece versos que rimem, buscando, da mesma forma que a atividade anterior, treinar a pronúncia, neste caso, do dígrafo ‘GLI’. Da mesma maneira, cada um dos alunos o lia (JOP, 2018, *on-line*), individualmente:

“Quando il coniglio
Senza consiglio
Con la coniglia
Fece famiglia
Gli nacque un figlio
E poi una figlia,
Poi un altro figlio
E un’altra figlia.
Ora il coniglio
Senza consiglio
Ha una famiglia
Lunga tre miglia.”

(XIV). *Attenzione alla ‘Z’*: para estudar a pronúncia do ‘Z’, foi utilizado, por exemplo, o seguinte texto (JOP, 2018, *on-line*):

“Nel castello di Mister Pazzino de’ Pazzi
C’era una pazza che lavava
Una pezza di pizzo nel pozzo.
Mister Pazzino de’ Pazzi diede
Una pizza alla pazza che lavava
La pezza di pizzo nel pozzo.
La pazza rifiutò la pizza,
così Mister Pazzino de’ Pazzi buttò
la pazza, la pizza e la pezza nel pozzo
del castello di Mister Pazzino de’ Pazzi.”

(XV). *Come si pronuncia ‘QU’?*: para estudar a pronúncia do ‘QU’, fez-se uso, por exemplo, do seguinte texto (JOP, 2018, *on-line*):

“C’è il questore in questura a quest’ora?”

No. Non c'è il questore in questura quest'ora;
perché se il questore fosse in questura quest'ora
sarebbe questa la questura."

As atividades para progredir na recepção e na pronúncia dos fonemas são muito variáveis, por isso devem ser utilizadas de modo gradual conforme o nível linguístico dos alunos. Para tanto, nesse momento, os dicionários foram muito utilizados para esclarecer vários significados das unidades lexicais, observando-se que uma eventual tradução dos versos supracitados não recuperaria, em sua totalidade, os elementos fonéticos que foram alvos de estudo. Um outro modo para sanar as dificuldades fonético-fonológicas é por meio da leitura, em classe, de poesias.

5.2.7 Passando-se da oralidade para a escrita

Quando se percebe que os alunos idosos precisam de um incentivo maior para produzir algo, seja produção oral ou escrita, são estimulados alguns tipos de exercícios específicos para tal fim, como por exemplo:

(XVI). *Facciamo una filastrocca?*: Dependendo do tema trabalhado em aula e, conseqüentemente, do volume de vocabulário estudado, propunha-se que os alunos criassem, em grupos, suas próprias parlendas – gênero textual que consiste em rimas infantis utilizadas em brincadeiras, podendo contribuir como uma técnica de memorização – a fim de que pudessem aprimorar a fonética italiana e que adquirissem mais vocabulário. A confirmação da palavra escrita vinha por meio da checagem junto aos dicionários utilizados para auxiliar essa atividade.

Tendo em vista outras possibilidades de se trabalhar em classe com parlendas, ainda foi aplicada a atividade de encontrar o 'intruso':

(XVII). *Trova l'intruso dentro la filastrocca*: desejava-se que o aluno refletisse sobre o mecanismo para se constituir esse gênero, quer dizer, que ele pudesse perceber a construção de rimas que devia estar presente. Foi oferecida uma parlenda pronta

para cada grupo, previamente separado; na sequência, precisavam reconhecer qual era o vocábulo 'intruso', isto é, aquele que devia ser retirado porque não produzia a rima esperada. Todos os grupos precisavam ajudar uns aos outros a fim de que todos os 'intrusos' fossem descobertos.

5.2.8 O desafio da tradução

Ao se confrontarem os dois sistemas linguísticos, uma atividade prática, como a tradução, foi muito bem aceita pelos discentes por meio de dinâmicas como a descrita abaixo:

(XVII). *Come si dice in portoghese?*: divididos em grupos, cada equipe propunha uma 'frase-desafio', em português, para a outra equipe que precisava vertê-la para o italiano. Era observado, além da pronúncia, o nível de intimidade no manuseio do dicionário e o nível linguístico em que os estudantes se encontravam. Foram realizadas várias rodadas de 'frases-desafio' durante os últimos quarenta minutos das aulas do dia.

Para um bom desempenho nesse exercício, a maior familiaridade com dicionários ajudou aqueles que percorriam e desbravavam melhor essa obra. Em meio a diferentes materiais dicionarísticos entre os grupos, havia um certo rodízio para que todos pudessem fazer uso da quantidade e variedade disponíveis.

É preciso sempre destacar que a compreensão é, de fato, um processo particular, envolvendo inúmeros fatores inter-relacionados, tais como, domínio do código linguístico, variadas habilidades cognitivas, além de um amplo (re)conhecimento de mundo. Assim, em grande medida, as pistas extralinguísticas, das quais os idosos dispõem, desempenham um papel fundamental para a compreensão e, conseqüentemente, para a tradução e/ou versão, portanto, podem preencher eventuais lacunas causadas pelo (re)conhecimento imperfeito do código linguístico.

Por isso, faz-se necessário a contextualização semântico-pragmática de todos os exercícios que venham a ser desenvolvidos em aula. Logo, é necessário que as atividades, sobretudo aquelas que envolvem texto escrito, estejam contextualizadas, assim como sustenta Coracini (2005, p. 25), “não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que ultrapassam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade”.

Portanto, não é o objetivo deste artigo e por isso esta questão não será aprofundada, mas vale mencionar que se deve evitar a tradução literal, pois, na maioria das vezes, ela tende a banalizar o processo de ensino-aprendizagem, visto que reduz a apenas o estudo da gramática normativa e restringe os possíveis significados de determinada lexia.

5.2.9 Estimulando os alunos idosos para que pensem no italiano *fuoriclasse*

Atividades fora da sala de aula, mas em outros ambientes do centro universitário também foram proporcionadas a esses alunos, tal como *Fuoriclasse*.

(XVIII). *Fuoriclasse*: trata-se de uma atividade ao ar livre. Os estudantes eram levados para dar um passeio pelo câmpus, sendo que o intuito era de conversar em italiano e descobrir um novo vocabulário que os rodeasse. Com isso, foi proporcionada a eles uma didática interdisciplinar experimental. As várias dúvidas que surgiram durante esse ambiente externo foram, posteriormente, esclarecidas na lousa em aula.

5.2.10 Elaborando um *cruciverba*

As palavras cruzadas (*cruciverba*, em italiano) correspondem a um passatempo muito difundido no Brasil. Foi estabelecido que, a partir do conjunto de novas palavras aprendidas durante um mês de aulas, os alunos deveriam produzir suas próprias cruzadinhas (assim, popularmente conhecidas) e, então, foram trocadas entre os

colegas de sala para que resolvessem o preenchimento e obtivessem as palavras inteiramente escritas.

(XIX). *Cruciverba*: primeiramente, estabeleceu-se um tema que tinha sido estudado, assim, conforme as dúvidas de escrita iam surgindo, o professor explicava e relembra-lhes a forma de escrever, a partir disso, eles montavam cada *cruciverba* da maneira como desejassem.

5.2.11 Localizando a Itália e suas cidades no mapa mundi

Procurou-se estabelecer uma interdisciplinaridade da língua italiana com várias áreas do saber, como por exemplo, a geografia, a partir da qual foram oferecidos dois exercícios:

(XX). *Mappa del mondo*: quando ocorria um fato de destaque em solo italiano, sempre, trazia-se um mapa para sala de aula e o exercício era de localizar onde havia ocorrido aquele determinado acontecimento. Antes disso, eram entregues mapas com as regiões recortadas para que os estudantes, em grupos de 3 ou 4, pudessem montar o mapa político italiano, somente a partir dessa montagem, passava-se a discutir algum evento, presente ou passado, nesse país europeu;

(XXI). *I cantanti in Italia*: outra atividade com uso de mapas se deu conjugando cidades e cantores italianos. Também em equipes, cada um dos membros desses grupos recebia um nome de um cantor, juntamente com o nome de sua cidade natal e algumas informações geográficas (relevo, clima, vegetação, pontos cardeais etc.). Era preciso que os alunos descobrissem as localidades de origem de cada *cantante*.

Em todas essas atividades mencionadas, os alunos da 'melhor idade' demonstraram interesse em sua realização e solicitaram que fossem repetidas as mesmas em outros dias de aula, pois, na visão de todos, contribuíram para o ensino do italiano. Além disso, também insistiram para que a proposta de uso de dicionário

continuasse a ser adotada, pois trouxe um novo olhar para seu uso e aproveitamento em sala.

Curiosamente, a aluna mais velha, de 84 anos, tinha mais intimidade com os nomes de animais e de cores, por isso obteve maior êxito nessas atividades, enquanto que os mais 'jovens', entre 45 e 55 anos, obtiveram maior êxito nas atividades relacionadas aos provérbios.

Essas atividades foram desenvolvidas ora em grupo, ora individualmente, entretanto, em ambas situações, os idosos sempre demonstraram entusiasmo, espontaneidade e motivação.

6. À guisa de conclusão

Não há dúvidas de que ensinar é um desafio cotidiano, por conseguinte, ensinar alunos idosos não se apresenta como uma exceção a essa afirmativa. Em decorrência dos vários anos de vida desses estudantes, eles mesmos possuem vários modelos de ensino e de professores pelos quais já experienciaram várias abordagens pedagógicas e diversos tipos de materiais, assim, muitas comparações são feitas e paradigmas podem ou não serem obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, faz-se necessário que o docente esteja atento para desconstruir estereótipos culturais e contribuir para o aprendizado da língua estrangeira. Por isso, no que se refere ao relacionamento entre o professor e o aluno idoso, é preciso que o docente motive esse discente a fim de desenvolver seu aprendizado.

A leitura não deve permanecer presa à literalidade, mas tomada de modo polissêmico, de maneira a advertir os alunos idosos e prepará-los para as formas lexicais que serão encontradas fora dos espaços escolares. Além disso, a utilização do dicionário serve como aporte para o deslocamento de práticas nas quais a leitura seja extração de um sentido estabilizado no verbete apresentado, pois é um tipo de obra que pode ser tomada em seus aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais,

históricos ao registrar como o léxico, ao longo do tempo, transforma-se ou se mantém, trazendo à tona outros e novos sentidos.

Por fim, neste relato, transcorrem alguns momentos vivenciados pelo autor durante esses quase três anos de ensino da língua italiana para alunos com idade superior a 45 anos, discorrendo sobre variadas temáticas e também apontando para atividades cujos resultados foram positivamente relevantes. Além disso, todas as aulas sempre têm sido enriquecidas pela contribuição calorosa desses alunos, que participam, interagem, pensam e refletem sobre a língua, principalmente, por meio do uso dos dicionários. Valores e concepções têm se modificado ao longo do tempo, um trabalho extremamente gratificante e enriquecedor, que é reconhecido por seu valor e relevância no cenário brasileiro contemporâneo.

A 'melhor idade' compreende a parcela da sociedade que ainda permanece ignorada por muitas instituições nacionais, entretanto, neste início de século, tem sido visto um aumento de cursos voltados para esse público específico. Eles vêm se espalhando também graças à divulgação não somente da mídia, mas principalmente dos trabalhos científicos desenvolvidos a seu respeito que vêm propiciando ótimos resultados junto aos idosos.

Já na introdução deste artigo, foi comentado sobre as recentes estatísticas que apontam para o maior número de pessoas mais velhas vivendo no Brasil, reforçando a necessidade de serem pensadas atividades que lhes interessem enquanto cidadãos ativos. Ressalta-se ainda que a bibliografia referente ao processo de ensino-aprendizagem não se mostra tão abundante se comparada àquela que se volta ao público mais jovem, por isso é necessário buscá-la em outras áreas, tais como, na educação e na sociologia. Em um primeiro momento, a pouca literatura acerca do ensino na terceira idade parece ser algo curioso e estranho, tendo em vista que o mundo é majoritariamente controlado por pessoas que pertencem a essa faixa etária. O escopo deste estudo não se trata de levantar questões sócio-político-econômicas com

relação aos idosos, apenas se limita a relatar uma experiência de docência envolvendo a língua italiana.

Essa é uma experiência de quatro semestres letivos de observação e de coleta de dados durante a construção desse processo de ensino-aprendizagem de língua italiana como língua estrangeira. A tendência dos alunos era (e é) a de responder ora em italiano (para frases bem curtas) ora em português (para resposta mais longas), porém, gradativamente, revelam um maior potencial comunicativo na língua-alvo.

Em todo início de semestre, há um questionário que é entregue para que eles preencham com suas expectativas e desejos de temáticas relacionadas ao universo italiano, bem como a uma autoavaliação de seus conhecimentos quanto a essa língua. Partindo desse ponto, são traçados exercícios, atividades, além de diversas revisões de vocabulário e de estrutura da língua.

Com efeito, há uma imensa gama de possibilidades de pesquisa junto aos idosos de modo que a Pedagogia Lexicográfica pode contribuir partindo de sua perspectiva de ensino por meio das obras lexicográficas, por exemplo, para entender como o léxico tem se desenvolvido diante do momento sócio-histórico-cultural vivenciado pela sua sociedade.

Portanto, poderia ser sugerido, aos futuros pesquisadores, que tenham um olhar mais detalhado para as estratégias de ensino das línguas estrangeiras para esse público-alvo, pois cada uma apresenta particularidades muito distintas. Por exemplo, é raro encontrar materiais didáticos que tratem da questão da aposentadoria, da nostalgia, quer dizer, temáticas que interessam a esses alunos idosos, mas que não são encontradas nos livros didáticos e, quando o são, aparecem superficialmente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.

BENEDETTI, I. C. **Dicionário Martins Fontes Italiano-Português**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. **Alfa**. São Paulo: UNESP, v. 28 (supl.), p. 27-43, 1984.

BINON, J; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2000. p. 93-118

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós)-modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, S. J. da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DEBRAY, M. Débats Parlementaires. In: **Journal Officiel de la République Française**, v. 11, p. 593, 1961. Disponível em: <http://archives.assemblee-nationale.fr/1/cri/1960-1961-droit/003.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0**. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo Informática LTDA, 2010.

FRIEDAN, B. **The fountain of age**. New York: Simon & Schuster, 1993.

FULGÊNCIO L.; BASTIANETTO P. **In Italiano: Manual de Gramática Contrastiva para falantes de português**. Perugia: Guerra Edizioni, 1993.

HADDAD, E. G. M. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 1986.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action**. New York: Routledge, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203827840>

HAYATI, A. M; MOHAMMADI, M. P. A comparative study of using bilingual and monolingual dictionaries in reading comprehension of intermediate level. **The Reading Matrix**, [s. l.], v. 5, n. 2, sept. 2005. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles>. Acesso em: 25 mar. 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 1.0**. Editora Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período de 1980-2050**. Revisão. Rio de Janeiro, 2004.

JOP. Filastrocca della gn. **FattoreMamma Network**, Milano, 15 março 2018. Disponível em <https://www.filastrocche.it/contenuti/filastrocca-della-gn/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

JOP. La pazza. **FattoreMamma Network**, Milano, 15 março 2018. Disponível em: <https://www.filastrocche.it/contenuti/scioglilingua-0017-4/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

JOP. Scioglilingua. **FattoreMamma Network**, Milano, 15 março 2018. Disponível em: https://www.filastrocche.it/nostalgici/scioglil/s_15.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2000.

MOREIRA, G. L. **O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/le**. 2009, 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. 3. ed. UK: Cambridge, 2002.

NESI, H. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: HARTMANN, R. R. K. (ed.) **Thematic Network Projects**. Subproject 9 – Dictionaries – Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, p. 53-67, 1999. Disponível em: <http://www.web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PEREIRA, E. T. **O idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas sociais e afetivas**. 2005. 207 f. Dissertação. (Mestrado em Gerontologia Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

PIUMINI, R. Coniglio senza consiglio. **Parole in gioco**, Roma, 13 agosto 2010. Disponível em: <https://paroleingioco.wordpress.com/2010/08/13/coniglio-senza-consiglio/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

POLITO, A. G. **Michaelis dicionário escolar italiano**: italiano-português, português-italiano. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

ROQUE, A. S. S.; SABINO, M. A. **Mil e uma maneiras de aprender provérbios italianos com jogos e atividades**. São José do Rio Preto/SP: IBILCE-UNESP, 2008. 124p.

SCHLEPPEGRELL, M. **The Older Language Learner**. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics. 1987. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED287313.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SCHÜTZ, R. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**. 2014. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SILVA, V. R. R.; SILVA, I. M.; CORREIA, G. A. M. Estudos epistemológicos sobre a ideia de número no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: I Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática, 2016. Bonito. **Anais do I Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática**. Campo Grande, MS: UFMS, 2016, p. 1-15. Disponível em: http://ladima.tuseon.com.br/uploads/file_manager/source/d7322ed717dedf1eb4e6e52a37ea7bcd/Trabalhos/ITAMAR%20MIRANDA%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

VINTRÓ DE DEUS, N. A. **Adulto**: aluno infiel ou incompreendido? Aspectos lingüísticos, sociais e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LE) para adultos. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2007.

WELKER, H. A. Pesquisando o uso de dicionários. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 223-243, jul./dez. 2006.

ZAVAGLIA, C. **Xeretando a linguagem em italiano**. 1. ed. Barueri: Disal Editora, 2010. v. 1. 128p.

ZINGARELLI, N. **Vocabolario della Lingua Italiana**. 12. ed. Bologna: Zanichelli, 2013.

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 14.09.2018



Lexicografia pedagógica da língua portuguesa e Dialetoлогия: tecendo redes de conhecimento

Lexicography of the Portuguese language and Dialectology: weaving networks of knowledge

Marcela Moura Torres Paim*

Isamar Neiva**

RESUMO: Este artigo busca fazer uma reflexão sobre a importância da relação da Lexicografia com a Dialetoлогия na utilização de dicionários escolares. Foram analisados dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil frente aos registros de um conjunto de dicionários escolares para verificar se neles estariam contempladas as lexias enraizadas em diferentes áreas e vivas no vocabulário de seus falantes. Com base na observação desses dicionários, chegou-se à conclusão de que nem sempre eles completam, com informações dialetais, as lacunas deixadas pelos verbetes no que se refere a dados da língua oral, revelando-se falta de integração com dados coletados em pesquisas geolinguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Língua portuguesa. Dialetoлогия.

ABSTRACT: In this paper, we aim to discuss the relation between Lexicography and Dialectology in the use of school dictionaries for Brazilian Portuguese language learners. We analyze linguistic data collected from both the Brazilian Linguistic Atlas Project (ALiB) and school dictionary entries so as to verify whether the gathered data in ALiB Project were considered in those lexicographic works. Based on the observation of these dictionaries, we deduce that the analyzed ones do not include enough dialectal information and they miss oral language data, which reveals that there is a lack of integration with data collected in geolinguistic surveys.

KEYWORDS: Lexicography. Portuguese language. Dialectology.

1. Introdução

Todos os profissionais da área de Letras reconhecem a importância da produção de obras lexicográficas pedagógicas, com destaque para os dicionários escolares. Esses dicionários visam à viabilização das buscas, apresentando as informações sobre o uso

* Doutora em Letras, (UFBA), marcelamtpaim@yahoo.com.br

** Doutora em Letras, (UFBA), isa.neiva.lettras@gmail.com

lexical de um modo, que seja, em tese, o mais claro e acessível para o seu consulente. Diminuiriam, assim, por sua natureza “escolar”, a chance de incompreensão.

Sob a perspectiva do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais especificamente o *PNLD-Dicionários*, atribui-se a classificação taxonômica ‘dicionários escolares’ às obras lexicográficas destinadas a falantes de língua materna, conforme o nível de escolaridade dos estudantes aos quais se dirigem, com vistas ao aprimoramento do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A importância da inclusão de informações geolinguísticas em dicionários está relacionada ao fato de que uma obra desse teor em muito auxiliará para a preservação do farto material que foi rigorosa e pacientemente coletado, analisado e mapeado por atlas linguísticos, a exemplo do *Atlas Linguístico do Brasil*, publicado em 2014. Essa importante obra tem como um dos seus intuitos proporcionar dados para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil para os diferentes estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos, etc.).

Assim, aproveitando tais obras, espera-se que os lexicógrafos possam aprimorar os dicionários, ampliando o campo de informações, tecendo reflexões acerca das formas alternantes de que se reveste a língua portuguesa no Brasil. Em consequência, o reconhecimento da diversidade linguística, sem estigmatizar seus dialetos de origem, pode ajudar a levar os estudantes ao domínio de uma variante tida como culta.

No sentido de verificar a existência de um diálogo entre a Dialetologia e a Lexicografia pedagógica, este artigo examina dicionários escolares, do Tipo 4, aprovados pelo *PNLD-2012: Dicionários* – Bechara (2011), Borba (2011), Aulete (2011) e Houaiss (2011). Neles, busca-se pelo registro de informações dialetais e mostra-se a fundamental importância de dados geolinguísticos. Ao final do exame, evidencia-se que a inclusão desses dados nem sempre é realizada de forma satisfatória. Se o fossem,

permitir-se-ia que professores e alunos tivessem acesso a dados orais reais e mais popularizados.

2. Reflexões sobre a Lexicografia Pedagógica

Em *Dicionários na teoria e na prática*, na seção intitulada *A Lexicografia deve ser vista como técnica ou como ciência?*, há um debate entre os pesquisadores Seabra e Welker. Segundo Welker, as atividades da lexicografia resultam produtos diferentes e, portanto, os tipos de Lexicografia – a Lexicografia prática ou “arte de compor dicionários” e a Lexicografia teórica ou metalexiconografia – e o estatuto de técnica ou de ciência seriam também distintos, de modo que a primeira seria apenas uma técnica enquanto e a segunda – a metalexiconografia – poderia ser considerada, de fato, ciência.

Inversamente, Seabra (2011, p.30) admite a complementaridade de ambas as vertentes, de modo que a lexicografia pode ser entendida como “uma disciplina linguística de caráter científico que contempla os aspectos teóricos e práticos da elaboração de um dicionário” que se insere, portanto, no “domínio da linguística aplicada”.

Admitimos, pois, que a visão da autora acerca do trabalho lexicográfico é mais clara e condizente ao que tem sido feito no Brasil, sobretudo pelo entendimento de que o léxico “encontra-se arraigado à história, tradição e costumes de um povo, estando, por isso, em constante processo de expansão, alteração e contração” (SEABRA, 2006, p. 7). Ocorre que, infelizmente, no que tange à língua portuguesa, é recente e ainda incipiente o desenvolvimento da lexicografia baseada em *corpus* e da lexicografia de aprendizagem, considerando-se Portugal e no Brasil.

Isquierdo (2011), num percurso histórico acerca dos estudos lexicográficos no Brasil, apresenta quatro sincronias relacionadas à história social do país: a) séculos XVI, XVII e XVIII, em que se destacam os dicionários jesuítas, em que há registro do universo vocabular da época, e os relatos de viagens, nos quais se evidenciam a

impressão do colonizador, a descrição da fauna e da flora e a contribuição para identificação dos “nomes dos Brasil” ou “coisas do Brasil”; b) século XIX, em que se destacam a inserção de brasileirismos aos dicionários gerais e a produção de dicionários de brasileirismos, motivadas

por espírito nacionalista surgem produções lexicográficas sobre brasileirismos que tinham a pretensão de registrar e fixar a norma brasileira, obras que ora tinham como propósito descrever a norma nacional (brasileirismos) em oposição à europeia, ora buscavam registrar vocabulários regionais. (ISQUERDO, 2011, p. 122)

c) século XX, momento de

transição entre a produção lexicográfica centrada na questão dos brasileirismos, na língua brasileira, e uma lexicografia voltada para a língua portuguesa do Brasil, obras com ampla nomenclatura que buscam dar guarida o melhor possível do léxico do português brasileiro, com caráter mais autônomo, já que a produção do século anterior, em sua maioria, tinha como propósito complementar as obras produzidas além-mar. (ISQUERDO, 2011, p. 127-128)

d) século XXI, em que se apresentam tendências da Lexicografia contemporânea, como o lançamento de dicionários gerais da língua de grande porte e de versões eletrônicas e *on-line* de dicionários gerais da língua e a produção de dicionário com nomenclatura extraída de *corpora* textuais.

Muito embora se perceba certo aprimoramento na produção dos dicionários brasileiros no tocante ao método e aplicação de tecnologias, ao conteúdo com base em *corpora*, à proposta e ao viés lexicográfico – elementos cruciais de uma obra lexicográfica, sobretudo para fins pedagógicos –, as obras ainda apresentam muitas deficiências estruturais. Deficiências sobretudo no que tange à variação linguística, além de serem redundantes, pouco adequados para a consulta, sobretudo no tocante à definição apresentada.

Com base em uma proposta taxonômica elaborada por Miranda (2014), pode-se estabelecer uma categorização dos ramos da Lexicografia quanto ao objeto e ao objetivo que adotam: i) a Lexicografia Pedagógica – que objetiva a elaboração de dicionários direcionados ao ensino de língua materna ou estrangeira; ii) a Lexicografia Computacional – que visa à elaboração de dicionários eletrônicos ; a Lexicografia Aplicada – cujo objeto de estudo são as crenças, dificuldades e estratégias sobre o uso do dicionário; a Lexicografia Regional – para o estudo dos regionalismos léxicos. O diálogo entre as vertentes é possível e relevante.

Com vistas ao cerne deste trabalho, os comentários aqui restringem-se à primeira categoria – Lexicografia pedagógica –, a qual, segundo Teixeira (2015, p. 30), surgiu, no Brasil, no contexto de escolarização dos dicionários. Nesse contexto, eles desempenham um papel pedagógico por funcionarem como auxiliares do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, dessa forma, para a alfabetização.

Conforme Teixeira (2015, p. 33), a lexicografia pedagógica é uma área de estudo de ordem prática e (ou) teórica, que engloba a produção, a avaliação e a investigação dos dicionários escolares. Para tanto, se constitui de várias interfaces que abarcam, inclusive, a questão da formação de professores para o reconhecimento pedagógico e a utilização do dicionário como instrumento para o ensino-aprendizagem de línguas.

As discussões sobre a Lexicografia Pedagógica direcionam o ambiente da produção lexicográfica para uma série de pesquisas que podem focalizar a obtenção de subsídios que auxiliem a elaborar obras cada vez mais adequadas ao ensino/aprendizagem do léxico. Nesse sentido, os atlas linguísticos podem contribuir com o fornecimento de dados geolinguísticos enraizados em diferentes áreas e vivos no vocabulário ativo de seus falantes.

Ao explicitar as diferenças e similaridades que se registram no território brasileiro, os atlas linguísticos têm permitido o conhecimento da realidade espacial

da língua portuguesa e relacionado áreas dialetais às áreas socioculturais, oferecendo, por conseguinte, um conjunto de dados linguísticos que podem contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem do português.

Projeto de cunho nacional, cujo objetivo é o mapeamento do território brasileiro no que concerne aos fenômenos linguísticos, o Projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB) foi iniciado em 1996. Entretanto, o sonho e anseio de muitos pesquisadores de construção de um atlas linguístico brasileiro já emergira em momento anterior. A primeira manifestação em prol de sua elaboração remonta ao ano de 1952, mais especificamente, ao §3º do Decreto nº 30.643:

A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa-fonologia, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de Autoria, de influências, **sendo sua finalidade principal a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil** (grifo nosso).

Razões de variada ordem impediram a realização desse desejo dos linguistas brasileiros, nada obstante a determinação governamental. Passados cerca de cinquenta anos, pelo relevante papel assumido pela Geografia Linguística nos estudos linguísticos, a ideia foi retomada, com vistas a salvaguardar dados e fatos que poderão esclarecer aspectos da história linguística do país, através da descrição o português brasileiro. As bases para a elaboração do ALiB se lançam, então, no Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*.

O *Atlas Linguístico do Brasil* contribui, pois, para uma mais acurada compreensão do caráter multidialetal brasileiro e para o ensino da língua majoritária no país de forma e subsidiar o aprimoramento do ensino-aprendizagem e a viabilizar o trabalho dos pedagogos e pesquisadores de língua portuguesa e de áreas afins – antropologia, sociologia, história, entre outras.

A relação do Projeto ALiB com a educação é bastante expressiva. Os resultados da descrição e da caracterização das peculiaridades e da variedade de uso da língua em cada área geolinguística poderão, pois, propiciar uma adequada utilização do conhecimento da realidade regional em meio a práticas de ensino-aprendizagem. Assim, esses documentos tendem a possibilitar a atualização de dicionários da língua portuguesa e a construção de uma gramática pautada no português brasileiro.

Sobre a discussão da configuração dos regionalismos, versa Isquierdo (2006, p. 14) que

no âmbito de uma língua implica considerar a noção de norma regional e popular, já que esses fatos linguísticos situam-se na esfera da variação lexical de natureza diatópica, ou seja, a variação que se processa no eixo horizontal ou espacial. (ISQUERDO, 2006, p. 14)

A inclusão desses usos em dicionários gerais brasileiros, porém, nem sempre, é feita de maneira satisfatória. Isso será mostrado na análise de dicionários escolares selecionados para pesquisa.

3. O Projeto Atlas Linguístico do Brasil e o registro lexicográfico

Integram o Projeto ALiB um conjunto de 14 (quatorze) instituições brasileiras, articuladas mediante convênio que entre si firmaram a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Ceará, a Fundação Universidade do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual do Ceará, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Federal do Piauí, a Universidade Federal de Santa Catarina.

A coordenação do Projeto ALiB está sob a responsabilidade de um Comitê Nacional, constituído de 13 (treze) membros assim estruturado: Diretora Presidente – Jacyra Andrade Mota (Universidade Federal da Bahia), Diretora Executiva – Silvana Soares Costa Ribeiro (Universidade Federal da Bahia), Diretores Científicos: Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará); Aparecida Negri Isquerdo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Conceição Maria de Araújo (Universidade Federal do Maranhão); Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina); Felício Wessling Margotti (Universidade Federal de Santa Catarina); Marcela Moura Torres Paim (Universidade Federal da Bahia); Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal da Paraíba/Federal do Ceará); Marilúcia Barros de Oliveira (Universidade Federal do Pará); Regiane Coelho Pereira Reis (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Valter Romano (Universidade Federal de Lavras) e Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina).

O caráter pluridimensional, que caracteriza o conjunto das suas cartas linguísticas, permite a visualização, de forma muito explícita, das implicações língua e fatores sociais, revelando os multifacetados usos dos seus utentes.

Os primeiros volumes do *Atlas Linguístico do Brasil* já publicados se caracterizam como essenciais para o entendimento e reconhecimento da variação linguística, de forma a diminuir discriminações e preconceitos sociais, por mostrar como diferenças e convergências coexistem e por ressaltar, por outro viés, a validade de um padrão culto necessário, como opção a grupos de falantes, à comunicação oficial, de que a ministração de aulas e o discurso formal são exemplos.

Ademais, por indicar os caminhos trilhados, a natureza das mudanças ocorridas, o estabelecimento de camadas caracterizadas sociolinguística e geograficamente, e por correlacionar os resultados de contato entre línguas ou a adoção de empréstimos linguísticos, os volumes 1 e 2 do referido atlas fornecem elementos para a construção da história da língua portuguesa no Brasil.

Prepara-se o volume 3 que contempla estudos sobre as cartas publicadas no volume 2, apresentado a análise dos dados cartografados. Dois outros volumes encontram-se em fase de andamento, os volumes 4 e 5, voltados ainda, para os materiais coletados nas capitais de estado. Os volumes 6 e 7, já programados, iniciam a abordagem dos resultados obtidos na pesquisa das cidades que integram a rede de pontos no interior dos estados.

Paralelamente, desenvolvem-se o subprojeto que explora os materiais de campo direcionados para a produção de um dicionário regional: o Dicionário Dialetal Brasileiro (Projeto DDB) – “obra de verve coletiva e interinstitucional que envolverá diversos especialistas, quer na área da dialetologia, quer nas áreas da lexicografia e das ciências da informação, do Brasil e da França” (MACHADO FILHO, 2010, p. 67), com vistas ao desenvolvimento de um dicionário que possa assegurar a difusão mais ampla do conhecimento da realidade linguística brasileira, no âmbito dos estudos lexicográficos. Conforme as macro e microestruturas projetadas para o DDB, os registros a serem incorporados ao verbete serão extraídos do *corpus* do Projeto ALiB no intuito de aperfeiçoar os registros geolinguísticos.

O referido subprojeto, idealizado e coordenado por Américo Venâncio Lopes Machado Filho, advém, inicialmente, de um acordo de cooperação entre a Universidade Federal da Bahia e a *Université Paris 13* a partir da participação das equipes do LDI – *Lexiques, Dictionnaires, Informatique*, Laboratório da Université Paris 13 e do ALiB no Programa CAPES/COFECUB. Envolve, assim, uma equipe multidisciplinar e interinstitucional.

4. Análise de dados

Conforme já citado na introdução deste artigo, com vistas à observação da dimensão da inserção de dados geolinguísticos em obras lexicográficas, buscou-se analisar se e como os itens lexicais obtidos em inquéritos do Projeto ALiB são

lematizados e documentados, em quatro dicionários escolares. São dicionários do tipo 4 – aqueles que, por seu porte, formato e objetivos, se aproximam dos que se dirigem ao público geral, embora se destinem, prioritariamente, a alunos do Ensino Médio – aprovados pelo *PNLD-2012: Dicionários* – Bechara (2011), Borba (2011), Aulete (2011) e Houaiss (2011).

A análise feita pelo *PNLD-2012: Dicionários* colocou uma tipologia de dicionários escolares, conforme as quatro etapas do ensino. Os dicionários dos tipos 1 a 3 são destinados ao Ensino Fundamental – i) Tipo 1, ao primeiro ano; ii) Tipo 2, do segundo ao quinto ano; iii) Tipo 3, do sexto ao nono ano. Os dicionários Tipo 4 são destinados a alunos do Ensino Médio. Sua proposta lexicográfica, embora seja similar à de um dicionário padrão, deve incluir demandas da respectiva etapa de ensino e, inclusive, do ensino profissionalizante.

Para este trabalho, buscamos as lexias obtidas em inquéritos do Projeto ALiB realizados em 22 localidades do estado da Bahia – Barra, Caetité, Carinhanha, Jacobina, Jeremoabo, Vitória da Conquista, Alagoinhas, Caravelas, Ilhéus, Jequié, Juazeiro, Salvador, Itaberaba, Santa Cruz Cabrália, Santana, Barreiras, Euclides da Cunha, Irecê, Itapetinga, Santo Amaro, Seabra e Valença –, concernentes a sete das 14 áreas conceituais¹ – Atividades agropastoris; Ciclos da vida; Convívio e comportamento social; Jogos e diversões infantis; Habitação; Alimentação e cozinha e Vida urbana – do Questionário Semântico-lexical do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (COMITÊ NACIONAL, 2001).

¹ O Questionário do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, além de um texto para leitura, constitui-se de perguntas onomasiológicas e semasiológicas que contemplam: i) os níveis da língua em três questionários distintos – o Fonético-Fonológico (QFF), o Semântico-Lexical (QSL) e o Morfossintático (QMS) –, além das Questões de Prosódia; ii) as relações pragmático-discursivas; iii) a interação mais espontânea, a partir de temas semidirigidos e; iv) a concepção do falante a respeito da língua. Dentre os questionários que contemplam os níveis da língua, o QSL consta de 202 questões divididas em 14 áreas temáticas – Acidentes geográficos; Fenômenos atmosféricos; Astros e tempo; Atividades agropastoris; Fauna; Corpo humano; Ciclos da vida; Convívio e comportamento social; Religião e crenças; Jogos e diversões infantis; Habitação; Alimentação e cozinha; Vestuário e acessórios e Vida urbana –, com as quais se tem trabalhado.

De cada área conceitual, foram selecionadas as seguintes questões:

Quadro 1 – Questões do QSL ALiB usadas como *corpus* para este trabalho, por área temática.

Área temática	Questões selecionadas / Formulação da pergunta	
Atividades agropastoris	QSL 039	Como se chamam as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e normalmente, deixam cheiro na mão?
Ciclos da vida	QSL 131	Como se chama o filho que nasceu por último?
Convívio e comportamento social	QSL 138	Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?
Jogos e diversões infantis	QSL 157	Como se chama o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha, que os meninos usam para brincar?
Habitação	QSL 169	Quando uma janela tem duas partes, como se chama a parte de fora que é formada de tirinhas horizontais que permitem a ventilação e a claridade?
Alimentação e cozinha	QSL 182	Como se chama a bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar?
Vida urbana	QSL 194	Na cidade, o que costuma ter em cruzamentos movimentados, com luz vermelha, verde e amarela?

Fonte: elaborado pelas autoras.

4.1 Sobre ‘as frutas menores que a laranja que se descascam com a mão’

Como respostas ao QSL 39 “Como se chama as frutas menores que a laranja que se descascam com a mão e, normalmente, deixam um cheiro na mão? Como elas são?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 24), foram documentadas, para além da variante *tangerina*, as variantes *laranja-cravo*, *mexerica* e *pocã*.

Com quase metade do total de respostas obtidas – 80 de 155 – *tangerina* se realiza em todo território baiano. *Mexerica* é a segunda mais produtiva (39 ocorrências). Na sequência, os índices de ocorrências de *laranja-cravo* e *pocã* se equiparam, respectivamente, 11 e 16.

No que tange ao registro dessas variantes nos quatro dicionários analisados, observou-se que *pocã* não está dicionarizada em Bechara (2011) e Borba (2011), como mostra o quadro, a seguir:

Quadro 2 – Dicionarização das variantes usadas para designar “frutas menores que a laranja que se descascam com as mãos, deixando cheiro característico”.

DICIONÁRIOS Variantes	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Laranja-cravo	D	ND	D	D
Mexerica	D	D	D	D
Pocã	D	ND	ND	D
Tangerina	D	D	D	D

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com acepção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

No tocante à variação dialetal, *laranja-cravo* é descrita como ‘regionalismo Brasil’ por Houaiss (2011) e como ‘brasileirismo’ por Aulete (2011), referência dada também a *pocã* que se registra ortograficamente como *poncã*.

Apenas para *mexerica*, Bechara (2011) insere a marca ‘brasileirismo’.

Em Borba (2011), não há referência dialetal para as variantes documentadas.

4.2 Sobre ‘o brinquedo feito de forquilha e duas tiras de borracha, que os meninos usam para matar passarinho’

Continuando a análise, selecionou-se a questão 157 do QSL: “Como se chama o brinquedo feito de forquilha e duas tiras de borracha (mímica), que os meninos usam para matar passarinho?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 34).

A partir das respostas obtidas, pode-se destacar *estilingue* como a variante mais produtiva – 64 das 147 realizações.

Das variantes documentadas, apenas *estilingue*, *atiradeira* e *bodoque* são registradas pelos quatro dicionários analisados. Observe-se a dicionarização das variantes documentadas.

Quadro 3 – Dicionarização das variantes usadas para designar “o brinquedo feito de forquilha e duas tiras de borracha, que os meninos usam para matar passarinho”.

DICIONÁRIOS Variantes	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Atiradeira	D	D	D	D
Badogue	ND	ND	ND	D
Badoque	D	ND	ND	D
Baladeira	D	ND	ND	D
Bodoque	D	D	D	D
Bodoqueira	D	ND	D	ND
Estilingue	D	D	D	D
Peteca	D*	ND	ND	D

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com aceção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ressalta-se que os registros fônicos de *bodoque* – *badoque* e *badogue* – encontram-se dicionarizadas por Houaiss e Aulete.

No tocante à inserção de informação diatópica, das oito variantes, Aulete (2011) apenas caracteriza *estilingue* e *atiradeira* como brasileirismo.

Em Bechara (2011), a única marca que se registra é a de brasileirismo para *atiradeira*. Nenhuma marca se documenta em Borba (2011) para as variantes analisadas.

Em Houaiss (2011), *bodoque*, *estilingue* e *atiradeira* são ‘regionalismos Brasil’. A variante *badogue* é caracterizada como ‘regionalismo’, especificamente, da Bahia. O dicionário insere *peteca* como regionalismo paraense, *baladeira* como regionalismo acreano e pernambucano. Nesse último caso, Aulete (2011) corrobora a informação de Houaiss.

No entanto, ao ser registrado na Bahia – em Barra, Barreiras, Jeremoabo, Juazeiro e Carinhanha – pode-se pressupor que o item lexical tenha se expandido ou que a informação dicionarística é inadequada.

Ainda no tocante à dicionarização, uma discussão também relevante e que se pode fazer aqui, ainda que sucintamente, se refere à definição. Ribeiro (2012, p. 211) considera que *o brinquedo não tem fronteiras, nem territoriais e nem de função ou utilidade: brinquedo ou arma? Como arma, ele invade os espaços e, muitas vezes, rouba a infância e a inocência das crianças.*

Assim, em perspectiva lexicográfica, se em algumas comunidades o brinquedo não é utilizado como brinquedo, mas como arma, ambas as informações deveriam estar presentes na definição do verbete, admitindo os seus usos possíveis, tornando, pois, imprescindível agregar elementos socioculturais à codificação semântica da informação.

Das definições que se registram nos dicionários analisados para as variantes, destacam-se as encontradas em Houaiss (2011) para *estilingue* e *atiradeira*.

A definição de *estilingue* caracteriza como arma. Já a definição de *atiradeira* inclui elementos culturais, ao considerar, por exemplo, a possibilidade de ser usada como arma e também como brinquedo, de arremessar outros elementos para além de pedras, além de considerar possibilidade de alteração no material de que é feito. No entanto, a construção frásica parece confusa arma ou brinquedo infantil, o que torna a definição pouco didática.

Para melhor elucidação, reproduzem-se, a seguir, ambos os verbetes citados:

estilingue

n substantivo masculino

Regionalismo: Brasil.

Arma de arremesso constituída de uma forquilha provida de um par de elásticos presos a uma lingueta de couro, com que se lançam pedras para matar pássaros; atiradeira, bodoque.

atiradeira

n substantivo feminino

Rubrica: ludologia. Regionalismo: Brasil.

arma ou brinquedo infantil para arrojar pedras ou objetos afins, de

dimensões reduzidas, que consiste numa funda de material elástico, ger. borracha, presa às extremidades da bifurcação de uma pequena forquilha de madeira, plástico ou metal.

Fonte: HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

4.3. Sobre ‘o filho que nasceu por último’

Como respostas à questão QSL 131: “Como se chama o filho que nasceu por último?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 31), constante da área temática *Ciclos da vida* do QSL ALiB, foram registradas nove lexias, das quais apenas a forma canônica *caçula* está dicionarizada nas obras analisadas, sendo caracterizada por Houaiss como ‘regionalismo Brasil’, por Borba (2011) como ‘africanismo’.

Observou-se, ainda, que as formas *derradeiro* e *contrapeso* apenas se registram com outro sentido, ou seja, em termos lexicográficos, dicionarizados com acepção distinta. As demais lexias (*caçulo*, *mais novo*, *ponta de raiz*, *raspa do caco*, *resto de partição* e *resto do tacho*) não estão dicionarizadas. O quadro, a seguir, elucida os resultados supracitados.

Quadro 4 – Dicionarização das variantes usadas para designar “o filho que nasceu por último”.

DICIONÁRIOS Variante	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Caçula	D	D	D	D
Caçulo	ND	ND	ND	D
Contrapeso	*D	ND	*D	*D
Derradeiro	*D	*D	*D	*D
Mais novo	ND	ND	ND	ND
Ponta de raiz	ND	ND	ND	ND
Raspa do caco	ND	ND	ND	ND
Resto de partição	ND	ND	ND	ND
Resto do tacho	ND	ND	ND	ND

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com acepção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ressalta-se, aqui, o fato de que algumas formas, embora estejam dicionarizadas, não o são com a acepção para o referente proposto. É o que ocorre, por exemplo, com *derradeiro* e *contrapeso*, que são dicionarizadas sem a acepção para *caçula*. Essa não dicionarização de uma acepção da variante pode pressupor certo desconhecimento ou desprestígio de dada forma variante e, por conseguinte, da dinâmica da língua, dos seus usos.

4.4. Sobre ‘a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar’

Para a questão 138 do QSL “Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 32), foram documentadas 14 lexias. Destas, apenas *mão de vaca*, *pão duro*, *sovina* e *usurável* encontram-se documentadas nos quatro dicionários analisados. As variantes *mão de figa* e *num dá água a pinto* não se encontram dicionarizadas. Observe-se, mais claramente, o quadro a seguir:

Quadro 5 – Dicionarização das variantes usadas para designar “a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar”.

DICIONÁRIOS	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
<i>Variantes</i>				
Agarrado	D	D	D*	D
Canguinha	D	ND	ND	D
Casquinha	D	D*	D*	D
Cauíla	D	ND	D	D
Econômico	D*	D*	D*	D*
Mão de figa	ND	ND	ND	ND
Mão de vaca	D	D	D	D
Morrinha	D*	D*	D*	D
Num dá água a pinto	ND	ND	ND	ND
Pão-duro	D	D	D	D
Ridículo	D*	D*	D*	D

Seguro	D	D*	D	D
Sovina	D	D	D	D
Usurável (Usurário)	D	D	D	D

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com aceção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

Das 14 variantes documentadas, apenas quatro possuem marca que, em certa medida, as caracterizam como regionalismo, em Houaiss (2011): *cauíla*, *casquinha*, *mão de vaca* e *pão-duro*. Destas, as três últimas também possuem a marca de uso informal. Outras variantes – *ridículo*, *seguro*, *canguinha* e *usurário* – se caracterizam apenas como de uso informal.

Já em Aulete (2011), *casquinha* e *cauira* – com alteração ortográfica – são caracterizadas como brasileirismos; *mão de vaca*, *seguro* e *usurário* como de uso popular; *pão-duro* como um brasileirismo popular e; *canguinha* como de uso irônico.

Em Bechara (2011), apenas *mão de vaca* e *pão-duro* possuem marca de uso como brasileirismo popular. Em Borba (2011), não há identificação de cunho regional, apenas marca de uso coloquial para *pão-duro* e *cauira*.

4.5. Sobre ‘a parte de fora da janela que é formada de tirinhas horizontais que permitem a ventilação e a claridade’

Para a área Habitação, selecionou-se a questão 169 do QSL: “Quando uma janela tem duas partes, como se chama a parte de fora que é formada de tirinhas horizontais que permitem a ventilação e a claridade?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 35). Foram documentadas oito lexias, das quais apenas a forma canônica *veneziana* se encontra registrada pelos quatro dicionários. Observe-se:

Quadro 6 – Dicionarização das variantes usadas para designar “Janela de lâminas de madeira ou outro material que permitem a passagem de ar e uma relativa claridade”.

DICIONÁRIOS <i>Variantes</i>	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Bandera	ND	ND	ND	ND
Falhinha	ND	ND	ND	ND
Janela Do Vigia	ND	ND	ND	ND
Portinhola	D*	ND	ND	D*
Sanfoninha	ND	ND	ND	ND
Vasculhante	ND	ND	ND	ND
Veneziana	D	D	D	D
Vitrô	D*	ND	D*	D*

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com acepção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

Embora *vitro* e *portinhola* estejam dicionarizadas, respectivamente, como variante de vitral – “vidraça constituída de pedaços de vidro” (HOUAISS, 2011) – e “porta pequena, esp. de trem, carruagem, automóvel etc.; espécie de pequena porta que, cerrada, serve para tapar os canhões ou os lançadores de torpedos; tampo que fecha essa abertura e o portaló” (AULETE, 2011), não há acepção para o conceito da variante *veneziana*.

4.6. Sobre ‘a bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar’

Entre café da manhã, pães, geleia, guloseimas, carne moída, curau, canjica e mungunzá, itens que também compõem a área temática Alimentação e cozinha, optou-se pela cachaça, que, nos dados, se revela como a forma mais frequente em resposta à pergunta “Como se chama a bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar?” – formulação da questão 182 do QSL, (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 36). Foram documentadas 31 lexias das quais apenas oito se encontram nos quatro dicionários analisados – *abrideira*, *aguardente*, *birita*, *branquinha*, *caxiri* ou *caxixi*, *gengibirra* também ortograficamente dicionarizada como *jimjibirra*, *pinga* e *uca*.

Das 10 variantes documentadas por Bechara (2011), apenas três – *abrideira*, *caxixi*, *gengibirra* – possuem marca de uso, sendo esta de brasileirismo. Borba (2011), por sua vez, apenas insere marca de uso coloquial para sete – *abrideira*, *azuladinha*, *birita*, *branquinha*, *goro*, *manguaça*, *uca* – das 18 variantes que possuem entrada.

A maioria das variantes, *abrideira*, *azuladinha*, *bagaceira*, *birita*, *branquinha*, *cana*, *canha*, *caxiri*, *fogo*, *incha pé*, *pevide*, *pinga*, *porongo*, *supupara*, *uca*, documentadas por Houaiss (2011) é caracterizada como regionalismo Brasil de uso informal. *Azulzinha*, *cachaça*, *gengibirra* são algumas das variantes caracterizadas apenas como regionalismo.

Quadro 7 – Dicionarização das variantes usadas para designar “bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar”.

DICIONÁRIOS <i>Variantes</i>	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Abaíra	ND	ND	ND	ND
Abrideira	D	D	D	D
Aguardente	D	D	D	D
Aperitivo	D	D*	D*	D*
Azuladinha	D	ND	D	D
Azulzinha	D	ND	ND	D
Bagaceira	D	ND	D	D
Birita	D	D	D	D
Branquinha	D	D	D	D
Bufu-Bufu	ND	ND	ND	ND
Cachaça	D	D	D	D
Cana	D	D*	D	D
Canha	D	ND	D	D
Caninha	D	D	ND	D
Caninha Da Roça	ND	ND	ND	ND
Caxiri / Caxixi	D	D	D	D
Destilada	ND	ND	ND	ND
Fogo	D*	ND	ND	D
Fubuia	ND	ND	ND	ND
Gengibirra / Jimjibirra	D	D	D	D
Goró	ND	ND	D	D

Incha Pé	ND	ND	ND	D
Januária	D	ND	D	D
Manguaça	D	ND	D	D
Pevide	D	D*	D	D
Pinga	D	D	D	D
Porongo	D	D*	D	D
Quente	ND	D*	D*	ND
Supupara	D	ND	D	D
Tiortina	ND	ND	ND	ND
Uca	D	D	D	D

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com acepção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

Interessante foi perceber que o dicionário especifica, geograficamente, as variantes *goró* como regionalismo específico do uso informal carioca e mineiro; *januária* como regionalismo mineiro e *manguaça* como paulista. No entanto, essas formas constam no vocabulário baiano.

No verbete *cachaça* do Aulete (2011), insere-se nota de que foram levantadas “centenas de sinônimos para esta acepção do Norte ao Sul do país”. Ao dicionarizar diversos destes, essa obra realiza identificações geográficas: i) *abrideira*, *aguardente*, *caxiri*, *gengibirra*, *manguaça*, *uca* como brasileirismos; ii) *branquinha*, *caninha*, *canha*, *pinga* como brasileirismo de uso popular; iii) *azuladinha* como um brasileirismo popular típico de Alagoas; iv) *januária* como específico de Minas Gerais e da Bahia; v) *pevide* como característico da linguagem popular do Espírito Santo e do Rio de Janeiro; iv) *porongo* (SE) pop.; vi) *azulzinha* e *supupara* como de uso popular na região Nordeste.

4.7. Sobre ‘o que costuma ter, na cidade, em cruzamentos movimentados, com luz vermelha, verde e amarela’

A questão 194 do QSL: “Na cidade, o que costuma ter em cruzamentos movimentados, com luz vermelha, verde e amarela?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 37), se revelou interessante para esta análise, haja vista estarem todas dicionarizadas, inversamente ao que ocorre com as variantes do referente *veneziana* que, como fora

visto, tem apenas uma forma dicionarizada. Ressalta-se, porém, que em Bechara (2011), embora dicionarizadas as variantes *sinal* e *sinaleiro* não possuem acepção para o referente analisado, como mostra o quadro, a seguir:

Quadro 8 – Dicionarização das variantes usadas para designar “Instrumento de sinalização de trânsito constituído de lanternas nas cores verde, amarelo e vermelho”.

DICIONÁRIOS <i>Variantes</i>	AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Farol	D	D	D	D
Semáforo	D	D	D	D
Sinal	D	D*	D	D
Sinaleira	D	D	D	D
Sinaleiro	D	D*	D	D

Legenda: D = Dicionarizada ND = Não Dicionarizada *D = Dicionarizada mas com acepção distinta

Fonte: elaborado pelas autoras.

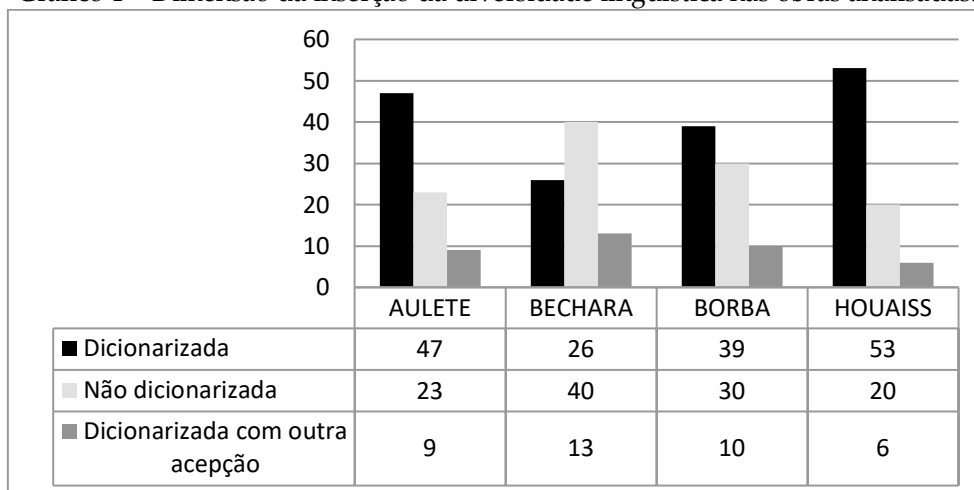
No que tange à identificação diatópica de *farol*, Aulete (2011), Bechara (2011) e Houaiss (2011) consideram o item lexical como característico de São Paulo. No entanto, os dados coletados no estado da Bahia parecem revelar certa inadequação da informação, haja vista a expansão desta variante no espaço nacional.

Sinaleira, por sua vez, tem registro, no Houaiss, como regionalismo do Nordeste brasileiro. Estudos posteriores poderão comprovar a veracidade da informação dicionarística.

Em Borba (2011), não há identificação de cunho regional.

Em síntese, no que tange à dimensão da inserção da diversidade linguística nos dicionários, os dados revelaram que a inserção da variação lexical ainda é frágil e de pouca visibilidade. Observe-se o gráfico, a seguir:

Gráfico 1 – Dimensão da inserção da diversidade linguística nas obras analisadas.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se percebe, Bechara (2011) registra o menor número de variantes – apenas 26 das 79 lexias documentadas – tendo índice de não dicionarização maior do que o referente a variantes dicionarizadas. O Aulete (2011) e o Houaiss (2011) se caracterizam como mais completos. E vale ressaltar, ainda, que o Houaiss (2011) apresenta uma série de outras variantes.

Mais especificamente, a dicionarização de cada referente analisado ocorreu da seguinte maneira:

Quadro 9 – Dicionarização das variantes nas obras analisadas.

Conceito	Total de variantes	Variantes registradas nos dicionários			
		AULETE (2011)	BECHARA (2011)	BORBA (2011)	HOUAISS (2011)
Frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão e deixam cheiro	4	4	2	3	4
Brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha, que os meninos usam para brincar	8	6	4	5	7

Filho que nasceu por último	9	1	1	1	2
Pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar	14	9	5	6	11
Parte de fora da janela que é formada de tirinhas horizontais que permitem a ventilação e a claridade	8	1	1	1	1
Bebida alcoólica feita de cana-de-açúcar	31	21	10	18	23
Instrumento de sinalização de trânsito constituído de lanternas nas cores verde, amarelo e vermelho	5	5	3	5	5
TOTAL	79	47	26	39	53

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode-se atestar, ainda, que todos os quatro dicionários analisados, embora aleguem registrar regionalismos e estrangeirismos, não explicam, nem especificam esses dados em seus verbetes. Isso demonstra uma lacuna dos dicionários analisados. Seus autores ou responsáveis poderiam ter um cuidado maior com a descrição diatópica presente na obra. Nesse sentido, a contribuição dos atlas linguísticos, por meios da verificação de dados geolinguísticos, se faz importante.

5. Considerações finais

Muito embora se evidencie, atualmente, um certo aprimoramento na produção dos dicionários brasileiros, seja quanto ao método ou quanto à aplicação de tecnologias, a análise dos dados mostrou que as obras sob exame ainda apresentam deficiências estruturais. Além disso, verificou-se que a questão da inserção da

diversidade linguística parece não ter sido trabalhada com o mesmo destaque ou com o mesmo afinco com que esse tema é tratado na linguística contemporânea do Brasil.

Dentre os resultados, denunciam-se a marcação *regionalismo* sem especificação diatópica, a não-dicionarização de itens que se caracterizam como usos dialetais a exemplo das variantes *mão de figa* e *não dá água a pinto* para *avarento*.

As reflexões apresentadas visaram o emergir da consciência em relação ao caráter multidialetal do português brasileiro, ressaltando a importância do seu reconhecimento como forma de expressão da língua e a urgência de que, no momento do ensino formal, a pluralidade de usos seja observada.

No momento atual, a Dialectologia traz contribuição importante para reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com ênfase na variação. Por isso, acredita-se que a utilização de dados geolinguísticos nos dicionários escolares possa contribuir para a diminuição dos estigmas e preconceitos sociolinguísticos. Afinal, a partir do entendimento de língua como um fenômeno heterogêneo de socialização, fomentar-se-ia a compreensão da diversidade linguística do Brasil. Essa diversidade, devidamente apontada nos dicionários escolares, representaria um relevante serviço para uma educação linguística mais qualificada.

Referências bibliográficas

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa** Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, F. S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Decreto n. 30.643, de 20 de março de 1952. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre seu funcionamento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Senado Federal, Subsecretaria de Informações, Brasília, DF, 20 mar. 1952.

CARDOSO, S. *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014a. v. 1.

- CARDOSO, S. *et al.* **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014b. v. 2.
- COMITÊ NACIONAL. **Atlas Lingüístico do Brasil**. Questionários. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- GEIGER, P. (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- ISQUERDO, A. N. Os estudos lexicográficos no Brasil: um percurso histórico. *In*: CARDOSO, S.; MEJRI, S.; MOTA, J. (org.). **Os dicionários: fontes, métodos e novas tecnologias**. Salvador: Vento Leste, 2011. p. 113-144.
- ISQUERDO, A. N. Brasileirismos, regionalismos e americanismos: desafios e implicações para a lexicografia brasileira. *In*: BERLINCK, R. de A.; GUEDES, M.; MURAKAWA, C. de A. A. (org.). **Teoria e análise linguísticas: novas trilhas**. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 11-29.
- MIRANDA, F. B. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, n. 58, p. 215-231, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n1/09.pdf> . Acesso em: 28 de fev. de 2018.
- RIBEIRO, S. S. C. **Brinquedos e brincadeiras infantis na área do Falar Baiano**. 2012. 752 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- SEABRA, M. C.; WELKER, H. A. Questões teóricas genéricas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- TEIXEIRA, M. C. A. designação de “lexicografia pedagógica”. **Interfaces**, Guarapuava, n. 6, p. 29-35, dez./2015. Disponível em: http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/3918/2786. Acesso em: 28 de fev. de 2018.

Artigo recebido em: 29.03.2018

Artigo aprovado em: 04.09.2018



Linguística Aplicada & Lexicografia Pedagógica: intersecções possíveis por meio da Linguística de *Corpus*

Applied Linguistics & Pedagogical Lexicography: possible intersections through
Corpus Linguistics

Daniela Faria Grama*
Neubiana Silva Veloso Beilke**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo estabelecer elos entre a Linguística Aplicada e a Lexicografia Pedagógica por meio da metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*. Para isso, lançamos três questões: quais características são atribuídas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)” quando usamos a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*? Tais características estão em consonância com a proposta lexicográfica dos dicionários escolares *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*? Como podemos relacionar tais resultados com o papel da Linguística Aplicada? A fundamentação teórica é constituída de conceitos e princípios, em especial, da Linguística Aplicada e da Lexicografia Pedagógica. Incorporamos à discussão teórica a elaboração de uma definição de Linguística Aplicada com a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*. A metodologia descreve a elaboração e a análise de um *corpus* de Lexicografia Pedagógica, por meio do

ABSTRACT: This article aims at establishing connections between Applied Linguistics and Pedagogical Lexicography by means of the Corpus Linguistic methodology/approach. The following three questions guide this study: which characteristics are attributed to the term “pedagogical dictionary(ies)” when using Corpus Linguistic methods? Are these characteristics in line with the lexicographic proposal of the school dictionaries *Houaiss Conciso* and *Novíssimo Aulete*? How can the results be related to the role of Applied Linguistics? This study draws on a theoretical framework composed of concepts and principles from Applied Linguistics and Pedagogical Lexicography. As part of the theoretical discussion, a corpus-based definition of “Applied Linguistics” is proposed. To answer the aforementioned questions, it is described in the methodology section the compilation and analysis of a Pedagogical Lexicography corpus, which was carried out by means

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). daniela_grama@hotmail.com.

**Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). neubeilke@hotmail.com.

programa *WordSmith Tools*, versão 6, para respondermos às três questões. Na seção de análises e resultados, as características relativas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)” são identificadas e tornam-se base para análise do *Novíssimo Aulete* e do *Houaiss Conciso*. Percebemos que tais obras possuem poucas das características elencadas como próprias de um dicionário pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Lexicografia Pedagógica. Linguística de *Corpus*.

of the software *WordSmith Tools 6.0*. In the analysis and results section the characteristics related to the term “pedagogical dictionary(ies)” are identified and used as a basis for the analysis of *Novíssimo Aulete* and of *Houaiss Conciso*. It has been perceived that such dictionaries have few characteristics pertaining to pedagogical dictionaries.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Pedagogical Lexicography. Corpus Linguistics.

1. Introdução

Neste artigo, propomo-nos a mostrar alguns pontos de encontro entre a Linguística Aplicada e a Lexicografia Pedagógica por meio da metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*. Para isso, elaboramos as seguintes questões: quais características são atribuídas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)” quando usamos a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*? Tais características estão em consonância com a proposta lexicográfica dos dicionários escolares Tipo 4 *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*? Como podemos relacionar tais resultados com o papel da Linguística Aplicada?

Ressaltamos que a motivação para iniciarmos este trabalho tem por base o fato de a Lexicografia Pedagógica ser, conforme Krieger (2011), uma área ainda recente no Brasil e que necessita de pesquisas e estudos para que possa produzir produtos, dicionários pedagógicos, cada vez mais bem elaborados. Assim, é importante observarmos quais são as características dos tipos de obras consideradas como pedagógicas de acordo com o respaldo teórico já produzido no Brasil sobre Lexicografia Pedagógica. De acordo com Krieger, “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). Além disso, este

trabalho também se justifica por termos percebido vários pontos de encontro entre a Lexicografia Pedagógica e a Linguística Aplicada e também por considerarmos importante a divulgação dos métodos e procedimentos que a Linguística de *Corpus* propicia a um pesquisador.

Este artigo é composto por cinco seções. A primeira diz respeito a esta introdução, que esclarece, brevemente, as questões iniciais deste trabalho. A segunda refere à apresentação da fundamentação teórica, que é constituída de conceitos e princípios, em especial, da Linguística Aplicada e da Lexicografia Pedagógica. Na seção em questão, elaboramos uma definição de Linguística Aplicada com a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus* e estabelecemos elos entre a Linguística Aplicada e a Lexicografia Pedagógica. A terceira alude à descrição da metodologia utilizada para chegarmos às respostas das questões lançadas nesta introdução. A quarta diz respeito aos resultados e análises aos quais chegamos a partir da metodologia, com o intuito de respondermos às questões lançadas nesta introdução; e a quinta refere às considerações finais deste trabalho.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, focamos no conceito de Linguística Aplicada e nos princípios da Lexicografia Pedagógica, estabelecendo elos entre ambas.

2.1 Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante LA) não possui fronteiras rígidas, ou seja, é caracterizada pelo não-limite, por não ser estanque. Isso significa que suas fronteiras são móveis dentro daquilo que os linguistas aplicados fazem efetivamente dela. Ressalvamos, de antemão, que não consideramos a LA como mera aplicação de teorias ao ensino. Podemos dizer que ela parte da identificação de um problema que envolva o uso de linguagem e que procura recursos teóricos e metodológicos para trazer uma

contribuição à sociedade. Vale ressaltar que ela não se limita aos problemas que envolvem o ensino de línguas, mas também abrange questões relativas a áreas tais como: Linguística Forense, Lexicografia, Terminografia, entre outras.

Para Cavalcanti (1986 *apud* BRITO, p. 11), a LA é multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem, possui objeto de estudo, princípios e metodologia próprios, já tendo inclusive começado a desenvolver modelos teóricos. Ingram (1980, *apud* BRITO, p. 11) também reconhece certa autonomia na LA, por ela construir seus próprios princípios a partir de experimentação e de modificações na solução de problemas relacionados à linguagem.

Rojo (2006, p. 264) acredita que a transdisciplinaridade é característica fundamental e necessária da LA, na medida em que esta permite que outros conhecimentos sejam mobilizados para a compreensão de processos; é a dinâmica de reconstrução, de rearticulação e de ressignificação dos conceitos e interpretações, que não devem ser meramente aplicados aos dados, mas avaliados com base no objeto de estudo e no problema a ser trabalhado. Segundo a referida autora, os problemas de linguagem dos sujeitos criam o(s) objeto(s) de investigação e permitem delinear configurações teórico-metodológicas próprias a cada caso, é o que Rojo (2006, p. 264) chama de “percursos transdisciplinares de investigação”.

Assim, com base em Moita Lopes (1996) e em Rojo (2006), podemos dizer que a LA produz conhecimento a partir do momento em que busca solução para problemas socialmente relevantes em um contexto de aplicação específico, ou seja, é um conhecimento voltado para a prática social.

Tendo em vista o caráter transdisciplinar da LA, depreendemos que ela abrange diversificados objetos de análise que estabelecem relações com diferentes disciplinas, permitindo a formulação de teorias. Conforme Serrani (1990 *apud* ROJO, 2006), a LA atravessa as fronteiras das disciplinas; estas não são meras fornecedoras de subsídios, pois, ainda que se busque dialogar com conceitos de diferentes áreas como

Antropologia, Sociologia, História etc., os conceitos são ressignificados, rearticulados, com base nas exigências do objeto de estudo em questão, não sendo reproduzidos de maneira fixa em relação ao seu contexto de origem. Por isso, Rojo (2006), que define a LA como um campo de estudos e pesquisas, tenta nos mobilizar a não estabelecer limites teóricos pesados nem fixos para enfrentar os problemas de linguagem, que são também problemas sociais.

Somando ao que foi exposto, acreditamos que a Linguística de *Corpus* (doravante LC) também pode contribuir para a construção de uma conceituação sobre a LA, pois a LC baseia-se em um conjunto de textos escritos advindos de determinada área (no nosso caso, da área de LA), provenientes de contextos de usos autênticos. Tais contextos permitem a extração de traços distintivos referentes ao alvo de conceituação (no nosso caso, o alvo é o conceito de LA) da área do conhecimento que se pretende pesquisar. A partir dos traços distintivos, podem ser formulados conceitos com base nos traços extraídos dos contextos definitórios e/ou explicativos.

Para construirmos uma definição de LA com o método da LC, obtivemos um *corpus* de Linguística Aplicada, reunido de modo criterioso, por meio de uma coleção de textos acadêmicos da área – artigos extraídos de revistas especializadas em LA e também teses e dissertações da área. O *corpus* foi compilado por Fromm e seus alunos para a disciplina de Lexicologia/Lxicografia entre os anos de 2012 a 2014. Esse *corpus*, aqui intitulado como *Corpus LA*, atinge 201.247 *types* ou formas distintas (palavras sem repetições) e 12.326.716 *tokens* ou formas corridas (palavras com repetições).

Para processamento do *Corpus LA*, utilizamos a *Trial Version* (versão gratuita por 30 dias) do *Sketch Engine*, que é uma ferramenta de compilação de *corpus* e de análise lexical disponível *online*. O passo seguinte foi gerar linhas de concordância com a entrada-chave “Linguística Aplicada” para buscar contextos definitórios e/ou explicativos, conforme é possível visualizar na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Linhas de concordâncias para “Linguística Aplicada” no Sketch Engine.

Sketch Engine

Home

Search

Word list

Word sketch

Thesaurus

Sketch diff

Keywords/terms

Corpus info

Manage corpus

My jobs

User guide

Save

Make subcorpus

View options

KWIC

Sentence

Sort

Left

Right

Node

References

Shuffle

Sample

Filter

Sub-hits

1st hit in doc

Frequency

Hide ads

Query **linguística, aplicada** 21 (1.37 per million)

Page 1 of 2 Go Next Last

file561031... , uns aos outros, algo que, do ponto de vista da **linguística aplicada** moderna, não seria propriamente uma situação

file561031... de três programas de pós-graduação tanto em **linguística aplicada** quanto em estudos linguísticos (Programa de

file561031... . Pesquisa interpretativista em **linguística aplicada** : a linguagem como condição e solução.

file561031... materna; ambientes virtuais de aprendizagem; **linguística aplicada** indisciplinar; tecnologia na educação. A

file561031... , 2006. MOITA LOPES, L.P. (Org.) Por uma **linguística aplicada** indisciplinar. São Paulo: parábola editorial

file561031... A WWW e o ensino de inglês. Revista brasileira de **linguística aplicada** , 2001. PERALTA, Helena & Costa, Fernando

file561031... , mas que se relaciona a pesquisas no âmbito da **linguística aplicada** ao ensino de línguas estrangeiras, inglês.

file561031... relaciona diretamente a pesquisas no campo da **linguística aplicada** ao ensino de línguas, em específico,

file561031... não é utilizada aqui no seu sentido usual em **linguística aplicada** , onde remete geralmente para um conjunto de

file561031... dispersas em sociolinguística e em **linguística aplicada** ; a maior parte de entre elas, no entanto, não

file561031... (por ex. Walter, 1994; Hagège, 1992), a **linguística aplicada** ou a sociolinguística (por ex. Calvet,

file561031... de três programas de pós-graduação tanto em **linguística aplicada** quanto em estudos linguísticos (Programa de

file561031... . Pesquisa interpretativista em **linguística aplicada** : a linguagem como condição e solução.

file561031... de três programas de pós-graduação tanto em **linguística aplicada** quanto em estudos linguísticos (Programa de

file561031... . Pesquisa interpretativista em **linguística aplicada** : a linguagem como condição e solução.

file561031... coincidem com o conceito de poder estudado pela **linguística aplicada** . 3 Quanto aos estudos educacionais,

file561031... política, da psicologia, da educação e da **linguística aplicada** - disciplinas estas que oferecem conceitos e

file561031... . Quanto à dominância, na psicologia social e em **linguística aplicada** , é definida como o conjunto de "esquemas

file561031... teorias, quer em filosofia política, quer em **linguística aplicada** . Na maioria das definições de poder, a

file561031... . In: LEFFA, V. J. (Org.). Pesquisa em **linguística aplicada** : temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006. p.

Fonte: elaboração própria.

O terceiro passo foi realizar a leitura qualitativa dos contextos e selecionar aqueles que continham traços definitórios e também traços distintivos explicativos que caracterizassem a LA a fim de permitir sua conceituação. Feito isso, passamos à construção da definição no Votec – Vocabulário Técnico Online (FROMM, 2007), que é um ambiente de gestão terminográfica *online* escolhido por nos permitir criar a definição utilizando os traços mencionados e com base na definição aristotélica¹. Esta etapa da construção da definição pode ser visualizada por meio da Figura 2 a seguir:

¹ Conforme Welker (2004), a definição aristotélica se resume em utilizar um gênero próximo e diferenças específicas.

Figura 2 – Construção da definição de “Linguística Aplicada” na tela do Votec.

Contextos

Conceito Final / Definição

Contextos

Exemplo	Conceito	Fonte	
1	A linguística aplicada é um campo que oferece e investiga soluções para problemas relacionados ao uso da linguagem na vida real. Esta nova área é definida por Brumfit (1995, p. 27) como "investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central".	campo; investiga soluções para problemas relacionados ao uso da linguagem na vida real; área; investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central	PDF 02/12/2017
2	[...]pesquisamos várias teorias da filosofia política, da psicologia, da educação e da linguística aplicada - disciplinas estas que oferecem conceitos e vieses que se	teoria; disciplinas; oferecem conceitos e vieses; horizonte de referência para pesquisa; multidimensional; transdisciplinar; modelos elaborados	PDF 02/12/2017

Dados

Traços Distintivos

Semântica

Termo Equivalente

Termos Remissivos

Informações Enciclopédicas

Traços Distintivos

Nova Coluna – Não use aspas duplas

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	campo	investiga ...	área	investigaç...				
2	teoria		disciplina...	horizonte ...	oferecem c...	multidimen...	transdisci...	modelos el...
3	parâmetros...			intervençã...		altamente ...		não precis...
4	área cient...			esforço de...				
5	aplicação ...		uma das mo...	área de es...				
6	como a apl...			a questão ...			LA de uma ...	

Fonte: elaboração própria.

Por fim, obtivemos a definição de Linguística Aplicada com base no *Corpus LA* por meio da metodologia da LC. Conforme, podemos observar na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Definição de "Linguística Aplicada" publicada e exibida no Votec.

Vocabulário Técnico Online
Tela Cheia | English | Ajuda

Linguística
Linguística Aplicada
Escolha uma área

Buscar

Tipos de Exibição

Normal

Descritiva

Tipos de Consulta

Total

Tradutor

Modular

Consultas Externas

Corpus NILC

Google

Answers.com

Wikipedia

▼ Português

[Voltar ao resultado da busca](#)

Linguística Aplicada (Linguística Aplicada)

área científica transdisciplinar e multidimensional, possuindo metodologia e objetos de estudos próprios, que realiza a investigação empírica e teórica de problemas de ordem prática nos quais a linguagem é uma questão central, considera a prática social e desenvolve parâmetros de pesquisa e intervenções.

Nota: A Linguística Aplicada (LA) é mais autônoma e independente de outras ciências, como a Linguística, por exemplo. Embora realize um esforço de teorizar sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas, não se limita a esse objeto. Atualmente, não é mais tomada de modo restrito como a aplicação da teoria linguística.

Fonte: elaboração própria.

Transcrevemos aqui a definição final de LA que construímos com base no *Corpus LA*:

área científica transdisciplinar e multidimensional, possuindo metodologia e objetos de estudos próprios, que realiza a investigação empírica e teórica de problemas de ordem prática nos quais a linguagem é uma questão central, considera a prática social e desenvolve parâmetros de pesquisa e intervenções (VOTEC, 2017).

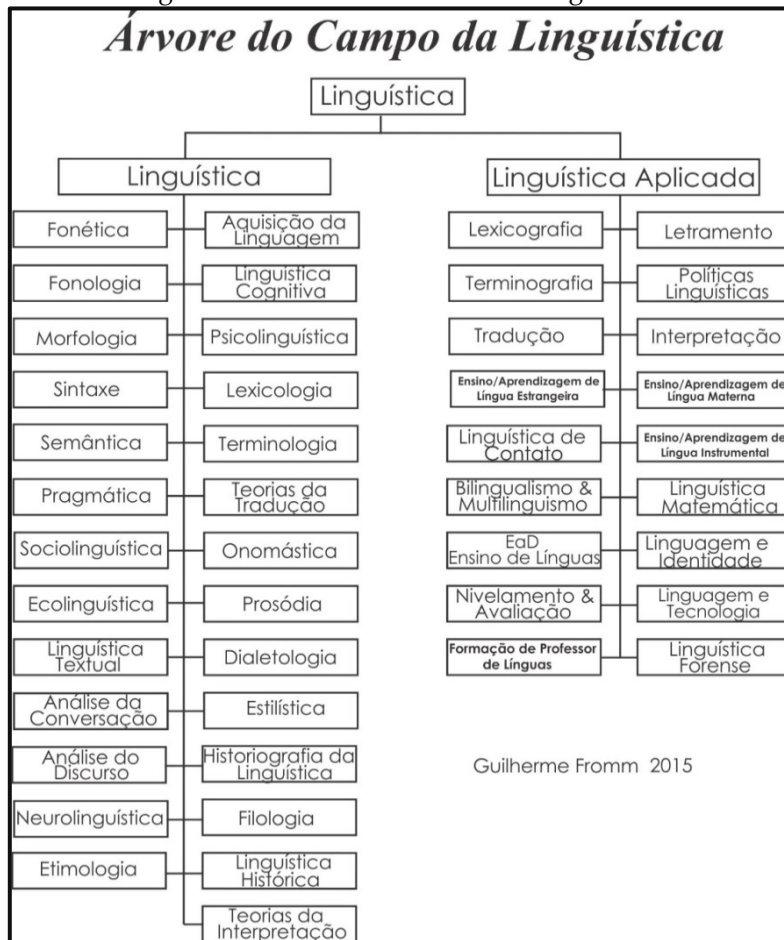
Percebemos que entre as características apresentadas pelos autores mencionados nesta seção e a definição a que chegamos por meio da observação de uma grande quantidade de textos da área da LA há alguns traços que caracterizam tal área, como a transdisciplinaridade e o foco na solução de problemas de linguagem de ordem prática. Além disso, a questão da relevância social e da capacidade de desenvolver metodologias e parâmetros próprios também foi recorrente. Deste modo, observamos que não obtivemos uma definição coincidente, porém coerente com o que os autores referidos nesta seção mencionam.

Em suma, podemos dizer que a LA é uma área de produção de conhecimentos práticos que exigem constante reflexão sobre métodos, com foco em resultados, e não em teorias de base, uma vez que estas são mobilizadas a partir de diversas áreas e ressignificadas. Assim, novos constructos teóricos vão surgindo para dar conta da complexidade que os objetos de estudo pedem, a fim de se encontrarem soluções eficazes para problemas de linguagem da vida social e de contribuir socialmente, utilizando nossa área (a da Linguística) articulada a diversos outros saberes. Na sequência, apresentamos alguns pontos teóricos que se relacionam quando nos referimos à Linguística Aplicada, à Lexicografia Pedagógica e à Linguística de *Corpus*.

2.2 Interseções entre Linguística Aplicada, Lexicografia Pedagógica e Linguística de Corpus

A Lexicografia Pedagógica é um ramo da Lexicografia que, por sua vez, insere-se na Linguística Aplicada, conforme Fromm (2015):

Figura 4 – Árvore de domínio da Linguística.



Fonte: Fromm (2015).

A árvore do campo da Linguística, apresentada na figura 4, foi constituída a partir de estudo de FROMM (2007). Segundo Fromm e Yamamoto (2013), essa árvore passou por um processo de revisão entre pares (especialistas). Os autores reconhecem que:

[...] foi gerada uma discussão em torno da árvore, pois muitos colegas não concordaram com a divisão da Linguística entre Linguística e Linguística Aplicada – a taxonomia da área não é clara nem para os

especialistas; muitas subáreas da Linguística entraram e saíram da árvore várias vezes, conforme sugestões; outras subáreas, como Filologia, Linguística Histórica e Linguística Comparativa acabam por não ter sua delimitação de campo de pesquisa claramente identificada em textos dessas áreas (FROMM; YAMAMOTO, 2013, p. 4).

Porém, as áreas foram sendo divididas e subdivididas de acordo com o *corpus* compilado. O *corpus* para a composição da árvore da Linguística abrange todas as áreas mencionadas na proposta apresentada e foi analisado pelos autores dessa taxonomia.

Há várias questões que se relacionam no que diz respeito à Linguística Aplicada e à Lexicografia Pedagógica; restringimo-nos a apresentar algumas. De acordo com Leffa (2001):

A Linguística Aplicada é uma prestadora de serviços quando assessora, por exemplo, o professor na preparação de material de ensino de línguas, materna ou não, quando aprimora um instrumento de trabalho para o tradutor que precisa verter um texto de uma língua para outra; quando auxilia um profissional na maneira como ele deve tratar seu cliente para obter resultados mais satisfatórios (LEFFA, 2001, p. 5).

Conforme Welker (2011), assim como para a Lexicografia há a distinção entre o viés prático e teórico, para a Lexicografia Pedagógica (doravante LP) também há. A Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexigrafia Pedagógica abrange os subsídios teóricos que se referem aos dicionários pedagógicos. A Lexicografia Pedagógica Prática lida diretamente com a elaboração dos dicionários pedagógicos, que devem ser um material de apoio ao ensino de línguas mais aprimorado e refinado do que os dicionários comuns de língua. Desse modo, a LP se insere na LA justamente porque tem esse perfil prático de prestadora de serviços mencionado no excerto extraído de Leffa (2001).

Na LA, “a prestação de serviços não deve ser feita apenas a partir daquilo que se tem para oferecer, mas também a partir daquilo que a sociedade precisa” (LEFFA,

2001, p. 6). Da mesma forma, a LP visa elaborar um produto (no caso, dicionários pedagógicos), que atenda às necessidades de um público-alvo, em consonância com o atributo de relevância social da LA. Os dicionários pedagógicos “pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas” (WELKER, 2011, p. 105). Isso vai ao encontro dos tipos de problemas que são pesquisados em LA:

em Linguística Aplicada não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua (LEFFA, 2001, p. 7).

Assim como a LA, a Lexicografia Pedagógica trabalha com problemas existentes. É por meio da identificação dos problemas presentes no uso de dicionários que é possível criar um produto que minimize as dificuldades dos consulentes. Conforme Duran e Xatara (2007) esclarecem, os dicionários pedagógicos devem ser testados pelo público-alvo e têm por objetivo eliminar dúvidas que um aprendiz de língua possa ter e equívocos que ele possa cometer. “Enquanto na Lexicografia tradicional muitas vezes se julga um dicionário pela quantidade de entradas, na LP quantidade não é sinônimo de qualidade. A qualidade está, antes, relacionada ao grau de satisfação que o aprendiz sente ao fazer o uso do dicionário” (DURAN; XATARA, 2007, p. 204).

De acordo com Duran e Xatara (2007), a LA ainda possui outro ponto em comum com a LP, que é “descobrir meios de tornar a aquisição do léxico mais efetiva” (DURAN; XATARA, 2007, p. 215), de modo que estudos da área de LA tratam da utilização de dicionários em pesquisas que visam vocabulário. Conforme as autoras, “pesquisas sobre a aquisição, retenção e recuperação do léxico são particularmente

valiosas para a LP, pois podem subsidiar decisões sobre a melhor forma de exibir as informações nos dicionários” (DURAN; XATARA, 2007, p. 215).

Outra questão fundamental é que tanto a LA quanto a LP visam à língua em uso e, por isso, podemos relacioná-las à metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*, que também parte da língua em uso. Conforme Leffa (2001), o campo da Linguística Aplicada é “o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc.” (LEFFA, 2001, p. 3). Segundo Biderman (2002), a LC é fundamental, visto que há uma tendência em se valorizar os dicionários que são elaborados com base em *corpus*, ou seja, que têm como base o uso real da língua: “na moderna Lexicografia, qualquer obra de vulto [...] deveria fundamentar-se em um *corpus* informatizado como fonte de referência na extração e seleção das entradas (lemas) do dicionário” (BIDERMAN, 2002, p. 92).

Antes de passarmos à seção metodológica deste artigo, consideramos válido mencionar que, consoante Krieger (2012), no Brasil, a análise de dicionários escolares é um importante foco quando pensamos em Lexicografia Pedagógica. “Assim, a Lexicografia Pedagógica postula que não há apenas um dicionário escolar, mas dicionários destinados à escola” (KRIEGER, 2012, p. 173). Nessa perspectiva, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), em 2012, adotou diretrizes que especificaram a quais públicos determinadas obras lexicográficas escolares devem ser destinadas. A seguir, no Quadro 1, expomos a última tipologia publicada, criada pelo PNLD, que direcionou a seleção de obras lexicográficas que foram entregues às escolas públicas:

Quadro 1 – Tipologia PNLD 2012.

Tipos de dicionários	Etapas de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; Proposta Lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionários de Tipo 4	1ª ao 3º ano do Ensino Médio	Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 19.

Na sequência, elaboramos o Quadro 2, que contém os títulos das obras que foram entregues às escolas públicas brasileiras de acordo com as tipologias:

Quadro 2 – Dicionários destinados às escolas.

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
1. BECHARA, Evanildo. <i>Dicionário infantil ilustrado</i> Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [1.000 verbetes]	1. BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. <i>Dicionário ilustrado de português</i> . 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]	1. BECHARA, Evanildo (org.). <i>Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras</i> . 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011. [28.805 verbetes]	1. BECHARA, Evanildo. <i>Dicionário da língua portuguesa</i> Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)]
2. BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; CARVALHO, Carmen Silvia. <i>Meu primeiro livro de palavras; um dicionário ilustrado do português de A a Z</i> . 3 ed. São Paulo: Ática, 2011. [999 verbetes]	2. BORBA, Francisco S. <i>Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa</i> . Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]	2. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa</i> . 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011. [30.373 verbetes]	2. BORBA, Francisco S. <i>Dicionário Unesp do português contemporâneo</i> . Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes]
3. GEIGER, Paulo (org.). <i>Meu primeiro dicionário</i> Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011. [1.000 verbetes]	3. BRAGA, Rita de Cássia Espechit; MAGALHÃES, Márcia A. Fernandes. <i>Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa</i> . Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]	3. GEIGER, Paulo (org.). <i>Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa</i> . 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [29.431 verbetes]	3. GEIGER, Paulo (org.). <i>Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa</i> . Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes]
	4. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Dicionário Aurélio ilustrado</i> . Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]	4. RAMOS, Rogério de Araújo (ed. resp.). <i>Dicionário didático de língua portuguesa</i> . 2 ed. São Paulo: SM, 2011. [26.117 verbetes]	4. HOUAISS, Antônio (org.); VILLAR, Mauro de Salles (ed. resp.). <i>Dicionário Houaiss conciso</i> . São Paulo: Moderna, 2011. [41.243 verbetes]

	5. GEIGER, Paulo (org.). <i>Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa</i> ; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]	5. SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. <i>Saraiva jovem</i> ; dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010. [19.214 verbetes]	
	6. MATTOS, Geraldo. <i>Dicionário júnior da língua portuguesa</i> . 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]		
	7. SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. <i>Saraiva Júnior</i> ; dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]		

Fonte: BRASIL, 2012, p. 23-35.

Conforme Krieger (2006), a criação das tipologias foi muito importante, porque sinalizou a relevância da LP no cenário nacional. No entanto, tendo em vista que a LP é uma área ainda muito recente no Brasil, é válido analisar, conforme Welker (2008), os dicionários escolares a fim de perceber se eles são realmente pedagógicos. Na sequência, apresentamos a seção metodológica deste artigo.

3. Metodologia

Para respondermos às perguntas lançadas na introdução do presente artigo, compilamos um *corpus* constituído por artigos científicos que dizem respeito à Lexicografia Pedagógica, uma vez que textos desta subárea, em específico, não compõem o *Corpus* de Linguística Aplicada, ao qual tivemos acesso. Portanto, nesta seção, apresentamos o passo a passo para a elaboração do *Corpus* de Lexicografia Pedagógica e o trabalho que efetuamos com tal *corpus* por meio do programa de análise lexical *WordSmith Tools* (doravante *WST*).

3.1 Elaboração do *Corpus* de Lexicografia Pedagógica

Para elaboração do *Corpus* de Lexicografia Pedagógica, buscamos no *Google* pelos termos “Lexicografia Pedagógica” e “Metalexigrafia Pedagógica”. Restringimos a nossa busca na medida em que compilamos apenas artigos científicos no formato pdf. que realmente abordavam questões da LP. Além disso, para cada termo de busca, ativemo-nos a analisar apenas as três primeiras páginas de resultados até baixarmos 20 textos – número que consideramos suficiente para o recorte deste trabalho. Em seguida, salvamos todos os textos no formato TXT. (bloco de notas), com a codificação *Unicode* e inserimos cabeçalho com data e local de acesso. O *Corpus* de Lexicografia Pedagógica possui 10.869 formas distintas (palavras sem repetições) e 113.286 formas corridas (palavras com repetições).

Na sequência, descrevemos como trabalhamos com o *Corpus* de Lexicografia Pedagógica no *WST*, a fim de que chegássemos à identificação de características atribuídas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)”.

3.2 *WordSmith Tools*: processo para identificar características atribuídas a “dicionário(s) pedagógico(s)”

Carregamos o *Corpus* de Lexicografia Pedagógica no WST versão 6.0 e fizemos a *WordList*, conforme ilustra a Figura 5:

Figura 5 – *WordList* do *Corpus* LP.



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
1	DE	5,667	5.00	20	100.00	
2	A	3,217	2.84	20	100.00	
3	E	2,719	2.40	20	100.00	
4	QUE	2,521	2.23	20	100.00	
5	O	2,361	2.08	20	100.00	
6	DO	1,754	1.55	20	100.00	
7	EM	1,471	1.30	20	100.00	
8	DA	1,228	1.08	20	100.00	
9	PARA	1,135	1.00	20	100.00	
10	SE	1,019	0.90	20	100.00	
11	UM	972	0.86	20	100.00	
12	DICIONÁRIO	917	0.81	20	100.00	
13	OS	885	0.78	20	100.00	
14	COMO	876	0.77	20	100.00	
15	NO	853	0.75	20	100.00	
16	É	842	0.74	20	100.00	
17	UMA	836	0.74	20	100.00	

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, localizamos as palavras “pedagógico” e “pedagógicos” e clicamos em *concordance*, para o programa gerar as linhas de concordância dessas palavras. Depois, fomos à aba *collocates*, que nos apresentou as palavras usadas ao lado de “pedagógico” e ao lado de “pedagógicos”, conforme ilustram as Figuras 6 e 7.

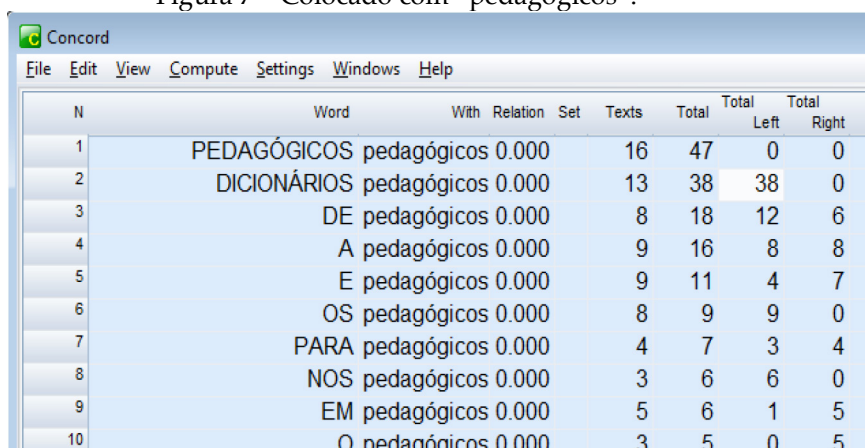
Figura 6 – Colocado com “pedagógico”.



N	Word	With	Relation	Set	Texts	Total	Total Left	Total Right
1	PEDAGÓGICO	pedagógico	0.000		16	63	0	0
2	DE	pedagógico	0.000		13	36	21	15
3	O	pedagógico	0.000		13	29	23	6
4	DICIONÁRIO	pedagógico	0.000		8	20	17	3
5	UM	pedagógico	0.000		9	17	12	5
6	QUE	pedagógico	0.000		8	16	7	9
7	NO	pedagógico	0.000		7	15	10	5
8	A	pedagógico	0.000		8	13	3	10
9	E	pedagógico	0.000		10	13	7	6
10	OBRAS	pedagógico	0.000		7	10	8	2
11	LEXICOGRÁFIC	pedagógico	0.000		4	10	10	0

Fonte: elaboração própria.

Figura 7 – Colocado com “pedagógicos”.

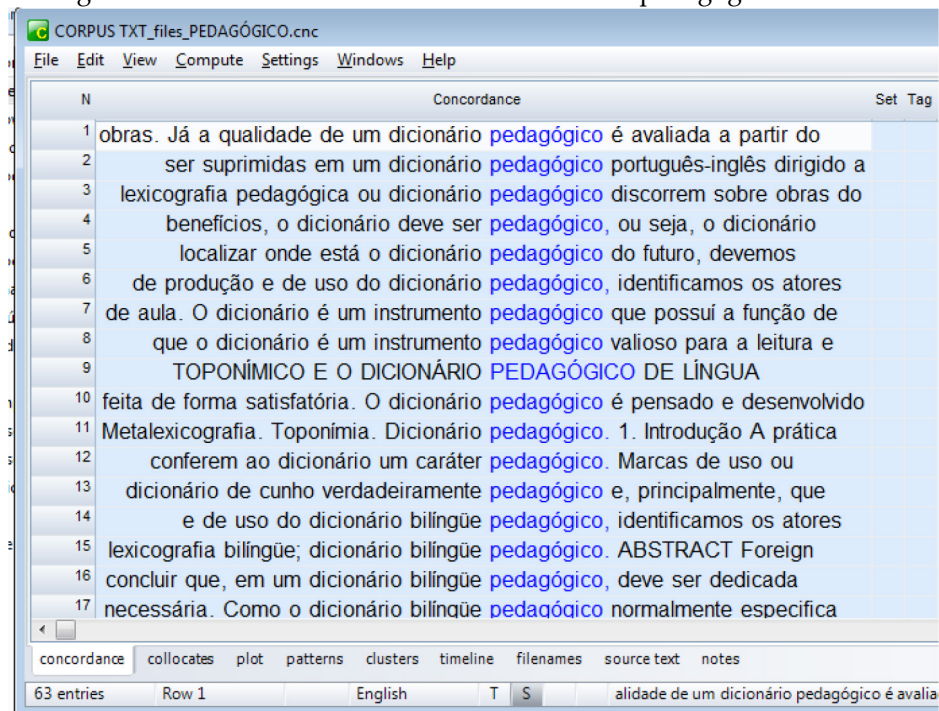


N	Word	With	Relation	Set	Texts	Total	Total Left	Total Right
1	PEDAGÓGICOS	pedagógicos	0.000		16	47	0	0
2	DICIONÁRIOS	pedagógicos	0.000		13	38	38	0
3	DE	pedagógicos	0.000		8	18	12	6
4	A	pedagógicos	0.000		9	16	8	8
5	E	pedagógicos	0.000		9	11	4	7
6	OS	pedagógicos	0.000		8	9	9	0
7	PARA	pedagógicos	0.000		4	7	3	4
8	NOS	pedagógicos	0.000		3	6	6	0
9	EM	pedagógicos	0.000		5	6	1	5
10	O	pedagógicos	0.000		3	5	0	5

Fonte: Elaboração própria.

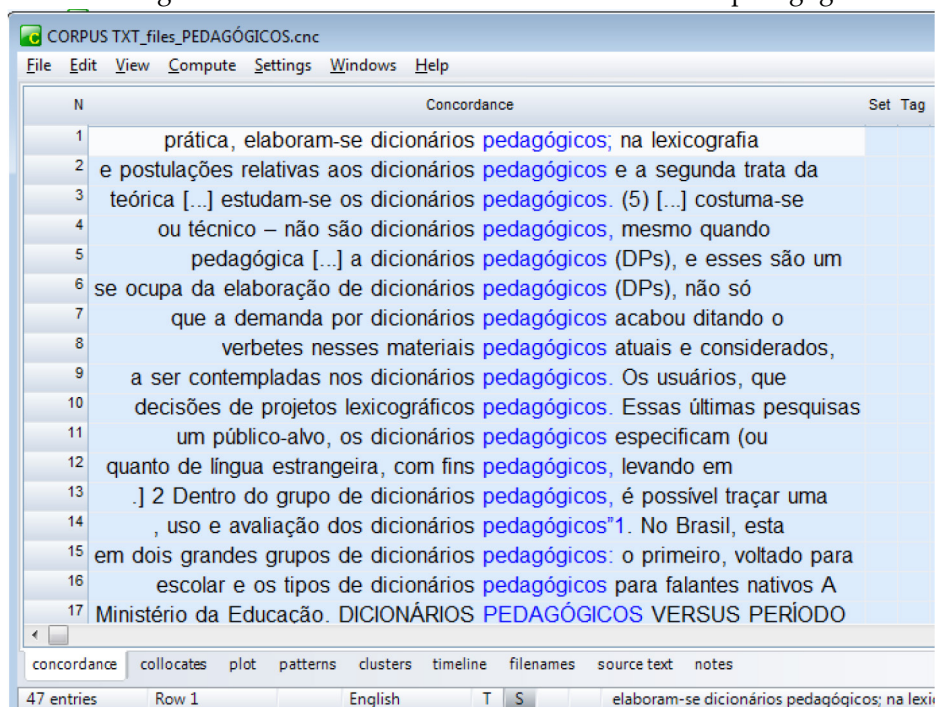
Como podemos ver nas Figuras 6 e 7, a palavra “dicionário” à esquerda de “pedagógico” ocorreu 17 vezes e a palavra “dicionários” à esquerda de “pedagógicos” ocorreu 38 vezes. Dessa forma, clicamos nesses resultados para termos acesso às linhas de concordância em que houve ocorrências referentes a “dicionário pedagógico” e a “dicionários pedagógicos”, conforme ilustram as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Linhas de concordância de “dicionário pedagógico”.



Fonte: elaboração própria.

Figura 9 – Linhas de concordância de “dicionários pedagógicos”.



Fonte: elaboração própria.

A partir disso, lemos os contextos linguísticos das linhas de concordância em questão para encontrarmos quais características foram atribuídas a “dicionário(s)

pedagógico(s)". Tais características tornaram-se base para a análise que efetuamos referente à proposta lexicográfica dos dicionários escolares *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*.

4. Análises e resultados

Nesta seção, apresentamos as análises e resultados aos quais chegamos a partir da metodologia descrita na seção anterior. Analisamos, em específico, as linhas de concordância referentes ao termo "dicionário(s) pedagógico(s)" e a proposta lexicográfica dos dicionários *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*.

4.1 *Corpus* de Lexicografia Pedagógica: características atribuídas ao termo "dicionário(s) pedagógico(s)"

No que diz respeito à análise das 17 linhas de concordância referentes a "dicionário pedagógico" (no singular), selecionamos 7 linhas de concordância que, para nós, apresentam características a respeito de um dicionário pedagógico:

Linha 1: Já a qualidade de um dicionário pedagógico é avaliada a partir do julgamento de sua adequação às necessidades dos usuários: nesse tipo de dicionário nem sempre mais significa melhor.

Linha 2: No entanto, para que o aluno obtenha maiores benefícios, o dicionário deve ser pedagógico, ou seja, o dicionário deve ser planejado e estruturado levando em consideração os objetivos específicos e o público-alvo.

Linha 3: O dicionário pedagógico é pensado e desenvolvido para um público-alvo e objetivo específico, e por este motivo o professor deve estar atento às necessidades do aluno, considerando seu nível escolar.

Linha 4: Como as necessidades dos aprendizes variam em relação a cada unidade lexical, é exatamente ao ajustar o conteúdo dos verbetes às necessidades de um determinado público de aprendizes que os profissionais envolvidos em um projeto

lexicográfico conferem ao dicionário um caráter pedagógico.

Linha 5: Não só no Brasil, a falta de iniciativa editorial para geração e dicionários costuma ser suprida por iniciativas acadêmicas e os caminhos para isso são os tradicionais: escolha de uma nomenclatura a partir da frequência em um corpus de língua, reaproveitamento de definições de dicionários monolíngues, seleção e adaptação de exemplos com base em corpus de língua. Contudo, isso não garante que o resultado seja um dicionário de cunho verdadeiramente pedagógico e, principalmente, que reflita as necessidades do público-alvo.

Linha 6: Dessa forma, pode-se concluir que, em um dicionário bilíngue pedagógico, deve ser dedicada atenção especial aos exemplos, a fim de que contenham informações relevantes sobre a entrada. O reaproveitamento de exemplos de outros dicionários deveria ser evitado e os corpora deveriam ser utilizados apenas como base e não como autoridade final para a composição dos exemplos.

Linha 7: Como o dicionário bilíngue pedagógico normalmente especifica seu público-alvo, dirigindo-se a falantes nativos de apenas uma das línguas envolvidas, fica mais fácil decidir que notas incluir.

No que tange à análise das 38 linhas de concordância referentes a “dicionários pedagógicos” (no plural), selecionamos 11 linhas de concordância que, para nós, também apresentam características a respeito de um dicionário pedagógico:

Linha 1: Dessa forma, as dificuldades típicas de cada nacionalidade em relação ao léxico de uma língua estrangeira começaram a ser contempladas nos dicionários pedagógicos.

Linha 2: Além de especificarem um público-alvo, os dicionários pedagógicos especificam (ou deveriam) o tipo de função que se propõem a apoiar. Isso porque não basta perguntar se uma informação é relevante para um determinado público-alvo, mas também em que situação essa informação é relevante.

Linha 3: Não obstante essa abrangência, especificamente, a Lexicografia Pedagógica costuma: [...] restringir-se a dicionários pedagógicos (DPs), e esses são um tipo especial de obras de referência. Sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos

aprendizes de língua. (WELKER, 2011, p. 105)

Linha 4: Durante a atividade de correção de redações ou durante a produção oral dos alunos, o professor tem contato com erros típicos dos aprendizes brasileiros, dificuldades que podem ser o ponto de partida para a elaboração de soluções nos dicionários pedagógicos.

Linha 5: O desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica, em nível mundial, trouxe-nos relatos de experiências bem sucedidas, em especial a utilização do corpus de aprendizes como recurso para identificação de dificuldades que deveriam ser supridas pelos dicionários pedagógicos.

Linha 6: Várias decisões são tomadas pelo lexicógrafo para planejar a elaboração de um dicionário e todas elas têm que levar em conta o usuário a que se destina a obra (no caso dos dicionários pedagógicos, o aprendiz).

Linha 7: Essa tendência também foi relatada por Rundell (1999), o qual argumenta que, nos dicionários pedagógicos, não é desejável apresentar registros raros de uso da língua, mas sim focar o que é comum, típico e frequente.

Linha 8: Hoje quase não se discute mais o uso de um vocabulário controlado para a metalinguagem nos dicionários pedagógicos: ele é praticamente uma característica obrigatória deles.

Linha 9: No entanto, os estudos de frequência das línguas produziram o chamado “vocabulário fundamental” de cada uma delas, ou seja, o conjunto de lexemas que compõem o vocabulário ativo (utilizado para falar e escrever) de um falante nativo prototípico. Esse vocabulário precisa, com toda certeza, ser contemplado nos dicionários pedagógicos.

Linha 10: Contudo, acreditamos que a contribuição da Linguística de Corpus para a Lexicografia não se restringe ao levantamento de conteúdo para dicionários. Os corpora de aprendizes representam uma fonte de dados para pesquisas que visem conhecer o perfil e a necessidade do público-alvo dos dicionários pedagógicos (v. Granger 2004).

Linha 11: Para produzir um discurso mais natural e próximo daquele de um falante nativo, é preciso que o aprendiz estrangeiro disponha de informações que indiquem, por exemplo, se determinado uso da unidade lexical é literário, figurado ou coloquial (marcas diafásicas); se é um regionalismo (marcas diatópicas); se é familiar, popular, gíria ou linguagem de baixo calão (marcas diastráticas). Além de incluir esse tipo de

informação, os dicionários pedagógicos deveriam explicitá-lo sem o uso de marcas ou abreviaturas, ou seja, por extenso.

A partir das referidas linhas de concordância, chegamos às principais características atribuídas a um dicionário pedagógico:

- ✓ Especifica o público-alvo (o aprendiz);
- ✓ Especifica o tipo de função a que se propõe apoiar (em que situação a informação contida no dicionário é relevante para o consulente)
- ✓ É adequado às necessidades, às habilidades e aos objetivos específicos do público-alvo;
- ✓ Possui exemplos que não devem ser reaproveitados de outros dicionários;
- ✓ Leva em consideração a utilização de um *corpus* de aprendizes para produção do dicionário pedagógico, a fim de identificar as dificuldades deles;
- ✓ É feito a partir de um *corpus* de língua que não pode ser utilizado como autoridade final para elaboração de exemplos;
- ✓ Contém registros frequentes (vocabulário fundamental ou ativo);
- ✓ Adota um vocabulário controlado para a metalinguagem;
- ✓ Indica por extenso as marcas de uso de uma unidade lexical.

Tratamos tais características como critérios a serem analisados, a seguir, na proposta lexicográfica dos dicionários escolares *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*.

4.2 Análise dos dicionários Houaiss Conciso e Novíssimo Aulete

A partir da leitura da proposta lexicográfica dos dicionários *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*, observamos se tais obras consideram alguma das características que um dicionário deve ter para ser pedagógico de acordo com o nosso *Corpus* de Lexicografia Pedagógica.

Em relação ao dicionário *Houaiss Conciso*, identificamos a especificação do público-alvo a que se destina:

O texto concentrou-se nas demandas escolares do público-alvo deste dicionário do Tipo 4, aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, inclusive o profissionalizante – embora não apenas naquelas, por, enfim, se tratar de obra de utilidade geral (HOUAISS, 2011, p. vii).

Embora tenhamos encontrado a especificação do público-alvo, consideramos desapropriado o fato de estar explícita a informação de que foram utilizadas como base não apenas as demandas escolares dos alunos de 1º ao 3º ano do ensino médio, mas outras, que não sabemos de onde provêm, para a elaboração da obra. Para nós, isso camufla a ausência de informações mais específicas sobre as supostas demandas do público-alvo, o que corrobora a ideia de que não é possível afirmar com segurança que o *Houaiss Conciso* é pedagógico, conforme Grama (2016).

A afirmação de que a proposta lexicográfica foi elaborada a partir de “demandas escolares” significa que, na teoria, o dicionário teria sido elaborado a partir das necessidades, dificuldades, habilidades e objetivos específicos dos consulentes. No entanto, em nenhum momento, é mencionado que um *corpus* de aprendizes ou mesmo um *corpus* foi utilizado como base para a elaboração do dicionário *Houaiss Conciso* para verificar quais são as dificuldades e necessidades de aprendizagem do público-alvo. A única menção encontrada sobre a fonte das informações que constam na obra é a seguinte:

O levantamento da nomenclatura empregada e das informações que prestamos no corpo do dicionário linguístico e da enciclopédia teve em conta publicações utilizadas como obras de base em prestigiosas instituições de ensino brasileiras, estaduais e federais, para que as informações fornecidas fossem de máxima eficácia pedagógica (HOUAISS, 2011, p. vii).

Acreditamos que o referido excerto desconstrói a ideia de que o dicionário foi elaborado a partir das necessidades do público-alvo, uma vez que a seleção da macroestrutura e demais informações tiveram como base outras obras e publicações não especificadas. A partir disso, podemos inferir que os exemplos da microestrutura

podem advir destas obras e publicações “prestigiadas” que são vistas como autoridade máxima.

Também não encontramos em que situação as informações contidas no dicionário são relevantes para o público-alvo. A afirmação de que a obra é de “utilidade geral” nos faz acreditar que especificar as situações de uso não foi uma prioridade.

Uma vez que não há menção sobre uso de *corpus* para elaboração da obra, não é possível saber se ela contém os registros (palavras-entrada) mais frequentes. No que alude à indicação das marcas de uso, estas estão presentes e são abreviadas, por exemplo: “pi.ra.do adj. B **gír**. Louco [ETIM: part. de pirar]” (HOUAISS, 2011, p. viii). Sobre o vocabulário controlado, não é possível fazer uma constatação sem analisar os verbetes, portanto não abordaremos essa questão nos dicionários analisados.

Na proposta lexicográfica do *Novíssimo Aulete*, há menção ao público-alvo a que se destina: “além de ter como escopo ser uma ferramenta útil ao estudante do ensino médio e pré-universitário na sua ampla diversidade, a obra visa também um universo-alvo de universitários e de profissionais, sem esquecer o público em geral” (AULETE, 2011). Da mesma forma que o *Houaiss Conciso*, o *Novíssimo Aulete* não restringe seu público-alvo aos alunos de 1º a 3º ano do Ensino Médio.

Sobre em que situação o uso do dicionário é relevante para o consulente, não encontramos especificação.

Consideramos importante o trecho que diz:

Sua nominata de cerca de 75.000 vocábulos-verbetes origina-se do módulo principal do mesmo banco de dados que alimenta o *idicionário Aulete*. Este é uma edição digital, atualizada e ampliada, gratuita, na internet (www.aulete.com.br) do famoso e tradicional Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete, cuja primeira edição portuguesa data de 1894 (AULETE, 2011).

Fica evidente que a obra utiliza como base o mesmo banco de dados da versão digital *thesaurus* do Aulete. Isso significa que as informações contidas no *Novíssimo Aulete* não se baseiam em *corpora* exclusivamente de aprendizes. Dessa forma, a obra não leva em consideração as necessidades e as dificuldades do público-alvo, que deveria ser apenas os alunos do Ensino Médio. O excerto a seguir corrobora tal constatação, uma vez que nele se discorre mais sobre os *corpora*, mas não se especifica sua tipologia:

A busca de representatividade lexical seguiu parâmetros lexicográficos, a começar pela frequência de uso, registrada em *corpora* da língua portuguesa – grandes arquivos de textos da língua efetivamente em uso, levando-se em consideração tanto usos comuns como científicos e tecnológicos de modo a contemplar o léxico geral e o especializado. Além disso, os *corpora* também foram fonte de novos significados acrescidos aos vocábulos já existentes na língua (AULETE, 2011).

A partir do trecho acima, confirmamos que as entradas foram selecionadas a partir do critério de frequência, o que é positivo. No que diz respeito aos exemplos, estes estão presentes, mas têm como fonte o mesmo banco de dados da obra na versão digital e *thesaurus*, o que quer dizer que os exemplos são reaproveitados de uma obra que não é pedagógica, conforme Grama (2016) já havia constatado. Vale ressaltar que a obra não lança mão apenas de exemplos extraídos dos *corpora*, mas de abonações literárias, jornalísticas e de letras de música popular. Diante disso, questionamos: qual é o critério para decidir quando usar um exemplo ou uma abonação nos verbetes? Isso não é explicado, mas deveria ser levado em consideração, uma vez que o consulente é um aprendiz.

Na proposta lexicográfica, encontramos esclarecimentos sobre as marcas de uso, que são chamadas de “indicação de contexto” e divididas em: “regionalismo”, (informação sobre se determinada palavra é usada em um lugar no Brasil ou em outro país colonizado por Portugal), “nível de uso da língua”, (informação sobre se

determinada palavra é usada em âmbito familiar, por exemplo), e “rubrica”, (informação sobre se a acepção de uma palavra pertence a uma área científica).

Para melhor visualização dos resultados da análise realizada, expomos o Quadro 3:

Quadro 3 – Resultados da análise efetuada sobre *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*.

Características	<i>Houaiss Conciso</i>	<i>Novíssimo Aulete</i>
1) Especifica o público-alvo	Sim	Sim
2) Especifica a situação de uso da obra	Não	Não
3) Adequa-se às necessidades e dificuldades do público-alvo	Não	Não
4) Contém exemplos não reaproveitados de outros dicionários	Não	Não
5) É elaborado a partir de um corpus de aprendizes	Não	Não
6) Contém os registros mais frequentes	Não	Sim
7) Indica as marcas de uso	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

Conforme o Quadro 3, das sete características, o *Novíssimo Aulete* possui três, e o *Houaiss Conciso* apresenta apenas duas. A partir dos resultados expostos, podemos dizer que esses dicionários escolares entregues ao público do Ensino Médio no Brasil ainda não apresentam características suficientes que nos permitam afirmar que são dicionários pedagógicos. Inclusive, eles não atendem à principal característica que distingue um dicionário comum de um dicionário pedagógico, que é o atendimento às necessidades e dificuldades do público-alvo, já que não utilizaram como base um *corpus* de aprendizes nem efetuaram uma pesquisa com o público-alvo.

5. Considerações finais

Em virtude do exposto, podemos responder às questões lançadas na introdução deste artigo. As características atribuídas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)” quando usamos a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus* se resumem aos seguintes itens:

- ✓ Especifica o público-alvo (o aprendiz);
- ✓ Especifica o tipo de função a que se propõe apoiar (em que situação a informação contida no dicionário é relevante para o consulente)
- ✓ É adequado às necessidades, às habilidades e aos objetivos específicos do público-alvo;
- ✓ Possui exemplos que não devem ser reaproveitados de outros dicionários;
- ✓ Leva em consideração a utilização de um *corpus* de aprendizes para produção do dicionário pedagógico, a fim de identificar as dificuldades deles;
- ✓ É feito a partir de um *corpus* de língua que não pode ser utilizado como autoridade final para elaboração de exemplos;
- ✓ Contém registros frequentes (vocabulário fundamental ou ativo);
- ✓ Adota um vocabulário controlado para a metalinguagem;
- ✓ Indica por extenso as marcas de uso de uma unidade lexical.

Vimos que, na verdade, a maioria das características atribuídas ao termo “dicionário(s) pedagógico(s)” não foram mencionadas ou descritas na proposta lexicográfica dos dicionários escolares Tipo 4 *Houaiss Conciso* e *Novíssimo Aulete*. Isso nos indica que mais pesquisas que levem em conta a perspectiva da Linguística Aplicada em união com a Lexicografia Pedagógica devam ser desenvolvidas a fim de que as dificuldades, habilidades e objetivos dos públicos-alvo dos dicionários escolares sejam descobertos, para que seja possível elaborar obras que, de fato, sejam pedagógicas, ou seja, que realmente possam solucionar os problemas que existem ao

se lançar mão de uma obra de consulta como o dicionário. Nessa perspectiva, podemos dizer que é preciso investir na construção de *corpora* de aprendizes que possam servir de base para a elaboração de dicionários pedagógicos.

É muito importante que haja pesquisas acadêmicas e obras que contribuam efetivamente para a minimização de um problema com relevância social, a saber, aquele que envolva o uso de linguagem, por exemplo, a ampliação lexical, o uso do vocabulário ativo, a adequação de uso de elementos de coesão em redações etc. Para isso, é preciso que não se perca de vista a importância da Linguística de *Corpus*, que propicia a utilização de *corpus*, com vistas ao uso real e efetivo da língua, tanto para descobrir as necessidades do público-alvo quanto para, a partir daí, elaborar uma obra pedagógica.

Referências Bibliográficas

AULETE, F. J. C.; GEIGER, P. (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BIDERMANN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 5. São Paulo: USP, p. 85-116, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRITO, C. C. de P. LA: Panorama Histórico. *In*: **Bases Teóricas em Linguística Aplicada (Disciplina)**. PPGEL/UFU, Uberlândia, 2017, Slides. (Material utilizado em aula).

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 07, 1986. p. 05-12.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: Atores e Interfaces. **Delta**. v. 23. n. 2. São Paulo: PUC, p. 203-222, 2007. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30294/20948>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FROMM, G. **Votec**: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FROMM. **Votec - Vocabulário Técnico Online**. Ambiente Virtual Terminográfico Online, 2007. Disponível em: <http://pos.votec.ileel.ufu.br>. Acesso em: 04 dez. 2017.

FROMM. **Árvore do Campo da Linguística**, 2015.

FROMM, G.; YAMAMOTO, M. I. Terminologia, Terminografia, Tradução e Linguística de *Corpus*: a criação de um vocabulário bilíngue sobre Linguística. In: TAGNIN, S.; BEVILACQUA, C. **Corpora na Terminologia**. São Paulo: Hub Editorial, 2013.

GRAMA, D. F. **Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do português para a elaboração de uma proposta de definição**: um estudo com base em corpus. 2016. 371 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HOUAISS, A. (Org.); VILLAR, M. S. (Ed.). **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v.2, n.18, 2006, p. 235-252. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950/6458>. Acesso em: 6 abr. 2015.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BELIVACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113. (Série: Estratégias de Ensino; 24)

KRIEGER, M. G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**. v. 41. n. 1. São Paulo: USP, p. 169-180, jan-abr 2012. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v1_t13_1.pdf. Acesso em: 13 dez. 2017.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: MOITA LOPES, L. P. . **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SCOTT, M. **WordSmith Tools version 6**. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

KILGARRIFF, A.; RYCHLY, P.; SMRZ, P.; TUGWELL, D. **Sketch Engine** (2004), Ambiente Virtual Online. Lexical Computing CZ, 2017. Disponível em: <https://www.sketchengine.co.uk>. Acesso em: 03 dez. 2017.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília, Thesaurus Editora, 2004.

WELKER, H. A. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008. 522 p.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C.; BELIVACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 103-113. (Série: Estratégias de Ensino; 24).

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 28.08.2018



As relações entre Ecolexicografia e Lexicografia Pedagógica

The relations between Ecolexicography and Pedagogical Lexicography

*Davi B. Albuquerque**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a Ecolexicografia e as contribuições que esta disciplina oferece à Lexicografia Pedagógica. Para tanto, faz-se necessário expor a Ecolinguística, uma nova disciplina que está relacionada à Ecolexicografia, bem como apresentar os subsídios de uma proposta ecolexicográfica. Após essa apresentação, é elaborada uma discussão a respeito dos indivíduos envolvidos no processo ecolexicográfico (os ecolexicógrafos, os professores e os aprendizes). Ao final do artigo, é apresentada uma análise de verbetes para ilustrar as técnicas da Ecometalexicografia.

ABSTRACT: This paper aims to present Ecolexicography and its contributions to pedagogical lexicography. Thus, Ecolinguistics is introduced as a recent discipline, its relationships with ecolexicography and it is discussed the assistance that ecolexicography can offer to pedagogical lexicography as well. Furthermore, a discussion on people related to ecolexicography – ecolexicographers, teachers and learners – will be elaborated. Finally, an analysis of dictionary entries will be conducted to elucidate the ecometalexicography technic.

PALAVRAS-CHAVE: Ecolexicografia. Ecolinguística. Lexicografia Pedagógica.

KEYWORDS: Ecolexicography. Ecolinguistics. Pedagogical lexicography.

1. Introdução

Nas últimas décadas, ocorreu uma série de avanços tecnológicos e científicos que modificaram diversas áreas do saber, alterando-se igualmente as concepções e as práticas dos mais variados profissionais. O ensino de língua materna e de línguas estrangeiras não ficou de fora desse desenvolvimento. No Brasil, algumas áreas

* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: albuquerque07@gmail.com.

relacionadas ao ensino conquistaram maior espaço entre os pesquisadores, principalmente nos programas de pós-graduação das universidades e no mercado editorial, como a Linguística Aplicada e o estudo dos gêneros textuais.

A Lexicografia Pedagógica, que se dedica ao estudo e elaboração de dicionários para finalidades escolares, ainda não possui um reconhecimento como as disciplinas citadas acima no âmbito da reflexão sobre Ensino e em Linguística Aplicada. Mesmo que se tenha alcançado avanços significativos nos últimos anos, principalmente no reconhecimento da Metalexiconografia, há muito a ser conquistado no que se refere à produção de obras lexicográficas pedagógicas. Afinal, “os dicionários verdadeiramente pedagógicos disponíveis no Brasil são obras traduzidas ou adaptadas empreendidas por lexicógrafos estrangeiros e, por isso, nem sempre apresentam melhor adequação para os brasileiros” (DURAN; XATARA, 2007, p. 205).

Sobre os diferentes prestígios e reconhecimentos de vários tipos de conhecimentos, há filósofos da ciência, linguistas e ecolinguistas que explicam a ascensão de certas ciências/disciplinas, e o esquecimento de outras, por meio de questões de discurso e poder. Tal posicionamento remonta ao conceito de paradigma científico de Kuhn (1962). Em Makkai (1993), que se baseou em Agassi (1982), o autor observa que tanto na história da ciência, quanto na linguística, foi fundamental para a configuração atual de ambas as disciplinas o poder, ou seja, as teorias que dominam o meio acadêmico foram aquelas que ganharam a ‘corrida’ do poder ideológico, político, social, financeiro etc., possuindo seu prestígio mais por este motivo do que ser uma teoria mais apta para descrever seu objeto¹.

Diante do cenário apontado acima, surgiu uma abordagem distinta para o estudo da linguagem, que é conhecida como Ecolinguística. De acordo com a história

¹ Finke (2014, 2017) apresenta uma extensa discussão sobre o tema, afirmando, entre outros argumentos, que a Ecolinguística não possui um lugar de destaque no meio acadêmico também pelos seguintes fatores relacionados ao poder: grande parte dos pesquisadores são novos, seus artigos são publicados em periódicos de baixo impacto e poucos escrevem em inglês.

recente da Ecolinguística, a concepção desta data da década de 1970, com o linguista Einar Haugen (1972), que a definiu como o estudo das relações entre língua e meio ambiente². Esta abordagem vem sendo refinada por seus praticantes nas últimas décadas. Assim, a Ecolinguística apresenta diversas teorias, ramificações, metodologias e faz interface com diversas áreas do conhecimento e da Linguística, destacando-se a Ecolexicografia, conforme será discutido nas seções (2) e (3). Todavia, a Ecolinguística mesmo sendo elaborada como uma alternativa, bem como uma crítica, a certas práticas vigentes, como as mencionadas anteriormente, ainda assim ela continua sendo malvista ou até desconhecida por grande parte dos pesquisadores³.

A Ecolinguística parte da Ecologia Biológica, que se preocupa com organismos, as interações e o ecossistema. Vale lembrar que a Ecologia tem sido definida como sendo o estudo científico das interações entre os organismos de determinada área e seu meio ambiente, tais como as interações entre organismos (ODUM, 1971, p. 8), enquanto o ecossistema consiste nas interações entre os organismos numa determinada área, levando em consideração seu meio ambiente. Essas interações podem se dar tanto entre os organismos e o meio, quanto entre os diferentes organismos.

Desta maneira, a Ecolinguística distingue duas posturas para o estudo ecológico das línguas, uma que se preocupa com as relações entre as línguas, e as línguas com o meio ambiente, outra que investiga as inter-relações existentes em uma língua. Esta distinção foi elaborada inicialmente por Makkai (1993), que propôs a terminologia de 'linguística exoecológica' para a primeira, e 'linguística endoecológica' para a segunda. Couto (2007, 2013, 2015, 2016) em sua Teoria Ecolinguística, a Linguística

² Para um histórico dos estudos ecológicos em geral, ver Fill (2017), para uma história da Ecolinguística, bem como das diferentes abordagens ecológicas para os estudos da linguagem, ver Couto (2014) e Fill (2017).

³ Optamos por fazer uma introdução detalhada sobre a Ecolinguística e a Ecolexicografia pelo fato de haver, no Brasil, poucos trabalhos nestas duas áreas.

Ecossistêmica, também adota a distinção de Makkai (1993). Outro linguista, Calvet (1999) faz essa mesma separação, porém chama de 'macrolinguística' e 'microlinguística'. Essa exoecologia linguística estuda as relações entre as línguas, entre língua e seus falantes, e entre língua-território. Já a linguística endoecológica dedica-se ao sistema da língua ou aos níveis de análise, com isso é possível falar de um 'ecossistema sintático', 'ecossistema morfológico', 'ecossistema fonológico', entre outros. Há até pesquisas sobre a 'ecologia da gramática' (STEFFENSEN, 2008) e da 'ecologia do texto' (MEY, 2016).

Como tanto a Ecolinguística, quanto a Ecolexicografia são, assim, disciplinas recentes e ainda em desenvolvimento, o número de conhecedores e/ou praticantes é reduzido, mesmo com a atualidade de se modificar a visão de mundo pernicioso⁴ que nossa sociedade apresenta e a urgência de se cuidar do meio ambiente, sendo que este é apenas um dos três grandes níveis em que a Ecolinguística procura atuar (FILL; PENZ, 2017, p. 441). No entanto, algumas áreas do saber já vêm alertando e ensinando a respeito desses problemas, como: a Análise do Discurso, o Ecoletramento, a Ecocrítica, a Ecologia Biológica e a Ecologia Filosófica. Todas as mencionadas estão relacionadas à Ecolinguística e à Ecolexicografia.

De acordo com Fill e Penz (2017, p. 442), esses três níveis de atuação da Ecolinguística são: o da diversidade linguística e todas as áreas afins, em que o ecolinguista procurará estudar minorias linguísticas, línguas ameaçadas, perda de língua e suas relações com perda de espécies, diversidade linguística e diversidade ambiental, a proteção e manutenção de línguas, espécies e meio ambientes; as relações 'língua-discurso-meio ambiente', verificando de que maneira a língua e o discurso

⁴ As características mais criticadas por ecolinguistas da visão de mundo atual de nossa sociedade são aquelas relacionadas à globalização e seus malefícios a indivíduos, a grupos de indivíduos e a todas as espécies, como: destruição de todo tipo de diversidade (linguística, cultural, étnica, religiosa, biológica etc.); desvalorização da vida e do meio ambiente; ênfase apenas nos aspectos econômicos da vida em sociedade, em detrimento das demais relações humanas, animais e ambientais.

possuem papel na descrição, criação, aumento, prevenção ou solução de problemas ambientais; a da Ecolinguística como uma ciência transdisciplinar, tratando de estudos teórico-filosóficos a respeito da Ecolinguística, sendo que tal natureza transdisciplinar é um reflexo do próprio ecossistema, neste há uma interdependência entre meio ambiente e as espécies, naquele, entre os objetos/as coisas e as ideias.

Antes de se iniciar as discussões e análises deste artigo, vale a pena tecer algumas breves palavras sobre a Ecolexicografia, que será melhor detalhada na seção (3). A Ecolexicografia foi proposta inicialmente por Sarmiento (2000) e expandida pelo mesmo autor nos anos seguintes (SARMENTO, 2002, 2005).

A Ecolexicografia pode ser definida de duas maneiras: uma ciência que, formada a partir das duas áreas congêneres, a saber: a Ecolinguística e Lexicografia, busca apresentar teorias e metodologia próprias para a elaboração de obras ecolexicográficas; uma técnica que fornece elementos para a elaboração e análises macroestruturais e microestruturais.

Ademais, como uma área da Ecolinguística, a Ecolexicografia tem como objetivos os mesmos três níveis mencionados anteriormente (FILL; PENZ, 2017), já que em seus aspectos teóricos procura responder uma série de questões, principalmente relacionadas ao papel que as palavras podem assumir em nosso mundo (criador, mantenedor, destruidor) e, a partir dessas perguntas, surgem várias outras a respeito de quais são elementos ecológicos existentes nas línguas e como eles influenciam a visão de mundo do falante, como podem modificar o mundo, como esses elementos podem ser encontrados, analisados, divulgados etc. na língua, entre outras questões.

Desta maneira, a Ecolexicografia como ciência procura fornecer subsídios para o ecolexicógrafo elaborar tanto dicionários, quanto definições distintas do que a Lexicografia vem oferecendo até o momento, pois oferece ao lexicógrafo: uma nova maneira de se enxergar o mundo (a visão ecológica de mundo, ou simplesmente VEM, que será explicada mais adiante) e as palavras; torna-o consciente do poder que as

palavras têm para o falante e para o mundo; chama atenção e oferece também maneiras de se identificar os elementos ecológicos nas línguas; propõe uma nova estrutura de verbete e definição (ver fig. 2 mais abaixo), que enfatiza mais os efeitos e resultados no mundo de uma palavra. Esta discussão é apresentada de maneira detalhada na seção (3) sobre os aspectos teóricos da Ecolexicografia.

Ao se preocupar com as palavras no mundo, a Ecolexicografia, como ciência, atua no primeiro nível de objetivo da Ecolinguística, enquanto a Ecolexicografia como técnica atua no segundo nível, já que a técnica ecolexicográfica, que será apresentada na seção (5) numa análise de alguns verbetes de dicionários escolares, disponibiliza ferramentas para análise de dicionários à luz da Ecolinguística, preocupando-se mais com os efeitos e resultados que uma definição específica de uma palavra pode causar nos indivíduos ou no mundo. Ainda, isto está em consonância com o Ecoletramento, que possui relação próxima com a Ecolexicografia, já que aquele trata do desenvolvimento, principalmente por meio do ensino e da educação, da capacidade dos indivíduos de ter um “pensamento favorável à desconstrução do paradigma antropocêntrico que caracteriza as sociedades ocidentais e as suas consequências mais diretas”, sendo a principal delas a “do homem como legítimo explorador do meio natural em seu proveito” (RAMOS; RAMOS, 2013, p. 17). O desenvolvimento dessa capacidade mencionada só é possível ser alcançado por meio de mudanças de mentalidade e de atitudes, por isso a importância do ensino formal e da educação (dentro e fora da escola) que procure estimular, modificar e tornar os indivíduos conscientes. Desse modo, o Ecoletramento é de fundamental importância para uma melhor compreensão da Ecolexicografia, bem como a provável expansão desta disciplina no futuro também dependerá daquela. Na seção (4), serão apontadas algumas relações mais detalhadas entre as duas disciplinas.

Com o que foi exposto, a Ecolexicografia contribui também com o terceiro nível de objetivos da Ecolinguística, tanto por se relacionar com várias disciplinas, como a

Linguística de *Corpus*, a Linguística Computacional, a Pragmática, o Ecoletramento, entre outras, como por levantar uma série de questionamentos sobre a própria disciplina, o que faz com que por meio das pesquisas elaboradas, o ecolexicógrafo contribua com o desenvolvimento teórico e filosófico da área em que atua.

Para finalizar esta introdução, apresentamos a estrutura deste texto, que se encontra organizado da seguinte maneira: em (2), serão discutidos alguns conceitos básicos da Ecolinguística; em (3), será apresentada a Ecolexicografia e suas relações com Lexicografia Pedagógica; em (4), será efetuada uma análise dos atores da Lexicografia Pedagógica (lexicógrafos, professores e aprendizes); em (5), será conduzida uma análise de algumas produções (dicionários escolares), de acordo com a Ecolexicografia, para que sejam apontadas em ambas as seções as contribuições que esta disciplina pode oferecer tanto para os metalexicógrafos e lexicógrafos, quanto para os professores e aprendizes.

2. Estatuto científico da Ecolinguística

Essa disciplina traz uma visão ecológica, baseada nos sistemas complexos, representando uma virada nos estudos da linguagem. Capra vem mostrando que esta nova maneira de se olhar um objeto, insere-se no novo paradigma ecológico para as ciências (CAPRA *et al.*, 1998).

Sobre o status científico da Ecolinguística, algumas palavras são necessárias. Desde Haugen (1972) até a década de 1990, ela foi considerada por parte dos ecolinguistas como uma subárea da Linguística, relacionada à Linguística Aplicada, outros, ainda, colocaram-na como parte da Crioulística ou do Contato de Línguas. Atualmente, há um consenso entre os seus praticantes de que a Ecolinguística é uma ciência independente, sendo de caráter multidisciplinar (COUTO, 2013, 2015, 2016), por ser formada a partir de várias disciplinas, podendo fazer uso de diferentes suportes teórico-metodológicos (ALBUQUERQUE, 2015), ou até mesmo

transdisciplinar (FINKE, 2014, 2017), tratando-se de uma área *avant la lettre* de uma futura era acadêmica transdisciplinar (marcada pelo fim das disciplinas estanques), que está por vir (FINKE, 2017, p. 408).

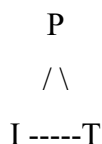
Atualmente, há diferentes teorias ecolinguísticas que apresentam concepções ou enfocam partes distintas de seu objeto de estudo, igualmente possuem metodologias específicas, como: o modelo gravitacional (CALVET, 1999); o modelo evolucionário (MUFWENE, 2001, 2008); a gramática pragmo-ecológica (MAKKAI, 1993, 1996); a linguodiversidade e biodiversidade (MAFFI, 2001; MÜHLHÄUSLER, 2003); a linguística ecossistêmica (COUTO, 2013, 2015, 2016); a linguística dialética, ou ecolinguística dialética (BANG; DØØR, 2007).

De acordo com Fill (2017, p. 5), a Ecolinguística é ensinada em cursos universitários ou apresenta grupos de estudos/pesquisa com eventos nos seguintes países: Alemanha, Áustria, Japão, Dinamarca, Itália, China e Brasil. Neste, é possível se destacar Brasília e Goiânia, que possuem cursos na pós-graduação, bem como dissertações e teses, em andamento e concluídas, sobre Ecolinguística, mas também há registros de dissertações de mestrado que versam sobre Ecolinguística em programas de pós-graduação de universidade de outros estados. Ademais, há o periódico *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem* (ECO-REBEL), criado em 2015; o *Encontro Brasileiro de Ecolinguística* (EBE), que ocorre regularmente desde 2012 e se encontra em seu quarto evento neste ano de 2018; *Encontro Brasileiro de Imaginário e Ecolinguística* (EBIME), que também ocorre regularmente, mas foi criado em 2013 e ocorreu o terceiro no ano passado, em 2017, estando relacionado ao *Núcleo de Estudo de Ecolinguística e Imaginário* (NELIM), fundado em 2008 na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na ativa.

Apresentamos aqui a vertente da Linguística Ecossistêmica que, além de possuir ligação com a Ecolexicografia, o Ecoletramento e a Ecocrítica, que serão

comentados mais adiante, é a teoria que está mais relacionada com a Ecologia Biológica, com os estudos do Ecossistema e as ciências complexas.

Figura 1 – Ecossistema Biológico.



Fonte: extraído de Couto (2015, p. 49).

A figura 1 acima representa um esquema do ecossistema biológico, da mesma maneira do ecossistema linguístico. Nela há uma população (P) de organismos ou de falantes; suas interações (I), que ocorrem por meio da língua; e o território (T) ou meio onde ocorrem tais interações ou uso da língua pelos falantes. A linha segmentada entre I e T representa as interações entre I e T são indiretas.

Digno de nota é que o ecossistema é o conceito fundamental da Ecologia, enquanto ‘interação’ é o do ecossistema. Da mesma maneira, para a Ecolinguística as interações comunicativas são um conceito-chave. As interações organismo-território, no âmbito da Linguística, equivalem à ‘referência’ e as interações organismo-organismo são a ‘comunicação’.

A seguir serão elencados alguns elementos da Ecologia e do ecossistema que fazem parte da Ecolinguística, são eles: o holismo, as inter-relações, a adaptação, a evolução, a porosidade, a diversidade e a visão de longo prazo.

O ‘holismo’ consiste no fato de o investigador delimitar um ecossistema e encará-lo como um todo, estudando uma espécie, ou um espécime, e as inter-relações que esse espécime, ou espécie, mantém no interior de todo o ecossistema (COUTO, 2013).

As 'inter-relações' são definidas como a série de interações que ocorre dentro do ecossistema, sendo elas de três tipos principais: dos componentes bióticos entre si, entre os componentes bióticos e abióticos, e dos componentes abióticos entre si.

A 'adaptação' consiste basicamente nas modificações feitas para a sobrevivência das espécies em relação a mudanças no ecossistema, ora as espécies se adaptam ao meio ambiente se modificando, ora adaptam o meio ambiente modificando-o.

A 'evolução' está intimamente ligada ao conceito de 'adaptação'. Segundo a teoria linguística atual, a língua apresenta variação e mudança, no decorrer da história, caso não tivesse esse caráter dinâmico/evolutivo, seria um instrumento incapaz de saciar as necessidades do falante, já que rapidamente, ou seja, em uma geração ou duas, ela se tornaria obsoleta.

O conceito de 'porosidade' está ligado ao difícil processo de delimitar o objeto de estudo, já que no mundo real não há fronteiras claras e bem definidas, na realidade se encontram regiões e/ou situações mais centrais e prototípicas, que podem ser usadas para ilustrar adequadamente os fenômenos estudados, e regiões e/ou situações que se tornam confusas, menos evidentes, para o processo investigativo.

A 'diversidade' consiste no processo de estudar e valorizar a importância do grande número existente de espécies pelo mundo. O fato principal de se valorizar a 'diversidade' é que cada espécie possui seu respectivo papel dentro do ecossistema, ou até dentro da grande teia de relações do planeta, a hipótese de Gaia.

A 'visão de longo prazo' é análoga à sustentabilidade, consistindo no mínimo, ou nenhuma, de intervenção na natureza para a solução de problemas, já que esses supostos problemas, além de muitas vezes ser problemas somente sob o ponto de vista humano, seriam solucionados naturalmente, seguindo o ritmo da própria natureza.

Os principais pressupostos filosóficos da Ecolinguística e da Ecolexicografia são oriundos da visão ecológica de mundo, da Ecologia Profunda e da Ecologia Social.

A visão ecológica de mundo (doravante VEM) faz com que o praticante, ou qualquer simpatizante da Ecolinguística, encare o mundo de modo diferente, do ponto de vista ecológico, em contraposição com outras visões materialistas, utilitaristas, antropocêntricas, entre outras. O simpatizante da VEM procura usar uma linguagem que não induza a depredação da natureza, como já foi analisado em diversas publicações ecolinguísticas e é uma das proposições fundamentais da Ecolexicografia⁵. Este tipo de linguagem é chamado por Matos et al. (2014) de 'ecolinguagem', que não é propriamente uma linguagem ecologicamente correta, mas a linguagem que expressa a VEM.

A Ecologia Profunda (doravante EP) é também conhecida como ecofilosofia, ou ecosofia, e foi proposta pelo filósofo norueguês Arne Naess. Em Naess (1973), há uma espécie de manifesto do movimento, distinguindo a 'ecologia profunda', que vai à raiz dos problemas, sem subterfúgios e sem concessão à ganância econômica, da 'ecologia rasa', que defende o meio ambiente até onde essa defesa não contraria interesses econômicos. Posteriormente, Naess propôs o que chamou de 'Plataforma do Movimento da Ecologia Profunda'. Entre as ideias da EP que fazem parte da Ecolinguística e da Ecolexicografia são: a de defender a vida, qualquer tipo de vida, de todos os seres, de qualquer maneira; a EP deve ser não apenas descritiva, mas também prescritiva, com um sentido de 'recomendação' ou 'intervenção apenas em defesa da vida' (NAESS, 1989).

Algumas ideias da Ecologia Social de Murray Bookchin também fazem parte da Ecolinguística e da Ecolexicografia. Ela defende a ideia de que grande parte dos problemas ambientais e ecológicos é de base social, ou seja, criados por nossa

⁵ Apenas para citar alguns trabalhos e pesquisas em andamento: Kahn (1992) estuda o vocabulário da ciência relativa à vida selvagem; Rawlet e Raglon (1992) analisa as propagandas e imagens ecológicas no decorrer do século XX; Gomes (2013) do léxico empregado em placas e anúncios populares; Lesting e Lesting (2013) realizam um estudo sobre o ambientalismo em revistas educacionais; Ramos vem elaborando análises sobre o a linguagem e o discurso da imprensa e dos políticos, tanto brasileiros, quanto portugueses (RAMOS, 2013, 2015, 2017).

sociedade (BOOKCHIN, 1993). Desta maneira, cabe à sociedade resolvê-los, se quiser continuar sobrevivendo. Outra ideia interessante de Bookchin é que a ‘cultura’ provém da ‘natureza’, ou seja, nosso conjunto de conhecimentos e técnicas mesmo que avançados tiveram origem ou tem ligações com a natureza e com o ecossistema em que vivemos.

3. A Ecolexicografia

O termo ‘ecolexicografia’, conforme já citado, foi proposto primeiramente por Sarmiento (2000). Da mesma maneira, o autor desenvolveu a proposta ecolexicográfica em publicações posteriores (SARMENTO, 2002, 2005), tal como forjou os termos das subáreas relacionadas, a saber ‘ecolexicologia’, ‘ecoterminologia’ e ‘ecoterminografia’ (SARMENTO, 2005 p. 92).

De acordo com o que já foi apresentado anteriormente, a Ecolexicografia pode ser encarada como uma ciência, dedicada à elaboração de obras ecolexicográficas; uma técnica, que se preocupa a análise de macroestruturas e microestruturas com o aporte ecolinguístico, ou seja, a Metaecolexicografia; e, uma área de reflexões que busca responder uma série de questões sobre os saberes e os fazeres ecolinguísticos e ecolexicográficos.

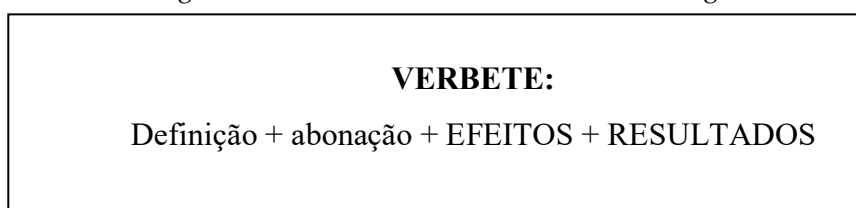
Antes de iniciar a análise e discussão deste artigo, faz-se necessário descrever a teoria, metodologia e as questões que permeiam a Ecolexicografia. Para tanto, serão detalhadas a seguir: as ideias iniciais de Sarmiento (2002); as seis proposições desenvolvidas pelo mesmo autor posteriormente (SARMENTO, 2005)⁶, juntamente com a proposta da microestrutura; nossas adaptações e modificações.

É importante frisar que a Ecolexicografia não trata da elaboração de dicionários de Ecologia ou de termos ecológicos, mas de um trabalho de reflexão e elaboração dos verbetes dos dicionários pensando nos efeitos e resultados que cada lexema traz aos

⁶ Em Sarmiento (2005), o autor apresenta suas ideias e proposições em formatos de tópicos, com o texto mantendo uma estrutura, em sua maior parte, de comunicação oral. Como não se pretende fazer isso no presente texto, não serão separadas as seis proposições, sendo discutidas todas elas em uma sequência diferenciada, mas coesa e coerente tanto no escopo deste texto, como no do original.

indivíduos (espécie interagindo dentro do ecossistema) e para o planeta (o ecossistema), além de trazer definições e abonações que estejam mais em acordo com a VEM, mas tudo isso sem perder de vista o uso da língua, já que o dicionário é uma descrição e instrumentalização da língua (AROUX, 1992, p. 65), por isso a importância do emprego da 'ecolinguagem' na redação das definições. Desta maneira, também não se relaciona diretamente com a Terminologia e a Terminografia, ou seja, a Ecolexicografia está para a Ecoterminografia do mesmo modo que a Lexicografia está para a Terminografia.

Figura 2 – Microestrutura do verbete ecolexicográfico.



Fonte: adaptado de Sarmiento (2005, p. 91).

Vale lembrar que o radical *eco-* é delimitado, estando relacionado com a Ecologia Biológica e, conseqüentemente, com a lógica e os efeitos. Isso é importante ser apontado pelo fato desse radical não estar sendo empregado de maneira aleatória, ideológica ou politicamente correta, sendo que tal definição está em acordo com a própria estrutura do verbete da proposta ecolexicográfica, que foi mencionada acima (Fig. 2) e será explicada adiante. Assim, é possível apontar oposições formais (boas x más) e dialógicas, tais como efeitos nocivos, perniciosos etc., não focando apenas no lado bom ou utópico do elemento ecológico.

Ademais, a Ecolexicografia não descarta todos os avanços alcançados pela Lexicografia, ao contrário, ela visa contribuir com esta, principalmente na microestrutura, já que oferece subsídios para se repensar a estrutura dos verbetes, com novas ideias e elementos, da mesma maneira que aponta novos usos para o dicionário em sala de aula (ensino mais holístico e menos antropocêntrico; apresentar uma nova

maneira de pensar e agir, a VEM; Ecoletramento etc.) e fornece novas ferramentas para metalexícógrafos realizarem suas análises.

Finalmente, as últimas proposições da Ecolexicografia afirmam que ela, como uma disciplina que tem suas origens na Lexicografia e na Ecolinguística, mantém e expande as relações com as demais áreas que possuem algum interesse compartilhado com a Lexicografia, a saber: Linguística Computacional, Linguística de *Corpus* e Linguística Aplicada (DURAN; XATARA, 2007). Uma dessas interfaces importantes para a Ecolexicografia é com a Linguística de *Corpus*, já que entre as tantas contribuições que esta pode apresentar à Lexicografia Pedagógica (verificar a frequência de uma unidade lexical, seu comportamento combinatório, exemplos, registros etc.), é possível ainda acrescentar outras, principalmente na seleção das entradas em que se aplicam os conceitos ecológicos/ ecolexicográficos e daquelas em que não se aplicam (ex. *alistar, disco, fajuto* etc. nestas unidades lexicais não é possível aplicar a estrutura do verbete acima nem as ideias ecolexicográficas, enquanto em *animal, cria, inseminação, solo* etc. o verbete ecolexicográfico se aplica, pois é possível fazer uso tanto das contribuições da Lexicografia tradicional e pedagógica, como inserir os conceitos ecológicos); e na diferenciação entre *corpora* de língua falada ou de registros específicos, que podem trazer informações semânticas e de uso distintos, mas que não estão em consonância com a VEM e a EP, ou que o falante desconhece os efeitos e resultados para si, para o Outro e para o planeta (ex. *praga*. Este mesmo lexema é empregado na mídia como algo ruim e que deve ser eliminado; em um dicionário científico, como um eufemismo ou para esconder os fatos relacionados à destruição dos seres vivos e do meio ambiente; na fala espontânea é utilizado como um xingamento). Outra área de interface da Ecolexicografia é a Pragmática e, desta maneira, diferencia-se da Lexicografia, já que naquela a tarefa do ecolexicógrafo, além de “observar, descrever e explicar palavras e expressões vistas a partir do viés eco”, é de “tomar posição sobre os efeitos e resultados lógicos que elas desempenham. Ou

seja, estamos trabalhando não apenas com o significado de palavras e expressões, mas a questão dos seus usos (...)” (SARMENTO, 2005 p. 93).

Esta interface com a Pragmática leva às questões que a Ecolexicografia, como uma ciência, procura responder. Vale lembrar que o núcleo desse questionamento já foi apresentado na introdução deste artigo e gira em torno do papel que as palavras possuem para mudar a mentalidade do indivíduo, a própria língua, as relações entre os indivíduos e entre os indivíduos e o mundo.

Basicamente, além dos significados e usos, visa apontar os efeitos que uma palavra tem nas pessoas e no mundo, ou seja, como a língua afeta o ecossistema de acordo com o emprego e o dizer do falante. Isto já foi apontado anteriormente por Halliday (2001) como um tópico importante e presente na Ecolinguística, que seria a oposição ‘holismo x fragmentação’, o primeiro sendo elementos ecológicos e o segundo, não ecológicos do sistema linguístico. Assim, a principal questão da Ecolexicografia é:

Qual o papel das palavras no nosso Mundo, bem como: Como uma palavra pode criar, manter ou destruir um Mundo?⁷ (SARMENTO, 2005, P. 94)

Daí, elencam-se várias indagações que devem ser investigadas e que a Ecolexicografia procura responder:

Como encontrar os elementos ecológicos e não ecológicos nas línguas?

A língua influencia a visão de mundo, ou vice-versa?

Como medir as influências da língua sobre a visão de mundo? E da visão de mundo sobre a língua?

Digno de nota é que a pesquisa em Ecolexicografia a respeito desses aspectos citados está apenas em estágio inicial. Por isso, Fill (2001), um grande ecolinguista da

⁷ A palavra ‘mundo’, neste trabalho, é utilizada como sinônimo de ‘ecossistema’.

atualidade, enfatiza que a tarefa da Ecolinguística para o século XXI é exatamente investigar essas relações entre língua e meio ambiente, e língua e visão de mundo⁸.

Para se manter a discussão desses problemas somente no campo da Ecolexicografia, e não se expandir para a Ecolinguística, Sarmiento (2005) propõe questionamentos a respeito de ecopalavras e ecoexpressões, que seriam aquelas que trariam benefícios ao falante e ao ecossistema quando empregadas ou praticadas, em contrastes com palavras e expressões que seriam antiecológicas (trazem malefícios ou prejudicam) ou não ecológicas (as características ecológicas não se aplicam).

Como pode uma palavra ecológico uma língua ou ser um elemento ecológico nela?

Uma ecopalavra, ou várias delas, podem contribuir para o ecoletramento e mudança ou formação de uma nova visão de mundo, a VEM?

Quais funções uma ecopalavra possui no ecossistema? E qual poder ela tem de alterá-lo para melhor ou pior?

Outrossim, a Ecolexicografia procura levantar questões sobre o lugar e o papel do ecolexicógrafo e de seu trabalho, visando responder às seguintes perguntas:

8 Em pesquisas conduzidas por Chawla (1991), Goatly (1996), Fill (2001) e Halliday (2001 [1990]), é enumerada uma série de elementos não ecológicos, que levam à fragmentação, presentes no sistema linguístico: separação entre agente, paciente, experienciador e instrumento, que separa o ser humano da natureza; categorização de fenômenos em processos/ coisas; separação entre humanos, animais e plantas; a causalidade, que pressupõe controle e superioridade; o sistema pronominal; a marcação de posse; expressões temporais e marcação das categorias TMA. Essa fragmentação consiste no fato de ocorrer a separação em vários níveis distintos entre o homem e o meio ambiente, tanto na língua, como na visão de mundo, separações como: humano x animais, humano x seres inanimados, coisas úteis para o ser humano x coisas não úteis. Além disso, tais separações são consideradas antropocentrismo linguístico (FILL, 2001, p. 67) e devem ser analisadas com cuidado, tanto pelo fato de a língua ser uma construção humana (refletindo os limites e possibilidades de nossa cognição), quanto pelo sistema linguístico, sendo como uma memória dos estágios anteriores da língua (HALLIDAY, 2001 [1990]), apresenta certos elementos não ecológicos como possíveis frutos de uma adaptação já realizada, ou em andamento, da gramática a alguma modificação no meio ambiente, ou até a um novo meio ambiente.

Como se pode contribuir para promover as ecopalavras?

Como deve proceder o ecolexicógrafo diante de palavras anti- e não-ecológicas?

Qual deve ser o posicionamento do ecolexicógrafo em relação às palavras anti- e não-ecológicas (descritivo, normativo, reflexivo, analítico etc.)?

Sobre a estrutura do verbete ecolexicográfico, a contribuição deste campo à Lexicografia é nos 'efeitos' e 'resultados' na microestrutura. Para a definição em Ecolexicografia, recomenda-se uma definição mista que faça uso das informações da definição lexicográfica somadas às da definição enciclopédica⁹. Nas abonações, sugere-se ao ecolexicógrafo fazer uso de exemplos inventados quando este é falante da língua materna e de abonações retiradas de diferentes *corpora* para que possa haver uma comparação entre os diferentes usos e significados¹⁰. Sobre os 'efeitos', Sarmiento (2005) lista cinco principais e suas respectivas siglas para ser empregue no verbete, que são eles: criativo (EC), mantenedor (EM), fortalecedor (EF), enfraquecedor (EE) e destrutivo (ED). Assim, cabe ao ecolexicógrafo descrever os efeitos que o emprego daquela ideia ou a prática dela têm nos indivíduos e no mundo (Ex. *praga*, EE e ED, nome dado a seres vivos das famílias *insecta* ou *gramínea*. Os efeitos são enfraquecedores e destrutivos simplesmente pelo fato de apontar as várias espécies somente como más e predadoras, o que possibilita sua matança que, algumas vezes, causa desequilíbrio no ecossistema).

Já os 'resultados' cabe ao ecolexicógrafo pensar o lexema de diferentes maneiras e suas consequências: como é analisado mentalmente pelos falantes; quais seus usos; quais usos poderia ter; quais relações com outros lexemas, ideias e práticas. Assim, as

⁹ Sobre os diferentes tipos de definição, entre eles a definição mista, que este trabalho emprega e sugere, ver Lehmann e Martin-Berthet (1998) e Pontes (2009).

¹⁰ Para diferenciação entre tipos de exemplos e abonação que foi empregada neste trabalho, ver Humblé (2001), Welker (2004) e Svensen (2009).

ferramentas de que dispõe são as seguintes: a lógica formal e seu binário de opostos (ex. *biodiversidade x extinção; heterogeneidade x homogeneidade*); a dialética e o ternário de confluências (ex. *lixo > poluição, contaminação > reciclagem, compostagem, benefícios (ao meio ambiente); morte > malefícios, dor > natureza (morte natural), ciclos, alimento, vida*); gradiente e as escalas, continua e tipos; dialogismo.

Vale lembrar que alguns ecolinguistas vêm desenvolvendo pesquisas sobre o emprego do léxico e mudanças semânticas relativos à temática ecológica, especificamente na área da Análise do Discurso Ecológica, a publicação de Trampe (2001) é de interesse para este trabalho pelo fato de o autor ter analisado dicionários de termos técnicos. Trampe (2001, p. 238) observou em seus dados quatro tendências que os lexicógrafos costumam a empregar quando tratam de lexemas biológicos e ecológicos: reificação, tratamento de certos seres vivos como coisas (bens de produção ou consumo), ex. 'boi/vaca' é uma mercadoria, a inseminação ocorre no 'recipiente' e não na 'vaca'; emprego de eufemismo (e outros mecanismos linguísticos) para esconder certos fatos que podem ser encarados como violentos para o consumidor ou público em geral, ex. 'pesticida' é substituído por 'instrumento de proteção para a plantação'; 'remédios', 'vacinas' e 'químicas' administradas aos animais são referidos como 'coquetéis'; difamação da agricultura tradicional/ de subsistência, que geralmente recebem rótulos de ser 'improdutiva', 'dispendiosa' etc.; emprego de slogans e elementos fraseológicos para convencer a população que a destruição do ecossistema é algo natural/ inevitável ou até mesmo para disfarçar tal destruição, afirmando-a como algo bom, ex. 'bom para natureza, bom para todos', 'criar mais riqueza para todos'. Essas quatro tendências também servem como um subsídio metodológico para a análise de dicionários e da linguagem empregada pelos lexicógrafos, pois caso estes a mantenham acabam por corroborar e reafirmar a linguagem antiecológica da visão econômica de mundo que é fragmentada, afastando cada vez mais o ser humano das demais espécies e da natureza.

Nas seções seguintes, serão retomadas as proposições da Ecolexicografia, mas, desta vez, aplicando-as aos atores envolvidos no trabalho (eco)lexicográfico, em (4), e na análise de alguns verbetes de dicionários escolares, em (5), para que sejam ilustradas as contribuições que a disciplina pode trazer aos estudos lexicográficos, especialmente à Lexicografia Pedagógica.

4. Os atores: lexicógrafos, professores e aprendizes

Como na Ecolexicografia os efeitos e os resultados dos lexemas, sejam no nível semântico, seja no mundo concreto, são levados em consideração tanto do ponto de vista do indivíduo, como para o ecossistema, faz-se necessário apresentar esta disciplina de acordo com as pessoas envolvidas nela, os chamados 'atores', que são os lexicógrafos, os professores e os aprendizes (DURAN; XATARA, 2007, p. 205).

Sobre o trabalho do lexicógrafo, é preciso inicialmente defini-lo, delimitá-lo e diferenciá-lo das demais tarefas similares. Assim, temos o lexicógrafo, indivíduo que produz a obra lexicográfica, que se diferencia do metalexicógrafo, indivíduo que analisa e pesquisa a respeito da obra lexicográfica (RUNDELL, 2001). Ainda, há o ensino e a formação de lexicógrafos voltados para a elaboração de obras lexicográficas propriamente ditas, enquanto há o ensino e formação de lexicógrafos para outras funções (BÉJOINT, 2000). O perfil do ecolexicógrafo exige as mesmas formação e competências que o lexicógrafo precisa, porém devem ser somadas a elas um conhecimento de Ecolinguística e suas disciplinas afins, igualmente de Ecoletramento e Educação Ambiental para que possa cumprir tanto as funções de ecolexicógrafo para elaborar obras ecolexicográficas, como para formar novos ecolexicógrafos e também produzir análises e pesquisas em Metaecolexicografia.

Diante da crise científica e no ensino das últimas décadas, o professor não possui uma boa formação teórico-metodológica o que faz com que surja uma série de problemas no ensino de línguas e no manuseio de dicionários: recomendação errada

(ou não recomendação) de dicionário que esteja de acordo com sua abordagem e métodos utilizados em aula; falta de orientação ao aluno para ensiná-lo a consultar o dicionário; ausência de planejamento no ensino em que sejam contemplados tanto ensino do manuseio do dicionário, como de atividades que façam uso dele (SALVADOR, 1985); presença de crenças que prejudicam o ensino, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno (NESI, 1999; PONTES, 2009; PONTES; SANTIAGO, 2009). Há também relatos e pesquisas com alunos que se encontram desiludidos quando o assunto é o dicionário, já que eles não foram instruídos sobre como utilizá-los pelo professor (WELKER, 2006, p. 176). Aqui o trabalho inicial seria também do ecolexicógrafo que tem como um dos objetivos ensinar a disciplina para capacitar e formar professores, e não apenas teorizar (a Metaecolexicografia) ou se limitar à prática (a obra ecolexicográfica). Assim, esse profissional elaboraria cursos de capacitação de professores, tais como materiais didáticos, propostas de atividades e projetos para escolas. Nas áreas de Ecoletramento (ORR, 1992) e Educação Ambiental tais iniciativas já existem e continuam em prática, o problema aqui é exatamente pelo fato de os professores desconhecerem as disciplinas da Ecolinguística, da Ecolexicografia e até mesmo da Lexicografia para realizar um trabalho e um ensino em conjunto entre essas disciplinas. Isso formaria professores mais conscientes no emprego e na análise de dicionários em sala de aula, tal como em concordância com a VEM ao saber refletir sobre o significado das palavras, seus diferentes usos e quais efeitos e resultados as diferentes definições e usos de um lexema podem ter no indivíduo e no mundo.

Em relação ao aluno, várias pesquisas na Lexicografia Pedagógica vêm sendo feitas, pois, basicamente, o aprendiz recorre ao dicionário de acordo com a necessidade que ele possui enquanto está aprendendo a língua, assim reconhecer quais são as necessidades do aprendiz é de fundamental importância e é neste tema que as pesquisas atuais enfocam. Deve-se destacar que a escolha do dicionário por parte do

aluno é muito influenciada pelo professor, por outros colegas, por elementos da macroestrutura ou fatores extralexigráficos/extralinguísticos, como preço e a reputação da editora (HARTMANN, 1999).

Como até o momento não há obras de orientação ecolexigráfica, o papel do aluno na Ecolexicografia ainda é pequeno, pois não se desenvolveram pesquisas sobre os aprendizes nesse cenário. Porém, de nossa parte, o que pode ser sugerido é que nas disciplinas relacionadas à Lexicologia, Lexicografia ou qualquer outra que aborde a elaboração, a análise e o uso de dicionários, nos cursos de Letras e na área de Educação, seja apresentada a Ecolexicografia como uma técnica que auxilia o professor e os alunos na análise dos dicionários, bem como pode vir a instigar um (ou mais) futuro professor-pesquisador que atue na elaboração de um dicionário à luz da Ecolexicografia e também torne seu aluno ecologicamente sensível em relação ao emprego e ao significado das palavras, estando esta última sugestão relacionada ao ecoletramento.

Já, sobre o Ecoletramento, e o que se pode aproveitar os avanços das pesquisas desta área, um enfoque interessante é na literatura infantil e juvenil, pois por meio destas é possível mediar as relações entre o aprendiz e o ecossistema através da imaginação. Segundo Ramos e Ramos (2013, p. 24), “tal mediação é particularmente relevante, seja para dar sentido à realidade efetivamente vivida ou testemunhada, seja para tornar próxima e palpável uma realidade afastada da percepção individual concreta”. Assim, ao entrar em contato com essas leituras, os aprendizes são ensinados a ser “indivíduos mais conscientes, informados e formados, portanto cidadãos mais plena e conscientemente integrados na práxis social, no seu meio imediato e na *nossa casa comum* (grifo do original)” (RAMOS; RAMOS, 2013, p. 24). Os saberes que o professor e a literatura ensinam ao aprendiz ecoletrado são “um conjunto de conhecimentos, nomeadamente o reconhecimento da complexidade do mundo e da intrínseca interligação entre cada gesto de cada indivíduo na rede de relações” e “um

sentido de responsabilidade individual por cada tomada de posição, o reconhecimento do papel de cada ser humano na interação com os outros, humanos ou não, com todos quantos partilham o ambiente próximo ou global” (RAMOS; RAMOS, 2013, p. 18). Com isso, observa-se o quanto os estudos do Ecoletramento têm a oferecer à Ecolexicografia, igualmente apresentam uma série de concepções em comum.

Além do que, diante das limitações do cenário brasileiro atual, sabemos que a formação de ecolexicógrafo e de obras ecolexicográficas requereriam tempo, verbas e mão de obra especializada que tornariam praticamente inviáveis tais projetos. Por isso, nossa proposta é que o trabalho em Ecolexicografia se inicie devagar e em dimensões reduzidas, por meio de análises de verbetes e dicionários escolares; divulgação e conscientização de professores e alunos sobre a importância da Ecolinguística, Ecoletramento, Educação Ambiental e suas respectivas relações com a elaboração da obra ecolexicográfica; produção de materiais didáticos de cunho ecolexicográfico; cursos de formação de professores sobre Ecolexicografia.

5. As produções: análise de dicionários

Nesta seção, serão analisadas três obras lexicográficas, especificamente dicionários escolares, à luz da Ecolexicografia, a saber: *Mini Aurélio* (FERREIRA, 2010), *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa* (SACCONI, 2001) e *Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa* (ROSA, 1998).

Esta parte do artigo serve para ilustrar brevemente a aplicação da técnica ecolexicográfica na análise de verbetes de dicionários escolares (a Metaecolexicografia), verificando quais deles apresentam visões ecológicas, não ecológicas e antiecológicas em suas definições; quais os efeitos e resultados de tais visões; como poderia ser elaborada uma melhor definição; como se poderia modificar a estrutura do verbete, com o objetivo de se inserir informações mais didáticas e

ecológicas. A análise conduzida aqui, procurando observar as características e estrutura do verbete mencionadas, segue as contribuições da Ecolexicografia.

As publicações não foram selecionadas aleatoriamente, mas procurou-se seguir os critérios: reputação do dicionário/ editora, por isso a escolha do Mini Aurélio; relevância para as necessidades, com a divisão entre avançado (*Dicionário Essencial da Língua Portuguesa*), avançado-intermediário (*Mini Aurélio*) e iniciante (*Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa*)¹¹; número de entradas lexicais. Esses critérios tratam-se de uma adaptação daqueles elencados por Hartmann (1999).

Ademais, por limitações de espaço foram escolhidos apenas três lexemas, reproduzidos abaixo, afim de se observar como estão organizadas a microestrutura de cada obra, os verbetes específicos para cada um dos três lexemas, e como se configuram nos três dicionários.

Os lexemas escolhidos são ‘animal’, ‘solo’ e ‘veneno’ pelos seguintes fatos: são palavras relacionadas ao meio ambiente e à ecologia; usualmente apresentam definições antropocêntricas e não ecológicas.

Além de realizar aqui um trabalho metalexigráfico e metaecolexicográfico, ao analisar os verbetes dos dicionários, será feita uma proposta ecolexicográfica para um melhor verbete, tendo em vista as contribuições da Ecolexicografia.

Sobre a metodologia da Ecolexicografia, do mesmo modo que a metodologia empregada neste trabalho, segue a proposta multimetodológica da Ecolinguística¹².

¹¹ Doravante serão utilizadas as siglas DE-LP para Dicionário Essencial da Língua Portuguesa, MA para Mini Aurélio e MDC-LP para Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa.

¹² A multimetodologia se caracteriza pelo emprego de diferentes métodos das mais variadas ciências para se analisar o mesmo objeto de estudo, ou seja, na abordagem multimetodológica há uma reflexão a respeito da escolha dos métodos a serem utilizados para se investigar o objeto de estudo, pois eles não podem ser aleatórios, devendo existir uma relação, principalmente de complementação, entre os métodos utilizados. Isso requer que o investigador elabore um planejamento de quais métodos serão empregados, sendo recomendado que se realize uma listagem, seguida por uma hierarquização e/ou classificação dos métodos. Isso faz com que os resultados alcançados sejam mais profícuos do que uma investigação que empregou apenas um único método. Assim, por meio dos diferentes métodos, o

Desta maneira, empregou-se a teoria e metodologia da Lexicografia Pedagógica para análise de verbetes, conforme discutida a organização da microestrutura em Welker (2004, 2008) e Pontes (2009), a proposta da Ecolexicografia, apresentada anteriormente, na seção (3), e o suporte teórico-metodológico da Ecolinguística, apontado na seção (2). Assim, serão observados e descritos principalmente: qual é o tipo de definição; a linguagem utilizada na redação da definição; se há elementos ecológicos, antropocêntricos, holísticos ou fragmentadores; se são levados em considerações os efeitos e os resultados que as ideias e/ou práticas do lexema podem ter nos indivíduos e no mundo.

A análise se inicia pelos verbetes para o lexema 'animal'¹³:

ANIMAL:

a.ni.mal [lat. *animale*] *sm.* 1. *Biol.* Espécime dos animais, reino que reúne os seres vivos pluricelulares, heterotróficos, e que, ger., se locomovem. 2. Animal irracional. 3. *Fig.* Pessoa ignorante, ou cruel, ou estúpida. 4. *Bras.* Cavalo, sobretudo o macho.

a.ni.mal *s.m. (o)* 1. Ser vivo, geralmente capaz de se mover, que se alimenta de substâncias orgânicas. 2. Ser animado, desprovido de linguagem (em oposição a *homem*). 3. *Fig.* Pessoa estúpida, grosseira, bruta: *minha vizinha é um animal. // Adj.* 4. Relativo à vida animal: *reino animal*. 5. Próprio ao animal ou aos animais (por oposição ao *homem*).

animal *sm.* Ser organizado que sente e que se move; *adj.* Material; carnal.

O verbete do MA, que se trata do primeiro apresentado, oferece a primeira acepção (1. *Biol.* Espécime dos animais, reino que reúne os seres vivos pluricelulares, heterotróficos, e que, ger., se locomovem) de acordo com a VEM, ou seja, uma definição que está em consonância com uma visão ecológica de mundo, porém o que

pesquisador alcançará o mesmo objeto e as mesmas conclusões, usando somente caminhos distintos. Sobre a multimetodologia em Ecolinguística, ver Albuquerque (2015).

¹³ Nos três exemplos, os verbetes citados dos dicionários seguem a seguinte ordem: primeiro, *Mini Aurélio* (FERREIRA, 2010); segundo, *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa* (SACCONI, 2001); terceiro, *Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa* (ROSA, 1998).

se destaca é a marca lexicográfica como pertencente à 'biologia'. Com isso é possível perceber um antropocentrismo e uma visão científica mais tradicional, ao considerar o lexema, somente pelo fato de estar relacionado à natureza, ao não humano, como sendo parte da biologia e desconsiderando as abordagens científicas mais recentes, que trabalham com as redes, os sistemas complexos e interdisciplinaridade. De maneira distinta, o DE-LP oferece uma definição semelhante, mas sem a marca lexicográfica.

É notável a presença do antropocentrismo, de uma visão fragmentada de mundo e antiecológica nas demais acepções que associam 'animal' a algo grosseiro, rudimentar ou ignorante, tanto por si só, nas acepções 3 de MA e DE-LP, como na comparação/ oposição ao ser humano, na acepção 2 do DE-LP. Além disto, percebe-se a linguagem machista, e não a ecolinguagem, já que nas acepções 2 e 5 do DE-LP, a oposição ocorre não entre 'ser humano x animal', mas entre 'homem x animal'. Ainda, na acepção 2 do DE-LP, há uma afirmação errônea a qual atesta que animais não possuem linguagem, diferentemente do que afirmam as pesquisas nas áreas da biologia e ecologia a respeito da linguagem de diversas espécies biológicas pertencentes a ordens ou famílias distintas, como primatas, pássaros, abelhas etc. Os pontos positivos observados foram a presença da ecolinguagem e do holismo nas acepções que descreveram o lexema, como a 1 do DE-LP, e que levaram em consideração as coisas que são próprias dos animais, ou do seu reino, como na acepção 4 do DE-LP.

Recomenda-se para este verbete acepções como: descrição do que seria um ser vivo em geral e do animal; suas diferentes espécies e demais taxonomias; a inclusão do ser humano como animal; a apresentação não somente das características que separam os seres humanos dos demais animais, mas também daquelas que são em comum. Os efeitos e resultados seriam uma conscientização dos aprendizes do ser humano somente como mais uma espécie inserida e interagindo dentro do ecossistema, e sugestões de possíveis mudanças de pensamento e atitudes por meio

das palavras. Em relação ao uso pejorativo de 'animal', que, além das acepções já comentadas acima, é falado até mesmo como xingamento, não deve ser descartado das acepções, mas incluso, enfatizando, todavia, os efeitos enfraquecedores e destrutivos, tais como os resultados antiecológicos de tais empregos, já que um dicionário (e um ecodicionário) é um reflexo da sociedade, e não uma idealização dela (já que o dicionário (e um ecodicionário) é um reflexo da sociedade, e não uma idealização dela (EZQUERRA, 1993, p. 191).

SOLO:

so.lo¹ [lat. *solu*] *sm.* 1. Porção sólida da superfície terrestre, onde se anda, se constrói, etc.; terra, chão. 2. Terreno, quanto a suas qualidades geológicas e produtivas.

so.lo *s.m. (o)* 1. Fina camada de superfície terrestre, constituída de rochas e partículas minerais, misturada com matéria orgânica, na qual se desenvolvem as plantas. 2. Tipo particular de terra ou chão: *solo arenoso*. 3. Chão, terra: *solo pátrio*. 4. País: *o meu solo é o maior da América do Sul*. 5. Trecho musical cantado ou executado por uma só pessoa, com ou sem acompanhamento. 6. Parte do balé dançada por um único artista. 7. A primeira viagem que o aluno de pilotagem faz sozinho, sem o auxílio do instrutor. // *adj.* 8. Feito por um só indivíduo. 9. *Música*. Diz-se da voz ou do instrumento que executa um trecho que lhe é particularmente destinado: *violão solo*.

solo *sm.* Terreno; chão; trecho musical para ser executado por uma só pessoa.

O primeiro verbete de 'solo', que pertence ao MA, apresenta uma visão econômica e materialista de mundo, definindo e pensando o lexema somente nas funções e benefícios que este pode trazer ao ser humano (andar, construir, qualidades produtivas). O único aspecto positivo é o de separar a homonímia na macroestrutura, diferenciando as acepções relativas à música em um segundo verbete.

De maneira distinta, DE-LP e MDC-LP optam pela polissemia, o que pode causar certa confusão no aprendiz, principalmente no verbete DE-LP que é maior e com várias acepções. Um aspecto positivo do DE-LP é que sua primeira acepção está

totalmente em acordo com a proposta ecolexicográfica, apresentando uma definição em sintonia com a VEM, descrevendo o lexema, somando informações ecológicas, enfatizando a importância para as plantas (e não para os seres humanos). Já os pontos negativos são a presença do antropocentrismo e da fragmentação nas acepções 2 e 4, ao especificar demais o lexema e de um ponto de vista somente do ser humano. Aqui, novamente, não seria correto retirar do verbete ecolexicográfico, mas salientar os efeitos e resultados maléficis em tal emprego do lexema, bem como no emprego desse referente que o lexema designa. Ainda, conforme se afirmou anteriormente, pode ser aproveitado parte do verbete do DE-LP para o trabalho do ecolexicógrafo na definição de 'solo', apontando os efeitos e resultados benéficos e ecológicos desta definição, porém esta deveria ser completada com a importância do 'solo' para toda a vida em nosso planeta, da convivência e da sobrevivência de todas as espécies, do mesmo modo de todas as interações que ocorrem entre as espécies com o solo. Esta definição estendida traria efeitos e resultados em consonância com a VEM.

VENENO:

ve.ne.no [lat. *venenu*] *sm.* 1. Substância que altera ou destrói as funções vitais. 2. *Fig.* Aquilo que corrompe moralmente. 3. *Fig.* Malignidade, maldade.

ve.ne.no *s.m. (o)* 1. Toda substância mineral ou orgânica que, ingerida no organismo ou aplicada ao seu exterior, sendo absorvida, determina a morte ou altera profundamente a saúde; tóxico. 2. *Fig.* Todo ou qualquer elemento de infecção ou corrupção moral: *o veneno de certos regimes políticos*. 3. *Fig.* Maldade: *o veneno da inveja*. *Fig.* Malícia: *piada com veneno*. 5. *Gír.* Trabalho artesanal feito no motor de um automóvel, para melhorar-lhe o rendimento. // *s. sc. (o)*. 6. *Fig.* Pessoa de maus princípios, de mau caráter: *essa minha vizinha é um veneno*.

veneno *sm.* Peçonha; tóxico; vírus; interpretação maliciosa.

A primeira acepção tanto de MA, quanto de DE-LP são ecológicas por apresentarem um efeito (MA) e uma descrição (DE-LP) holísticas, não apenas do ponto de vista do ser humano. A definição por sinonímia do MDC-LP é incompleta e

antiecológica ao associar o veneno como uma coisa maléfica e à peçonha, substância produzida apenas por animais, com isso possui efeitos destruidores ao ecossistema tal emprego deste lexema.

Outro ponto positivo, são as acepções 2 de MA e DE-LP em que há uma extensão da definição do plano material (as funções vitais do organismo de qualquer espécie) para um plano abstrato, o moral, em que é encarado que uma coisa maléfica ao corpo, por sua vez, é pernicioso também à mente, ao comportamento, à vida e, assim, à moral. Os resultados de tal emprego para o verbete ecolexicográfico é o ternário de confluências, do tipo dialético, já que aplicar à definição à corrupção moral é uma visão antropocêntrica (antítese), mas que visa a preservação da vida humana (tese), isso faz com que tal definição pode ter a intenção de preservar não apenas a vida humana, mas toda a vida do ecossistema (síntese). Ademais, esta acepção pode ser bem trabalhada para a Ecolexicografia, já que é um bom exemplo da interface Ecolexicografia-Pragmática, em que o uso da língua pode ser usado de maneira nociva, ou seja, 'venenosa', sendo pernicioso ora ao falante, ora aos ouvintes que estão interagindo, ora ao ecossistema, cabendo ao professor, com os subsídios da Ecolexicografia e do Ecoletramento, ensinar ao aprendiz por meio das palavras como a língua pode mudar o comportamento, a visão de mundo e até o mundo.

Finalmente, outro ponto positivo do DE-LP é a acepção 5, que apresenta a marca lexicográfica de 'gíria' para se referir à alteração feita em motores de carro, visando melhor desempenho. Aqui, é possível apontar os efeitos e resultados negativos e antiecológicos: o excesso de tecnologia da nossa sociedade; a obsessão do alto desempenho em qualquer atividade; a falta da visão de longo prazo, ao não esperar o tempo que a natureza possui e tentar alterá-lo; as consequências da alteração/ mutação do ecossistema; a predominância da visão econômica sobre a VEM, pensando somente na produção rápida. Vale lembrar que esta acepção é usada em outras situações, além dos carros, como, por exemplo, em gírias no contexto da musculação e fisiculturismo,

pois 'veneno' é utilizado para se referir a substâncias que alteram o desempenho e/ou corpo do atleta. Os resultados disso, diante da VEM, também pode ser analisado como dialógico, pois o 'veneno' é encarado por aqueles que o tomam como benéfico (tese) para a atividade praticada, para os fins que foram alcançados e esteticamente (o padrão de beleza atingido); mesmo que as substâncias danifiquem o organismo (antítese); o indivíduo considera que o resultado compensa ou que há a possibilidade de administrar as doses para diminuir os danos (síntese).

6. Considerações finais

O presente artigo procurou apresentar a Ecolexicografia como uma nova área de estudos e reflexões em Lexicografia e verificar o que ela poderia oferecer à Lexicografia Pedagógica, principalmente na análise de dicionários e da microestrutura (Metalexicografia), na formação de professores com uma visão de mundo diferente (a VEM) e na Educação Ambiental para os alunos.

Deve-se levar em conta que a contribuição das reflexões da Ecolexicografia para a Lexicografia Pedagógica é, inicialmente, na Metaecolexicografia, que se trata da análise e observação de dicionário escolares de acordo com a nova mentalidade mencionada, procurando desenvolver uma nova capacidade e sensibilidade, tanto em alunos, como em professores. Isto se dará somente com a difusão da Ecolexicografia como disciplina ou ao menos como conteúdo em cursos de Letras e da área de Educação, relacionando-a também com o Ecoletramento.

Neste artigo, fez-se necessário expor as bases da abordagem Ecolinguística e da Ecolexicografia, áreas ainda recentes e em desenvolvimento que necessitam de mais pesquisadores, pesquisas e projetos. Posteriormente, discutiu-se as contribuições que a Ecolexicografia traz para os indivíduos envolvidos na Lexicografia Pedagógica (lexicógrafos, professores, aprendizes). Para os lexicógrafos, a Ecolexicografia oferece um conjunto de subsídios teórico-metodológicos tanto para a pesquisa em dicionários,

quanto para a elaboração da obra lexicográfica, especialmente na proposta de uma microestrutura diferenciada. Para os professores, a Ecolexicografia procura oferecer uma formação em que os profissionais da Educação sejam sensíveis à língua e ao ecossistema, estando conscientes do poder que aquela possui de alterar este, pois para a maioria dos indivíduos isso passa despercebido (sobre como a língua tem poder de mudar as pessoas e o mundo). Isso faz com que o professor perceba esse poder da língua e de seus diferentes usos, analise seu material e ensine os aprendizes a VEM e a ecolinguagem. Até o momento, o papel e as contribuições que os aprendizes recebem são reduzidas, pois não se dispõe de obras ecolexicográficas, nem a pesquisa em Ecolexicografia se encontra avançada, assim para o aluno/ aprendiz cabe aprender a língua consciente de que seus diferentes usos, bem como o emprego dos lexemas e seus significados distintos, refletem tanto diferentes visões de mundo, como também a sociedade em que vive e seu ecossistema. Além disso, o aprendiz deve saber que ao modificar seu uso da língua modificará, da mesma maneira, todos esses elementos relacionados a ela: a visão de mundo, o ecossistema, a sociedade, cabendo a ele decidir quais elementos ele deseja alterar e quais ele deseja manter.

Para finalizar este texto, enfatiza-se que a Ecolinguística e a Ecolexicografia têm muito a oferecer à Lexicografia Pedagógica e a várias outras áreas da Linguística, principalmente à Linguística Aplicada. Ademais, procurou-se deixar evidente que essas novas disciplinas estão em consonância com o paradigma atual das ciências, que acabam por fazer uso dos sistemas complexos, da Teoria do Caos, da Teoria de Redes, entre outros. Mostra-se assim postura inter- e multidisciplinar. Desta maneira, fica aqui um convite para que nossos colegas pesquisadores do Brasil possam ter sido encorajados pela Ecolinguística e Ecolexicografia.

Referências bibliográficas

AGASSI, J. **Science and Society**. Studies in the Sociology of Science. Berlim: Springer, 1981.

ALBUQUERQUE, D. B. Palavras iniciais sobre a metodologia em ecolinguística. **Via Litterae**, v. 7, n. 1, p. 131-142, jan./jun. 2015.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: EdUnicamp, 1992.

BANG, J. C.; DØØR, J. **Language, Ecology and Society**. A Dialectical Approach. Londres: Continuum, 2007.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography**: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BOOKCHIN, M. What is social ecology? In: ZIMMERMAN, M. E. (org.). **Environmental philosophy**: From animal rights to radical ecology. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.

CALVET, L-J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CAPRA, F. *et al.* **Pertencendo ao universo**: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

CHAWLA, S. Linguistic and philosophical roots of our environmental crisis. **Environmental Ethics**, v. 13, n. 3, p. 253-273, 1991. DOI: <https://doi.org/10.5840/enviroethics199113312>

COUTO, H. H. **Ecolinguística**. Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, H. H. O que vem a ser ecolinguística, afinal? **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 275-313, 2013.

COUTO, H. H. Ecological approaches in linguistics: a historical overview. **Language Sciences**, v. 41, p. 122-128, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.001>

COUTO, H. H. Linguística ecossistêmica. **ECO-REBEL** – Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem v. 01, n. 01, p. 47-81, 2015.

COUTO, H. H. Linguística ecossistêmica. In: COUTO, H. H. *et al.* (org.) **O paradigma ecológico para as ciências da linguagem**: ensaios clássicos e contemporâneos. Goiânia: Editora da UFG, 2016.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **DELTA**, v. 27, n. 2, p. 203-222, 2007. DOI : <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200002>

EZQUERRA, M. A. **Lexicografia Descritiva**. Barcelona: Bibliograf, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. O dicionário da língua portuguesa. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FILL, A. Language and ecology: ecolinguistic perspectives for 2000 and beyond. *In*: Graddol, D. (ed.). **AILA Review 14**. Applied linguistics for the 21st century. Londres: Catchline, 2001, p. 60-75.

FILL, A. Introduction. *In*: FILL, A.; PENZ; H. (ed.). **The Routledge Handbook of Ecolinguistics**. Londres: Routledge, 2017. p. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252036347.003.0013>

FILL, A.; PENZ; H. Ecolinguistics in the 21st Century. New Orientations and Future Directions. *In*: FILL, A.; PENZ; H. (ed.). **The Routledge Handbook of Ecolinguistics**. Londres: Routledge, 2017. p. 437-443.

FINKE, E. The Ecology of Science and its Consequences for the Ecology of Language. **Language Sciences**, v.41, p. 71-82, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.008>

FINKE, E. Transdisciplinary Linguistics. Ecolinguistics as a Pacemaker into a New Scientific Age *In*: FILL, A.; PENZ; H. (ed.). **The Routledge Handbook of Ecolinguistics**. Londres: Routledge, 2017. p. 406-419. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315687391-28>

GOATLY, A. Green grammar and grammatical metaphor, or Language and the myth of power, or Metaphors we die by. **Journal of Pragmatics**, v. 25, p. 537-560, 1996. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00057-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00057-7)

GOMES, A. M. A ecologia linguística nas placas e anúncios populares. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 130-148, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. New Ways of Meaning: the Challenge to Applied Linguistics. *In*: FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (ed.). **The Ecolinguistics Reader**. Language, ecology, and environment. Londres: Continuum, 2001 [1990], p.175-202.

HARTMANN, R. R. K. Case Study: The Exeter University survey of dictionary use. *In*: HARTMANN, R. R. K. (ed): **Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999**, p. 36-52.

HAUGEN, E. **The Ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.

HEWLETT, M.; RAGLON, R. Constructing the Environmental Spectacle: Green Advertisements and the Greening of the Corporate Image, 1910-1990. **Environmental History Review**, v. 16, n. 4, p. 53-68, 1992.

HUMBLÉ, P. **Dictionaries and Language Learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

KAHN, M. The Passive Voice of Science: Language Abuse in the Wildlife Profession. **Trumpeter**, v. 9, n. 4, p. 152-154, 1992.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: CUP, 1962.

LEHMANN, A.; MARTIN-BERTHET, F. **Introduction à la lexicologie: sémantique et morphologie**. Paris: DUNOD, 1998.

LESTINGE, S.; LESTINGE, R. Os sentidos dos conceitos chave do Ambientalismo na revista “nova escola”. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 41-64, 2013.

MAFFI, L. (ed.). **On Biocultural Diversity**. Linking Language, Knowledge, and the Environment. Washington/ Londres: Smithsonian Institution Press, 2001.

MAKKAI, A. **Ecolinguistics**. ¿Toward a New ****Paradigm**** for the Science of Language? Londres: Pinter Publishers Ltd., 1993.

MAKKAI, A. Die Welt als Bewußtsein und Paraphrase: zur gesamtökologischen Fundierung des menschlichen Sprachverständnisses mit besonderer Rücksicht auf die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts und ihre Relevanz für die theoretische Sprachwissenschaft des 21. Jahrhunderts. *In*: FILL, A. (org.) **Sprachökologie und Ökolinquistik**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1996, p. 77-102.

MATOS, F. G. *et al.* Ecolinguagem. *In*: COUTO, E. K. N.; DUNCK-CINTRA, E. M.; BORGES, L. A. (org.). **Antropologia do imaginário, ecolinguística e metáfora**. Brasília: Thesaurus, 2014, p. 215-224

MEY, J. L. Sequencialidade. Para uma ecologia do texto. **ECO-REBEL** – Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 2, n. 2, p. 4-14, 2016.

MUFWENE, S. **The ecology of language evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612862>

MUFWENE, S. **Language Evolution**. Contact, Competition and Change. Londres: Continuum, 2008.

MÜHLHÄUSLER, P. **Language of environment, environment of language**: a course in Ecolinguistics. Londres: Battlebridge, 2003.

NAESS, A. The shallow and the deep, long-range ecology movement: a summary. **Inquiry**, v. 16, p. 16-100, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>

NAESS, A. **Ecology, community and lifestyle**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511525599>

NESI, H. The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education. HARTMANN, R. R. K. (ed): **Thematic Network Projects, Sub-project 9** – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999, p.53-67.

ODUM, E. P. **Fundamentals of ecology**. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 1971.

ORR, D. **Ecological Literacy**: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany: State University of New York Press, 1992.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**. O que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (org.) **Letras plurais**: crenças e metodologias no ensino de línguas. Rio de Janeiro: CBJE, 2009, p. 105-123.

RAMOS, R. O rei de Espanha foi caçar elefantes: A construção discursiva do evento nos media portugueses. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 17-40, 2013.

RAMOS, R. O ambiente como argumento final na imprensa brasileira. **ECO-REBEL** – Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 1, n. 1, p. 95-106, 2015.

RAMOS, R. O interdiscurso ambiental no discurso político contemporâneo em Portugal. **ECO-REBEL** – Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 3, n. 2, p. 69-84, 2017.

RAMOS, A. M.; RAMOS, R. Ecoliteracia e literatura para infância.: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. **Solta Palavra**, v. 19, p. 17-24, abr. 2013.

ROSA, U. (coord.) **Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Rideel, 1998.

RUNDELL, M. Recent trends in publishing monolingual learners' dictionaries. *In*: HARTMANN, R. R. K. (ed): **Thematic Network Projects, Sub-project 9** – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999, p. 83-98.

SACCONI, L. A. **Dicionário Essencial da Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Atual, 2001.

SALVADOR, G. **Semántica y Lexicología del Español**: estúdios y lecciones. Madrid: Paraninfo, 1985.

SARMENTO, M. S. Ecolexicography: words and expressions we should live by. *In*: **Österreichische Linguistiktagung 2000**. 30 Jahre Sprache und Ökologie. Graz: Graz Universität, 2000.

SARMENTO, M. S. Ecolexicography: ecological and unecological words and expressions. *In*: FILL, A.; PENZ, H.; TRAMPE, W. (ed.) **Colourful Green Ideas**. Viena: Peter Lang Verlag, 2002. p. 487-492.

SARMENTO, M. S. Por uma ecolexicografia. **Confluências**, v. 2, p. 84-97, Mai. 2005.

STEFFENSEN, S. V. The Ecology of Grammar. Dialectical, holistic and autopoietic principles in Ecolinguistics. *In*: DÖRING, M.; PENZ, H.; TRAMPE, W. (ed.). **Language, Signs and Nature**. Ecolinguistic Dimensions of Environmental Discourse. Essays in Honour of Alwin Fill. Tübingen: Stauffenburg, 2008, p. 89-105.

SVÉNSEN, B. **A Handbook of Lexicography**. The Theory and Practice of Dictionary-Making. Cambridge: CUP, 2009.

TRAMPE, W. Language and Ecological Crisis. Extracts from a Dictionary of Industrial Agriculture. *In*: FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (ed.). **The Ecolinguistics Reader**. Language, ecology, and environment. Londres: Continuum, 2001, p.232-240.

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

WELKER, H. A. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. **Cadernos de Tradução (UFSC)**, v. 18, n. 2, p. 175-194, 2006.

WELKER, H. A. **Lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 13.08.2018



Uma proposta de taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes brasileiros de FLE¹

A proposal for a taxonomy of monolingual dictionaries for Brazilian learners of FFL²

*Cíntia Voos Kaspariy**

RESUMO: No cenário do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, os dicionários são considerados como um material didático de apoio no desenvolvimento das práticas de ensino. Neste artigo, o objetivo é apresentar uma proposta de taxonomia dos dicionários monolíngues disponíveis para aprendizes de FLE seguindo o modelo de Bugueño (2014; 2015). Esse enquadramento é um fator importante de auxílio aos aprendizes na análise e na escolha de obras lexicográficas que possam contribuir no desenvolvimento de suas atividades linguísticas. Para essa finalidade, foi elaborada uma taxonomia com base em critérios funcionais e linguísticos, que pudesse focalizar essa categoria de dicionários. Quer-se nessa proposição ofertar uma ferramenta que possa auxiliar na classificação de dicionários a partir de suas características formais, considerando também o perfil do usuário e a função da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras 1. Lexicografia 2. Taxonomia 3. Dicionários Monolíngues de francês para aprendizes de FLE 4.

ABSTRACT: In the teaching-learning scenario of foreign languages in Brazil, dictionaries are considered as a didactic material of support in the development of teaching practices. In this article, the objective is to present a proposal for a taxonomy of monolingual dictionaries available to learners of FFL, according to Bugueño's model (2014; 2015). This framework is an important factor in helping learners analyze and choose lexicographic works that may contribute to the development of their language activities. For this purpose, a taxonomy was elaborated based on functional and linguistic criteria that could focus on this category of dictionaries. The purpose of this proposal is to offer a tool that can help in the classification of dictionaries based on their formal characteristics, also considering the user profile and the function of the work.

KEYWORDS: Teaching-learning of foreign languages 1. Lexicography 2. Taxonomy 3. French monolingual dictionaries for FFL learners 4.

¹ Francês Língua Estrangeira.

² French as a Foreign Language.

* Doutoranda em Estudos da Linguagem na linha de pesquisa de Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. E-mail: cintiakaspariy@yahoo.com.br

1. Introdução

O ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) compartilha com o inglês um importante espaço de aprendizagem na maior parte dos países do mundo. Assim sendo, é atualmente a segunda língua mais estudada, com aproximadamente 120 milhões de aprendizes e 500 mil professores distribuídos pelo mundo³. Nesse contexto, seria esperado que o interesse pelo ensino-aprendizagem do FLE provocasse o surgimento de um mercado editorial de obras didáticas voltadas à produção de materiais para o público de aprendizes de francês como língua estrangeira especificamente.

No entanto, em relação aos dicionários monolíngues direcionados aos aprendizes, não há uma grande quantidade de obras que busquem preencher essas necessidades. Além da quantidade pouco expressiva de obras disponíveis, são raros os estudos que abordam especificamente o funcionamento dessas obras e seus possíveis empregos no desenvolvimento de atividades linguísticas dos aprendizes de FLE no contexto brasileiro. Nesse cenário, ainda que os aprendizes considerem o dicionário como um material didático auxiliar, não dispõem de subsídios que os auxiliem e orientem nesse emprego.

Dessa observação surgem duas questões. A primeira seria pensar quais são os dicionários de aprendizes disponíveis aos estudantes de FLE no Brasil, por exemplo. A segunda estaria relacionada a como elaborar uma classificação dessas obras, que possibilite aos aprendizes distinguir entre os diferentes tipos de suporte disponíveis.

No tocante a esses questionamentos, não há no contexto brasileiro estudos que tratem especificamente dessa temática. Ainda que alguns autores constatem a presença do dicionário como ferramenta pedagógica e sua importância no ensino-

³ Informações atualizadas no ano de 2013. FRANCE DIPLOMATIE. **Etat des lieux du français dans le monde**. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le>. Acesso em: 03 nov. 2017.

aprendizagem de FLE⁴, não é abordada a questão específica de quais são as obras disponíveis, tampouco sua classificação. Em resumo, se por um lado os dicionários são considerados um instrumento didático, por outro, sabe-se pouco a respeito das opções de dicionários disponíveis e de como essas obras podem auxiliar os aprendizes de FLE.

Com base nas considerações apresentadas – e tendo em conta os escritos de Bugueño (2014; 2015) –, objetiva-se neste estudo desenvolver uma taxonomia com base em critérios funcionais e linguísticos, que possa avaliar e reunir os dicionários monolíngues para aprendizes de FLE disponíveis no contexto brasileiro. Para tanto, realiza-se um breve levantamento dos dicionários monolíngues disponíveis no mercado de FLE para aprendizes.

Em termos de organização, ademais desta introdução, este artigo apresenta um panorama da lexicografia de língua francesa, a fim de situar o leitor no âmbito teórico em que se desenvolve a discussão. Depois de definido o espaço ocupado pelos estudos sobre os dicionários para aprendizes de FLE, são nomeadas as obras lexicográficas selecionadas como *corpus*. Além disso, explanam-se os parâmetros para a construção de uma taxonomia desses dicionários, a partir de características que possam elucidar as particularidades dessa categoria lexicográfica. Por fim, será apresentada uma proposta de taxonomia para os dicionários monolíngues de francês para falantes não nativos, que permita aos aprendizes uma análise mais apurada das obras lexicográficas acessíveis no contexto brasileiro.

2. A tradição lexicográfica francesa e os dicionários monolíngues para aprendizes de FLE

Conforme Gouvert e Heidemeier (2015, p. 556), a lexicografia francesa⁵ (LF) é considerada uma das mais produtivas do mundo. Segundo os autores, essa grande

⁴ Para mais informações, consultar Kaspary (2017).

⁵ Para mais detalhes sobre a lexicografia francesa, podem ser consultados os autores Matoré (1968), Quemada (1985) e Bray (1990).

expressividade é o reflexo de uma tradição multissecular de dicionários, motivada pelo espaço político e social ocupado pela língua francesa e por uma longa reflexão metodológica e metalinguística.

No entanto, ao se falar em dicionários específicos para aprendizes de FLE, não se constata o mesmo desenvolvimento. Ao realizar-se uma pesquisa sobre essa categoria de obras lexicográficas, não foram encontrados trabalhos que tratassem sobre o assunto no contexto de ensino-aprendizagem de FLE brasileiro.

No âmbito internacional, é possível apontar o trabalho de Binon *et al.* (2005), que desenvolvem estudos relacionados às particularidades de dicionários concebidos para falantes não nativos, demonstrando a necessidade de uma preocupação mais específica com esse público. Nesse estudo, os autores constataam que a tradição lexicográfica francesa é muito mais promissora no que tange a nativos do que em comparação ao público de aprendizes FLE. Para esses autores, é possível tecer uma lista de excelentes dicionários enciclopédicos e de língua para os nativos de francês. Porém, o mesmo não é observado com relação aos dicionários direcionados ao público aprendiz, com um número bastante restrito de obras disponíveis.

Para verificar tal constatação, realizou-se uma consulta sobre as obras lexicográficas produzidas pelas grandes editoras francesas no âmbito do ensino-aprendizagem do FLE. Nessa busca, percebeu-se que a oferta de dicionários para aprendizes é bastante reduzida⁶. Ao verificar os sítios eletrônicos dessas editoras, foi possível localizar apenas dois dicionários monolíngues⁷ voltados ao público de FLE

⁶ As Editoras pesquisadas são: Hachette (<http://pt.calameo.com/read/0050222546797b12b46b6>), Larousse (<http://www.editions-larousse.fr/collections/dictionnaires-pedagogiques-et-scolaires>) e Le Robert (<https://www.lerobert.com/fle>). Acesso em: 28 mar. 2018.

⁷Os dois dicionários são: DRobMicr (2015) e DRobMicrPoc (2015). Informações conforme o sítio: <https://www.lerobert.com/fle>. Acesso em: 25 mar. 2018.

adulto, os demais dicionários destinados aos aprendizes focalizava o público infantil nativo, dividido conforme os diferentes níveis escolares.

Esta pesquisa evidencia o pouco espaço ocupado pela produção lexicográfica dedicada aos aprendizes de FLE. Esse fato é ainda mais notório ao tomar-se o exemplo de Pruvost (2003), que, ao tecer um artigo analítico sobre a história recente dos dicionários monolíngues franceses para aprendizes, centraliza seus estudos em dicionários de aprendizes para estudantes nativos. Ao não considerar os dicionários para aprendizes de FLE em seu levantamento, o autor evidencia o direcionamento da lexicografia francesa aos dicionários para falantes nativos.

Justamente por que não se apresenta uma maior preocupação relacionada aos dicionários de aprendizes de FLE, o contexto de ensino-aprendizagem brasileiro demonstra a necessidade de que se possa auxiliar os aprendizes no momento da escolha do dicionário mais adequado às suas necessidades. Essa afirmação baseia-se no surgimento da Lexicografia Pedagógica (LP), subárea da Lexicografia, responsável por pesquisas relacionadas à elaboração, à avaliação e ao uso de obras lexicográficas que auxiliem sobretudo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A criação de dicionários específicos para aprendizes é concebida tendo em vista as necessidades e habilidades do aprendiz ao realizar a consulta desse tipo de obra. Oliveira (2010) assinala como a principal preocupação da LP o fato de o usuário-aprendiz, durante sua consulta a uma obra lexicográfica, ter à sua disposição de maneira simples as informações necessárias.

Esses dicionários para aprendizes têm sua origem nos dicionários monolíngues de inglês para falantes nativos, acrescidos de um novo conjunto de elementos inspirados pelas necessidades de aprendizes não nativos porque as demandas de cada grupo são diferentes. A mudança foi realizada pelos professores Palmer, West & Hornby, que sentiram necessidade de desenvolver uma ferramenta que preenchesse a lacuna existente na área. A ideia inicial por eles proposta, com o tempo, passou à

condição de um gênero específico de dicionário (COWIE, 1999 *apud* WELKER, 2004, p. 216).

Welker (2004) assinala que esses dicionários não se limitam ao auxílio na aprendizagem do vocabulário, seu objetivo é o desenvolvimento de atividades linguísticas no âmbito do ensino-aprendizagem, especialmente na produção de textos. Diante dessa preocupação no desenvolvimento da produção textual, essas obras propõem um maior número de informações sintáticas que propiciam aos aprendizes mais recursos na realização de suas atividades escritas.

Esse autor destaca ainda que os dicionários para aprendizes não nativos não são exclusivos da língua inglesa, apesar de terem se originado a partir dessa finalidade. Como exemplo, o autor cita o DFC (1971) e o DFLE1 (1978)⁸, dois dicionários franceses elaborados para aprendizes. Schafroth e Zöfgen (1998 *apud* Welker 2004) afirmam, por outro lado, que, depois do trabalho pioneiro dos autores do DFC (1971), os dicionários franceses foram ultrapassados pelos *learner's dictionaries* [dicionários para aprendizes], principalmente em termos numéricos⁹.

Sabendo que um falante nativo não aprende da mesma maneira que uma pessoa que aprende uma língua estrangeira, em razão das especificidades linguístico-culturais de cada um – e tendo em vista a demanda de materiais específicos para não nativos –, justifica-se o interesse no desenvolvimento de obras direcionadas para esse público, no sentido de apresentar produtos que levem em consideração suas necessidades. Como forma de exemplificar essa diferença, propõe-se a comparação de dois itens léxicos. O primeiro extraído de um dicionário para adultos nativos e o segundo recuperado de um dicionário para aprendizes adultos de FLE.

⁸ O DFC (1971) e o DFLE1(1978) serão apresentados de maneira mais detalhada posteriormente.

⁹ Oliveira (2010) realizou um levantamento de dicionários para aprendizes de inglês e constatou um total de 36 obras, um número bastante superior ao constatado pelos obras em francês.

Figura 1 – Verbete do item lexical *domicile*.

DOMICILE [dɔ̃misil] n. m. – 1326 ◊ latin *domicilium*, de *domus* « maison » ■ **1** COUR. Lieu ordinaire d'habitation. ► **chez** (chez-soi), **demeure**, **habitation**, **home**, **logement**, **maison**, **résidence**. « Pour nous la maison est seulement un domicile, un abri » *FOURTEL DE COULANGES*. *Regagner son domicile*. *Être sans domicile* [cf. Sur le pavé, sans toit, à la rue, sans feu* ni lieu]. *Personne sans domicile fixe*. ► **clochard**, **vagabond**; **nomade**, **squatteur**. *ELUPT* *Les sans domicile fixe*. ► **S. D. F.** *Violation de domicile*. — **SPECIAL** *Abandonner*, *quitter le domicile conjugal*, en parlant d'un des conjoints. — *Élire domicile quelque part* : s'y fixer pour y habiter. ► *s'installer*. *Il a élu domicile au n° 25 de la rue X*. ♦ **loc. adv.** **À DOMICILE** : dans la demeure même de qqn. *Se faire livrer un colis à domicile*. *Démarchage à domicile*. *Travailler à domicile*, chez soi. *Visites à domicile d'un médecin, d'une infirmière*. — **SPORT** *Sur son terrain*, en parlant d'une équipe qui dispute un match. *Victoire à domicile*. ■ **2** OR. Lieu où une personne a son principal établissement, demeure légale et officielle. « Nul ne peut avoir plus d'un domicile » (CODE CIVIL). *Domicile et résidence secondaire*. *Changement de domicile*. *Certificat de domicile*. *Domicile d'une société*. ► **siège**. *Élection de domicile* : choix d'un lieu par les parties pour l'exécution d'un acte, d'une convention. (1959) **ADMIN.** *Domicile de secours* : commune où doivent être versées les prestations d'aide sociale.

Fonte: PetRob, 2008, p. 770.

Figura 2 – Verbete do item lexical *domicile*.

domicile [dɔ̃misil] n. m. ■ Lieu ordinaire d'habitation, demeure légale et habituelle. ⇒ **logement**, **résidence**. *Il a élu domicile 9, place de la Libération*, il a pris pour domicile. *Personne SANS DOMICILE* : nomade, vagabond. ⇒ **S. D. F.** *Abandonner le domicile conjugal* (en parlant d'un des conjoints). — **À DOMICILE** **loc. adv.** : dans la demeure même de qqn. *Livrer un colis à domicile*. *Le facteur porte les lettres à domicile*. *Travailler à domicile*, chez soi. ► **domiciliaire** **adj.** ■ *Visite, perquisition domiciliaire*, faite dans le domicile de qqn par autorité de justice. ► **domicilié, ée** **adj.** ■ *Qui a un domicile (quelque part)*. *Il est domicilié à Lyon*.

Fonte: MRob, 1998, p. 306.

Os dois exemplos foram retirados de dicionários da família de dicionários *Le Robert*¹⁰, uma das editoras francesas mais reconhecidas mundialmente pela produção de obras desse tipo. Ambos são monolíngues, mas apresentam a grande variável que

¹⁰ A Editora *Le Robert* conta atualmente com um catálogo de mais de 300 obras entre dicionários, corretores ortográficos e outros produtos dedicados aos estudos da língua francesa. Para maiores informações, consultar o sítio: <https://www.lerobert.com>. Acesso em: 25 mar. 2018.

consiste no público para o qual foram construídos. Essa diferença pode ser vista de forma macroestrutural ao se analisar que o PetRob (2008) é um dicionário que apresenta 60.000 entradas, enquanto o MRob (1998) é construído de maneira muito mais concisa, com apenas 30.000.

O MRob (1998) em seu *Front Matter*¹¹ esclarece que, ao contrário do PetRob (2008), sua intenção é apresentar a língua francesa atual, não oferecendo em sua constituição a dimensão histórica da língua por meio de sua etimologia e evolução das formas. Assim, são evitados os exemplos literários, privilegiando exemplos de uso mais cotidianos (MROB, 1998, p. IX). Além disso, o MRob (1998) assinala a realização de uma seleção vocabular de palavras usuais da língua contemporânea e sua organização é realizada a partir de sinônimos e antônimos por meio da construção de analogias entre as diferenças e semelhanças no significado.

Ao analisar mais especificamente as figuras 1 e 2, percebe-se primeiramente que a organização dos verbetes se assemelha. São apresentadas informações sobre a pronúncia, a classe das palavras e o gênero. A primeira diferença que pode ser assinalada é a presença de informações históricas e etimológicas no primeiro verbete, que no segundo foram suprimidas.

Ao comparar os dois itens, observa-se que a figura 2, extraída do dicionário para aprendizes de FLE, apresenta redação mais simples de estilo direto na exibição da definição e na apresentação do exemplo de uso do verbete, evidenciando campos semânticos diferentes para cada emprego. Ao mesmo tempo que se constata a supressão de informações etimológicas, como a origem latina apresentada no dicionário para nativos, nota-se a inclusão de informações gramaticais consideradas relevantes ao uso de aprendizes não nativos. Observa-se também, conforme

¹¹ O *Front Matter* está localizado nas primeiras páginas do dicionário, antes da macroestrutura; tem como principal função mediar a consulta do usuário à obra lexicográfica.

informação apresentada pela obra, o uso da ferramenta de *corpus*¹², uma vez que os exemplos utilizados no dicionário para aprendizes parecem mais adaptados ao contexto de aprendizado da língua.

As distinções apresentadas entre os dois dicionários reforçam a necessidade da elaboração de uma proposta taxonômica de dicionários para aprendizes de FLE, que possa esclarecer as diferentes variáveis consideradas durante a produção dessas obras lexicográficas. Tendo em vista as diferenças de público-alvo, justifica-se uma análise mais detalhada dessas obras, com o propósito de oferecer parâmetros para a escolha de ferramentas lexicográficas desenvolvidas para os aprendizes de FLE, tal como é o caso dos dicionários para eles pensados. Outra questão é que o profissional da educação pode também beneficiar-se dessa proposta, uma vez que disponibilizará de critérios para melhor selecionar seu material de trabalho.

3. Os dicionários monolíngues de francês para falantes não nativos

Para o presente estudo, foram selecionados os dicionários de aprendizes disponíveis no ensino-aprendizagem de FLE no contexto brasileiro¹³. Em ordem cronológica, os dicionários selecionados são os seguintes: o DFC (1971), o DFLE1 (1978), o DFRCLE (1999), o MRob (1998) e o DFU (2001). Essas obras serão analisadas a partir de dois níveis estruturais: a macroestrutura e a microestrutura. O nível da macroestrutura é formado pelo conjunto de entradas lematizadas pelo dicionário, bem como pelos critérios de seleção e lematização dessas unidades léxicas. A microestrutura é a responsável pela descrição das principais informações utilizadas na apresentação de cada verbete.

¹² Não é especificada a ferramenta utilizada.

¹³ O dicionário de aprendizes DAFLE disponibilizado em meio eletrônico não será analisado por conta de problemas em seu acesso, conforme verificado em acesso dia 10 de nov. 2017.

3.1 O DFC (1971)

O DFC (1971) surge nos anos setenta como uma proposta inovadora em relação aos demais dicionários da tradição lexicográfica francesa, fortemente ancorados em questões etimológicas e históricas. Conforme sua apresentação, a obra lexicográfica foi construída com vistas ao aprofundamento do funcionamento sintático e semântico de seus lemas. Uma de suas principais preocupações é aperfeiçoar a percepção dos diferentes significados e nuances linguísticos, demonstrando o funcionamento da língua francesa nos níveis morfológico, sintático e semântico. Uma das particularidades desse dicionário é a sua estrutura em ninho léxico. Nessa estrutura, o arranjo de suas 25.000 entradas é realizado por meio do agrupamento de itens lexicais relacionados ao lema principal, mesmo que esses itens devessem aparecer bem depois por conta da ordem alfabética.

Ao considerar o nível microestrutural, a entrada apresenta inicialmente indicações sobre o emprego do lema em uma frase. São destacadas as informações sintáticas necessárias para que ele possa ser empregado em uma construção frasal. No caso das expressões e locuções idiomáticas [*expressions et locutions figées*], elas são agrupadas em uma mesma rubrica. Conforme a figura 3, é possível observar que os substantivos são apresentados levando-se em consideração quais são os determinantes aceitos por ele, informações que realmente facilitam o reemprego do lema. No caso do verbo, as informações sobre a transitividade e os complementos possíveis também são determinadas pelo verbete.

Figura 3 – Exemplo de Microestrutura de substantivo e verbo.

domicile [dɔ̃misil] n. m. Lieu où quelqu'un habite ordinairement : *Un vagabond est une personne qui n'a pas de domicile fixe. Il a déménagé et je ne connais pas son nouveau domicile* (syn. : MAISON, RÉSIDENCE, DEMEURE, HABITATION). *Pendant la durée des travaux, nous avons élu domicile dans un hangar. Un fournisseur qui livre à domicile (= chez le client).* ⇨ **domicilier** v. tr. *Se faire domicilier à tel endroit, faire reconnaître cet endroit comme son domicile légal. || Etre domicilié, avoir son domicile : Il est domicilié dans les Côtes-du-Nord.* ⇨ **domiciliation** n. f.

Fonte: DFC, 1971, p. 391.

3.2 O DFLE1 (1978)

O DFLE1 é um dicionário construído com base no vocabulário encontrado nos métodos de ensino de FLE da época, deixando claro, dessa forma, seu caráter de obra lexicográfica direcionada aos aprendizes de FLE (DFLE1, 1978, p. VII). Outro princípio relevante citado é a relação entre a língua e sua representação visual, a partir de imagens humorísticas ilustradas entre os verbetes, configurando uma via secundária de apreensão da acepção, já que o apelo imagético também instrui.

O vocabulário de base do dicionário é constituído por 2.581 palavras selecionadas a partir dos métodos de ensino-aprendizagem de FLE, de diálogos familiares e de 1.450 itens presentes no *Français Fondamental*¹⁴. A escolha de outras 1.000 entradas foi determinada pela sua frequência de uso, seu caráter operatório e seu uso na vida cotidiana. Além dessas seleções, a macroestrutura é formada por um vocabulário complementar de 5.100 palavras contidas em comentários adicionais apresentados dentro dos verbetes. A ordem macroestrutural seguida pelo DFLE1(1978) é de estrutura lisa, isto é, a incorporação das entradas obedece estritamente à progressão alfabética.

Pode-se considerar o DFLE1 (1978) um dicionário de microestrutura bem detalhada. Isso porque a estrutura do verbete é dividida em duas partes, para apresentação de suas funcionalidades. A primeira parte, chamada de empregos [*emplois*], apresentada em letras maiores, destina-se a estudantes mais iniciantes e enfatiza construções sintáticas simples, a pronúncia e a categoria gramatical. A segunda parte, um pouco mais recuada, é intitulada comentários [*commentaires*], destina-se a professores e estudantes mais avançados e apresenta-se em três planos: o

¹⁴ O *Français Fondamental* é uma lista de palavras elaborada no início dos anos 50 para o ensino-aprendizagem de FLE em diferentes países com o objetivo de melhorar a difusão da língua francesa pelo mundo.

gramatical [G] o semântico [S] e o lexical [L]. No comentário gramatical, são dispostas as informações sobre flexões verbais e nominais, assim como informações sobre classes gramaticais. No comentário semântico, é enfatizada a definição do verbete por meio de paráfrases explanatórias e sinônimos. Por fim, o comentário lexical é o responsável pela apresentação dos processos de criação ou formação de novas palavras a partir do lema.

Figura 4 – Exemplo de apresentação da microestrutura¹⁵.



Fonte: DFLE1, 1978, p. 274.

¹⁵ Não foram selecionados os mesmos verbetes nos diferentes dicionários para que fosse possível uma melhor análise das particularidades de cada uma das obras.

3.3 MRober (1998)

O MRober é fruto de uma adaptação do dicionário *Le Petit Robert*, considerado o dicionário mais conhecido e tradicional da Editora *Le Robert* para o público aprendiz. Essa adequação ao novo público foi realizada a partir da supressão de referências etimológicas, históricas, bem como em razão da preferência pelo conteúdo literário. Assim, todos esses aspectos foram deixados de lado para que se pudesse privilegiar o francês atual.

Com relação à sua macroestrutura, as suas 35.000 entradas foram selecionadas por serem as mais usuais da língua contemporânea. Além disso, são apresentadas as últimas evoluções da língua francesa: novas palavras (*bandana, hip-hop, covoiutage, S.D.F.*, etc.), novas expressões (*charger la barque, les chaises musicales*, etc.), palavras não apresentadas em dicionários gerais (*homophone, lithosphère*, etc.) e palavras da francofonia (*Québec, Belgique, Suisse*, etc.).

Com relação à microestrutura, o verbete informa: transcrição fonética, categoria gramatical, sinônimos e antônimos, explanação das construções verbais, possíveis problemas gramaticais apresentados pelo verbo. Além disso, inclui os níveis de língua e os processos de formação e criação de novas palavras a partir do verbete (cf. figura 5).

Figura 5 – Verbetes do item lexical *juger*.

juger [ʒyʒɛ] v. tr. . conjug. 3. **I. 1.** Soumettre (une cause, une personne) à la décision de sa juridiction. *Juger une affaire, un crime. Juger un accusé.* – Sans compl. Rendre la justice. *Le tribunal jugera.* ⇒ *conclure, décider, statuer.* **2.** Décider, prendre nettement position sur (une question). *C'est à vous de juger ce qu'il faut faire, si nous devons répondre, comment il faut faire.* **3.** Soumettre au jugement de la raison, de la conscience ⇒ *apprécier, considérer, examiner*, pour se faire une opinion ; émettre une opinion sur. *Juger un livre, un film. Être jugé à sa juste valeur.* ⇒ *évaluer.* – V. tr. indir. **JUGER DE.** *Si j'en juge par mes propres sentiments. Il est bien difficile d'en juger, d'en dire, d'en penser qqch.* **4.** (Avec un odj. ou une complétive) *Considérer comme.* ⇒ *estimer, trouver.* *Elle le juge insignifiant. Partons, si vous le jugez bon. Il jugeait qu'il était trop tard.* ⇒ *penser.* – Pronominalement. *Se juger perdu.* **5.** V. tr. indir. (Surtout à l'impératif) ⇒ *imaginer, se représenter.* *Jugez de ma surprise.* **II.** N. m. **AU JUGER OU AU JUGÉ :** en devinant, en présumant. *Tirer au juger.* – *Abstrait.* D'une manière approximative, à première vue. (▷ *ad-juger, se déjuger, juge, jugement, jugeote, méjuger, préjuger*)

Fonte: MRob,1998, p. 739.

3.4 O DFRCLE (1999)

O DFRCLE (1999) origina-se da união de duas grandes editoras francesas, a *CLE International* e o grupo *Le Robert*, para colocar no mercado um dicionário que pudesse considerar as necessidades de uso de um aprendiz de FLE. Sua elaboração (1999, p. VII) é pautada pela busca da simplicidade e redundância pedagógica com o objetivo de favorecer a memorização e a atratividade da língua da vida cotidiana. Para atender a esse objetivo, a composição dos verbetes prioriza a apresentação de comentários e explicações mais curtos e um maior número de frases que exemplifiquem seu uso.

No nível macroestrutural, o dicionário possui 22.000 entradas, que incluem verbetes considerados habituais na expressão oral e na imprensa, pertencentes aos diferentes níveis linguísticos (familiar, formal, etc). Além desses verbetes, são lematizadas as abreviações [*mots tronqués*] consideradas mais habituais do que as palavras completas¹⁶. Assim como as abreviações, são mencionadas siglas, bem como alguns nomes próprios relevantes.

Com relação à microestrutura, a apresentação é bastante detalhada. O verbete, além de trazer a transcrição fonética, a categoria gramatical, os níveis de língua, os sinônimos e antônimos, apresenta em destaque os falsos cognatos para quatorze línguas diferentes. A figura 6, mostra o programa constante de informações (PCI)¹⁷.

¹⁶ Um exemplo apresentado é o termo *doc*, que se tornou mais usado do que a palavra completa que é *document* [documento].

¹⁷A microestrutura tem relação com o conjunto de informações presentes em cada verbete, chamado de forma mais técnica de Programa Constante de Informações (PCI) (BUGUEÑO MIRANDA, 2009, p. 61-63).

Figura 6 – Exemplo de construção de verbete.

importance comparée des mots
 notation phonétique
 catégorie grammaticale
 genre et nombre (adjectif et nom)
 place de l'adjectif épithète
 « comptable/non comptable » (noms)
 classement des emplois et gallicismes
 niveaux de langue
 définitions (= significations)
 synonymes et contraires
 constructions grammaticales
 expressions figées
 radical savant de même sens
 « faux amis » pour 14 langues différentes

Fonte: DFRCLE, 1999, p. VIII.

Conforme a figura 6, o verbete obedece a um PCI que apresenta as seguintes informações:

- a. a frequência das palavras: além do critério de frequência para seleção de verbetes, essa escolha levou em consideração a importância do verbete [*importance comparée des mots*] para uso e compreensão da vida cotidiana. Como exemplo, é citado o verbete *flic*, que é o sinônimo familiar equivalente a policial, agente. Apesar de ser um registro familiar, ele é muito mais frequente em termos de uso do que os outros dois registros. Os verbetes considerados relevantes são marcados por uma flecha azul indicada na margem em frente à entrada;
- b. a pronúncia: a notação fonética [*notation phonétique*] da palavra é apresentada conforme o Alfabeto Fonético Internacional (AFI). A pronúncia de base é a parisiense contemporânea. Além disso, sempre que possível, são apresentadas particularidades de pronúncia a partir de exemplos dentro do verbete;
- c. a categoria gramatical [*catégorie grammaticale*]: no caso dos verbos, são apresentados os possíveis complementos. No caso dos substantivos e adjetivos, são indicados o gênero e o número [*genre et nombre*];
- d. formas no léxico: no caso dos radicais de base, são apresentadas as diferenças entre radicais mais e menos usados que possuem o mesmo significado [*radical savant de même*

sens]. Já as expressões idiomáticas [*expressions figées*], são apresentadas em maiúsculo e seguidas de uma paráfrase explanatória. Além disso, são assinalados os falsos cognatos [*faux amis*] existentes em quatorze línguas;

e. os significados do lema: a ordem canônica para o verbete é a sua paráfrase explanatória, os sinônimos, os antônimos, os exemplos, a polissemia e a seleção de falsos cognatos [*faux amis*]. Todos os elementos são assinalados de formas diferentes para facilitar a compreensão. Os sinônimos são marcados em negrito, os antônimos em letras menores e os lemas polissêmicos são apresentados por meio da solução polissêmica, isto é, os diferentes significados são apresentados em subentradas e marcados por números romanos;

f. os níveis de língua e os exemplos: são observados três níveis de língua de uso atual, a saber, normal, estilo familiar e estilo rebuscado [*normal, style familier, style recherché*]. Além disso, é assinalado o emprego pejorativo ou politicamente incorreto de algum verbete. Os exemplos não são oriundos diretamente de um *corpus*, foram elaborados pelos editores tendo em vista o que seria uma frase esperada e natural em uma situação cotidiana.

Para exemplificar as informações apresentadas pelo DFRCLE (1999), a figura 7 mostra o verbete *femme*.

Figura 7 – Exemplo de verbete.

FEMME [fam] n. f.

I. UNE FEMME 1. Être humain adulte, de sexe féminin (opposé à homme). *Il y a deux hommes et une femme qui vous attendent.* → **dame**; **STYLE FAMILIER gonzesse, meuf, nana.** *Sa mère est une belle femme. C'est une JEUNE FEMME charmante. C'est une femme divorcée. Sa sœur est FEMME AU FOYER, elle n'exerce pas de profession. C'est une FEMME DU MONDE, une femme riche, de la haute société. C'est une MAÎTRESSE FEMME, une femme énergique et autoritaire. Elle est FEMME À SE VENGER, elle en est capable.* **2. STYLE FAMILIER BONNE FEMME:** femme. *Qui c'est cette bonne femme? Il y a deux bonshommes et trois bonnes femmes dans le hall.* – **DE BONNE FEMME:** transmis par la tradition populaire. *Cette tisane est un remède de bonne femme.* **3. FEMME DE MÉNAGE:** employée qui vient faire le ménage dans une maison ou un bureau et qui est généralement payée à l'heure. *Ils ont deux femmes de ménage.* – **FEMME DE CHAMBRE:** domestique attachée au service intérieur d'une maison, d'un hôtel. *La femme de chambre vous apportera le petit-déjeuner dans votre chambre.*

II. LA FEMME de qqn, son épouse (opposé à mari). *Il nous a présenté sa femme. Sa première femme s'est remariée. Comment va votre femme? Nous voyageons, ma femme et moi. Ils vivent comme mari et femme.* – **STYLE RECHERCHÉ Il va PRENDRE FEMME,** se marier.

— FAUX AMI —
portugais **fêmea**
«femelle»

REM. Épouse est un terme administratif ou populaire.

Fonte: DFRCLE, 1999, p. 415.

Nesse verbete, é possível observar os dois significados polissêmicos representados por meio de números romanos. Outra característica que pode ser notada é a flecha em azul no início da entrada, demonstrando que essa palavra é muito importante na comunicação cotidiana em língua francesa. Além disso, é possível ver o quadrado em destaque que apresenta um falso cognato [*faux ami*] em língua portuguesa.

3.5 O DFU (2001)

Por fim, o DFU (2001) é um dicionário elaborado a partir de 442 verbetes escolhidos por meio de uma análise de uso na França¹⁸. Conforme seu *Front Matter*, a obra propõe uma nova forma de apresentação macroestrutural do léxico francês,

¹⁸ A principal fonte de consulta é o *Trésor de la Langue Française* (TLF), uma das fontes mais completas de consulta sobre o uso do vocabulário em língua francesa. Uma versão informatizada do TLF pode ser acessada no sítio: <http://atilf.atilf.fr/>. Acesso em 25 mar. 2018.

privilegiando o trabalho em rede, partindo de palavras muito frequentes e fortemente polissêmicas. Além disso, é favorecido o desenvolvimento da criatividade lexical de novos falantes da língua francesa. As 442 entradas são ligadas a outras palavras com menor frequência e, dessa forma, é fornecida uma base lexical de 15.000 palavras. O DFU é o único entre os dicionários apresentados a possuir uma macroestrutura onomasiológica. Nesse tipo de estrutura, é a partir de uma ideia (noção ou conceito) que se deve encontrar a unidade lexical ou o termo que a exprima.

Na sua microestrutura, a influência da tradição pedagógica aparece a partir do desenvolvimento de seus artigos sempre via exemplos contextualizados e por meio da frequente identificação de suas características semânticas: humano *vs* concreto *vs* abstrato, por exemplo (DFU, 2001, p. 21). A correção sintática é apresentada a partir das diferentes formas de construção de um verbo, como o uso de um infinitivo após alguns verbos como *dire* e *parler*; há o emprego de diferentes preposições pelo mesmo verbo. Como exemplo, apresenta-se um trecho do artigo *apprendre*, no qual é possível verificar as características enumeradas anteriormente:

Figura 8 – Exemplo de construção de artigo.

APPRENDRE, v.

△ **DIDACT**:- base savante d'origine grecque servant à former des mots exprimant l'idée d'*apprendre*.

I. Jeannot *apprend* à nager. Léa *apprend* à nager à Jeannot.

▷ A1 humain *apprend* A2

▷ A3 humain *apprend* A2 à A1

1 A2, à + inf. ou n. abstrait, est une PRATIQUE, un SAVOIR-FAIRE: A1, avec persévérance et sur une certaine durée, s'efforce de l'acquérir, seul ou grâce à A3. A3 plus EXPÉRIMENTÉ que A1, lui transmet ce savoir-faire.

A1, ENFANT, *apprend*, avec l'aide de A3, ses PARENTS, à *marcher*, à *parler*, à *manger proprement*; il *apprend les bonnes MANIÈRES*. Les parents sont les premiers ÉDUCATEURS de leur enfant: ils ont beaucoup à lui *apprendre*. Ils l'ÉDUQUENT, syn. ils l'ÉLÈVE; ils lui ¶ *donnent une bonne / mauvaise ÉDUCATION*, de sorte que A1 sera ¶ *bien / mal ÉLEVÉ*. Un MALAPPRIS (vieux) est un individu grossier, mal élevé. L'enfant *apprend* aussi beaucoup de choses de ses frères, sœurs, grands-parents, etc. Il *apprend* à vivre en société.

2 A1, ÉLÈVE, à l'ÉCOLE primaire:

Il apprend à lire, à écrire, à compter. Il apprend la lecture, l'écriture, le calcul.

A3, MAITRE ou MAITRESSE *apprend* tout cela à A1, syn. le lui ENSEIGNE. Par son ENSEIGNEMENT, il poursuit l'éducation de A1. Son métier est de ¶ *faire la CLASSE* à ses élèves. D'un bon ENSEIGNANT, on dit que c'est un PÉDAGOGUE, il a du sens PÉDAGOGIQUE; il a d'ailleurs fait des études de PÉDAGOGIE.

NB. L'ancienne dénomination officielle du ¶ *maitre d'école*: l'INSTITUTEUR (fém. INSTITUTRICE) a été remplacée à la fin du XX^e s. par une nouvelle dénomination administrative: ¶ *professeur des écoles*.

Fonte: DFU, 2001, p. 53.

Nesta breve investigação, pôde-se constatar que o número de dicionários monolíngues construídos especificamente para o público aprendiz é reduzido – ainda que muitas sejam as especificidades de cada uma das obras. Uma análise baseada em critérios tanto macroestruturais e quanto microestruturais é capaz de fornecer subsídios que contribuem para uma observação mais técnica de seus elementos constitutivos. Nesses termos, valida-se a elaboração de uma taxonomia que possibilite a organização dessas obras a partir de suas peculiaridades, permitindo análises fundamentadas em indícios objetivos e pertinentes.

4. A taxonomia de obras lexicográficas

Uma obra lexicográfica, para que possa ser considerada representativa de uma comunidade linguística, deve contemplar o tipo de dicionário almejado, o público visado e os objetivos pretendidos por ela. De forma concisa, pode-se dizer que uma análise de dicionários deve considerar o perfil do usuário, a função da obra e uma taxonomia. Veja-se cada um desses elementos.

Com relação ao perfil do usuário, Bugueño (2007, p. 93) assinala a existência de uma discordância latente sobre os critérios de definição desse perfil. No entanto, a análise do usuário é primordial na elaboração de obras lexicográficas, haja vista sua influência no tipo, na quantidade e na forma como as informações são apresentadas (JACKSON, 2002, p. 75-82). Esse critério é necessário para a elaboração do material – ou pelo menos para a construção de ferramentas não genéricas, que tenham parâmetros de uso definidos por quem as desenvolve.

No que concerne à função da obra, Bugueño (2007, p. 93) a define como a tarefa a qual se propõe determinado dicionário. O autor explica que, mesmo as obras que se destinam a uma única função (as chamadas monofuncionais), podem desempenhar outras tarefas, subordinadas à sua primeira função.

Em relação ao enquadramento classificatório, Bugueño (2014) expõe a distinção entre dois modelos. O primeiro modelo corresponde a uma tipologia, que reúne componentes que possuem traços em comum, sendo que o traço mais eminente dentre eles será evidenciado e poderá caracterizar um conjunto de dicionários. Já o segundo modelo é o taxonômico, no qual cada dicionário elencado, ao final das divisões, corresponde a uma matriz de traços. As subdivisões podem ser por grupos com ênfase fonológica, ortográfica, semântica, entre outros aspectos.

Concorda-se com a afirmação de Bugueño (2014) de que o mais adequado é o modelo de classificação taxonômico, pois são empregados critérios linguísticos e funcionais simultaneamente, uma vez que o dicionário é concebido como um auxiliar

na realização de determinadas atividades, tendo em vista um grupo específico de usuários. Os critérios funcionais distinguem os falantes nativos e não nativos como diferentes usuários para os quais será desenvolvido o material. Com relação aos critérios linguísticos, podem-se contrapor dicionários bilíngues ou monolíngues. É possível, além disso, mensurar a ênfase conferida ao significante – quando o destaque é a forma da palavra – ou ao significado – quando a prioridade é dada ao conteúdo da palavra.

4.1 A taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes de FLE

Ao propor uma classificação de obras lexicográficas destinadas aos falantes nativos, Bugueño (2014) estabelece três axiomas. O primeiro seria o fato de que é impossível realizar uma classificação que contenha todos os tipos de dicionário, pois o surgimento de novas obras lexicográficas é constante. O segundo axioma afirma que a classificação taxonômica permite uma melhor avaliação de diferentes dicionários comparada a uma classificação tipológica. Esta classificação permite o estabelecimento de genótipos lexicográficos, isto é, são apresentados de forma clara traços definidos e caracterizados em função de uma matriz de traços. Por fim, como terceiro axioma, o autor define que devem ser empregados de forma conjunta os critérios funcional e linguístico.

Com base nesses axiomas, o presente estudo propõe uma taxonomia que relaciona as principais obras lexicográficas francesas com base na taxonomia indicada por Bugueño (2015) e Oliveira (2010). Segundo esses autores, é importante elencar algumas restrições quanto aos modelos propostos. Isso posto, toma-se para este estudo algumas limitações elencadas por Bugueño (2015) e Oliveira (2010):

1. Ainda que seja considerada a diferença entre dicionários monolíngues e bilíngues, não serão tratados os dicionários bilíngues por conta de algumas problemáticas apresentadas por essas obras lexicográficas;

2. Na taxonomia proposta, não são consideradas as obras lexicográficas em suporte eletrônico.

Em razão das restrições do modelo, é necessário justificá-las de maneira mais específica. Com relação à primeira restrição, constata-se uma problemática no que diz respeito ao público de usuários que os dicionários bilíngues atendem. Ora podem servir a tradutores profissionais, que buscam nesse material um complemento ao uso de outros materiais, como do dicionário monolíngue; ora aos aprendizes de LE, que estão em fase de apropriação da língua estrangeira e ainda não possuem muitos conhecimentos; pode-se contar também com usuários eventuais: turistas, profissionais específicos, curiosos, etc. As diferentes demandas dos usuários podem não ser totalmente atendidas pelos dicionários bilíngues, haja vista que esse tipo de material possui uma estrutura padrão de construção, não adaptável aos diferentes públicos e às diversas necessidades¹⁹.

A segunda restrição baseia-se na pesquisa realizada sobre dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na Internet. Borba (2016) constata que esses dicionários são uma transposição do conteúdo de um dicionário impresso para o suporte eletrônico via internet. Dessa forma, considerou-se irrelevante a inserção dessas obras no presente estudo. Outro fator relevante, já dito anteriormente, é o fato de não se ter na tradição lexicográfica francesa obras lexicográficas on-line desenvolvidas exclusivamente para os aprendizes de FLE. Por fim, são enumerados os princípios respeitados na construção da taxonomia elaborada:

1. Com relação aos critérios funcionais, é realizada a distinção entre obras para falantes nativos e não nativos de uma língua. Essa separação é feita por conta das diferentes competências linguísticas e em relação às tarefas a serem desenvolvidas por aprendizes de línguas maternas diferentes;

¹⁹ Para um aprofundamento sobre as razões de o dicionário bilíngue ser considerado como um problema linguístico, consultar Bugueño (2010).

2. Com relação aos critérios linguísticos, primeiramente é proposta a diferença entre os dicionários monolíngues e bilíngues – ainda que os dicionários bilíngues não sejam o foco deste trabalho;

3. Em seguida, é segmentada a relação com ênfase informativa no significante ou no significado, assim como a distinção entre onomasiologia e semasiologia²⁰. O último critério linguístico considerado é a distinção entre a representação do léxico diassistemicamente inclusivo, quando é considerado o maior número de eixos possíveis em uma língua, e a representação diassistemicamente restritiva, ou seja, quando são incluídas apenas determinadas unidades léxicas.

Ciente da contemplação parcial de qualquer proposição classificatória, é preciso dizer que não há uma taxonomia de aplicação universal. Isso significa que os parâmetros de classificação não são plenamente coincidentes com a tradição lexicográfica que tentam descrever. Conforme Bugueño (2008; 2015), não é possível separar a tradição linguística da classificação taxonômica, uma vez que é importante considerar as particularidades linguísticas, neste caso do francês, no momento de explicar, criar e considerar uma classificação.

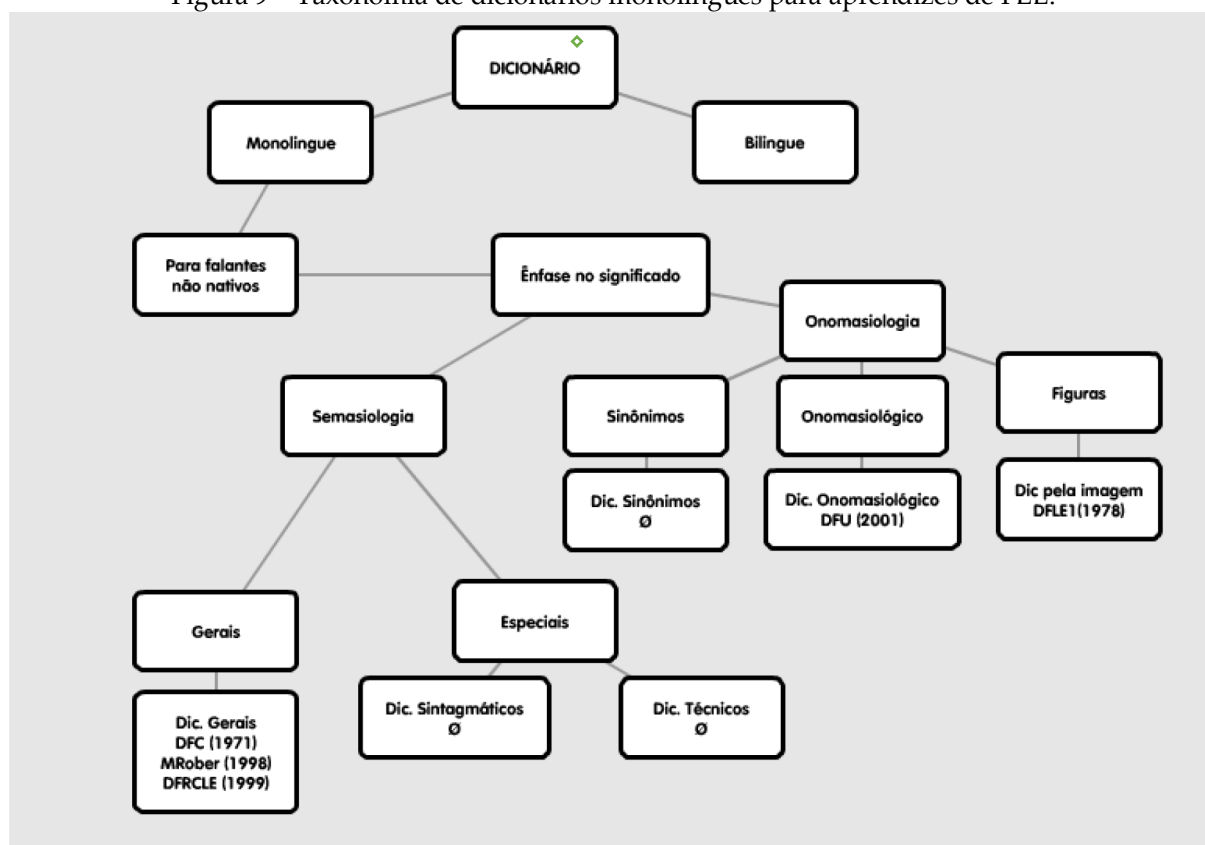
É importante ressaltar que o autor elaborou sua classificação taxonômica tendo em vista a tradição lexicográfica francesa correspondente aos dicionários para falantes nativos. Nesse âmbito, tal lexicografia tem suas bases sólidas, visíveis a partir de uma literatura especializada de raízes históricas. Neste estudo, como o foco recai sobre dicionários voltados ao público aprendiz, é também considerada a lexicografia de aprendizagem, devido à preocupação com os aspectos de ensino-aprendizagem de FLE.

Como dito anteriormente, essa lexicografia não goza da mesma tradição e das mesmas bases que a lexicografia para falantes nativos, sendo, portanto, necessária uma

²⁰ Na onomasiologia, os significados são estudados a partir de um conceito existente. Na semasiologia, contrariamente, o ponto de partida é o significante de um termo ou palavra.

maior reflexão em relação às necessidades específicas dos aprendizes em relação ao uso e à construção de dicionários de aprendizagem. Assim, este estudo inspira-se no modelo de Bugueño (2008; 2015), ampliando-o em uma tentativa de unir as obras lexicográficas para falantes nativos e para aprendizes de francês em um mesmo sistema, para que seja possível uma visão mais geral do cenário lexicográfico francês disponível. A figura 9 apresenta a proposição.

Figura 9 – Taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes de FLE.



Fonte: elaborada pela autora.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se apresentar uma proposta de taxonomia de dicionários monolíngues de francês, que refletisse as diferenças apresentadas por essas obras lexicográficas e, além disso, examinasse os aspectos funcionais e linguísticos empregados em sua elaboração.

A apresentação desta proposta parte dos escritos de Bugueño (2014; 2015), desenvolvendo-se como uma contribuição relacionada à temática da confecção e análise de obras lexicográficas voltadas aos aprendizes de FLE no contexto brasileiro.

O emprego de critérios linguísticos e funcionais no desenvolvimento dessa taxonomia pretende auxiliar em uma percepção mais específica da adequação das obras ao público ao qual se destina. Uma ideia que pode ser desenvolvida futuramente é a ampliação dessa análise a partir dos usos realizados por professores de FLE e aprendizes, que pudessem ter uma fonte de consulta que os auxiliasse na elaboração e realização de atividades linguísticas.

Referências Bibliográficas

BRAY, L. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formalls. In: HAUSMANN, F.J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H.E.; ZGUSTA, L. (hrsgn.) **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie**. Berlin/New York: de Gruyter, Band 1, 1989, p.135-145.

BINON, J.; VERLINDE, S.; SELVA, T. Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 44, n. 2, p. 215-231, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132005000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 02 jan. 2016.

BORBA, L. C. de. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na Internet. **Linguasagem**, São Carlos, v. 25(1), 2016, s.p.

BUGUEÑO, F. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. **Expressão**. Revista do centro de arte e letras. Santa Maria, UFSM, 2, jul/dez, 2007.

BUGUEÑO, F. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Contingentia**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 60-72, 2009.

BUGUEÑO, F. O dicionário bilíngüe como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, Á. D.; NADIN, O. L. (org.). **Línguas em Interação III: Estudos do Léxico**. Maringá, Brasil: Chichetec, 2010. 65-91.

BUGUEÑO, F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. In: **Alfa**, São Paulo, 58(1), 2014, p. 215-231.

BUGUEÑO, F. Prolegômeno para uma taxonomia de dicionários do francês. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. do N. (org). **Caminhos das Letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Instituto de Letras /UFRSG, 2015, p. 21-33.

GOUVER, X; HEIDEMEIER, U. Lexicographie, p. 556 – 582. **Manuel de Linguistique Française**. POLZIN-HAUMANN, C; SCHWEICKARD, W. (ed.). Walter de Gruyter: Berlin/Boston, 2015.

JACKSON, H. **Lexicography: an introduction**. London/New York: Routledge, 2002.

KASPARY, C. V. Considerações sobre o uso do dicionário em dois manuais de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira. In: **Travessias Interativas**, vol. 14, s/p, 2017.

MATORÉ, G. **Histoire des dictionnaires français**. Paris: Larousse, 1968.

OLIVEIRA, A. F. C. de. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não-nativos. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35 n. Especial, p. 224-241, jul.-dez. 2010.

PRUVOST, J. Les dictionnaires français monolingues d'apprentissage: une histoire récente et renouvelée. **Quaderni del CIRSIL 2**, p. 1-34, 2003.

QUEMADA, B. L'Académie française et ses dictionnaires: remarque sur la lexicographie institutionnelle française. In: **The fairest flower**. The Emergence of Linguistic National Consciousness in Renaissance Europe. Firenze: Presso L'Accademia, p. 71-84, 1985.

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

Dicionários citados

DFC (1971). DUBOIS, Jean et alii. **Dictionnaire du français contemporain**. Paris: Larousse.

DFLE1 (1978). DUBOIS, Jean et alii. **Dictionnaire du Français Langue Étrangère**. Niveau 1. Canadá: Larousse.

DFRCLE (1999). REY-DEBOVE, Josette. **Dictionnaire du français**. Paris: Le Robert & CLE International.

DFU (2001). PICOCHÉ, Jacqueline; ROLLAND, Jean-Claude. **Dictionnaire du Français Usuel. 1500 mots utiles en 442 articles**. De Boeck/Duculot: Louvain-la-Neuve.

DRobMicr (2015). **Dictionnaire Le Robert Micro**. Paris: Le Robert.

DRobMicrPoc (2015). **Dictionnaire Le Robert Micro Poche**. Paris: Le Robert.

MRobe (1998). **Dictionnaire de Langue Française Micro**. Paris: Le Robert.

PetRob (2008). **Le Nouveau Petit Robert**. Paris: Le Robert.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 13.09.2018



Dicionário em sala de aula: análise da macro e microestrutura textual

Dictionary in the classroom: analysis of textual macro and microstructure

Vera Maria Ramos Pinto *

Thiago Leonardo Ribeiro **

RESUMO: Neste artigo, temos como objetivo fazer uma análise contrastiva entre quatro dos 19 dicionários selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2012: *Dicionários*, dois do Tipo 2 e dois do Tipo 3, a fim de verificar os critérios utilizados pelos lexicógrafos na composição destes dicionários no que diz respeito à macro e à microestrutura textual. Neste trabalho, também, abordamos o livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, uma publicação do Ministério da Educação e Cultura que acompanha cada acervo dos dicionários escolares que foram avaliados e selecionados pelo PNLD 2012 e tem como propósito apresentar aos professores o mundo dos dicionários quanto às características gerais desses acervos, esperando que o uso desses materiais possa ser otimizado.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários escolares. PNLD 2012. Macro e microestrutura textual.

ABSTRACT: In this article, we aim to make a contrastive analysis among four of the 19 dictionaries selected by the National Program of Didactic Book, 2012 PNLD: *Dictionaries*, two of Type 2 and two of Type 3, in order to examine the criteria used by lexicographers in the composition of these dictionaries with respect to macro and microstructure textual. In this study, we also approach the book *With Right to the Word: Dictionaries in the Classroom*, a publication of the Ministry of Education and Culture that accompanies each collection of school dictionaries that were evaluated and selected by 2012 PNLD, and purposes to present to teachers the worlds of dictionaries as to the general characteristics of these collections, hoping that the use of these materials can be optimized.

KEYWORDS: School dictionaries. 2012 PNLD. Textual macro and microstructure.

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, Campus Jacarezinho. veramaria@uenp.edu.br

** Doutorando em Estudos da Linguagem pelo PPGEL/UEL. Bolsista CAPES/DS. thiagoleonardoribeiro@gmail.com

1. Introdução

O uso de dicionários de língua portuguesa auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. São muitas as contribuições que o uso de um dicionário, principalmente, em sala de aula, pode trazer. Entre estas contribuições, destacamos a ampliação do conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como de aspectos gramaticais dos itens léxicos, de usos e da variação linguística.

Neste contexto, Krieger (2003) afirma que, devido ao conjunto de informações que oferece, o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua e, como tal, pode funcionar como efetivo instrumento didático, auxiliando no desenvolvimento de muitas competências básicas, inerentes a todo aprendizado.

Além do mais, os dicionários podem ser usados como instrumentos potenciais para o aprendizado e desenvolvimento da leitura, da redação e da comunicação em geral. A autora assevera, ainda, que “[...] os dicionários podem também contribuir para o conhecimento descritivo da língua, em razão do conjunto de informações que os verbetes costumam oferecer, como saber da existência de alguma palavra, de como é escrita ou pronunciada, de seus sentidos primeiros e os conotados” (KRIEGER, 2007, p. 301).

Por isso, são muitos os benefícios que um dicionário pode trazer, pois, ao mesmo tempo em que o seu uso traz conhecimentos que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito e do saber sobre o funcionamento da língua, a consulta lexicográfica pode contribuir para o processo de alfabetização. Isto, para mencionar apenas as atividades clássicas do ensino, embora muitas outras devam ser pensadas para que a escola obtenha mais resultados em sua missão.

Ciente desta realidade, de que os dicionários, com suas propostas estruturais distintas, podem auxiliar, de muitas maneiras, a diversas atividades didáticas que

motivam o aprendizado, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, desde 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem enviado às escolas um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários.

Vale lembrar que, antes disso, não há registro, segundo Gonçalves e Zavaglia (2009), da existência de uma crítica lexicográfica constante e sistemática, como a que começou em 2006, apesar de o ano de 2001 ter sido considerado um marco para a Lexicografia no Brasil, visto que foi a partir deste ano que o MEC, por meio do PNLD, passou a analisar e a selecionar os dicionários que seriam distribuídos a todas as escolas do país.

Assim, presenciamos hoje o crescimento na área editorial chamada de lexicografia pedagógica ou didática. Temos à disposição, no mercado livreiro, um grande número de obras denominadas de dicionários escolares.

Diante de tantos dicionários disponíveis, no ano de 2012, o MEC, junto ao Programa Nacional do Livro Didático, o *PNLD 2012: Dicionários*, avaliou e selecionou, novamente, para as escolas públicas brasileiras, quatro acervos de dicionários adequados ao uso escolar, num processo bastante criterioso coordenado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), incluindo os dicionários direcionados para o ensino médio e profissionalizante, os dicionários do Tipo 4.

Cada acervo, então, reúne obras de um mesmo Tipo, destinadas a diferentes etapas de ensino. As do Tipo 1 são para alunos do 1º ano do ensino fundamental; as obras do Tipo 2 são para os alunos do período entre o 2º e o 5º ano do ensino fundamental; as do Tipo 3, para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e as do Tipo 4, para os alunos do ensino médio e profissionalizante, totalizando 19 dicionários.

Para apresentar aos professores o mundo desses dicionários enviados às escolas, quanto às características gerais deles e esperando que o uso desses materiais

possa ser otimizado, em cada acervo há o livro *Com Direito à palavra: dicionários em sala de aula*, que tem como título a máxima do objetivo maior do PNLD 2012: *Dicionários*, que é o de fazer com que esses dicionários realmente sejam usados em sala de aula pelos alunos.

Neste artigo, temos como objetivo fazer uma análise contrastiva de quatro dos 19 dicionários selecionados pelo PNLD 2012, dois do Tipo 2 e dois do Tipo 3, a fim de verificarmos os critérios utilizados pelos lexicógrafos na composição desses dicionários no que diz respeito à macro e à microestrutura textual e, também, com isso, verificarmos se, realmente, essas obras são adequadas ao público-alvo a que se destinam: alunos do 2º ao 5º ano, ensino fundamental I, e alunos do 6º ao 9º ano, ensino fundamental II.

Fazemos, também, menção sobre o livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, uma publicação do Ministério da Educação e Cultura que acompanha cada acervo dos dicionários escolares que foram avaliados e selecionados pelo PNLD 2012, por considerarmos esta obra bastante elucidativa e pertinente para o trabalho com os dicionários.

2. O Programa Nacional do Livro Didático e os dicionários escolares

O PNLD foi criado em 1985 e, desde 1996, avalia os livros didáticos que devem subsidiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o país. A partir de 2001, esse programa teve seu foco de atuação ampliado, passando a avaliar também os dicionários destinados aos estudantes de ensino fundamental.

A metodologia de avaliação dos dicionários escolares, empregada no âmbito do PNLD, vem sofrendo alterações periódicas a cada dois anos, desde sua primeira versão, de tal forma que hoje abrange também os dicionários destinados a estudantes do ensino médio.

Entre as principais alterações efetuadas na metodologia de avaliação do PNLD, destacam-se a ampliação do *corpus* de dicionários analisados ao longo dos anos e a sua posterior subdivisão em acervos, motivada pela discriminação das obras em função do público ao qual se destinam – fato que, aliás, constitui a grande inovação do PNLD 2006, em relação às avaliações anteriores (WELKER, 2008, p. 5).

De acordo com o PNLD (BRASIL, 2012), os dicionários destinados ao público escolar são classificados em quatro tipos, tendo em vista dois parâmetros:

- (a) a etapa de ensino à qual se destinam;
- (b) seu porte (em outras palavras, o volume da nomenclatura e a quantidade de informações arroladas na microestrutura).

Quadro 1 – Tipologia de dicionários escolares do PNLD 2012.

Típos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 19.

Assim, o Ministério da Educação fez chegar às escolas de ensino fundamental e médio da rede pública quatro acervos de dicionários escolares. Cada acervo reúne obras destinadas a diferentes etapas de ensino, conforme o quadro apresentado.

Os dicionários avaliados e selecionados pelo PNLD (2012) e levados às escolas foram:

Tipo 1: 1. Bechara, Evanildo. *Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [1.000 verbetes]; 2. Biderman, Maria Tereza Camargo & Carvalho, Carmen Silvia. *Meu primeiro livro de palavras; um dicionário ilustrado do português de A a Z*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2011. [999 verbetes]; 3. Geiger, Paulo (org.). *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011. [1.000 verbetes];

Tipo 2: 1. Biderman, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012. [5.900 verbetes] 2. Borba, Francisco S. *Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua português* Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes] 3. Braga, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. *Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes] 4. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes] 5. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes] 6. Mattos, Geraldo. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes] 7. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes];

Tipo 3: 1. Bechara, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011. [28.805 verbetes] 2. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011. [30.373 verbetes] 3. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [29.431 verbetes] 4. Ramos, Rogério de Araújo (ed. resp.). *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: SM, 2011. [26.117 verbetes] 5. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010. [19.214 verbetes];

Tipo 4: 1. Bechara, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)] 2. Borba, Francisco S. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes] 3. Geiger, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes] 4. Houaiss, Antônio (org.) & Villar, Mauro de Salles (ed. resp.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011 [41.243 verbetes].

Estes acervos estão acompanhados da publicação *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, com informações referentes aos dicionários e às características gerais desses acervos, com o objetivo de apoiar os professores e alunos em suas atividades em sala de aula.

3. Com direito à palavra: apoio aos professores

O livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* está dividido em duas partes. A primeira parte está dividida em seis tópicos: *Dicionários: para quê? Para que servem os dicionários? O que esperar de um dicionário de uso escolar? Novos dicionários estão chegando..., Como são esses dicionários? Como usar esses dicionários?*.

Em todos estes tópicos há considerações importantíssimas acerca dos dicionários, de seu uso, tanto no contexto familiar, escolar, de trabalho, como nas empresas. No primeiro tópico, *Dicionários: para quê?* O professor encontrará explicações sobre nomenclaturas técnicas que dizem respeito aos dicionários; entenderá que o objeto de conhecimento visado pelos dicionários é a palavra; encontrará, ainda, que a disciplina que ele está mais diretamente associado é uma especialidade da linguística, a lexicografia; e que, do ponto de vista epistemológico, a área em que se situa os estudos de um lexicógrafo é a das ciências humanas; “[...] afinal, nada é mais humano que a linguagem, ou o nosso desejo de conhecê-la e dominá-la cada vez melhor” (BRASIL, 2012, p. 9).

Nesse tópico, há, também, informes, depois de uma breve apresentação da trajetória histórica da origem dos dicionários, sobre os dicionários contemporâneos ainda serem orientados com informações enciclopédicas e com informações linguísticas. A preocupação enciclopédica leva os dicionários a associar, a cada palavra registrada, o máximo possível de informações a respeito da *coisa* que ela designa; já a informação linguística, procura revelar de que forma estão organizadas, na língua, as palavras repertoriadas.

Assim, uma palavra como *abacaxi* virá associada, num dicionário, a informações tanto relativas à *coisa* (classificação botânica, usos culinários, região de origem etc.) quanto ao *vocábulo*: substantivo masculino, origem tupi, usado também como gíria, com o sentido de “coisa trabalhosa e complicada”. E é exatamente a orientação predominante para a *coisa* ou para o *vocábulo* que está na base da diferença entre dicionários *enciclopédicos*, no primeiro caso, e *linguísticos*, no segundo.

No segundo tópico, *Para que servem os dicionários?*, aborda-se a questão do uso dos dicionários. Os dicionaristas, ao conceber e elaborar suas obras, devem atender não apenas às suas convicções teóricas, mas também às principais demandas práticas do falante às voltas com as palavras de sua língua.

É esclarecido ao leitor (professor) que, tanto na linguagem oral quanto na escrita, os usuários de uma língua enfrentam, cotidianamente, situações em que o domínio, e mesmo o conhecimento sobre as palavras, pode ser decisivo para a eficácia de uma ação.

Para elucidar essa assertiva, cita-se o exemplo de um médico que, ao usar um termo técnico em sua interação com o paciente, precisa ter segurança quanto ao que significa o vocábulo e às diferenças que existem entre essa linguagem técnica e as palavras empregadas no linguajar comum, para poder falar a respeito. Só assim poderá certificar-se de que o paciente entendeu o diagnóstico e está em condições de seguir o tratamento.

Por outro lado, ao explicar e pôr em circulação a terminologia técnica, pode beneficiar-se de relatos mais precisos, da parte de seus clientes. Trocando em miúdos, a terminologia que emprega e a transposição da linguagem do paciente para o jargão especializado, na hora do diagnóstico, *fazem parte do exercício profissional* do médico, e isso não é apenas uma gentileza ou uma habilidade pessoal. Da mesma forma, todo e qualquer especialista, quando presta contas de suas atividades ao público em geral, vê-se diante da mesma demanda (BRASIL, 2012, p. 14).

Sendo assim, o usuário tem como recurso os dicionários que servem, então, para subsidiá-lo nessas situações, fazendo com que diminua a distância que separa o vocabulário e os recursos lexicais que ele domina das possibilidades que o léxico de sua língua oferece. Por essa razão, nas ocasiões em que o sentido das palavras está em questão, é sempre recomendado ter um bom dicionário por perto.

No terceiro tópico: *O que esperar de um dicionário de uso escolar?* Há o esclarecimento do quanto um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso, por sua proposta lexicográfica, para a aquisição de vocabulário e para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades. Além disso, para o caso particular de Língua Portuguesa, um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos.

Segundo as proposições do *PNLD 2012: Dicionários*, na maior parte das propostas curriculares estaduais e municipais, um dos objetivos gerais da educação básica é desenvolver, no aluno, a capacidade de recorrer de forma adequada a diferentes linguagens, comunicando-se com eficácia em diferentes situações sociais. Uma vez que o progressivo domínio da linguagem escrita é central, tanto para o sucesso dessa empreitada quanto para o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno nos estudos, os dicionários, certamente, têm uma contribuição efetiva a dar.

Assim, no tópico 4, *Novos dicionários estão chegando...*, relata-se que, desde 2006, um dos objetivos do PNLD tem sido o de equipar as escolas com um número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários. Informa-se que, dessa forma, as equipes docentes têm, à disposição, mais um recurso, não só para o enriquecimento de seu patrimônio cultural, mas, sobretudo, para um diálogo proveitoso, em sala de aula, com os *livros didáticos*, os *acervos complementares* destinados aos três primeiros anos do ensino fundamental, dentre outras obras disponíveis na *biblioteca escolar* ou

na sala de leitura, a exemplo dos periódicos e das obras teórico-metodológicas destinadas ao professor e dos vídeos da *TV Escola*.

Apresenta-se, então, o quadro com a classificação dos tipos de dicionários, exposto na seção 1 deste artigo, *O Programa Nacional do Livro Didático e os dicionários escolares*, organizada por etapas de ensinos, com suas respectivas características, de acordo com os parâmetros estabelecidos para essas etapas pelo PNLD 2012.

É muito fácil perceber, por meio dessa classificação, que os dicionários de um determinado tipo diferem dos demais não só pela quantidade e pelo tipo de palavra que registram, mas, ainda, pelo tratamento que dão às explicações de sentidos, à estrutura do verbete e à organização geral do volume. E essas diferenças de porte e organização devem justificar-se pelas particularidades do usuário visado (BRASIL, 2012, p. 20).

No tópico 5, *Como são esses dicionários?*, são citados os dicionários selecionados de cada tipo, do ponto de vista do nível de ensino a que se destinam e feita a descrição da organização estrutural de cada tipo, evidenciando que os dicionários distinguem-se, não só pelo porte de suas respectivas nomenclaturas, mas, ainda, pela forma como se organizam para atingir seu principal objetivo, de familiarizar o aluno com o gênero e oferecer ao trabalho de sala de aula subsídios para as primeiras explorações do vocabulário e do léxico.

No último tópico da primeira parte, *Como usar esses dicionários?*, verifica-se um “apelo” para que os dicionários de todos os Tipos, realmente, prestem os seus melhores serviços aos professores e alunos, constando como primeira providência a tomar, em qualquer nível de ensino, (re)conhecer o gênero em questão, e, em consequência, dominar as características do tipo de suporte de escrita a que ele está diretamente associado.

Desse modo, será preciso identificar o dicionário como um tipo particular de *livro* (convida o leitor/professor a ver as atividades propostas para serem trabalhadas

com dicionários que estão na segunda parte do livro). Para tanto, os dicionários enviados às escolas devem estar facilmente disponíveis para o uso.

Sendo assim, **se os alunos** conviverem com os diferentes tipos e puderem contar com a ajuda do professor, com certeza, **depreenderão** gradativamente a organização interna de cada um dos dicionários que têm para uso e reconhecerão os principais traços de seu projeto, tanto lexicográfico quanto gráfico-editorial. Ainda, “[...] o mais importante: terão acesso progressivo ao mundo do vocabulário, do léxico e da lexicografia” (BRASIL, 2012, p. 37-38).

Já, na segunda parte do livro, seguem propostas de atividades que têm o dicionário como referência, trabalham-se o vocabulário e o léxico. Estas atividades foram idealizadas para situações de uso do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ou mesmo de linguagem oral, quando pertinentes.

Embora, em geral, estejam mais voltadas para alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º a 9º ano), as propostas podem ser adaptadas para iniciantes que já leem autonomamente, especialmente dos dois últimos anos do primeiro segmento. Também, com a devida cautela, podem ser adaptadas para alunos do ensino médio.

Em seguida, há a bibliografia consultada e os anexos que trazem os critérios utilizados no processo de avaliação dos dicionários, o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e um glossário técnico para entender a terminologia básica utilizada nos dicionários, como o que é um verbete, o conceito lema, que é o mesmo de entrada, o conceito de subentrada, a diferença entre exemplos, abonações e achegas.

Esses conceitos, esclarecidos, fazem a diferença para que o professor possa trabalhar e orientar melhor os alunos com os dicionários em sala de aula. Exemplo:

abonação [confrontar com **exemplo**] É um tipo de exemplificação que ilustra o emprego da entrada por meio de fragmentos extraídos de textos literários, jornalísticos, técnicos etc. Na tradição lexicográfica, as abonações costumam ser de autores literários consagrados têm natureza prescritiva,

enquanto na lexicografia moderna, de modo geral, são extraídas de um *corpus*, e têm caráter descritivo:

debulhar (de.bu.lhar) *v.t.d.* 1 tirar os grãos, os bagos ou as sementes de (fruta, cereal etc.). § “Debulhar o trigo, / recolher cada bago do trigo ...” (Milton Nascimento/ Chico Buarque, “O cio da terra”). (...) Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara, Nova Fronteira, 2011. (BRASIL, 2012, p. 105)

achega Num verbete, *achega* é a informação que se acrescenta às de praxe, na explicação dos sentidos de uma palavra. Exemplo:

Orelha substitui *ouvido* na nova terminologia anatômica. Caldas Aulete – Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, 3ª ed., Lexicon, 2011. (BRASIL, 2012, p.105).

Apresentamos, a seguir, a metodologia usada para esse trabalho e as análises da macroestrutura e da microestrutura textual dos dicionários.

4. Metodologia

Estruturalmente, um dicionário organiza-se em dois eixos: o da macroestrutura e o da microestrutura. Welker (2004, p. 81) afirma que a macroestrutura de um dicionário vem sendo entendida em dois sentidos: fazendo referência “à forma em que o corpo de um dicionário é organizado” ou “como o conjunto de entradas”.

Neste trabalho, ficamos com a primeira acepção de Welker (2004). Desse modo, um dicionário, em sua macroestrutura, pode ser dividido em três partes: i) as páginas iniciais, em que frequentemente está a apresentação, o prefácio, a chave do dicionário, listas e abreviaturas; ii) o corpo do dicionário, parte em que estão os verbetes, a nomenclatura do dicionário e iii) as páginas finais, em que podemos encontrar anexos, tabelas, mapas, bandeiras, informações enciclopédicas, entre outras.

Esta disposição de elementos, entretanto, pode variar de dicionário para dicionário, ficando a critério de cada autor ou organizador incluir uma ou outra informação que julgar relevante para o consulente (SANTIAGO, 2012).

Já a microestrutura, segundo Haensch (1982), é o conjunto ordenado de todas as informações dentro do verbete. Assim estão contidas, na microestrutura, informações relativas à forma do vocábulo como a categoria gramatical, separação silábica, gênero, número, pronúncia, antônimo, sinônimo, etimologia, entre outras informações relativas ao conteúdo semântico da unidade léxica (ZANATA; MIRANDA, 2008).

Para as análises da macro e da microestrutura textual, selecionamos dois dicionários do Tipo 2: O *Dicionário ilustrado de português*, de Maria Tereza Camargo Biderman, 2ª ed., da editora Ática, 2012 e o *Dicionário escolar da língua portuguesa - ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Caldas Aulete, organizado por Paulo Geiger, 3ª ed., editora Globo, 2011; do Tipo 3 selecionamos: O *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*, de Caldas Aulete, organizado por Paulo Geiger, 3ª ed., da Lexikon, 2011 e O *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 2ª ed., da editora Positivo, 2011.

Vale mencionar que, para a escolha dos dicionários do Tipo 2, não usamos critérios específicos. A escolha foi devido a querermos conhecer melhor essas obras que se utilizam, muitas vezes, de ilustrações e figuras para a definição, para o conceito de uma palavra ou expressão e são destinadas aos alunos do 2º ao 5º segmentos do ensino fundamental.

Já os dicionários do Tipo 3 foram escolhidos porque são direcionados ao ensino fundamental do segundo ciclo, séries do campo de atuação de estágio e do exercício da docência dos professores da área de Letras, área em que atuamos, também, como professores.

Vale mencionar, ainda, que analisamos dois tipos de dicionários e apenas duas obras de cada tipo, devido ao nosso espaço exíguo, além de os quatro dicionários escolhidos serem de autores já bastante conhecidos na academia lexicográfica.

Assim, pretendemos fazer uma análise contrastiva entre os dois dicionários do Tipo 2 e análise contrastiva entre os dois dicionários do Tipo 3, no que diz respeito às características de cada um quanto à organização da macro e da microestrutura textual, a fim de verificarmos se os lexicógrafos, na composição desses dicionários, atendem aos critérios para o público-alvo a que se destinam, público infantil de 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries, dicionários Tipo 2; alunos do ensino fundamental das 6^a às 9^a séries, estabelecido pelo PNLD, como: i) linguagem adequada ao jovem leitor; ii) organização das entradas e iii) facilidade de entendimento dos verbetes.

As análises sobre a macroestrutura textual dos dicionários são feitas em forma de resenha e as análises da microestrutura são baseadas em estudos de Gonçalves e Zavaglia (2009) e Escribano (2003) e serão feitas por amostragem, com seleção de dois verbetes apenas, um nome e um verbo.

5. Análise da macroestrutura

5.1 Dicionários Tipo 2

5.1.1 *Dicionário ilustrado de português, de Maria Tereza Camargo Biderman*

Esta obra, com 2^a edição em 2012, conta com mais de 5.900 verbetes, que foram selecionados a partir de pesquisa feita por Biderman com um *corpus* do português brasileiro contemporâneo de seis milhões de palavras, cinco milhões relacionadas à língua escrita e as demais associadas à língua falada.

O vocabulário empregado inclui palavras relacionadas à tecnologia e ao universo científico contemporâneo. Como é um dicionário da língua portuguesa usada no Brasil, seus verbetes procuram dar conta dos mecanismos e dos recursos do nosso idioma, tanto nas informações de natureza linguística e gramatical, como também no uso das palavras expresso por meio de exemplos práticos que fixam o entendimento dos significados.

A obra apresenta o corpo editorial, o sumário, faz a apresentação em forma de poema, traz informações de como usar o dicionário, chave do dicionário, seguidas do prefácio, e lista de abreviaturas e símbolos. Na página 325, iniciam os anexos: Mapa do mundo, Bandeira dos países, Mapa do Brasil, Bandeira dos estados brasileiros, categorias gramaticais, Libras, animais, medidas, figuras geométricas, numerais e tempo.

Nos verbetes foram usadas as fontes tipográficas: *frutiger* (corpos 7, 8, 9,10) e *goudy* corpos (8, 9, 10). Muitas palavras aparecem ilustradas em cores por meio de fotos ou ilustrações realistas. A obra conta com mais de 750 imagens, que completam as informações sobre as palavras, mostrando traços distintos e característicos desses referentes. Biderman (2012) afirma que, desse modo, verifica-se também um aprendizado não verbal que se reflete em conhecimento e informação.

Para a autora

O ser ou objeto que a palavra refere só será plenamente apreendido pela mente do educando através do signo total: conceito (significado) + palavra + reprodução desse ser /objeto da realidade. Tratando-se de crianças que vivem o processo de conhecer o universo e o vocabulário que o representa, isso é fundamental. A definição linguística jamais substituirá a visão do referente ou de sua reprodução (BIDERMAN, 2012, p. 10).

Diante disso, fica evidente que ao usar essas imagens, aliadas a um projeto gráfico arejado, letras grandes, uso de cores e sinalização funcional, Biderman (2012) pretende tornar a consulta ao dicionário um ato prazeroso e fácil.

4.1.2 Dicionário escolar da língua portuguesa - ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Caldas Aulete

Esse dicionário foi organizado por Paulo Geiger e publicado pela editora Globo, 3ª edição, em 2011. É composto por 6.183 verbetes de acordo com a nova ortografia.

Nessa obra, há a apresentação do corpo editorial, nota dos editores, que explicam o projeto do *Dicionário escolar da língua portuguesa*, destinado à criança recém-alfabetizada, alunos do ensino fundamental 2º ao 5º anos, que começam a estudar, tendo a língua como eixo de seu aprendizado.

Para os editores, essa obra visa ser uma referência acessível para a compreensão dos significados e usos das palavras no universo dos alunos nessa faixa etária, baseando-se no conceito de que o aprendizado do mundo por meio do conhecimento das palavras não se esgota na lexicografia ou na pedagogia, que são seus fundamentos principais.

Assim, completam afirmando que o mundo das palavras é o mundo das coisas reais, das pessoas reais, com o qual a criança deve aprender a se integrar, a ser motivada e influenciada por ele, ao mesmo tempo em que o influencia e motiva. A comunicação é a base da integração entre as pessoas e aprender a comunicar é aprender sobre o mundo, sobre os outros, sobre si mesmo, e sobre a relação eu-outros. Por isso que ensinar é educar. As coisas são como as vemos, e aprendemos a vê-las quando aprendemos seus significados.

Ainda, segundo os editores, esta é a visão que orienta os métodos lexicográficos e pedagógicos do Caldas Aulete Tipo 2. Com um texto explicativo, em nível mais de diálogo do que de imposição, com informações adicionais e informações visuais como apoio para a compreensão dos significados, explicam o porquê de terem usado os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo para ilustrar praticamente todas as páginas do dicionário: os personagens de Monteiro Lobato representam a própria criança diante do mundo aventureiro das palavras, o que faz da obra uma aventura em si mesma. A aventura de ensinar, educar e divertir ao mesmo tempo.

Na página cinco, encontra-se o sumário, em seguida, nas páginas seis e sete, é apresentada *A Turma do Sítio*, cujos personagens são descritos um a um, trazendo, também, uma breve biografia de Monteiro Lobato. Na página oito, há o tópico *Aos*

educadores, com a apresentação da proposta lexicográfica e menção, novamente, ao número de verbetes que compõe o dicionário, sem dizer, especificamente, a fonte de pesquisa, os critérios que foram usados para a seleção dos vocábulos. Menciona-se apenas que o dicionário se propõe a cobrir o universo de palavras e de termos com que irá se deparar um jovem, entre seis e onze anos, entre o 2º e 5º ano do ensino fundamental, em sua educação e instrução escolar, nos campos de interesse cobertos pelos livros e revistas que vai ler, naquilo que vai ver e ouvir no jornal e na televisão ou na conversa dos “mais velhos”.

Os verbetes tiveram as cabeças grafadas em *Stone sans bold*, corpo 11, texto em *Nimrod MT* (com entradas suplementares em bold), corpo 10,5, com alinhamento pela esquerda, o que evita o uso de hifens e permite um arejamento da página e beneficia a leitura, tornando mais agradável a percepção do todo.

Permeiam as páginas do dicionário, 662 fotos e desenhos que foram usados não somente com caráter ornamental, mas com a função de informar, um suplemento à informação escrita, permitindo maior perfeição à compreensão de significados e usos. Para isso, dão grande destaque à comunicabilidade, à empatia, à marca dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato.

Na página nove, apresenta-se a proposta pedagógica do dicionário. Nas páginas dez e 11, a chave do dicionário, *Como usar este dicionário*. Em seguida, *Modelos de conjugação*, para, então, ter início a ordem alfabética da apresentação dos verbetes, página 13. O dicionário tem um total de 496 páginas e, ao contrário de outras obras lexicográficas, não apresenta anexos.

5.2 Dicionários Tipo 3

5.2.1 Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda

O dicionário Aurélio Júnior, no que diz respeito à sua macroestrutura, informa o leitor, na apresentação, a composição gráfica do dicionário com detalhes: o dicionário

é composto em fonte *Times New Roman*, tamanho 8,5, e *Humanst521XBdCn BT –Extra bold*, tamanho 9, tem como um dos seus objetivos mais importantes apresentar uma descrição atual da língua portuguesa para estudantes já alfabetizados, que buscam ampliar seu vocabulário e, conseqüentemente, sua cultura geral.

Para isso, conta com 30.373 verbetes selecionados para o aluno dos anos finais do ensino fundamental e concebidos por uma equipe de lexicógrafos, com origem em uma base de dados reconhecidamente consolidada.

Na apresentação, informa-se, ainda, que o dicionário é do Tipo 3, que foi desenvolvido sob os cuidados e o trabalho árduo de pesquisadores, de várias áreas do conhecimento, que tiveram a atenção de utilizar, em todos os verbetes, uma linguagem adequada ao jovem leitor: as informações foram veiculadas de uma maneira clara, sem correr o risco de gerar mais dúvidas naqueles que as buscam.

Há menção, também, de que, para a realização da obra, a equipe de lexicógrafos teve a preocupação de aliar à tradição do idioma, tradição que serve de base à nossa cultura linguística, a modernidade dos dias atuais, disponibilizando para os jovens consulentes um universo vocabular verdadeiramente abrangente quanto à terminologia tecnológica, especialmente em se tratando da área de informática.

Outra informação mencionada é a de que o dicionário apresenta uma novidade: as rubricas que reúnem áreas de conhecimento antes muito diversificadas. Por exemplo, termos que poderiam ser indicados como integrantes da Geometria, da Trigonometria ou da Álgebra são assinalados como Matemática ou da mesma forma, alguma outra área incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao adotar esse critério, objetivaram também auxiliar os estudantes a terem uma visão mais integrada das diferentes áreas de conhecimento, de acordo com uma postura mais moderna em relação às ciências.

Destaca-se também o uso restrito que se faz, neste dicionário, das abreviaturas: trocaram todas as abreviaturas de uma letra só por reduções fáceis de entender,

principalmente no caso das classificações gramaticais (exemplo: subst. fem., em vez de s. f.).

A obra traz, como destaque adicional, em suas páginas iniciais, fonte de consulta para estudantes que estão desenvolvendo a escrita. As orientações sobre como escrever um texto, entre outras, servem como ferramenta para que esses estudantes trabalhem suas habilidades e se tornem mais seguros em relação ao uso da linguagem escrita.

Outra informação importante são os critérios adotados quanto:

- 1) à pronúncia das palavras: a) faz-se em geral apenas o registro do e ou do o fechados; b) a pronúncia dos vocábulos de língua estrangeira é feita de maneira simples, de modo a facilitar a compreensão do usuário do dicionário;
- 2) ao plural das palavras: são dados os plurais das palavras em ao (com exceção das terminadas em cão, são e xão, ou seja, ligadas a radicais verbais), os irregulares e dos vocábulos compostos, além, é claro, daqueles em que há variação do timbre da vogal [exemplo: aeroporto/aeroportos (ó)];
- 3) às formas femininas das palavras é apresentado o feminino irregular (ou o que representa uma exceção);
- 4) aos superlativos: faz-se o registro apenas daqueles cuja forma difere da do radical do adjetivo;
- 5) à conjugação verbal: os verbos irregulares ou defectivos têm a sua conjugação apresentada ou remissiva para um verbo de igual paradigma;
- 6) aos gentílicos, ou seja, os nomes pátrios: têm, em geral, seu registro na tabela de países, pátrios e moedas, anexa no final, anexa no final da presente obra.

O dicionário traz, também, nas páginas iniciais, a chave do dicionário, explicações de como usar o dicionário, *Nosso alfabeto/alfabeto grego*, O dicionário e o uso das palavras, dicas, abreviaturas, resumo gramatical.

Nas páginas finais, encontram-se numerais, símbolos e unidades de medida, formas de tratamento, coletivos de seres e objetos, vozes ou ruídos produzidos por

animais, unidades da federação, presidentes do Brasil, os países e uma minienciclopédia.

Interessante ressaltar a inclusão da dedeira, tipo de marcação no meio das páginas na cor azul com a letra do verbete no centro, com a finalidade de facilitar o manuseio do dicionário, a sua consulta.

5.2.2 Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete

Foi organizado, também, por Paulo Geiger e publicado pela editora Lexikon em 2011. Este dicionário contém 29.431 verbetes e 1924 locuções de acordo com a nova ortografia.

Na sua macroestrutura, apresenta o editorial, com toda a equipe responsável pela organização e elaboração do dicionário; o sumário; o prefácio, escrito por Evanildo Bechara. Ainda, nas páginas iniciais, há o item *O conceito e a proposta lexicográfica*, que traz alguns princípios básicos que nortearam a concepção, o planejamento e a feitura do dicionário, com a apresentação do conceito e da proposta em seus aspectos genéricos, pois as particularidades do dicionário estão descritas no item *Como usar o dicionário*.

Além disso, o dicionário apresenta outros itens importantes, a saber: *Uma pequena gramática*, de autoria de José Carlos Azeredo; paradigmas de conjugação, com o modelo completo de conjugação de mais de 50 verbos; formas de tratamento; elementos de composição, apresentando uma lista alfabética dos principais prefixos e sufixos, com o significado que emprestam às palavras que formam; coletivos; vozes e animais / animais e vozes; símbolos matemáticos; elementos químicos; Presidentes do Brasil; hierarquia militar; tabela de conversão de medidas; gentílicos brasileiros; montanhas mais altas do mundo; rios mais extensos do mundo; quadro dos povos indígenas brasileiros; quadro de países, com as respectivas capitais, suas áreas e

populações (estimativa de 2010); os 25 municípios mais populosos do Brasil, de acordo com o censo de 2010.

Traz, ainda, lista de rubricas, lista de abreviações, os símbolos usados nos verbetes, marcas de uso e regionalismos; regências verbais; etimologias; classes gramaticais. No final, apresenta uma minienciclopédia com nomes próprios.

5.3 Considerações acerca da macroestrutura

Com a análise da macroestrutura dos quatro dicionários, podemos observar alguns pontos em comum: editorial, sumário; páginas prefaciais com prefácio do autor ou da editora (Dicionário Caldas Aulete Tipo 3 com prefácio feito por Evanildo Bechara); apresentações da obra, com a proposta lexicográfica, critério obrigatório, contendo o público para o qual se destina, o número total de entradas, o número total de ilustrações, o tamanho e o tipo da fonte empregada (letras); apêndices com a chave do dicionário (guia de como usar o dicionário); siglas e abreviaturas mais usadas nos dicionários.

Pontos divergentes: minigramática, minienciclopédia, quadro de conjugações verbais, quadro de mapas, quadro de países, quadro de povos indígenas do Brasil, quadro de formas de tratamento, quadro de elementos químicos, tabelas de coletivos (anexos). O dicionário Caldas Aulete Tipo 2 não traz anexos.

6. Análise da microestrutura

Escribano (2003) assevera que um verbete é a unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário, formado pelo lema, palavra-entrada, que é a unidade léxica tratada, e por informações acerca desta unidade. Desse modo, o verbete pode ser caracterizado como o conjunto das acepções e de outras informações relacionadas à entrada do dicionário.

Ainda, segundo o autor, a acepção é um dos aspectos mais importantes da organização de um verbete. É por meio da acepção ou definição lexicográfica, que cada um dos sentidos realizados de um significado, aceitado e reconhecido pelo uso, irá aparecer verbalizado.

Conforme já mencionamos, a microestrutura de um dicionário é composta pela ordenação dessas informações dispostas no verbete. As informações nos verbetes podem variar de dicionário para dicionário, dependendo da função, do propósito do dicionário, de seus usuários e destinatários ou de outros fatores (ESCRIBANO, 2003).

Geralmente os verbetes nos dicionários trazem informações sobre ortografia, categoria gramatical, gênero, número, definição, exemplos, sinônimo, antônimo, etimologia. As informações dispostas em um dicionário escolar priorizam, essencialmente, segundo Pontes (2009), a palavra-entrada, a categoria gramatical e a definição.

Outros elementos, como etimologia, sinônimos, antônimos, exemplos, abonações de uso, fraseologia, informações fônicas, subentradas, remissivas, entre outras, também podem aparecer dependendo do tipo de dicionário, do tipo de usuário.

A seguir analisamos a microestrutura do verbete **coração** e do verbete **amar**, um nome e um verbo, cujas informações foram extraídas de cada um dos quatro dicionários mencionados.

6.1 Dicionários Tipo 2

6.1.1 *Dicionário ilustrado de português*, de Maria Tereza Camargo Biderman

Os verbetes deste dicionário estão em ordem alfabética, no alto de cada página há uma indicação da primeira e da última palavra que constam nela. As entradas estão na cor azul e as informações lexicográficas seguem a estrutura:

ENTRADA + categoria gramatical + gênero + divisão silábica + sílaba tônica + definição + exemplo + sinônimo + antônimo + expressões idiomáticas + plural + remissão para outra entrada ou para uma figura.
--

O verbete **coração** encontra-se transcrito da seguinte forma:

Coração s. masc. co-ra-ção. **1.** Órgão oco, feito de músculo, que fica no peito. O coração bombeia o sangue para todo o corpo. **2.** Centro das emoções e dos sentimentos. Desde que Célia desmanchou com o noivo ninguém mais ocupou o seu coração. Ter bom coração: ser bom. Ter um coração de ouro: ser uma pessoa bondosa. Ter um coração de pedra: não ser sensível nem bondoso. **pl.:** corações. ver figura **corpo humano** (p. 82) (BIDERMAN, 2012, p. 81).

A entrada (**coração**) está na cor azul, seguida da categoria gramatical e do gênero, assim, vem indicando que a palavra é um substantivo do gênero masculino. Depois, a separação silábica, com a marcação da sílaba tônica acentuada (em destaque co.ra. **ção**) e a definição, marcada com números, que indica mais de uma definição (1 e 2). As definições foram seguidas de exemplos. Logo após vêm expressões idiomáticas com a palavra coração, o plural de coração (corações) e uma remissiva, indicando ao consulente que observe a figura da página seguinte (82), onde há a imagem de um coração.

O verbete **amar**:

amar v. a-*mar*. Sentir amor por; querer bem. *Romeu e Julieta* se amavam.
sinônimo: gostar. **antônimo:** odiar.

ENTRADA + categoria gramatical + separação silábica + sílaba tônica + definição + exemplo + sinônimo + antônimo.

A microestrutura do verbete amar é composta pela entrada, categoria gramatical, a classe, no caso é o verbo, separação silábica e sílaba tônica em destaque (a -**mar**), definição seguida de exemplo, sinônimo e antônimo. Não há referência acerca da transitividade do verbo.

6.1.2 Dicionário escolar da língua portuguesa - ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Caldas Aulete

Este dicionário traz seus verbetes em ordem alfabética e a entrada também em azul. Nas páginas em que estão os verbetes, ao pé de cada página dupla, para facilitar a consulta, há uma barra de abreviações utilizadas nos verbetes e os sinais especiais que marcam as entradas das palavras. Os verbetes do Caldas Aulete Tipo 2 seguem a seguinte estrutura:

ENTRADA + divisão silábica + sílaba tônica + categoria gramatical + gênero + definição + exemplos + locuções e expressões idiomáticas + indicação de contexto + informações adicionais [plural, antônimo, sinônimo, superlativos] + derivadas + subentradas + índice.

O verbete **coração** no Caldas Aulete Tipo 2:

Coração co.ra.ção **sm.** **1** medicina O coração é o órgão do corpo humano que fica do lado esquerdo do peito, dentro do tórax, e que serve para bombear sangue para todas as partes do corpo. **2** figurado É também a parte mais importante ou mais profunda de alguma coisa: o coração da cidade. A tribo indígena fica no coração da floresta. **3** figurado Também se diz que o coração é o lugar onde ficam nossos sentimentos e emoções: A história triste tocou seu coração. **4** figurado O coração é o modo como cada um é, com seus sentimentos e características: As pessoas que ajudam as outras têm um bom coração. **5** figurado Bondade: Era uma mulher má, sem coração. [PL.: *corações*.] (CALDAS AULETE, 2011, p.133)

A microestrutura do verbete está composta pela entrada, divisão silábica, que é feita por pontos e não por hífen, a sílaba tônica está sublinhada (-ção), em seguida temos a classe gramatical e o gênero, substantivo masculino; depois a indicação de contexto em azul, palavra que pertence ao campo da Medicina; a definição, seguida de mais três indicações de contexto no campo da linguagem figurada, com definição e exemplos. Para terminar, há informações adicionais, neste verbete, o plural de coração, *corações*.

O verbete **amar** no Caldas Aulete:Figura 1 – Verbetes amar no *Dicionário escolar da língua portuguesa*, de Caldas Aulete.

Fonte: Caldas Aulete, 2011, p.38

ENTRADA + divisão silábica + sílaba tônica + classe gramatical + definição + transitividade verbal + exemplos + conjugação verbal.

O verbete tem a entrada, **amar**, seguida de divisão silábica, sílaba tônica, classe gramatical. São apresentadas quatro definições, três com o verbo amar com transitividade direta e uma com intransitividade e os exemplos. No final, entre colchetes e em azul, a conjugação do verbo é indicada, com base em quatro modelos apresentados no início do dicionário: verbos terminados em **ar**, **er**, **ir** e o verbo **pôr**. A terminação do verbo que é para ser consultada vem sublinhada, no caso do verbo **amar**, está marcada a conjugação dos verbos terminados em **ar**.

Para completar o significado do verbo, há, junto ao verbete, a imagem de dois personagens do sítio do Pica-pau amarelo, Emília e Tia Nastácia, que se abraçam, demonstrando muito amor, carinho e afeto, reforçando o significado do verbete.

Considerando a destinação escolar dos dicionários, o tipo em que se classificam, o público a que visam, alunos do ensino fundamental do 2º ao 5º ano, ambos os

dicionários atendem aos princípios da Lexicografia propostos pela comissão de avaliação de dicionários do MEC.

Como os dicionários escolares devem considerar o seu caráter pedagógico, assim trazem, nas entradas dos verbetes, linguagem clara e acessível para o entendimento das informações neles dispostas. Ambos trazem a separação silábica das palavras, indicação obrigatória exigida no processo de avaliação dos dicionários deste tipo.

Em relação ao número de acepções, no verbete *coração*, o dicionário de Biderman traz duas acepções e três expressões idiomáticas, bem exemplificadas; já Caldas Aulete traz uma acepção com indicação de contexto, área da Medicina, e as demais são rubricas com indicação de linguagem figurada. Todas também com exemplos. Os dois dicionários trazem o plural da palavra.

No verbete *amar*, como é um verbo, o dicionário de Caldas Aulete é mais completo. Traz a categoria gramatical, definição, a regência, a transitividade do verbo, exemplos e indica a conjugação do verbo. Mas não informa o sinônimo e o antônimo do vocábulo.

Já no dicionário de Biderman, no verbete *amar*, não há indicação de regência, de transitividade. Segundo a autora, isso não acontece porque informações sobre transitividade do verbo são conceitos que ela acredita que ainda parecem difíceis aos alunos dessa faixa etária, levando-se em consideração o grau de abstração que tal questão gramatical representa (BIDERMAN, 2012, p. 10). Também não faz menção à conjugação do verbo. Só indica a categoria gramatical, faz a definição, exemplifica, entretanto traz o sinônimo e o antônimo.

Informações em comum: divisão silábica, sílaba tônica, classe gramatical, regência (verbo), gênero, definição e exemplos.

Informações divergentes: locuções e expressões idiomáticas, indicação de contexto, informações adicionais [antônimo, sinônimo], remissiva, transitividade e conjugação verbal.

6.2 Dicionários Tipo 3

6.2.1 Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda

O dicionário *Aurélio Júnior* traz, também, os verbetes em ordem alfabética e, na abertura de cada letra, há um desenho da letra e a imagem de vários objetos que começam por essa letra. A entrada dos verbetes vem sempre em azul e, de um modo geral, está assim composta:

ENTRADA + separação silábica + categoria gramatical + gênero + rubrica + definição + exemplos + locuções ou expressões idiomáticas + abonação + ortoépia

O verbete **coração** no *Aurélio Júnior* (2011):

co.ra.ção *subst. masc.* **1.** *Ciências naturais* Órgão oco, muscular, que fica na cavidade torácica, e é formado de duas aurículas e dois ventrículos, e recebe o sangue e o bombeia mediante movimentos ritmados. **2.** *Figurado* A natureza ou a parte emocional do indivíduo. **3.** Amor, afeto. **4.** Qualquer objeto de forma semelhante à do coração. **Coração de ouro.** O de uma pessoa muito bondosa. Generosa. **Coração de pedra.** O de uma pessoa insensível, impiedosa. **Abrir o coração.** Confessar o que está sentindo; fazer confidências. **De cortar o coração.** Diz-se do que provoca grande comoção. (AURÉLIO JÚNIOR, 2011, p. 254).

O verbete **coração** tem sua microestrutura formada pela entrada, que já se encontra com a separação silábica, categoria gramatical e gênero, rubrica, que vem em itálico e indica a área de conhecimento em que a palavra é usada com tal significado, no caso de coração é usada na área das *Ciências Naturais*. A rubrica também é usada para referir-se ao uso ou ao nível de linguagem em que as palavras são usadas, como

Gíria, Figurado, Depreciativo, como foi citado na acepção 2 do verbete. Em seguida, vem a definição, com exemplos e as expressões idiomáticas. Nesse verbete, não há abonação e referência ortoépica.

O verbete **amar** no *Aurélio Júnior* (2011):

ENTRADA + separação silábica + categoria gramatical + regência + definição + exemplo

a.mar *verbo trans. dir.* **1.** Ter amor a: *Ama os filhos sem exceção.* *Intrans.* **2.** Ter amor: estar enamorado. *Pronominal* **3.** Ter sentimento mútuo de amor, ternura, paixão. **4.** Praticar (duas pessoas) o ato sexual. (AURÉLIO JÚNIOR, 2011, p. 74).

O verbete **amar** é composto da entrada, já separada em sílabas, seguida da categoria gramatical, da regência do verbo, que indica a sua transitividade, verbo transitivo direto. Depois vem a definição, com exemplo criado pelo autor. O exemplo vem sempre em itálico, após dois pontos.

6.2.2 Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete

Os verbetes do Minidicionário de Caldas Aulete têm a entrada grafada em negrito e a maioria das informações que o compõe estão estruturadas da seguinte maneira:

ENTRADA + separação silábica + gênero + sílaba tônica + classe gramatical + pronúncia + rubrica + definição + exemplo + abonação + locução ou expressão idiomática + subentrada + achega de definição + achega de verbete + achega enciclopédica + remissiva + ilustração

O verbete **coração** no Caldas Aulete:

Figura 2 – Verbetes coração no Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete.



Fonte: Caldas Aulete, 2011, p. 226.

Nesse verbete, observamos que a entrada é seguida da separação silábica, entre parênteses, com a sílaba tônica em *itálico* (co.ra.ção). Seguem-se a classe gramatical e gênero, a rubrica, indicação de contexto, permite identificar o contexto em que se dá o uso da palavra (a acepção 1 mostra que coração é usado na Anatomia e, nas acepções 4, 5, 6 e 7, indica-se o nível de uso da língua, que a palavra pode ser usada em sentido figurado).

Depois vem definição, exemplos, grafados em *itálico*, precedidos de dois pontos, com o vocábulo exemplificado sublinhado; as expressões idiomáticas; chegada de verbete, que traz informações adicionais sobre o vocábulo, no caso a formação ou etimologia (F.); chegada de enciclopédia, traz mais informações sobre o vocábulo que não se restringem apenas aos aspectos lexicais (seus significados), estende-se a sua importância nos contextos social, cultural, científico, econômico, médico, entre outros, vem sempre no final do verbete, sobre um fundo de cor, conforme pode-se ver na figura acima. E, por fim, a ilustração de um coração, com suas partes. A ilustração tem

caráter elucidativo, pois visa-se que o consulente associe a visualização da imagem à compreensão do significado do vocábulo. Não há remissiva.

O verbete **amar**, *Caldas Aulete* (2011):

Amar (a.mar) v.1 Ter amor a (alguém, algo ou si mesmo). [**td.:** *Amava o rapaz.* **pr.:** *Amam-se desde a infância.*] 2 Gostar muito de (fazer algo). [**td.:** *Amava ler.*] 3 Experimentar o sentimento de amor. [**td.** (sem complemento explícito): *Não pensava em nada, só amava.*] 4 Sentir profunda afeição ou devoção por. [**td.:** *amar (a) Deus/ (a) o próximo.* Nota: O a é enfático e não configura regência indireta.] [1amar] [F.:Do lat. Amare. Hom./Par.: amais (fl), a mais (loc.); amo (fl.), ama (s) (fl.) ama (s) (sf. e pl.); (s) amara, amaram, amaras, amarem, amares, amaremos (fl. e fl. de amarar); amasse, amassem, amasses (fl. e fl. de amassar); amáramos (fl.) amaramos (fl. de amarar); amáreis (fl.) (fl. de amarar); amásseis (fl.), amasseis (fl. de amassar); amássemos (fl.), amassemos (fl. de amassar); amem (fl.), amém (adv., interj. e sm.)] (CALDAS AULETE, 2011, p. 42).

ENTRADA + separação silábica + sílaba tônica + classe gramatical + definição + regência + exemplo + achega de definição + achega de verbete

A entrada do verbete segue de separação silábica entre parênteses, com a sílaba tônica em itálico (a.mar), classe gramatical, definição, regência com a transitividade do verbo, seguida de exemplos, grafados em itálico com a palavra exemplificada sublinhada.

Após vem a achega de definição que, segundo Aulete (2011, p. xiii) é uma área de informações suplementares sobre determinada acepção, apresentada entre colchetes, que pode conter informações sobre regências e seus exemplos, como foi explicitado, e notas elucidativas, como a que foi apresentada no verbete em questão.

Depois, segue a achega de verbete, com a etimologia e a indicação de que a palavra é homônima e parônima: ama (verbo) / ama (substantivo); amais (v.) e a mais (loc.) entre os outros exemplos elencados. Nesse verbete, não há ilustração nem remissiva.

As informações comuns nos dois dicionários são: separação silábica, gênero, classe gramatical, definição, rubrica, exemplos, locução ou expressão idiomática, regência (transitividade verbal).

E as informações divergentes: chegada de definição, chegada de enciclopédia, chegada de verbete [etimologia, homônimo e parônimo], ilustração.

7. Considerações finais

De acordo com a avaliação do MEC (BRASIL, 2012), os dicionários do Tipo 2 são bastante diversos no que diz respeito ao projeto gráfico e à estrutura dos verbetes, configurando propostas lexicográficas distintas.

Essas obras, muitas vezes, do ponto de vista pedagógico, aproximam-se ora dos dicionários do Tipo 1, ora dos dicionários do Tipo 3. Isso permite aos professores estratégias didáticas bastantes variadas, seja de ensino e aprendizagem de gêneros, seja de tratamento do vocabulário e do léxico (BRASIL, 2012, p. 29).

O *Dicionário ilustrado de português*, de Maria Tereza Camargo Biderman, por exemplo, tem como diferencial um projeto gráfico-editorial que lembra as enciclopédias infanto-juvenis. O dicionário tem o formato semelhante ao de livros didáticos e com muitas ilustrações, a apresentação dos verbetes ocorre em uma sequência bem didática, com linguagem simples, mas precisa e adequada aos alunos do nível a que ele foi destinado.

De modo geral,

[...] a obra procura cumprir o duplo desafio de motivar as crianças para o fascinante mundo das palavras e de introduzi-las no universo de um dicionário bastante semelhante, no que diz respeito à organização do verbete e às informações disponíveis, aos destinados a adultos (BRASIL, 2012, p. 31).

Já o *Dicionário escolar da língua portuguesa* de Caldas Aulete traz, como recurso motivacional, o universo ficcional da turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, que ilustra as páginas dos verbetes, os quais, muitas vezes, têm rubricas retomadas e desdobradas no rodapé da página: estrangeirismos, subentradas, locuções, sinônimos, antônimos etc..

Assim, considerando que nosso intuito com esse artigo é apresentar uma análise contrastiva desses dois dicionários do Tipo 2, no que se refere às características da organização da macro e microestrutura textual de cada um, foi-nos possível verificar que os lexicógrafos, na composição desses dicionários, atendem ao público-alvo a que se referem em suas propostas lexicográficas, alunos do ensino fundamental I, com faixa-etária dos 6 aos 10 anos, ao usarem linguagem adequada ao jovem leitor e com organização das entradas que propiciam facilidade de entendimento dos verbetes.

O ponto negativo dessas duas obras foi o uso de remissivas, uma vez que acreditamos que os alunos, nessas séries, principalmente as 2^a e 3^a séries, precisarão do auxílio do professor para chegarem à remissão indicada no corpo do verbe.

Os dicionários do Tipo 3 têm projeto gráfico-editorial orientados para o público jovem escolarizado, alunos de 11 a 14/15 anos. As obras deste tipo, no caso analisado, *Aurélio Júnior* e *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*, de Caldas Aulete, configuram-se como representativos do léxico do português brasileiro contemporâneo, incluindo palavras de todas as classes e tipos; e, algumas vezes, siglas, símbolos, afixos etc.

Ambos têm características típicas de minidicionários de uso geral, pois registram entre 19.000 e 30.000 palavras; “[...] só se valem – quando é o caso – de ilustrações funcionais, jamais recorrendo, portanto, a universos ficcionais ou perseguindo objetivos puramente motivacionais (BRASIL, 2012, p.32).

A estrutura dos verbetes é mais complexa que a dos dicionários do Tipo 1 e do Tipo 2, trazendo mais informações linguísticas sobre as palavras registradas. Além

disso, nas definições e explicações, fazem uso de uma linguagem mais impessoal, às vezes mais especializada ou técnica, nem sempre acessível para o aluno.

Com isso, considerando o nível a que se destinam (alunos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano), as duas obras analisadas poderão demandar, conforme a realidade da sala de aula, a mediação do professor para melhor entendimento dos verbetes.

O aspecto positivo desses dois dicionários é que a tradição lexicográfica está representada, de diferentes formas, no *Aurélio Júnior* e *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*, de Caldas Aulete.

No primeiro, como o título já indica, é uma versão “[...] júnior, ou seja, a mais jovem de um dos mais tradicionais dicionários brasileiros. Já o Caldas Aulete, filia-se a uma prestigiosa obra de origem portuguesa, que teve importantes e renovadoras edições brasileiras até a década de 1980” (BRASIL, 2012, p. 34).

Em vista disso, a sintonia com a atualidade e a preocupação didática ultrapassam, no caso dessas duas obras, as declarações de intenções dos respectivos prefácios. A esse respeito, lemos no *PNLD 2012: Dicionários*:

[...] a seleção lexical é representativa do português brasileiro contemporâneo; há guias de uso voltados para o jovem consulente; apêndices e informações complementares procuram suprir tradicionais demandas escolares (minienciclopédia para nomes próprios; tabelas de conjugação verbal; resumos ortográficos e/ou gramaticais; boxes com informações enciclopédicas em verbetes como “Bíblia” ou “natação” etc.) (BRASIL, 2012, p.34).

Vale ressaltar, ainda, que, entre esses dois dicionários, apenas o Caldas Aulete traz ilustrações, na maioria dos casos, em verbetes em que a informação visual é bastante relevante para a elucidação dos sentidos.

Como nossa intenção não foi a de julgar qual é a melhor obra, mas sim a de fazer uma análise contrastiva entre duas obras de dois Tipos (Tipo 2 e Tipo 3), acreditamos

que não só os dicionários que aqui analisamos, mas todos os dicionários selecionados pelo *PNLD 2012: Dicionários* são de boa qualidade e estão em consonância com os critérios da Lexicografia Pedagógica no que diz respeito à organização da macro e microestrutura.

Desse modo, os professores têm um recurso muito importante para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem, não só nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, contam com o apoio do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, material que auxilia no uso e no trabalho com os dicionários escolares em sala de aula. Indispensável que os professores conheçam e compreendam as propostas pedagógicas dessas obras, seus aspectos estruturais, a fim de que, realmente, os dicionários possam ser incluídos nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas.

Sendo assim, concordamos com a assertiva de Coroa (2011, p. 72) ao dizer que “[...] livros didáticos, dicionários e outros materiais que dão suporte às atividades didáticos-pedagógicas trazem para a sala de aula diálogos com a história, com a diversidade social, com instituições nacionais e com experiências pessoais”.

Diante de tudo que expusemos, acreditamos que o dicionário escolar é, sem dúvida, um recurso pedagógico muito útil em sala de aula. Krieger (2007, p. 308) assevera que “[...] uma escolha adequada poderá motivar e favorecer o uso mais produtivo do dicionário ao longo do processo do ensino-aprendizagem, superando a simples conferência do certo/errado”.

Portanto, quando o grande potencial didático dessas obras for descoberto como uma via de mão dupla, professores e alunos poderão ganhar muito com os ensinamentos lexicográficos.

Referências Bibliográficas

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. (org. Paulo Geiger) 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**: ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. (org. Paulo Geiger) 3ª ed. São Paulo: Globo, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário ilustrado de português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

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

COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, Marcos. (org.) **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ESCRIBANO, C. G. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: GUERRA, A. M. M. (coord.) **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003.

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

GONÇALVES, S. de C. P.; ZAVAGLIA, C. Uma análise dos dicionários do Tipo 2. In: **VII ENGTLEX**, 2009, São José do Rio Preto. Resumos Expandidos do VII ENGTLEX, 2009.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de Língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.) **As ciências do léxico**: Lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

KRIEGER, M. da G. Dicionário de Língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C. S. (org.) **Questões de Linguística**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.

SANTIAGO, M. S. Análises contrastivas de microestruturas dicionários escolares. I: **Pesquisas em discursos pedagógicos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1838179/An%C3%A1lises_contrastivas_de_microestruturas_em_dicion%C3%A1rios_escolares. Acesso em: 20 jul. 2018.

WELKER, H. A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZANATTA, F.; MIRANDA, F. B. **A normatividade nos dicionários gerais de Língua Portuguesa.** Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/04_11.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 03.09.2018



Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão

Fact and fiction in English and German Learner's Dictionaries

Laura Campos de Borba*

Félix Valentín Bugeño Miranda**

RESUMO: Segundo a teoria metalexigráfica, os dicionários pedagógicos estão atrelados ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Isso significa que não há como dissociar essa classe de obras lexicográficas dos programas de ensino. O objetivo do presente trabalho é avaliar se uma modalidade específica de dicionários pedagógicos, os chamados dicionários de aprendizes de uma língua estrangeira, estão efetivamente atrelados a algum programa de ensino. Ademais, será analisada a maneira como a língua-alvo é descrita. Avaliar-se-á um dicionário de aprendizes de língua inglesa (*learner's dictionary*) e outro de língua alemã (*Lernerwörterbuch*). Foram escolhidos esses idiomas em função de dois fatores. Em primeiro lugar, para ambas as línguas, há documentos que contêm diretrizes sobre o seu ensino-aprendizagem (*English Profile* (2011) e *Profile Deutsch* (2005), respectivamente). Em segundo lugar, porque ambas as línguas contam com expoentes de dicionários de aprendizes. Nossos resultados demonstram não há uma correlação entre recursos léxicos específicos e níveis de aprendizagem. Como consequência disso, os documentos

ABSTRACT: According to metalexigraphic theory, pedagogical dictionaries are concerned with language teaching and learning. It means that it is impossible to dissociate these lexicographic tools from syllabi. The aim of this paper is to assess if a specific kind of pedagogical dictionaries, the learner's dictionaries of a foreign language, are in fact related to some syllabus. Furthermore, we analyse how learner's dictionaries describe their target language. We assess an English learner's dictionary and a German learner's dictionary (a *Lernerwörterbuch*). We chose these languages by reason of two factors. Firstly, there are guidelines for both languages about their teaching and learning (such as *English Profile* (2011) and *Profile Deutsch* (2005)). Secondly, English and German traditions have archetypes of learner's dictionaries. The results obtained demonstrate that the lack of specific lexical resources related to each reference level doesn't permit to take advantage from the guidelines for compiling learner's dictionaries. The dictionaries we analyzed reflect indeed the language in use, but they are not related to any guidelines for English and German language teaching and learning.

* Mestra em Estudos da Linguagem (Lexicografia), Doutoranda PPG-LET UFRGS, lauracborba@hotmail.com.

** Doutor em Filologia Românica, Prof. Lexicografia PPG-LET UFRGS, felixv@uol.com.br.

supracitados não são úteis para a compilação de dicionários. Os dicionários de aprendizes analisados, por sua vez, refletem a norma em uso, mas, evidentemente, não estão atrelados aos documentos norteadores de ensino-aprendizagem do inglês e do alemão.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários de aprendizes de inglês. Dicionários de aprendizes de alemão. Programa de ensino. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Norma real.

KEYWORDS: English learner's dictionaries. German learner's dictionaries. Syllabus. Foreign language teaching and learning. Language in use.

1. Introdução

A Lexicografia Pedagógica é aquela que se preocupa com dicionários voltados para o ensino-aprendizagem seja da língua materna, seja de uma língua estrangeira. Na metalexiconografia alemã, por sua vez, um dicionário pedagógico se insere no âmbito de um *Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch* [dicionário orientado por grupos de usuários] (ENGELBERG; LEMNITZER, 2009, p. 21). O que essas duas denominações têm em comum é o fato de abarcar obras lexicográficas concebidas para propósitos e públicos-alvo determinados. Evidentemente, esta primeira síntese é ainda muito genérica.

Em primeiro lugar, é fundamental definir o que se entende por lexicografia pedagógica. A expressão *pedagógica* leva imediatamente ao conceito de *pedagogia*. No *Lexikon Pädagogik* (LexPäd, 2010, s. v.¹ *Pädagogik*), salienta-se que o termo se refere, entre outras dimensões, ao fato de guiar um indivíduo na busca de conhecimento. A associação com o conceito de *heurística*, ou seja, a capacidade de descobrir algo novo, é imediata (cf. *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (WtbPhil 2013, s.v. *heuristisch*)).

¹ Usa-se *s[ub] v[oce]* para fazer referência a verbetes de dicionários. Na citação em questão, *s.v.* salienta que a informação comentada na frase pode ser encontrada no dicionário LexPäd (2010), mais precisamente no verbete *Pädagogik*.

No entanto, todo e qualquer dicionário é um instrumento heurístico *per se*, de modo que é necessário deslindar ainda mais o conceito de *lexicografia pedagógica*, já que, sob a perspectiva supracitada, o *Concise Oxford Dictionary of the English Language* (COD, 2011) é tão pedagógico como o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD, 2010), ou, para o caso da lexicografia brasileira, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Au, 2010) seria também tão pedagógico como o *Dicionário global escolar Silveira Bueno* (GloDEsc, 2016)². Essa afirmação, evidentemente, não é completamente verdadeira³. Por isso, o conceito de *lexicografia pedagógica* precisa de uma maior determinação.

Segundo Hartmann e James (2001, s.v. *pedagogical lexicography*), lexicografia pedagógica é “o complexo de atividades relacionadas à concepção, compilação, uso e avaliação de DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS”⁴. A remissão a *pedagogical dictionary* [dicionário pedagógico] oferece a seguinte definição: “uma obra de referência especialmente desenhada para as necessidades didáticas práticas de professores e

2 Considere-se também o caso dos dicionários que, velada ou abertamente, conferem a si mesmos o status de dicionário pedagógico, dicionário escolar, etc. Assim, por exemplo, não há nada na capa do Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (DContLP, 2011) que permita pensar que se trata de um dicionário desenhado ex professo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. No Front Matter (p. VII - IX), no entanto, há afirmações como “[...] o bom aproveitamento da obra, sobretudo no plano do ensino da língua portuguesa em níveis mais avançados de escolaridade [...]”; “[...] o universo vocabular das entradas está adequado à nomenclatura exigida pelas matérias curriculares [...]”, chegando a se declarar abertamente como “dicionário escolar” (p. VIII) e, inclusive, assinalando que “[...] as 75 mil palavras da nossa língua e quase 20 mil locuções [sc. lematizadas no dicionário são] um número significativo para um dicionário de uso na escola” (p. IX). Não há nenhum parâmetro léxico-estatístico e/ou didático-pedagógico que confirme que a densidade macroestrutural proposta seja um “número significativo para um dicionário escolar”. Aliás, muitas das características constitutivas de DContLP (2011) não têm nenhuma utilidade para o usuário escolar. Há segmentos informativos de duvidosa aplicabilidade escolar, tais como as etimologias, a pronúncia dos estrangeirismos e uma descrição da regência verbal que emprega uma nomenclatura *sui generis* (transitivo direto adverbializado, transitivo direto e relativo, etc.).

3 Embora não faça parte diretamente do escopo do presente trabalho, Borba (2017) provou de forma veraz que, sob determinadas circunstâncias, dicionários que não se intitulam de pedagógicos, particularmente no âmbito do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), podem ser empregados por aprendizes dessa língua.

4 [A complex of activities concerned with the design, compilation, use and evaluation of pedagogical dictionaries]

aprendizes de uma língua [...]”⁵ (idem, s.v. *pedagogical dictionary*). É evidente que só a partir da definição de *dicionário pedagógico* é possível compreender melhor a natureza da classe de instrumentos lexicográficos que interessa tratar neste trabalho. Uma palavra-chave neste contexto é o adjetivo *didático*, empregado na definição do termo *dicionário pedagógico*. LexPäd (2010, s.v. *Didaktik*) assinala que o conceito de *didática* se emprega para denotar “questões sobre a fundamentação, seleção e ordenação de conteúdos do ensino-aprendizagem”⁶. Dito em outros termos, não é possível pensar em lexicografia pedagógica se não se atrelam as obras lexicográficas ditas pedagógicas a conteúdos de ensino-aprendizagem e, mais amplamente, àquilo que a linguística aplicada anglo-saxônica denomina *syllabus* (cf. RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *syllabus*).

Considerando o exposto acima, poder-se-iam estabelecer os seguintes parâmetros para um dicionário pedagógico:

1. É uma obra de referência desenhada à luz de um programa de trabalho (*syllabus*).
2. É uma obra de referência que descreve a norma real contemporânea de uma língua.
3. É uma obra de referência que deve levar em conta as necessidades do seu público-alvo.

O objetivo do presente trabalho é avaliar dicionários de aprendizes de inglês e de alemão no que concerne ao seu viés pedagógico, à descrição das línguas envolvidas e ao potencial de auxílio ao consulente pretense. Nas seções 2 e 3, discorre-se acerca

5 [A reference work specially designed for the practical needs of teachers and learners of a language [...]].

6 [Fragen der Begründung, Auswahl und Anordnung von Inhalten des Lehrerns und Lernens]

de cada parâmetro enumerado acima e as suas implicações para fins de análise das obras; a seção 4, por sua vez, está dedicada à análise de um expoente de cada uma dessas tradições.

2. Programa de trabalho (Syllabus)

Um programa de trabalho⁷ consiste em

uma descrição dos conteúdos de um curso de instrução e a ordem na qual devem ser ensinados. Programas de trabalho de ensino de línguas podem estar baseados em diferentes critérios como (a) itens gramaticais e vocabulário [...] (b) recursos linguísticos necessários para diferentes tipos de situação [...] (c) os significados e funções comunicativas que o aprendiz precisa para expressar-se na LÍNGUA ALVO¹ [...] (d) as habilidades que subjazem a diferentes comportamentos linguísticos ou (e) os tipos de texto que os aprendizes precisam dominar [...] ⁸ (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *syllabus*).

A definição acima deixa evidente que é possível empregar diferentes variáveis para a elaboração de um programa de trabalho, conforme a perspectiva de ensino de línguas que se adote. Atualmente, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é diretamente influenciado pelas orientações presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001). Prova disso é a adoção, por diversos livros didáticos, de uma escala de níveis proposta pelo documento. O objetivo geral do QECRL (2001) foi contribuir com a mobilidade em território europeu por meio de uma escala unificada de níveis de referência (A1-C2). Isso não o converte automaticamente

⁷ Neste trabalho, usa-se *programa de trabalho* e *programa de ensino* como equivalentes em português para *syllabus*.

⁸ a description of the contents of a course of instruction and the order in which they are to be taught. Language-teaching syllabuses may be based on different criteria such as (a) grammatical items and vocabulary [...] (b) the language needed for different types of situations [...] (c) the meanings and communicative functions which the learner needs to express in the TARGET LANGUAGE¹ [...] (d) the skills underlying different language behavior or (e) the text types learners need to master [...].

em um programa de ensino; na verdade, o documento nem almeja sê-lo, pois salienta que

Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do Quadro Europeu Comum de Referência não é nem formular os objetivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar (QECRL, 2001, p. 11-12; grifos no original).

Isso significa que o QECRL (2001) não se propõe a servir de programa de trabalho – muito embora sua escala de níveis e as diretrizes comunicativas atreladas a cada nível devam servir de referência. Para que se possa entender a relação do QECRL (2001) com os programas de ensino de línguas, é necessário discorrer acerca da concepção de ensino que deu origem a essa proposta e os documentos que serviram de base para esse documento.

Na década de 1970, surgiu uma concepção de ensino de línguas que colocou em dúvida o emprego de estruturas gramaticais como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Trata-se da abordagem nocional-funcional, a qual predicava que o eixo norteador do ensino deveriam ser noções e funções linguísticas. Conforme Richards e Schmidt (2010, s.v. *notional syllabus*), as noções são conceitos gerais, como “tempo, quantidade, duração, locação”⁹, entre outros, enquanto que as funções são atos de fala, como “pedir, sugerir, prometer, descrever”¹⁰, entre outros.

Segundo a perspectiva nocional-funcional, os recursos linguísticos (unidades léxicas e fraseológicas, flexão verbal e nominal, entre outros), denominados *expoentes linguísticos* por essa abordagem (cf. Richards e Schmidt (2010, s.v. *functional syllabus*)),

⁹ [time, quantity, duration, location]

¹⁰ [requesting, suggesting, promising, describing]

situam-se em segundo plano. Em primeiro plano, estão as funções e noções, por serem consideradas os principais elementos que conformam a comunicação. Aparentemente, e consoante esse tipo de organização, o que uma abordagem nocional-funcional propõe como programa de trabalho ou *syllabus* são, na verdade, conjuntos de noções e funções para cada nível de aprendizagem. No que concerne ao ensino de línguas, caberia ao professor ou outro responsável pedagógico a tarefa de determinar quais expoentes linguísticos deveriam ser ensinados em cada etapa de aprendizagem para que os alunos desempenhassem determinadas funções e noções. Por essa razão, há uma já esperada variação entre os expoentes linguísticos elencados por um ou outro curso, ou por um ou outro livro didático, por exemplo. Cada responsável pedagógico elenca de forma *ad hoc* os expoentes que julgar necessários de acordo não somente com as funções e noções, mas também com os seus propósitos e os propósitos de aprendizagem dos alunos (em se tratando de professores especificamente).

A abordagem nocional-funcional teve como primeiro expoente concreto o programa de trabalho *The Threshold Level* (1975) para o ensino-aprendizagem de línguas, com ênfase no inglês. O documento propunha que se preparassem os estudantes de línguas estrangeiras para a comunicação nas mais diversas situações diárias, pois punha “ênfase no uso da língua em encontros diretos cara-a-cara”¹¹ (THRESHOLD 1990, 1998, p. 1). Na verdade, tal perspectiva deu início à abordagem comunicativa, sobre a qual se fundamentam o QECRL (2001) e outras perspectivas, como a aprendizagem por tarefas (cf. mais detalhes em Richards e Schmidt (2010, s.v. *communicative approach*)).

A partir dos anos 1990, lançou-se uma nova edição do documento de 1975 – *Threshold 1990* (1998) – juntamente com outros planos de trabalho similares: *Waystage 1990* (1998), um nível abaixo do *Threshold 1990* (1998); *Vantage* (2001), um nível acima do *Threshold 1990* (1998); e *Breakthrough* (s.d.), um nível abaixo do *Waystage 1990* (1998).

¹¹ [emphasis on the use of language in direct person-to-person encounters]

Os predecessores do *Threshold 1990* (1998) seguiram a mesma estrutura nocional-funcional deste, a qual era exemplificada com alguns expoentes linguísticos recomendados para a língua inglesa. A Figura 1 a seguir reproduz o início do inventário de funções e expoentes:

Figura 1 – funções no *Threshold 1990* (1998).

1	Imparting and seeking factual information	1.2.2	NP + say, think + complement clause He ·says the 'shop is ,shut.
1.1	Identifying (defining)	1.3	correcting
1.1.1	(with suitable gesture) this (one), that (one) these, those	1.3.1	As 1.1 and 1.2, with contrastive stress 'This is the ·bedroom. The ·train 'has ·left.
1.1.2	It is + me, you, him, her, us, them	1.3.2	(correcting a positive statement) (e.g. Va'letta is in ,Italy.) No (+ tag) 'No it 'isn't.
1.1.3	the + NP/this, that, these, those (+ NP) + be + NP 'This is the ,bedroom. The √ animal over ·there is my ,dog.	1.3.3	negative sentences Va·letta 'isn't in √Italy.
1.1.4	I, you, he, she, it, we, they + be + NP 'He is the ,owner of the ·restaurant.	1.3.4	(correcting a negative statement) (e.g. We 'didn't go to ,London.) Yes (+ tag) 'Yes you √ did.
1.2	reporting (describing and narrating)		
1.2.1	declarative sentences The 'train has ,left.		

Fonte: *Threshold 1990* (1998, p. 28).

Na Figura 2, reproduz-se o início do inventário de noções e respectivos expoentes:

Figura 2 – noções no *Threshold 1990* (1998).

1	Existential	1.2	presence, absence here, not here, there, not there, away
1.1	existence, non-existence There is + NP There's no + NP There isn't any + NP the verbs to exist, to become, to make (as in: She 'made a ·new ,dress.)	1.3	availability, non availability to have (got) There is + NP There's no + NP There isn't any + NP

Fonte: *Threshold 1990* (1998, p. 48).

Os quatro documentos supracitados, conhecidos como *T-series*, serviram de base para a reelaboração de programas de trabalho de cursos de inglês e de materiais didáticos— para citar alguns exemplos. Devido ao sucesso da iniciativa, as orientações gerais acerca das funções e noções foram transpostas a outras línguas europeias e geraram documentos similares para cada uma.

Em meio a esse cenário, o Conselho da Europa compilou uma base comum de referência para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras em território europeu: o QECRL (2001). A partir dos documentos *T-series*, propôs-se uma escala de níveis de referência de caráter genérico (*i. e.*, sem atrelar-se a uma língua específica, como os *T-series* para o inglês) e fundamentada a partir da abordagem nocional-funcional: A1 (antigo *Breakthrough* (s.d.)); A2 (antigo *Waystage 1990* (1998)); B1 (antigo do *Threshold 1990* (1998)); B2 (antigo *Vantage* (2001)); C1 e C2 (níveis mais avançados). Da mesma forma que seus predecessores, e conforme já comentado anteriormente, o QECRL (2001) não se propõe a ser um programa de ensino, mas sim uma obra de referência para guiar a elaboração deste tipo de documento a partir de uma abordagem comunicativa (por considerar as funções e as noções como pilares que sustentam o ensino-aprendizagem). É pertinente salientar, entretanto, que tal posicionamento diverge do papel que o QECRL (2001) tem como obra de referência. Parece não fazer sentido denominar-se documento de referência e oferecer descritores de desempenho para cada nível a partir de funções e noções comunicativas, por um lado, e, ao mesmo tempo, alertar que não é necessário seguir as suas próprias orientações, por outro lado.

Identificar os expoentes linguísticos de cada língua que permitem a realização das funções e noções comunicativas do QECRL (2001) está muito longe de ser uma tarefa fácil. Ante a concepção teórica do mesmo, a maneira mais coerente de montar um programa de ensino seria investigar em *corpora* quais expoentes linguísticos realmente são utilizados em uma língua quando se realizam ditas funções e noções.

Entretanto, sob o ponto de vista metodológico, atualmente não há como levar a cabo semelhante trabalho.

As críticas ao caráter genérico do QECRL (2001) e as dificuldades em estabelecer uma correspondência com os expoentes de uma língua levaram o Conselho da Europa a estimular a produção de documentos complementares para suprir a demanda por transposições do mesmo a línguas específicas. Tais documentos são as *Descrições de Níveis de Referência*, que existem para o inglês, alemão, espanhol, francês, entre outras línguas. O objetivo desse tipo de documento é identificar as formas (gramática e vocabulário) de cada língua que permitem a comunicação das funções e noções presentes no QECRL (2001). Apesar de serem originários de uma mesma base e de seguirem determinações do próprio Conselho da Europa para a sua elaboração, as *Descrições de Níveis de Referência* (doravante, DNR) diferem significativamente entre si no tocante à metodologia empregada para sua compilação e aos tipos de informações fornecidos. Para fins deste trabalho, as próximas duas subseções tratam especificamente dos DNR do inglês e do alemão.

2.1 DNR do inglês: English Profile

Para o inglês, o DNR mais desenvolvido é o *English Profile* (EP, 2011)¹². Seu objetivo é produzir uma base de dados que apontem quais expoentes linguísticos (gramaticais e de vocabulário) os aprendizes de inglês empregam e que permitem a

¹² Há outra iniciativa, fruto de uma parceria entre o Consulado Britânico e a European Association for Quality Language Services: *A Core Inventory for General English* (CIGE, 2011). A proposta abarca os níveis de A1 a C1 e fornece de maneira sucinta um inventário de itens de funções, tópicos gramaticais, marcadores discursivos, temas de vocabulário e tópicos gerais para cada um desses níveis (CIGE, 2011, p. 10). Conforme o documento, seu objetivo é esclarecer aos professores “o que ensinar em cada nível do QECRL” [what to teach at each CEFR level] (CIGE, 2011, p. 9). Da mesma forma que o QECRL (2001) e o EP (2011), salienta-se que “o objetivo não é dizer aos professores o que ensinar ou prescrever uma metodologia de ensino em particular” [the aim is not to tell teachers what to teach or to prescribe a particular teaching methodology] (*ibid.*). Novamente, nota-se uma contradição entre o papel social atribuído ao documento por seus próprios compiladores e o que os mesmos defendem como não sendo objetivos do mesmo.

sua classificação em cada nível de proficiência do QECRL (2001). Em outras palavras, os compiladores do EP (2011) investigam quais foram os expoentes linguísticos que indivíduos classificados como nível B1 de proficiência, por exemplo, utilizaram – e que possibilitaram a comunicação das funções e noções previstas para esse nível. Ademais, os compiladores do EP (2011) investigam quais funções são normalmente atreladas a cada nível.

O EP (2011) possui três eixos de investigação: *English Grammar Profile*, *English Vocabulary Profile* e *English Functions Profile*.

O *English Grammar Profile* (EGP) se fundamenta no pressuposto de que “há certas propriedades linguísticas que são características e indicativas de proficiência na L2 em cada nível”¹³ (EP, 2011, p. 9). Seu objetivo é descrever os expoentes gramaticais mais prototípicos de cada nível de aprendizagem do QECRL (2001), como “perguntas indiretas” ou “sentenças simples usando infinitivo” (EP, 2011, p. 11). As informações do EGP estão disponíveis tanto sob a forma de uma ferramenta gratuita na Internet como também no EP (2011, p. 11-35).

Os dados que conformam o EGP são coletados a partir do *Cambridge Learner Corpus*, um *corpus* de produções provenientes de testes de proficiência em inglês. Um fato curioso sobre essa fonte é que os dados são originários de produções de testes de proficiência da Cambridge que remontam ao início dos anos 1990 e que seguem sendo coletados ainda hoje. Isso significa que boa parte dos dados do EGP foi coletada em um contexto no qual estavam vigentes as orientações da *T-series* para o ensino-aprendizagem de inglês. Não há dúvidas de que, mesmo com o advento do QECRL (2001) e do EGP, esses documentos pautam muitas das atuais orientações acerca do ensino de inglês.

¹³ [There are certain linguistic properties that are characteristic and indicative of L2 proficiency at each level]

O *English Vocabulary Profile* (EVP) também é uma ferramenta disponível *on-line*, que se propõe a oferecer os expoentes de vocabulário empregados por aprendizes em cada um dos níveis de referência do QECRL (2001). Seus compiladores valeram-se de recursos de diversos tipos: o *Cambridge English Corpus*, com produções de falantes nativos; o *Cambridge Learner Corpus*; livros didáticos; e listas de vocabulário para testes de proficiência (EP, 2011, p. 10; 53).

É curioso observar que as listas de vocabulário citadas pelo EP (2011, p. 53), tais como *Key English Test Vocabulary List* (KET, 2012), estão fundamentadas nas recomendações de expoentes linguísticos presentes na *T-series*. Ademais, não é improvável supor que os livros didáticos, frente ao caráter genérico do QECRL (2001), também tenham se pautado, ao menos minimamente, por esses mesmos documentos. Ao final, as atuais orientações sobre o ensino de inglês parecem ser circulares, retornando à iniciativa *T-series*. Se se soma a esse quadro a já comentada seleção *ad hoc* de expoentes linguísticos, é plenamente possível sustentar a hipótese de que os repertórios léxicos e gramaticais presentes nos planos de trabalho de materiais didáticos podem apresentar pouca variação entre si. Além do mais, se tais materiais auxiliam no ensino-aprendizagem de inglês, espera-se que os expoentes linguísticos produzidos pelos participantes dos testes de proficiência também os empreguem para realizar as tarefas solicitadas.

O *English Functions Profile* (EFP), diferente dos dois anteriores, investiga o *input* fornecido aos estudantes de inglês por materiais didáticos e as orientações vigentes no QECRL (2001), em documentos como o CIGE (2011) e na *T-series*, entre outras fontes acerca do ensino e avaliação da aprendizagem de inglês. Seu principal objetivo foi oferecer descritores mais específicos acerca das funções nos níveis C de aprendizagem, já que esses níveis são considerados os mais imprecisos do QECRL (2001) em função da ausência de documentos da *T-series* correspondentes.

2.2 DNR do alemão: Profile Deutsch

No que diz respeito ao desenho dos dicionários de aprendizes do alemão à luz de um programa de trabalho, é possível afirmar que essa relação não existe. Advindo do QECRL (2001), uma série de organismos transnacionais incumbidos com o ensino do alemão apresentaram um marco de referência para o alemão denominado *Profile deutsch* (Profile dt, 2002), que estabelecia objetivos [*Lernzielbestimmungen*], competências [*Kannbeschreibungen*] e expoentes comunicativos [*kommunikative Mittel*] para os níveis de proficiência A1, A2, B1 e B2¹⁴. Profile dt (2002) permite conhecer por nível de proficiência os expoentes comunicativos divididos em quatro âmbitos: atos de fala [*Sprachhandlungen*], conceitos gerais [*Allgemeine Begriffe*], vocabulário temático [*Thematischer Wortschatz*] e aspectos culturais específicos [*Kulturspezifische Aspekte*] (p. 140-150)¹⁵. É importante salientar que as listas respectivas só apresentam os temas e subtemas de cada âmbito. As listas específicas devem ser consultadas em um CD-ROM (Prdt 1.0) que serve como banco de dados. Há também especificações para os conteúdos gramaticais (p. 151-161). O Prdt 1.0 permite, de fato, uma série de opções de consulta. Assim, por exemplo, é possível filtrar os expoentes léxicos no vocabulário temático [*Thematischer Wortschatz*] tanto por nível de proficiência, como também segundo se trate de uma função de compreensão, de produção ou de compreensão e produção paralelamente, segundo uma determinada categoria morfológica, conforme se considere ou não a variação diatópica (isto é, as variantes alemã, austríaca ou suíça) e, finalmente, conforme se consulte pela estrutura de acesso temática, alfabética ascendente, descendente, etc. Ver abaixo um exemplo da tela:

¹⁴ As traduções ao português *objetivos*, *competências* e *expoentes comunicativos* não correspondem totalmente aos termos *Lernzielbestimmungen*, *Kannbeschreibungen* e *kommunikative Mittel*. Por essa razão, fornecem-se os termos originais em alemão presentes no Profile dt (2002).

¹⁵ As traduções ao português *atos de fala*, *conceitos gerais*, *vocabulário temático* e *aspectos culturais específicos* não correspondem totalmente aos termos *Sprachhandlungen*, *Allgemeine Begriffe*, *Thematischer Wortschatz* e *Kulturspezifische Aspekte*. Por essa razão, fornecem-se os termos originais em alemão presentes no Profile dt (2002).

Figura 3 – Prdt 1.0.

Rezeptiv	Produktiv	Wort
A1	A1	Name
A1	A1	Vorname
B2		Kosename
A1	A2	Nachname
A1	A1	Familienname
B2		Zuname
A1	A1	heißen
A1	A2	buchstabieren
B2		Initiale
A1	A2	unterschreiben
A1	B1	Unterschrift
B1		Personalien
A1	B1	Dokument
A1	B1	Pass, Reise-
B2		Personalausweis
		Identitätskarte
B1		Urkunde, Heirats-

Fonte: Prdt 1.0.

Evidentemente, o vocabulário temático é um bom ponto de partida para estabelecer parâmetros que permitam aferir se os dicionários de aprendizes do alemão embasam ou não a sua macroestrutura qualitativa no Profile dt (2002). No entanto, há dois fatores aos quais é necessário atentar: Em primeiro lugar, Profile dt (2002) oferece os expoentes léxicos e gramaticais só de A1 a B2. Em segundo lugar, o programa permite que o próprio usuário alimente o banco de dados léxicos com novas palavras.

Essas duas características dificultam muito a avaliação de dicionários de aprendizes do alemão. Por um lado, a avaliação poderia ser feita só para dicionários de iniciantes e intermediários. Por outro lado, a “abertura léxica” que Profile dt (2002) permite significa, na prática, que, mesmo no caso dos dicionários de aprendizes iniciantes e intermediários, existe uma probabilidade alta de que estes não respondam completamente às expectativas dos seus usuários. Isso se deve ao fato de que parte do vocabulário incorporado *ad hoc* por cada usuário do Profile dt (2002) muito provavelmente não será lematizada nos dicionários de aprendizes de alemão – que, aliás, não são muitos. Segundo Rothenhöfer (2013, p. 415), há oito dicionários de aprendizes de alemão, sendo que três deles são anteriores ao Profile dt (2002). Alguns desses possuem várias edições (como LGwtbDaF (2015), que será avaliado nesta oportunidade), mas outros não foram reeditados.

Três anos após a publicação do Profile dt (2002), foi lançada uma segunda edição (Profile dt (2005)) que considera, sim, o espectro completo de níveis de referência. No entanto, e no que concerne especificamente aos expoentes léxicos e gramaticais dos últimos dois níveis, Profile dt (2005, p. 6) afirma que “as necessidades linguísticas de aprendizes de nível avançado são difíceis de determinar”¹⁶. *De facto*, Profile dt (2005, p. 50) expressa claramente que “nos níveis C se prescinde de se fornecer informações sobre expoentes linguísticos”¹⁷. Dito em outros termos, os níveis C1 e C2 são explicitados só em termos de competências [*Kannbeschreibungen*]. Se justifica a decisão no fato de que “cada tentativa feita na etapa de desenvolvimento [sc. do Profile dt (2005)] com o objetivo de fornecer uma seleção representativa [sc. de expoentes léxicos] demonstrou logo ser subjetiva e relativamente arbitrária”¹⁸.

¹⁶ [die sprachliche Bedürfnisse für Lernende mit fortgeschrittenen Niveau [sc. sind] schwer zu definieren]

¹⁷ [Auf den C-Niveaus wird auf die Angabe sprachlicher Mittel verzichtet]

¹⁸ [Jeder in der Entwicklungsphase unternommene Versuch einer möglichen repräsentativen Auswahl erwies sich bald als subjektiv und relativ willkürlich]

Surpreende ler que, em relação aos expoentes léxicos dos níveis A1 e A2, na versão Profile dt (2005, p. 44), se afirma que “as decisões que permeiam a incorporação de determinadas unidades léxicas não devem ser compreendidas como soluções definitivas, mas como propostas que se podem adaptar e expandir”¹⁹. Isto significa que até por detrás das listas de vocabulário temático [*Thematischer Wortschatz*] (ver nota 15), bem como de conceitos gerais [*Allgemeine Begriffe*] desses níveis (ver nota 15), não há formalismos que permitam sustentar e/ou fundamentar tanto o leque de campos temáticos como os subcampos e os expoentes léxicos propriamente ditos (ou seja, as listas de vocabulário).

Para suprir essa sensível carência, Profile dt (2005) recorre a um dicionário de aprendizes avançados de alemão, o e-Großwörterbuch DaF 4.0 (2003)²⁰. Dessa forma, Profile dt (2005) delega ao dicionário a tarefa de oferecer um espectro amplo de vocabulário em substituição do vocabulário temático – que, como foi mencionado acima, não pode ser estabelecido. Para enfatizar ainda mais a decisão de recorrer ao dicionário, se destaca que “o e-Großwörterbuch DaF 4.0 (2003) contém aproximadamente 33.000 entradas. Abarca, assim, o vocabulário relevante para os aprendizes de língua alemã e corresponde mais às exigências de um dicionário que almeja abranger todo o vocabulário da língua alemã”²¹.

A citação permite tirar duas conclusões. Em primeiro lugar, ao invés de se desenhar um dicionário segundo as especificações do Profile dt (2005), que seria a sequência lógica para poder chamá-lo de *pedagógico* (já que seu desenho estaria pautado pelas especificações lexicogramaticais de um programa de trabalho –

¹⁹ [Die Entscheidungen für bestimmte Einträge verstehen sich dabei nicht als endgültige Lösung, sondern als Vorschläge, die angepasst und erweitert werden können]

²⁰ A versão eletrônica de 2003 é anterior à versão impressa que será avaliada neste trabalho (LaGwtbDaF (2015)).

²¹ [Das e-Großwörterbuch DaF 4.0 (2003) enthält etwa 33.000 Einträge. Es umfasst damit wichtigen Wortschatz für Lernende der deutschen Sprache und entspricht den Bedürfnissen eher als ein Wörterbuch, das versucht, den ganzen Wortschatz der deutschen Sprache zu erfassen]

inexistente, aliás), se inverte completamente o princípio. É o dicionário que serve de banco de dados para o vocabulário dos níveis C. Em segundo lugar, a citação demonstra claramente um desconhecimento em relação à própria lexicografia do alemão, já que um dicionário que almeje “abranger todo o vocabulário da língua alemã” possui uma densidade macroestrutural muito maior. Ante uma argumentação tão *sui generis*, teria sido mais prático oferecer o *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (DUW) nas suas diversas edições – o qual conta, aliás, com uma versão gratuita na Internet²². Dessa forma, a existência de dicionários de aprendizes do alemão, ou seja, de dicionários que atendam às necessidades de aprendizagem oriundas de um programa de trabalho, constitui uma autêntica falácia.

Um último detalhe nesse sentido: Profile dt (2005, p. 78) acaba admitindo que só para os níveis A é possível oferecer uma descrição de expoentes linguísticos; para os níveis B, essa tarefa só pode ser executada “de maneira muito limitada” [*im geringeren Maße*], e é absolutamente impossível para os níveis C.

Em resumo, se, por um lado, só para os níveis iniciais é possível estabelecer um vocabulário temático (e, ainda assim de extensão variável, já que é expansível segundo necessidades específicas), e se, por outro lado, um dicionário de aprendizes não se fundamenta em um programa de trabalho, mas é empregado como banco de dados para o Profile dt (2005), cabe questionar-se se a designação *dicionários de aprendizes* pode ser usada com propriedade para aqueles dicionários que almejam auxiliar o aprendiz de alemão. É a obra lexicográfica que se deve pautar, na sua concepção e desenho, em um programa de trabalho, e não ao revés.

Frente ao exposto nesta seção, é evidente que não há como avaliar os dicionários de aprendizes do alemão e do inglês no que concerne à sua relação com o ensino-

²² Disponível em: <https://www.duden.de/Shop/Duden-Deutsches-Universalwörterbuch-3>. Acesso em: 28 abr. 2018.

aprendizagem de ambas as línguas. Não há como saber se o parâmetro 1, exposto na introdução, cumpre-se nessa classe de obras.

Consequentemente, o parâmetro 3, que diz respeito às necessidades do público-alvo, também fica comprometido, pois tais necessidades não são outras que as de ensino-aprendizagem advindas de um programa de trabalho. O máximo que se poderia avaliar em relação às necessidades do público-alvo é o potencial de auxílio das obras para tarefas de compreensão e de produção, pois a classe dos dicionários de aprendizes sempre almejou auxiliar o seu consulente a desempenhar-se em ambas as funções.

O único parâmetro que pode ser bem avaliado em dicionários de aprendizes é o respeito à norma real contemporânea. Tal indicador está contemplado pela qualidade da descrição da língua sob a perspectiva da teoria metalexigráfica. A próxima seção tratará dos critérios de avaliação atinentes a cada componente canônico que constitui um dicionário.

3. Critérios de descrição da língua em um dicionário e norma real contemporânea

Uma obra lexicográfica possui três componentes canônicos que a constituem: a macroestrutura, a microestrutura e a medioestrutura. A teoria metalexigráfica apresenta critérios de descrição da língua que permitem não somente oferecer um panorama coerente com a norma real, mas que permitem também incluir informações das quais se possa tirar proveito e ainda proporcionar um acesso rápido às mesmas.

A norma real é uma distinção baseada nos postulados de Coseriu (1980) e que diz respeito àquilo que os falantes realmente empregam quando usam a língua. O termo compreende todas as variações no que concerne ao tempo (diacronia), ao espaço geográfico (diatopia), às situações de uso (diafasia) e aos estratos socioculturais (diastratia). A norma real contemporânea, por sua vez, compreende os registros da

segunda metade do século XX em diante; em outras palavras, no tocante ao eixo temporal, restringe-se à sincronia.

No tocante aos componentes canônicos de um dicionário, a macroestrutura corresponde ao total de palavras-entrada incluídas em um dicionário e ao critério de seleção das mesmas. A macroestrutura possui dois vieses que se integram: quantitativo e qualitativo. O viés quantitativo corresponde ao número total de lemas que conformam a macroestrutura. Até agora a metalexigrafia não estabeleceu parâmetros para seu cálculo. Isso significa dizer que não há cálculos empíricos que atrelem a densidade macroestrutural a determinadas classes de dicionários. O viés quantitativo diz respeito também à inclusão de palavras-entrada que correspondam à norma real de uma dada língua. Ademais, analisa-se se há uma relação entre os eixos do diassistema aos quais pertencem as palavras-entrada e o tipo de informações que uma determinada obra declara fornecer. No caso de um dicionário de aprendizes, espera-se que as palavras-entrada incluídas correspondam ao menos à variável sincrônica (norma real contemporânea).

Por outra parte, o viés qualitativo se subdivide em quatro tópicos. O primeiro deles corresponde à diferenciação entre as palavras-entrada *type* (ou canônicas) e *token* (variantes de menor uso ou de menor prestígio), segundo critérios diatópicos, diaintegrativos, dianormativos, entre outros²³.

O segundo tópico da macroestrutura qualitativa diz respeito à descrição de entidades categorizáveis. Conforme essa perspectiva, não é conveniente incluir nomes próprios na macroestrutura por corresponderem a entidades individuais e que não podem ser categorizadas²⁴. Bugueño Miranda (2007a), por exemplo, recomenda a sua inclusão no *Back Matter* (páginas finais, situadas após a macroestrutura).

²³ Exemplo de variação diatópica: *concreto* (Brasil) / *betão* (Portugal). Exemplo de variação diaintegrativa: *xampu* / *shampoo*. Exemplo de variação dianormativa: *vulva* / *xota*.

²⁴ O princípio básico é não lematizar nomes próprios. Há tradições lexicográficas, como a alemã e a inglesa, no entanto, que lematizam topônimos. Neste caso, tal decisão obedece às particularidades

Na mesma esteira, o terceiro tópico advoga pela não inclusão de prefixos e sufixos na macroestrutura para que o consulente não confunda o potencial de formação de unidades léxicas com o que é efetivamente realizado em uma língua. Novamente, segundo Bugueño Miranda (2007b), há preferência por incluir esse tipo de morfema no *Back Matter* (ver exemplos nas análises da seção 4).

O quarto tópico diz respeito ao tratamento de derivados e compostos. É possível incluir esse tipo de unidades léxicas como palavras-entrada ou como subentradas subordinadas a uma entrada principal. Não há uma orientação acerca da preferência por uma ou outra solução, embora a segunda torne a busca mais difícil para quem não está acostumado a buscar por uma unidade léxica primitiva quando não encontra um determinado derivado ou um composto. Deve-se, portanto, levar em conta a familiaridade do consulente pretense com o agrupamento sob a forma de subentradas, as quais são muito comuns em algumas tradições, como a de língua inglesa, e nada comuns em outras, como as de língua espanhola e de língua portuguesa. Na lexicografia brasileira, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Au, 2010), o *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa* (Hou, 2009) e o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* (DUPB, 2002) optam pela solução de estrutura lisa. Novamente, a única exceção é o *Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa* (Sacc, 2010), que optou por uma opção de nicho léxico. Assim por exemplo, s.v. *enobrecer* são lematizados os derivados *enobrecedor* e *enobrecimento*.

O segundo componente canônico a ser comentado nesta seção é a microestrutura, que corresponde às informações fornecidas em cada verbete. Este

ortográficas que esses nomes apresentam. No caso da lexicografia brasileira, nem o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Au, 2010) nem o *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa* (Hou, 2009), nem o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* (DUPB, 2002) lematizam esse tipo de nomes. Uma única exceção está constituída pelo *Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa* (Sacc, 2010), que lematiza topônimos, como *Albânia* e nomes próprios, como *Brás Cubas*.

componente também apresenta dois vieses, um relacionado à qualidade das informações e outro à organização das mesmas.

No tocante à qualidade das informações, Bugueño Miranda e Farias (2008, 2013) defendem que as mesmas devem ser discretas, ou seja, devem ser manifestações da norma real (cf. página anterior para uma definição do termo); e também discriminantes, isto é, devem ser úteis para o consulente pretendo conforme as tarefas de compreensão e/ou de produção que este precisa executar. Sobre esse ponto em particular, é necessário ter em mente que a utilidade de uma informação em um dicionário de aprendizes também está diretamente relacionada com a língua materna do potencial consulente. São inegáveis as influências que a língua materna exerce sobre a nova língua que se está aprendendo e vice-versa. Não é à toa que se criam *corpora* de aprendizes que, em cada dado fornecido, indicam a língua materna de quem o produziu. Os dicionários de aprendizes, no entanto, se dirigem a todo e qualquer indivíduo que está em processo de aprendizagem de uma língua – um público demasiado heterogêneo para que se possam fornecer informações úteis para todos os potenciais consulentes.

O viés qualitativo da microestrutura influencia diretamente o tipo de informações que serão fornecidas e como as mesmas serão organizadas. Conforme Bugueño Miranda (2009), cada verbete pode fornecer dados acerca da palavra-entrada no tocante ao seu significante (ortografia, pronúncia, classe morfológica, valência verbal, etc.) e ao seu significado (definição, exemplos, marcas de uso e sinônimos, etc.). Esses dois conjuntos de informação são denominados comentário de forma e comentário semântico, respectivamente, e, juntos, constituem o programa constante de informações (pci) da microestrutura. Naturalmente, dependendo da classe morfológica e de outras propriedades inerentes a cada unidade léxica, alguns verbetes manifestarão umas e não outras informações. Além disso, cada tipo de informação incluída está atrelado à função de compreensão, produção ou ambas. A definição, por

exemplo, serve para a compreensão; as colocações, para a produção; e os exemplos podem auxiliar tanto na compreensão como na produção.

O último componente canônico que cabe mencionar é a medioestrutura, que consiste no sistema de remissões de um dicionário. Esse componente canônico está diretamente relacionado com o tratamento *type/token* da macroestrutura, pois é por meio de uma remissão que se indica uma forma *type* a partir de uma forma *token*.

4. Análise dos dicionários de aprendizes

Os dicionários avaliados são *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD, 2013), para o inglês, e *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (LGwtbDaF, 2015), para o alemão. A escolha de quantos e quais dicionários seriam avaliados se deveu a três fatores. Em primeiro lugar, o espaço não permitia mais do que uma avaliação exaustiva por tradição lexicográfica. Em segundo lugar, as duas obras escolhidas se definem como dicionários para avançados. As ponderações feitas no texto demonstram que não há, no entanto, parâmetros para a sua elaboração. Em terceiro lugar, no caso específico do inglês, assume-se que CALD (2013) é uma projeção “lógica” do English Profile (2011), já que este documento emana da própria editora Cambridge; a escolha se deveu também ao fato de que a Cambridge University Press edita múltiplos materiais para o ensino de inglês como língua estrangeira. No que tange ao alemão, LGwtbDaF (2015) é recomendado pelo próprio Profile Deutsch (2005) como uma obra de referência que satisfaria as necessidades léxicas dos utilizadores deste documento.

4.1 Análise do Cambridge Advanced Learner's Dictionary (CALD, 2013)

Em relação à definição macroestrutural quantitativa, uma análise de 4 intervalos lexicais de duas páginas cada um, multiplicados pelo número de páginas da macroestrutura do CALD (2013) resultou em 69.692 lemas (para esse cálculo,

consideraram-se as famílias léxicas também). No *Front Matter*, não há informações específicas acerca dos critérios de seleção de entradas. As únicas informações presentes permitem deduzir que os redatores do CALD (2013) se ativeram à norma real por meio do trabalho com *corpora*, pois se propõem a descrever “como o inglês funciona e o que as pessoas realmente dizem ou escrevem”²⁵ e registrar “quais maneiras de dizer as coisas são mais comuns”²⁶ (CALD, 2013, p. ix).

Ao contrário de outros expoentes da tradição inglesa, como o OALD (2010), por exemplo, não há informações acerca do emprego de um vocabulário de definidores. Tampouco há indicações da frequência das unidades léxicas incluídas. A proposta do CALD (2013) é diferente porque se atrela aos dados obtidos por meio do *English Vocabulary Profile* (EP, 2011) para fornecer indicações dos níveis de referência nos quais se usam determinadas unidades léxicas (e, em verbetes polissêmicos, cada acepção). Entretanto, nota-se que a inclusão de parte significativa das unidades léxicas que constituem a macroestrutura não partiu de dados do EP (2011). Sobre esse particular, é curiosa a defesa dos redatores do CALD (2013) ao afirmarem que “se nenhum nível é assinalado, isso significa que é acima do nível C2. Você pode usar essa informação para decidir quais palavras precisa priorizar na sua aprendizagem de vocabulário”²⁷. Em primeiro lugar, a escala empregada (A1-C2) não prevê níveis acima de C2, mas, sim, culmina nesse nível. Frente a esse fato e à falta de informações mais precisas sobre em que consistem tais informações “extra níveis de referência”, pode-se apenas inferir que se tratam de elementos presentes no *Cambridge English Corpus* – ferramenta que, aliás, é citada como fonte de consulta para a compilação do CALD (2013, p. ix). Os redatores não informam, no entanto, quais foram os demais critérios empregados para a seleção e inclusão dessas informações no CALD (2013).

²⁵ [how English Works and what people actually say or write]

²⁶ [which ways of saying things are more common]

²⁷ [if no level is shown, this means that it is above C2 level. You can use this information to decide which words you need to prioritize in your vocabulary learning]

Em segundo lugar, a coexistência de unidades léxicas efetivamente usadas por estudantes de níveis A1 a C2 (provenientes dos dados do EP (2011)) e de outras unidades léxicas incluídas (aparentemente) por um critério de frequência (“extra níveis de referência”) leva-nos a conjecturar que o CALD (2013), na verdade, poderia ser caracterizado como um dicionário “2 em 1”: por um lado, inclui-se aquilo que os aprendizes de níveis A1 a C2 empregam – uma tentativa de aproximar-se do conceito de dicionário pedagógico, apesar das diversas ressalvas já discutidas neste trabalho sobre esse conceito; por outro lado, inclui-se também um conjunto de outras unidades léxicas aparentemente usadas no inglês (já que os redatores mencionam que se empregaram dados do *Cambridge English Corpus*). Em outras palavras, uma parte do CALD (2013) corresponderia a um “dicionário de aprendizes”, enquanto que a outra parte seria algo que se aproximaria a um “dicionário de uso” (cf. BORBA (2015) sobre as características dessa classe de obras). De acordo com a citação acima, os redatores julgam pertinente disponibilizar informações “extra níveis de referência” para que os aprendizes possam eleger o que é relevante para si de acordo com as suas necessidades comunicativas, sem que tenham de recorrer a um dicionário de uso para falantes nativos, por exemplo. Contudo, a falta de informações sobre os critérios de seleção e inclusão dos elementos “extra níveis de referência” não nos permite avaliar se tais elementos seriam realmente pertinentes ao público almejado.

No que concerne à macroestrutura qualitativa, o CALD (2013) se destaca pelo minucioso tratamento *type/token* atribuído a variantes diafásico-diastráticas, como “**boffin** [...] mainly UK informal” e “**bohemian** [...] (informal **boho**)” (CALD, 2013, s.v.); variantes diatópicas, como “**boerewors** [...] South African English”, “**bogie** [...] Indian English”, “**bogan** [...] Australian English informal” e “**bodywarmer** [...] UK (US **vest**)”; e variantes ortográficas, como “**bogeyman** [...] (also **bogyman**, US also **boogeyman**)” e “**bolshy** (also **bolshie**)”.

É interessante também a lematização de diversos casos de combinatórias léxicas sob a forma de entradas independentes. Os verbetes *boiler suit* e *the silver screen* são

exemplos disso. Tal decisão parece ser acertada porque, por um lado, não há a necessidade de buscar dentro dos verbetes, tal como ocorre com outras obras, e, por outro lado, porque converge com a ordem em que os constituintes das combinatórias progridem durante a leitura, facilitando a busca para o consulente.

Contudo, constatou-se que também há um inchaço macroestrutural. Em primeiro lugar, o CALD (2013) inclui afixos, tais como *contra-*, *dis-*, *-able* e *-ence*. Questionamos a pertinência da inclusão destes e de outros afixos, considerando que, conforme mencionado na seção 3, podem conduzir o consulente a cometer erros. CALD (2013, s.v. *contra-*) menciona que esse sufixo significa “against or opposite”. O lema seguinte é *contraband*, e é evidente que não há como estabelecer uma relação de oposição entre *contra-* e *band* (ver acepções s.v. *band*). No caso do sufixo *dis-*, o dicionário explicita que se usa “added to the front of some words to form the opposite” (CALD, 2013, s.v. *dis-*). O aprendiz, por sua vez, não tem como saber quais são aquelas “algumas palavras”. Além disso, se esse aprendiz é falante de português ou de espanhol como língua materna, por exemplo, poderia perfeitamente concluir, por analogia ao português ou ao espanhol *desmotivar*, que o antônimo de *motivate* é **dismotivate*, quando, na verdade, é *demotivate*.

Em segundo lugar, há uma grande variedade de elementos tratados como *type/token* que não precisariam estar presentes em um dicionário que se dirige a aprendizes de níveis intermediário superior e avançado²⁸. Mais especificamente, os verbos com pretérito irregular (CALD, 2013, s.v. *put*, *swam*, *taught*), participípios irregulares (CALD, 2013, s.v. *put*, *swum*, *taught*) e plurais irregulares (CALD, 2013, s.v. *children*, *feet*, *men*) são elementos que já não seriam mais pertinentes para esse perfil de consulente.

²⁸ Não é possível compreender por que o dicionário não usa a escala do QECRL (2001) – a qual, aliás, é empregada para distinguir acepções. Seria mais óbvio afirmar que se dirige a quem está nas etapas B2, C1 e C2 de aprendizagem.

Em terceiro lugar, nomes próprios, como *Bollywood* e *Shrove Tuesday*, e siglas, como BMI e SIDS (CALD, 2013, s.v.), também podem ser encontrados na macroestrutura. Novamente, defendemos que sua inclusão constitui um inchaço macroestrutural e que seria mais apropriado incluí-los em uma seção à parte no dicionário.

Ainda no tocante à macroestrutura qualitativa, e conforme se pode conferir por meio do verbete *sick*, o CALD (2013) adotou uma solução polissêmica. No exemplo citado, no qual co-ocorrem manifestações de *sick* como adjetivo, verbo e substantivo, há uma divisão interna no verbete, com um espaço reservado a cada classe morfológica envolvida.

Finalmente, o CALD (2013) lematiza famílias léxicas sob a forma de *run-on-entries*, em uma estrutura de ninho léxico; em outras palavras, as famílias léxicas são “entradas subordinadas a uma entrada principal que não recebem uma definição” e, no caso específico dos ninhos léxicos, há uma quebra da progressão alfabética (BORBA, 2016, p. 7). Um exemplo disso pode ser encontrado s.v. *bold*: “**bold** [...] •**boldly** [...] •**boldness** [...]”. As informações que o dicionário fornece sobre os membros de uma família léxica se restringem ao comentário de forma (pronúncia e classe gramatical) e, em alguns casos, há também um exemplo.

No que concerne à microestrutura, o programa constante de informações é extenso, pois são fornecidos diversos tipos de segmentos informativos. O comentário de forma pode conter: a) representação ortográfica (**bogeyman**); b) transcrição fônica com variantes norte-americanas, separação silábica e marcação da sílaba tônica (/ˈbəʊ.gi.mæn/ US /ˈboʊ-/); c) propriedades morfossintáticas – classe morfológica (**adj**, **verb**, **noun**), transitividade do verbo ([T], [I], [I or T]), natureza contável ou não contável do substantivo ([C] ou [U]), formas irregulares dos verbos no passado, no particípio e no gerúndio (**put** [...] [present tense **putting**, past tense and past participle **put**]), flexão de número

irregular (**sheep** [...] [plural **sheep**]), *pluralia tantum*²⁹ (**in-laws** noun [plural]) e *singularia tantum*³⁰ (**scan** [...] noun **1** [S]); d) variantes ortográficas ((also **bogyman**, US also **boogeyman**)).

Todos os segmentos informativos do comentário de forma auxiliam em tarefas de produção. Alguns deles, quando estão atrelados às acepções específicas de verbetes polissêmicos, auxiliam a distinguir uma acepção de outra. É o caso de certas propriedades morfossintáticas, como a classe morfológica, a transitividade do verbo, a natureza contável ou não contável do substantivo e os *pluralia tantum* e os *singularia tantum*.

O comentário semântico, por sua vez, pode conter: a) paráfrase explanatória; b) exemplo; c) em alguns casos, sinônimos (**serviette** → *Synonym* **napkin**) e antônimos (**sincere** → *Opposite* **insincere**); d) marca de uso com distinção diatópica e diafásico-diastrática (ver exemplos acima na macroestrutura qualitativa); e) distinguidores semânticos para separar as acepções de verbetes muito polissêmicos (**sick** [...] **ILL** [...] **VOMIT** [...] **UNPLEASANT** [...]); f) indicação do nível do QECRL (2001) em que o uso de uma acepção já está consolidado segundo o EP (2011); g) eventuais ilustrações (**frying pan**); h) colocações (**sorry** [...] **6 sorry sight/state/tale**); i) coligações (**infra dig** [...] [after verb]); j) fraseologias (**sorry** [...] **2 feel sorry for yourself**); k) fórmulas ritualísticas (**sorry** [...] **3 I'm sorry to say**).

Os segmentos informativos que auxiliam na compreensão são a paráfrase explanatória, as fraseologias e as ilustrações inseridas junto aos verbetes. As colocações, por outro lado, se enquadram melhor na função de produção em razão da absoluta aleatoriedade na seleção do colocado (embora sejam relativamente acessíveis

²⁹ Unidades léxicas que se flexionam somente no plural. Cf. Moura Neves (2003, s.vs. *singularia tantum* e *pluralia tantum*) e Cunha e Cintra (2008, p. 201).

³⁰ Unidades léxicas que se flexionam somente no singular. Cf. Moura Neves (2003, s.vs. *singularia tantum* e *pluralia tantum*) e Cunha e Cintra (2008, p. 201).

em termos de compreensão). Já os demais segmentos informativos do comentário semântico auxiliam tanto na compreensão como na produção.

Faz-se necessário comentar que o segmento informativo dos exemplos possui várias incumbências. Além de serem auxiliares tanto na compreensão como na produção, delega-se a esse segmento informativo a tarefa de indicar colocações (**sick** [...] **1** [...] *The old woman fell/took/was taken sick (=became ill) while she was away and had to come home*) e coligações (**shy** [...] **1** [...] *Children are often shy of/with people they don't know*).

Algumas informações são fornecidas também sob a forma de pós-comentários de forma e pós-comentários semânticos. Os quadros intitulados “Word partners” indicam padrões colocacionais, como s.v. *atmosphere*. Os quadros intitulados “Common mistake” indicam erros das mais diversas naturezas e encontrados no *Cambridge Learner Corpus*, como coligações (s.v. *listen*), representação ortográfica (s.v. *sincerely*), pragmática (s.v. *sincerely*), entre outros. Os quadros “Usage” e “Other ways of saying” apresentam diferenças entre sinônimos (s.v. *listen, station*). Há ainda quadros “Note”, com informações a nível pragmático (s.v. *someone*).

Além dos quadros, as seções “Phrasal verbs” e “Idioms” também constituem seções separadas – embora seja possível encontrar fraseologias e fórmulas ritualísticas sob a forma de acepções.

4.2 Análise do Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (LGwtbDaF, 2015)

No que se refere à definição macroestrutural, elegeram-se também quatro intervalos lemativos de uma página cada um. Calculando o promédio de lemas dos intervalos multiplicado pelo número de páginas do dicionário, pode-se afirmar que a densidade macroestrutural de LGwtbDaF (2015) é de 33.410 lemas, aproximadamente³¹. A essa quantidade devem acrescentar-se os 30.000 compostos e

³¹ Essa quantidade coincide com a afirmação feita em Profile dt (2005) sobre este particular.

derivados (subentradas, ou *run-on-entries*) que o dicionário afirma registrar também. A soma das duas quantidades atinge cerca de 64.000 lemas.

No que diz respeito às cifras, e na mesma esteira das afirmações que se fazem no Profile dt (2005) de que não há orientações sobre quantos e quais expoentes léxicos um aprendiz avançado precisa, uma alta densidade macroestrutural não é sinônimo de qualidade nem de funcionalidade. LGwtbDaF (2015) afirma no *Front Matter* que há um vocabulário central para o alemão de 5500 lemas, que constitui o conjunto de uma interseção entre vários vocabulários básicos e complementares. Esse vocabulário central corresponde ao vocabulário estabelecido pelo Instituto Goethe, chamado de *Zertifikatwortschatz*. LGwtbDaF (2015) complementa esse vocabulário central com listas de frequência do *Corpus de Referência do Alemão*, o *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo) do Institut für Deutsche Sprache, assim como também com as listas do projeto *Vocabulário do Alemão*, o *Deutscher Wortschatz*, da Universidade de Leipzig. Desta forma, LGwtbDaF (2015) almeja estabelecer as 4000 palavras mais frequentes que seriam importantes para o aprendiz.

Möhring e Wallner (2013) fizeram uma pesquisa sobre listas de vocabulário básico oriundas de *corpora* e confrontadas com o Profile dt (2005) e concluíram que há uma falta de congruência entre os resultados obtidos por critérios estatísticos, empregando *corpora*, e os que se obtêm baseados em vocabulários temáticos, que é o procedimento empregado pelo Profile dt (2005). Dessa forma, a nossa hipótese sobre a falta de fundamentação para o estabelecimento de expoentes léxicos em Profile dt (2005) se confirma, mas se corrobora também que a densidade macroestrutural de LGwtbDaF (2015) tampouco oferece, *prima facie*, uma maior fiabilidade.

No tocante à definição macroestrutural qualitativa, constata-se que o LGwtbDaF (2015) lematiza afixos, uma classe de elementos que não trazem proveito algum para o consulente, já que nenhum afixo pode ser combinado livremente para

formar novas unidades léxicas³². Assim, por exemplo, LGwtbDaF (2015) lematiza o prefixo *ab*, que possui, dentre outros, um valor de negação, e que está presente em unidades léxicas como *abservieren* “dispensar”, *absagen* “recusar”, e *abberufen* “demitir”. No entanto, não existe no alemão a opção **abfunktionieren* “*deixar de funcionar”, muito embora no sistema da língua essa opção seja potencialmente possível. Os dicionários só podem tratar fatos de norma, não de sistema (cf. Coseriu (1992) para esse conceito).

Em relação à distinção *type/token*, ou seja, a necessária distinção entre formas preferenciais e secundárias ou não preferenciais, LGwtbDaF (2015) aplicou consequentemente esta distinção a casos de flexão irregular dos verbos, como s.v. *dürfte* “[...] → *dürfen*”; à variação ortográfica, como s.v. “*Handicap* [...] → *Handikap*”; à variação fonológica, como s.v. *Ber-ser-ker*, *Ber-se-ker*; e ainda à variação diatópica, como s.v. *mürb* “*besonders süddeutsch A* → *mürbe*”.

Uma das dimensões da definição macroestrutural qualitativa diz respeito à adoção de uma solução polissêmica ou homonímica. Emprega-se a expressão *solução*, já que o lexicógrafo cria um único bloco ou decupa em dois ou mais verbetes, unidades léxicas que, pela sua condição polissêmica ou homonímica, deveriam aparecer em um único bloco (em se tratando de um caso de polissemia), ou em vários blocos (em se tratando de colisões homonímicas) (para mais detalhes, cf. BUGUEÑO MIRANDA (2016)).

LGwtbDaF (2015) tem a tendência de dotar uma solução homonímica. No entanto, não é possível estabelecer um padrão para a separação de *dürfen*¹, *dürfen*²; *folgen*¹, *folgen*²; *hängen*¹, *hängen*², considerando que os três verbos constituem unidades léxicas polissêmicas. Já para os substantivos, o critério é o etimológico, como s.v. *Kuli*¹, *Kuli*²; *Partikel*¹, *Partikel*²; *Plastik*¹, *Plastik*².

³² Ver as observações feitas para o mesmo tópico nos dicionários do inglês, particularmente o CALD (2013).

No âmbito microestrutural, a base da análise é a avaliação do programa constante de informações (pci). LGwtbDaF (2015) apresenta um pci complexo. No âmbito do comentário de forma, há os seguintes segmentos informativos: a) representação ortográfica (*insbesondere, insbesondere*); b) separação silábica (*lang•sam*) e, segundo a categoria morfológica, flexão de caso (*Subjekt* das <-(e)s, -e>), flexão de comparativo e superlativo (*mus•ku•lös* ADJEKTIV meist <muskulöser, muskulösest>), posição atributiva ou predicativa do adjetivo (*per•plex* ADJEKTIV meist *prädikativ; gesprochen*) e tempos e modelos da conjugação (*schü•di•gen* V/T (*schädigte, hat geschädigt*)). Sem dúvidas, esse conjunto de informações corresponde ao que Bugueño Miranda e Farias (2008, 2013) denominam de informações discretas e discriminantes, já que se tratam de fatos de norma real dos quais o consulente tira um proveito efetivo.

Para efeitos de análise, é recomendável distinguir entre segmentos informativos referentes à compreensão e segmentos informativos referentes à produção.

De importância primária para a compreensão é a paráfrase explanatória, evidentemente. Em Bugueño Miranda e Farias (2013), salienta-se a este respeito que a redação de paráfrases sempre oferecerá resultados heterogêneos, já que – é fundamental reconhecer – há palavras difíceis de definir. O emprego de um vocabulário de definidores ajuda nesse sentido, mas, como salientam Herbst e Klotz (2003, p. 48), “não seria possível elucidar semanticamente e de maneira satisfatória todas as significações [sc. empregando unicamente um vocabulário de definidores] [...]”³³. Em termos gerais, as paráfrases de LGwtbDaF (2015) estão bem estruturadas e são de fácil compreensão, como s.v. *Fahrstuhl* “eine Kabine, mit der Personen in einem Gebäude nach oben und unten transportiert werden” [*elevador* “uma cabine na qual as pessoas são transportadas para cima e para baixo em um prédio”]. No caso de substantivos e adjetivos abstratos, os resultados não são tão bons, porque essas classes

³³ [es dürfte kaum möglich sein, alle Bedeutungen [...] im Rahmen [sc. eines begrenzten Definitionswortschatzes] semantisch befriedigend zu erklären [...]]

de unidades léxicas são difíceis de definir. É o que ocorre s.v. *eitel*: “<ein Mensch> so, das sehr bewundert werden will und sich daher in besondere Weise benimmt oder kleidet” [*vaidoso* “<ser humano> que deseja ser admirado e, por isso, se veste e se comporta de uma forma particular”]. No caso dos verbos, não se pode separar a geração de paráfrases da explicitação da valência. Um exemplo é o verbo *geben*. Assim, por exemplo, as acepções vão precedidas de distinguidores semânticos [*Wegweiser*]: “*ge•ben* [...] ■ V/T ► **einer Person; Sache, Geld¹** **jemandem etwas geben** etwas in die Hände oder in Nähe einer Person legen oder stellen, sodass sie es bekommt” [“*dar* [...] ■ V/T ► a uma pessoa; uma coisa, dinheiro¹ **dar algo para alguém** botar algo nas mãos ou perto de uma pessoa, de modo que o receba”]. Esses distinguidores cumprem uma dupla função: agrupam acepções e explicitam a forma de “preencher” os actantes *einer Person* [a uma pessoa] (dativo) e *Sache, Geld* [coisa, dinheiro] (objeto direto). Além disso, cada acepção vai acompanhada de exemplos (“*jemandem ein Buch geben*” [“dar um livro para alguém”]; “*einem Kind ein Glas Milch geben*” [“dar um copo de leite para uma criança”]). Tanto os distinguidores semânticos como a explicitação da valência (*jemandem etwas geben* [dar algo para alguém]), assim como os exemplos, são mecanismos de recursividade³⁴ que complementam a elucidação da paráfrase.

LGwtbDaF (2015) oferece outros dois segmentos para tarefas de compreensão: sinonímia e substituição ostensiva. Em relação à sinonímia, ela se emprega quando o sinônimo é uma designação mais frequente, como s.v. *Glace* “[...] ≈ Speiseeis, Eiscreme”³⁵. Já a substituição ostensiva é particularmente útil quando, por efeito do anisomorfismo linguístico (cf. ZGUSTA (1971)), um número de unidades léxicas de uma língua recebe uma mesma designação, enquanto que o mesmo não acontece em

³⁴ *Recursividade* é o termo encontrado para assinalar uma tendência da lexicografia alemã como um todo de “repetir” um dado tipo de informação ao longo de vários segmentos. No caso descrito acima, os padrões de valência aparecem explicitados não somente na marcação da valência do verbo, mas nos exemplos também.

³⁵ Para as três designações do alemão, o português emprega unicamente *sorvete*.

outra(s) língua(s). Os verbetes *Deckel* e *Feder* são dois ótimos exemplos de um emprego eficiente de substituição ostensiva.

Em relação aos segmentos para a produção, a explicitação da valência, discutida anteriormente e exemplificada com o verbo *geben*, cumpre eficientemente com a função de fornecer ao consulente todas as informações necessárias para calcular corretamente o emprego do verbo. Um outro segmento de dupla função é a sinonímia, como s.v. *Marihuana* “[...] ≈ Haschisch [...]”. O indicador ≈ assinala que a equivalência é aproximada. Um terceiro segmento é a antonímia. É necessário destacar que as opções antonímicas estão atreladas a acepções específicas dentro do verbete, como s.v. *heben* “[...] 3 etwas hebt etwas [...] etwas verbessert, steigert etwas [...] ⇄ senken [...]” [s.v. *levantar* “[...] 3 algo levanta algo [...] algo melhora, potencializa algo [...] ⇄ afundar [...]”].

Colocações e coligações merecem um comentário à parte. LGwtbDaF (2015) apresenta informações abundantes em relação a estes fenômenos léxicos. Os padrões colocacionais são apresentados dentro de parênteses triangulares (< >) e atrelados a uma acepção específica, como s.v. *empfangen* “[...] 1 [...] etwas (von jemandem) bekommen <ein Geschenk, ein Telegramm, einen Brief, einen Auftrag empfangen> 2 [...] jemandem (irgendwie) begrüßen <jemanden freundlich, höflich, herzlich, kühl empfangen> [...]” [s.v. *receber* “[...] 1 [...] obter (de alguém) algo <um presente, um telegrama, uma carta, receber uma tarefa> 2 [...] cumprimentar (de alguma forma) alguém <receber alguém de forma amistosa, cortês, cordial, fria> [...]”].

Em relação aos padrões coligacionais, são oferecidas também informações muito úteis, como s.v. *beinahe* “[...] *beinahe* und *fast* können ein Verb modifizieren, *nahezu* jedoch nicht [...]”³⁶.

³⁶ Em razão do anisomorfismo linguístico entre o português e o alemão, não é possível traduzir o verbe *beinahe*, já que, onde o alemão tem três expressões, o português tem somente uma (*quase*).

5. Considerações finais

À luz das premissas estabelecidas nas páginas iniciais, a análise feita tanto dos documentos elaborados *ex professo* para o ensino-aprendizagem do inglês e do alemão, assim como dos dicionários de aprendizes respectivos para ambas as línguas, demonstram uma inquietante convergência.

Em primeiro lugar, nem o English Profile (2011) nem o Profile Deutsch (2005) oferecem coordenadas suficientemente claras na sua constituição para que se possa depreender deles o conjunto de expoentes que permitiria desenhar um dicionário de aprendizes realmente funcional para cada uma das línguas. No English Profile (2011), a hesitação em apresentar de forma clara como se extraem os expoentes léxicos levamos a pensar que se agiu de uma maneira um tanto circular. Um documento como o English Profile (2011) é (ou deveria ser) um documento norteador, ou seja, ancorado em premissas de fundamentação sólida. A sua leitura crítica revela, no entanto, que parece estar estruturado sobre a base de fatos consumados, mas não necessariamente fundamentados. No caso do Profile deutsch (2005), a sua análise é ainda mais desconcertante, já que não somente replica um viés de concepção muito parecido ao seu homólogo inglês, mas também acaba reconhecendo que não consegue fundamentar as suas decisões teórico-metodológicas além dos níveis iniciais (A1-A2). Para nós, é evidente que a constituição desses documentos adoece de sérias limitações, mascaradas em subterfúgios tais como que as necessidades dos beneficiários finais de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira são específicas e, por isso, tais documentos deveriam ter uma flexibilidade no preenchimento dos expoentes linguísticos dos seus diferentes níveis. Dito em outros termos, esses documentos oferecem um consenso mínimo e deixam muito em aberto.

No que tange aos dicionários, e na esteira da definição de Hartmann e James (2001), cabe se questionar em que medida os dicionários de aprendizes são realmente dicionários pedagógicos, ou seja, desenhados para servir de auxílio no processo de

ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Constatou-se que os documentos norteadores a partir dos quais deveriam ser desenhados estão longe de oferecer o conjunto de expoentes linguísticos que permita tal desenho. No caso do alemão, o problema é ainda mais grave, pois se delega a um dicionário a tarefa de resolver o que o próprio documento não consegue estabelecer. Constitui-se assim uma viciosa circularidade.

A nossa análise permitiu constatar que os dois dicionários avaliados são bons na medida em que espelham a norma real de cada uma das línguas que processam lexicograficamente; são bons porque acompanham o estado da arte da linguística, oferecendo, por exemplo, um generoso espaço para a dimensão combinatória do léxico; são bons porque transpõem para a obra lexicográfica pilares fundamentais do trabalho com *corpora*, como a possibilidade de fornecer farta exemplificação. Contudo, a sua bondade é oriunda da linguística e de áreas conexas, não dos documentos norteadores de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Summa summarum: da tríade que constitui a premissa da pesquisa, só foi possível avaliar positivamente o espelhamento da língua em uso. Isso é uma verdade. Na nossa opinião, é um mito pensar que os dicionários avaliados sejam o resultado da transposição de orientações advindas de documentos norteadores de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apelando a um neologismo da moda, os dicionários avaliados *não dialogam* com os documentos supracitados. E note-se o seguinte: para nenhuma das duas línguas.

Referências Bibliográficas

Au. FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2010. 2272 p.

BORBA, L. C. Dicionários de uso na lexicografia hispânica: análise do DUE, DUEAE, DEA e DiClave. *In*: XI SEPESQ, 2015, Porto Alegre. **Sustentabilidade, ciência e ética**: responsabilidade ambiental, social, econômica e cultural / XI Semana de Extensão,

Pesquisa e Pós-graduação. Porto Alegre: UniRitter, 2015b. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/776/870.pdf.

Acesso em: 25 fev. 2018.

BORBA, L. C. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguasagem**, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/8/showToc>.

Acesso em: 30 abr. 2017.

BORBA, L. C. **Panorama da Lexicografia Hispânica**. Subsídios para o professor de ELE. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017. 108 p.

Breakthrough. TRIM, L.M. **Breakthrough**. s/l, s/d (manuscrito não publicado oficialmente). Disponível em: <http://www.englishprofile.org/the-cefr/further-reading>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. São Paulo: Humanitas, v. 3, p. 261- 272, 2007a.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O dicionário como reflexo da língua. **Expressão**, Santa Maria (UFSM), v. 11, n. 1, p. 97-105, 2007b.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Contingentia**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 60-72, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/11414>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. As soluções polissêmicas e homonímicas em dicionários semasiológicos. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 24, p. 121-153, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/11424>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. **Polifonia**, Cuiabá, v. 14, n. 15, p. 1-14, 2008. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1032>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de Língua Portuguesa. In: XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3., p. 01-20.

CALD. CAMBRIDGE. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CIGE. BRITISH COUNCIL, EAQUALS. **A Core Inventory for General English**. United Kingdom: British Council, 2011. Disponível em: <http://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpd-teacher-trainers/british-council-eaquals-core-inventory-general-english>. Acesso em: 26 mar. 2018.

COD. **Concise Oxford Dictionary of the English Language**. Oxford: OUP, 2010. 1856 p.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft**. Tübingen: Francke, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DContLP. GEIGER, P. (org.). **Novíssimo Aulete Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. 1456 p.

DUPB. BORBA, F. S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. 1673 p.

DUW. **Duden Deutsches Universalwörterbuch**. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2003.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. **Lexikographie und Wörterbuchbenutzung**. Tübingen: Saiffenburg, 2009. 327 p.

EP. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. **English Profile**. Introducing the CEFR for English. Version 1.1. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Disponível em:

<http://www.englishprofile.org/images/pdf/theenglishprofilebooklet.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

GloDEsc. **Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. São Paulo: Global, 2016.796p.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 2001. 176p.

HERBST, T.; KLOTZ, M. **Lexikographie**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.

Hou. HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

KET. CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. **Vocabulary List**. Key English Test (KET), Key English Test for Scholars (KETfS). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2012.

LGwtbDaF **Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Berlin: Langenscheidt: München / Wien, 2015.

LexPäd. JORDAN, Stefan; SCHLÜTER, Marnie (Hrsg.) **Lexikon Pädagogik**. Hundert Begriffe. Stuttgart: Philipp Reclam, 2010. 320p.

MÖHRING, Jupp; WALLNER, Franziska. Wortschatzlisten auf dem Prüfstand. *In: Aussiger Beiträge*. Germanistische Schriftreihe aus Forschung und Lehre 7. Ústi nad Labem, 2013, 119-133.

MOURA NEVES, M. H. **Guia de Usos do Português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OALD. OUP. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: OUP, 2010. 2126 p.

Profile dt. GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WERTENSCHLAG, L. **Profile deutsch**. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Langenscheidt: München, 2002.

Profile dt. GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WERTENSCHLAG, L. **Profile deutsch**. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Langenscheidt: München, 2005.

QECRL. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acesso em: 09 fev. 2018.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R.. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** Harlow: Longman, 2010. 664p.

ROTHENHÖFER, A. New developments in learner's dictionaries II: German. *In:* GOUWS, R.; HEID, U.; SCHWEICKARD, W.; WIEGAND, H. E. (ed.). **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires.** An international Encyclopedia of Lexicography. Supplementary volume. Berlin: de Gruyter, 2013, p. 414-425.

Sacc. SACCONI, L. A. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico.** São Paulo: Nova geração, 2010. 2087 p.

Threshold 1990. VAN ECK, J.A.; TRIM, L.M. **Threshold.** Cambridge: CUP, 1998.

Vantage. VAN ECK, J.A.; TRIM, LM. **Vantage.** Cambridge: CUP, 2001.

Waystage 1990. VAN ECK, J.A.; TRIM, L.M. **Waystage.** Cambridge: CUP, 1991.

WtbPhil. ROGENBOGEN, Armin; MEYER, Uwe (Hrsg.). **Wörterbuch der philosophischen Begriffe.** Hamburg: Felix Meiner, 2013. 895p.

ZGUSTA, L. A manual of lexicography. Prague: Academy of Sciences, 1971.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 16.09.2018



Descrição semântica em dicionários para aprendizes de espanhol: o problema das palavras gramaticais

Semantic description in Spanish learner's dictionaries:
the problem of grammatical words

Virginia Sita Farias*

RESUMO: O objetivo deste artigo é avaliar as informações semânticas (paráfrases definidoras, exemplos, pós-comentários) apresentadas em verbetes de palavras gramaticais em dois dicionários para aprendizes de língua espanhola utilizados no Brasil: DPELE e DSLE. A metodologia consiste na análise dos dados semânticos dispostos nos verbetes, considerando o perfil do usuário, a definição tipológica do dicionário e sua(s) função(ões). Os resultados obtidos apontam para uma discrepância entre as informações disponíveis nos verbetes das obras analisadas e as reais necessidades dos consulentes. Conclui-se, portanto, que a concepção dos dicionários avaliados não atende à definição tipológica do genótipo lexicográfico em questão e tampouco corresponde a um perfil específico de usuário.

PALAVRAS-CHAVE: (Meta)Lexicografia. Dicionários para aprendizes. Espanhol como língua estrangeira. Definição. Palavras gramaticais.

ABSTRACT: The aim of this paper is to evaluate the semantic description (defining paraphrases, examples, post-comments) in entries of grammatical words in two of the most popular Spanish learner's dictionaries in Brazil: DPELE and DSLE. The methodology consists of analyzing the semantic data arranged in the entries, taking into account the user profile, the typological definition of the dictionary, and its function. The results point to a discrepancy between the information available in the entries of the dictionaries and the real needs of their users. It is concluded, therefore, that the conception of the evaluated dictionaries does not meet the typological definition of the lexicographic genotype in question, and it does not correspond to a specific user profile.

KEYWORDS: (Meta)Lexicography. Learner's dictionaries. Spanish as a foreign language. Definition. Grammatical words.

* Professora Adjunta de Língua Espanhola no Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ. Doutora em Estudos do Léxico pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Estagiária de Pós-Doutorado desde setembro de 2018 na Universität Paderborn/Alemanha com bolsa da Fundação Alexander von Humboldt em cooperação com a CAPES. Contato: virginiafarias@hotmail.com

1. Lexicografia de aprendizagem e os dicionários para aprendizes de espanhol¹

A chamada “lexicografia de aprendizagem” [*lexicografía de aprendizaje*] (cf. TARP, 2006) circunscreve-se ao âmbito da lexicografia pedagógica e se ocupa da avaliação e concepção de dicionários de cunho eminentemente didático destinados ao apoio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. HERNÁNDEZ, 1998; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *pedagogical lexicography*).

Bugueño Miranda (2007a, p. 89-91) apresenta um breve panorama da relação historicamente estabelecida entre lexicografia e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o referido autor, o primeiro dicionário bilíngue do mundo ocidental foi o *Vocabulario Español-Latino* de Elio Antonio de Nebrija publicado em 1495 (cf. NEBRIJA, 1951 [1495]) com um intuito claramente pedagógico: destinava-se a auxiliar os estudantes da Universidade de Salamanca na aprendizagem do latim.

O dicionário bilíngue continuou sendo o instrumento, por excelência, de auxílio na aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do método da gramática-tradução até meados do século passado. No século XX, no entanto, com o surgimento e a difusão de novos métodos que desconsideravam ou mesmo proscravam o “viés bilíngue” no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras², o dicionário bilíngue começou a perder espaço. Nesse contexto, elaborou-se o primeiro dicionário monolíngue de língua inglesa destinado especificamente a aprendizes estrangeiros (cf. WELKER, 2004, p. 216-217) – obra, por sua vez, continuadora da tradição inaugurada por A. S. Hornby com a publicação do *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* em 1942 (cf. KLOTZ; HERBST, 2016, p. 241). Essa nova proposta lexicográfica legitimou-se rapidamente no âmbito do ensino de língua inglesa, instaurando-se assim um novo genótipo de

¹ Uma versão preliminar e simplificada deste trabalho foi apresentada com o título de “Dicionários para aprendizes e o ensino de ELE no Brasil” no III CIPLOM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL em junho de 2016.

² Para um breve panorama dos enfoques e métodos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, cf. Otero Brabo Cruz (1998).

dicionário: o *learner's dictionary* – designação pela qual esse tipo de obra é internacionalmente conhecida – (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2007a, p. 91), ou dicionário para aprendizes³. O sucesso dessa nova classe de dicionários é comprovada pelas diversas (re)edições de obras como LDCE⁴, OALD, CDAE e CCLD⁵.

Com relação à língua espanhola, é somente na década de 1990 que surgem os primeiros dicionários destinados a aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) – entre os quais destacam-se o *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (DPELE) e o *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (DSLE). As duas obras mencionadas continuam sendo até hoje os principais expoentes dessa classe de dicionários no âmbito da lexicografia hispânica e encontram-se, por essa razão, igualmente bastante difundidas nas universidades entre os estudantes brasileiros de espanhol⁶.

Ao contrário dos dicionários de tradição anglo-saxã mencionados anteriormente – ou mesmo daqueles de tradição germânica, como DDaFSWtb, LaGWDaF e PGWDaF⁷ –, DPELE e DSLE não foram inicialmente projetados para aprendizes estrangeiros. No prólogo de DSLE, afirma-se que o mesmo está dirigido a todos os estudantes – e também professores – de espanhol, sejam eles aprendizes estrangeiros ou não. DPELE, por sua vez, é uma obra editada no Brasil e define-se como “o primeiro dicionário de espanhol concebido especialmente para estudantes

³ Sobre a diferença entre os termos “dicionários para aprendizes” e “dicionários de aprendizagem” no âmbito da tradição lexicográfica de língua portuguesa – respectivamente “*Lernerwörterbücher*” e “*Lernwörterbücher*” na tradição de língua alemã –, cf. Welker (2004, p. 215-216).

⁴ Seguindo a tendência da metalexigrafia europeia para as citações de dicionários, em vez da *Harvard Citation* (autor, ano, página), usaremos abreviaturas (cf. HARTMANN, 2001, p. 11). Para consulta às referências bibliográficas completas, cf. a seção Referências Bibliográficas ao final do texto.

⁵ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de inglês como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda e Jardim (2010) e Klotz e Herbst (2016, p. 243-247).

⁶ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de espanhol como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda (2007a) e Tarp (2008); para análises específicas do DPELE, cf. Bugueño Miranda (2006) e Zanatta (2008), e do DSLE, cf. Gutiérrez Cuadrado (2000).

⁷ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de alemão como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda e Jardim (2010).

brasileiros” (DPELE, 2002, p. VII). Não obstante, consiste, na verdade, em uma adaptação para o mercado brasileiro de um dicionário espanhol – o *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* de 1995. Suas modificações restringem-se ao acréscimo de uma equivalência da palavra-entrada em língua portuguesa após cada definição, à tradução do *front matter* do espanhol ao português e à inclusão de um pequeno glossário português-espanhol no *back matter*⁸.

Em ambos os casos, fica evidente a falta de preocupação com a delimitação de um perfil de usuário específico que, por um lado, incidiria na definição taxonômica do dicionário, bem como nas funções da obra⁹, e, por outro, afetaria drasticamente as decisões macro e microestruturais¹⁰ – especialmente, pela obrigatoriedade de se levar em conta as convergências e divergências tipológicas entre o português e o espanhol. Como consequência disso, tanto DPELE como DSLE apresentam sérios problemas. No âmbito macroestrutural, destaca-se a aparente inexistência de parâmetros que orientem a seleção da nomenclatura, o que redundaria em um “inchaço macroestrutural” (cf., acerca desse conceito, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008) decorrente da incorporação de elevada quantidade de unidades léxicas de baixa frequência, desusadas e/ou de uso muito restrito geograficamente – material léxico que, evidentemente, não atende às necessidades dos eventuais consulentes dessas obras, mormente os aprendizes dos níveis iniciais ou intermediários (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2006; 2007a). Já no âmbito microestrutural, chama a atenção a presença de um grande número de paráfrases definidoras mal formuladas (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2006), bem como o tratamento assistemático da valência verbal (cf. TARP, 2008) – questão que, aliás, costuma gerar muitas dúvidas entre os aprendizes

⁸ Sobre os componentes externos do dicionário – incluindo-se aqui o *back matter* –, cf. Fornari (2008).

⁹ A esse respeito, cf. a seção 2 do presente artigo.

¹⁰ A macroestrutura corresponde *grosso modo* ao conjunto ordenado de todas as unidades léxicas registradas no dicionário (cf. WIEGAND, 1989a; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, 2007b); a microestrutura, por sua vez, corresponde ao conjunto ordenado de informações sobre uma unidade léxica, dispostas no interior de um verbete (cf. WIEGAND, 1989b; 1989c; BUGUEÑO MIRANDA, 2004).

brasileiros de espanhol. Além disso, especificamente em relação ao DSLE, é notável o excesso de informações no interior do verbete, além da alta complexidade na organização e apresentação dos segmentos microestruturais (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2007a).

Diante do panorama sumariamente apresentado, tratar-se-á, na presente ocasião, da questão dos dicionários para aprendizes como ferramenta de auxílio no ensino-aprendizagem de ELE no Brasil¹¹, especificamente no concernente ao seu emprego na resolução de problemas de ordem semântico-gramatical. Com esse intuito, analisar-se-ão verbetes de palavras gramaticais – nominalmente, conjunções e preposições –, objetivando-se (1) avaliar a apresentação das informações semânticas (paráfrases definidoras, exemplos, pós-comentários) e (2) determinar sua utilidade em tarefas de compreensão e produção linguística.

¹¹ Cabe, aqui, esclarecer que é, até certo ponto, arriscado falar em uma tradição de ensino de línguas estrangeiras – e, por conseguinte, de uma tradição de ensino de ELE – no Brasil. Embora o ensino de pelo menos uma língua estrangeira – que, via de regra, corresponde ao inglês – esteja assegurado pela legislação e referendado pelos documentos oficiais que regulam a educação básica no país (cf. BRASIL, 2013), e não obstante o elevado número de línguas não oficiais autóctones e alóctones faladas no Brasil (cf. DORNELLES, 2011), ainda estamos muito longe de constituir uma sociedade multilíngue. O déficit relativo ao conhecimento de línguas estrangeiras fica ainda mais evidente quando comparamos nossa situação, por exemplo, à dos países membros da União Europeia. A existência, há várias décadas, de políticas – intra- e internacionais – de favorecimento do multilinguismo, que visam facilitar o acesso a uma primeira, segunda e, em alguns casos, até terceira língua estrangeira, associada à valorização dos professores mediante a garantia de condições salubres de trabalho e salários atrativos – como ocorre, por exemplo, na Alemanha – tem como consequência positiva a constituição de uma sociedade altamente multilíngue, capaz de comunicar-se, muitas vezes, em mais de uma língua estrangeira e, portanto, predisposta à internacionalização (cf., a esse respeito, VOERKEL, 2018). É evidente que a inexistência – ou incipiência – de uma tradição de ensino de línguas estrangeiras reflete-se diretamente na elaboração de materiais didáticos subsidiários no processo de aprendizagem – mormente os livros didáticos e os dicionários bilíngues e monolíngues para aprendizes de línguas estrangeiras. Estes últimos, no âmbito (meta)lexicográfico brasileiro, pelo menos até bem pouco tempo, não costumavam ser objeto de atenção (cf. WELKER, 2006a; BUGUEÑO MIRANDA, 2011), além do que as pesquisas sobre seu uso efetivo – inclusive no cenário internacional – são ainda escassas (cf. WELKER, 2006b).

2. A concepção de obras lexicográficas e os dicionários para aprendizes

Bugueño Miranda e Farias (2008) propõem que a concepção de uma obra lexicográfica deve fundamentar-se em três axiomas básicos: (1) o perfil do usuário, (2) a definição taxonômica do dicionário e (3) a(s) função(ões) que este deve cumprir¹².

2.1. Perfil do usuário

Hartmann e James (2001, s.v. *user*) preconizam que a “perspectiva do usuário” [*user perspective*] articula-se em torno de dois eixos: as “necessidades de informação” [*reference needs*] e as “estratégias de busca” [*reference skills*]. As necessidades de informação são as situações que levam o usuário a consultar o dicionário (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference needs*), ao passo que as estratégias de busca são as habilidades exigidas do usuário para encontrar a informação desejada (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference skills*). A partir da conjugação desses dois fatores, tornar-se-ia possível construir um perfil de usuário específico para uma dada obra lexicográfica. Entretanto, ainda não há um método empírico que permita determinar as necessidades dos consulentes ou reconhecer suas estratégias de busca. Existe, porém, uma saída para definir as necessidades dos consulentes, que consiste no emprego de um documento oficial regulador do ensino como referência para a tarefa de especificar as necessidades de um determinado grupo de usuários – mormente se se trata de aprendizes, tanto da língua materna como de uma língua estrangeira. Nesse caso, tem-se um perfil parcial do usuário, que, mesmo não sendo uma solução ideal, pode constituir uma contribuição fundamental no processo de concepção e desenho da obra.

Partindo-se das experiências realizadas em Farias (2009; 2014a; 2015a) em relação ao perfil do usuário do dicionário escolar, propõe-se tomar como fundamento

¹² A esse respeito, cf. também Farias (2009; 2014a; 2015a), Bugueño Miranda e Farias (2013).

o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001) para a construção de (ao menos) três perfis distintos de usuários de dicionários para aprendizes, conforme a etapa de aquisição linguística em que estes se encontram: (1) iniciantes (corresponderia, aproximadamente, aos níveis A1 e A2), (2) intermediários (corresponderia, aproximadamente, aos níveis B1 e B2), e (3) avançados (corresponderia, aproximadamente, aos níveis C1 e C2).

As necessidades de consulta relacionadas a cada um dos perfis de usuário – iniciante, intermediário e avançado – correspondem às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em cada uma das etapas de aquisição da língua estrangeira; estas, por sua vez, determinariam a concepção e o desenho da macro e da microestrutura de cada uma das obras. No âmbito macroestrutural, as necessidades linguísticas específicas de cada um dos níveis refletem-se na delimitação do escopo léxico arrolado; já no âmbito microestrutural, incidem na seleção das informações pertinentes para a compreensão e produção linguística dispostas nos verbetes.

Por fim, no caso dos dicionários para aprendizes, Bugueño Miranda (2007a) postula que a ênfase recai na compreensão leitora e na produção escrita. Assim, as habilidades linguísticas a serem consideradas na concepção do dicionário para cada um dos níveis devem estar relacionadas com essas duas variáveis.

2.2. Definição taxonômica do dicionário

Bugueño Miranda (2014) propõe um modelo taxonômico segundo o qual se deve classificar as obras lexicográficas em função de critérios linguísticos e funcionais¹³. Com base nesses critérios, pode-se caracterizar o dicionário para

¹³ Os critérios linguísticos correspondem a princípios como o tipo de informação oferecida (linguística ou enciclopédica), o número de línguas (monolíngue, bilíngue, multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (semasiologia ou onomasiologia), ou uma concepção diassistêmica ou sinsistêmica da linguagem (vocabulário geral ou marcado diassistematicamente) (cf. FARIAS, 2013, p. 37-38; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 218). Os critérios funcionais, por sua vez, têm relação com o uso efetivo do dicionário, correspondendo, basicamente, a dois parâmetros: o usuário e a finalidade da consulta (cf.

aprendizes por meio dos seguintes traços: (a) caráter monolíngue; (b) destinado a falantes não nativos aprendizes de uma língua estrangeira (de diferentes níveis); (c) de discurso livre; (d) com ênfase no significado; (e) semasiológico; (f) restritivo diassistematicamente.

O quadro a seguir apresenta a caracterização do genótipo “dicionário para aprendizes”, genericamente, em uma perspectiva comparada com o dicionário geral monolíngue:

Quadro 1 – Definição taxonômica do dicionário para aprendizes frente ao dicionário geral.

Dicionários para aprendizes	Dicionários gerais
- monolíngue	- monolíngue
- destinado a falantes não nativos (público específico – monofuncional)	- destinado a falantes nativos (público difuso – polifuncional)
- de discurso livre	- de discurso livre
- com ênfase no significado e no significante	- com ênfase no significado
- semasiológico	- semasiológico
- diassistematicamente restritivo	- diassistematicamente aberto

Fonte: elaborado pela autora.

2.3. Função(ões) que o dicionário deve cumprir

Tarp e Gouws (2012, p. 337-339) postulam que dicionários escolares – destinados a falantes nativos – devem ajudar a cumprir sete funções fundamentais, subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais. Adapta-se aqui essa proposta, procurando aplicá-la ao dicionário para aprendizes de línguas estrangeiras.

FARIAS, 2013, p. 37; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 217-218). As variáveis “perfil do usuário” e “função do dicionário” resultam, portanto, recursivas, uma vez que também incidem na classificação do dicionário.

Nesse caso, os dicionários para aprendizes devem poder cumprir seis funções básicas, igualmente subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais:

- a) Funções comunicativas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar nas atividades de recepção linguística;
 - ii. Auxiliar nas atividades de produção linguística.
- b) Funções cognitivas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar na aprendizagem da gramática;
 - ii. Auxiliar na aprendizagem do léxico;
 - iii. Auxiliar na aprendizagem de aspectos culturais.
- c) Função operacional não diretamente relacionada à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar no desenvolvimento da habilidade de consulta ao dicionário¹⁴.

3. Análise de verbetes de palavras gramaticais em dicionários para aprendizes de ELE

As considerações feitas até aqui já deixam claro que os dois dicionários que constituirão nosso objeto de análise apresentam inúmeras falhas que os impedem de atuar como ferramentas realmente eficazes no processo de ensino-aprendizagem de

¹⁴ Deve-se considerar que cada tradição lexicográfica está associada, por exemplo, a um tipo específico de ordenação macroestrutural. Enquanto algumas tradições lexicográficas, como a hispânica ou a brasileira, têm preferência por uma estrutura lisa (sem subentradas e obedecendo rigorosamente à ordenação alfabética), outras, como a germânica, preferem estruturas de nicho/ninho léxico (com subentradas e podendo ou não obedecer à ordenação alfabética) (cf. WIEGAND, 1989a). Nesse caso, o aprendiz de alemão falante nativo de espanhol ou português, por exemplo, concomitantemente à aprendizagem da língua, deve desenvolver também a habilidade de consulta a um dicionário cuja ordenação macroestrutural é, em alguns casos, completamente distinta da ordenação dos dicionários de sua língua materna.

ELE. Os problemas apontados nessas obras decorrem da não observância dos três axiomas discutidos na seção anterior.

Assim sendo, nas próximas seções, avaliar-se-ão as informações apresentadas no interior de verbetes relativos a palavras gramaticais – nominalmente, conjunções e preposições – a fim de ilustrar alguns dos problemas derivados da ausência de uma concepção baseada nas variáveis antes mencionadas, bem como discutir em que medida esse fato afeta a qualidade das obras e seu potencial como ferramenta subsidiária no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

3.1. As palavras gramaticais como problema lexicológico e (meta)lexicográfico

Adotamos, neste estudo, as designações *palavras lexicais* e *palavras gramaticais* – forjadas no âmbito dos estudos lexicológicos tradicionais com base na distinção coseriana entre significado lexical e significado categorial (cf. COSERIU, 1978) –, fazendo-as corresponder, respectivamente, às designações “expressões que significam” e “expressões que não significam” – estas últimas mais polêmicas que as primeiras e propostas em trabalhos anteriores (cf., por exemplo, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011; FARIAS, 2014b).

A oposição entre *palavras lexicais* e *palavras gramaticais* acarreta uma série de dificuldades. Do ponto de vista conceitual, há uma clara discrepância em relação aos critérios empregados para a classificação das unidades léxicas com base na natureza do seu conteúdo semântico entre expressões com significado léxico e sem significado léxico – ou seja, dotadas apenas de significado categorial conforme a concepção coseriana. Dessa forma, há unidades léxicas tradicionalmente classificadas como expressões “que significam” – os verbos, adjetivos e advérbios, por exemplo – que nem sempre cumprem todos os critérios exigidos para sua classificação neste primeiro grupo. Por outro lado, também há unidades léxicas tradicionalmente classificadas como expressões “que não significam” – as preposições e conjunções, por exemplo –

cuja possibilidade de paráfrase em metalinguagem de conteúdo¹⁵ parece indicar a existência de um conteúdo semântico similar ao das expressões linguísticas “que significam”. Já do ponto de vista designativo, a variedade de termos propostos para designar as expressões “que significam” e “que não significam” parece acompanhar a dificuldade em relação à descrição e classificação das unidades léxicas¹⁶.

Seco (2003, p. 33-34), levando em consideração a distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo, estabelece uma oposição entre “palavras definíveis” – às quais corresponderiam as definições próprias ou em metalinguagem de conteúdo – e “palavras indefiníveis” – às quais, por sua vez, corresponderiam as definições impróprias ou em metalinguagem de signo. De acordo com essa proposta, seriam consideradas “palavras definíveis” as palavras lexicais (entre as quais, incluem-se, tradicionalmente, os substantivos, adjetivos, verbos e, em parte, também os advérbios), ao passo que o rótulo de “palavras indefiníveis” atribuir-se-ia às palavras gramaticais (representadas, também tradicionalmente, pelas demais classes de palavras).

Farias (2014b), no entanto, questiona a posição de Seco (2003) e argumenta em favor da refutação da oposição “palavras definíveis”/“palavras indefiníveis” – o que não afeta absolutamente a distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo, aliás, extremamente útil para a prática lexicográfica¹⁷. Em

¹⁵ No âmbito (meta)lexicográfico, costuma-se estabelecer uma distinção entre paráfrases em metalinguagem de conteúdo e paráfrases em metalinguagem de signo (cf. REY-DEBOVE, 1971; 1989; PORTO DAPENA, 2000; SECO, 2003; MARTÍNEZ DE SOUZA, 2009). As paráfrases em metalinguagem de conteúdo respeitam o princípio de identidade de categoria morfológica e admitem submeter-se à prova da substituição; por exemplo: *merenda* “Refeição leve, entre o almoço e o jantar” (AuE, 2009, s.v., ac. 1). As paráfrases em metalinguagem de signo, por outro lado, aparecem normalmente introduzidas por fórmulas definitórias que inviabilizam sua submissão à prova da substituição; por exemplo: *até* “Indica um limite de tempo, no espaço ou nas ações” (AuE, 2009, s.v., ac. 1).

¹⁶ Para um panorama geral da descrição semântica das palavras gramaticais do ponto de vista lexicológico, cf. Lutzeier (1985), Hausmann (1995) e Bugueño Miranda e Farias (2011).

¹⁷ Sobre a relevância da distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo para a (meta)lexicografia e sua aplicação no âmbito de uma teoria da definição lexicográfica, cf. Bugueño Miranda (2009) e Farias (2013, p. 197-219; 2016b).

primeiro lugar – e como a discussão sintetizada acima deixou claro –, não é possível sustentar uma distinção *stricto sensu* entre palavras lexicais e gramaticais. Mais especificamente no que concerne à tarefa de elaborar definições, a insustentabilidade da distinção proposta no âmbito das teorias lexicológicas tradicionais reflete-se no fato de que, por um lado, nem sempre as palavras lexicais se deixam definir por metalinguagem de conteúdo¹⁸, e, por outro lado, as palavras gramaticais, podem, em muitos casos, definir-se mediante uma paráfrase em metalinguagem de conteúdo¹⁹. Assim, pois, o âmbito de aplicação de cada uma das metalinguagens não seria tão estrito²⁰.

3.2. As palavras gramaticais em dicionários para aprendizes de ELE

O panorama geral brevemente esboçado acerca dos problemas atinentes ao tratamento lexicológico e (meta)lexicográfico das palavras gramaticais não somente prevê uma série de dificuldades na descrição semântica dessas unidades léxicas, como também permite antever que as soluções apresentadas pelos dicionários – com raríssimas exceções – não serão plenamente satisfatórias. Entretanto, uma concepção do dicionário fundamentada na tríade definição taxonômica/perfil do usuário/função(ões) da obra é capaz de atenuar as dificuldades, melhorando consideravelmente os resultados obtidos. Dessa forma, ao avaliar as soluções apresentadas por DPELE e DSLE, levar-se-á em consideração, sobremaneira, a

¹⁸ Exemplos de “palavras gramaticais” para as quais a solução mais eficiente seria uma definição em metalinguagem de signo são os adjetivos relacionais.; p.ex.: *trabalhista* “Relativo ao direito do trabalho” (AuE, 2009, s.v., ac. 5). Além disso, não obstante o fato de que, para a maioria das unidades léxicas classificadas como “palavras lexicais”, é possível formular paráfrases em metalinguagem de conteúdo, deve-se considerar a impossibilidade de uma definição conforme o modelo *genus proximum et differentia specifica* em alguns casos – por exemplo, as designações para cores, classes naturais, sentimentos etc. Para um aprofundamento dessa questão, cf. Farias (2017).

¹⁹ Há preposições e conjunções para as quais, muitas vezes, é possível apresentar definições em metalinguagem de conteúdo, como será exposto nas próximas seções.

²⁰ Para um aprofundamento da discussão sobre o problema da descrição semântica de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos, cf., também, Farias (2015b; 2016a).

utilidade das informações apresentadas para a realização de tarefas de compreensão leitora e produção escrita, tendo em vista o tipo de dicionário em questão, seu potencial consultante e as funções que deve cumprir.

Para a análise realizada, foram selecionadas as preposições *a* e *de* e as conjunções *y/e* e *pero* – totalizando um conjunto de dez verbetes²¹.

3.2.1. Análise quantitativa dos dados

A estratégia de descrição do conteúdo semântico das unidades léxicas mais empregada em dicionários semasiológicos é, evidentemente, a paráfrase definidora – considerada o mecanismo explanatório por excelência (cf., por exemplo, HAUSMANN, 1989). Além da paráfrase, pode-se empregar mecanismos complementares de explanação do significado, como exemplos e pós-comentários (cf. FARIAS, 2013).

Nos dez verbetes analisados (100% dos casos), constata-se a presença tanto de paráfrases definidoras como de exemplos para tentar explicar o conteúdo semântico das unidades léxicas. Por outro lado, nove entre os dez verbetes (90% dos casos) – o que, diga-se de passagem, representa um percentual altíssimo – apresentam também uma ou mais notas ou pós-comentários. Esses números demonstram a dificuldade inerente à descrição semântica de preposições e conjunções.

3.2.2. Análise qualitativa dos dados

A análise realizada revelou uma série de problemas em relação à descrição semântica das preposições e conjunções nas obras analisadas – que são, em geral, compartilhados pelos verbetes de outras unidades léxicas tradicionalmente

²¹ A transcrição completa dos verbetes analisados é apresentada em anexo.

classificadas como palavras gramaticais²². A seguir, apresentamos uma síntese dos problemas detectados.

3.2.2.1. A apresentação das paráfrases definidoras

Ambos os dicionários analisados, DPELE e DSLE, empregam, aparentemente de maneira indistinta, tanto definições “impróprias” (em metalinguagem de signo) como definições “próprias” (em metalinguagem de conteúdo). Enquanto as paráfrases impróprias correspondem, aproximadamente, às chamadas “instruções de uso” (cf. FORNARI, 2009), as paráfrases “próprias” constituem uma enumeração de sinônimos.

Nos verbetes analisados, as definições em metalinguagem de conteúdo, quando aparecem, normalmente apenas acompanham as definições em metalinguagem de signo (cf. DPELE, s.v. *de*: “desde”) – estando, portanto, relegadas à posição de “mecanismo complementar”, quase da mesma forma que os exemplos e pós-comentários:

a prep. 1 Se utiliza para formar el complemento indirecto, es decir, introduce el grupo nominal que expresa el ser animado o inanimado en que recae indirectamente la acción del verbo [...] (DSLE, 2006, s.v.)

de [...] 8 Indica el origen y punto en el que se empieza; desde [...] (DPELE, 2013, s.v.)

As paráfrases em metalinguagem de signo, de acordo com a solução mais amplamente aceita no âmbito (meta)lexicográfico, correspondem à maneira “tradicional” de definir palavras gramaticais. As paráfrases em metalinguagem de signo apresentadas para as conjunções correspondem, via de regra, a uma espécie de

²² Cf., por exemplo, Wiegand (1982) e Wolski (1989) a respeito de advérbios/elementos modalizadores em dicionários semasiológicos; Fornari (2009) e Farias (2015b; 2016a) sobre conjunções e preposições; Lang (1989) para outra visão acerca das conjunções; Farias (2014b) para um panorama geral acerca da descrição do significado de unidades léxicas normalmente “parafraseadas” em metalinguagem de signo.

instrução para o usuário a respeito do(s) (contexto(s) de) emprego(s) da unidade léxica e/ou de seus possíveis valores. Esse tipo de paráfrase – além de sua tendência intrínseca à opacidade (cf. FARIAS, 2008; 2013) – muitas vezes não alcança seu objetivo de maneira exitosa nas obras analisadas, ou porque sua formulação utiliza termos especializados de difícil compreensão para o consulente sem conhecimentos prévios de linguística, ou ainda porque está redigida de maneira prolixa ou, mesmo, equivocada – problemas que adquirem maiores dimensões, se se considera que os dicionários postos sob análise estão dirigidos, ao menos idealmente, a um público que estuda espanhol como língua estrangeira e cuja competência linguística, provavelmente, está muito aquém da de um falante nativo:

A, a [...] **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración [...] (DPELE, 2013, s.v.)

a *prep.* [...] **2** Se utiliza, con restricciones, para formar el complemento directo, es decir, introduce el nombre del ser humano o animal, o cosa que se considera como animada, en que recae directamente la acción del verbo [...] (DSLE, 2006, s.v.)

y [...] *conj. copul.* [...] **2** Puede utilizarse sin valor de enlace en expresiones interrogativas para preguntar por el estado, circunstancia o lugar en que se encuentra la persona o cosa que se menciona [...] (DSLE, 2006, s.v.)

3.2.2.2. A apresentação dos exemplos

Como a análise quantitativa dos dados demonstrou, tanto DPELE como DSLE empregam mecanismos complementares de explanação do significado de maneira abundante.

O exemplo – mecanismo complementar mais recorrente em ambas as obras – é todo e qualquer enunciado completo, excerto de enunciado ou mesmo sintagma que acompanhe (ou, em casos excepcionais, substitua) a paráfrase definidora (cf. FARIAS, 2008; 2013).

O emprego excessivo de mecanismos explanatórios complementares reforça a dificuldade em relação à definição das chamadas palavras gramaticais. No caso específico dos exemplos, a presença de enunciados completos ou sintagmas ilustrando cada uma das acepções apresentadas pode ser, em princípio, bastante produtiva para o aprendiz de ELE, tanto para a compreensão como para a produção linguística. Entretanto, é preciso observar que o excesso de segmentos informativos – deve-se considerar que em muitos casos há dois ou mais exemplos para cada acepção e, além disso, frequentemente também são fornecidos pós-comentários adicionalmente – acaba aumentando consideravelmente a densidade microestrutural, podendo, dessa forma, dificultar a legibilidade do verbete²³:

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador.* **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente.* **3** Indica el lugar de origen o procedencia, o punto de partida de una cosa: *Ese vino es de Andalucía. Mis amigos vienen de Madrid. Sacó un bolígrafo de su bolsillo.* [...] **3₁** Indica el origen familiar o la genealogía: *Ese muchacho procede de una antigua familia castellana. La novia viene de los Castro. Mi tía descende de la Casa de los Santos.* **3₂** (con verbos que significan ‘donación’ o ‘pago’) Señala la procedencia de lo que se da o paga: *El camarero me ofreció un pastel de la bandeja. La jefa pagó la cena de su bolsillo.* **3₃** (con verbos como *deducir, inducir*) Señala el punto de partida de ese razonamiento: *De su silencio se deduce que no vendrá.* **3₄** En *a...de...* indica el lugar o el acontecimiento a partir del cual se mide la distancia o el tiempo: *Estamos a cuatro kilómetros de Segovia. Estamos a tres minutos del final del partido.* [...] (DSLE, 2006, s.v.)

Uma questão importante a se considerar quando se trata da apresentação de exemplos em uma obra lexicográfica é sua função. Farias (2008) postula que há dois tipos de exemplos, segundo o objetivo que cumprem no dicionário: (1) exemplos para a compreensão linguística e (2) exemplos para a produção linguística.

²³ Para uma visão geral acerca dos aspectos formais e/ou tipográficos concernentes à elaboração do *layout* dos verbetes e o problema do acesso à informação nos dicionários, cf. Bray (1989) e Farias (2014a).

Em Farias (2013), relaciona-se cada categoria de exemplo a um tipo e uma forma específica de construção. Por um lado, no que concerne ao tipo, os exemplos para compreensão podem ser tanto autênticos como inventados/adaptados, ao passo que os exemplos para a produção – considerando as pertinentes observações de Humblé (2001, p. 81) e Svensén (2009, p. 284) acerca da transparência estrutural destes – deveriam ser preferencialmente inventados/adaptados, uma vez que o mais importante nesse caso é a estrutura sintática. Por outro lado, em relação à forma, os exemplos para a compreensão deveriam corresponder sempre a enunciados completos, posto que o contexto seria o mais relevante para se depreender o “conteúdo semântico” da unidade léxica em cada caso; já os exemplos para produção poderiam corresponder tanto a enunciados completos como a sintagmas.

No que diz respeito ao tipo, todos os exemplos apresentados em ambos os dicionários parecem ser inventados/adaptados, considerando-se que não há nenhuma indicação de fonte. Em relação à forma, há tanto enunciados completos como sintagmas. Contudo, parece que não se levou em conta a função que o exemplo deveria cumprir em cada caso, de modo que a distribuição dos exemplos nos verbetes parece ser completamente aleatória e arbitrária – o que compromete sua funcionalidade²⁴:

de [...] **1 prep.** Indica una relación de pertenencia: *casa ~ mi padre; árboles del jardín.* □ **de 2** Indica la materia de la que está hecha una cosa: *un vestido ~ raso; una mesa ~ madera.* □ **de 3** Indica lo que contiene: *hemos comprado unos vasos ~ vino; un plato ~ sopa.* □ **de** [...] (DPELE, 2013, s.v.)

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador.* **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente.*[...] (DSLE, 2006, s.v.)

²⁴ Sobre a funcionalidade das informações em dicionários de língua, cf. Bugueño Miranda e Farias (2006; 2008).

3.2.2.3. A apresentação dos pós-comentários

Em relação aos pós-comentários, destaca-se – ademais de problemas relativos ao excesso de informações microestruturais, já mencionados anteriormente – a assistemática, do ponto de vista tanto formal como de conteúdo, na apresentação desses dados. Isso, no entanto, já era esperado, devido à carência de estudos sobre a possibilidade de inserção desses segmentos informativos nos verbetes de dicionários de língua (cf. FARIAS, 2011).

Tanto DPELE como DSLE apresentam dois tipos de pós-comentários, de acordo com a natureza do seu conteúdo: (1) pós-comentários de forma, que apresentam informações gramaticais, e (2) pós-comentários semânticos, que aportam indicações relativas ao significado das unidades léxicas:

A, a (...) **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración: *busco ~ mi padre; escribo una carta ~ mi padre.* □ Cuando va seguida del artículo *el*, se forma la contracción *al*. Se usa como régimen preposicional de muchos adjetivos, sustantivos y verbos: *soy fiel ~ mis amigos.* Generalmente, el objeto directo no va introducido por esta preposición cuando no es de persona: *He visto ~ Juan, pero he visto una película.* □ **a [...]** (DPELE, 2013, s.v.)

pero conj. [...] **1₂** La conjunción además tiene un valor concesivo: *Llovía mucho, pero salimos.* En estos casos un hecho o reconocimiento de un hecho tiene lugar a pesar del obstáculo representado en la proposición anterior: *Me ganaste, pero porque yo te dejé. Sí, es pobre, pero no debe nada a nadie. Ya, pero también fue ella la que lo estropeó. Lo hice, pero tú me obligaste.* OBSERVACIONES: A menudo el valor concesivo se refuerza con adverbios o locuciones como *sin embargo, no obstante, con todo o aún así*: *Llovía mucho, pero (, con todo,) salimos. Me dolía mucho la cabeza, pero (, a pesar de todo,) estudié.* También se refuerza mediante la propia repetición de la descripción del hecho: *Estaba enfermo, pero (, enfermo y todo,) siguió trabajando. Era de noche, pero (, aunque era de noche,) se veía bastante bien.* [...] (DPELE, 2006, s.v.)

Observa-se, claramente, a partir dos exemplos apresentados *ad supra*, que, por um lado, ainda que a intenção do redator do dicionário, em cada caso, tenha sido a de

oferecer o maior número possível de informações, tanto para a compreensão como para a produção linguística, as indicações fornecidas serão sempre melhor aproveitadas ou por um falante nativo, ou por um estrangeiro que já possua uma alta proficiência. Esses perfis de usuários poderiam, perfeitamente, utilizar outros tipos de obras, dirigidas a falantes nativos, e não um dicionário que, se entende, está dirigido a um público que se encontra em estágios anteriores de aquisição linguística. Por outro lado, a apresentação de notas tão extensas (ou mesmo – e aqui nos referimos, por exemplo, ao caso do verbete *pero* em DSLE – duas notas para uma mesma acepção!) acaba onerando uma microestrutura já bastante extensa e visualmente “poluída”, com excesso de informações tipográficas (por exemplo, fontes diferentes, destaques em negrito e itálico, numeração e subnumeração etc.).

4. Conclusões

Em suma, a análise realizada permitiu-nos concluir que:

a) Do ponto de vista lexicológico:

- i. o emprego de distintos mecanismos explanatórios combinados nos verbetes evidencia a dificuldade relacionada à definição de palavras gramaticais;
- ii. a inexistência de um consenso no âmbito da lexicologia acerca da sustentabilidade de uma oposição estrita entre *palabras lexicais* e *palabras gramaticais*, aliada à ausência de um modelo (meta)lexicográfico específico para a definição das palavras tradicionalmente consideradas gramaticais, afeta diretamente as decisões microestruturais (por exemplo, número de acepções; alternância indiscriminada de mecanismos explanatórios) das obras postas sob análise.

b) Do ponto de vista (meta)lexicográfico:

- i. a total desatenção às variáveis tipo de dicionário e perfil do usuário reflete-se na elaboração de verbetes que não são capazes de suprir as necessidades básicas de consulta dos aprendizes (brasileiros) de espanhol: por um lado, apresentam-se informações supérfluas para esse público (por exemplo, a superespecificação de acepções em alguns casos), ao passo que estão ausentes indicações de suma importância, sobretudo no que diz respeito à produção linguística (por exemplo, paráfrases mal formuladas ou truncadas; exemplos que não apresentam contextos sintáticos claros ou cujos contextos divergem da indicação morfológica apresentada);
- ii. a variável função(ões) do dicionário parece ser atendida em alguns momentos, a julgar pelo tipo de informação complementar apresentada: na maioria dos casos, os exemplos e pós-comentários, ao conter informações gramaticais, aparentemente destinam-se ao cumprimento da função de auxiliar nas tarefas de produção linguística – ainda que nem sempre de forma completamente exitosa;
- iii. por fim, destaca-se que a consulta aos verbetes é frequentemente prejudicada pela extensão dos mesmos, a alta densidade microestrutural, bem como o elevado número de elementos tipográficos.

Referências Bibliográficas

AuE. FERREIRA, A. B. H *et al.* **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2009. 1 CD-ROM

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15

[548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.](#)

Acesso em : 30 mar. 2018.

BRAY, L. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formels. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.). **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p.135-146

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Expressão**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 89-93, 2004.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário da língua. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 6/7, n. 10/11, p. 17-31, 2005.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Léxico e ensino: *Señas* (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? *In*: MARTINS, E. S. *et al.* **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 213-227.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. **Expressão**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 89-101, 2007a.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Humanitas, 2007b. p. 261-272.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 243-260, 2009.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia brasileira de orientação semasiológica. *In*: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. **Língua e Linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011. p.173-206.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 115-135, 2006.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÈ, P.; XATARA, C. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC; NUT, 2008. p. 129-167.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas para el lexicógrafo. **RFULL**, La Laguna, n. 29, p. 9-19, 2011.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14, 2013; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 9, 2013. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-20. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/?doing_wp_cron=1404187503.2084469795227050781250. Acesso em: 28 fev. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; JARDIM, C. R. Os *learner's dictionaries* do inglês e os *Lernwörterbücher* do alemão: uma simples transposição de nomes? **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-67, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13319/7614>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CCLD. SINCLAIR, J. **Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, 2003. 1 CD-ROM

CDAE. LANDAU, S. **Cambridge Dictionary of American English**. 7.ed. Cambridge: CUP, 2006. 1 CD-ROM

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA Edições, 2001.

COSERIU, E. El estudio funcional del vocabulario (compendio de lexemática). In: COSERIU, E. **Gramática, semántica, universales**. Estudios de lingüística funcional. Madrid: Gredos, 1978. p. 206-239.

DDaFSWtb. WERMKE, M.; KUNKEL-RAZUM, K.; SCHOLZE-STUBENRECHT, W. **Duden Deutsche als Fremdsprache Standardwörterbuch**. Mannheim: Dudenverlag, 2002.

DORNELLES, C. Brasil, um país monolíngue de todos? *In*: SILVA, S. S. **Línguas em contato**: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas: Pontes, 2011, p. 25-38.

DPELE. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. **Señas**: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DSLE. GUTIÉRREZ CUADRADO, J. **Diccionario Salamanca de la Lengua Española**. Madrid: Santillana, 2006.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 101-122, 2008.

FARIAS, V. S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. 2009. 284 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 109-139, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_consideracoes_preliminares.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas**. Fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FARIAS, V. S. Descrição do léxico em dicionários escolares: Proposta para o *layout* de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 3, p. 522-549, 2014a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10603>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. O legado das teorias lexicológicas tradicionais para a práxis lexicográfica: uma discussão sobre a metalinguagem da definição (com ênfase nos dicionários de língua espanhola). **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 151-177, 2014b. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/6192. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. A política de distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos da educação básica no Brasil: Revisão dos parâmetros de avaliação e seleção de

obras à luz de uma teoria metalexigráfica. In: ENCONTRO DO CELSUL, 11, 2014. Chapecó. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2015a. p. 1-20 Disponível em: http://www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/231-c250b4701136dced05a2c657b141df9f.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. A descrição de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos: O estado da arte na prática lexicográfica e projeções para o futuro. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 19, 2015. Rio de Janeiro. **Cadernos...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015b. p. 54-76 Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/02/004.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. Desafios na descrição de palavras gramaticais do ponto de vista da semântica lexical e da (meta)lexicografia. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, p. 231-261, 2016a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/current/showToc>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. Relação entre princípios de redação das definições e metalinguagem lexicográfica. Uma análise crítica. **Revista Raído**, Dourados, v. 10, n. 24, p. 108-131, 2016b. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5007/3223>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FARIAS, V. S. ¿Cómo definir sustantivos que designan sentimientos/emociones? Análisis de paráfrasis y apreciación de propuestas para su perfeccionamiento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 179-216, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10945/9653>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FORNARI, M. K. Concepção e desenho do *front matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**, Contestado, n. 9, p. 1-15 2008. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/95.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FORNARI, M. K. O tratamento lexicográfico das palavras gramaticais: discussão teórica e análise de verbetes. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p. 167-199, 2009. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/LINGUA_GEM/o%20tratamento%20lexico.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. El Diccionario Salamanca de Santillana, cinco años después. CONGRESO INTERNACIONAL ASELE – ASOCIACIÓN PARA LA

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 11, 2000. Zaragoza. **Actas...** Zaragoza: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. p. 123-136.

HARTMANN, R. **Teaching and Researching Lexicography**. London: Longman, 2001.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London; New York: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J. Wörterbuchtypologie. *In*: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 968-981.

HAUSMANN, F. J. Von der Unmöglichkeit der kontrastiven Lexikologie. *In*: KROMANN, H. P.; KJÆR, A. L. **Von der Allgegenwart der Lexikologie**: kontrastive Lexikologie als Vorstufe zur zweisprachigen Lexikographie. Akten des internationalen Werkstattgesprächs zur kontrastiven Lexikologie, 29.-30.10.1994 in Kopenhagen. Tübingen: Max Niemeyer, 1995. p. 19-23. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110938081.19>

HERNÁNDEZ, H. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. *In*: FUENTES, M. T.; WERNER, R. **Lexicografías iberorrománicas**: problemas, propuestas y proyecto. Frankfurt am Main: Vervuert, 1998. p. 49-79.

HUMBLÉ, Ph. **Dictionaries and language learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

KLOTZ, M.; HERBST, T. **English Dictionaries**: A linguistic introduction. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.

LaGWDaF. GÖTZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. **Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Berlin; München: Langenscheidt, 2008.

LANG, E. Probleme der Beschreibung von Konjunktionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. *In*: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band I. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 862-868.

LDCE. LONGMAN. **Dictionary of Contemporary English**. London: Longman, 1987.

LUTZEIER, P. R. **Linguistische Semantik**. Stuttgart: Metzler, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03923-1>

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. **Manual básico de lexicografía**. Gijón: Ediciones Trea, 2009.

NEBRIJA, E. A. **Vocabulario Español-Latino**. Madrid: Arco/Libros, 1951 [1495].

OALD. HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 7.ed. Oxford: OUP, 2005.

OTERO BRABO CRUZ, M. de L. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE – ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*, 9, 1998. Santiago de Compostela. **Actas...** Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Centro Virtual Cervantes, 1998. p. 419-425.

PGWDaF. WOLSKI, W. **Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Stuttgart: Pons, 2011.

PORTO DAPENA, J. A. Metalenguaje y lexicografía. **Revista de Lexicografía**, A Coruña, n. 6, p. 127-151, 2000.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. The Hague, Paris: Mouton, 1971. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783111323459>

REY-DEBOVE, J. La métalangue lexicographique: formes et fonctions en lexicographie monolingue. *In: HAUSMANN, F. J. et al. Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 305-312.

SECO, M. **Estudios de Lexicografía Española**. 2.ed. Madrid: Gredos, 2003.

SVENSÉN, B. **A Handbook of Lexicography**. The Theory and Practice of Dictionary-Making. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TARP, S. Lexicografía de aprendizaje. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 295-317, 2006.

TARP, S. Datos sintácticos en los diccionarios de aprendizaje del español. CONGRESO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA, 2, 2006. Alicante. **Actas...** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 467-473.

TARP, S.; GOUWS, R. H. School dictionaries for first-language learners. **Lexikos**, Stellenbosch, n. 22, p. 333-351, 2012.

VOERKEL, P. Uma outra *cultura de aprendizagem*? Fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 31, p. 162-163, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/17701/12415>. Acesso em: 28 fev. 2018.

WELKER, H. A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. **Matraga**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 19, p. 69-84, 2006a.

WELKER, H. A. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 175-194, 2006b.

WIEGAND, H. E. Zur Bedeutungserläuterung von Satzadverbien in einsprachigen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur praktischen Lexikologie. In: MENTRUP, W. **Konzepte zur Lexikographie**. Studien zur Bedeutungserklärung in einsprachigen Wörterbüchern. Tübingen: Max Niemeyer, 1982. p. 103-132. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371061.103>

WIEGAND, H. E. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989a. p. 371-409.

WIEGAND, H. E. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989b. p. 409-462.

WIEGAND, H. E. Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**.

Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989c. p. 462-501.

WOLSKI, W. Die Beschreibung von Modalpartikeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires.** Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band I. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 805-814.

ZANATTA, F. A normatividade em um dicionário para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira: Um estudo de *Señas* (2001). In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA, 3, 2008. Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: Feevale, 2008. p. 416-428.

Anexos

Dicionários para aprendizes – DPELE e DSLE Verbetes analisados

1. Preposições:

a) DPELE

A, a (...) **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración: *busco ~ mi padre; escribo una carta ~ mi padre.* □ Cuando va seguida del artículo *el*, se forma la contracción *al*. Se usa como régimen preposicional de muchos adjetivos, sustantivos y verbos: *soy fiel ~ mis amigos.* Generalmente, el objeto directo no va introducido por esta preposición cuando no es de persona: *He visto ~ Juan, pero he visto una película.* □ **a**

4 Indica dirección o destino: *voy ~ España; me dirijo ~ ti; miré al suelo; llegó ~ su casa.* → *hacia.* □ **a, para**

5 Indica posición, lugar o estado: *el libro está ~ mi derecha; el supermercado está al final de la calle; tengo un melocotonero ~ la puerta de mi casa; sigo ~ la espera.* → *en.* □ **a, em**

6 Indica el momento en que ocurre una cosa: *llegaron ~ las tres; me encontré con tu hermano al venir.* → *al.* □ **a**

7 Indica distancia en el espacio o en el tiempo entre dos cosas: *Madrid está ~ 30 kilómetros; Juan vive ~ diez minutos de aquí.* □ **a**

8 Indica un fin o una intención: *viene ~ comer; el testigo llegó tarde ~ testificar; quédate ~ dormir.* □ Se usa en muchas perífrasis: *esta noche voy ~ dormir muy poco.* No se deben usar expresiones como *objetivo ~ cumplir* o *criterio ~ seguir.* → *para* □ **para**

9 Indica modo o manera en que se hace una cosa: *siempre hace las cosas ~ lo tonto; me gustan las patatas al ajillo; concertó una cita ~ ciegas; entró en la casa ~ escondidas; la bandera ondea al viento; Manuel siempre escribe ~ máquina.* □ **a**

10 Indica el instrumento con el que se hace una cosa: *lo sacaron de allí ~ palos.* → *con.* □ **a**

11 Indica el precio de una cosa: *las sardinas están ~ 400 pesetas el kilo.* □ **a**

12 *fam.* Indica una orden: *¡~ callar!; todos ~ dormir.* □ Se usa seguido de un infinitivo. □ **n.t.**

13 Indica el límite de una cosa: *el agua me llega ~ la rodilla.* → *hasta.* □ **até**

14 Indica la parte que corresponde en un reparto: *tocamos ~ dos peras cada uno; ¿~ cuánto dinero vamos a tocar?*

de (...) **1 prep.** Indica una relación de pertenencia: *casa ~ mi padre; árboles del jardín.* □ **de**

2 Indica la materia de la que está hecha una cosa: *un vestido ~ raso; una mesa ~ madera.* □ **de**

3 Indica lo que contiene: *hemos comprado unos vasos ~ vino; un plato ~ sopa.* □ **de**

4 Indica la utilidad o fin: *unas tijeras ~ podar; la tarjeta ~ crédito.* □ **de**

5 Indica la materia o asunto que se trata: *necesito un libro ~ historia; están hablando ~ negocios.* □ **de**

6 Indica la naturaleza, condición o carácter: *es un hombre ~ valor, ~ ideas fijas.* □ **de**

7 Indica que se toma una parte entre las que forman alguna cosa o cantidad: *diez ~ los reunidos aceptaron; dame un poco ~ agua.* □ **de**

8 Indica el origen y punto en el que se empieza; desde: *salir ~ casa; estoy en casa todos los días ~ ocho a doce ~ la noche; mi padre es ~ Madrid; ~ Alcalá a Guadalajara hay 30 kilómetros; se deduce ~ sus palabras; ~ aquella discusión partieron todos los problemas.* □ **de**

9 p. ext. Indica la causa o razón por la que se produce una cosa: *temblar ~ miedo; me muero ~ risa; enfermar ~ cáncer.* □ **de**

10 Indica el modo: *caer ~ espaldas; la encontré ~ casualidad; ~ un salto.* □ **de, por**

11 Indica el tiempo en que ocurre una cosa: *nunca salgo ~ noche; ~ niño jugaba con una pelota; es la hora ~ comer.* □ **de, em**

12 Indica que una persona o cosa pertenece a una clase o especie: *la ciudad ~ Cádiz; el mes ~ noviembre; la calle ~ Alcalá.* □ **de (...)**

b) DSLE

a prep. **1** Se utiliza para formar el complemento indirecto, es decir, introduce el grupo nominal que expresa el ser animado o inanimado en que recae indirectamente la acción del verbo: *Regalaron una semana de vacaciones a los ganadores. Dile algo a Pedro.* **2** Se utiliza, con restricciones, para formar el complemento directo, es decir, introduce el nombre del ser humano o animal, o cosa que se considera como animada, en que recae directamente la acción del verbo: *Ana mima a su familia. Llamaron a la policía. El niño se*

pasó un rato acariciando al perro. Vi a Pedro. El político no pudo comprar al juez. Lee a Cervantes. OBSERVACIONES: No se usa cuando el ser es inespecífico: *Busco una chica que me ayude a cuidar a los niños, frente a Busco a una chica con la que había quedado.* **3** Forma numerosas locuciones prepositivas: *a diferencia de, a semejanza de, a partir de, a través de, a punto de.* **4** Forma numerosas expresiones adverbiales: *a lo loco, a oscuras, a dedo.* **5** Indica dirección: *un tren a Madrid.* **5₁** Con algunos verbos de movimiento, indica también el punto de destino en que acaba dicho movimiento: *Este avión va a París. ¿Te vienes a mi pueblo?* **5₂** Indica orientación: *mirar al cielo, encaminarse a la iglesia, virar a estribor, virar al norte. La ventana del salón da a la calle. Nuestra casa está situada al norte.* **6** Con verbos como *aficionarse, atender, aspirar*, introduce el objetivo o tendencia de la acción: *aspirar a lo más alto.* **7** Indica finalidad: *Bajaron a estudiar un rato. Vendrá a la votación. Me invitó a cenar. Se reunían a hablar de sus descubrimientos.* OBSERVACIONES: □ Admite infinitivo y oraciones con *que*: *Obligan a pagar impuestos. El cura esperaba a que sus feligreses llegaran para comenzar la misa.* □ Nombre + *a* + infinitivo (galicismo) ADMINISTRATIVO. Para, por: *asunto a resolver, problema a comentar.* **8₁** Indica localización o situación en el espacio: *a la vuelta de la esquina, a la puerta del cine, a la orilla del río, sentarse a la puerta, colocarse a la izquierda.* **8₂** Introduce la distancia a la que se encuentra algo o alguien: *a diez kilómetros.* **9** Indica el modo o manera de hacer algo: **9₁** Estilo: *a la española, a la inglesa.* **9₂** Tratándose de cocina, introduce el nombre del condimento o aditivo con el cual se ha cocinado el alimento principal: *pollo al ajillo, mejillones a la vinagreta.* **9₃** Instrumento: *coser a máquina, cortar el pelo a navaja.* **9₄** Modo o procedimiento: *pagar al contado.* **9₅** Medio: *a golpes, a empujones.* OBSERVACIONES: Forma locuciones adverbiales como en *(ir) a pie, (viajar) a dedo.* **9₆** Hablando de máquinas o aparatos, introduce la fuerza o combustible que permite su funcionamiento: *olla a presión, máquina a vapor.* OBSERVACIONES: Suele considerarse galicismo. Se recomienda el uso de *de* en lugar de *a*: *cocina de gas.* **10** Indica localización o situación en el tiempo: *a la salida del cine, a la llegada, al atardecer, a la hora del recreo, a mediodía.* **11** Indica el momento en que se produce algo: *a las cinco de la tarde, al final, al principio, a la caída de la tarde.* OBSERVACIONES: Incluso con infinitivos usados nominalmente: *al ponerse el sol, al entrar tú.* **11₁** Indica la edad a la que se produce algo: *Murió a los sesenta años.* **11₂** Indica el tiempo que transcurre hasta que se hace o produce algo: *Al momento le atendieron. –«Sírname un café.» –«Al instante.»* **11₃** Forma locuciones temporales: *a veces, a ratos, a temporadas, a días.* **11₄** Con el mismo sustantivo delante y detrás de ella, indica reiteración: *día a día, semana a semana, golpe a golpe, verso a verso.* **11₅** Indica simultaneidad de acciones: *Encontraron el dinero al ordenar la ropa del armario.* **12** Indica distribución o proporción: *a tres por persona, al quince por ciento, a cuarenta por hora.* **13** Introduce el precio de aquello de que se habla: *A 150 pesetas el litro.* **14** En una comparación, introduce el segundo término de la misma: *De éste a aquél no hay diferencias.* OBSERVACIONES: Normalmente con verbos que indican parecido o igualdad. **15** Indica intervalo que hay entre dos elementos: *de dos a cinco.* OBSERVACIONES: El primer término lo introduce siempre la preposición *de.* **16** Precedido y seguido del

mismo sustantivo, indica oposición o enfrentamiento: *frente a frente, cara a cara*. **17** Con verbos que implican exposición: *al aire, tumbarse al sol, ponerse a la sombra*. **18** Indica protección: *a la sombra de, al calor de, al amparo de*. **19** Introduce órdenes o avisos: *¡A comer! ¡A formar filas!* **20** Delante de infinitivo, equivale a 'sí': *a juzgar por lo que vieron, a decir verdad, a ser posible, a poder ser*. OBSERVACIONES: Uso restringido. Con otros verbos es arcaico: *A no temblarme las manos...* (es decir, *Si no me temblaran las manos...*). **21** Equivale a otras preposiciones: **21₁** Hasta: *He bajado a cien metros de profundidad. Acércate al supermercado*. **21₂** Con: *La chica ató un extremo al otro*. **21₃** Según: *a mi parecer*. **21₄** En: *A beneficio de los niños del Tercer Mundo*. **21₅** Para: *Se desplazaron hasta la estación a comprar los billetes*. **21₆** De: *meterse a bombero, meterse a monja*. **22** Con sustantivos como *fama, beneficio, honor, gloria*, y después de otros como *fiesta, espectáculo*, introduce el propósito: *una fiesta a beneficio de los niños huérfanos*. OBSERVACIONES: Actualmente se suele sustituir por *en*. **23** Con verbos como *habituarse, acostumbrarse, adaptarse*, introduce aquello a lo que alguien se habitúa, acostumbra o adapta: *Nunca llegué a acostumbrarme a la vida de la ciudad*. **24** Con verbos como *oponerse, resistirse, enfrentarse*, introduce el elemento al que se opone, resiste, enfrenta: *enfrentarse al enemigo. Se opusieron a la reforma de la ley. Se resiste a cortarse el pelo*. **25₁** Asociado a adjetivos, introduce preferentemente ideas que implican aproximación u orientación: *semejante a éste, parecido a aquél, cercano a la plaza*. **25₂** Muchos hablantes usan *a* para la idea contraria (donde lo lógico es *de*): *distinto a eso, diferente a lo otro*. OBSERVACIONES: Actualmente se considera normal. Nadie, sin embargo, dice *semejante de eso*. **25₃** Con adjetivos que implican oposición, introduce aquello a que la oposición apunta: *contrario a la reforma, reacia a las celebraciones*. **26** Con verbos que implican contienda deportiva o juego, como *jugar, ganar, perder, apostar*, introduce el tipo de juego: *jugar a las cartas, jugar al fútbol, apostar a los caballos, perder al ajedrez*. OBSERVACIONES: Advuértase la presencia del artículo: se dice *jugar al tenis*, y no *jugar a tenis* o *jugar tenis*. (...)

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador*. **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente*. **3** Indica el lugar de origen o procedencia, o punto de partida de una cosa: *Ese vino es de Andalucía. Mis amigos vienen de Madrid. Sacó un bolígrafo de su bolsillo*. RELACIONES Y CONTRASTES: Con verbos de movimiento y nombres de lugar, *de* indica alejamiento y *desde* marca el proceso de ese alejamiento: *Vienen de Madrid. Vienen desde Madrid*. **3₁** Indica el origen familiar o la genealogía: *Ese muchacho procede de una antigua familia castellana. La novia viene de los Castro. Mi tía descende de la Casa de los Santos*. **3₂** (con verbos que significan 'donación' o 'pago') Señala la procedencia de lo que se da o paga: *El camarero me ofreció un pastel de la bandeja. La jefa pagó la cena de su bolsillo*. **3₃** (con verbos como *deducir, inducir*) Señala el punto de partida de ese razonamiento: *De su silencio se deduce que no vendrá*. **3₄** En *a...de...* indica el lugar o el acontecimiento a partir del cual se mide la distancia o el tiempo: *Estamos a cuatro kilómetros de Segovia. Estamos a tres minutos del*

final del partido. **4** Indica la materia de la que está hecha alguna cosa: *una puerta de madera, una copa de cristal.* **5₁** Indica el contenido de una cosa: *una sopa de marisco, una jarra de cerveza.* **5₂** Se usa con verbos que indican la ocupación o el vacío de las cosas: *llenar de agua, limpiar de polvo, hartarse de comida, cubrirse de gloria, colmar de elogios.* **6₁** Indica el asunto o materia de la que trata alguna cosa, o el contenido nocional: *un programa de cultura, un libro de ecología, un estudio de música, una novela de aventuras, hablar de cine. Mi madre sabe poco de cocina.* **6₂** LIT. Equivale a 'sobre', 'acerca de' en los títulos: *Del amor y otros fenómenos humanos.* **7** Indica una característica o la condición de alguna persona o cosa: *un hombre de pro, una chica de confianza, ropa de buena calidad, una máquina de vapor, una cocina de gas, una estufa de carbón.* **8** Indica la finalidad o utilidad que se da a algo: *una máquina de coser, un coche de paseo, una hora de ocio.* **9** Relaciona un nombre o grupo nominal general con otro específico: *el barrio de Lavapies, la ciudad de Barcelona, el hecho de que hayas venido, la condición de que lo hiciera rápido. Le pusieron el nombre de Juan.* **10** Indica la causa material o emocional de una cosa: *El pobre animal temblaba de miedo. Marta lloraba de risa. Su madre murió de un infarto.* **11** Indica el medio con que se realiza algo: *El jugador derribó a su contrincante de una bofetada y lo expulsaron. Rompieron el cristal de una pedrada.* RELACIONES Y CONTRASTES: El medio o instrumento con que se realiza algo se construye con la preposición *a* en vez de la preposición *de*, si va seguido de un nombre de acción en plural: *Lo echaron a patadas. Lo echaron a golpes. Lo mataron a balazos.* **12** (con verbos como *usar, servirse* o *valerse*) Introduce el medio o instrumento: *Usa ese cuarto de trastero. La cocinera se sirvió del cuchillo para cortar la carne. Pedro se valió de los amigos para conseguir un buen puesto de trabajo.* **13** (con expresiones de tiempo) Indica el momento en que ocurre algo: *María nunca sale de noche. Llegaron de madrugada. Ya es de día.* **14** (precedido de pronombres numerales o indefinidos) Indica el todo de que se toma una parte o cantidad: *cuatro de vosotros, algunos de ellos, nada de eso, un poco de todo. Rescataron a muchos de los supervivientes.* **15** Introduce un complemento agente: *Iba seguido de sus hijos. La pobre mujer, abandonada de sus amigos, huyó al extranjero.* **16** En *de + infinitivo* indica una hipótesis o condición: *De haberte conocido antes, todo habría sido diferente. De cenar, que sea pronto. De haber querido ir al cine, te lo habría dicho.* OBSERVACIONES: El verbo de la segunda proposición se construye, normalmente, en subjuntivo, condicional o imperativo: *De llover, que lo haga hoy. De ir a verte, sería este domingo. De no poder haverlo tú, dile a Paco que lo haga.* **17** Admite infinitivo y oraciones con *que*: *Tengo ganas de llorar. Es hora de cerrar. Tenemos grandes deseos de que llegue la primavera.* **18₁** (con adjetivos precedidos por *más* o *menos*, adjetivos como *peor, mejor* y adverbios comparativos y expresiones adverbiales comparativas de desigualdad) Introduce, en ciertos contextos sintácticos, el segundo término de la comparación: *Era más listo de lo que yo pensaba. Esta película es menos interesante de lo que los periódicos dicen. Pedro bebió más de la cuenta. Vino antes de lo que quería. Esa ciudad está más lejos de lo que parece. El examen era más difícil de lo que pensaba. Jorge es el mejor de todos. Alicia contó el peor de sus chistes.* **18₂** Forma el superlativo al introducir el sustantivo o conjunto entre los cuales destaca una persona o una cosa: *el más rico de la*

ciudad, el peor programa de la semana. **19** En *de... a...* indica distancia en el tiempo o en el espacio, o diferencia de estado, entre lo introducido por *de* y lo indicado por *a*: *de la cuna a la sepultura. El niño no ha comido nada de ayer a hoy. Viajaron en tren de Madrid a Barcelona. Ese escritor vivió aquí de 1923 a 1927.* OBSERVACIONES: Cuando a ambas preposiciones les sigue el mismo sustantivo, indica igualdad: *de mujer a mujer. De profesional a profesional le indico a usted que se ha equivocado radicalmente en el diagnóstico de este enfermo.* **20** En *de... para / hacia...* la segunda preposición no indica el lugar de llegada, sino la dirección que toma el movimiento: *Siempre anda de acá para allá. El tren partió de Málaga hacia Madrid.* **21** En *de... en...* indica paso o transcurso reiterado por distintos lugares o momentos: *de puerta en puerta, de año en año.* OBSERVACIONES: Seguidas ambas preposiciones del mismo numeral, tienen sentido distributivo e indican grupos iguales de aquello sobre lo que se habla: *Entraron de tres en tres en el museo. Comeremos las uvas de cinco en cinco.* **22** (con verbos que indican separación o extracción) Indica el punto o lugar a partir del cual se produce dicha separación o extracción: *Aléjate de él. Sacaron el dinero del banco.* **23** (con sentido nocional) Indica la persona, cosa o lugar de que se separa: *liberarse de la familia, deshacerse de la maleta.* **24** (con verbos que indican fijación a un punto) Indica el punto o lugar al que se encuentra algo o alguien sujeto: *Al salir a la calle se agarró al brazo de su marido. Su vida pendía de un hilo.* **25** (preferentemente con verbos de permanencia) Indica situación: *El bosque se encuentra del otro lado del río. Acuéstate del lado derecho.* **26** Indica el nombre de la persona o cosa de la que se espera o quiere una cosa: *No recibieron respuesta de su familia. ¿Qué quieres de mí?* **27** (con verbos como *terminar, acabar, dejar*) Indica aquello que se termina o deja de hacer: *acabar de comer, dejar de estudiar, terminar de fregar.* **28** (con verbos como *apropiarse, adueñarse, apoderarse*) Indica el nombre de aquello que se tiene o toma como posesión: *Se adueñó de las tierras de los campesinos.* **29** (con verbos como *proteger, defender, resguardar*) Se superpone a la idea de procedencia la idea de protección: *Nunca necesitó a nadie para defenderse de sus enemigos. Protégete de la lluvia.* RELACIONES Y CONTRASTES: La preposición *de* indica la idea de protección, la preposición *contra*, idea de oposición: *protegerse de la gripe, protegerse contra la gripe.* **30** (con verbos que implican un juicio) Indica la valoración que se hace de alguien o algo: *Los periódicos calificaron el suceso de lamentable. La tachaban de pedante.* **31** Se emplea en expresiones de lástima, envidia, amenaza: *¡Ay de mí! ¡Dichosos los que pueden irse de vacaciones!* OBSERVACIONES: □ Va precedido normalmente de una cualidad y *de* indica el nombre de la persona a la que se le atribuye: *¡Pobre de mí!* □ Se interpone entre el adjetivo valorativo, generalmente negativo o emotivo, y siempre precedido de determinante definido (*el, la, este*), y el nombre de la persona o animal al que expresamente se aplica la valoración: *el imbécil de Pedro, el pobre del cartero, la buena de Miriam.* □ Se interpone entre una denominación valorativa (*maravilla, encanto, asco, mierda*) y el nombre del elemento valorado: *¡Qué maravilla de persona! Es un encanto de niño. ¡Qué asco de tiempo! Es una mierda de película.* **32** Combinado con ciertos adverbios, forma expresiones prepositivas: *Saldremos antes de tu llegada. Después de comenzar la función nadie puede entrar. Pon el libro encima de la*

mesa. **33** Se emplea en la conjugación perifrástica de obligación con *haber*: *He de levantarme temprano*. **34** En *de* + infinitivo o nombre de acción, indica el adjetivo con la misma raíz acabado en *-ble*: *Eras de temer*. *Son flores de siembra*. **35** (con nombres como *ventaja*, *diferencia*, *premio*, *multa*) Indica el número de unidades en que consiste la diferencia, ventaja, etc.: *una ventaja de diez puntos*, *una diferencia de seis golpes*, *un premio de diez mil pesetas*. RELACIONES Y CONTRASTES: No debe confundirse ese uso, correcto, con el incorrecto de *ganar de seis*, *perder de tres goles*. **36** Enlaza complementos que son régimen de verbos o adjetivos: *Me alegro de que hayas venido*. *Estoy seguro de que son de Pablo*. *Me arrepiento de habértelo dicho*. *Estoy seguro de mi respuesta*. OBSERVACIONES: En el lenguaje informal o coloquial muchos hablantes suprimen la preposición: *Me alegro (de) que lo hayas hecho*. *Estoy seguro (de) que lo ha hecho bien*. **37** (con denominaciones referidas a la edad o asimilables) Indica la época en que algo sucede: *De niño era muy rebelde*. *De mayor, te vuelves muy maniático*. *Este perro morirá de viejo*. *De soltero, bailaba poco*. *Se lo advertí ya de casado*. **38** (con infinitivo precedido de intensificaciones o con verbo en forma personal precedido de *lo mucho que*, etc.) Expresa relación causal: *De tanto caminar, tenía los pies destrozados*. *Se quedó ronco de lo mucho que gritó*. **39** A veces, equivale a 'en lugar de': *Yo de ti no lo haría*. *Yo de Pedro, me iba*. OBSERVACIONES: Es más universal el uso de *que*: *Yo que tú no lo haría*.

2. Conjunções:

a) DPELE

Y, y (...) **2 conj.** Indica unión de dos elementos del mismo nivel o función: *Juan ~ Pedro salieron de viaje*; *fuleron felices y comieron perdices*. → *ni*. □ Se usa *e* cuando precede inmediatamente a otra palabra que empiece por *i* o por *hi*: *Juan ~ Isabel fueron al cine*. En una enumeración se coloca delante del último término: *comimos arroz, pescado ~ un filete*. □ **e**

3 Añade fuerza e intensidad en una pregunta o exclamación: *¿~ el dinero?*; *¿~ qué pasa si no lo hago?*; *¡~ qué cara tan sucia tiene!* □ Se usa al principio de la expresión. □ **e**

E, e (...) **2 conj.** Sustituye a *y* cuando la palabra siguiente comienza con el *fonema *i*: *estuvimos comiendo con Carlos ~ Iván*; *la modista trabaja con aguja ~ hilo*. □ No se usa, sin embargo, cuando la palabra siguiente comienza con el fonema *y*, aunque se represente como *hie*: *el vaso tiene café y hielo*. □ **e**

pero (...) **1 conj.** Indica oposición; expresa un valor *adversativo: *Clara dice que estudia, ~ no es cierto*; *es pobre, ~ honrado*. → *aunque*. □ **mas**

2 Añade fuerza e intensidad en la forma o la oración que introduce: *~ ¿qué haces ahí subido?*; *~ ¡qué guapo eres!* □ Se usa siempre al principio de la frase. □ **ora!**

b) DSLE

y (se substituye por *e* ante palabras que empiezan por *i* o *hi*) *conj. copul.* **1** Enlace coordinante que une palabras, sintagmas u oraciones de la misma naturaleza gramatical: *Ayer me compré una falda y dos pantalones.* OBSERVACIONES: En ocasiones tiene valor intensificador: *¡Y pensar que lo tuve todo! Mi hermana estuvo llorando días y días.* **2** Puede utilizarse sin valor de enlace en expresiones interrogativas para preguntar por el estado, circunstancia o lugar en que se encuentra la persona o cosa que se menciona: *¿Y el enfermo, cómo se encuentra hoy? ¿Y qué tal el último examen?*

e conj. Y. OBSERVACIONES: Se usa ante palabras que comienzan por *i-* o *hi-*: *María e Isabel, padre e hijo.* No substituye a la conjunción *y* al comienzo de una interrogación o admiración (*¿Y Isaac?*) ni ante diptongo (*limón y hielo*)

pero conj. **1** Conjunción adversativa que enlaza dos proposiciones que se contraponen: *Llovía muchísimo, pero no me mojé. Están francamente bien, pero los míos son mejores. Serán muy buenos, pero a mí no me gustan. Fui yo, pero no se lo digas a nadie.* OBSERVACIONES: □ Presenta siempre la segunda proposición como la más importante de las dos: *Perdí un millón, pero gané una amigo. A ése no, porque será muy buen jugador, pero es un sinvergüenza.* □ A veces, introduce un hecho o concepto que invita a obtener una conclusión o a adoptar una actitud distintas: *Vendrás con nosotros, pero no debes hacerte ilusiones. Estás cerca, pero el tráfico anda muy mal. Eva es poco inteligente, pero muy buena persona. Ya, pero no me importa. Daos prisa, pero tened cuidado.* □ La contraposición que *pero* establece puede referirse a una sola proposición o a todo un bloque: *Pero, al final, acabó como todo el mundo.* □ A menudo, en actitud de réplica, se refiere al discurso previo de otro hablante: *Pero tú haces precisamente lo contrario. Pero eso es mentira. Pero él los lleva a otro colegio, el muy cínico. Pero, ¡cómo te atreves a acusarme si yo no estaba allí! ¡Pero si no tienes ni media bofetada!* □ A veces, contrapone hechos no reflejados lingüísticamente, sino sólo observados o advertidos, sobre todo en contextos de sorpresa, extrañeza, reproche: *Pero, ¡tú por aquí! Pero, ¡ya has vuelto! ¡Pero hombre, pero hombre! ¡Pero si es Miguel de Cervantes! Pero, ¿quieres dejar de hacer ruido? ¡Pero bueno!* **1₁** La conjunción establece una contradicción sin otros valores añadidos: *Él es antipático, pero ella es simpaticuísima.* OBSERVACIONES: La contraposición puede reforzarse con locuciones como *en cambio, sin embargo, como contrapartida* o *por contra*: *Fumaba muchísimo, pero, en cambio, beber, no bebía. En invierno engordaba, pero en verano, sin embargo, se quedaba en los huesos.* **1₂** La conjunción además tiene un valor concesivo: *Llovía mucho, pero salimos.* En estos casos un hecho o reconocimiento de un hecho tiene lugar a pesar del obstáculo representado en la proposición anterior: *Me ganaste, pero porque yo te dejé. Sí, es pobre, pero no debe nada a nadie. Ya, pero también fue ella la que lo estropeó. Lo hice, pero tú me*

obligaste. OBSERVACIONES: A menudo el valor concesivo se refuerza con adverbios o locuciones como *sin embargo, no obstante, con todo o aún así: Llovía mucho, pero (, con todo,) salimos. Me dolía mucho la cabeza, pero (, a pesar de todo,) estudié*. También se refuerza mediante la propia repetición de la descripción del hecho: *Estaba enfermo, pero (, enfermo y todo,) siguió trabajando. Era de noche, pero (, aunque era de noche,) se veía bastante bien*. 13 La conjunción destaca el carácter ajustado y no exagerado de un adjetivo o de un adverbio que se acaba de usar: *Salieron buenas, pero buenas*. OBSERVACIONES: □ En estos casos es frecuente la aparición de elementos como *auténticamente, de verdad* y de llamadas de atención al oyente con interjecciones como *¡eh!* y *¡jojo!*: *Son horrorosas, pero (auténticamente) horrorosas. Iba de prisa, pero de prisa, ¡eh! Diluviaba, pero diluviaba, ¡jojo!* □ Si la segunda calificación es semánticamente superlativa, puede aparecer precedida de la conjunción *que*: *Está (muy) lejos, pero que muy lejos. Son buenísimas, pero que buenísimas. Allí se estaba fenomenal, pero que fenomenal*. □ Para lograr una mayor expresividad, se omite la primera calificación: *Allí se está pero que fenomenal. Jugaron pero que muy mal. Estuviste pero que magnífico. ¡Pero que muy ocurrente! (...)*

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 13.09.2018



El componente cultural en los diccionarios de ELE – análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada

The cultural component in dictionaries of SFL - analyses of the terms *gazpacho*,
sangría, *bocadillo*, *paella*, *albergue* and *posada*

Glauber Lima Moreira*

RESUMEN: El diccionario es una herramienta didáctica que busca incorporar los aspectos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua (PORTO DAPENA, 2014). Entre estos aspectos, cabe mencionar los relacionados con las costumbres, la historia, las curiosidades y la cultura de una sociedad (ATIENZA CERESO, 2005; BLECUA PERDICES, 2016). Podemos señalar que el diccionario es una obra pedagógica que debe recoger este tipo de información necesaria para los consultantes, sobre todo los dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de los usuarios extranjeros según sus necesidades (MALDONADO, 2008). En este sentido, este estudio se centra en analizar seis artículos del ámbito del Turismo extraídos del *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (SEÑAS, 2003), obra lexicográfica de gran difusión en la enseñanza de ELE en Brasil (MOREIRA, 2013; SIMÃO, 2016) y del *Diccionario de Español para Extranjeros*. Describimos las definiciones y los ejemplos de uso de las entradas con el fin de averiguar si resultan o no informativas, con el

ABSTRACT: Dictionary is a didactic tool that seeks to incorporate the linguistic and extra linguistic aspects of a language (PORTO DAPENA, 2014). Among these aspects, it should be mentioned those related to the customs, history, curiosities and culture of a society (ATIENZA CERESO, 2005; BLECUA PERDICES, 2016). We can say that a dictionary is a pedagogical tool that should mark this type of information necessary for the consultants, especially those directed to the teaching and learning of foreign users according to their needs (Maldonado, 2008). In this sense, this study focuses on analyzing six entries from the scope of Tourism extracted from *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (SEÑAS, 2003), a lexicographic work of great diffusion in the teaching of ELE in Brazil (MOREIRA, 2013; SIMÃO, 2016) and the *Diccionario de Español para Extranjeros*. We described the definitions and examples of use of the entries in order to find out whether they are informative or not, and if it is necessary to include other type of information and which one. The results show that it is imperative to

* Doctorando en Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universitat Pompeu Fabra (UPF-IULA).
Profesor de Español en la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI). glauberlimamoreira@gmail.com

propósito de averiguar si es necesario añadir otros tipos de informaciones y cuáles. Los resultados muestran que es imprescindible elaborar un diccionario de ELE pensado para los usuarios brasileños y que las informaciones enciclopédicas y culturales son fundamentales para este público.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de ELE. Componente cultural. Diccionario. Microestructura. Turismo.

elaborate an IT dictionary designed to Brazilian users and that encyclopedic and culture information is fundamental for this audience.

KEYWORDS: SL Teaching. Cultural component. Dictionary. Microstructure. Tourism.

1. Palabras iniciales

El interés, la motivación y las diferentes necesidades de un individuo, en un contexto educacional, profesional o no, en la búsqueda para aprender y/o aprehender un idioma extranjero (y también materno) se debe a diversos motivos, sean cuestiones de índole profesional, educativo, ampliación del léxico del idioma meta o simplemente por el mero placer e interés personal de acercarse a un nuevo universo lingüístico y cultural; o también para la ampliación del léxico en el idioma de llegada.

Una de las ramas de la ciencia lingüística que se ocupa de investigar la(s) metodología(s) apropiada(s) y eficiente(s) para aplicar en el aula y para obtener el adecuado desarrollo de los contenidos estudiados durante el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera (en adelante LE) es la Didáctica de las Lenguas, la cual las teorías que comprenden esta ciencia muestran y comprueban que existen diferentes métodos y enfoques pedagógicos que deben ser aplicados en clase, dependiendo del nivel lingüístico y del perfil del estudiante, como también los objetivos de aprendizaje que el alumnado desea alcanzar, con el fin de profundizar y retener los contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales relacionados con el código que está empezando a apropiarse gradualmente el aprendiente.

En este sentido, diversas investigaciones como, por ejemplo, Ahumada (2006), Rodríguez Barcia (2016), Biderman (1998) y Maldonado (2012) señalan que el diccionario es un buen ejemplo de material pragmático vivo del que el estudiante, sobre todo el extranjero, en el caso del presente estudio el brasileño, puede obtener innumerables beneficios de los conocimientos marcados en él, los cuales son necesarios para el desarrollo eficaz de su aprendizaje en la LE, sean sintácticos, semánticos e, incluso, sociopragmáticos, llamados también de contenidos culturales, siendo la principal finalidad de este estudio.

De hecho, el repertorio lexicográfico es considerado por varios investigadores (BATTANER, 2014; SVÉNSEN, 2009; PORTO DAPENA, 2014) como una herramienta didáctica que busca registrar los aspectos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua, sea materna o extranjera, tanto los de tipo bilingüe como monolingüe, como también los semibilingües, clasificados también como bilingualizados. Entre estos aspectos, cabe mencionar los relacionados con las costumbres y la cultura de una sociedad determinada (ATIENZA CEREZO, 2005; BLECUA PERDICES, 2016), estimamos que la inclusión de estas cuestiones es esencial en el cuerpo del diccionario para que el aprendiz extranjero (re)conozca las pueda reconocer, lo que constituye el foco principal de este estudio, pero no únicamente.

El diccionario, como hemos señalado anteriormente, es una obra, didáctica, pedagógica o de otro tipo, que puede y debe recoger este tipo de informaciones necesarias e indispensables para la competencia de los consultantes brasileños, independiente de su nivel lingüístico, sobre todo en los repertorios lexicográficos dirigidos especialmente para la enseñanza y aprendizaje de los usuarios extranjeros, tomando en consideración sus necesidades (MALDONADO, 2008; MALDONADO; NADIN, 2017). Somos plenamente conscientes de que el diccionario no es una enciclopedia, pero defendemos que en él existe espacio suficiente y apropiado para

incluir informaciones de este tipo tanto en la parte de la definición como en los ejemplos de uso (GARRIGA ESCRIBANO, 2001; REY-DEBOVE, 2005).

Por tanto, el objetivo principal del presente trabajo es analizar y demostrar, de manera sucinta pero lo más contundente posible que el diccionario no registra, en la mayoría de las ocasiones, o lo expone de manera superficial, el componente cultural en su microestructura y, más específicamente, en los paradigmas lexicográficos referentes a la definición y a los ejemplos de uso, en el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (SEÑAS, 2001), obra lexicográfica de gran difusión y empleo en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) en Brasil (MOREIRA, 2013, 2017; SIMÃO, 2016), y por esta razón elegida como objeto de análisis para este trabajo.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: la primera parte se dedica a las consideraciones teóricas pertinentes al estudio, las cuales están compuestas por las principales ideas referentes a la definición lexicográfica y los ejemplos de uso en los diccionarios y sobre la enseñanza del léxico de un idioma para fines específicos, concretamente a la enseñanza de ELE para el Turismo. La segunda parte presenta la metodología del estudio. Finalmente, en la tercera, el análisis de los artículos lexicográficos, discutimos el tratamiento que reciben las definiciones lexicográficas y los ejemplos en los repertorios seleccionados.

2. La lexicografía pedagógica y el uso del diccionario en el aula

La lexicografía pedagógica es una de las ramas de la Lexicografía, la ciencia de los diccionarios. Esta disciplina científica es responsable, sobre todo, de investigar, dentro del universo de las temáticas de estudio, cómo, cuándo y para qué los usuarios utilizan el diccionario, además de saber si son obras que sirven, adecuada y eficazmente, para diseminar el aprendizaje del individuo, independientemente de la asignatura en la que se emplea y de la lengua utilizada. La lexicografía didáctica, por

ende, tiene el objetivo de fomentar la utilización de las obras lexicográficas, en el aula y fuera de ella, como un recurso *plurilingüístico* que ofrece al usuario un abanico de informaciones que, muchas de las veces, lamentablemente, el consultante no toma en consideración, desechando la idea de que en ellas podrá encontrar otra clase de contenidos, puesto que muchos de ellos consultan los diccionarios para saber simplemente cómo se escribe una determinada palabra, su significado y cómo se dice la palabra *x* en una dada lengua (MARTÍNEZ EZQUERRO, 2001; MALDONADO; NADIN, 2017).

No obstante, los investigadores Lehman y Martin-Berthet, (2013) y Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro, (2015), por mencionar algunos, afirman que se debe usar frecuentemente el diccionario y en diferentes contextos y motivos, pero, para que ello se concrete adecuadamente sin comprometer el aprendizaje, es imprescindible que el usuario (re)conozca muy bien la estructura de esta obra y sepa el provecho que puede obtener de dicha herramienta, dado que, debido al poco conocimiento acerca de los diccionarios, esta actitud restringe su uso, sin considerarlo un instrumento coadyuvante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de significativa relevancia.

El *Marco Europeo Común: de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 41), constatando la importancia del uso de los recursos didácticos de tipo lexicográficos *stricto sensu*, en especial, los diccionarios, en el aula de ELE, afirma claramente la importancia del diccionario para el usuario, al decir que “Con la ayuda de un diccionario, puede comprender mensajes escritos de forma sencilla, y sin diccionario, puede comprender lo esencial.”

De la misma forma que Aragonés (2001) señala sobre la importancia de la utilización del diccionario en el ámbito escolar, acreditamos que dicho manual didáctico es una herramienta que funciona, o debería, como un elemento metodológico, motivador y práctico, indispensable para el desenvolvimiento tanto de la comprensión lectora como de la producción textual del aprendiz de LE, además de

las otras destrezas. Como afirma, aun, Aragonés (2001, p. 209), parece evidente que el diccionario es un complemento imprescindible para el aprendizaje y también para el dominio de la lengua, cuyo uso habitual por parte del consultante puede ayudarlo a mejorar el conocimiento del código lingüístico y, especialmente, a ampliar su caudal lexical y a utilizar el lexicón que él ya posea con más precisión, propiedad y seguridad. En este sentido, para el autor brasileño Pontes (2008, p. 29): “O dicionário é um texto e, como tal, permite leituras. Serve de ferramentas para a construção de outros textos”.

Sin embargo, para que el repertorio lexicográfico se convierta en un instrumento útil para los fines señalados arriba, estamos de acuerdo con la investigadora Torre Madueño (2001, p. 282) al afirmar que un grupo de docentes preparado en la enseñanza de una lengua específica con una adecuada formación pedagógica (y lexicográfica) para la utilización de su material pedagógico contribuirá, sin lugar a dudas, a una mayor eficacia en lo relativo a su práctica didáctico-metodológica referente al uso de este material. Mientras que un cuerpo de discentes concentrado y motivado en adquirir información a partir de las fuentes lexicográficas fomentará una mayor capacidad y dedicación por parte del profesor, cuyos beneficios repercuten directamente, obviamente, en el conocimiento de los alumnos, extranjeros o no, sobre la lengua meta.

Alvar Ezquerro (2003, p. 13), a este respecto, plantea la siguiente información sobre el conocimiento necesario del grupo de profesorado acerca del diccionario como más una herramienta de significativa utilidad en el desarrollo del aprendizaje del estudiante de ELE:

El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que *resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos.* (la cursiva es nuestra).

En esta misma línea de pensamiento, Hernández Hernández (1989) afirma que los docentes que quieren y necesitan obtener un significativo éxito en su trabajo pedagógico y laboral, es decir, que posibiliten mejoras concretas a su práctica docente en lo que concierne a sus actividades realizadas en el aula, necesitan del (de los) conocimiento(s) necesario(s) sobre la estructura, la función y los contenidos disponibles en las obras lexicográficas, además de la destreza de estrategias de búsqueda de los referidos libros.

Esta afirmación coincide con el pensamiento expresado por Ávila Martín (2000, p. 30) quien indica manifiestamente que “[...] el diccionario responde a necesidades de información y comunicación, es didáctico; es un texto finito, un producto, una praxis en la que se hallan implicados el autor y el lector [...]”. Dicho de otra manera, el diccionario es un libro que nosotros, los usuarios, necesitamos conocer su estructura y función con precisión y, con ello, profesores y aprendices brasileños de ELE, pueden y deben, sin ningún recelo, utilizar con bastante provecho la gama de informaciones que el diccionario ofrece a sus lectores-consultantes.

Asimismo, de manera general, es un hecho confirmado en varias investigaciones realizadas, como por ejemplo en la de Araújo (2007), que una gran parte del profesorado del ámbito de la enseñanza de una LE ha experimentado situaciones en las que el diccionario transmite una explicación que parece insatisfactoria a su alumnado sobre el significado de una determinada palabra, porque el diccionario del estudiante decía algo diferente al suyo, es decir, no correspondía a las expectativas y tampoco aclaraba de todo las dudas del aprendiz, pues el usuario no es consciente de que no todos los diccionarios sirven para realizar las búsquedas de los usuarios en cualquier momento (SANMARTÍN SAÉZ, 2017), por lo que la referida situación provoca un descontento en el usuario, puesto que no presenta suficiente información sobre las voces objeto de su interés.

Esta realidad, que experimentan muchos profesores de enseñanza de ELE de no saber elegir la obra y explorar los conocimientos que el diccionario ofrece para impulsar el proceso de aprendizaje de una lengua, nos muestra el desconocimiento de los docentes de estas herramientas lexicográficas. Está claro que las obras lexicográficas presentan limitaciones y virtudes, pues la inmensa diversidad de una lengua, su dinamismo, sus innumerables transformaciones lingüísticas, sobre todo, la lengua hablada en la calle, etc., son algunas de las informaciones de tipo cultural que no tienen cabida, usualmente, en un diccionario; no obstante, las consideramos indispensables para el aprendizaje de un escolar extranjero y, por tanto, defendemos que los *hacedores de diccionarios* deben marcarlas en la microestructura lexicográfica, ofreciendo, de este modo, más informaciones extralingüísticas al lector no nativo. En este sentido, lo expuesto anteriormente confirma la teoría defendida por la autora Krieger (2005, p. 12) al decir que: “Apesar do reconhecimento unânime de suas funções didáticas, este tipo de obra é ainda um objeto bastante desconhecido e mesmo pouco explorado [...]”, por parte de sus diferentes usuarios y lectores. Por esta razón, nosotros, profesores y estudiantes, no acudimos a menudo esta herramienta, y es importante decir que tal declaración coincide en la entrevista de Maldonado y Nadin (2017).

En consecuencia de lo presentado hasta aquí, podemos afirmar que las investigaciones muestran que los profesores no suelen estar adecuadamente instrumentados/instruidos para realizar un trabajo más sistemático, adecuado y apropiado con los diccionarios para su uso en las clases, sean de lenguas o no; y, consecuentemente, ni se sienten seguros al elegir una clase de obra para manejarla en el contexto escolar; ni tampoco cómodos para sugerir a los aprendientes una determinada obra, porque no han recibido una preparación teórico-práctica apropiada y suficientemente capacitada y que, muchas veces nula, durante su formación académica universitaria, momento que consideramos crucial para conocer y aprender

a manejar correctamente para sacar y aprovechar el máximo provecho de estas obras (EGIDO VICENTE, 2017; GONZÁLEZ, 2017; AZORÍN FERNÁNDEZ; SANTAMARÍA PÉREZ, 2017).

Así pues, podemos llegar a la comprensión de que el conocimiento para utilizar la obra lexicográfica no se adquiere por sí mismo, es decir, de manera irreflexiva, de forma aleatoria y sin conocimientos formales. Por eso, es necesario que el docente esté preparado, teóricamente hablando, para el empleo de esta obra en el aula de LE, y pueda colaborar efectivamente con el desempeño escolar de sus discentes, futuros usuarios en potencia, para que, al final, todos los sujetos involucrados empleen adecuadamente esta herramienta de apoyo para el desarrollo eficiente de la comunicación de la lengua objeto en cuestión.

3. La enseñanza de ELE y la incorporación de los contenidos culturales en el diccionario

En el ámbito de las teorías presentadas por Biderman (1998, p. 129), esta investigadora afirma que solo el diccionario general de la lengua puede acercarse al ideal de describir y documentar el léxico de esta lengua. Sin embargo, este ideal es siempre inalcanzable, ya que el léxico crece en progresión geométrica, actualmente, sobre todo, en virtud de la gran aceleración de los cambios socioculturales y tecnológicos. En rigor, *ningún diccionario, por más voluminoso que sea, dará cuenta integral de marcar el léxico* de una lengua de civilización (la cursiva es nuestra). Esto también sucede con los diccionarios de aprendizaje, por lo que los contenidos de este tipo no deben ser ignorados por los responsables que elaboran estas herramientas.

No obstante, con los cambios que la lengua confronta, estamos seguros de que las informaciones culturales deben, indudablemente, ser contempladas en los artículos lexicográficos, en formato impreso y en línea, para que, de alguna manera, el lector aprenda la manera de vivir, actuar, reaccionar, ver y explicar el mundo de la comunidad de los hablantes de la LE que esté estudiando, pues dichas informaciones

pragmáticas ayudan al proceso de la comunicación en otra lengua con más elocuencia (ATIENZA CERREZO, 2005, p. 8; TARP, 2008).

Es importante señalar que las conclusiones de muchos estudios que buscaron saber, por ejemplo, la frecuencia de uso del diccionario por parte de los estudiantes muestran que estos sujetos no encuentran mucho sentido a realizar consultas con frecuencia, ya que no solo quieren conocer una información más concreta como, por ejemplo, si el lema *límite* lleva o no tilde y por qué, cómo se separa y escribe la palabra *perro* o cómo se dice *sándwich* en español y si hay alguna diferencia semántica entre *bocata*, *sándwich* y *bocadillo*; y si el lema *paella* tiene un solo único tipo, por poner algunos ejemplos para ilustrar dicha cuestión. Es decir, el estudiante, delante de lo expuesto, se muestra insatisfecho con la limitación o, muchas veces, ausencia de información extralingüística por parte de algunas obras lexicográficas de esta categoría. Por esta razón, el aprendiz aspira a llegar más allá, o sea, él también anhela encontrar el componente cultural en la lectura del artículo, además de las informaciones propiamente lingüísticas y, por supuesto, las definiciones y los ejemplos de uso disponen del suficiente espacio microestructural para ofrecer estas informaciones a sus consultantes.

A pesar de saber que la lengua y la cultura, brasileña e hispanoamericana, no presentan tantas `diferencias y distancias´ en su estructura, como ocurre entre la española y china, entre el español y marroquí, por ejemplo, es igualmente evidente que la incorporación de cuestiones culturales y/o enciclopédicas en el cuerpo del artículo de diccionario se convierte en un elemento facilitador más para la comprensión de la unidad léxica desconocida por el lector extranjero (ATIENZA CERREZO, 2005; MORENO; ATIENZA CERREZO, 2016; NADIN, 2017) a la hora de la búsqueda por la unidad léxica.

En este sentido, es importante destacar que el estudio sobre la utilización del diccionario en el aula todavía se encuentra en desarrollo (BATTANER, 2014); sin

embargo, los problemas referentes a la elaboración de los artículos lexicográficos en dichas herramientas siguen vigentes, sobre todo los relacionados con las definiciones y los ejemplos de uso, puesto que las investigaciones más recientes como Celotti (2002) y Tungmen Tu (2004) entre otros, señalan que los contenidos de naturaleza enciclopédica y culturales, los centrados en la información sobre la realidad extralingüística de la unidad léxica descrita en el diccionario, no suelen estar contemplados en los repertorios, aunque sean relevantes para el desarrollo del aprendizaje de los aprendices extranjeros (TUNG MEN TU, 2004), e, incluso, no se registran en los paradigmas relativos al enunciado definicional y a los ejemplos de uso (GARRIGA ESCRIBANO, 2001; ROJAS ARREGOCÉS, 2016; MOREIRA, 2017).

Como ya hemos dicho anteriormente, se insiste nuevamente en señalar que consideramos que estas cuestiones subrayadas deben estar incluidas en la parte definitoria del lexema y en los ejemplos de uso, ya que se trata de una información enciclopédica y cultural que completa, añade y facilita la comprensión del destinatario y lector del diccionario, lo que inicialmente corrobora la idea del investigador Tungmen Tu (2004, p. 872) cuando declara:

En el caso de las palabras culturales, tenemos que dar a los usuarios la suficiente información para aprender a utilizar este tipo de palabras, de ahí que la información enciclopédica también deba ser incluida en la parte definitoria.

Por lo que sigue, este es un caso en el que vemos claramente que la información lingüística en el artículo lexicográfico no es del todo suficiente para que el consultante brasileño (estudiante, profesional y/o experto de un área específica), de cualquier nivel, comprenda efectivamente el significado real de un determinado lema, cuestión que abordaremos más detalladamente en el apartado de análisis de los datos de este estudio y como identificamos en nuestro trabajo doctoral en desarrollo (LIMA MOREIRA, *en desarrollo*).

A propósito, es importante decir que el desarrollo del presente análisis tiene su base metodológica y teórica en los estudios recientes de Fuertes-Olivera y Arribas-Baño (2008); Fuertes-Olivera (2009); Porto Dapena (2014) y Baccin (2017), y de trabajos anteriores de los teóricos Rey-Debove (1971), Seco (2003) y Lara (2006), entre otros, que investigan hace tiempo sobre la lexicografía pedagógica y su implicación en el aula, más específicamente, sobre las cuestiones referentes a la definición marcadas en los diccionarios de ELE, y sobre la presencia del contenido cultural en ellos, y, además, sobre cómo los ejemplos de uso son incorporados en dichos libros de referencia en esta ciencia, los cuales se consideran recursos lexicográficos positivos para el desarrollo del aprendizaje de una LE por varios estudios (JIMÉNEZ, 1986; RODRÍGUEZ BARCIA, 2016).

4. Descripción del diccionario *Señas y Diccionario de Español para Extranjeros estudiados en la investigación*

El *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (SEÑAS, 2002) es una obra lexicográfica de significativa difusión y utilización en la enseñanza de ELE en Brasil (MOREIRA, 2017; SIMÃO, 2016), en diferentes niveles educacionales, tanto en las escuelas de enseñanza básica obligatoria y en los cursos libres de español, como en los grados universitarios de formación de los futuros profesores de ELE y también en las carreras en las que se imparten idiomas.

Es un diccionario que fue elaborado para fines de enseñanza de ELE para estudiantes brasileños como su propio título. Asimismo, cabe señalar que es del tipo bilingüizado o semibilingüe, ya que, al final de toda la información sobre la entrada descrita en lengua española, encontramos el equivalente del lema marcado en lengua portuguesa.

Por su parte, el *Diccionario de Español para Extranjeros* (2002) es una obra monolingüe dirigida a todos los estudiantes extranjeros, con definiciones claras de fácil comprensión. Además, ofrece ejemplos de uso en sus entradas.

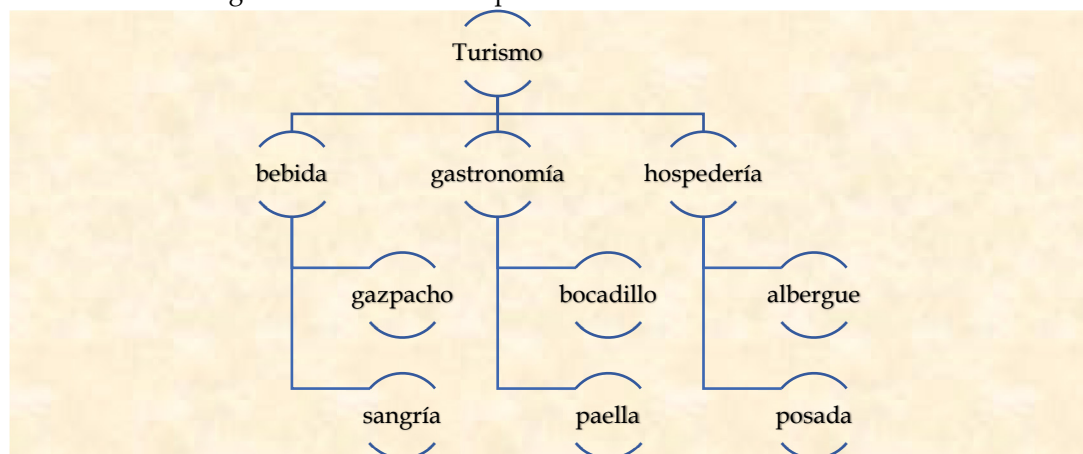
5. Metodología

Para la realización de nuestro estudio, analizamos las definiciones y los ejemplos de uso referentes a las entradas del ámbito del Turismo de las áreas de bebida, gastronomía y hostelería, dos de cada área, en total seis lemas, los cuales fueron elegidos del diccionario *Señas* y *Diccionario de Español para Extranjeros*.

En este sentido, este apartado del presente artículo está dedicado a describir los procedimientos metodológicos llevados a cabo para la extracción y selección de los términos analizados en esta investigación.

Los términos analizados fueron *i)* extraídos del libro de texto *Nuevo Ven 1* (2007) adoptado en el curso de Turismo de una universidad pública de la esfera federal en Brasil, y *ii)* se comprobó si estos estaban recogidos en el repertorio *Señas*. La decisión de la elección de los términos se justifica porque, además de ser contemplados en el material didáctico utilizado por los estudiantes se considera que el léxico presente en el manual es relevante para el conocimiento de los estudiantes, profesionales en potencia, en cuanto aprendices de ELE y, sobre todo, en el momento de la ejecución de su labor profesional. A continuación, presentamos los términos seleccionados para este estudio:

Figura 1 -- Árbol de campo semántico del área de Turismo.



Una vez definido nuestro campo de interés para la realización del presente trabajo, desarrollamos el análisis propiamente dicho de las definiciones y de los ejemplos de uso a través de las informaciones aportadas por estos dos paradigmas lexicográficos encontradas en los seis artículos lexicográficos contemplados en la microestructura de los dos diccionarios. En la siguiente sección, presentamos el análisis y la discusión de los resultados recolectados.

6. Análisis y discusión de los resultados recogidos

Considerando lo anterior, presentamos el análisis descriptivo de las entradas seleccionadas, *gaspacho* y *sangría*, de la subrama de la bebida; los términos *bocadillo* y *paella* de la subrama de la gastronomía y, por último, los términos *albergue* y *posada* los cuales forman parte del campo léxico de la hospedería. Es importante señalar que, para este estudio, el análisis está limitado solamente a las definiciones y los ejemplos de uso, como hemos dicho antes, pero, aun así, los artículos están presentados en su integridad.

Así, como muestra de lo que hemos discutido anteriormente, empezamos nuestro análisis con los términos *gaspacho* y *sangría*, referentes al campo léxico bebida, que sirvieron de botón de muestra referente al tratamiento de las informaciones contempladas en cada artículo:

gaz.pa.cho |γαθπάτσο| *m.* Sopa fría formada por hortalizas, aceite, vinagre, sal y pan: *el ~ es una comida típica de Andalucía y Extremadura; para hacer ~ hay que tritular bien todos los ingredientes; el ~ se toma en el verano.* □ **gaspacho**

sangría |sangría| *1 f.* Bebida hecha con agua, *limonada, vino, azúcar y trozos de frutas: *he puesto a la ~ trozos de pera y de manzana; la ~ se hace con vino tinto y canela.* → *limonada.* □ **sangria**

Fuente: Señas, 2002.

Nótese que los ejemplos anteriores de artículos de diccionarios muestran que la obra *Señas*, que es muy utilizada en los cursos de español en Brasil, parece no ser la más apropiada para los consultantes brasileños, puesto que este repertorio ofrece definiciones demasiado genéricas, no consistentes en descripciones y raramente extensas, ya que es una obra pensada para usuarios brasileños y la microestructura debe estar diseñada de esta manera, ofreciendo al lector de la herramienta pedagógica ayudas más allá de los lingüísticos. En este sentido, el usuario del diccionario no comprenderá de todo el significado del objeto lexicográfico en cuestión.

Tales artículos muestran que la definición es demasiado sintética, es decir, suprimen detalles pertinentes que facilitarían la comprensión lectora del artículo. De ahí que el hablante extranjero, en este caso el consultante brasileño, no pueda completar la información faltante por el registro restringido de la información

Sobre los ejemplos de uso, el primero usado en *gazpacho* no aporta ninguna información relevante al decir que los ingredientes son triturados, mientras que, en el segundo, presenta una información importante sobre cuándo se puede tomar esta bebida española. Sin embargo, debería decir que no solamente en el periodo mencionado, ya que dicha sopa fría está disponible en cualquier estación del año, a pesar de ser más común en verano, además de ser apreciada en todo el territorio español, aunque sea típica de las dos comunidades autónomas indicadas en la microestructura de diccionario.

Por tanto, vemos que el diccionario no explica suficientemente el significado de la palabra para que los lectores puedan tener subsidios lingüísticos más específicos y suficientes para sus producciones en lengua castellana, sean escritas u orales, pues como afirma Castillo Carballo (2010, p. 1559): “Al fin y al cabo, el que aprende una lengua extranjera pretende adquirir una capacidad suficiente para confeccionar discursos que se adecuen a determinados patrones normativos”. Por ello, esto pone de manifiesto que se requieren informaciones culturales y enciclopédicas para que el

lector comprenda efectivamente el significado de estos alimentos, su uso y sus informaciones específicas sobre el lema.

En este sentido, continuamos nuestro análisis con los términos *bocadillo* y *paella*, relacionados con la subrama de la gastronomía:

bo.ca.di.llo s.m. **1.** Trozo de pan cortado a lo largo en dos partes, y relleno con algún alimento: *un bocadillo de chorizo*. Dist. de *sándwich* (bocadillo con pan de molde). Se usa mucho la forma coloquial *bocata*.

pa.e.lla s.f. **1** Comida elaborada con arroz y con otros ingredientes, esp. carne, mariscos y legumbres: *La paella es un plato de origen valenciano*.

Fuente: Diccionario de Español para Extranjeros, 2002.

Como observamos, los paradigmas referentes a la definición y los ejemplos de uso no cumplen de todo la función y el objetivo que la microestructura de los diccionarios pedagógicos persigue desde el momento de su creación: definir y, sobre todo, aclarar el(los) empleo(s) de una palabra determinada, respectivamente. Sin embargo, el diccionario antes mencionado, *Diccionario de Español para Extranjeros*, de la editorial Ediciones SM, cumple adecuadamente su papel en cuanto obra didáctica y pedagógica en la definición de la entrada *bocadillo*.

Así pues, pensamos que en el lema anterior (*bocadillo*) las informaciones recogidas en la definición están seleccionadas y expuestas al lector brasileño de tal manera que podrán ser comprendidas por él claramente, sin la necesidad de mirar una fotografía, ir al país del idioma en cuestión o, incluso, mirar un vídeo en Internet para facilitar la comprensión del contenido de la definición lexicográfica, es decir, el lector entiende el verdadero significado de este artículo lexicográfico.

En lo tocante a los ejemplos de uso podemos observar que no se añade ningún tipo de información nueva como, por ejemplo, en *bocadillo*, el diccionario podría presentar ejemplos reales presentando los alimentos más típicos que suelen rellenar el bocadillo, y no únicamente uno como está marcado. Otro punto relevante es que el

repertorio informa que *bocadillo*, *sándwich* y *bocata* se refieren a la misma realidad, pero son comidas distintas, aunque sean elaboradas con el principal alimento que es el pan.

Es probable que el usuario de Señas no utilice esta voz en su contexto de trabajo, pues en su microestructura ofrece una información insuficiente, e, incluso, una carencia de informaciones enciclopédicas las cuales puedan aclarar la definición de los artículos *bocadillo* y *paella*.

Relacionados con la subrama de la hostelería, destacamos los términos de referencia en esta área, *albergue* y *posada*, de acuerdo con el diccionario Señas (2002):

ha.bi.ta.ción |aβitaθi^on| *f.* Parte o pieza de una casa separada por paredes de las demás: *tenemos que pintar esa ~ porque las paredes están muy sucias.* □ **cómodo**

po.sa.da |posáða| *f.* Establecimiento situado en un camino que acoge a los viajeros: *la diligencia hizo parada en una ~. → mesón, venta.* □ **hospedaria**

Fuente: Señas, 2002.

Para la unidad léxica *habitación*, podemos decir que no se ha marcado ningún tipo de información más allá de la información más genérica de la palabra. Señas no presenta acepciones para que el consultante sepa que esta misma palabra se refiere también al espacio físico para hospedarse, además de que existen diferentes tipos. El ejemplo de uso está bien empleado, pero podría ser más específico para que el lector pueda fijar mejor el sentido de la palabra definida.

Como se puede observar en el artículo *posada*, el estudiante brasileño de ELE no va a comprender, adecuadamente, su significado exacto pues su definición no es clara ni precisa, lingüísticamente hablando, al leerla. Por ejemplo, el consultante no sabe si, para hospedarse, tendrá que efectuar algún pago. Además, no presenta la categoría, es decir, la forma mundial de indicar la calidad de los medios de hospedaje. En este artículo lexicográfico, las informaciones no favorecen la descodificación, ya que no

facilitan una rápida comprensión exacta del artículo por la falta de otras informaciones más precisas, por ejemplo, informaciones enciclopédicas.

Es muy probable que el lector del diccionario no comprenda efectivamente el contenido semántico de los dos vocablos, pues no marca las informaciones enciclopédicas importantes al consultante brasileño y, sobre todo, a los usuarios del contexto de Turismo.

Para ejemplificar, presentamos el modelo de microestructura abstracta que defendemos ser ideal para un diccionario dirigido a la audiencia de estudiantes brasileños:

ca.ma.re.ro ra | kamaréro, ra | *m. f.* **1** Profesional con o sin formación superior que se dedica a servir comidas o bebidas en diferentes sectores: *Julio trabaja como camarero en un bar sirviendo a los clientes; La camarera que me atendió en el restaurant ha sido muy amable.* **2** Profesional generalmente con estudios universitarios responsable por la limpieza y organización de las habitaciones en un establecimiento hotelero: *Señora, si necesitas toallas limpias, por favor, llame a la camarera de su piso; El camarero hará servicio de habitación cuando solicite a la recepción del hotel.*

Como descrito en el cuadro anterior el artículo lexicográfico, la entrada será escrita en color rojo y con la marcación de la sílaba tónica en negrita y la separación silábica, seguida de la información fonética entre barras. Luego será presentada la información gramatical correspondiente a la palabra. Si la palabra tiene más de un significado, las acepciones serán marcadas con número en negrito para llamar la atención del lector y por orden de mayor frecuencia de uso. Las definiciones serán elaboradas con alguna información cultural y/o enciclopédica para facilitar la comprensión del usuario. Es importante decir que para cada acepción, acreditamos que será, más de un ejemplo de uso, cuando posible y necesario, su empleo, que se convertirá en utilidad a la comprensión del consultante del diccionario.

7. Consideraciones finales

Las voces de los investigadores Atienza Cerezo (2004), Salomão (2015), entre otros, destacan para la necesidad de presentar informaciones de tipo enciclopédicas y culturales en el cuerpo de los artículos lexicográficos, sobre todo, los dirigidos a la audiencia extranjera, pues discuten contenidos socioculturales a través de la relación entre cultura y sociedad, lo que constituyen informaciones extralingüísticas que ayudan a la formación del estudiante en un hablante más autónomo, capaz de interactuar con los nativos que tienen una manera diferente de pensar y ver el mundo.

Por esta razón, consideramos que el análisis de los paradigmas lexicográficos referentes a la *definición* y a los *ejemplos de uso* pueden ser diseñados a través de la inclusión de informaciones culturales y enciclopédicas, extralingüísticas, las cuales son de suma importancia para el conocimiento lingüístico y sociopragmático, conocimientos esenciales en el proceso de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del aprendiz extranjero.

El diccionario Señas, aunque haya sido elaborado con fines específicos y pedagógicos para los estudiantes brasileños, carece de una mayor atención en la incorporación de las informaciones que los responsables evalúan ser relevantes a este consultante. Por lo que consideramos que es fundamental para el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE y usuarios de diccionarios la incorporación de contenidos culturales en los diccionarios de aprendizaje para contribuir a la habilidad de poder comunicarse en otro código lingüístico (ATIENZA CERESO, 2004; SALOMÃO, 2015).

Pensamos que el *Diccionario de Español para Extranjeros* (2002), repertorio lexicográfico elaborado con la pretensión de convertirse en una herramienta de apoyo para el aprendizaje de los consultantes no nativos y que, lamentablemente, no es muy utilizado en los contextos educativos brasileños, todavía requiere informaciones claras, es decir, bien definidas, en sus artículos lexicográficos relacionados con la

temática analizada en este estudio. Creemos que eso se debe al desconocimiento de informaciones sobre las obras lexicográficas como, por ejemplo, al conocimiento de cómo elegir el diccionario adecuado, cómo y cuándo emplearlo, etc.

Pretendemos, también, contribuir efectivamente a los estudios acerca de la metalexigrafía y a la lexicografía didáctica, en lo referente a la enseñanza del uso del diccionario en clase, buscando comprender cómo los diccionarios son utilizados por los profesores y aprendientes de ELE, saber si los artículos lexicográficos están bien definidos en tales diccionarios y si, por ejemplo, las informaciones en los artículos sirven al público de Turismo. Además, defendemos que este artículo contribuirá a la lexicografía aplicada, pues aspiramos a ofrecer modelos de entradas que recojan definiciones y ejemplos de uso con contenidos enciclopédicos y culturales.

Referencias bibliográficas

AHUMADA, I. Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los actuales diccionarios de la lengua. *In: MOYA CORRAL, J. A. ; SOSINSKI, M (ed.). Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, 2006, p. 15-32.

ALVAR ESQUERRA, M. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros, 2003.

ATIENZA CERREZO, E. (2005). El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. *In: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*; v. 2, n. 5, Madrid, p. 1-8.

ÁVILA MARTÍN, M. del C. *El diccionario en el aula*. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Granada: Edita: editorial. Universidad de Granada, 2000.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D.; SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. *In: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. (ed.). Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt: Peter Lang, 2017, p. 109-131.

BACCIN, P. A função dos exemplos de uso em um dicionário pedagógico bilíngue voltado para a produção. In: NADIN, O.; ZAVAGLIA, C. (org.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2017. p. 97-113.

BATTANER, M. P. El léxico como pilar inicial de la reflexión lingüística y el diccionario. In: **Anexos de Revista de Lexicografía**, 32, Universidade da Coruña, A Coruña, 2014, p. 33-62.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (org.) **Ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL**. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 129.

BLECUA PERDICES, J. M. El diccionario como instrumento cultural de la lengua. In: SARIEGO LÓPEZ, I.; GUTIÉRREZ CUADRADO, J.; GARRIGA ESCRIBANO, C. (ed.). El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital. **VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, p. 51-66, 2017.

CASTILLO CARBALLO, M. A. Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español. In: RUHSTALLER, S.; GORDÓN PERAL, M. D. **Diccionario y aprendizaje del español**. Investigación de Excelencia, 2010, p. 155-170.

CELOTTI, N. La culture dans les dictionnaires bilingues: où, comment, laquelle? In: **Études de linguistique appliquée**, 2002/4, 128, Université de Trieste, Trieste, p. 455-456, 2002.

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; GÓMEZ GUINOVART, X.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. (org.): **Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva**. Berlin: de Gruyter, 2015. p. 165-189.

FELIPE DE SOUZA, Á. M. El léxico en el discurso turístico en la enseñanza de E/LE: ¿Qué léxico enseñar y cómo enseñar? In: El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 458-466. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc417d9>

FUERTES-OLIVERA, P. A.; ARRIBAS-BAÑO, A. Pedagogical Specialised Lexicography: The Representation of Meaning in English and Spanish Business

Dictionaries. *In: John Benjamins Publishing*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 289-302, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.11>

GARRIGA ESCRIBANO, C. Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. *In: ANAYA CASTRO, M. (ed.). Diccionario y enseñanza*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. p. 127-150.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española**. Tenerife: Universidad de la Laguna/Tübingen: Niemeyer, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111340562>

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. **Didáctica del vocabulario**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1986.

KRIEGER, M. da G. Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. *In: Revista Língua & Literatura*, v. 10 e 11, pp. 101-112, 2005.

LARA, L. F. El ejemplo en el artículo lexicográfico. *In: BERNAL, E.; DECESARIS, J. (ed.). Palabra por palabra*. Estudios ofrecidos a Paz Battaner. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada (Sèrie monografies, 10), 2006. p. 139-146.

LEHMANN, A.; MARTIN-BERTHET, F. **Lexicologie, Sémantique, Morphologie, Lexicographie**. Paris: Armand Colin, 2013.

LIMA MOREIRA, G. (2018, en desarrollo). **Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños**. (Tesis doctoral). Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra.

MALDONADO GONZÁLEZ, C. Diccionarios y educación: ¿una relación de compromiso? *In: NOMDEDEU RULL, A.; FORGAS BERDET, E.; BARGALLÓ ESCRIVÁ, M. (ed.). Avances de Lexicografía hispánica (I)*. Universitat Rovira i Virgili, 2012, p. 11-27.

MOREIRA, G. L. *et al.* **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUece, 2013.

MALDONADO, C.; NADIN, O. ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado

y Odair Nadin. *In*: Moreira, G. L. **Revista Fórum Linguístico**, v. 14, n. 3, p. 2388-2395. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MOREIRA, G. L. *et al.* **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUece, 2013.

MOREIRA, G. L. ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado y Odair Nadin. *In*: MOREIRA, G. L. **Revista Fórum Linguístico**, v. 14, n. 3, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 2388-2395, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n3p2388>

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é, e como se lê**. Fortaleza: EdUece, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento. *In*: AYALA CASTRO, M. C. (coord.). **Diccionarios y enseñanza**. Universidad de Alcalá, pp. 205-226, 2001.

PORTO DAPENA, J. A. **La Definición lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2014.

REY-DEBOVE, J. Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire. *In*: HEINZ, M. (ed.). **L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains**. Paris: Lexicographica, 2005. p. 15-20. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110924466.15>

RODRÍGUEZ BARCIA, S. **Introducción a la lexicografía**. Proyecto editorial claves de la lingüística. Editorial Síntesis. Madrid, 2016.

ROJAS ARREGOCÉS, E. **Los ejemplos en los diccionarios escolares de Colombia**. Tesis doctoral. Programa de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Universitat Pompeu Fabra, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, N. 54.2. São Paulo, p. 361-392, 2015.

SANMARTÍN SAÉZ, J. *In*: MOREIRA, G. L. El diccionario de turismo como herramienta del aprendiz de ELE: entrevista con Julia Sanmartín Saéz. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2., p. 5-8, 2017.

SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SIMÃO, A. K. G. Unidades fraseológicas em dicionários bilíngues (Espanhol-Português): más vale pájaro en mano que ciento volando. En NADIN, O.; ZAVAGLIA, C. (org.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2016. pp. 113-134.

SVENSÉN, B. **A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TARP, S. **Lexicography in the Borderland between Knowledge and NonKnowledge**, Tübingen: Niemeyer, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783484970434>

TORRE MADUEÑO, M. D. F. de la. Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. *In: Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares, 2001. p. 279-285.

TUNG MEN, Tu. La definición lexicográfica de los diccionarios bilingües español-chino en el aprendizaje de la cultura española. En **ASELE**, Actas XV, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 868-874, 2004.

Artigo recebido em: 28.03.2018

Artigo aprovado em: 11.09.2018



Reflexiones preliminares acerca del tratamiento de la equivalencia verbal en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española

Preliminary reflections about the treatment of verbal equivalence in a (semi)bilingual dictionary for Spanish language learners

*Rejane Bueno**

*Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão***

RESUMEN: En este trabajo se proponen reflexiones acerca del tratamiento de los equivalentes propuestos para verbos en un repertorio lexicográfico (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española. Se parte de una noción de enseñanza comunicativa de lenguas y de la autonomía productiva. Se propone un análisis histórico, terminológico y conceptual del diccionario (semi)bilingüe y se establece una relación entre los equivalentes que se incluyen en este tipo de repertorio. A partir de la observación de los equivalentes de traducción de los verbos presentes en un repertorio lexicográfico de lengua española para aprendices brasileños se ha analizado si esta elección obedece a criterios sistemáticos y coherentes desde una perspectiva lingüística y lexicográfica, así como también si tienen en cuenta al potencial usuario del diccionario.

PALABRAS-CLAVE: Lexicografía pedagógica, diccionarios (semi)bilingüe, equivalentes verbales.

ABSTRACT: In this work, we propose some reflections on the treatment of the equivalents offered to verbs in a lexicographical (semi) bilingual repertoire for the learning of the Spanish language. It is based on a notion of language teaching from a communicative perspective and productive autonomy. We proposed a historical, terminological and conceptual analysis of the (semi) bilingual dictionary, and we established a relationship between the equivalents included and this type of repertoire. From the observation of the translation equivalents of the verbs offered in a lexicographical repertoire of the Spanish language for Brazilian apprentices, we have been analyzed whether this choice obeys to systematic and coherent criteria from the linguistic and lexicographical perspective, as well as if they take into account to the potential user of the dictionary.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography. (Semi) bilingual dictionaries. Verbal equivalents.

* Magíster. Docente de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). buenorejane@gmail.com

** Doctora. Docente de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). adjabalbino@gmail.com

1. Introducción

Este trabajo tiene como meta proponer algunos datos preliminares de una investigación que está sobre la marcha, cuya finalidad es observar los equivalentes que se ofrecen para verbos en el diccionario *Señas*, un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de lengua española para estudiantes brasileños. Lo que se presenta en este artículo es una síntesis preliminar de una reflexión mucho más amplia y detallada que se está preparando en como parte de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en la *Universidade Federal de Santa Catarina*.

Se propone la terminología (semi)bilingüe tal y como se la muestra, es decir, con 'semi' entre paréntesis, porque, aunque la mayoría de los estudiosos que se dedicaron al análisis de esas obras reconoce que este tipo de obra tiene carácter híbrido, otros, como Snell-Hornby (1987) y Battenburg (1991) proponen una cercanía de ese tipo de repertorio con respecto al diccionario monolingüe. Marello (1996) y James (1994), por otra parte, creen que el diccionario (semi)bilingüe tiene un mayor parecido con el diccionario bilingüe, mientras que Hartmann y James (1998) y, aún, Welker (2008) afirman categóricamente que los diccionarios (semi)bilingües son un tipo de diccionario bilingüe. Ese último, además, afirma que el prefijo "semi" no está bien empleado (WELKER, 2008, p. 358). En cierto sentido, estamos de acuerdo con esa opinión, al fin y al cabo, ese tipo de repertorio bilingüe pone dos lenguas frente a frente, sin embargo, seguiremos utilizando el prefijo "semi" entre paréntesis para diferenciar este tipo de diccionario de los demás tipos de repertorios bilingües. Así pues, el diccionario (semi)bilingüe es un repertorio lexicográfico híbrido, que comparte tanto con el diccionario monolingüe como con el diccionario bilingüe ciertas características y, además, está volcado hacia el aprendizaje de lengua extranjera (LE), presenta los lemas y las definiciones en una lengua 2 (L2) y el/los equivalente(s) de los lemas en la lengua 1 (L1).

Una de las principales dificultades que hay que afrontar para plantear una reflexión sobre los diccionarios (semi)bilingües es la que deriva del hecho de que todavía están muy poco estudiados tanto en la tradición hispánica, más aún en la tradición portuguesa/brasileña. Además de ello, bajo la nomenclatura (semi)bilingüe o de diccionarios bilingualizados se insertan obras que tienen perfiles muy diversos, obras esas que, en algunos casos, se acercan más a los repertorios monolingües y, en otros, a diccionarios bilingües. Por lo tanto, nos parece fundamental empezar por proponer una discusión sobre la terminología que se utiliza para identificar este tipo de obra y, asimismo, empezar a conocer las características propias de esos repertorios didácticos pensados, más que nada, como herramienta complementaria del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El presente estudio parte de un concepto del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas: el concepto de 'autonomía productiva del aprendiz'. Nos referimos antes que nada al enfoque comunicativo (EC) y a la enseñanza de lenguas mediante tareas (ELMT). En estos dos contextos se entiende al diccionario como un objeto didáctico y pedagógico que auxilia su usuario a aprender lenguas. De ahí que replantear el diccionario para que se adapte a condiciones tan específicas de enseñanza y aprendizaje significa, principalmente, orientarlo hacia el usuario aprendiz al que va dirigido, es decir, que sean las necesidades y dificultades de un usuario aprendiz concreto que se deben contemplar en el momento de repensar tal repertorio lexicográfico. Para poder cumplir con su papel, el diccionario en cuestión deberá ser dotado de características que respondan a las necesidades de su destinatario en lo que se refiere principalmente a los aspectos lingüísticos (teniendo en cuenta sus necesidades referentes a las actividades de codificación y decodificación), y metodológicos (presentando informaciones claras y sistemáticas). En otras palabras, tener en cuenta la perspectiva del usuario en la producción de un repertorio lexicográfico implica que el lexicógrafo debe ofrecer las informaciones que los usuarios

buscan conocer y también organizar esas informaciones de forma pertinente y sistemática.

Como hemos dicho, nos vamos a ceñir a la presentación de algunos datos preliminares que nos permitan reflexionar acerca de los equivalentes propuestos para algunos lemas verbales que se ofrecen en un diccionario (semi)bilingüe. Debido a la naturaleza altamente polisémica de los verbos y también al anisomorfismo lingüístico, es decir, a la inexistencia de paralelismo total y absoluto entre formas y estructuras de lenguas diferentes, y, aún, a la tipología prototípica del repertorio lexicográfico dirigido a usuarios que son aprendices de lenguas, es fundamental ponderar acerca de la calidad y del modelo de presentación de los equivalentes de los verbos y, de ser el caso, proponer alguna nueva forma de presentación de dichas informaciones. En este trabajo, no tendríamos como sugerir ninguna forma de presentación haya vista que esto nos obligaría a sobrepasar los límites del presente estudio, cuya finalidad es proponer una reflexión inicial sobre la problemática que supone la elección de los equivalentes en la lexicografía bilingüe y, también, tratar de entender el mejor modo de insertarlos en el tipo de diccionario que nos ocupa, considerando, por ello, algunos tópicos teóricos y metodológicos que suponen este tipo de obras híbridas.

2. Los diccionarios (semi)bilingües y el aprendizaje de lenguas

El presente apartado tiene el afán de presentar algunos datos históricos y tipológicos referentes al diccionario (semi)bilingüe en cuanto a su concepción y elaboración, así como en cuanto a su relación con el aprendizaje de lenguas. Asimismo, se presenta la situación de este tipo de diccionario para el par de lenguas española y portuguesa y se acota la cuestión terminológica y conceptual en torno a las obras (semi)bilingües.

2.1. El origen de los diccionarios (semi)bilingües

Climent de Benito (2006: 418) señala que desde que se publicó, en 1502, la obra lexicográfica denominada *Calepino*, se configuró un primer borrador de lo que hoy se entiende como diccionario (semi)bilingüe. Marelló (1998: 292) reconoce en la obra de Hornby, que ha sido publicada en la década de 60, el primer ejemplo de diccionario bilingüalizado. Ya Duran y Xatara señalan como primer repertorio lexicográfico bilingüalizado una obra publicada por la editorial *Kernerman Publishin Inc* en el año 1986, el diccionario *Password*, que tuvo su bilingüalización para el portugués elaborada en el año 1991. Por su parte, Tosque (2002, p.105) matiza que los diccionarios (semi)bilingües para la lengua portuguesa son más recientes y menos comunes que los diccionarios bilingües tradicionales. Siguiendo el razonamiento de Climent de Benito (2006, p. 417), se considera que el término ‘diccionario (semi)bilingüe’ se utiliza casi exclusivamente para hacer referencia al diccionario utilizado en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tal vez por eso, ese término esté tan vinculado al propósito didáctico que motivó el surgimiento de dichos repertorios, es decir, para caracterizar el salto de conocimiento que hay entre los niveles iniciales (en el que se suele preferir obras bilingües) y los intermedios y/o avanzados (niveles en los que se usan cada vez más obras monolingües con respecto a los repertorios bilingües). Sin embargo, ese autor matiza que independientemente de su función, hay que considerar al diccionario (semi)bilingüe como una categoría lexicográfica prototípica.

Otro autor que conecta el surgimiento de los diccionarios (semi)bilingües a su posible funcionalidad es Hartmann (1994, p. 215), para quien ese tipo de repertorio funciona como un “puente” entre el diccionario bilingüe tradicional y el monolingüe: *“Bilingualized dictionaries provide a useful bridge between the traditional bilingual dictionary (still associated with low-level proficiency) and the monolingual dictionary aimed at advanced learners”*. En consonancia con eso, Climent de Benito (2006, p. 418) afirma que esos diccionarios construyen un puente entre dos etapas de aprendizaje. Además de ellos,

Laufer y Hadar (1997: 195), como una de las conclusiones de su estudio, añaden que produce mejores resultados en un diccionario combinar la información monolingüe y la bilingüe en un artículo lexicográfico. Así pues, la mayoría de los diccionarios (semi)bilingües tienen origen a partir de procesos de adaptación de obras monolingües de aprendizaje. A ese proceso varios autores han denominado 'bilingüalización'.

De acuerdo con Marelló (1998, p. 295-296), el proceso de bilingüalización puede darse en diferentes grados y depende de algunas decisiones del lexicógrafo, tales como:

- a) si se traducen las definiciones L1-L2 palabra a palabra o si se propone un equivalente que utilice una palabra en la L1,
- b) si se ofrece o no la traducción de cada ejemplo,
- c) si se aportan o no equivalentes adecuados en cuanto al registro,
- d) si se traduce la fraseología de la L1 por una fraseología de la L2 o si éstas se explican con una definición en la L1,
- e) si se proporcionan o no informaciones sintácticas, morfológicas y fonéticas.

En esta misma dirección, Welker (2008, p. 363), citando a Walter (1996), aclara que algunos de los problemas que los diccionarios (semi)bilingües presentan se deben justamente al hecho de que son adaptados de obras monolingües. Estamos totalmente de acuerdo con esta opinión, es decir, también consideramos que los diccionarios parten de una lógica de descripción de una sola lengua y no de las dos lenguas involucradas en los diccionarios (semi)bilingües, cuando el contraste lingüístico debería precisamente ser su punto de partida. Esta cuestión ha sido planteada por Werner (2010, p. 653), para quien el diccionario bilingüe tendría una mayor rentabilidad si se lo concibiera como obra contrastiva, siendo posible de esa forma tanto aprovechar favorablemente las transferencias deseables como prevenir las interferencias indeseables entre la L1 y la L2 en cuestión en cada caso.

Partimos, por lo tanto, de un planteamiento ideal, en el cual entre el par de lenguas español-portugués se pudiera contar con una obra (semi)bilingüe que hubiera sido concebida desde un primer momento con su función final, o sea, que ese diccionario fuera un repertorio de nueva planta y no una adaptación de un diccionario ya existente, porque tenemos la firme convicción de que el contraste entre L1-L2/L2-L1 puede ser un ingrediente muy favorable en lo que al aprendizaje concierne, considerando que los diccionarios (semi)bilingües son herramientas complementarias de aprendizaje de lenguas.

Al tener en cuenta nuestro objeto de estudio, es decir, los equivalentes, el punto de vista que acabamos de indicar incide directamente sobre la relevancia de la información que se aporta al aprendiz, como lo planteó Werner (2006, p. 223), aunque refiriéndose a diccionarios bilingües, las explicaciones que se refieren a los equivalentes nunca son estrictamente referentes a esos equivalentes, así como las que describen su uso siempre deben tener una base contrastiva en un grado que el diccionario monolingüe no tendría como hacer frente. En esta misma dirección, Snell-Hornby (1987, p. 160) afirma que el contraste debería ser la base de trabajo a ser tomada en cuenta en este tipo de obra lexicográfica, pues el diccionario (semi)bilingüe así concebido contribuiría para que se eliminara la idea tradicional de que hay una biunivocidad entre palabras de lenguas diferentes. Así siendo, insistimos que sería deseable elaborar trabajos que se ocuparan de reflexionar sobre la concepción híbrida de los diccionarios (semi)bilingües, así como de formular nuevas propuestas de obra (semi)bilingües que partieran de una perspectiva contrastiva entre las lenguas involucradas en un proyecto lexicográfico didáctico.

A partir de lo que se acaba de exponer, se puede afirmar que el diccionario (semi)bilingüe pensado a partir de una base contrastiva sería un tipo de obra lexicográfica mucho más novedosa que el diccionario monolingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el diccionario bilingüe para la misma finalidad. Lo

consideramos con tal convicción que también sería posible afirmar que el diccionario (semi)bilingüe todavía no ha sido explotado en la tradición metalexigráfica pedagógica en su debida medida, principalmente en las tradiciones hispánica y portuguesa, así como también han sido pocos los diccionarios (semi)bilingües producidos en la lexicografía práctica. Además, también se quiere destacar el hecho de que el modelo como se concibió ese tipo de diccionario ha surgido principalmente como respuesta a una necesidad del mercado de enseñanza de lenguas.

2.2. La situación de obras (semi)bilingües de lengua española para aprendices brasileños

En Brasil hay gran carencia de obras lexicográficas concebidas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, con especial atención a los repertorios (semi)bilingües que involucran las lenguas española y portuguesa. Farias (2011) elabora un panorama bastante completo de las obras lexicográficas que los aprendices brasileños tienen a su disposición, pero ella no hace hincapié en este tipo de obra lexicográfica. Si tenemos en cuenta la gran carencia de obras lexicográficas existente en el contexto de la enseñanza del español o bien tenemos acceso a diccionarios bilingües tradicionales, o bien a diccionarios monolingües para el aprendizaje de ELE que, como bien sabemos, están dirigidos a cualquier tipo de aprendiz de español, la inmensa mayoría de los diccionarios disponibles en el mercado fueron producidos fuera de Brasil. Se puede intentar sacar algún provecho de los repertorios monolingües de aprendizaje de nivel avanzado, pero si por una parte ellos no han sido concebidos específicamente para usuarios que no tienen esa lengua como materna, por otra parte, ellos son poco adecuados para estudiantes con un nivel de conocimiento elemental de la lengua extranjera que estudian.

En este contexto, nuestro interés por las obras (semi)bilingües parte precisamente de nuestra experiencia como profesoras de español en el contexto brasileño. Creemos que una posibilidad de atender al estudiante tanto en sus

dificultades más rutinarias, como en sus destrezas en el manejo de la lengua que estudian parte de incluir el diccionario en sus prácticas de estudio, considerándolo una herramienta ideal para potenciar el aprendizaje del estudiante de LE. Sin embargo, un tipo de obra lexicográfica ideal para que llegara a tener aplicación práctica en un proceso de aprendizaje sería el diccionario (semi)bilingüe. Es decir, creemos que sería bastante provechoso tanto para docentes, como para estudiantes, poder contar con obras híbridas (que incluyeran aspectos monolingües y bilingües en sus artículos lexicográficos), que tuvieran en cuenta la lengua materna (LM) del usuario en su elaboración. Asimismo, ese tipo de repertorio debería reunir tanto características típicas de los diccionarios monolingües para aprendizaje de LE, como las de diccionarios bilingües volcadas hacia el fomento del aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

Este trabajo propone un análisis preliminar de la única obra lexicográfica (semi)bilingüe de lengua española que tenemos a disposición hasta el momento presente en el mercado brasileño a la que podríamos atribuir ese carácter híbrido y clasificarla como (semi)bilingüe: el diccionario *Señas. Señas*. *Señas* ha tenido su primera edición en Brasil en el año 2000, publicado por la editorial Martins Fontes. Ese diccionario es fruto de una bilingüalización del *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, obra dirigida por el Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández, preparada en colaboración entre la editorial Vox-Biblograf y la Universidad de Alcalá de Henares. En el momento de la publicación de su primera edición, esa obra se presentó como un gran hito en la lexicografía pedagógica y la enseñanza de ELE en Brasil, al ser el primer diccionario de este tipo publicado en el país. Sin embargo, Bugueño Miranda (2006) hizo duras críticas a ese diccionario, concluyendo que tal repertorio no se configuraba realmente como un diccionario de aprendizaje, centrado en las necesidades de su potencial usuario, el aprendiz de español brasileño. A pesar de ello, hasta donde

hemos podido averiguar, ese diccionario ya se ha editado cuatro veces, la última vez en el año 2013.

Uno de los principales problemas que presenta el referido diccionario es que, aunque se afirma que su bilingüalización se dirige a estudiantes brasileños de la lengua española, el diccionario no se configura como un repertorio contrastivo que tiene en cuenta las necesidades y/o dificultades del usuario al que va dirigido. Se ha observado que al contenido monolingüe de la obra de origen, la única información bilingüe que se ha agregado ha sido el equivalente en portugués para cada una de las principales acepciones de los lemas. Es decir, no hay otros aspectos bilingüalizados, como se ha mencionado en el punto 2.1 que podrían llegar a ser, recordando a Marelló (1998: 295-296), la traducción de las definiciones, de los ejemplos, de las fraseologías o la traducción de la información sintáctica y morfológica. En una dirección parecida a la que indicamos, emitiendo su opinión acerca del Diccionario *Señas*, Farias (2011, p. 59) afirma que:

(...) el DELE (2002) ha sido presentado al público brasileño como una obra proyectada especialmente para atender a sus necesidades. Esta obra, sin embargo, reproduce integralmente el contenido del *Diccionario Vox para la Enseñanza de la Lengua Española*, de modo que, salvo por el hecho de ofrecer equivalentes en portugués, no hay nada en DELE (2002) que demuestre una preocupación efectiva con el aprendizaje brasileño.

La carencia de obras (semi)bilingües no es sólo un problema de la Lexicografía pedagógica referente al par de lenguas Español-Portugués, como lo corrobora Werner (2006, p. 226), quien afirma que apenas existen diccionarios bilingües de aprendizaje en sentido estricto de *learning dictionaries*, y muy pocos en el sentido más amplio de *learner's dictionaries*. En esta misma dirección, Durão y Andrade (2009, p. 1091) defienden la idea de que los diccionarios bilingües y (semi)bilingües responden a una demanda de la enseñanza la cual no siempre es constante, motivo por el que suelen

satisfacer más a necesidades comerciales inmediatas que propiamente los avances teóricos del área de la Lexicología y la Lexicografía. Climent de Benito (2005, p. 411) afirma que la existencia de obras (semi)bilingües incide sobre la concepción de lexicografía pedagógica, ya que mezclar características de diccionarios bilingües y monolingües motiva que la diferencia entre estas obras disminuya progresivamente. Asimismo, asevera que esta hibridación en la práctica surge por finalidades didácticas.

Además de la falta de estas obras híbridas disponibles en el mercado editorial, todavía hay otro problema más: que la literatura crítica sobre la temática es mucho más escasa que la que trata de diccionarios monolingües con la misma finalidad. Werner (2010, p. 650) argumenta que el escaso estudio de obras bilingües para el aprendizaje de lenguas es consecuencia de un postulado que aunque ya esté teóricamente superado, aún lo respetan muchos los autores, que es la absoluta monolingüalidad en la enseñanza de idiomas extranjeros, uno de los motivos por el cual los diccionarios bilingües han sido rechazados en proceso de enseñanza/aprendizaje de LE. Siguiendo esta misma línea de relación de la producción de diccionarios con los cambios en las teorías de enseñanza/aprendizaje de lenguas, Schmitz (2001, p. 161-170) afirma que solamente en los años 90 se ha reconocido la importancia del papel del léxico en el aprendizaje, tanto el vocabulario activo, como el vocabulario pasivo, de ahí que los diccionarios (semi)bilingües se configuran como un gran avance en el campo de la Lexicografía.

Aunque es evidente que efectivamente hay una escasez de obras lexicográficas (semi)bilingües para el par de lenguas española-portuguesa, las consideraciones que se hacen en este trabajo tienen el afán de, a partir de la presentación de datos preliminares y sobre los cuales no se pueden hacer generalizaciones muy categóricas, motivar el incremento en las reflexiones sobre ese tipo de obras lexicográficas. Este tipo de trabajos puede llegar a conllevar un aumento de la producción práctica de las obras híbridas. Así pues, poner de relieve las limitaciones de esas obras lexicográficas

puede llegar a contribuir significativamente para mayores avances, siempre teniendo en cuenta el usuario al que se dirige el repertorio lexicográfico.

2.3. Pero al final, ¿qué es un diccionario (semi)bilingüe?

Muchas de las reflexiones propuestas sobre las obras (semi)bilingües parten de la necesidad de caracterización de tales diccionarios, muy discutible y sin un acuerdo claro, acerca de la clasificación de las obras. Debido al carácter híbrido que tienen esos diccionarios, tanto su terminología, como su concepción, se presentan como conceptos muy inestables y de poca precisión teórica y práctica. Así que buena parte de la literatura crítica se limita a la discusión sobre cuál sería la terminología más adecuada o cuáles son sus características, o, aún, cuál sería el lugar de estas obras en una tipología de diccionarios.

Con la finalidad de avanzar en la discusión, presentamos algunas de las definiciones que hemos podido recopilar en estudios metalexigráficos. Duran y Xatara (2005, p. 47) hacen un recorrido bastante completo por la literatura crítica de los diccionarios (semi)bilingües, opinando que la mayor parte de los términos que se utilizan para hacer referencia a ellos, tales como “bilingüalizados”, “traducidos”, “monolingüe-bilingüe”, preservan rasgos que relacionan las obras (semi)bilingüe a su origen monolingüe. Ya Hartmann y James (1998: *sv. bilingualized dictionary*) afirman que los diccionarios (semi)bilingües son diccionarios bilingües basados en obras monolingües, que contienen entradas y definiciones en una lengua y los equivalentes en otra lengua. Schimtz (2001, p. 166), por otro lado, afirma que el diccionario (semi)bilingüe es el repertorio que presenta alternativas de traducción contextualizadas. Nakamoto (1995) lo define como un nuevo tipo de obra lexicográfica que se queda a medio camino entre el diccionario bilingüe y el monolingüe. Esta posición es compartida por Marelló (1996, p. 49), quien matiza que los diccionarios bilingüalizados son obras híbridas que tienen una lengua de uso metalingüístico, a

diferencia de la obra bilingüe. Marello (1998, p. 294-295) describe con más detalle las características que diferencian los diccionarios (semi)bilingües de los monolingües y de los bilingües tradicionales. Lo define como una obra que tiene la macroestructura en la L2, presenta microestructura con mayor información gramatical y cuestiones intralingüísticas y, aporta equivalente en la L1 y, en algunos casos, una traducción acortada de la definición. Hartmann (1992, p. 66-67) afirma que el diccionario (semi)bilingüe es una obra lexicográfica interlingüística con rasgos híbridos del monolingüe de aprendizaje y del bilingüe para aprendices de L2.

Duran y Xatara (2005, p. 51-52) proponen un buen resumen de las informaciones que los autores reúnen en las definiciones de obras (semi)bilingües:

- son diccionarios que presentan simultáneamente definiciones y equivalentes;
- están dirigidos a aprendices de LE;
- son en su mayoría bilingüalizados;
- pueden utilizarse como monolingües siempre y cuando el metalenguaje se haga en la misma lengua de los lemas.

Nuestra intención al repasar lo que la literatura ha dicho hasta entonces sobre el diccionario (semi)bilingüe ha sido ubicar desde donde parte la discusión. Entendemos que una mayor problematización es necesaria, ya que esa es una discusión que no está resuelta y, además, suelen faltar datos empíricos, tales como estudios sobre el uso de estas obras, a partir de los cuales poder basar las generalizaciones que se han hecho acerca de estos repertorios. Así pues, creemos que es necesario rebasar el nivel de la discusión terminológica y clasificatoria de los repertorios (semi)bilingües para que se pueda llegar a un mayor avance en la redacción de este tipo de obras.

3. Los equivalentes de los verbos y los diccionarios (semi)bilingües

Aunque la cuestión de la equivalencia es uno de los aspectos más estudiados en la lexicografía bilingüe, poco se ha dicho hasta ahora sobre su redacción, así como sobre su papel en obras (semi)bilingües, motivo por el que nos parece importante desarrollar esta reflexión, aunque a grandes rasgos. Como se ha dicho en la introducción de este trabajo, esta investigación aún está en curso, de forma que las conclusiones y observaciones son preliminares y deben sostenerse por datos empíricos en un futuro cercano.

Carvalho (2001, p. 111) matiza que los equivalentes son el objetivo inmediato del diccionario bilingüe y que el lexicógrafo debe administrar con equilibrio el problema del gran número de equivalentes parciales de cada unidad léxica, ya que no hay isomorfía lexical entre diferentes lenguas y que es muy difícil cubrir todos los usos de un lema, principalmente porque el quehacer lexicográfico no opera a nivel textual. En esta misma dirección, ya hemos dicho que la incorporación de equivalentes en diccionarios que involucran más de una lengua es un problema más complejo por el anisomorfismo lingüístico y el modo cómo el lexicógrafo hace frente a ese fenómeno, muy especialmente cuando las obras van dirigidas a usuarios no nativos. Tales planteamientos han sido discutidos por Werner (2010, p. 648), quien dijo que "(...) el significado de una unidad léxica de una lengua sólo puede ser explicado mediante el recurso a otros elementos de la misma lengua y no puede ser explicado satisfactoriamente mediante equivalentes por traducción".

Otro problema relacionado con la incorporación de equivalentes en las obras (semi)bilingües es la propia confección de este tipo de repertorios, es decir, el proceso de bilingüalización o de adaptación, pues como ha dicho Marello (2008, p. 310) en la conclusión de su estudio, es escasa la literatura crítica más seria sobre ese tema, por ello los adaptadores de este tipo de obras lexicográficas realizan su quehacer de forma intuitiva. Siguiendo este mismo punto de vista, Climent de Benito (2006, p. 423) afirma

que la incorporación de equivalentes en (semi)bilingües suele ser realizada por personas ajenas al proceso de creación de diccionarios, en proyectos lexicográficos separados, lo que plantea otras dificultades más. En este contexto, recordamos lo que afirmó Werner (2010, p. 653) sobre la atribución de equivalentes en obras bilingües, destacando el hecho de que se debe aprovechar toda la información contrastiva que se pueda sacar entre las dos lenguas en cuestión. En este sentido, proponemos que el lexicógrafo que se dedique a elaborar repertorios lexicográficos (semi)bilingües debe replantearse el papel que desempeñan los equivalentes en su obra, algo que sería imposible si la misión de aportar equivalentes de traducción a un diccionario es atribuida a una persona ajena a su elaboración.

Así pues, defendemos que el proceso de atribución de equivalentes a las unidades lematizadas en una obra (semi)bilingüe forme parte del mismo proyecto lexicográfico, de forma que en la planta original del diccionario los equivalentes puedan llegar a tener alguna prominencia. De esta manera, podríamos concebir el ámbito de los repertorios lexicográficos (semi)bilingües en dos grandes grupos:

- a) las obras bilingüalizadas, es decir las adaptadas en dos proyectos lexicográficos por separado; y
- b) las obras (semi)bilingüe por defecto, es decir, las concebidas desde la planta con las informaciones monolingüe y bilingüe formando parte del mismo proyecto lexicográfico, presentadas de forma contrastiva y en igual rango de importancia.

Pasaremos, seguidamente, a presentar algunas cuestiones importantes para este trabajo referentes a los verbos.

4. Los verbos y su presencia en este tipo de obra lexicográfica

Nos interesa centrar nuestra atención sobre la cuestión de la equivalencia verbal en diccionarios (semi)bilingües por entender que la polisemia inherente a esa categoría gramatical tiene en sí dificultades a las que hacer frente en la redacción de los equivalentes. Battaner y Torner (2008, p. 204) definen la polisemia como *la pluralidad*

de significados bajo una misma forma léxica. Lara (2006: 106) afirma que la polisemia es el fenómeno según el que una palabra tiene más de un significado cuando se la considera de forma aislada, sacándola de todos los contextos posibles. Ese autor ejemplifica su definición aportando el ejemplo de la unidad *gato*, que puede significar un animal con determinadas características, o un instrumento mecánico o hidráulico que sirve para levantar objetos muy pesados. De acuerdo con su planteamiento, al entresacar esta unidad del diccionario, o extraerla de sus posibles contextos habituales, implicaría admitir que esta unidad léxica tiene, por lo menos, dos significados diferentes, es decir, es polisémica.

No sería posible mirar a los equivalentes de los verbos sin antes problematizar algunos de los aspectos de sus definiciones, ya que como argumentó Climent de Benito (2006, p. 420), la definición es la estructura de acceso al equivalente en el diccionario, así como lo es el lema a la definición. En esta dirección, Battaner y Torner (2008) afirman que en la Lexicografía, la polisemia suele manifestarse en forma de múltiples acepciones en los artículos lexicográficos. Por consiguiente, ese fenómeno dificulta la redacción de los artículos lexicográficos e implica la necesidad de toma de decisiones metodológicas por parte de los lexicógrafos. Este panorama plantea unas cuantas dificultades tanto desde la perspectiva teórica, en lo que se refiere a la descripción del verbo, como desde la perspectiva lexicográfica, en lo que concierne a su representación, sobre todo cuando el objetivo que se tiene en mente es poner dos lenguas en contraste. Sin embargo, no podemos olvidar que aquí estamos tratando de un par de lenguas tipológicamente cercano, lo que conlleva consecuencias muy especiales, como explica Werner (2010, p. 654), cuando menciona que

(...) un alto grado de afinidad entre dos lenguas favorece también las interferencias. Esto significa que en diccionarios de pares de lenguas como el español/portugués (...) podrían concentrarse más en las diferencias de uso que en las características que comparte una voz de una lengua con una de otra

4.1. Algunos aspectos acerca del verbo y su significación

Tomamos las consideraciones de Lara (1997, p. 169) acerca del significado. Ese estudioso sostiene que el significado de la palabra está determinado claramente por el contexto de uso y que hay una cantidad ilimitada de discursos que pueden producirse con ella. Eso dificultaría la tarea lexicográfica, ya que sería imposible describir toda la variación de significado posible en el habla real. Por otro lado, siempre es posible, en cualquier comunidad lingüística, indagar el significado de una palabra de forma aislada. Este hecho implica reflexionar sobre dos cuestiones fundamentales y que tienen implicaciones lexicográficas:

- qué es lo que posibilita la existencia de vocablos con un sentido autónomo más o menos fijo en medio a la variación inherente al uso de la lengua, y
- cómo es posible que un hablante pueda comprender los significados específicos de las unidades en un contexto específico, incluso cuando ese significado no coincide o se aleja del significado que tiene el vocablo aislado.

Si tenemos en cuenta los planteamientos de Lara (1997) en la confección de diccionarios que se utilicen como herramientas de aprendizaje de LE, la cuestión será aún más problemática, porque en muchos casos el usuario desconoce la variación semántica inherente a la lengua que está aprendiendo, así como tampoco comparte esos significados aislados que un hablante nativo del idioma es capaz de reconocer.

En este trabajo nos centramos en el diccionario tomado como una herramienta para la descodificación, de ahí nos interesarán mucho más los aspectos relativos al significado verbal que nos permitan distinguir entre diferentes acepciones, o encontrar la acepción exacta para un contexto comunicativo e identificar su correspondiente equivalente en lengua portuguesa. Hacer ese recorte implica aceptar que algunas veces las diferencias de significado que se presentan en las acepciones se relacionan con construcciones sintácticas y/o con restricciones combinatorias, sin embargo, aunque se reconoce la importancia de estas informaciones, tales casos no se analizarán en este trabajo.

Partiendo de las discusiones anteriores, tendremos en cuenta el *giro lexicista* en los estudios del lenguaje que implicó un acercamiento entre los estudios del léxico y de la gramática. Seguimos el planteamiento de Fellbaum (1990), quien afirma que los verbos son más polisémicos que otras categorías, en consonancia con Battaner (2010, p. 147). Además, nos basamos en Jackendoff (1992), quien defiende que todas las acepciones de una palabra tienen un núcleo conceptual común y un rasgo específico del campo semántico de aplicación, lo que podría llegar a explicar la polisemia. Esas afirmaciones plantean dificultades desde la perspectiva teórica para describir el verbo y desde la perspectiva lexicográfica de su representación. Como se ha venido desarrollando, este estudio anhela explotar hipótesis preliminares acerca de estas dificultades de los verbos, que forma tanto una descripción más detallada de los aspectos del significado de las unidades, como de los problemas lexicográficos que plantean los equivalentes de unidades polisémicas, exceden los límites de ese trabajo.

5. Análisis de unidades verbales

En este análisis tomaremos algunos verbos del diccionario Señas, en adelante DS, obra (semi)bilingüe dirigida a usuarios brasileños, con la finalidad de observar el tratamiento que se ha ofrecido a los equivalentes de estas unidades. Por todo lo que ya se ha dicho, se hará este recorte a partir de la polisemia verbal, con lo cual la selección de unidades recogidas en el diccionario ha sido aleatoria y se ha hecho en base a dos criterios básicos:

- a) que sean verbos frecuentes en la lengua española, pero que sean de polisemia media, es decir que tengan entre dos y cinco acepciones, evitando artículos lexicográficos demasiado extensos;
- b) que sean verbos de significado no totalmente transparentes para hablantes de portugués, lo que motiva que el usuario del diccionario consultará la obra buscando, principalmente, información semántica para actividades de decodificación.

Para comprobar los planteamientos que se proponen en el análisis de los significados y poder llevar a cabo afirmaciones definitivas acerca de las unidades léxicas, lo ideal sería contrastar con informaciones obtenidas en corpus. Sin embargo, como en este estudio se tratan de observaciones preliminares, optamos por ofrecer un abordaje intuitivo de docentes de ELE, hablantes nativas del portugués y que conocen las posibles dificultades de los usuarios del repertorio lexicográfico, estudiantes de ELE. El análisis de corpus lingüístico se llevará a cabo en la ampliación de esta investigación como forma de corroborar, o no, las hipótesis preliminares e intuitivas que tienen lugar en este estudio.

La cantidad de acepciones para tener en cuenta la polisemia de cada una de las unidades verbales se contarán en los lemas del Señas. Los cuatro verbos que se analizarán serán: *arrojar*, *destrozar*, *emplazar* y *segar*¹.

El verbo *arrojar* presenta cinco acepciones en el DS, como se observa a continuación.

arrojar

1tr.-prnl. [algo, a alguien] Lanzar con fuerza o *violencia: *el niño arrojó una piedra al estanque; arrojaba cuchillos a una diana; un hombre se arrojó al agua para salvar al niño.* → *echar, tirar.* □ **atirar**

2 [algo] Dejar caer: *arrojaban el agua en una bañera; el juego consiste en ~ una anilla dentro del cubo.* → *echar, precipitar.* □ **jogar**

3 Despedir; producir y emitir: *fumaba y arrojaba bocanadas de humo.* → *echar.* □ **soltar**

4 form. Presentar; dar como resultado: *la cuenta del banco arroja un saldo positivo.* □ **presentar**

5 arrojarse prnl. fig. *Iniciar sin miedo una acción difícil: *el empresario se arrojó a una empresa arriesgada.* □ **lançar-se**

■ ~ **luz**, hacer claro o más claro: *los adelantos médicos arrojan luz sobre esa enfermedad y su tratamiento.* □ **lançar luz**

¹ Los lemas que se analizarán están integralmente transcritos en este estudio.

Cada una de las acepciones se introduce por la marcación de la transitividad y/o posibilidad de construcción pronominal, así como también marcan los argumentos del verbo al principio entre corchetes. Los equivalentes al portugués aparecen siempre al final de cada una de las acepciones, lo que conlleva que los criterios semánticos también están implicados en la división, ya que cada una de las separaciones ofrece una posibilidad diferente de significado. Sin embargo, si observamos las acepciones 1 y 5 podemos ver que aunque el equivalente propuesto sea diferente *atirar* y *lançar-se*, la posibilidad de construcción pronominal tanto en la primera, como en la quinta acepción produce en portugués un significado muy parecido y por lo tanto de difícil distinción al usuario, principalmente si este se guía prioritariamente del equivalente propuesto, ¿cuál sería la diferencia entre *el hombre se arrojó al agua para salvar al niño* y *el empresario se arrojó a una empresa arriesgada*? Ambas en portugués podrían traducirse como *lançar-se*, tanto al agua, como al reto de la empresa arriesgada. Por lo tanto, se percibe que, en realidad, las acepciones se separan prioritariamente por las diferentes posibilidades de construcción en la lengua de origen del diccionario, sin tener en cuenta aspectos semánticos de la lengua de los usuarios a los cuales se supone que se dirige la obra. Si observamos las acepciones 1 y 2 también se puede inferir que para un hablante de portugués ambas acepciones podrían componer una única entrada, con un equivalente único, porque las separan únicamente un pequeño matiz de significado, ya que entre *arrojar una piedra al estanque* y *arrojar una anilla dentro del cubo* hay una diferencia que apenas se percibe en portugués, porque las dos se podrían traducir como *atirar*. Una posibilidad de solución sería presentar equivalentes parafrásticos, como por ejemplo en la acepción 1, para poder diferenciarla de la 2. Por ejemplo, proponer como equivalente *atirar com força*, o *atirar com desdém/descuido*, y para la 2, por ejemplo, *deixar cair*, ya que en portugués *jogar* implica también fuerza y/o intencionalidad y acerca demasiado el equivalente al significado presentado en la primera acepción.

El caso del verbo *destrozar* sigue un patrón semejante a *arrojar*, cinco acepciones separadas por la construcción, de las cuales tres presentan el mismo equivalente para el portugués, como se describe a continuación.

destrozar

1 tr.-prnl. [algo, a alguien] Romper o hacer trozos: *la explosión destrozó el edificio; te voy a ~.* □ **destroçar**

2 tr. [algo] Hacer que una cosa no sirva, que no funcione o que no se pueda usar: *ha destrozado tres pantalones en un mes.* □ **destroçar**

3 fig. [algo, a alguien] Causar un daño moral grande: *no sólo les causó un daño material, sino que además destrozó sus sueños.* □ **destroçar**

4 tr.-intr. [algo] Gastar los bienes o el dinero sin orden ni cuidado: *si destrozás el dinero de esa manera, nunca ahorrarás.* → derrochar. □ **esbanjar**

5 destrozarse prnl. fig. Hacer un gran esfuerzo físico: *esta tarde he salido a correr y me he destrozado.* △ Se conjuga como 4. □ **arrebentar-se**

Si analizamos las acepciones 1, 2 y 3 a las tres se presenta el mismo equivalente para el portugués, con la única diferencia de los complementos incluidos en los corchetes al principio del artículo y en la 3 la marcación de uso figurado. Semánticamente, las dos primeras no son diferentes para un hablante del portugués, sino que sí pueden tener una construcción gramatical distinta, con lo cual deberían constituir una acepción única, con un equivalente único y subacepciones en las cuales sería posible separar las diferentes construcciones. Se observa que no hay una distancia semántica muy significativa entre *destrozar el edificio* y *destrozar tres pantalones*, ambas podrían constituir una acepción única, semántica, y presentar como equivalente único *destruir*, que es mucho más usual en portugués que *destroçar*. En este mismo contexto está la acepción 3, que es semánticamente muy cercana a las dos primeras con las que comparte el equivalente, aunque lleve la marca figurativa y permita una construcción sintáctica diferente, defendemos que en portugués también podría compartir el equivalente *destruir*.

En la acepción 4 se observa una forma diferente de presentar la equivalencia, al leer la definición y luego el ejemplo, aparece *destrozar el patrimonio* en el sentido de malgastar algo, pero tal acepción podría compartir rasgos semánticos con las tres acepciones anteriores y, con la finalidad de simplificar el artículo lexicográfico, compartiría el mismo equivalente en portugués: *destruir*, sin embargo el diccionario incluye luego de la definición y del ejemplo una especie de unidad léxica equivalente en lengua española: *derrochar* y el equivalente en portugués, *esbanjar*, es una traducción directa de tal equivalente en lengua española. Este hecho podría incitar a creer que la selección del equivalente en portugués no se ha hecho en base a la definición y a los rasgos semánticos del lema que ahí se presentan, sino únicamente relacionándolo con el equivalente en lengua española que se ha propuesto.

El verbo *emplazar* presenta dos acepciones con bastante distancia semántica, lo que de hecho justificaría esa división y que también muestra diferentes posibilidades de construcción. Como se describe a continuación.

emplazar

1 tr. [a alguien] Citar a una persona en un lugar y un momento determinado: *me emplazó para que mantuviéramos una entrevista el lunes de la semana siguiente.* □ **marcar (encontro)**
2 [algo] Poner o colocar algo en un lugar determinado: *las autoridades han decidido ~ el nuevo mercado en las afueras de la ciudad.* △ Se conjuga como 4. □ **instalar**

En la primera acepción es interesante observar la elección del equivalente al portugués, *marcar (encontro)*, porque se nota a lo largo de los artículos del DS una tendencia del redactor a elegir una unidad léxica única y no a encontrar soluciones parafrásticas que pueden dar cuenta del significado, pero en esta acepción algo diferente ocurre y se muestra el posible complemento de *marcar* entre paréntesis. Tal hecho plantea una duda, ¿cuál sería el inconveniente de proponer como equivalente *marcar encontro*, sin el paréntesis? Este tipo de decisión complica el artículo lexicográfico y crea formalizaciones que no quedan totalmente claras para el usuario

al momento de descodificar la información, dificultando la utilización de los repertorios para aprendices de LE. Esta forma de disponer de la información permite diferentes posibilidades de interpretación que, por ejemplo, dentro de este paréntesis podrían caber otras alternativas de complemento (el usuario podría inferir que sería adecuada una sentencia como: **marcar (consulta médica)*), pero en este caso falta especificación de ello y el usuario solo no debe ser capaz de inferir tal información. De manera que proponemos incluir como equivalente al portugués para *emplazar*, además de *marcar (encuentro)*, *marcar (compromisso)* y, preferentemente, sin los paréntesis, ya que estos dan margen a otras posibilidades de interpretaciones. Esta propuesta se confirmaría con un breve análisis de corpus, ya que esta es una acepción bastante corriente en la lengua española y fácilmente aparecerían ocurrencias, algo como *El juez emplazó al demandado para el juicio*. Sin embargo, como se dicho, este tipo de procedimientos excede los límites propuestos en este estudio. En la segunda acepción el significado figura bien explicado y ejemplificado, así como el equivalente es adecuado, sin embargo la posibilidad de construcción pronominal no consta en el artículo.

El verbo *segar* presenta tres acepciones todas con el mismo equivalente al final, como se muestra a continuación.

segar

- 1tr.** [algo] Cortar la hierba o una planta con una herramienta o máquina adecuada: *antiguamente se segaba el trigo con la hoz.* □ **ceifar**
2 Cortar de un golpe, especialmente lo que está más alto y destaca: *el guerrero le segó la cabeza con la espada.* □ **ceifar**
3 fig. Cortar o impedir violentamente el desarrollo de una cosa o un proceso: *la guerra segó cientos de vidas humanas.* △ Se conjuga como 48. □ **ceifar**

Una vez más se repite el patrón que se ha descrito en el verbo *arrojar*, si el usuario se guía exclusivamente por el equivalente que le ofrece el diccionario podría inferir que las tres acepciones son sinónimas, sin embargo no lo son. Para este verbo

hay tres matices de significados bastante diferentes que no están suficientemente explicitados. Por ejemplo, la primera acepción de *segar* se refiere únicamente a cortar hierba y/o planta, ya la segunda a cortar algo bruscamente, lo que, de hecho, en portugués no se utilizaría como sinónimo *ceifar*, sino *arrancar*, y en la última faltaría dejar más evidente que el uso figurativo se apoya más en la violencia de la interrupción del golpe, que en el golpe en sí, con lo cual el equivalente *ceifar* no llega a cubrir todo el significado. En el caso del verbo *segar* sería fundamental que los equivalentes en portugués no fueran unidades léxicas únicas, sino paráfrasis o explicaciones acerca del lema, ya que hay aspectos del significado de *segar* que no están cubiertos por el verbo elegido como equivalente en lengua portuguesa.

Por todo lo que se ha visto en esta observación preliminar e intuitiva de las unidades verbales en el DS, hemos tratado de entender cuáles son los procedimientos metodológicos del quehacer lexicográfico que el lexicógrafo utiliza en la elección del equivalente en L2 de unidades verbales polisémicas del diccionario (semi)bilingüe y en qué se basa su decisión cuando separa, o no, las acepciones de una entrada polisémica. Principalmente porque esta decisión debería basarse en principios teóricos que se justificaran y que pudieran observarse en el interior del artículo lexicográfico en todo lo que se relaciona con la separación de los significados y la elección de sus equivalentes en la L2. De manera que las diferentes acepciones siempre deberían reflejar alguna diferencia de significado o de posibilidad de construcción con el verbo de forma que el usuario pueda distinguirlas. Sin embargo, de la forma como el DS presenta los artículos verbales tales informaciones son difíciles de inferir a partir de una lectura simple de los lemas y sin apoyo teórico o intuitivo, algo que un usuario aprendiz de L2 difícilmente lo tendrá.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, que culminó con el análisis de unidades verbales en el DS, pudimos observar que la elección de los equivalentes en el diccionario *Señas* obedece a la lógica del diccionario monolingüe de aprendizaje de LE, sin muchas problematizaciones, y no a la lógica del diccionario que involucra dos lenguas, como sería lo esperado. Un buen ejemplo es cuando separa en dos acepciones diferentes significados semánticamente relacionados en la LM del usuario, pero que tienen diferentes construcciones sintácticas en la LE. Este tipo de artículo lexicográfico podría presentar los significados cercanos semánticamente en una acepción única, con un único equivalente y separando en una subacepción la diferente construcción. Supeditar la información sintáctica a la semántica es una tendencia actual en la lexicografía didáctica. Asimismo, se ha podido inferir una progresiva complicación del artículo lexicográfico en favor de la incorporación de información sintáctica, lo que dificulta la consulta y confunde al usuario, ya que algunas veces, como en el ejemplo del verbo *destrozar*, hay dos acepciones diferentes con un mismo equivalente al final. Se entiende que diferentes acepciones en un mismo artículo lexicográfico o refleja diferente información semántica, o en el uso de la unidad léxica, sin embargo, en un diccionario que fomente el aprendizaje de LE nos parece que divisiones semánticas pueden ser más productivas. Luego, considerando los avances en los estudios del léxico, principalmente los de base lexicistas, como se ha comentado en este trabajo, sería importante establecer núcleos de significados para los verbos a partir de los cuales se generarían las acepciones y, como consecuencia, los equivalentes, es decir, que los equivalentes no se establezcan a partir de las posibles construcciones, pero sí a partir de los diferentes significados nucleares.

Además, los equivalentes que se han encontrado en el análisis propuesto no siempre son los más adecuados en portugués, entre otros motivos, porque algunas veces no presentan la opción más obvia para el hablante nativo, sino la más cercana al

español, como el ejemplo de *destrozar* que presenta como equivalente en portugués *destroçar* y no *destruir*. Una opción para aminorar este problema en la redacción de los equivalentes en otras lenguas podría ser incluir la consulta a corpus como fuente de datos en la elaboración de diccionarios, pero como se ha dicho, este procedimiento excede las ambiciones de este estudio. Rundell (1998, p. 320) defiende la utilización de corpus en la labor lexicográfica y ha sostenido que este proceso puede transformar dicha labor y que llegaría a convertirse en algo que ha nombrado como *Corpus revolution*, es decir, que el uso de corpus se convierta en la forma canónica de recabar evidencias lingüísticas para las descripciones lexicográficas. Tal planteamiento seguramente convertiría el proceso de establecimiento de equivalentes en una labor mucho más científica y menos intuitiva de lo que se ha observado. El cotejo de las informaciones con datos empíricos de corpus es uno de los pasos que subsiguen a este estudio con la finalidad de confirmar las hipótesis que aquí se han constatado.

Asimismo, no se ha podido percibir en el DS un Programa Constante de Informaciones claro para el establecimiento de los equivalentes, pues algunas veces, como en el ejemplo de los verbos *arrojar* y *emplazar*, es posible inferir que hay relación directa del equivalente en portugués con la descripción semántica de la definición, ya en el verbo *destrozar* hay una acepción cuyo equivalente en portugués parece haber sido establecido en base al equivalente que se da como alternativa a la definición en español. Esto puede relacionarse con el proceso de bilingüalización por el que ha pasado el repertorio lexicográfico, es decir, que el contraste entre las dos lenguas no haya sido pensado desde el principio de la concepción de la obra. Este hecho implica que las adaptaciones de una obra monolingüe a bilingüe no están directamente relacionadas con aspectos que inciden directamente en la calidad del material que se presenta, como el caso de los equivalentes. Otro planteamiento que se ha corroborado a lo largo de este trabajo es la probable redacción de los equivalentes por redactores

ajenos a la elaboración del diccionario, ya que muchas veces no parecen estar muy conectados con todo el artículo lexicográfico.

Hemos percibido entradas muy complejas para usuarios poco expertos en la consulta a diccionarios, así como informaciones de difícil distinción en el interior de los lemas, probablemente consecuencia de la falta de la perspectiva contrastiva en la elaboración de este tipo de repertorios, que como ya se ha dicho, parten de la misma lógica que obras monolingües. Además, ha sido posible inferir que la información semántica queda supeditada a la sintáctica, lo que en el caso de los verbos resulta en una complicación del artículo lexicográfico.

A partir de las reflexiones preliminares que se han presentado en este trabajo, se puede considerar que las obras (semi)bilingües para el par de lenguas española y portuguesa necesitan replantearse, necesitan nuevos modelos verdaderamente contrastivos y que se aprovechen de las similitudes de la cercanía tipológica para la descripción lexicográfica. Más específicamente en lo tocante a los equivalentes verbales, que se configuran una de las informaciones bilingües prioritarias en este tipo de repertorios, pues se ha constatado que hay una distancia entre la información que se presenta y la que el usuario necesita de hecho, tanto para codificar, como para descodificar en lengua española. Todo ello nos incita a replantearnos el valor del diccionario (semi)bilingüe como una verdadera herramienta de aprendizaje de LE.

Referencias Bibliográficas

ALCARAZ VARÓ, E. Anisomorfismo y lexicografía técnica. En: GONZÁLEZ, L; POLLUX, H. Las palabras del traductor. Actas del Congreso: **El español, lengua de traducción**. 20 y 21 de mayo, 2004. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/esletra_02.htm. Acceso en: 01 de oct. de 2016.

ATKINS, B. T. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. En: ILSON, R. **Dictionaries, Lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985, p. 15-24.

AZORÍN, D. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. **Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante**, Alicante, n.14, p: 19-44, 2000.

BATTANER, M. P.; TORNER, S. La polisemia verbal que muestra la lexicografía. En: AZORÍN, D. *et al.*. **Actas del II congreso internacional de lexicografía hispánica. El diccionario como puente entre lenguas y culturas del mundo**. Alicante: Taller Digital y Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, p. 204-217.

BATTENBURG, J. D. **English monolingual learner's dictionaries. A user-oriented study**. Tubinaga: Max Niemeyer, 1991.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? En: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 213-227.

CARVALHO, O. L. S. **Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições**. Brasília: Thesaurus, 2001.

CLIMENT DE BENITO, J. **El uso del diccionario bilingüe castellano/valenciano como instrumento didáctico en los ciclos de enseñanza obligatoria de secundaria y bachillerato**. 1914f. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Alicante, 2005.

CLIMENT DE BENITO, J. Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. En: AZORÍN, D. **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Alicante: Universidad de Alicante, 2006, p. 417-427.

COWIE, T. **English Dictionaries for foreign learners. A History**. Oxford: Clarendon Press, 1999.

DURAN, M.. **Dicionários bilíngues pedagógicos: reflexões, análise e propostas**. 131f. Tesina de maestría. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.

DURAN, M.; XATARA, C. M. Dicionários semibilingües: uma inovação? **Revista Estudos Lingüísticos**. Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 45-57, 2005.

DURÃO, A. B. de A.; ANDRADE, O. G. de. Dicionários bilíngües e dicionários semibilingües e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes

brasileiros. In: *CELLI – colóquio de estudos linguísticos e literários*. 3, Maringá, 2009, p. 1087- 1094.

FARIAS, V. S. Subsidios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español? En: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 11, núm. 1, Belo Horizonte, p. 47-71, 2011.

FELLBAUM, C. English Verbs as a Semantic Net. *International Journal of Lexicography* 3 (4), p. 279-301, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/3.4.278>

HANNAY, M. Special Types of Dictionaries. En: VAN STERKENBURG, P. *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 146-153. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.6.17han>

HARTMANN, R. R. K. Lexicography, with particular reference to English learner's dictionaries. *Language Teaching*. 25/3, 1992, p. 151-159. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800006868>

HARTMANN, R. R. K. *Bilingualised Versions of Learners Dictionaries*. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 23, 1994, p. 206-220.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 1998. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203159040>

JACKENDOFF, R. *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. Cambridge: The MIT Press, 1992. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/4129.001.0001>

JACKSON, H. *Lexicography*. London: Routledge, 2002.

JAMES, G. Bilingualisation as a genre. En: JAMES, G. *A history of Tamil dictionaries*. Chennai: Cre-A, 2000, p. 450-458.

LARA, L. *Curso de Lexicología*. México: El Colegio de México, 2006

LAUFER, B.; HADAR, L. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and bilingualized dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal* 81(2), p. 189-196, 1997.

MARELLO, C. Les différents types de dictionnaires bilingües. En: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingües*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, p.31-52.

MARELLO, C. Hornby's Bilingualized Dictionaries. **International Journal of Lexicography**, 11: 4, p. 292- 314, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/11.4.292>

NAKAMOTO, K. Monolingual or bilingual, that is not the question: the "bilingualised" dictionary. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, n.2, jan. 1995. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn2-2.htm>. Acceso en: 07 oct. 2016.

PUJOL, D.; CORRIUS, M; MASNOU, J. Print deferred bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning: a new approach to pedagogical lexicography. **International Journal of Lexicography**, nº19, p. 197-215, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecl009>

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. **International Journal of Lexicography**, nº11/4, p. 315-342, 1998.

SCHMITZ, R. A problemática dos dicionários bilíngües. En: OLIVEIRA, A. M. P.de; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2ed. Campo Grande: Ed. UFMS, vol. 1, p. 161-170, 2001.

SEÑAS: Diccionario para la enseñanza de español para brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SNELL-HORNBY, M. Towards a learner's Bilingual Dictionary. En: Cowie, A. P. **The dictionary and the language learner**. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds. Tübingen: Niemeyer, 1987, p. 159-170. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111340500-014>

TOSQUE, P. O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, (40), Campinas, p.101-114, 2002.

WELKER, H. A. **Panorama da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. En: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.R.; HUMBLÉ, P. R.M. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 103-122.

WERNER, R. Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe. *En: Cicle de conferències 95-96. Lèxic, corpus i diccionaris*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 1997, p. 113-131.

WERNER, R. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *SIGNUM: Estudos Lingüísticos*. Londrina, n. 9 / 1, p. 205-238, 2006.

WERNER, R. Diccionarios bilingües del español y otras lenguas iberrománicas: elementos de teoría lexicográfica para combinaciones específicas de lenguas. *En: CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J.M. La lexicografía en su dimensión teórica*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2010, p. 643-656.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 13.09.2018



Prende la computadora, usa el diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo y mejora tu aprendizaje

Turn on the computer, use the collocation dictionary of verb + noun and improve your learning

Ivonne J. de Mogendorff*
Cleci Regina Bevilacqua**

RESUMEN: Este trabajo presenta una propuesta inicial de diccionario pedagógico bilingüe de colocaciones formadas por sustantivo + verbo en lengua española. Su objetivo es auxiliar a los alumnos de español, hablantes de portugués brasileiro, en sus producciones orales y escritas. Estos estudiantes tienen dificultad especial con aquellas colocaciones en las que el verbo o el sustantivo es diferente en las dos lenguas como en “prender la computadora” (español) y “ligar o computador” (portugués) o “tener éxito” (español) y “ter sucesso” (portugués). Los estudiantes, generalmente no las trabajan de forma clara y explícita en los niveles iniciales de enseñanza, y por ese motivo, hacen la transferencia de su lengua materna para el español. Este trabajo aporta un panorama general sobre la Fraseología, deslinda su objeto de estudio y detalla las características de las colocaciones. Posteriormente, se expone la metodología que se emplea para la selección de las

ABSTRACT: This paper presents an initial proposal of a collocation pedagogical bilingual dictionary formed by noun + verb, in Spanish language. Its objective is to help Spanish learning students, speakers of Brazilian Portuguese, in their oral and written productions. Those learners have special collocation difficulty when verb or noun is different in both languages as in “prender la computadora” (Spanish) and “ligar o computador” (Portuguese) or “tener éxito” (Spanish) and “ter sucesso” (Portuguese). Students will not usually work them clearly and explicit at the initial stages of learning, and therefore, transfer their mother tongue to Spanish. This paper provides a Phraseology picture, identifies its object of study and outlines collocation characteristics. Subsequently, this study explains collocation selection methodology and presents a proposal of a collocation dictionary formed by divergent noun + verb between both languages. This dictionary is expected to

*Maestría en Literaturas de Lengua Española, Colégio de Aplicação/UFRGS. ivonne.jordan@hotmail.com

** Posdoctorado en Letras, Instituto de Letras/UFRGS. cleci.bevilacqua@ufrgs.br

colocaciones y se presenta una propuesta de diccionario de colocaciones de sustantivo + verbo divergentes entre ambas lenguas. Se espera que este diccionario auxilie a los alumnos brasileños a mejorar su dominio colocacional y, por ende, su competencia comunicativa.

help Brazilian students improve their collocation knowledge, as well as their communicative competence.

PALABRAS CLAVE: Colocaciones. Lengua española. Aprendizaje. Diccionario pedagógico. En línea.

KEYWORDS: Collocations. Spanish language. Learning. Pedagogical dictionary. Online.

1. Introducción

Los estudiantes brasileños de lengua española presentan dificultades en la producción oral o escrita de las colocaciones debido a la interferencia lingüística del portugués. Esto se debe a que transfieren las combinaciones de su lengua materna a la lengua española por desconocer las unidades fraseológicas utilizadas en español.

En este trabajo pretendemos unir fraseología con lexicografía y proponer la confección de un diccionario pedagógico bilingüe en línea de colocaciones para la enseñanza de las colocaciones simples¹ (formadas por dos unidades léxicas simples). A partir de las propuestas de Corpas Pastor (1996, p. 67-76) y Koike (2000, p. 41-42), estas colocaciones tienen la estructura de verbo + sustantivo, una de las categorías más representativas en número e importancia comunicativa (KOIKE, 2000, p. 3), especialmente cuando el sustantivo o el verbo utilizado en español es diferente al usado en portugués.

Nuestra experiencia en clase nos muestra casos como el de un alumno brasileño de 9º año de la enseñanza formal cursando su segundo año de español que enuncia la siguiente frase: “Es mi cumpleaños, hoy quiero ganar un regalo y no tener aula”. Si analizamos esta frase, desde el punto de vista gramatical y sintáctico, está correcta. Sin

¹ Koike (2000, p. 40) también registra las colocaciones complejas compuestas de una unidad léxica simple y una locución: por ejemplo: *llorar a moco tendido*, *levantar castillos en el aire*.

embargo, un nativo de lengua española diría: quiero **recibir un regalo** y no **tener clase**. En la lengua española **recibimos regalos**, porque el verbo *ganar* no se usa con el sustantivo *regalo*, **se gana una batalla, un juego, una competición o a la lotería**. Y usamos **clase** para referirnos a la lección que imparte el profesor que se combina, en este caso, con el verbo **tener**.

Las combinaciones usuales en portugués brasileiro son *ganhar um presente* y *ter aula*. El alumno, influenciado por su lengua materna, y con el conocimiento lexical de español correspondiente al segundo nivel de lengua española, se valió de su repertorio lingüístico para emitir estos enunciados. Las combinaciones **recibir un regalo** y **tener clase** son habitualmente enseñadas en un nivel inicial (Usuario Básico) de acuerdo con los Niveles Comunes de Referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Es nuestro propósito que el alumno brasileiro, con nivel Usuario Básico A2, esté capacitado para hablar o escribir sobre su rutina diaria, como en los ejemplos mencionados anteriormente, o en caso contrario, pueda aclarar sus dudas colocacionales de forma inmediata consultando un diccionario apropiado.

Estas estructuras a veces se incluyen en los manuales didácticos sin ningún llamado de atención, inseridas entre colocaciones que se construyen de forma igual en ambas lenguas. Como profesora de español de 8º y 9º año de escuela pública pude confirmar que los materiales didácticos distribuidos por el Ministerio de Educación del Brasil (como la colección *Cercanía*) incluyen vocabulario de apoyo y glosario bilingüe con listas de palabras traducidas al portugués que sirven para auxiliar en la comprensión de los textos; sin embargo, estas listas no contienen ninguna referencia a las colocaciones.

Por ejemplo, en *Cercanía 7*² (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 14) aparecen en el mismo texto, sin ningún destaque, las colocaciones: **me cepillo los dientes**/*escovo os dentes*, **me maquillo con un pintalabios**/*passo batom*, **voy a la escuela**/*vou para escola* y **llego a mi casa**/*chego em casa*. Como no se resaltan las diferencias lexicales, el alumno no las interioriza y continúa teniendo la interferencia de su lengua materna al seleccionar el sustantivo o el verbo de la colocación en esta lengua, sobre todo en el momento de la producción en español.

Se constata, al analizar los recursos didácticos disponibles, que existe una preferencia generalizada en priorizar el aprendizaje de las estructuras gramaticales frente al aprendizaje del léxico. Sin embargo, el lingüista inglés Lewis (2002, p. 34) resalta la importancia del conocimiento del léxico en su dicotomía gramática/léxico al afirmar que: “la lengua consiste en léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada”³. Cuando se estudia una lengua extranjera no basta aprender la gramática y listas de palabras para comunicarse en la nueva lengua; por ese motivo, según este autor, hay que dedicar más tiempo a enseñar léxico que a enseñar gramática visto su relevancia para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Cuando el hablante nativo se expresa, se vale intuitivamente de las colocaciones que son combinaciones de palabras, que se diferencian de las combinaciones libres porque tienen una cierta fijación interna, y de las locuciones porque son combinaciones con fijación en la norma y no en el sistema como estas últimas, conforme nos indica Corpas Pastor (1996):

La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje están determinados no sólo por las reglas libres del sistema, sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas. Dentro de este aspecto más

² Uno de los materiales didácticos usado en las escuelas públicas en Brasil, correspondiente a un nivel 2 de ELE.

³ Texto original: “[...] language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”. Todas las citas son traducción de las autoras.

fijo tienen cabida las combinaciones estables de palabras, muy generalizadas en la lengua, y de importancia capital en la adquisición y el procesamiento de la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua) (CORPAS PASTOR, 1996, p. 14).

Por ello, al utilizar frecuentemente ciertos patrones, una comunidad de hablantes termina por fijar determinadas combinaciones y las consagra como las más usuales. De acuerdo con Coseriu (1980), la norma de la lengua contiene todo lo que “es un hecho tradicional, común y constante [...] todo hecho que se dice y se entiende de esa manera y no de otro modo”⁴ (COSERIU, 1980, p. 122). Así, consideramos que es básico enseñarles estas combinaciones a los alumnos para que adquieran competencia en la lengua extranjera que están aprendiendo.

A partir de estas consideraciones y con el fin de auxiliar a los alumnos brasileños de Español como Lengua Extranjera (ELE), en sus niveles iniciales, iniciamos la elaboración un diccionario bilingüe de colocaciones formadas por sustantivo + verbo y que presentan divergencias entre el español y el portugués. Por ende, estas colocaciones “representan el grupo más numeroso y que mayor influencia tiene en la comunicación lingüística”, según Írsula (1994, p. 281). El intuito es que los alumnos puedan buscar información de forma sencilla y autónoma, tanto dentro como fuera del aula, facilitando su producción lingüística e incrementando su competencia comunicativa.

Presentamos, en un primer momento, un breve panorama teórico sobre la Fraseología, su objeto de estudio y la definición y características de las colocaciones estudiadas. Posteriormente, explicamos los principios para la elaboración de un diccionario de colocaciones para aprendices y presentamos una propuesta de macro y microestructura iniciales del diccionario.

⁴ Texto original: “[...] todo fato que se diz e se entende dessa maneira e não de outro modo.”

2. La fraseología

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (LE) debemos enseñar cómo realmente se expresan los hablantes nativos para el desarrollo eficaz de la competencia discursiva y comunicativa de los educandos. La Fraseología es la disciplina que estudia toda la gama de combinaciones fijas, incluyendo las colocaciones, los modismos, los refranes, las expresiones de rutina, las locuciones, etc. Como afirma González Rey (2006, p. 124), “si consideramos la Fraseología de una lengua como aquella parte donde se fijan valores de la idiosincrasia de un pueblo, comprenderemos su importancia en la didáctica de esa lengua”⁵. En este sentido, el léxico de una lengua incluye combinaciones fijas que son establecidas por la tradición de su uso, de forma natural.

La importancia de esta disciplina está confirmada en el MCER, en su Capítulo 5.2.1.1 en donde se define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” e incluye dentro de los elementos léxicos “expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 108).

La Fraseología, según Navarro (2004), es un área en la que se unen la Lexicología, la Sintaxis, la Semántica y la Pragmática del Discurso y, por su complejidad, es difícil establecer sus límites. Por su parte, Ruiz Gurillo (1997) afirma que la fraseología está estructurada como un continuo difícil de separar, porque los límites en cuanto al comportamiento de sus miembros no son ni homogéneos, ni exactos.

El objeto de estudio de la Fraseología adopta varias denominaciones: expresiones pluriverbales, unidades léxicas pluriverbales, expresiones fijas, unidades

⁵ Texto original: “[...] se consideramos a fraseoloxía dunha lingua como aquela parte onde se fixan valores de idiosincrasia dun pobo, comprenderemos a súa importancia na didáctica dessa lingua.”

fraseológicas. Entre ellas elegimos el de Unidades Fraseológicas (UF) que, según Corpas Pastor (1996, p. 18-19), es el término que más se utiliza en las investigaciones sobre los sistemas fraseológicos de las lenguas. Esta autora define las UF como:

unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomática y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20).

Estas combinaciones aparecen con una frecuencia de coocurrencia y de uso (en una muestra representativa de textos) superior a lo esperado según la frecuencia individual de cada palabra que permite su identificación (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20-21). Debido a esta frecuencia, son institucionalizadas, lo que significa que son reconocidas por la comunidad de hablantes que las reproduce naturalmente (ídem, p. 21).

Esta autora (1996) presenta una clasificación del sistema fraseológico de la lengua española combinando el criterio de enunciado (acto de habla) con el de fijación (en la norma, en el sistema o en el habla de acuerdo con la tricotomía de COSERIU, 1980). Adoptamos la propuesta de la autora (ídem, p. 51) que define enunciado como “una unidad de comunicación mínima que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero también puede estar compuesta de un sintagma o una palabra”.

Teniendo en cuenta esta combinación de criterios, las UF se dividen en dos grupos, considerando si aparecen o no de forma completa en el discurso. Así, a partir de la fijación del enunciado, la autora clasifica las UF en tres esferas:

1) enunciado incompleto:

- Esfera I: UF fijadas sólo en la norma, sintagmas que han desarrollado algún grado de fijación debido a su uso. Son las COLOCACIONES: **año fiscal, celebrar una reunión, dinero negro.**
- Esfera II: UF del sistema. Son las LOCUCIONES: **dar gato por liebre, vacas flacas, de pies a cabeza.**

2) enunciado completo:

- Esfera III: actos de habla con fijación. Incluye las PAREMIAS, CITACIONES, REFRANES, FÓRMULAS RUTINARIAS: **Vísteme despacio, que tengo prisa, Poderoso caballero es Don Dinero, Buenas tardes.**

Las combinaciones: **recibir un regalo y tener clase** pertenecen, de acuerdo a la taxonomía anterior, a la Esfera I. Son enunciados incompletos, fijados en la norma, con algún grado de fijación y son clasificadas como COLOCACIONES. En el material lexicográfico didáctico que proponemos, nos ocuparemos de este tipo de combinaciones que “son elementos que entran dentro de la competencia de la semántica léxica del usuario, de su entendimiento de las relaciones internas de las palabras”⁶ (GONZALEZ REY, 2006, p. 132). Trataremos más detenidamente de este tipo de fraseología en el apartado siguiente.

2.1 Las colocaciones

Corpas Pastor (1996) define las colocaciones como:

unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación

⁶ Texto original: “[...] son elementos que entran dentro da competencia da semántica léxica do usuario, do seu entendimiento das relacións internas das palabras”.

interna). Este rasgo esencial distingue las colocaciones de las combinaciones libres de palabras. (CORPAS PASTOR, 1996, p. 53).

Aunque las colocaciones son fácilmente comprensibles, pues pueden ser total o parcialmente transparentes, representan un obstáculo en el aprendizaje, pues su dificultad radica en que son idiosincráticas. Por estar fijadas en la norma, cada comunidad elige, establece y fija por el uso sus propias combinaciones que pasan a ser distintivas de ese grupo de hablantes. En este sentido, Higuera García (2006, p. 72) considera el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en la LE como la barrera que separa al nativo del estudiante de esa lengua que, al realizar la traducción literal de las colocaciones a partir de su lengua materna, tiene dificultades y hace selecciones equivocadas en su producción oral y escrita.

En una colocación podemos identificar una base, que es semánticamente autónoma, y un colocativo o colocado. La base selecciona un colocativo y le atribuye un significado presente únicamente en coocurrencia (CORPAS PASTOR, 1996). De acuerdo con Hausmann (1998):

Podemos, por tanto, decir que la colocación es una relación orientada y que sus dos constituyentes tienen un estatuto semiotáxico distinto. Uno, el constituyente caracterizado, juega el papel de núcleo, semiotáxicamente autónomo, independiente (yo le llamo base de la colocación). El otro, el constituyente caracterizante, juega el papel de satélite, semiotáxicamente dependiente (yo le llamo colocativo) (HAUSMANN, 1998, p. 61).⁷

Aunque por su significado literal son fáciles, en general, de entender, el aprendiz de ELE, nativo de portugués, presenta dificultad en su uso. Precisamente

⁷ Texto original: "Podemos, xa que logo, dicir que a colocación é unha relación orientada e que os seus dous constituíntes teñen un estatuto semiotáxico distinto. Un, o constituínte caracterizado, xoga o papel de núcleo, semiotáxicamente autónomo, independente (eu chámolle base da colocación). O outro, o constituínte caracterizante, xoga o papel de satélite, semiotáxicamente dependente (eu chámolle colocativo)."

porque son transparentes o parcialmente transparentes, tiende a traducirlas del portugués al español, sin pensar que las opciones combinatorias en español puedan ser otras. Esto se debe, al menos en parte, porque este tipo de combinación no se trabaja específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para hablantes del portugués en Brasil y los materiales didácticos tampoco lo incluyen, como ya explicamos anteriormente.

El alumno no presenta dificultades en la comprensión de la colocación, pues si conoce las palabras separadamente entiende el conjunto. El problema reside en la producción y a partir del desconocimiento del aprendiente de que algunas palabras aparecen en el discurso relacionadas con otras —lo que Corpas Pastor (1996) llamó de *restricción combinatoria*—, esto le hace quedar excluido de la “complicidad lingüística” de los hablantes nativos (CASTILLO CARBALLO, 2000, p. 269).

Las colocaciones se pueden dividir en gramaticales o léxicas. Las propuestas de enseñanza de la lengua española se han encargado de estudiar las colocaciones gramaticales como “consistir en” (KOIKE, 2000, p. 2) compuestas de una construcción de verbo con complemento preposicional de régimen. Este proyecto abarcará las colocaciones lexicales adoptando la propuesta de Koike (2000, p. 17- 22) que las define según sus aspectos formales y semánticos:

Características formales:

- Coocurrencia frecuente: no todas las combinaciones de alta frecuencia son colocaciones léxicas. Koike (2000, p. 19) introduce aquí el enfoque estadístico y considera que “cuando el porcentaje de coocurrencia de dos unidades léxicas es superior al 20%, puede haber una cohesión sintáctica o léxica”.
- Restricciones combinatorias: provienen del uso tradicional de una lengua y tienen un carácter arbitrario. Aguilar-Amat Castillo (1993, p. 267) explica que “cada lengua ha desarrollado un tipo distinto de asociaciones en virtud de su

realidad histórica, ambiental, cultural y lingüística". La lengua española y la lengua portuguesa tienen los verbos **tomar** y **pegar**, pero el sustantivo **ómnibus** elige el verbo **tomar** en español (**tomar un ómnibus**) y el verbo **pegar** en portugués (*pegar o ônibus*). Lo mismo ocurre con **recibir** y **ganar**. En español, el sustantivo **regalo** elige **recibir** (**recibir un regalo**) y en portugués se usa **ganar** (*ganhar um presente*).

- La composicionalidad formal: permite cierta flexibilidad combinatoria, morfológica y sintáctica al sustituir alguno de los componentes como en **resolver** o **solucionar una duda**; **violar** o **transgredir** o **vulnerar las normas**, o al modificarla incluyendo un adjetivo como **dar una conferencia corta** o **dar una conferencia larga**.

Características semánticas:

- Vínculo de dos lexemas: es el vínculo establecido a partir de sus significados léxicos que permite cambios de categoría gramatical: **discutir acaloradamente** / **discusión acalorada**; **luchar encarnizadamente** / **lucha encarnizada**.
- Tipicidad de la relación: el sustantivo **piano** (base de la colocación) establece una relación típica como instrumento musical con **tocar** y **afinar** (colocativos). Sin embargo, **limpiar el piano** y **comprar el piano** son combinaciones libres.
- Precisión semántica de la combinación: el nativo de español conoce qué palabras se usan, por ejemplo, para decir 'cubrir el cuerpo con una ropa' y elige la colocación **ponerse la ropa**. El alumno brasileiro que estudia español probablemente diría: *vestir la ropa*. El verbo *vestir* existe en español, pero no se usa en este caso.

A partir de la categoría gramatical y de la relación sintáctica entre los elementos que constituyen una colocación, es posible establecer una taxonomía de estas combinaciones. Nuestro trabajo propone la elaboración de un diccionario con

colocaciones simples constituidas por un sustantivo + verbo, a partir de las propuestas de Corpas Pastor (1996, p. 67-76) y Koike (2000, p. 41-42).

Las colocaciones de sustantivo y verbo pueden estar estructuradas de la siguiente forma de acuerdo con la función sintáctica que realice el sustantivo:

- **Sustantivo(sujeto) + verbo:** En este caso el sustantivo es el sujeto gramatical y se relaciona con verbos intransitivos o pronominales. Koike (2000, p. 44) explica “que la mayor parte de los verbos que indican fenómenos meteorológicos y sonidos emitidos por animales constituyen colocaciones de este tipo”.

Ejemplos: **levantarse la niebla, ladrar el perro, latir el corazón, correr el rumor, cortarse la leche.**

- **Verbo + sustantivo(objeto):** El esquema sintáctico es (sujeto) + verbo + sustantivo (complemento directo). Ningún verbo intransitivo está habilitado para formar colocaciones de este tipo. En general, son verbos transitivos directos formados por dos actantes: sujeto y objeto. Dentro de esta categoría se incluyen los verbos altamente polisémicos como dar, tomar, hacer, tener y poner.

Ejemplos: **desempeñar un cargo, conciliar el sueño, acariciar una idea.**

- **Verbo + (...+) preposición + sustantivo:** El sustantivo núcleo del sintagma preposicional establece una combinación típica con un verbo. Estas colocaciones incluyen verbos transitivos, intransitivos o pronominales.

Ejemplos con verbos transitivos: **sacar (a alguien) de un apuro, tomar (algo) a broma, llenar (a alguien) de esperanza.**

Ejemplos con verbos intransitivos o pronominales: **caer en desuso, venir con chismes, dejarse de rodeos.**

Koike (2000) sostiene que las colocaciones sustantivo+verbo se encuentran siempre bajo el control de determinados esquemas sintácticos que proyecta el verbo.

En cambio, de acuerdo con Írsula (1994), los sustantivos son considerados la base a partir de los cuales se determinan los verbos que se van a utilizar. Sin embargo, este autor (1994) también afirma que el verbo puede determinar el sustantivo que lo acompaña y que esa elección depende de la semántica del verbo y de lo que es usual y tradicional en la colectividad de hablantes de una lengua. Por ejemplo, el verbo **comer**, en español, se usa para animales y para personas, en cambio, para plantas se usa **alimentar**, en español, **las plantas se alimentan**.

A continuación, pretendemos clarificar un aspecto lingüístico pragmático de nuestro trabajo referente a la proximidad terminológica-conceptual entre lo que entendemos por colocación y por restricción léxica. Algunos autores justifican la no inclusión de ciertas combinaciones por atribuirles restricciones semánticas que no proporcionan información lingüística. Sánchez Rufat (2010) considera que la combinación *reservar una habitación* no es una colocación, sino una restricción sistemática extralingüística, “su frecuencia de coaparición no proporciona información lingüística, tan sólo la frecuencia con la que se realizan estas acciones” (SÁNCHEZ RUFAT, 2010, p. 301).

En consecuencia, *reservar una habitación* es más frecuente que *reservar una mesa*. En portugués decimos *reservar um quarto*. En la variedad diatópica del Río de la Plata, cuando una persona quiere hospedarse en un hotel, **reserva una habitación** y esa es la combinación que se espera que un hablante utilice. En ese sentido, se trata de una información lingüística semántica porque *se reserva una habitación* y no un cuarto, ni un aposento, ni una alcoba que son sinónimos de cuarto. El verbo *reservar* (la base) selecciona el sustantivo *habitación* (el colocativo) y no otro, porque *habitación* es el alojamiento que hay en los hoteles.

Sostenemos que la combinación *reservar una habitación* denota entre sus componentes una relación típica con un grado de fijación que establece cierto grado

de restricción combinatoria; consecuentemente, las palabras poseen un vínculo semántico y por ese motivo inferimos que se trata de una colocación.

A continuación, explicaremos sobre nuestro proyecto de un diccionario de colocaciones.

3. Diccionario de colocaciones

Los estudiantes producen las colocaciones de la lengua materna de forma mecánica, pero según nuestra experiencia en la LE, uno de los errores interlinguales más comunes es el de la sustitución de la base o del colocativo de la colocación (en nuestro caso, el sustantivo o el verbo) por el usado en la lengua materna de los aprendientes.

Vázquez (1999, p. 25) observa que analizar errores sirve “para tener un conocimiento más profundo del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, tener pautas para enseñar mejor”. Cuando los alumnos quieren producir una colocación y desconocen una de sus partes transfieren la que se usa en su lengua materna a la LE que están aprendiendo. Nuestra práctica en la enseñanza de ELE en Brasil nos permite conocer una relación de colocaciones de verbo + sustantivo correspondientes al nivel inicial, según el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), en las que el alumno generalmente comete este error interlingual. El alumno ***tira la ropa*** y ***escova los dientes*** en lugar de ***sacarse la ropa*** y ***lavarse los dientes***. Al analizar estas estructuras, vislumbramos la posibilidad de reunir estas colocaciones divergentes dentro de un diccionario con la finalidad de subsanar o hasta evitar este fenómeno lingüístico.

Molina García (2006) considera que el diccionario debe tener un fin didáctico y que el objetivo principal es el aprendiz. En ese sentido el diccionario pasa a ser una herramienta pedagógica para auxiliar al alumno. Por su parte, Fernández López (1995, p. 213) puntualiza que “la acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis”.

De este modo, si queremos que el alumno evite la transferencia colocacional, una de las posibilidades es recurrir a un diccionario apropiado como ayuda y así evitar que los errores de las colocaciones se fosilicen y continúen apareciendo en niveles avanzados.

Las colocaciones, a veces, figuran en los diccionarios de la lengua, pero en general, en ese tipo de diccionario no se obtiene información adecuada sobre cómo se combinan las palabras. En palabras de Higuera García (2004, p. 482) “a pesar de no ser su objetivo principal, se pueden inferir algunas colocaciones a partir de ejemplos, del contorno o de la propia definición, si bien no siempre se aborda este tema con la sistematicidad deseada”. En la opinión de Maldonado (2017), no se debe proporcionar información exhaustiva sobre las combinaciones de palabras en los diccionarios generales semasiológicos. Esto no se debe a que su diseño no lo permita, sino porque considera que los usuarios no los consultan en busca de este tipo de información.

En contraposición, los diccionarios de colocaciones ofrecen información detallada sobre ese asunto. Actualmente, en lengua española hay diccionarios especializados, llamados de combinatorios que contienen colocaciones; sin embargo, en ellos no se aplica el concepto clásico de colocación. Para Bosque (2010, p. XIX), la expresión *diccionario combinatorio* “es el puente que une la lexicografía con la gramática; el análisis de las palabras y el estudio de las formas en que se combinan”. Son diccionarios que, además de colocaciones, ofrecen las restricciones semánticas que sufren las palabras a partir de sus relaciones.

Dentro de los diccionarios combinatorios en papel que incluyen las colocaciones podemos citar **REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo** (BOSQUE, 2010) que abarca combinaciones de palabras de acuerdo con su significado y ha sido elaborado a partir de un corpus de 250 millones de palabras provenientes de textos periodísticos. En cuanto a las combinaciones, Bosque (2010, p. LXX) explica que “las combinaciones contenidas en las clases léxicas pretenden ser representativas,

como se dijo, pero no exhaustivas” por lo que se han elegido sólo algunas de las formas para figurar en el diccionario. “Redes no pretende proporcionar paradigmas completos —objetivo prácticamente inalcanzable—, sino definir y ejemplificar paradigmas representativos de las combinaciones léxicas” (BOSQUE, 2010, p. LXV). De esto se entiende que las palabras que aparecen en el diccionario pueden ser sinónimos, hipónimos o hiperónimos de otras formas, pero consideradas por los autores como las más representativas lingüísticamente. En cuanto a la frecuencia, una combinación cuyo uso no sea frecuente puede ser natural en la lengua, como por ejemplo, “albergar esperanzas” que es una colocación natural, pero no tan frecuente como “tener esperanzas”. La frecuencia es un concepto estadístico, en cambio, la naturalidad es un concepto lingüístico y el diccionario Redes da preferencia a la naturalidad cuando estas dos informaciones no coinciden (BOSQUE, 2010).

También mencionamos el **Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo, las palabras en su contexto** (BOSQUE, 2011) que tiene una estructura más didáctica que *Redes* por lo que se considera más accesible. De acuerdo con Barrios Rodríguez (2008), este último es una versión más simple que *Redes*, pero al mismo tiempo más amplia y útil especialmente para los estudiantes de ELE.

En cuanto a los diccionarios en línea podemos citar el **Diccionario de colocaciones del español (DICE)** donde la unidad lexicográfica (base de la colocación) incluye todas las informaciones relacionadas con las colocaciones en las que esta aparece, pero que se limita, por el momento, al campo semántico de los nombres de sentimiento y el **Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)** que incluye colocaciones a partir de 363 verbos (sin nombrarlas como tales) y ofrece información detallada y ejemplos auténticos para estudiantes de nivel avanzado. Estos diccionarios son muy completos y ofrecen una detallada información; sin embargo, no responden a las necesidades de los alumnos de nivel

inicial que buscan un diccionario simple de manejar y con información clara sobre los componentes de las colocaciones divergentes.

En relación con los diccionarios de colocaciones bilingües, Corpas Pastor (2017) observa la ausencia de un diccionario de colocaciones bilingüe Inglés-Español, siendo que también llamamos la atención sobre la falta de un diccionario de colocaciones bilingüe Portugués-Español, ya que existen actualmente diccionarios de colocaciones Inglés-Japonés, Inglés-Ruso, Alemán-Ruso, etc. (CORPAS PASTOR, 2017).

Para Hernández (2008), es necesario un tratamiento lexicográfico específico de las unidades léxicas pluriverbales, y en particular de las colocaciones, porque cuando se introduce la Fraseología, se trabaja en los diccionarios con cuestiones pragmáticas de significativa importancia, visto que el objetivo principal de estos diccionarios es desarrollar la competencia comunicativa de usuarios no nativos.

En este sentido la frecuencia entre los componentes de la combinación es un concepto muy explotado para corroborar la presencia de una colocación. Por otro lado, también la frecuencia de la colocación, de acuerdo con Torner, Bernal (2017) es un criterio que lleva a su selección, y esto ocurre porque colocaciones infrecuentes generalmente son poco útiles para el alumno.

Koike (2000, p. 17) empero puntualiza que “la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas es una de las características más importantes de la colocación”, pero con la salvedad de que existen combinaciones de alta coocurrencia que no son colocaciones léxicas y unidades léxicas de baja frecuencia que son combinaciones típicas como **abrocharse el cinturón** que es una colocación que siempre aparece como aviso en el avión antes de despegar.

Alonso Ramos (2010) defiende una postura práctica en la que se debe considerar las necesidades del aprendiz de español como L2. Por lo tanto, se debe incluir en el diccionario lo que el usuario precisa. Alonso Ramos (ídem) explica que las

colocaciones no tienen el mismo grado de fijación, de transparencia semántica o de idiosincrasia, pero que lo primordial es resolver las dudas del usuario.

Para Hernández (2008, p. 29), “la perspectiva lingüística, cultural y pragmática de la lengua de origen del estudiante” es lo que se debe tener en cuenta y esto es todo un reto en la elaboración de diccionarios. Concordamos con Hernández (ídem) en que se deben elaborar los diccionarios de acuerdo con la lengua materna de los estudiantes, tomando en cuenta su singularidad. Especializar el diccionario de acuerdo con las dificultades específicas de los alumnos, según su lengua de origen, es productivo en el aprendizaje. En consecuencia, en nuestro caso, no consideramos necesario que figuren las colocaciones iguales entre ambas lenguas, sino únicamente las divergentes, pues es en ellas que reside la mayor dificultad de los aprendientes.

De acuerdo con Hernández (2008),

Sigue siendo un objetivo fundamental de la Lexicografía Didáctica la realización de investigaciones y experiencias que tengan en cuenta la perspectiva del destinatario del diccionario. Es preciso indagar más, por ejemplo, en las necesidades de los estudiantes de español como lengua no materna. Y habrá que determinar si estas demandas cambiarán al variar la lengua de procedencia de los aprendices (HERNÁNDEZ 2008, p. 27).

Welker (2008, p.21) define los diccionarios pedagógicos como un tipo de obra que “planea tener en cuenta las necesidades lingüísticas y habilidades (y por lo tanto también las dificultades) de los aprendices de lenguas”⁸.

En este sentido:

Los diccionarios comunes proporcionan información sobre los elementos léxicos de manera poco didáctica (por ejemplo, las definiciones son complicadas, y otras informaciones se dan de manera confusa), por lo que los usuarios tienen dificultad para entenderla. Ya

⁸ Texto original: “[...] eles pretendem levar em conta as necessidades linguísticas e as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) dos aprendizes de línguas”.

los diccionarios pedagógicos pretenden ser más didácticos. Mientras el adjetivo pedagógico —en lexicografía— se refiere a un tipo específico de diccionarios (aquellos que se destinan a los estudiantes de idiomas), didáctico debería sólo usarse para hablar de la manera en la que se proporcionan las informaciones (WELKER, 2008, p. 21-22)⁹.

En consecuencia, esperamos que el diccionario pedagógico de colocaciones sea didáctico en la concepción de Welker (2008) para que el usuario alcance su objetivo al consultarlo.

Cabe señalar que el aporte de las nuevas tecnologías, en especial las informáticas se han vuelto vitales, pues los alumnos, en general cada vez más, cuentan con las herramientas necesarias para su uso. De acuerdo con Cassany (2012) contar con un portátil o instalar wifi en las aulas de una escuela no es suficiente, es necesario modificar las prácticas educativas. Se trata de realizar una “práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos, hasta el punto de poder apropiarnos de esas herramientas y de convertirlas en instrumentos básicos para nuestra vida” (CASSANY, 2012, p. 41-42). Los alumnos ya incorporaron esta tecnología en su vida social, ahora es indispensable que cuenten con estos recursos en su vida educativa. Esta tecnología, como Cassany (2012) predice, se volverá cada vez más inteligente permitiendo otras funciones como la posibilidad de distinguir formas diatópicas. Maldonado (2017) añade que la respuesta a los usuarios de los diccionarios ya no se hace por medio del papel y que se observa un cambio en los métodos de trabajo en la elaboración de los diccionarios con la inclusión de ediciones digitales basadas en bases de datos.

⁹ Texto original: “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 dificuldade em compreendê-las. Já os dicionários pedagógicos pretendem ser mais didáticos. Enquanto o adjetivo pedagógico —em lexicografia— se refere a um tipo específico de dicionários (aqueles que se destinam a aprendizes de línguas), didático deveria ser empregado apenas para falar da maneira pela qual são fornecidas as informações”.

Teniendo todo ello en cuenta concordamos con Molina García (2006, p. 354) en que “no cabe pensar en un diccionario que no tenga un fin didáctico claro, por lo que todos los avances realizados en fraseografía han de tener como objetivo principal el aprendizaje de lenguas”. A seguir presentamos nuestra propuesta de diccionario.

4. Propuesta de elaboración de un diccionario de colocaciones

Esta propuesta está dirigida a un público meta de alumnos brasileños de lengua española, tanto de curso libre como de la enseñanza regular, que esté cursando los niveles iniciales. Se compone de colocaciones en lengua española de sustantivo +verbo, con o sin preposición, a partir de la entrada del sustantivo y con su equivalente en la lengua portuguesa. Las colocaciones seleccionadas poseen el siguiente rasgo en común, presentan divergencias entre el español y el portugués. Como ya se ha apuntado anteriormente, colocaciones iguales en ambas lenguas no figurarán en el diccionario. Esta obra tiene el objetivo de auxiliar a los aprendices que desconocen el verbo que acompaña al sustantivo dentro de la colocación, en sus producciones en lengua española. Elegimos el sustantivo como entrada porque la estructura verbo + sustantivo es una de las categorías más representativas en número e importancia comunicativa como señalamos al comienzo. (KOIKE, 2000, p.3). Pretendemos en una segunda etapa complementar este trabajo incluyendo también una sección a partir del verbo.

Conforme la tipología de Welker (2008) para la caracterización de un diccionario pedagógico, incluimos las propiedades de nuestro diccionario:

- 1) Especial (de colocaciones);
- 2) Destinado a hablantes no nativos (hablantes de portugués brasileño);
- 3) Bilingüe (español/portugués);
- 4) Electrónico (en línea).

4.1 Propuesta de macroestructura

En esta sección trataremos sobre la selección de las colocaciones que integran este diccionario y su presentación a partir del sustantivo. Las entradas estarán dispuestas en orden alfabético por ser una de las formas más frecuentemente usada para ordenar los vocablos. Cuando sea necesario, se incluye referencia cruzada, indicada por 'ver', y así se le proporciona al alumno información sobre el sustantivo y sus sinónimos.

Molina García (2006) observa que seleccionar las UF que son convenientes para el alumno es una tarea subjetiva. En consecuencia, para equilibrar qué palabras deben figurar en el diccionario tomaremos en cuenta las necesidades de los alumnos de nivel inicial y seguimos los parámetros que presentamos en el apartado siguiente.

Como apoyo para el alumno, se presenta al inicio, un índice de las abreviaturas utilizadas en el material y una pequeña guía de usuario.

Dado que el diccionario se presentará en formato electrónico, por medio de una página web, se facilitará la consulta por parte de los aprendientes, pues permitirá primero el acceso a una lista de todos los sustantivos presentes en el diccionario y al detenerse en uno de ellos, remitirá a los verbos con los que ese sustantivo coaparece. Conforme el número de lemas vaya aumentando podremos adoptar otro formato

A continuación, explicamos los parámetros para seleccionar las colocaciones divergentes en lengua española de verbo + sustantivo.

4.1.1 Para selección de las colocaciones de sustantivo + verbo

El corpus de colocaciones de sustantivo+verbo en lengua española fue escogido a partir de producciones orales o escritas de estudiantes de los años finales de la Educación Básica del *Colegio de Aplicação/UFRGS*, de alumnos del segundo semestre del Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão/UFRGS y extraídas de textos periodísticos de *El País* (Uruguay) y *La Nación* (Argentina). Se prefirió elegir

colocaciones de acuerdo con la variedad diatópica del español de la región del Río de la Plata (Uruguay y Argentina), dado que el estado de Rio Grande do Sul (lugar de creación y práctica de este material) tiene un vínculo directo con estos países debido a su proximidad geográfica. La práctica de esta variedad diatópica favorece y auxilia en el desarrollo del intercambio económico y cultural con esta región del Plata, fenómeno que repercute también en otras regiones del Brasil. Por ese motivo, consideramos ventajoso que los alumnos practiquen esta variedad. Futuramente incluiremos otras variedades diatópicas de Hispanoamérica y España, visto que es imperioso desarrollar el plurilingüismo dentro de la lengua española en concordancia con la globalización que acerca las personas más allá de las fronteras geográficas.

Teniendo en cuenta el marco teórico, usamos los siguientes criterios para seleccionar las colocaciones:

- Estar formada por una base y un colocativo de verbo+sustantivo o sustantivo+verbo que puede estar acompañada por una palabra gramatical (preposición);
- La base o el colocativo de la colocación en lengua española (o ambos) debe ser divergente de una o ambas partes de la colocación en portugués brasileiro;
- Presentar “cierta” fijación interna (**tener ganas** y no *gana*, **sentir hambre** y no *hambres*).

A partir de dichos criterios, llegamos a un conjunto de colocaciones que fueron analizadas en el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y en el Diccionario REDES (BOSQUE, 2010). Elegimos el Diccionario REDES (Bosque 2010) por considerarlo el más completo en la actualidad. Sobre el conjunto seleccionado se aplicaron los siguientes criterios:

- Tener una frecuencia mínima de 20% en las coapariciones del Corpes XXI y de lo contrario, justificar su presencia;

- Figurar en el Diccionario REDES (BOSQUE, 2010) y, de no estar incluida en dicha obra, justificar su presencia;
- Ser usada por los hablantes de la comunidad lingüística del Río de la Plata.

A continuación, presentamos el CORPES XXI (RAE) y el Diccionario REDES utilizados en la segunda etapa de selección de las colocaciones.

4.1.2 El corpus del español del siglo xxi (corpes xxi)

Se trata de un corpus formado por 225 millones de formas provenientes de 237.678 documentos comprendidos entre los años 2006 a 2015. El origen del 30% de los textos corresponde a España y el resto, 70%, proviene de América. El 90% de los textos corresponde a la lengua escrita (libros 40%, publicaciones periódicas 40%, material de Internet 7,5% y miscelánea 2,5%) y el 10 % a la lengua oral. El material que proviene de América se clasifica en zonas lingüísticas: Andina, Antillas (caribeña), Caribe continental, Chilena, Estados Unidos, México y Centroamérica y Río de la Plata. Los textos proceden de distintas áreas temáticas (actualidad, ocio y vida cotidiana, ciencias y tecnología, guión, novela, política, economía y justicia, salud, etc.).

Este corpus ofrece una herramienta que permite generar las **coapariciones** que son palabras que se combinan con el lema buscado con una frecuencia de 10 ocurrencias en adelante, basada en estadísticas generadas por programas informáticos. En la búsqueda de las coapariciones se pueden realizar tres filtros. El primero se refiere a la clase de palabra y, en este trabajo, buscaremos verbos (este corpus aún no incluye las formas pronominales) y sustantivos. El segundo filtro se refiere a la temática y para nuestra investigación elegimos el filtro “Todos” (que incluye temas de diversas áreas como Actualidad, Ciencias Sociales o Teatro). El último filtro se refiere al origen geográfico y, en una primera etapa de este trabajo, optamos por América y la zona lingüística del Río de la Plata debido a nuestra proximidad geográfica. La figura 1 muestra la herramienta y los filtros aplicados:

Figura 1 – Coapariciones y filtros del CORPES XXI (RAE).

The screenshot shows the CORPES XXI interface with filters for 'Lema: apagar', 'Clase de palabra: verbo', and 'Tema: Actualidad, ocio y vida cotidiana'. Below the filters is a table of co-occurrences with columns: Clase, Freq, MI, LL SIMPLE, and T-SCORE.

Clase	Freq	MI	LL SIMPLE	T-SCORE	
el	artículo	1718	3,45	3.429.05	37,78
.	puntuación	914	3,0	1.248,27	26,75
.	puntuación	902	3,58	1.496,67	27,56
se	pronombre personal	891	5,08	2.213,47	29,01
y	conjunción	711	3,9	1.252,15	24,97
luz	sustantivo	440	10,0	2.318,38	20,97
de	preposición	422	2,32	346,16	16,55
uno	cuantificador	266	2,8	289,14	14,22
que	relativo	213	2,8	223,37	12,67
luzes	sustantivo	199	11,37	1.201,34	14,10
en	preposición	199	2,0	146,20	11,27
a	preposición	198	2,58	193,12	12,08
lo	pronombre personal	177	4,16	310,09	12,62
ser	verbo	153	2,32	128,24	10,26
no	adverbio	151	3,16	184,23	11,06
ir	verbo	143	4,16	249,61	11,37
suyo	posesivo	139	3,0	154,85	10,43
que	conjunción	132	2,58	128,28	9,92

Fuente: Extraído de CORPES XXI – Coapariciones.

La Tabla 1, a continuación, muestra el análisis por medio de la frecuencia entre los componentes de la colocación. Como ya se ha apuntado anteriormente, la frecuencia no es un criterio excluyente en esta selección, por ese motivo justificamos los casos en que la frecuencia fue muy baja o no hubo frecuencia de coaparición.

Tabla 1 – Frecuencia de las colocaciones en el CORPES XXI.

COLOCACIONES		
VERBO	SUSTANTIVO	FRECUENCIA
abrochar	Cinturón	13 —es una colocación <i>típica</i> , porque a pesar de la baja frecuencia es una combinación de palabras que se usa en una situación específica
apagar	Luz	440
apagar	Celular	--- el sustantivo celular es un vocablo relativamente nuevo, por ese motivo el corpus presenta pocas combinaciones
apagar	computadora	29
arreglar	problema	27
bajar	Escalera	223
buscar	solución	167
dar	envidia	20
desconectar	enchufe	--- desconectar el enchufe significa desconectar el cable del enchufe, la colocación conectar el cable aparece con 36 de frecuencia
despachar	valija	--- se trata de una colocación <i>típica</i> , que se usa en una situación específica, como justificamos anteriormente
esperar	turno	77
guiñar	ojo	120
hacer	cola	136

mirar	película	76
recoger	equipaje	--- se usa en una situación específica, como justificamos anteriormente.
rellenar (el verbo que figura es llenar)	formulario	42
sacar	conclusiones	153
sentir	nostalgia	30
tener	gana	849
tomar	avión	58

Fuente: La autora.

4.1.3 REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo

El diccionario *Redes* abarca combinaciones de palabras de acuerdo con su significado y ha sido elaborado a partir de un corpus de 250 millones de palabras provenientes de textos periodísticos de la prensa española y americana de los últimos años.

Bosque (2010, p. XVIII), coordinador de la obra, aclara que el significado de las palabras no puede estar separado de cómo se combinan, “sino que en gran medida se combinan de cierta manera porque expresan precisamente esos significados”. El referido diccionario une la lexicografía con la gramática analizando las palabras y estudiando las formas con las que se combinan, fundamentándose en sus relaciones semánticas.

Es de conocimiento general que se puede **romper un objeto** (una mesa o un vidrio), pero también se **rompe una promesa o un compromiso**. Este es uno de los ejemplos que Bosque (2010) se vale para indicar la preferencia en usar, en las entradas, palabras abstractas y poco concretas porque son esos los vocablos que ayudan a los aprendientes a conocer el idioma. Concordamos con Bosque (2010, pág. CLIX) que “ningún corpus imaginable contendrá todos los datos que puedan considerarse representativos en un estudio lingüístico cualquiera suficientemente amplio”.

Tras presentar algunos de los principios que orientan la elaboración del diccionario *Redes*, mostramos, a continuación, un ejemplo de cómo se realiza el

análisis de las colocaciones seleccionadas en dicha obra. Para ello, en el Cuadro 1 incluimos estas colocaciones y usamos los símbolos: y para confirmar la presencia o ausencia en el diccionario.

Cuadro 1 – Presencia o ausencia de las colocaciones en el diccionario Redes.

COLOCACIÓN	COMENTARIOS
abrocharse el cinturón <input type="checkbox"/>	No figura en el diccionario, sin embargo se trata de una combinación <i>típica</i> como justificamos anteriormente.
apagar la luz <input checked="" type="checkbox"/>	El verbo apagar se combina con sustantivos que designan aparatos o dispositivos eléctricos
apagar el celular <input type="checkbox"/>	
apagar la computadora <input type="checkbox"/>	
arreglar el problema <input checked="" type="checkbox"/>	
bajar por la escalera <input type="checkbox"/>	En el diccionario figura la colocación bajar el escalón
buscar una solución <input checked="" type="checkbox"/>	
dar envidia <input checked="" type="checkbox"/>	
desconectar el enchufe <input type="checkbox"/>	Es una colocación que se usa para explicar que se “saca el enchufe del aparato donde esté conectado”.
despachar la valija <input type="checkbox"/>	El verbo despachar admite sustantivos que designan lo que se envía por correo o por otros medios
esperar el turno <input checked="" type="checkbox"/>	
guiñar un ojo <input checked="" type="checkbox"/>	
hacer la cola <input checked="" type="checkbox"/>	
mirar una película <input type="checkbox"/>	En el diccionario figura la colocación ver una película
recoger el equipaje <input checked="" type="checkbox"/>	
rellenar el formulario <input checked="" type="checkbox"/>	
sacar conclusiones <input checked="" type="checkbox"/>	
sentir nostalgia <input checked="" type="checkbox"/>	
tener ganas <input checked="" type="checkbox"/>	
tomar un avión <input checked="" type="checkbox"/>	

Fuente: La autora.

A partir de la aplicación de estos criterios, hemos reunido 224 colocaciones que serán las primeras a ser incluidas en el diccionario.

4.2 Propuesta de microestructura

En la microestructura se identifica el lema (sustantivo) de acuerdo con su género y número. Estas indicaciones se presentan en forma de abreviaturas cuyo significado se ha explicado al inicio del diccionario. La información del género es importante para

que el alumno de nivel inicial perciba que el género de las palabras puede variar según la lengua. Incluimos la información sobre número, porque la colocación puede estar compuesta por un sustantivo en plural como **lavarse los dientes**.

A partir del sustantivo, se presentan las colocaciones de verbo + sustantivo y a seguir cada equivalente en la lengua portuguesa. En algunos casos, que se informa con la abreviatura *ant.* se incluye la colocación con el verbo que funciona como antónimo.

Este diccionario no comprende definiciones porque consideramos que el alumno parte de un sustantivo ya trabajado en la lengua española, pero carece de información sobre los verbos con los que este sustantivo compone la colocación. Por el momento, no colocaremos ejemplos para mostrar el uso de la colocación con frases extraídas del corpus usado, porque aún estamos verificando el formato y su utilidad. Pensamos en la posibilidad de que figuren ejemplos creados por los mismos alumnos y de esa manera, el mismo tenga un valor didáctico.

4.2.1 Equivalencia

Hernández (2008) reconoce la importancia de precisar no sólo cómo los diccionarios enseñan a los estudiantes, sino también cómo los estudiantes aprenden más cuando los utilizan. De acuerdo con Molina García (2006, p. 38) un diccionario bilingüe es aquel “que relaciona los vocabularios de dos sistemas lingüísticos diferentes” y ayuda al alumno en la recepción y producción de textos. Este autor (ídem) explica que hay diferencias en la información que el aprendiz recibe, ya sea para recepción o para producción de un texto y, por ejemplo, para producir un texto es vital el aporte de información clara sobre las colocaciones usuales que ayuden en la producción de LE. Molina García (2006, p.259) también observa que “a la hora de coordinar las unidades léxicas de la lengua de partida con las unidades de la lengua de destino [...], el equivalente no siempre llega a cubrir todas las propuestas semánticas, pragmáticas y comunicativas de la unidad de origen”. “Lo que se conoce

como equivalencia es más bien una correspondencia entre dos lenguas en términos de significado conceptual o proposicional, pero no equivalencia en todo y cada uno de los detalles” (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 75). Nuestro objetivo es relacionar las colocaciones bilingües de forma sencilla y práctica, tomando en cuenta las necesidades de nuestros alumnos que buscan información para la producción. Por ese motivo, este diccionario registrará la equivalencia usual en la lengua portuguesa para auxiliar al alumno.

Corpas Pastor (2017) explica que puede ocurrir anisomorfismo cuando se parte de una colocación en la lengua de origen, pero en la lengua de destino es una combinación libre que no constituye una colocación como en el caso de inglés/español: do one’s homework (inglés) /hacer los deberes (español). Esta autora (2017) aclara que como, en la actualidad, aún no se ha conseguido delimitar el concepto de colocación, la mayoría de los autores procura la coocurrencia como elemento diferenciador y se basa en la frecuencia, en la estadística, en la psicología o en la semántica para este fin. De acuerdo con Corpas Pastor (ídem) la equivalencia de las colocaciones acarrea dificultades debido a la arbitrariedad en su conformación, y esta es la razón por la que los diccionarios bilingües incluyen colocaciones como hacer los deberes/do one’s homework. En este sentido, lo que buscamos es una obra que auxilie al alumno en sus producciones y, por ese motivo, seleccionamos la colocación equivalente que consideramos más habitual en nuestros estudiantes.

4.3 Muestra del diccionario

Presentamos una muestra del diccionario pedagógico bilingüe de colocaciones de sustantivo +verbo.

ABREVIATURAS	
f.	femenino / m. masculino
sing.	singular / pl. plural
ant.	antónimo
A	

años m. pl.	—cumplir años/ <i>fazer anos</i>
auto m. <u>ver</u> coche	—alejar el auto / <i>afastar o carro</i> —adelantar a un auto / <i>ultrapassar um carro</i> —arrancar el auto / <i>ligar o carro</i> —arreglar el auto / <i>consertar o carro</i> —prender el auto / <i>ligar o carro</i>
autobús m. <u>ver</u> ómnibus	—tomar el autobús/ <i>pegar o ônibus</i>
avión m.	—tomar un avión/ <i>pegar um avião</i>
B	
barba f.	—afeitarse la barba/ <i>fazer a barba</i>
C	
casa f.	—alejarse de casa/ <i>afastar-se de casa</i> —arreglar la casa/ <i>arrumar a casa</i>
canción f.	—escuchar una canción/ <i>escutar uma música</i> —oír una canción/ <i>ouvir uma música</i>
cara f.	—lavarse la cara/ <i>lavar o rosto</i>
castigo m.	—poner de castigo/ <i>botar de castigo</i>
celular m.	—prender el celular/ <i>ligar o celular</i> ant.—apagar el celular/ <i>desligar o celular</i> —estar en el celular/ <i>mexer no celular</i>
cerveza f.	—tomar una cerveza/ <i>beber uma cerveza</i>
cinturón m.	—abrocharse el cinturón/ <i>apertar o cinto</i> (en el avión) —ponerse el cinturón/ <i>usar o cinto, colocar o cinto</i> (en el auto/coche)
cita f.	—marcar una cita/ <i>marcar um encontro</i>
coche m. <u>ver</u> auto	—alejar el coche/ <i>afastar o carro</i> —adelantar a un coche/ <i>ultrapassar um carro</i> —arrancar el coche/ <i>ligar o carro</i> —arreglar el coche/ <i>consertar o carro</i> —prender el coche/ <i>ligar o carro</i>
cohetes m. sing.	—tirar un cohete/ <i>soltar um foguete</i>
cola f.	—hacer la cola/ <i>fazer fila</i>
comida f.	—condimentar, aliñar la comida/ <i>temperar a comida</i>
computadora f.	—prender la computadora/ <i>ligar o computador</i> ant.—apagar la computadora/ <i>desligar o computador</i>
conclusiones f. pl.	—sacar conclusiones/ <i>tirar conclusões</i>
cordones m. pl.	—atarse los cordones/ <i>amarrar os cadarços</i> ant.—desatarse los cordones/ <i>desamarrar os cadarços</i>
cumpleaños m.	—estar de cumpleaños/ <i>fazer aniversário</i>
curso m.	—hacer, realizar, asistir a un curso/ <i>fazer, frequentar um curso, participar de um curso</i>
curva f.	—tomar la curva/ <i>fazer a curva</i>
D	
dedos m. pl.	—chuparse los dedos/ <i>lamberse os dedos</i>
desuso m.	—caer en desuso/ <i>tornar-se obsoleto</i>
dientes m. pl.	—lavarse los dientes/ <i>escovar os dentes</i>
E	

escapada f.	—hacer una escapada/ <i>dar uma fugidinha</i>
enchufe m.	—desconectar el enchufe/ <i>desligar a ficha</i>
envidia f.	—dar envidia/ <i>fazer, dar inveja</i>
equipaje m.	—recoger el equipaje/ <i>retirar a bagagem</i>
ensalada f.	—condimentar la ensalada/ <i>temperar a salada</i>
escalera f.	—bajar la escalera/ <i>descer a escada</i>
examen m.	—aprobar el examen/ <i>passar na prova</i>
éxito m.	—tener éxito/ <i>ter sucesso</i>
F	
formulario m.	—rellenar el formulario/ <i>preencher o formulário</i>
fotocopias f. pl.	—sacar, hacer fotocopias/ <i>tirar, fazer xerox, fotocópias</i>
fotos f. pl.	—sacar fotos/ <i>tirar, bater fotografias</i>
fútbol m.	—jugar al fútbol/ <i>jogar futebol</i> —practicar fútbol/ <i>treinar futebol</i>
G	
ganas	—tener ganas/ <i>ter vontade</i>
H	
hotel m.	—alojarse en un hotel/ <i>hospedar-se num hotel</i>
I	
impaciencia f.	—esperar con impaciencia/ <i>aguardar com impaciência</i>
L	
luz f.	—apagar la luz/ <i>desligar a luz</i> ant.—prender la luz/ <i>ligar, acender a luz</i>
M	
mano m.	—dar la mano/ <i>apertar a mão</i>
medidas m. pl.	—adoptar medidas/ <i>tomar providencias</i>
mentira f.	—decir una mentira/ <i>falar uma mentira</i>
molestia f.	—causar una molestia/ <i>causar um incômodo</i>
multa f.	—recibir una multa/ <i>ganhar uma multa</i>
N	
nostalgia f.	—sentir nostalgia/ <i>ter saudade</i>
O	
ojo m.	—guiñar un ojo/ <i>piscar o olho</i>
ómnibus m. <u>ver</u> autobús	—tomar el ómnibus/ <i>pegar o ônibus</i>
P	
parte f.	—formar parte/ <i>fazer parte</i>
película m.	—ver una película, mirar una película/ <i>assistir um filme</i>
pelo m.	—aclararse el pelo/ <i>clarear o cabelo</i>
platos m. pl.	—lavar los platos/ <i>lavar a louça</i>
prisa f.	—tener prisa/ <i>estar com pressa</i>
problema m.	—arreglar el problema/ <i>resolver o problema</i>
punto m.	—cruzar el punto/ <i>atravessar a ponte</i>
R	
refresco m.	—tomar un refresco/ <i>beber um refrigerante</i> —tomar un refresco/ <i>pegar um refrigerante (com a mão)</i>
regalo m.	—recibir un regalo/ <i>ganhar um presente</i>
reunión m.	—aplazar la reunión/ <i>adiar a reunião</i>

ropa f.	—ponerse la ropa/vestir, colocar a ropa ant.—sacarse la ropa/tirar a roupa, as vestimentas
S	
situación f.	—manejar la situación/ <i>lidar com a situação</i>
solución f.	—buscar una solución/ <i>procurar uma solução</i>
sueldo m.	—cobrar el sueldo/ <i>receber o salário</i>
T	
televisión	—prender la televisión, tele/ <i>ligar a TV</i> ant.—apagar la televisión, tele/ <i>desligar a TV</i> ver, mirar la televisión, tele/ <i>assistir TV</i>
turno m.	—esperar el turno/ <i>esperar a vez</i>
U	
uñas f. pl.	—comerse las uñas/ <i>roer as unhas</i>
V	
valija f.	—despachar la valija/ <i>despachar a mala</i>
verdad f.	—decir la verdad/ <i>falar a verdade</i>
vistazo f	—echar un vistazo/ <i>dar uma olhada</i>

5. Conclusiones

En este artículo destacamos la importancia de la Fraseología y de las colocaciones en especial, como piezas esenciales del acto comunicativo. En este sentido, en el contexto de enseñanza de ELE en Brasil, observamos que no se le presta especial atención pedagógica a las colocaciones divergentes entre ambas lenguas y por desconocimiento, los alumnos transfieren las colocaciones de su lengua materna a la lengua española. Por ese motivo, decidimos elaborar un diccionario de colocaciones de sustantivo+verbo divergentes entre el español y el portugués para auxiliar a los alumnos en sus niveles iniciales de aprendizaje.

Para ello, hemos revisamos el concepto de fraseología y de colocación, presentamos los distintos tipos de colocaciones e indicamos sus características. Enseguida, describimos nuestra propuesta metodológica, destacando la selección de la colocaciones que formarán parte del diccionario. Asimismo, mostramos los principios que guían su organización —usuario y función— los criterios que guiaron la selección de la macroestructura y una propuesta de microestructura con algunos ejemplos de colocaciones. Destacamos una vez más que listamos las colocaciones a

partir del sustantivo en la variedad del Río de la Plata; sin embargo, pretendemos también presentar las colocaciones a partir del verbo e incluir otras variedades diatópicas del español adecuando el formato a las necesidades del estudiante.

Pretendemos continuar investigando sobre las necesidades colocacionales de los alumnos brasileños de ELE, siempre buscando su desarrollo como usuario autónomo para que pueda servirse de este material como fuente de informaciones colocacionales.

Referencias bibliográficas

AGUILAR-AMAT CASTILLO, A. En torno a la combinatoria del léxico: Los conceptos de colocación e idiomatismo. In: VIDE, C. M. (Coord.). **Lenguajes naturales y lenguajes formales**. Actas del IX Congreso de Lenguajes naturales y Lenguajes formales, 1993, p. 267-272.

ALONSO RAMOS, M. No importa si la llamas colocación, descríbela. In: MELLADO, C. *et al* (ed.). **Nuevas propuestas para el español y el alemán**. Berlín: Frank & Timme, 2010, p. 55-80.

BARRIOS RODRÍGUEZ, M. A. Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre Redes y Práctico. In: **El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo**. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, 2008, p.197-203.

BOSQUE, I. **REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto**. Madrid: Ediciones SM, 2010.

BOSQUE, I. **Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo**. Madrid: Ediciones SM, 2011.

CASSANY, D. **En_línea Leer y escribir en la red**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012.

CASTILLO CARBALLO, M. A. Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. In: **¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüística en la Enseñanza del Español a Extranjeros**. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE, 2000, p. 267-272.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol**, 7º ano. São Paulo: Editora SM, 2012.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: Anaya, 2002.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

CORPAS PASTOR, G. Collocations in e-bilingual dictionaries. From underlying theoretical assumptions to practical lexicography and translation issues. *In: CASTELLS, S. T. Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*. Londres y New York: Routledge, 2017.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE) Disponible en: <http://www.iula.upf.edu/rec/dae/>. Consulta: 27 de ene. 2018.

Diccionario de Colocaciones del Español (DICE). Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas>. Consulta: 27 de ene. 2018.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. **Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Didáctica, Nº7, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995, p. 203-216.

GONZÁLEZ REY, M. I. **A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia paras as linguas**. Cadernos de Fraseoloxía Galega, Santiago de Compostela, Nº 8, 2006, p. 123-145.

HAUSMANN, F. J. O diccionario de colocacións. Criterios de organización. *In: RUIBAL, X. F. (coord.). Actas do I COLOQUIO GALEGO DE FRASEOLOXÍA (1997)*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1998, p. 63-81.

HERNÁNDEZ, H. **Retos de la lexicografía didáctica española**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, p.22-32.

HIGUERAS GARCÍA, M. Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. In: CASTILLO CARBALLO, M. A. (coord.) **Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad**. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 2004, p. 480-490

HIGUERAS GARCÍA, M. **Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera**. Málaga: Secretaría General Técnica, ASELE, Colección Monografías N° 9, 2006.

ÍRSULA, J. Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales. In: ENDRUSCHAT, A. *et al.* (coord.). **Verbo e estruturas frásicas**. Actas do IV Colóquio Internacional de Lingüística Hispânica. Porto: Editora da Universidade de Porto, 1994, p. 277-286.

KOIKE, K. **Colocaciones léxicas en el español actual**: estudio formal y léxico-semántico. Madrid: Universidad de Alcalá, 2000.

LEWIS, M. **The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward**. Londres: Language Teaching Publications, Thomson, 2002.

MALDONADO, C. Word combinations in general dictionaries. In: CASTELLS, S. T. **Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives**. Londres y New York: Routledge, 2017.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología bilingüe**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006.

NAVARRO, C. **Didáctica de las unidades fraseológicas**. 2004. Disponible en: https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=93&catid=13&Itemid=51. Consulta: 20 de nov. 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Banco de datos: Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)**. Disponible en: <http://www.rae.es>. Consulta: 5 de dic. 2017.

RUIZ GURILLO, L. Aspectos de fraseología teórica española. Anejo n° XXIV de la **Revista Cuadernos de Filología Departamento de Filología Española**. Facultat de Filologia. Valencia: Universitat de València, 1997.

SÁNCHEZ RUFAT, A. Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. **Anuario de Estudios Filológicos**, vol. XXXIII, 2010, p. 291-306.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 1999.

TORNER, S., BERNAL, E. Collocations in learner's dictionaries. *In*: CASTELLS, S. T. **Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives.** Londres y New York: Routledge, 2017.

WELKER, H. A. **Panorama General de la Lexicografía Pedagógica.** Brasília: Thesaurus, 2008.

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 07.08.2018



Protótipo de verbete de um dicionário bilíngue pedagógico para aprendizes brasileiros de espanhol com foco nas unidades fraseológicas

Prototype entry of an educational bilingual dictionary for Brazilian learners of Spanish focusing on phraseologisms

*Areli Felipe Ortigoza Guidotti**

RESUMO: Este estudo tem como objetivo geral apresentar um protótipo de verbete que registre unidades léxicas simples e complexas do campo semântico da alimentação na direção espanhol-português presentes em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 e 2012. Com base na Lexicografia Bilíngue Pedagógica e na Fraseografia, discutiremos sobre aspectos relacionados às informações que um dicionário bilíngue pedagógico de espanhol para aprendizes brasileiros deveria conter ao registrar Unidades Fraseológicas nos seus verbetes. Esperamos que os resultados apresentados possam despertar o interesse de lexicógrafos, fraseólogos e fraseógrafos para que outras pesquisas sejam desenvolvidas na área do ensino e da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica. Verbetes de Dicionário Bilíngue. Fraseografia. Espanhol. Português.

ABSTRACT: This study has as general objective to present a prototype of entry that registers simple and complex lexical units of the semantic field of the feeding in the Spanish-Portuguese direction that we found in textbooks that belong to the National Textbook Program (PNLD) in Brazil. Based on Bilingual Pedagogic Lexicography and on Phraseography, we will discuss aspects related to the information that a bilingual Spanish pedagogical dictionary for Brazilian apprentices should contain when registering Phraseological Units in their entries. We hope that the results presented may arouse the interest of lexicographers, phraseologists and phraseographers so that other researches can be developed to contribute to the teaching and learning of Spanish as a foreign language in Brazil.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography. Entry of Bilingual Dictionary. Phraseography. Spanish. Portuguese.

* Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL). areli.felipeortigoza@gmail.com

1. Introdução

Conhecer o público-alvo de um determinado dicionário deveria ser o ponto de partida para a sua elaboração, já que esse dado poderia orientar os lexicógrafos em relação às informações que deveriam estar contidas ou não na macro e na microestrutura de uma obra lexicográfica. Ao ser elaborado, o dicionário passa pelas mãos dos lexicógrafos, dos editores, dos professores de uma ou mais línguas e, finalmente, chega às mãos do aprendiz o qual avança no conhecimento de uma língua, seja ela estrangeira (LE) ou materna (LM). No contexto de ensino e de aprendizagem de uma LE, tanto quem ministra os conteúdos quanto quem os aprende, devem contar com instrumentos de consulta eficazes no formato de dicionários, elaborados com fins pedagógicos.

Este estudo nasceu como fruto de reflexões e de consultas a dicionários bilíngues já existentes no mercado editorial brasileiro, a partir das necessidades de alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE) matriculados em duas turmas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante CELEM), na cidade de Londrina-PR. Após a consulta aos professores que ministravam aulas de espanhol para as duas turmas, verificou-se que eles utilizavam livros didáticos (LDs) escolhidos pelo comitê de avaliadores de LDs selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2011 e 2012. Tomando como objeto de pesquisa esses materiais didáticos, fizemos uma pesquisa piloto para verificar se os alunos teriam respaldo em suas buscas pelo significado das lexias simples ou compostas que não conhecessem, isto é, se os LDs citados possuíam glossários ou indicações de dicionários a serem consultados. Com esses dados e por meio de um questionário aplicado aos alunos tivemos o primeiro indício de que haveria espaço para a complementação das informações contidas nos LDs do PNLD 2011 e 2012, de forma tal que o aprendiz de ELE que não conhecesse o significado de lexias simples e

complexas (POTTIER, 1978) pudesse contar com o apoio de algum material de consulta, adequado às suas necessidades.

O segundo indício que encontramos de que poderíamos contribuir com os aprendizes de ELE e usuários dos LDs mencionados, foi quando perguntamos aos professores e aos alunos sobre os dicionários que eles consultavam quando as dúvidas de vocabulário apareciam. Além de consultarem a Internet, os alunos e professores utilizavam dois dicionários bilíngues, um da editora Martins Fontes (MF) e outro da Larousse (L), além do Espasa-Calpe online. Como parte de uma pesquisa parcial e restrita ao campo semântico da alimentação, consultamos esses três dicionários bilíngues e percebemos algumas lacunas ou informações parciais, especialmente no tratamento dado às locuções, como um tipo de unidades léxicas complexas ou unidades fraseológicas, doravante UFs, que poderiam se formar a partir de unidades léxicas simples.

Considerando-se a relevância de se conhecer as UFs, como a materialização e cristalização da forma de pensar de uma comunidade linguística, consideramos, então, relevante, não somente propor o registro de lexias simples num material complementar para os LDs mencionados, mas, também, contemplar o registro de UFs. Sendo assim, temos como objetivo geral elaborar um protótipo de verbete de um dicionário bilíngue na direção espanhol-português que contemple o registro de UFs da língua espanhola com possíveis equivalentes na língua portuguesa. Para tal, tomaremos como referência autores da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica (LP), da Fraseologia e da Fraseografia, com vistas a dar suporte teórico para a nossa proposta.

2. Pressupostos teóricos

Após a leitura e análise dos guias didáticos do PNLD para o ensino de ELE e dos LDs em si, centramos nossa atenção nas atividades de Compreensão Escrita dos

LDs, ou seja, tomamos os LDs como fonte de obtenção de dados. Como explicou Coracini (1999, p. 34) “[...] com o advento da abordagem comunicativa, o livro didático passou a ser criticado, sobretudo por professores de língua estrangeira [...]” e, nesta parte, olharemos para ele, não somente como objeto a ser analisado, mas, como um material didático que pode ser complementado por meio da nossa proposta. Nessa mesma direção, Grigoletto (1999, p. 72, grifo nosso) assinalou que os estudos sobre LDs indicam que:

nos glossários de língua estrangeira, a ilusão da completude e literalidade dos sentidos das palavras fica ainda mais evidente que nos livros de língua materna, uma vez que esses glossários se reduzem à tradução de vocábulos, fazendo parecer que, em cada termo traduzido, esgotam-se os sentidos da palavra na língua original.

Considerando que o PNLD avaliou as coleções de LDs para o ensino de ELE com o objetivo de oferecer aos aprendizes um material que os auxiliasse a alcançar a *competência comunicativa* e a *competência léxica*, dedicamos esta parte da pesquisa à análise dos glossários dos LDs mencionados e à explicação de por que consideramos relevante elaborar uma proposta de complementação do registro das UFs no formato de verbete de dicionário bilíngue espanhol-português.

Os LDs do PNLD 2011 e 2012 que apresentam glossários indicam apenas um equivalente em português para lexias simples em espanhol, o que coincide com o que Grigoletto (1999, p. 72) também constatou sobre glossários de LDs para ensino de outra LE: “[o] trabalho com o texto se dá dentro do universo restrito das palavras de sentido único, já que se acredita ser possível a correspondência unívoca com vocábulos da língua portuguesa”. Essa autora fala da crença na ‘correspondência unívoca’ das lexias em LE com ‘vocábulos da língua portuguesa’, o qual tem feito que se elaborem listas de palavras na LE com pelo menos um vocábulo equivalente em português, sem levar em consideração o contexto no qual esse vocábulo aparece. Dessa forma, o sentido das

palavras é “[...] proposto como se já estivesse lá, [...] fixado *a priori* pela soma das palavras, como se estivessem congeladas no dicionário [...]”, o qual “[...] deve ser apreendido e não construído [...]” (GRIGOLETTO, 1999, p. 72).

Nesta parte do estudo, discorreremos sobre as diferenças mais relevantes entre glossários e dicionários, na tentativa de começar a justificar a proposta de complementação das informações contidas nos glossários dos LDs escolhidos para análise. Pretendemos que esta proposta seja feita, não de acordo com a Terminologia, área do conhecimento que orienta a elaboração de glossários, mas de acordo com os pressupostos da Lexicografia Pedagógica. Para iniciar, citaremos as afirmações de Barbosa (2001, p. 35-44) em forma de quadros comparativos; na sequência, faremos comentários em relação às diferenças referidas:

Quadro 1 – Diferenças entre glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
[...] um glossário <i>stricto sensu</i> seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. Se preferirmos, a cada palavra-ocorrência corresponderia uma entrada (BARBOSA, 2001, p. 35).	[...] ao nível do sistema corresponde a unidade padrão lexical chamada lexema (Muller, 1968); o dicionário de língua tende a reunir o universo dos lexemas, apresentando, para cada um deles, os vocábulos que representam suas diferentes acepções (BARBOSA, 2001, p. 35, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao que Barbosa (2001, p. 35) assinala como características distintivas entre glossários e dicionários é relevante destacar o fato de os glossários apresentarem “unidades léxicas extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas”. Isto é visto como algo limitador na citação de Grigoletto

(1999, p. 72), quem considera que essa “ilusão da completude e literalidade dos sentidos das palavras” poderia ser prejudicial para um aprendiz de LE que não tem como saber que os glossários que consulta se limitam ao contexto específico daquele texto. Ela, também, chama a atenção para que cada “palavra ocorrência” que aparece num mesmo texto se caracteriza como uma entrada, o que poderia não ajudar o consulente, já que um mesmo significante poderia corresponder a mais de um significado, mas seus registros ocorreriam separadamente e não no formato de diferentes acepções para uma mesma entrada como nos dicionários. Dessa forma, um aprendiz de ELE que consultasse os glossários dos LDs analisados nesta pesquisa teria acesso a uma significação específica das lexias, própria do trecho em que aparecessem. Contudo, cabe destacar que os glossários desses LDs aparecem no final dos LDs e sem registro da página em que cada lexia aparece no corpo do livro. Sendo assim, é possível que a significação específica apresentada no glossário do LD consultado possa não corresponder a todas as palavras-ocorrências contidas nas unidades didáticas em que elas aparecem. Para não correr o risco de apresentar uma significação específica e, portanto, parcial das lexias, acreditamos que seu registro no formato de entrada de dicionário bilíngue poderia ser mais adequado se considerados os objetivos do PNLD (2011 e 2012). Isto se justifica pelo fato de que, ao registrar uma lexia¹ no formato de verbete de dicionário bilíngue seja possível contemplar “o universo dos lexemas” que pode incluir suas “diferentes acepções” (BARBOSA, 2001, p. 35). Dessa forma, será possível expandir os horizontes dos aprendizes de ELE ao poderem incluir nas suas produções orais e escritas a maior quantidade de estruturas próprias da língua, tais como as UFs, com elementos que lhes permitam alcançar a competência léxica e avanço na sua interlíngua.

¹ Uma lexia pode ser definida como elementos lexicais ou lexemas — unidades funcionais significativas de comportamento linguístico que se opõem ao morfema e à palavra e que assumem o papel central na distinção das partes do discurso (POTTIER, 1978).

Além disso, os avaliadores do PNLD tiveram o cuidado de escolher LDs que reunissem diferentes variantes da LE em questão como forma de trabalhar a pluralidade de formas de expressão, combatendo, em sua opinião, de certa forma, o preconceito linguístico. Em relação a esse quesito, Barbosa (2001, p. 35) aponta as seguintes diferenças entre glossários e dicionários:

Quadro 2 – Diferenças entre glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
“[...] um glossário [...] é sincrônico, sintópico, sinstrático e sinfásico”. (BARBOSA, 2001, p. 35).	“[...] o dicionário de língua considera pertinentes as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas [...]” (BARBOSA, 2001, p. 35).

Fonte: elaborado pelo autor.

Continua parecendo insuficiente que sejam apresentados registros parciais das significações de lexias e das UFs que se formam a partir delas, levando em consideração que os glossários registrariam os usos das palavras-ocorrência, como seu nome indica, apenas no seu contexto imediato e a significação específica apresentada seria válida apenas uma vez. Considerando a pluralidade da língua espanhola e as mais variadas formas que uma lexia ou UFs que derivadas dela poderiam adquirir, nos mais de vinte países que se comunicam nesse idioma como língua oficial, cabe reconsiderar se o registro dessas significações deve ser feito em glossários. Levanta-se este problema com base no que Barbosa (2001, p. 35) aponta ao assinalar que as variantes diatópicas das lexias e das suas locuções em língua espanhola não seriam registradas nos glossários. Por sua vez, espera-se que um dicionário não seja sintópico, ou seja, espera-se que nas suas entradas seja contemplada a pluralidade de línguas como o espanhol que serve como veículo de comunicação para mais de 400 milhões de pessoas ao redor do mundo. De acordo com as considerações do Guia de Livros

Didáticos PNLD 2011 (MEC/SEB, 2010, p. 12, grifo nosso), considera-se relevante destacar que:

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, afim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real.

Sendo assim, seria insuficiente apresentar informações no estilo das que aparecem em um glossário, já que este não tem que contemplar o registro das lexias e das suas UFs nas produções de pessoas que usam diferentes registros da língua espanhola ou da língua portuguesa. Partindo do fato de que algumas UFs são consideradas coloquiais na língua e que “[m]uitas vezes [...] são caracterizadas como populares em algumas línguas e culturas” (ORTÍZ ÁLVAREZ; HUELVA UNTERNBÄUMEN, 2011, p. 8), é possível perceber que os glossários não registram essas lexias complexas, privando os aprendizes de ELE de avançarem na sua interlíngua por deixarem de usar UFs como forma de aproximá-los da *competência léxica* desejada. Considerando que um dicionário é diastrático, espera-se que os dicionários possam registrar as variantes coloquiais das lexias simples e, também, as suas UFs (pelo menos, as mais frequentes). Estas, ao pertencerem ao registro coloquial deveriam aparecer com alguma indicação que informasse ao consulente em que contexto podem aparecer e como podem ser usadas adequadamente. Dessa forma, oferecer-se-ia aos aprendizes de ELE a oportunidade de se inserirem em “práticas discursivas variadas e autênticas”, ao “falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação”, quando entrassem em contato com produções linguísticas de “distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real” (MEC/SEB, 2010, p. 12). Além disso, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (MEC/SEB, 2010, p.

11) indica, que: “[o]s critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos”. Seria um desafio para um aprendiz de ELE que consultasse os glossários dos LDs analisados produzir esses “diversos tipos de textos” a partir de um material considerado sinfásico. Pelas considerações de Barbosa (2001, p. 35), um dicionário deveria conter o registro de lexias “[...] de cada uma das diversas modalidades de expressão de uma língua, como as linguagens falada, escrita, literária, da prosa, da poesia, as linguagens especiais etc.”. Relacionando a citação anterior a que as UFs, segundo Corpas Pastor (1996, p. 26-27), podem apresentar opacidade semântica se possuírem dois tipos de significado - denotativo literal e denotativo figurativo ou translático (idiomático) - é possível perceber que seu registro ficaria comprometido nos glossários. Já nos dicionários, as UFs deveriam aparecer seguidas de uma indicação que aludisse ao seu significado figurativo fruto dos processos metonímicos ou metafóricos. Por exemplo, em *costar un ojo de la cara*, deveria indicar-se, por meio de abreviatura, que se trata de um significado figurativo (ou *fig.*).

Resumindo as características que diferenciam os dicionários dos glossários conforme os apontamentos de Barbosa (2001, p. 34-44), é possível afirmar que:

Quadro 3 – Características de glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
<p>“[...] o glossário [...] deve recuperar, armazenar e compilar palavras-ocorrências de um <i>chronos</i>, de um <i>topos</i>, de uma <i>phasis</i>, ou, noutros termos, extraídas de um <u>único discurso concretamente realizado</u>”. (BARBOSA, 2001, p. 35, grifo nosso).</p>	<p>“[...] o dicionário de língua tende a recuperar, armazenar e compilar lexemas efetivos, de frequência regular, integrantes de diferentes normas” (BARBOSA, 2001, p. 35).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Levando em consideração que interessa que o aprendiz de LE seja capaz de comunicar-se nos mais variados contextos, com estruturas que caracterizem produções autênticas e da vida real é possível justificar o porquê da escolha do formato da proposta de complementação das UFs em espanhol a partir das lexias retiradas dos LDs analisados. Tomando como referência os trabalhos de Canale (1995), para os objetivos de uma aprendizagem ampla que vise a alcançar a competência léxica e a competência comunicativa, os aprendizes devem contar com um material que possa lhes oferecer melhores condições no avanço da sua interlíngua. É inegável que os dicionários são, junto com os LDs e as gramáticas, as ferramentas de ensino e de consulta mais utilizadas por professores de LE.

Entretanto, como registra Lara (2004, p. 134), assim como os LDs, os dicionários também têm recebido críticas ao longo dos anos no contexto do ensino e aprendizagem de LE, ao considerar que o dicionário é desprezado pelo paradigma linguístico predominante devido a três de suas características constitutivas:

[...] não é uma descrição fiel de uma realidade verbal metódica e estatisticamente estudada em uma determinada população, b) tem um cunho normativo explícito ou implícito, que modifica totalmente esta realidade, e c) é uma obra de caráter utilitário e mercantil.

A primeira das características constitutivas do dicionário a que se refere Lara (2004, p. 134) está relacionada à natureza de seu objeto de estudo, ou seja, ao léxico. Rey-Debove (1984, p. 57) afirma que os usuários de uma língua:

[...] não dominam jamais o léxico, encontram em todo o decorrer de sua vida palavras desconhecidas, e nenhum lexicólogo ou lexicógrafo pode esperar adquirir uma competência lexical ótima. Deve-se isso, evidentemente, à ordem quantitativa: as regras da gramática são em número restrito, mas não as palavras que elas regem. Além disso, é o léxico que, na língua, muda mais depressa (em francês, a renovação das unidades é da ordem de 10% em 25 anos para cerca de 50.000 palavras). O fato da maioria das pessoas não "compreenderem" um

texto é devido às palavras desconhecidas: resulta disso uma espécie de desconforto permanente, de angústia léxica que se transforma frequentemente [*sic*] em observações desdenhosas sobre o "jargão" dos outros.

Dessa forma, contaremos com os pressupostos teóricos da Lexicografia e, mais especificamente, da Lexicografia Pedagógica para orientar a proposta de complementação dos LDs do PNLD 2011 e 2012 no formato de verbetes de um dicionário bilíngue pedagógico.

Sabemos que registrar verbetes num dicionário bilíngue é uma tarefa desafiadora para os lexicógrafos, os quais devem levar em consideração, como já dissemos, o público-alvo dos dicionários e se estes serão mais utilizados para as atividades de produção ou de compreensão de enunciados. Neste estudo, interessamos consultar como aparecem registradas as UFs formadas com lexias do campo semântico da alimentação, escolhidas para análise tendo como fonte de pesquisa os LDs mencionados.

Pretendemos contribuir com o material escolhido pelo PNLD (2011 e 2012) para o ensino do ELE no Brasil ao elaborarmos uma proposta de registro de UFs a partir das informações contidas nas unidades didáticas como forma de expandir os horizontes culturais desses aprendizes, ajudando-os a avançar em sua interlíngua, sem deixar de lado as características essenciais das UFs, tais como a polilexicalidade e a fixidez, além da idiomaticidade² que é secundária.

Percebemos, também, que a relevância das UFs para o ensino e a aprendizagem de LE foi considerada em um dos critérios específicos que serviram para nortear a

² Corpas Pastor (1996, p. 26-27) entende por idiomaticidade a especialização ou lexicalização semântica em seu grau mais elevado. Para esta autora, a idiomaticidade aceita como sinônimo a chamada opacidade semântica das unidades fraseológicas, as quais podem apresentar dois tipos de significado: denotativo literal e denotativo figurativo ou translático (idiomático). Este último é produto de processos metafóricos ou metonímicos (ou ambos conjuntamente), pelo que se pode falar de transferência do significado literal.

avaliação das coleções de LE e no critério “XIII. Conhecimentos linguístico-discursivos: gramática e vocabulário”, na pergunta de número 82, foram questionados se “As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?” (MEC/SEB, 2010, p. 18). A pergunta em si coincide em parte com as observações de Silva (2006, p. 621, tradução nossa), ao afirmar que:

A análise de manuais e materiais utilizados no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) mostra que o significado das unidades fraseológicas (UF) costuma ocupar um lugar central na didática destas unidades, até o ponto em que outros aspectos também importantes, como sua fixidez e variação, ficam relegados a um segundo plano³.

Dessa forma, na avaliação feita no PNLD das coleções de LDs considerou-se se as atividades de vocabulário, ou seja, as atividades relacionadas ao aprendizado do léxico, deveriam estimular “a compreensão” do significado “de expressões, locuções e idiomatismos” (MEC/SEB, 2010, p. 18). Mas, o que são essas estruturas? Apresentaremos considerações teóricas sobre as UFs que permitirão ilustrar os diferentes tipos de UFs, em torno aos quais gira este estudo.

Corpas Pastor (1996, p. 20, tradução nossa) afirma que:

[...] as *unidades fraseológicas* (UFS) – objeto de estudo da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso e da coaparecimento dos seus elementos integrantes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixidez e de especialização

³ El análisis de manuales y materiales empleados en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) muestra que el significado de las unidades fraseológicas (UF) suele ocupar un lugar central en la didáctica de estas unidades, hasta el punto que otros aspectos también importantes, como su fijación y variación, quedan relegados a un segundo plano.

semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais, assim como pelo grau no qual se deram estes aspectos nos diferentes tipos.

Concordamos com Rakotojoelimaria (2005, p. 43) ao afirmar que “[...] de todas as propostas de classificações fraseológicas que se tem resenhado, a que [...] parece mais adequada para sua aplicação em nosso trabalho é a efetuada por Corpas Pastor”, dando destaque à aplicação dos pressupostos teóricos da fraseologia na concepção e elaboração de dicionários bilíngues:

Fora sua clareza explicativa, a classificação fraseológica estabelecida por Corpas Pastor apresenta, do ponto de vista didático e lexicográfico, mais facilidade de aplicação à hora de se apresentar e explicar as unidades fraseológicas aos alunos ou de selecioná-las para sua inclusão num dicionário. E como nossa linha de pesquisa está orientada para a aplicação da fraseologia à lexicografia bilíngue, pensando num público constituído por estudantes de espanhol como língua estrangeira, a escolha de tal classificação fica suficientemente justificada (RAKOTOJOELIMARIA, 2005, p. 43, tradução nossa).

Portanto, adotaremos a nomenclatura de Corpas Pastor (1996, p. 269) e estabeleceremos que o objeto de estudo da fraseologia seriam as UFs, apontando suas características essenciais:

- 1) sua polilexicalidade;
- 2) sua alta frequência de aparecimento como unidades habituais da língua e a frequência de co-aparecimento por parte dos seus elementos integrantes;
- 3) sua institucionalização ou convencionalização derivada da sua reprodução reiterada; 4) sua estabilidade, entendida em termos de fixidez (interna ou externa com diversos subgrupos) e de especialização semântica;
- 5) sua idiomaticidade e variação potenciais e a gradação com que aparecem estes últimos quatro traços das UFs.

Por último, definimos aqui o tipo de UFs que será objeto de análise da nossa pesquisa, ou seja, as locuções. Seguimos a classificação de Corpas Pastor (1996, p. 270),

quem inclui as *locuciones* na Esfera II da sua proposta, apresentando sete tipos, de acordo com o núcleo que forma o sintagma: nominal, adjetivo, adverbial, verbal, prepositivo, conjuntivo e *clausal*.

Corpas Pastor (1996, p. 50-52) parte de uma nomenclatura gramatical para classificar as locuções. Como forma de justificarmos este estudo, citaremos estas considerações sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua:

Há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, [...] como o da criança na família, e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem se ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística [*sic*], pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário (REY-DEBOVE, 1984, p. 45, grifo nosso).

A classificação das locuções de acordo com Corpas Pastor (1996) mostrou que sua nomenclatura foi orientada pela gramática, o primeiro instrumento de ensino e aprendizagem de língua citado pela autora francesa Rey-Debove (1984, p. 45), coincidindo, também, com o que apresentam os LDs do PNLD na seção sobre ensino de gramática e com a postura que defendemos neste trabalho. Dessa forma, consideramos essencial complementarmos nossa pesquisa trabalhando com a elaboração de verbetes que sirvam para elaborar o segundo instrumento com que os sujeitos envolvidos no processo contam para alcançarem a competência comunicativa em LE: estamos falando do dicionário. Nesta parte, focaremos no dicionário bilíngue pedagógico, com ênfase no registro das UFs do espanhol, tendo como público-alvo aprendizes brasileiros desse idioma.

Svensén (2009, p. 202) destaca que uma UF da língua de partida, no nosso caso o espanhol, pode ter uma UF correspondente na língua de chegada, no nosso caso o português, mas, que isso não acontece sempre. Além disso, ainda que exista uma UF equivalente na língua de chegada (português) às UF na língua de partida (espanhol),

elas podem ser diferentes estilisticamente e no nível metafórico. Para Welker (2004, p. 142)

O essencial é que o usuário – que procura a ajuda do dicionário – seja informado a respeito das palavras que combinam, das combinações que se usam habitualmente. Obviamente, é sobretudo o estrangeiro que precisa dessas combinações.

Porto Dapena (2002, p. 137), ao abordar a questão da macroestrutura dos dicionários, afirma que, embora a palavra seja aceita como unidade linguística, o léxico não se constitui unicamente de lexias simples, mas também das chamadas expressões fixas. Essas expressões fixas na prática lexicográfica ocidental, normalmente, são consideradas como subentradas nos dicionários.

Os lexicógrafos têm registrado comumente apenas as UF com valor de unidades léxicas, ou seja, expressões fixas da língua que podem ser classificadas em categorias lexicogramaticais. Porto Dapena (2002, p. 150) considera que as combinações de dois ou mais termos estáveis funcionam como uma palavra única na oração, desde que seu significado não seja fruto do significado de cada termo por separado, daí a deverem ser registradas nos dicionários. Em relação ao modo como se faz esse registro, esse autor aponta que as subentradas estão sujeitas a uma ordem. No interior do artigo lexicográfico, isto é, na microestrutura, a ordem mais funcional é a alfabética, com a particularidade de que as locuções substantivas, constituídas pelo substantivo que serve de entrada e um adjetivo ou complemento determinativo, se separam de todos os demais tipos de expressões fixas, constituindo-se assim em dois grupos ordenados alfabeticamente entre si (PORTO DAPENA, 2002, p. 180-181). Essas expressões fixas devem receber um tratamento similar ao que é dado às entradas propriamente ditas: devem ser, portanto, objeto de categorização e, da mesma forma, registrar o significado ou significados que lhe(s) corresponda(m). As expressões fixas, como destaca Porto Dapena (2002, p. 194), normalmente se apresentam com um tipo de letra especial (em

cursiva ou negrito) e a palavra em cujo artigo elas aparecem pode ser substituída por um símbolo convencional (~) ou (-).

Svensén (2009, p. 188), ao falar das UFs, afirma que estas se apresentam como um desafio pela dificuldade de fazer o seu registro nos dicionários, dificuldade essa que não aparece somente em relação aos problemas de variação e do formato lexical, em relação a outras questões como: transmitir o significado e o uso de vocábulos que são essencialmente vinculados ao contexto em que podem aparecer, apresentando significados vagos ou já cristalizados e conotações.

Biderman (2001, p. 140), ao falar da microestrutura do dicionário, destaca o desafio de registrar os lexemas polilexicais (WELKER, 2004, p. 96) ou as unidades lexicais complexas, como são apresentadas em Biderman (2001, p. 140-141). Ao comentar sobre elas, esta autora afirma que:

O reconhecimento de unidades lexicais complexas [...] é problema espinhoso; sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica. Poucas são as lexias complexas cujo valor lexical está bem constituído. Não existem critérios teóricos bem estabelecidos para o reconhecimento de tais unidades. O fenômeno da lexicalização das unidades complexas não se verifica de modo uniforme [...]. Isso posto, caberá decidir se essas lexias complexas comporão a macroestrutura do dicionário aparecendo como entradas de dicionário, ou se serão incorporadas a outros verbetes como subentradas dos mesmos.

O registro de UFs é um desafio para os lexicógrafos à hora de decidirem, primeiramente, se as registram ou não e, também, de que forma o fazer para facilitar sua localização. Este desafio pode ter sua origem ou sua causa no fato de uma lexia complexa ser uma “[...] sequência [sic] em vias de lexicalização, em diversos graus [...]”, sendo, como afirma Welker (2004, p. 104), “[...] esse estar em vias de lexicalização que constitui o problema”. Esta afirmação corrobora o que Biderman (2001, p. 140) afirma em relação ao registro das UFs nos dicionários: “[u]m dos maiores defeitos dos dicionários tradicionais [...] é o fato de não terem se fundamentado em critérios

lexicológicos [...]”. Os lexicógrafos hesitam à hora as de lematizarem ou não e, ainda, na forma como fazê-lo.

Biderman (2001, p. 141-142) aponta como problemática, ainda, a questão do registro das locuções de cunho gramatical, tais como as “[...] **adverbiais** – [...] **prepositivas** [...] **conjuncionais** [...] **pronominais** [...]”, assim como o registro das “[...] sequências de combinatórias lexicais ainda maiores [...]: os sintagmas nominais e os sintagmas verbais”. Esta questão remete diretamente ao objeto de estudo da nossa pesquisa: as locuções. “Mas o dicionário não é essa descrição completa do léxico? A maioria dos usuários o crêem [*sic*], e as publicidades não procuram desenganá-los. O dicionário é um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos” (REY, 1965, p. 1965). No caso desta pesquisa, nosso objeto de análise, as UFs, também são chamadas de idiomatismos, ou seja, trata-se de algo que é próprio da língua espanhola e, portanto, que requer um registro adequado nos dicionários bilíngues na direção espanhol-português, sendo esta uma das razões que nos levou ao estudo deste tema.

3. Metodologia

O primeiro passo da nossa pesquisa foi o de analisar os LDs do PNLD 2011 e 2012 e os seus guias didáticos. Com base no que esses materiais apresentavam, percebemos que havia necessidade de complementação das informações trazidas nos glossários das coleções nas quais eles apareciam ou a elaboração de verbetes que auxiliassem os aprendizes nas atividades de PE em língua espanhola.

A coleção *Español - ¡Entérate!*, de Bruno, Toni e Arruda (2011) foi reformulada em 2011 para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Esta coleção tem quatro volumes da e oito unidades temáticas, sendo cada unidade dividida em dois subtemas ligados a um tema geral. Em relação ao registro das lexias, já que esta coleção não apresenta glossários, as lexias relacionadas aos alimentos foram retiradas do volume 2, unidade 4, totalizando cento e trinta e duas (132), das quais, após a pesquisa nos

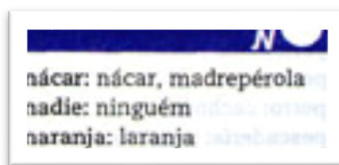
três dicionários bilíngues mencionados, escolhemos quarenta e duas (42), seguindo como critério o fato de aparecerem locuções nas entradas, como no exemplo a seguir, na direção espanhol-português para verificarmos como as lexias mencionadas anteriormente foram traduzidas e como ou se apareciam as UF formadas a partir deles nos dicionários: *MF*, *L* e *E*:

Quadro 4 – Exemplo de lexia retirada da coleção ¡Entérate! e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
cacao	<p>cacao [ka'kao] <i>m</i></p> <p>1 (<i>árbol</i>) cacauzeiro <i>m</i>.</p> <p>2 (<i>fruto</i>) cacau <i>m</i>.</p> <p>3 (<i>polvo</i>) chocolate <i>m</i> em pó, cacau <i>m</i>.</p> <p>4 <i>fig. & fam.</i> (<i>alboroto</i>) rolo <i>m</i>, zona <i>f</i>, <i>salada f</i>; c. mental <i>salada na cabeça</i>.</p> <p>5 <i>Loc.:</i> ♦ armar un c. fig. & fam. <i>armar o maior rolo o a maior zoeira.</i></p>	<p>cacao [ka'kao] <i>m</i> 1.</p> <p>(<i>polvo</i>) cacau <i>m</i> 2. inf.</p> <p>(<i>lío</i>) angu <i>m</i></p>	<p><i>m</i> -1. [semilla]</p> <p>cacau <i>m</i> -2.</p> <p>[árbol]</p> <p>cacauzeiro <i>m</i> -3.</p> <p><i>fam.</i> [follón]</p> <p>bagunça <i>f</i>; ~</p> <p>mental</p> <p>confusão</p> <p>mental.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A segunda coleção de LDs recomendada pelos avaliadores PNLD 2011 *Saludos*, de Martins (2010a), está voltada para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Esta coleção, assim como a anterior, trabalha o vocabulário de forma a relacioná-lo “ao tema das unidades” (*ibid.*, p. 30), contudo, “[a]o final de cada volume, há um glossário” (*ibid.*, p. 29). Consultando a lista de palavras no formato de glossário, encontramos o seguinte formato:

Figura 1 – Exemplo do registro de termos no Glossário da coleção *Saludos*.

Fonte: extraído de (MARTINS, 2010a, p. 143).

Embora a coleção *Saludos* incluísse listas de palavras agrupadas em glossários, cabe destacar que “[...] glossários ou vocabulários processam o vocabulário de um texto-ocorrência” (BARBOSA, 2001, p. 33). Dessa forma, seria recomendável para alunos do Ensino Fundamental que a lista de palavras em espanhol com seus respectivos equivalentes em português aparecesse próxima ao texto-ocorrência, já que as significações de termos pertencentes a glossários são limitadas a uma única ocorrência destes, conforme registra Barbosa (2001, p. 35):

Desse ângulo, um glossário *stricto sensu* seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. Se preferirmos, a cada palavra-ocorrência corresponderia uma entrada.

Se observamos o registro do termo *aceite* no glossário da coleção *Saludos*:

Figura 2– Exemplo do registro de termos no Glossário da coleção *Saludos*.

Fonte: extraído de (MARTINS, 2010a, p. 142)

é possível observar que aparecem duas acepções para o mesmo termo, que correspondem à concepção *lato sensu* de glossário, o qual

[...] resulta do levantamento das palavras-ocorrências (Muller) e das acepções que tem num texto manifestado. Não obstante a clareza, a coerência e a economia do modelo acima apresentado, cremos que é preciso nuançar a concepção de glossário. Com efeito, o chamado glossário que se encontra ao final de uma obra é, de certa maneira, um vocabulário, já que reúne os vários empregos, ou seja, as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocábulo, conquanto sejam essas ocorrências levantadas de um único texto (BARBOSA, 2001 p. 35).

No glossário consultado não aparecem indicações de que o termo tenha duas acepções presentes em “um único texto”, já que não aparece o número da página em que *aceite* significa, por um lado, “óleo de cozinha”, nem o número da página do texto em que significa “azeite” em português, por outro lado. É por isso que consideramos justificada a proposta de apresentação dessas mesmas lexias retiradas dos glossários, porém, ampliando as possibilidades de significação das lexias no formato de locuções, com suas respectivas **definições parafrásicas** em espanhol e em português, assim como **exemplos de uso** que permitissem ao consulente utilizar as lexias simples e complexas de acordo com o contexto de comunicação. Sendo assim, prosseguimos o trabalho e, a partir da lista de termos retirados dos glossários, escolhemos trinta e dois (32), por apresentarem UFs nas definições dadas pelos três dicionários bilíngues consultados e mencionados, como apresentamos na tabela a seguir:

Quadro 5 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Saludos* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
copa: taça	<p>copa [ˈkopa] <i>f</i></p> <p>1 taça <i>f</i>; c. de cristal taça de cristal; el equipo campeón se llevó una c. o time campeão levou uma taça; una c. de champán/de coñac/de vino uma taça de champanha/de conhaque/de vinho. 2 (<i>de árbol</i>) copa <i>f</i>.</p>	copa: taça	<p><i>f</i>-1. (<i>vaso</i>) taça <i>f</i> -2. [contenido] cálice <i>m</i> ; ir de ~s sair de noite (para tomar uma) -3. [trofeo, de árbol,</p>

	<p>3 <i>Dep (competición) copa f;</i> c. del mundo copa do mundo.</p> <p>4 (<i>gen pl</i>) <i>Naipes copas fpl.</i></p> <p>5 <i>Loc: ♦ ir de copas</i> <i>fam</i> sair de noite (pra tomar uma), fazer farra</p>	<p>sombrero] copa <i>f.</i></p>
--	---	--------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando que o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (2010, p. 34) recomenda que: “No trabalho com o vocabulário, é necessário que o professor complemente as discussões em relação à variedade lexical”, isto se aplica à coleção *Saludos* e às considerações anteriores sobre glossários e dicionários, já que o aluno não conta com nenhum apoio na hora em que não conhecer o significado de alguma lexia.

Continuando com a descrição das coleções de LDs recomendadas pelo PNLD, apresentamos a seguir aquelas que foram indicadas para o ensino e aprendizagem de ELE dos alunos do Ensino Médio. A coleção de LDs *El arte de leer español*, de autoria de Picanço e Villalba (2010) é composta por três volumes. O primeiro é o volume 1 – *Contacto*; o segundo é o Volume 2 – *Interacción*; e, por último, o Volume 3 – *Transformación*. Esta coleção não tem um glossário, conforme registra o próprio guia (MEC/SEB, 2011, p. 22, grifo nosso): “Em relação ao léxico, não há, na coleção, uma seção exclusiva em que seja trabalhado de forma específica. Há alguns exercícios - em geral, na seção *¡Acércate!* – que tratam de questões de sinonímia, homonímia e busca do significado no dicionário”, portanto, as lexias retiradas desta coleção estavam na Unidade 4 do Volume 1, na Unidade 4 do Volume 2 e nas atividades de produção escrita do Volume 3. Como já dissemos, retiramos UFs das atividades de CE. Consultamos os três dicionários bilíngues mencionados, fazendo o levantamento das definições apresentadas por eles. A escolha seguiu o critério de se havia ou não registro de locuções formadas a partir dessas lexias nas entradas dos dicionários bilíngues escolhidos no sentido espanhol-português. A seguir um exemplo da lista de lexias retiradas desta primeira coleção:

Quadro 6 – Exemplo de lexia retirada da coleção *El arte de leer español* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
aceite	<p>aceite [a'θejte] m</p> <p>1 óleo <i>m</i>, azeite <i>m</i>; a. bronceador óleo bronceador; a. de girasol/de soja óleo de girasol/de soja; a. de hígado de bacalao/de ricino óleo de fígado de bacalhau/de rícino; a. de oliva azeite (de oliva); a. esencial óleo essencial; a. virgen azeite virgem.</p> <p>2 (<i>para una máquina</i>) óleo <i>m</i>; cambiar el a. del coche mudar o óleo do carro; a. lubricante óleo lubrificante.</p> <p>3 <i>Loc</i>: ♦ perder a. fig & fam ser bicha</p>	<p>[a'θejte] <i>m</i> 1. (<i>de girasol</i>) óleo <i>m</i>; ~ de oliva azeite <i>m</i> de oliva 2. (<i>lubrificante</i>) óleo <i>m</i>.</p>	<p><i>m</i> -1. [de oliva] azeite <i>m</i>; [de girasol, colza] óleo <i>m</i> -2. [hidrocarburo] óleo <i>m</i>.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível perceber, nenhum dos três dicionários bilíngues consultados apresenta exemplos de uso no formato de orações que ofereçam informações colocacionais, gramaticais e pragmáticas sobre as palavras (HUNT; BEGLAR, 2002, p. 264). Dessa forma, consideramos que as UFs retiradas desta coleção deveriam ser registradas de uma forma mais completa.

A próxima coleção de LD que analisamos que foi elaborada para os alunos do Ensino Médio foi *Enlaces* (OSMAN *et al.*, 2010). Esta coleção tem três volumes. Cada volume tem um glossário na direção espanhol-português. Os autores fazem um

importante esclarecimento em relação ao *Glosario Español-Portugués* (que aparece depois de cada volume): “Este glossário tem como propósito apresentar os significados que as palavras podem assumir nas atividades propostas por este livro, portanto, não pretende esgotar todos os valores possíveis das mesmas” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 194). Trata-se, portanto, de um glossário *stricto sensu*, de acordo com Barbosa (2001, p. 35), já que registra “[...] as unidades lexicais [...] definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência [...]”, ou seja, há o registro dos “[...] significados que as palavras podem assumir nas atividades propostas por este livro” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 194).

Os termos aparecem com sua classificação gramatical, porém não registram nem **exemplos de uso** e nem **informações colocacionais** ou **possibilidades combinatórias**, assim como também não há **informações pragmáticas**, como recomendam Hunt e Beglar (2002, p. 264) quando falam do tipo de informação que os consulentes deveriam aprender a localizar em obras lexicográficas, devido ao papel que essas informações desempenham no seu processo de aprendizagem. Selecionamos as UFs pertencentes aos respectivos volumes da coleção, como foi dito, e procuramos as definições e os equivalentes dessas nos três dicionários bilíngues mencionados anteriormente, como no exemplo a seguir:

Quadro 7 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Enlaces* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
ajo: alho	alho <i>m</i> ; cabeza/diente de a. cabeça/dente de alho. a. blanco <i>Culin</i> sopa fria de alho. <i>Loc:</i> ♦ a. y agua <i>fig & fam</i> que se dane; ♦ estar en el a. <i>fig & fam</i> estar a par; ♦ tieso como un a. <i>fig & fam</i> engomado	ajo ['axo] <i>m</i> alho <i>m</i> ; estar en el ~ <i>inf</i> estar por dentro	<i>m</i> alho <i>m</i> ; ~ blanco <i>CUL</i> condimento `a base de alho cru esmagado, migalha de pão, amêndoa, sal, azeite, vinagre e água; ~ tierno alho fresco; andar o estar en

			el ~ <i>fam</i> estar por dentro.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo em vista que os glossários da coleção *Enlaces* registravam as significações dos termos num contexto específico das atividades propostas nos LDs e que os dicionários bilíngues consultados também não ofereciam as informações que consideramos essenciais para o avanço da interlíngua de aprendizes brasileiros de ELE, parece-nos que estas lexias e suas locuções deveriam, também, ser registradas de uma forma mais completa.

Por último, consultamos a coleção *Síntesis*, de Martins (2010b), composta por três volumes e cujo público-alvo, também, são estudantes de Ensino Médio. Pareceu-nos relevante destacar que a coleção segue a tendência de apresentar o glossário no final de cada volume e, no caso dos LDs da coleção *Síntesis*, os glossários apresentam exatamente as mesmas informações sobre os termos que registram, não sendo específicos para cada palavra-ocorrência em cada um dos volumes. Considerando que os materiais para o ensino de uma LE buscam, também que os aprendizes aprendam o vocabulário e que, no caso desta coleção, “[h]á uma seção dedicada ao léxico, denominada *Algo de vocabulario* [...]” (MEC/SEB, 2010, p. 30), autores como Nation (2003, p. 397) recomendam um cuidado especial à hora de apresentar as informações sobre o vocabulário estudado e recomendam que o designer dos materiais didáticos o faça da seguinte maneira: as informações sobre os termos glossados devem aparecer ao lado do texto, diretamente na linha em que estes se encontram. Este procedimento seria mais efetivo para a compreensão do texto e para a aprendizagem do vocabulário do que registrar os termos no final de cada volume da coleção de LDs.

Consultamos, também, os três dicionários bilíngues mencionados. Segue um exemplo de UF, como ilustramos a seguir:

Quadro 8 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Síntesis* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
botella: garrafa	botella [bo'teɫa] <i>f</i> 1 garrafa <i>f</i> ; b. de agua/de vino garrafa d'água/de vinho; b. de oxígeno garrafa <i>f</i> de oxigênio. 2 (<i>de gases</i>) botijão <i>m</i> , bujão <i>m</i>	botella [bo'teɫa] <i>f</i> garrafa <i>f</i>	<i>f</i> -1. [envase] garrafa <i>m</i> ; ~ de oxígeno bombona <i>f</i> de oxigênio -2. Cuba [en coche]: pedir ~ pedir carona; dar ~ a alguien dar carona a alguém.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após o levantamento de lexias simples relacionadas ao campo semântico da alimentação, incluindo objetos e utensílios domésticos, e presentes nas cinco coleções de LDs do PNLD utilizadas pelos professores de espanhol de duas turmas do CELEM na cidade de Londrina-PR, Brasil, constatamos que apenas em duas coleções apareciam glossários que pudessem auxiliar os aprendizes de ELE que tivessem dúvidas em relação ao seu significado. Constatamos, também, que nos glossários apareciam informações parciais em relação às unidades léxicas e nenhuma informação em relação às unidades léxicas complexas. Com base nessas constatações, procuramos as lexias simples nos dicionários bilíngues utilizados pelos alunos mencionados anteriormente e constatamos que 95 delas formavam lexias complexas ou UFs, sobre as quais o nosso aprendiz e consultante não tinha nenhuma informação. Com base nesses dados e baseados numa Lexicografia que tem como público-alvo esse sujeito aprendiz e consultante, isto é, a Lexicografia Pedagógica, passamos para uma proposta de aplicação dos seus pressupostos teóricos, como mostraremos na sequência.

4. Resultados

Tendo verificado como apareciam registradas as UFs retiradas dos LDs mencionados anteriormente, nos dicionários bilíngues escolhidos para obtenção dos dados, foi possível chegar a uma lista de 95 lexias simples, a partir das quais eram formadas lexias complexas ou UFs na direção espanhol-português. Com essa lista e tendo como base a Lexicografia Pedagógica e a Fraseografia elaboramos o protótipo de verbete de um dicionário bilíngue que pudesse auxiliar os aprendizes de ELE na hora de alcançar a sua competência léxica, o qual incluiria a aprendizagem da maior quantidade de UFs que fosse possível.

Cabe destacar que esta proposta poderia ser levada a outros campos semânticos ou a outras obras lexicográficas que tenham como foco o aprendiz de uma LE. Seguimos a classificação gramatical para as locuções, considerando, também, a importância de que o aprendiz e consultante deste dicionário soubesse quando se trata de uma expressão idiomática de uso coloquial ou familiar, assim como, quando se tratar de expressões pejorativas ou de cunho humorístico, por exemplo. Consideramos essencial a presença dos **exemplos de uso**, já que devem ser oferecidas ao consultante a maior quantidade de informações que seja possível para que ele avance nas suas atividades de PO e PE em ELE e, por meio de frases que tome como modelo, ele poderá saber com quais elementos do contorno uma determinada UF poderá se ligar. As Notas ou Observações poderão acrescentar informações culturais ou advertências sobre as suas escolhas lexicais feitas ao usar as UFs, ou seja, o consultante pode ter acesso às formas de pensamento dos falantes de espanhol como LM por meio de uma expressão idiomática, tomando-a como sua e participando ou não de um saber generalizado que passa a ser também seu.

A seguir mostramos por meio de um quadro a sistematização das ideias apresentadas até aqui:

Quadro 9 – Protótipo de verbete de dicionário bilíngue pedagógico, com registro de UFs.

A

aceite *sm* 1. **óleo** *sm* ; 2. **azeite** *sm* 3. **graxa** *sf*, **óleo de motor** *loc*

♦ **perder** ~ *fig. & fam. loc.* verb. irón. coloq. *Esp.* Dicho de un hombre: Mostrar maneras de homosexual (*DRAE*). Σ Tiene que pagarle por difamarle con la afirmación de que "pierde aceite" (adaptado de *CREA*). ≈ **ser bicha** *fig. & fam. loc. adj. coloq. Bras.* Diz-se de indivíduo efeminado (*Houaiss*). Σ Tem que pagar-lhe por difamá-lo com a afirmação de que "é bicha". **NOTA:** nesta expressão, "aceite", em espanhol, não é equivalente a "óleo de cozinha" ou "azeite" em português e sim é equivalente a "óleo de motor" ou "graxa". A expressão em espanhol "perder aceite" pode ser utilizada, também, no seu sentido literal, para referir-se a um veículo que apresenta um vazamento de óleo.

aji *sm* **pimentão picante** *loc*

♦ **hacerse alguien un** ~ o **ponerse como un** ~ (**picante**) *fig & fam loc.* 1. Dicho de una persona: Teñirse de rubor. 2. Sentir vergüenza (*DRAE*). Σ Se pone como un aji cuando le hablan de gallos (adaptado de *CORDE*). ≈ **ficar (vermelho) como um pimentão** *fig & fam loc. adj. coloq. Bras.* Ficar alguém com o rosto vermelho de vergo-

nha (*Houaiss*). Σ Fica vermelho como um pimentão quando lhe falam sobre galos.

ajo *sm* **alho** *sm*

♦ **estar alguien en el** ~ *fig & fam loc.* verb. coloq. Estar al corriente, estar al tanto de un asunto tratado (*DRAE*). Σ Toda la gente liberal que bulle por aquí está en el ajo (adaptado de *CORDE*). ≈ **estar alguém a par ou por dentro de um assunto** *loc. adv. coloq.* Conhecer alguém a situação sobre a qual se está falando (*Houaiss*). Σ Todos os liberais que fervem por aqui estão por dentro do assunto.

♦ **estar alguien tieso como un** ~ *fig & fam. loc. adj. coloq.* Dicho de una persona: Que está o anda muy derecha, especialmente si da con ello indicio de engreimiento o vanidad (*DRAE*). Σ No se diga de aquí adelante tieso como un ajo, sino tieso como un juez apasionado (*CORDE*). ≈ **ser (um) engomadinho(a)** *fig & fam. loc. adj. coloq.* Ser alguém soberbo ou altivo (*Houaiss*). Σ Não se fale mais daqui em diante "ser um engomadinho," mas "ser um juiz apaixonado".

Fonte: elaborado pelo autor.

O registro de lexias e suas UFs no formato deste protótipo será feito levando em consideração, pelo menos:

- em **espanhol**:

- a(s) forma(s) verbal(is) com as quais estas podem ser combinadas, assim como outros elementos (artigos, preposições, advérbios etc.) (**perder**);
- símbolo que representa a lexia que constitui a entrada do dicionário bilíngue consultado (~)
- a indicação de que a UF não está sendo utilizada no seu sentido literal (**fig**);
- a indicação do registro da UF pertencente à linguagem coloquial (**fam**);
- a classificação gramatical da UF (**loc. verb**);
- a indicação de que se trata de uma variante do espanhol, quando necessário (**Esp**);
- a definição com base nos dicionários monolíngues do espanhol (**Dicho de un hombre: Mostrar maneras de homosexual**);
- a indicação da fonte (**DRAE**);
- símbolo que indica o registro de exemplo de uso (Σ);
- um exemplo de uso em espanhol (**Tiene que pagarle por difamarle con la afirmación de que "pierde aceite"**).
- a indicação da fonte de onde foi retirado o exemplo (**adaptado de CREA⁴**).
- uma nota com esclarecimentos, quando necessário. (**NOTA**: nesta expressão, "aceite", em espanhol, não é equivalente a "óleo de cozinha" ou "azeite" em português e sim é equivalente a "óleo de motor" ou "graxa").

- em **português**:

- um possível equivalente em português para a UF (**ser bicha**);
- a classificação gramatical (**loc. verb**);
- a indicação de que a locução em português não está sendo utilizada no seu sentido literal (**fig**);

⁴ Corpus de Referência do Espanhol Atual. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>. Acesso em: 13 jun. 2018.

- a indicação do registro da UF (*fam*);
- a indicação de que se trata de uma variante da língua portuguesa, quando for o caso (*Bras.*);
- a definição com base nos dicionários monolíngues do português (**Diz-se de indivíduo efeminado**);
- a indicação da fonte de onde foi retirada a definição (*Houaiss*);
- símbolo que indica o registro de exemplo de uso (Σ);
- tradução para o português do exemplo de uso em espanhol, com a UF correspondente na primeira língua (**Tem que pagar-lhe por difamá-lo com a afirmação de que “é bicha”.**);
- uma **NOTA** com esclarecimentos, quando necessário.

Sabemos que uma proposta de registro de UFs não esgota todas as suas possibilidades de significação, contudo, nossa intenção é a de oferecer ao consulente informações complementares àquelas que apareciam nos glossários e nas unidades temáticas com o objetivo de auxiliar, mais especificamente, os alunos usuários dos materiais citados nas suas atividades de compreensão em ELE. Esperamos que esta proposta possa incentivar estudiosos da língua espanhola, com ênfase na Lexicografia Pedagógica e as suas interfaces com áreas como a Fraseografia.

5. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral apresentar um protótipo de verbete que registrasse unidades léxicas simples e complexas na direção espanhol-português, como parte de um projeto de elaboração de um dicionário bilíngue pedagógico que beneficiasse os usuários dos LDs do PNLD 2011 e 2012. Com base na Lexicografia Bilíngue, buscamos elaborar um produto que tivesse fins pedagógicos e que envolvesse as contribuições advindas da Fraseografia, discorreremos sobre aspectos

relacionados às informações que um dicionário bilíngue pedagógico de espanhol para aprendizes brasileiros deveria conter ao registrar Unidades Fraseológicas nos seus verbetes.

Como dissemos, anteriormente, por meio da pesquisa realizada e com base em estudos da área, buscamos complementar a apresentação do léxico, especificamente aquele relacionado ao campo semântico da alimentação, nas unidades e nos glossários dos LDs do PNLD 2011 e 2012 para o ensino de ELE. Com base nas leituras feitas na área da Lexicografia Bilíngue Pedagógica e da Fraseografia, elaboramos um protótipo de registro das UFs, o qual contemplasse o registro de UFs, exemplos de uso, informações colocacionais ou possibilidades combinatórias, assim como informações pragmáticas que incluíssem notas explanatórias ou observações que o consulente deveria considerar nas suas produções em língua espanhola. Esperamos que os resultados apresentados possam despertar o interesse de lexicógrafos, fraseólogos e fraseógrafos para que outras pesquisas sejam desenvolvidas na área do ensino e da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. **Caderno de Terminologia**, São Paulo, n. 1, p. 23-45, jul. 2001.

BIDERMAN, M. T. C. A. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de O.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2001, p.131-144.

BRASIL - MEC-FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012. Brasília: **Ministério de Educação**, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-e>. Acesso em: 25 de ago. 2011.

BRUNO, F. C.; TONI, M. B.; ARRUDA, S. F. **Español: Entérate Libro 1- 4**. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 1-4.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In*: LLOBERA, M. (coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, M. J. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. CORACINI, M. J. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67 – 77.

HUNT, A.; BEGLAR, D. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.036>

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. *In*: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Orgs.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. V. II. Campo Grande: Editora UFMS, 2004, p. 133-152.

MARTIN, I. **Saludos**. Libro 1-4. São Paulo: Ática, 2010a.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española 1-3**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2010b.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf. Acesso em 03 mai. 2013.

NASCIMENTO, M. do R. L. do. **Definição: Paráfrase ou Perífrase? Análise da Estrutura de Definições nos Dicionários**. Brasília. Dissertação de Mestrado, UnB, 2001.

NATION, P. Materials for Teaching Vocabulary. *In*: TOMLINSON, B. (Ed.). **Developing materials for language teaching**. London/New York: Continuum, 2003.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; HUELVA UNTERBÄUMEN, H. (org.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes, 2011.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, 2010.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

PORTO DAPENA, J-A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

POTTIER, B. A análise semântica. *In*: POTTIER, B. **Linguística geral: teoria e descrição**. Trad.: Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença/Universidade de Santa Úrsula, 1978, p. 58-102.

RAKOTOJOELIMARIA, A. **Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache**. Tese (Doctorado em Filología Hispánica) – Universidad de Alcalá, 2005. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/rakotojoelimaria.shtml>. Acesso em: 26 mar. 2013.

REY, A. Les dictionnaires: forme et contenu. **Cahiers de lexicologie**, n. 7(2), p. 65-102, 1965.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Trad., de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, 28(supl.), p. 45-69, 1984.

SILVA, M. B. da. Uma palavra só não basta: um estudo sobre as unidades fraseológicas. **Rev. de Letras**, n. 28, vol. 1/2, jan/dez, p. 11-20, 2006.

SVENSÉN, B. **A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of Dictionary-Making**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WELKER, H. A. **Dicionário: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários

DICIONÁRIO ESCOLAR ESPANHOL **Martins Fontes**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DICIONÁRIO **Larousse**: espanhol/ português, português/ espanhol avançado. 2ª ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

DRAE. **Diccionario de la Real Academia Española**. Disponível em: <http://lema.rae.es/drae/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

GRAN DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUÉS PORTUGUÊS-ESPAÑHOL **Espasa-Calpe**. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 09.08.2018



A lematização de expressões idiomáticas em dicionários para aprendizes

Lemmatization of idiomatic expressions in dictionaries for learners

*Jacqueline Vaccaro Teer**

RESUMO: Esse trabalho discute a inserção de fraseologia, especificamente de Expressões Idiomáticas (EIs), em dicionários de aprendizes de língua espanhola. Para isso, defende-se a importância de sua inclusão, já que são não composicionais, ou seja, seu significado não pode ser depreendido a partir da somatória dos significados individuais dos elementos que as compõem. A análise foi feita da seguinte forma: foram buscadas EIs em dois intervalos lematizados de cem folhas cada no dicionário SEÑAS, que é um dicionário de tamanho menor e direcionado a falantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) de nível intermediário. A partir dos resultados encontrados, buscaram-se essas mesmas EIs no dicionário SALAMANCA, obra de porte maior, monolíngue e direcionado a falantes de E/LE de nível avançado. Com essa análise contrastiva, foi possível constatar algumas deficiências de ambos os dicionários como falta de marcas de uso ou não concordância sobre forma, extensão ou variantes de EIs.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários de aprendizes. Espanhol como Língua Estrangeira. Expressões Idiomáticas.

ABSTRACT: This paper discusses the insertion of phraseology, specifically of Idiomatic Expressions (IEs), in dictionaries for Spanish learners. For this purpose, the importance of their inclusion is defended, since they are non-compositional, that is, their meaning cannot be understood from the totality of the individual meanings of the elements which compose them. The analysis was done as the following: IEs were searched in two lemmatic intervals of a hundred pages each in the dictionary SEÑAS, which is a small sized dictionary directed to speakers of Spanish as a Foreign Language (S/FL) of intermediate level. Based on the results that were found, these same IEs were searched in SALAMANCA, a large sized dictionary, monolingual and directed to S/FL speakers of advanced level. With this contrastive analysis it was possible to notice some failures in both dictionaries as the lack of use marks or the no concordance in form, extension or variants of IEs.

KEYWORDS: Dictionaries for learners. Spanish as a Foreign Language. Idiomatic Expressions.

* Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2017). jacquelineteer@gmail.com

1. Introdução

A apresentação de fraseologia nos dicionários é uma das preocupações da Lexicografia. Há dicionários especiais dedicados a ela, porém, numa situação ideal, deveria estar presente em dicionários gerais e dicionários de aprendizes. Não há consenso sobre quais tipos de unidades fazem parte da Fraseologia, mas os autores estudiosos do tema concordam que as Expressões Idiomáticas (EIs) se enquadram nessa categoria. Neste trabalho, avaliarei as informações trazidas por dois dicionários de aprendizes de Língua Espanhola a respeito das EIs que lematizam: *Señas - Diccionario Para La Enseñanza de La Lengua Española Para Brasileños* (2001) e *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (1996). Considero crucial que os dicionários tragam o maior número possível de informações sobre as EIs, já que falantes não nativos, usuários prototípicos desses dicionários, não conseguiriam entendê-las ou aprendê-las de forma natural, já que são unidades não composicionais. Seria desejável que, além de incluírem informações que auxiliassem na recepção, também contivessem informações para a produção em língua espanhola, pois o usuário pode não só querer entender o significado da EI, mas também desejar saber como as aplicar em determinado contexto. Optei por uma análise contrastiva entre ambas as obras com o objetivo de verificar qual delas apresenta informações mais significativas para o aprendiz de espanhol.

Na primeira seção, apresentarei o que são as EIs, assim como a definição que adoto em relação a elas. Na segunda seção, falarei sobre a organização da microestrutura de um dicionário e em que parte as EIs são geralmente incluídas. Na terceira parte, apresentarei os dicionários estudados e, por fim, a lista de EIs encontradas, assim como minha análise das informações apresentadas em cada um dos dicionários analisados.

2. Pressupostos teóricos

Embora os falantes nativos usem as EIs com facilidade, quando se estuda uma Língua Estrangeira (LE), elas podem parecer um desafio. Por serem um tipo de Unidade Fraseológica (UF), podem ser aprendidas individualmente ou em bloco, pois não há regra que as constitua ou explique sua formação, elas caracterizam o *jeito* aceito por uma comunidade para se expressar (TAGNIN, 2013). Também não podem ser traduzidas a partir das palavras que as compõem, já que funcionam como um todo e assim devem ser pensadas, ou seja, não é possível aprender seus significados a partir da somatória de significados dos seus elementos. As EIs são, portanto, composicionais. Algumas das características das UFs, de acordo com Corpas Pastor (1997), que se aplicam às EIs são: pluriverbalidade, frequência (de coaparição de seus componentes e de uso), institucionalização (fixação, que se relaciona com frequência de uso, e especialização semântica) e idiomaticidade.

Hernández (2003, p. 66) diz que as UFs (incluindo as EIs) “são produtos de processos de repetição na diacronia da língua”. O significado e a função das EIs, além disso, são algo convencionalizado pela sociedade ao longo do tempo. Sobre isso, afirma Tagnin (2013, p 22):

No momento em que a convenção passa para o nível do significado entramos no campo da idiomaticidade. Dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, *bater as botas* não significa “dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna”, mas quer dizer “morrer”.

Tagnin (2013) faz uma divisão entre expressões convencionais e expressões idiomáticas. Expressões convencionais são aquelas que, apesar de serem também convencionadas, podem ser entendidas perfeitamente por alguém que não as conhece previamente. A autora as classifica como uma convenção de tipo sintático. Já as

expressões idiomáticas possuem significados convencionais, ou seja, estão no nível semântico, uma vez que seus significados não resultam do conjunto de significados dos elementos que as compõem, conforme já mencionado. A autora afirma ainda que as EIs possuem distintos graus de idiomaticidade:

quando a expressão deixa transparecer a relação entre seu significado e a imagem aludida, temos as expressões metafóricas. Quando, entretanto, não se pode mais recuperar essa relação, teremos as expressões idiomáticas propriamente ditas. (p. 105)

Por expressões menos idiomáticas, Tagnin (2013) considera aquelas em que apenas um ou alguns de seus elementos são idiomáticos. Nesse grupo, também estão incluídas as expressões metafóricas cuja imagem é de fácil decodificação. A autora defende que a imagem é um aspecto que pode ser convencional e expõe os casos de *para cima* que, na cultura ocidental, refere-se a coisas boas, e *para baixo* que se refere a coisas ruins - por exemplo, *estar no fundo do poço*. Em outras palavras, a partir dessa relação metafórica entre o *chão* e algo que é ruim, pode-se chegar ao significado da expressão que é *estar arrasado, sem alternativas, sem saber aonde ir*.

Por sua vez, as expressões mais idiomáticas são, segundo Tagnin (2013), aquelas compostas somente de elementos idiomáticos, ou seja, elementos que não contribuem para a decodificação de seu significado. Elas podem estar baseadas em imagens cristalizadas, que podem ter sido, a princípio, metafóricas, mas atualmente são entendidas como um todo, pois seu significado se perdeu no tempo. Como exemplo, a autora traz a expressão *bater as botas*, que significa “morrer”.

A partir dos aspectos teóricos e definições apresentados anteriormente, neste trabalho, defino EI como um tipo de unidade fraseológica que tem um traço idiomático, já que seu significado foi convencionalizado ao longo do tempo, como defende Tagnin (2013). Além disso, entendo a EI como uma unidade não composicional, pluriverbal e institucionalizada, como demonstra Corpas Pastor (1997).

3. Sobre a microestrutura de um dicionário

Segundo Bugueño Miranda (2002/2003), denomina-se microestrutura “[...] la disposición interna de cada artículo léxico”. Os artigos léxicos são compostos pelos seguintes elementos: informação fonológica, informação morfossintática, informação semântica e índice de registro. Contudo, o autor defende que também deveria incluir-se, entre esses elementos, a informação etimológica: “[...] esta información puede ser útil, por exemplo, para trazer o movimento de empréstimos de uma língua a outra¹” (2002/2003, p. 13, tradução minha).

Outra informação que não só Bugueño Miranda (2002/2003), mas também Welker (2011) consideram desejável de se apresentar na microestrutura é a marca de uso, que diz respeito à informação sobre restrição de uso (exemplo: *informal, vulgar, antiquado*). Esse ponto é importante para o presente trabalho, pois as EIs não estão em um nível neutro da linguagem e o consulente do dicionário pode querer saber: “será que posso usar em qualquer situação *dar na telha* ou *a vaca vai pro brejo*?” (WELKER, 2011, p. 154). O autor afirma, no entanto, que até para as palavras simples as marcas de uso aparecem em número insuficiente e que isso é um problema, já que muitas EIs pertencem ao registro coloquial ou informal.

Sobre quais EIs incluir nos dicionários, isso depende do tipo de dicionário e usuário a que se dirige para saber a quantidade, além de se pensar na frequência de uso (Welker, 2011). Sobre o lugar dentro do verbete³ que a EI deve ocupar, não há consenso: em alguns dicionários, ela aparece ao final do verbete e, em outros, está em uma acepção (com a qual a EI estaria, supostamente, ligada). Nesse último caso, o problema corresponde à falta de conhecimento a respeito das motivações semânticas

¹ No original: esta información puede ser útil, por ejemplo, para trazar el movimiento de préstamos de una lengua a otra.

² *Dar na telha* significa dar vontade e *a vaca vai pro brejo*, que uma situação vai se tornar difícil.

³ Entendo verbete como sinónimo de artigo léxico.

das fraseologias. Por essa razão, Welker (2011) recomenda registrar todas as EIs ao final do verbete, após todas as acepções e após as palavras compostas.

4. Sobre os dicionários estudados

O *diccionario Salamanca de la lengua española* (1996), doravante SALAMANCA, é um dicionário semasiológico monolíngue e foi feito em uma parceria entre a Universidade de Salamanca e a editora Santillana. Ele se dirige “a todos os estudantes, sejam ou não estrangeiros, que queiram melhorar seu domínio da língua espanhola, e a todos os professores que se dedicam a ensinar espanhol⁴” (1996, p. V, tradução minha). O dicionário tem como proposta ajudar os consulentes para que não só entendam as palavras consultadas, como também as “incorporen activamente (...) y las empleen con seguridad en la vida cotidiana.” (1996, p. V). Na introdução da obra, há várias explicações sobre seu uso e sobre as informações disponíveis nos verbetes. Em relação às EIs, afirma-se que poderão ser encontradas por qualquer uma das palavras que as compõem, já que a obra possui um sistema de remissões que, segundo Bugueño Miranda (2009), conduzirá o usuário às entradas em que estão as *paráfrases definitórias*.

Esse sistema de remissões é um ponto positivo do dicionário referido, pois há, entre os lexicógrafos, uma discussão sobre em qual verbete as EIs devem ser incluídas, conforme mencionado acima. O ideal seria colocá-las nos verbetes de todos os seus componentes, pois nem sempre os usuários consultam o verbete escolhido pelo lexicógrafo. No entanto, tal acréscimo demanda espaço nas obras, bem como custos. Dentre as maneiras de solucionar essa questão está a inclusão das EIs completas como lemas, ou ainda no verbete do seu componente considerado mais importante, aparecendo abaixo das suas acepções como palavra simples.

⁴ No original: a todos los estudiantes, sean o no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española, y a todos los profesores que se dedican a enseñar español.

Por último, cabe também mencionar que esse dicionário traz as abreviações FR Y LOC. (fraseología y locuciones), que facilitam a identificação das EIs dentro dos verbetes em que estão incluídas.

O *SEÑAS: Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (2001), doravante *SEÑAS*, é um dicionário semasiológico considerado semibílingue, pois oferece informações relativas a definições, a exemplos e à fraseologia em espanhol, mas também sugestões de equivalência em português. O dicionário foi elaborado pela Universidad de Alcalá de Henares e direciona-se “a todos os estudantes de espanhol, de países de língua espanhola ou não, e a todos aqueles interessados em aprender ou aperfeiçoar a língua espanhola” (SEÑAS, 2001, p. IX). A obra tem como proposta ser uma ponte entre os dicionários bilíngues, importantes no começo da aprendizagem de uma LE, e os dicionários monolíngues, por isso traz as equivalências em português. Esclarece-se, na introdução, que as EIs estão incluídas ao final do verbete do componente considerado mais relevante, após as acepções como palavra simples, acompanhado de um quadrado preto, que serve para alertar o usuário de que se trata de uma fraseologia, seguindo a seguinte hierarquia: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição. No caso das EIs compostas por elementos de mesma classe, estas estão incluídas no verbete do primeiro elemento. Porém, essas regras podem não se aplicar a elementos da EI considerados mais *productivos* — que não seguem a regra de hierarquia de classes —, embora de classe inferior em relação aos outros. Tal fator pode dificultar o processo de consulta para o usuário, já que ele não só precisaria conhecer as classes de palavras, como também saber quais elementos, dentro da EI, são considerados mais produtivos para os dicionaristas.

5. Análise de EIs nos dicionários consultados

Para a análise a respeito da qualidade das informações apresentadas sobre as EIs lematizadas, identifiquei, no *SEÑAS*, as expressões de dois intervalos lematizados, de

100 folhas cada, pertencentes às letras A, M e N. Neles, foram encontradas 27 EIs. Num segundo momento, consultei essas mesmas EIs no dicionário SALAMANCA, com o objetivo de comparar as informações apresentadas. Tomei essa decisão já que o SALAMANCA é um dicionário maior e, por isso, incluiria, ao meu ver, todas as EIs lematizadas no SEÑAS e outras mais.

Abaixo, apresento as EIs encontradas nas duzentas folhas do SEÑAS. Todas estavam ao final de cada verbete de um dos seus componentes, após suas acepções como palavras simples e misturadas às palavras compostas ou a outros tipos de locuções ou fraseologias. Todos esses tipos de unidades possuem sua paráfrase definitiva posicionada no início do verbete, inseridas junto a um quadrado de cor preta, que indica se tratar de uma fraseologia, conforme já mencionado.

- 1) Agachar las orejas (baixar as orelhas⁵);
- 2) Agarrarse a un clavo ardiendo (partir para o tudo ou nada);
- 3) Ahogarse en un vaso de agua (fazer tempestade em copo d'água);
- 4) Ahuecar el ala (dar o fora);
- 5) Andarse por las ramas (fazer rodeios);
- 6) Buscar una aguja en un pajar (procurar agulha em palheiro);
- 7) Como alma que lleva el diablo (como um raio);
- 8) Dejar con la miel en los labios (deixar chupando o dedo);
- 9) Dejar con un palmo /tres palmos de narices (deixar com cara de tacho);
- 10) Estar con el agua al/hasta el cuello (estar com água até o pescoço);
- 11) Estar de morro /morros (estar zangado);
- 12) Hacer el/su agosto (fazer bom negócio);
- 13) Ir /marchar con la música a otra parte (ir cantar em outra freguesia);
- 14) Llevar el agua a su molino (puxar a brasa para a sua sardinha);
- 15) Miel sobre hojuelas (melhor que a encomenda);
- 16) No poder con su alma (não se aguentar em pé);
- 17) No tener abuela (não ter modéstia);
- 18) No ver más allá de las narices (não ver um palmo além do nariz);

⁵ Reproduzo as equivalências das EIs para a língua portuguesa apresentadas no dicionário SEÑAS, com exceção de *hacer ellsu agosto* e *por el morro* em que o SEÑAS equivale, respectivamente, como *fazer a América* e *de bicão* – equivalências idiomáticas, porém com pouco respaldo pragmático atualmente.

- 19) Pagar con la misma moneda (pagar na mesma moeda);
- 20) Pasar /restregar por las narices (esfregar na cara);
- 21) Por el morro (sem pagar);
- 22) Ser el último monoma (ser um zero à esquerda);
- 23) Ser más terco que una mula (ser mais teimoso que uma mula);
- 24) Tener las manos libres (ter carta branca);
- 25) Tocarse las narices (ficar de papo para o ar);
- 26) Torcer el morro (torcer o nariz);
- 27) Trabajar como una mula (trabalhar como uma mula).

A seguir, apresento a transcrição das paráfrases definitórias das EIs citadas acima que julgo terem algum tipo de problema como: a falta da inclusão de marcas de uso, apresentação de equivalências deficientes, exemplos pouco ilustrativos, definições pouco claras, a não lematização⁶ de algumas EIs por parte do SALAMANCA e a falta de concordância entre os dois dicionários quanto à extensão das EIs ou suas variantes. Para a discussão das informações, apresento, primeiramente, a paráfrase definitória do SEÑAS e, em seguida, a do SALAMANCA. Por fim, faço a comparação entre as informações presentes em ambos dicionários.

Para julgar a qualidade das informações apresentadas, baseio-me na minha condição de falante de espanhol como segunda língua e de professora de espanhol como LE, bem como em minhas necessidades de entender e tentar usar as EIs a partir das informações disponibilizadas. Também serão considerados a relevância das equivalências no caso do SEÑAS e os usuários prototípicos de cada dicionário: aprendizes de nível intermediário no SEÑAS e aprendizes de nível avançado ou falantes nativos no SALAMANCA. No total, encontrei 15 EIs com alguma das deficiências mencionadas anteriormente.

A respeito das 12 EIs que não tiveram sua transcrição incluída neste trabalho, considero que as informações apresentadas pelos dicionários são suficientes, tendo em

⁶ Lematização é o processo no qual se decide incluir uma unidade em uma obra lexicográfica. Para isso, determina-se a sua forma canônica que, sendo o lema, encabeçará um verbete.

vista os usuários que são falantes nativos de português, especialmente nos casos em que as EIs em questão tinham equivalência tanto literal como idiomática, denominadas EIs de tipo 1 (XATARA, 2011; BAPTISTA, 2006), ou tinham equivalência idiomática, denominadas EIs do tipo 2. Segundo Lara (1996, p. 141, tradução minha), a noção de equivalência corresponde claramente à definição de sinonímia absoluta: "dois termos são chamados sinônimos (sinonímia absoluta) quando são intercambiáveis em todos contextos e, em tal caso, não existem praticamente verdadeiros sinônimos"⁷. As EIs do tipo 1 são aquelas encontradas nos intervalos lematizados que representam construções de correspondências exatas no português⁸:

- 1) agachar/bajar las orejas (baixar as orelhas);
- 2) estar con el agua al/hasta el cuello (estar com água até o pescoço).

As EIs de segundo tipo são aquelas que, embora não possuam correspondência literal ou total em português, possuem o mesmo valor idiomático:

- 1) Ahogarse en un vaso de agua (fazer tempestade em copo d'água);
- 2) No ver más allá de las narices (não ver um palmo além do nariz);
- 3) Pasar /restregar por las narices (esfregar na cara).

Além disso, também excluí algumas EIs do tipo menos idiomáticas (aqui também incluídas as metafóricas), conforme o exposto anteriormente (TAGNIN, 2013), em que não encontrei problemas na sua paráfrase definitiva:

- 1) como alma que lleva el diablo (como um raio);
- 2) dejar con la miel en los labios (deixar chupando o dedo);
- 3) dejar con un palmo/tres palmos de narices (deixar com cara de

⁷ No original: dos términos son llamados sinonimos (sinonímia absoluta) cuando son intercambiables en todos contextos y, en tal caso, no existen practicamente verdaderos sinonimos.

⁸ Entre as 15 EIs transcritas, havia outras desse tipo, como ser más terço que uma mula (ser mais teimoso que uma mula); não a excluí, porém, pois tinha algum tipo de comentário para fazer sobre seu conteúdo proposicional.

- tacho);
- 4) estar de morro (estar zangado);
- 5) llevar el agua a su molino (puxar a brasa para a sua sardinha);
- 6) no poder con su alma (não se aguentar em pé);
- 7) tocarse las narices (ficar de papo pro ar).

A decisão de excluir essas EIs foi tomada a partir da concepção de alguns autores que trabalham com a Fraseodidática, como Baptista (2006) e Xatara (2001). Esses autores defendem que esses tipos de EIs devem ser ensinadas nos níveis iniciais de ensino de línguas estrangeiras, deixando as unidades mais complexas, idiomáticas e sem equivalência com as unidades da língua materna dos alunos para as fases finais da sua aquisição. Tanto o SEÑAS, como o SALAMANCA não são dicionários para aprendizes de nível inicial. A propósito, o SEÑAS cita o papel dos dicionários bilíngues nessa situação, dessa maneira, destacando que não é necessário dar informações exaustivas sobre EIs, sobretudo, aquelas que seus usuários já deveriam conhecer e saber usar.

Abaixo, transcrevo as paráfrases definitórias das 15 EIs já mencionadas. As transcrições correspondentes à letra (a) se referem ao SEÑAS e as transcrições correspondentes à letra (b), ao SALAMANCA. Todas as EIs estão transcritas abaixo da palavra cujo verbete inclui a EI nos dicionários. Caso o dicionário SALAMANCA apresente alguma EI em outro verbete, indicá-lo-ei abaixo da transcrição da paráfrase definitória do SEÑAS.

1) **abuela**⁹

- a) **no tener abuela**, indica que la persona de la que se habla se alaba demasiado a sí misma: *Antonio dice que es el mejor cocinero: no tiene abuela.*
não ter modéstia.

⁹ Verbetes em que está incluída a EI. Caso o dicionário Salamanca a inclua em outro verbete, indicar-se-á o outro abaixo da transcrição da paráfrase definitória do SEÑAS.

- b) **FR Y LOC. Cuénteselo a tu/ la abuela o que se lo cuente a su/ la abuela**
Se usa para indicar que una persona no cree la historia que otra cuenta: *Si dice que gana mucho al mes, que se lo cuente a su abuela. no tener* / necesitar abuela.*

Os dicionários apresentam diferentes informações sobre a EI, embora haja relação entre elas. Tais informações são suficientes para o entendimento, mas não para a produção, pois nenhum dos dicionários apresenta marca de uso. O SEÑAS traz a equivalência *no ter modéstia*, que seria uma expressão neutra da língua portuguesa. Por outro lado, o SALAMANCA, embora tampouco apresente marca de uso, traz um exemplo de linguagem coloquial. É importante salientar que esses dicionários não estão de acordo no que diz respeito à extensão da EI. Além disso, o SEÑAS não registrou suas variantes. Já o SALAMANCA apresenta as formas *no tener abuela* e *no necesitar abuela* que parecem ser variantes da EI *cuénteselo a tu/la abuela*, porém não há uma explicação quanto a casos como esse na introdução do dicionário.

2) **agarrar**

- a) **agarrarse a un clavo ardiendo**, aprovechar una cosa o una ocasión, aunque sea peligrosa, para escapar de una situación difícil: *hipotecar la casa no me parecía bien, pero me agarré a esa solución como a un clavo ardiendo. -> clavo.*

partir para o tudo ou nada

- b) **clavo**

FR Y LOC. **agarrarse a un ~ ardiendo** COLOQUIAL. Hacer <una persona> cualquier cosa para conseguir un determinado fin: *Quiero trabajar, y no me importa que sea en turno de noche; con tal de trabajar, me agarro a un clavo ardiendo. No me importa casarme con alguien mayor que yo; con tal de casarme, me agarro a un clavo ardiendo.*

Somando a explicação com os exemplos que os dicionários trazem, é possível que o usuário entenda e, provavelmente, passe a usar essa EI, embora o SEÑAS novamente não apresente uma marca de uso. Em sua introdução, esse dicionário explica que não se apresenta marca de uso quando se considera a EI de linguagem neutra. Contudo, não acredito que se possa usar a EI mencionada acima, assim como a maioria delas, em qualquer situação de comunicação, principalmente nas mais formais. Segundo Welker (2011), quase todas as EIs fazem parte do discurso coloquial. O dicionário SEÑAS também faz a remissão para o verbete *clavo*, em que também está incluída a EI mencionada. Esse fato chama a atenção, já que a maioria das EIs está incluída somente em um dos seus elementos. Em *clavo*, encontra-se a mesma paráfrase definitiva, no entanto, sem exemplificação, seguida de outra equivalência: *agarrar-se a um fio de cabelo*. Essa nova informação pode confundir o usuário, pois as equivalências em português apresentadas não são sinônimos perfeitos.

3) agosto

- a) **hacer el/su agosto**, aprovechar una ocasión; hacer un buen negocio: *los vendedores de paraguas hacen su ~ en la temporada de las lluvias*. **fazer a América**
- b) FRY LOC. **hacer su ~** Hacer <una persona> un buen negocio: *Los comerciantes de la costa hacen su agosto con el turismo*.

Pode-se notar que as paráfrases definitórias dos dois dicionários analisados são muito semelhantes. Contudo, o SEÑAS também apresenta a passagem *aprovechar una ocasión*. Já a equivalência *fazer a América*, embora também idiomática, não é mais usada atualmente. Além disso, como *hacer el/su agosto* não tem marca de uso — tampouco é uma expressão arcaica — entendo que sua equivalência deveria ser revista.

4) **aguja**

- a) **buscar una aguja en un pajar**, expresión que indica que algo es muy difícil de encontrar porque se confunde con muchas otras cosas iguales o muy parecidas: *encontrar la lentilla que se me cayó era como buscar una ~en un pajar*. No se debe decir *abuja*. **procurar agulha em palheiro**
- b) FRY LOC. **buscar una ~ en un pajar** COLOQUIAL. Empeñarse en una cosa imposible o muy difícil: *Se me han caído las llaves en la calle, pero no las encontraremos, porque es como buscar una aguja en un pajar*.

Essa EI também se trata de um caso com equivalente em português, possibilitando, então, sua melhor compreensão em ambos dicionários. O SEÑAS completa as necessidades linguísticas de seu usuário, falante intermediário de espanhol, com a equivalência em português. Já no caso do SALAMANCA, tal equivalência não é necessária, pois seu usuário é falante de nível avançado de espanhol. A observação do SEÑAS sobre não ser correto empregar *abuja* é imprecisa. Por outro lado, esse uso talvez ocorra entre falantes nativos. Considerando que se trata de uma obra para falantes brasileiros, tal observação seria dispensável.

5) **Ahuecar**

- a) ~ **el ala**, *fam.*, irse: *¡venga, ahueca el ala que no queremos verte más!* Se conjuga como 1. **dar o fora**
- b. **Ala**
- FRY LOC. **Ahuecar el ~** COLOQUIAL. Marcharse <una persona>: *Antes de que empezaran a pedirles explicaciones, ahuecó el ala. Ahuecó el ala después de cenar*.

Ambos os dicionários marcam a EI como coloquial, mas não apresentam informações suficientes para a produção. Ao fazer a análise contrastiva, percebo que

um exemplo traz a EI no imperativo e o outro, no pretérito indefinido, podendo deixar o consulente na dúvida sobre a possibilidade de usá-la em qualquer tempo verbal.

6) Andar

- a) **Andarse por las ramas**, *fam.*, detenerse en lo que menos importa: *no te andes por las ramas y cuenta cómo acabó todo*. **fazer rodeios**

b) Rama

FRY LOC. **Andarse /irse por las ramas** COLOQUIAL. Detenerse <una persona> en lo menos sustancial de un asunto, dejando lo más importante: *Contesta con brevedad y no te andes por las ramas*.

As paráfrases definitórias relacionadas a essa EI poderiam ser mais explicativas. Embora apresentem marcas de uso, podem gerar dúvidas, pois não é possível compreender, a partir das passagens e dos exemplos de ambos dicionários, se a EI expressa que uma pessoa está, intencionalmente, demorando-se em questões menos importantes.

7) Mano

- a) **Tener las manos libres**, tener libertad para hacer una cosa: *tienes las manos libres para disponer del dinero como quieras*. **ter carta branca**

O SALAMANCA não lematizou essa EI. Já o SEÑAS apresenta uma definição simples e suficiente aliada ao exemplo e à equivalência, que facilitam a compreensão. Além disso, traz uma EI em português bastante frequente na língua.

8) Miel

- a) ~ **sobre hojuelas**, *fam.*, expresión que indica que una cosa o situación es todavía mejor de lo que se había previsto: *le tocó la lotería y además encontró pareja*, ~ *sobre hojuelas*. -> hojuela. **melhor que a encomenda**
- b) FRY LOC. ~ **sobre hojuelas** Se usa para indicar que una cosa añade perfección a otra o mejora a otra que ya estaba bien: *Me gusta el trabajo y si, además, me pagan bien, miel sobre hojuelas*.

As paráfrases definitórias apresentadas são adequadas, assim como os exemplos incluídos. Porém, uma marca *diatópica* (MEDINA GUERRA, 2003) seria interessante para a produção, principalmente no caso do SEÑAS, que é direcionado a aprendizes de nível intermediário. Também é importante salientar que o SALAMANCA não incluiu nenhuma marca de uso.

9) Moneda

- a) **Pagar con la misma** ~, comportarse una persona con otra de la misma manera con que ésta la trató a ella: *él fue muy amable conmigo y yo le pagaré con la misma ~; si le haces una faena, él te pagará con la misma ~*. **pagar na mesma moeda**

O SALAMANCA apresenta um problema em relação a essa EI. No verbete *moneda*, está a EI *pagar* con/ en la misma ~*, que remete ao verbete *pagar*, mas, no verbete *pagar*, há a remissão para, novamente, o verbete *moneda* (~ *con/ en la misma moneda**) sem que, em nenhum dos dois verbetes, seja apresentada a definição. Sendo assim, há circularidade nesse dicionário e falta de coerência. Quanto ao SEÑAS, as informações apresentadas são suficientes, já que apresenta um equivalente perfeito em português.

10) Monona

- a) **Ser el último ~, desp.**, ser una persona que no cuenta para nada o no tiene importancia: *le dijo que se callara porque era el último ~. ser um zero à esquerda*

O SALAMANCA não lematizou essa EI e nem mesmo a palavra *monona*. O SEÑAS, por outro lado, ao incluir a marca *desp*, fornece, assim, pistas ao consulente sobre a situação comunicativa em que essa EI poderia ser usada.

11) Morro

- a) **Por el ~, fam.**, sin pagar, sin esfuerzo; sin vergüenza: *esa señora se ha colado por el ~; se presentó en una fiesta por el ~. de bicão*
- b) FRY LOC. **Por el ~ COLOQUIAL** Gratis o sin hacer ningún esfuerzo: *Entramos en la discoteca por el morro.*

Essa EI é facilmente compreendida, pois somente um dos seus componentes é idiomático (é semi-idiomática), porém a equivalência do SEÑAS não é adequada: *de bicão* está obsoleto, o que pode levar o usuário brasileiro a pensar que *por el morro* também possa estar.

12) Morro

- a) **Torcer el ~, fam.**, demostrar disgusto y enfado: *cuando le dije que me marchaba, torció el ~. torcer o nariz*
- b) FRY LOC. **Torcer el ~ COLOQUIAL**. Poner <una persona> cara de enfado: *Cuando algo no le gusta, tuerce el morro y se queda tan contenta*

Assim como na EI anterior, essa também se trata de uma EI semi-idiomática. Cabe destacar que o exemplo trazido pelo dicionário SALAMANCA apresenta ambiguidade devido à passagem *se queda tan contenta*, pois não há motivo para ficar feliz se está demonstrando seu descontentamento. Já, no SEÑAS, há um exemplo mais claro, sem ambiguidade, e uma equivalência que ajuda bastante na compreensão.

13) Mula

- a) **Ser más terco que una mula**, *fam.*, mantenerse excesivamente firme en unas ideas o intenciones: *eres más terco que una mula y no se puede razonar contigo*. **ser mais teimoso que uma mula**

O SALAMANCA não lematizou essa EI, apesar de se tratar de uma EI recorrente da língua espanhola. O SEÑAS, por outro lado, apresenta uma marca de uso, facilitando a compreensão, já que também apresenta uma equivalência adequada do português.

14) Mula

- a) **Trabajar como una mula**, *fam.*, trabajar duramente: *esa mujer trabaja como una mula para sacar a sus hijos adelante*. **trabalhar como uma mula**

O SALAMANCA também não lematizou essa EI. Já o SEÑAS apresenta uma definição curta, porém satisfatória, já que está acompanhada por um exemplo congruente, e tem um equivalente ideal para o português.

15) Música

- a) **ir /marchar con la ~ a otra parte**, *fam.*, expresión con la que se despide a una persona que se cree que está molestando o con la que se rechaza a una

persona molesta: *vete con la ~ a otra parte, pesado*. **ir cantar em outra freguesia.**

- b) FRY LOC. **Con la ~ a otra parte** COLOQUIAL: DISGUSTO Y ENFADO, HUMORÍSTICO. Irse <una persona> a otro lugar: *Como no tenía nada que hacer allí, me marché con la música a otra parte.*

Comparando as informações dos dois dicionários, percebo uma divergência semântica. Primeiramente, no SEÑAS, a EI seria empregada para mandar uma pessoa embora ou rejeitá-la, porque a incomoda. Já, no SALAMANCA, a EI seria usada para mandar qualquer pessoa ir embora sem justificativa. Além disso, embora seja apropriado utilizar marcas de uso, o SALAMANCA apresenta um número demasiado de ocorrências, que podem confundir o usuário (como no caso do exemplo em que não aparece o tom humorístico).

6. Considerações finais

Os dicionários analisados neste trabalho apresentam pontos positivos e negativos em relação à inserção das EIs e às informações dadas sobre elas. O dicionário SEÑAS traz uma equivalência em português que colabora para a compreensão e produção por parte dos seus consultantes, quando empregada adequadamente. Já o dicionário SALAMANCA inclui as EIs em todos os elementos que as compõem, remetendo àquele que traz a paráfrase definitiva. Por outro lado, percebe-se que nem sempre esses dicionários trazem marcas de uso e que, às vezes, essas informações não são suficientes para determinados casos.

Além disso, também constatei, na análise comparativa, que os dicionários estudados nem sempre estão de acordo quanto à forma ou à extensão das EIs consultadas; tampouco estão de acordo a respeito de quais EIs devem ser lematizadas. Esperava-se encontrar, no SALAMANCA, todas as EIs presentes no SEÑAS, já que

aquele se trata de dicionário maior em número de entradas e páginas, além de ser somente monolíngue – ao contrário do SEÑAS que é semibilíngue. Como o SALAMANCA se direciona a aprendizes avançados, ele deveria, em minha opinião, conter mais informações em relação às unidades que inclui. Por outro lado, esse dicionário apresentou mais marcas de uso que o SEÑAS, embora seriam necessárias outras informações que complementassem essas marcas ou exemplos mais esclarecedores. Um dos problemas constatados, a partir desta análise, é que, em várias ocasiões, os dicionários SEÑAS e SALAMANCA não estão de acordo quanto à extensão ou à composição das EIs. O ideal seria que todas as variantes das EIs fossem apresentadas.

A partir da análise realizada, considero que, em relação às EIs, os dicionários poderiam apresentar mais informações que ajudassem melhor o usuário em suas consultas e proporcionassem segurança na hora da produção. Por essa razão, ainda que, em geral, as pessoas busquem agilidade ao realizar uma consulta ao dicionário, o ideal seria que o usuário consultasse mais de uma fonte para complementar suas necessidades informativas.

Por fim, os dicionaristas precisam repensar suas decisões lexicográficas. Como sugestões para os problemas aqui levantados, sugiro aos lexicógrafos o uso de *corpora* para decidir quais EIs devem ser incluídas em suas obras, tendo como critérios a frequência e o usuário prototípico. Além disso, os dicionaristas devem sempre buscar a inclusão de marcas de uso e exemplos de qualidade que representem o real uso da EI em questão.

Referencias Bibliográficas

BAPTISTA, L. M. T. R. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! **RedELE** – Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf?documentId=0901e72b80df9f3c. Acesso em: 13 jan. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español). **Revista Língua e Literatura**, Frederico Westphalen, v.8/9, p. 97-114, 2002/2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/34>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **Alfa**. Vol. 53, Nº 1, p. 243 – 260, 2009.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1997.

DANTE HERNÁNDEZ, A. B. El componente fraseológico en la enseñanza de ELE. *In: Forma: Formación de Formadores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2003. p. 65-92.

Diccionario Salamanca de la lengua española. Madrid: Santillana, 1996.

LARA, L. F. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996. 274p.

MEDINA GUERRA, A. M. **Lexicografía española**. Ariel Lingüística, 2003.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

WELKER, H. A. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. *In: ORTIZ, M. L.; HUELVA, E. Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. São Paulo: Pontes, 2001. p. 139 – 159.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2011.

Artigo recebido em: 01.03.2018

Artigo aprovado em: 29.03.2018



Marcas de uso e redes medioestruturais de verbetes sobre homossexual masculino em dicionários escolares

Labels and mediostructural networks of entries about male homosexuals in school dictionaries

Hugo Leonardo Gomes dos Santos*

Antônio Luciano Pontes**

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho***

RESUMO: Nosso objetivo foi investigar quais as marcas de uso utilizadas nos dicionários escolares tipo 3 do Programa Nacional do Livro Didático 2012 para indicar as restrições e os contextos de uso de palavras relacionadas a *homossexual masculino*, bem como suas implicações para a compreensão dos sentidos ali expressos. Buscamos fundamentação teórica nos campos da Metalexigrafia e da Lexicografia Pedagógica (WELKER, 2004; PONTES, 2009; 2012; GARRIGA ESCRIBANO, 1994; 1995; FAJARDO, 1997) e operamos uma pesquisa descritiva e qualitativa. Apresentamos um levantamento de 11 entradas relacionadas a *homossexual masculino*, totalizando 44 verbetes extraídos de cinco dicionários escolares. A partir das definições selecionadas, elaboramos redes de fluxo de sentido, redes medioestruturais, e analisamos o posicionamento das marcas de uso empregadas por cada dicionário, nas redes elaboradas, e os padrões de marcação de cada palavra. Em relação às conclusões, podemos destacar dois

ABSTRACT: Our aim was to investigate the use of usage labels in type 3 school dictionaries adopted by the National Program of Textbooks 2012 in order that we could indicate the restrictions and contexts of use of words related to male homosexuals, as well as their implications for the understanding of the senses expressed there. We sought theoretical support in studies within the fields of Metalexigraphy and Pedagogical Lexicography, such as Welker (2004), Pontes (2009; 2012), Garriga Escribano (1994; 1995), and Fajardo (1997). We conducted a qualitative descriptive study. We presented a survey of 11 word-entries related to male homosexuals, totalizing 44 entries extracted from five school dictionaries. The selected definitions were used for the elaboration of sense-flow networks, mediostructural networks. We then analyzed the location of the usage labels used by each dictionary in the mediostructural network and the labeling patterns for each word. In relation to the conclusions, we can highlight two

* Mestre em Linguística Aplicada (2016) pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. prof.hugoleo13@gmail.com.

** Doutor em Letras (1996) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. pontes321@hotmail.com.

*** Doutor em Letras - Inglês (2007) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE. pedro.praxedes@uece.br.

aspectos: (1) a marca mais recorrente em nosso *corpus* foi a que se refere ao uso pejorativo, indicando os contextos discriminatórios em que essas palavras são empregadas; e (2) palavras marcadas, como “bicha”, “baitola” e “maricas”, por exemplo, estão posicionadas às margens da rede e o fluxo de sentidos converge dessas palavras para as palavras não marcadas “gay” e “homossexual”.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexual masculino. Dicionário escolar. Marcas de uso. Pejorativo.

aspects: (1) the most recurrent label in our corpus was that referring to derogatory use, indicating the discriminatory contexts in which these words are used; and (2) marked words like “bicha”, “baitola” e “maricas”, for example, are located at the network periphery and the flow of meanings converges from those words to the unmarked words “gay” and “homosexual”.

KEYWORDS: Male homosexual. School dictionary. Usage labels. Derogatory.

1. Introdução

As discussões sobre gênero e sexualidade estão cada vez mais ganhando visibilidade na mídia e no meio acadêmico. Os preconceitos relacionados às diversas identificações de gênero e orientações sexuais se manifestam de diferentes formas, desde a violência física e o *bullying* até a violência psicológica e moral. Nesse âmbito, é interessante destacar que a língua também é um meio de expressão dessas violências, pois os usos sociais de palavras e expressões podem carregá-las com efeitos de sentido ofensivos.

Vale ressaltar que as palavras e expressões não são, em si, depreciativas ou ofensivas, mas seu sentido, como afirmam Weinmann e Culau (2014, p. 633), “lhe[s] é dado pela trama discursiva em que ela[s] se encontra[m], trama essa que lança raízes em determinado caldo de cultura”. Dessa forma, as práticas discursivas e as situações sociais de discriminação e preconceito é que conferem a expressões como “maricas” e “bicha” o seu caráter pejorativo.

Em relação ao contexto específico deste trabalho, destacamos, quanto às questões de violência através da língua, a importância do dicionário enquanto “saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural” (PIRES DE OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001). O dicionário é tido como uma autoridade nos fatos da língua, no entanto, por se

tratar de um texto, apresenta marcas históricas, culturais e ideológicas de seus autores e de seu tempo. Além da diferenciação das acepções de uma palavra, outro elemento do verbete que apresenta algumas nuances de sentido são as marcas de uso.

Os possíveis sentidos ofensivos e pejorativos de algumas palavras são apresentados aos consulentes através das marcas de uso. Apesar da importância das marcas ser reconhecida pelos estudiosos de Lexicografia, pouca atenção tem sido dada a esse elemento, tanto pelos dicionaristas como pelos estudiosos. No cenário internacional, os trabalhos de Fajardo (1997) e Garriga Escribano (1994; 1995) são representativos das discussões sobre marcas de uso na Lexicografia espanhola. No Brasil, temos os trabalhos de Strehler (2001; 2013), Araújo (2015) e Pontes (2012), dentre outros, tendo os dois últimos sido desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Dessa forma, nosso objetivo foi investigar, do ponto de vista da Metalexicografia, quais as marcas de uso utilizadas nos cinco dicionários escolares voltados para os anos finais do ensino fundamental do “Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários” do ano de 2012¹ para indicar os contextos de uso de palavras relacionadas à orientação sexual “homossexual”, delimitada a pessoas do gênero masculino, bem como suas implicações para a compreensão dos sentidos ali expressos. Após levantarmos os verbetes relacionados a *homossexual masculino* em toda a nomenclatura de três obras, compusemos o *corpus* da pesquisa a partir das 11 entradas selecionadas nesses dicionários iniciais, buscando em seguida as mesmas entradas nas outras duas obras. Em seguida, estabelecemos as relações medioestruturais entre os verbetes de cada dicionário e analisamos as marcas de uso empregadas².

¹ No âmbito do “Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários” de 2012, esses dicionários são chamados de dicionários tipo 3.

² Detalhes sobre a composição do *corpus* são melhor explicados na metodologia deste artigo.

Em relação ao contexto acadêmico em que se insere nossa pesquisa, é importante destacar que se trata de um trabalho de Metalexigrafia, compreendida aqui como a reflexão teórica sobre os dicionários (PORTO DAPENA, 2002). Vale ressaltar ainda que, por investigarmos a marcação em dicionários escolares, discutimos elementos ligados aos usos da língua e aos usos de dicionários em situações didáticas. Dessa forma, também se trata de uma pesquisa inserida no campo da Lexicografia Pedagógica, entendida como o campo de estudos que busca discutir as questões que envolvem os dicionários usados para o ensino-aprendizagem de língua materna ou estrangeira (PONTES, 2009).

Nossa pesquisa se justifica academicamente a partir das características apontadas até o momento: o estudo de elementos que carecem de discussão nos campos da Metalexigrafia e da Lexicografia Pedagógica e a abrangência de nossa pesquisa, ou seja, os cinco dicionários tipo 3. Outra característica que merece destaque é a metodologia adotada, que favorece a compreensão do fenômeno da marcação e das relações entre os itens lexicais selecionados na pesquisa. Além disso, é importante ressaltar a necessidade de abrir espaços de discussão sobre as formas de expressão de preconceito e de violência através da língua, incluindo o seu registro em obras lexicográficas.

Este artigo está dividido em cinco seções. A segunda seção trata da fundamentação teórica, em que discutimos aspectos relacionados ao dicionário e às marcas de uso. A terceira seção apresenta os aspectos metodológicos envolvidos na realização da pesquisa. A quarta seção apresenta os dados levantados e as discussões sobre as implicações do emprego das marcas encontradas. Por fim, a quinta seção apresenta nossas considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

O dicionário é um artefato cultural que apresenta um retrato do universo semântico-cultural de uma determinada comunidade linguística. Assim, ao analisar o sistema de marcas de uso de cinco dicionários escolares, exploramos como esses dicionários propõem restrições de uso às entradas que compõem nosso *corpus*.

Para compreendermos as marcas de uso de um dicionário, é importante situá-las dentre as estruturas que compõem esse tipo de obra. Segundo Welker (2004), as estruturas lexicográficas são cinco, a saber: (1) a **megaestrutura**, estrutura global do dicionário em que se encaixam as demais; (2) a **macroestrutura**, corpo do dicionário, formado pelo conjunto de verbetes da obra; (3) a **microestrutura**, informações, presentes nos verbetes, de ordem ortográfico-gramatical, semântica e pragmática sobre as entradas que compõem a macroestrutura; (4) a **medioestrutura**, sistema de remissões entre as diferentes informações presentes no verbete ou em outras estruturas do dicionário; e (5) os **textos externos**, introduções, listas de abreviaturas, quadros de conjugação verbal que estão fora da macroestrutura e auxiliam na compreensão de informações presentes na obra. As marcas de uso são apresentadas ao consulente no guia de uso e na lista de abreviaturas, componentes dos textos externos, e estão no interior do verbete relacionadas ou à palavra entrada, ou à determinadas acepções.

De acordo com Welker (2004) e Pontes (2009), as informações mais usuais presentes no verbete lexicográfico são as seguintes: (1) **informação fônica**, informação sobre a pronúncia da entrada e suas variantes fonéticas; (2) **informação gramatical**, informação morfossintática a respeito da entrada; (3) **marca de uso**, informação sobre o contexto de utilização da entrada, podendo ser de ordem geográfica, social ou da área de conhecimento a que a entrada ou a acepção pertence; (4) **definição**, paráfrase semântica da palavra-entrada; (5) **exemplo de uso**, enunciado que mostra a palavra em uso; (6) **colocação e fraseologia**, construções sintáticas que apresentam a entrada como componente e apresentam certo grau de convencionalidade, caracterizando-se,

por vezes, como subentradas, para as quais se apresentam definições próprias; e (7) **remissiva**, marcas que estabelecem conexões entre as informações no interior do verbete ou entre o verbete e as outras estruturas lexicográficas.

No âmbito da Metalexigrafia, as marcas de uso são entendidas como etiquetas ou rótulos apresentados, na maioria das vezes, de maneira abreviada e acompanham as definições das palavras. As marcas podem contextualizar ou restringir os usos das palavras, sendo relacionadas à entrada em si ou a uma acepção particular, como ressalta Porto Dapena (2002, p. 251) ao afirmar que elas são “elementos indicadores de alguma característica relativa à natureza, ao uso ou ao valor da palavra-entrada em sua totalidade ou em algum de seus significados ou usos em particular”.

Nesse contexto, é importante discutir os conceitos de marcação e de palavras marcadas e não marcadas. Fajardo (1997) propõe que a marcação seja compreendida como um procedimento lexicográfico para indicar particularidades do uso das palavras. Dessa forma, a marcação faz parte do planejamento necessário para delimitar a abrangência do universo lexical do dicionário e compõe um sistema de marcas de uso utilizadas ao longo da obra. Por isso, cada dicionário acaba adotando um sistema particular, o que pode gerar, conseqüentemente, um problema para os consulentes se não forem devidamente orientados.

O problema evidenciado por pesquisas sobre marcas de uso – como destacado por Welker (2004), Pontes (2009) e Strehler (2001) – é a ausência tanto de um padrão definido seguido pelos lexicógrafos quanto de indicações, no guia de uso da maioria dos dicionários, sobre o que é considerado “popular”, “pejorativo” ou “chulo”. Assim, o estabelecimento de critérios para a marcação pode ser confuso e subjetivo, dificultando a apreensão dos contextos de uso de algumas palavras ou suas acepções.

Através desses sistemas de marcação, as palavras e suas acepções podem ser classificadas em marcadas e não marcadas. Para compreendermos bem esses conceitos, recorreremos à definição da funcionalidade das marcas de uso de Strehler

(2001). O autor afirma que esse recurso lexicográfico serve para “caracterizar as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal, da língua de uma comunidade lingüística” (sic) (STREHLER, 2001, p. 174). Assim, as palavras que “fogem ao corriqueiro” aparecem marcadas no dicionário, isto é, apresentam uma indicação para o consulente de que aquele uso é um uso não convencional. Já as palavras que não “fogem” ao uso convencional não apresentam essas indicações, ou seja, são palavras não marcadas.

No entanto, se pensarmos que, em um mesmo dicionário, a palavra “pipa” pode aparecer sem marca de uso, enquanto a palavra “raia” pode aparecer marcada, fica perceptível o que leva a essa diferenciação. A nosso ver, o uso “normal” a que se refere Strehler (2001) seria o da norma de maior prestígio social. Portanto, o uso “corriqueiro” ou cotidiano pode ser, em muitos casos, um uso marcado se não fizer parte da norma prestigiada. Assim, existem questões socioculturais envolvidas nesse processo de marcação empreendido nas obras lexicográficas.

Existem várias possibilidades para a classificação das marcas de uso. Hausmann (1989) citado por Welker (2004, p. 131), por exemplo, apresenta uma lista mais detalhada de classificação das marcas de uso, a saber:

- a) diacrônicas (por exemplo, antiquado, envelhecido, neologismo);
- b) diatópicas (aplicadas a acepções restritas a certas regiões ou países);
- c) diaintegrativas (usadas para assinalar estrangeirismos);
- d) diamediais (diferenciam entre as linguagens oral e escrita);
- e) diastráticas (por exemplo, chulo, familiar, coloquial, elevado);
- f) diafásicas (diferenciam entre a linguagem formal e a informal);
- g) diatextuais (assinalam que o lexema – ou acepção – é restrito a determinado gênero textual; por exemplo, poético, literário, jornalístico);
- h) diatécnicas (informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica, a um tecnoleto);
- i) diafreqüentes (sic) (em geral: raro, muito raro);
- j) diaevaluativas (mostram que o falante, ao usar o lexema, revela certa atitude; por exemplo, pejorativo, eufemismo);
- k) dianormativas (indicam que o uso de certa acepção – ou lexema – é errado pelas normas da língua padrão).

Fajardo (1997) faz considerações sobre sete tipos de marcas, a saber: as marcas diacrônicas; as marcas diatópicas; as marcas de nível, registro e estilo; as marcas técnicas; as marcas conotativas; as marcas de frequência; e as marcas normativas. Nesse contexto, um dos problemas destacados pelo autor é a classificação de algumas marcas, como a marca “familiar”. Alguns estudiosos, como Hausmann (1989) citado por Welker (2004), incluem essa marca entre as marcas diastráticas, enquanto outros a tratam como diafásica. Fajardo (1997) ainda ressalta que, para alguns sociolinguistas, o registro de língua “familiar” não existiria; então, a inclusão dessa marca não faria sentido.

O autor destaca que essas classificações, bem como o sistema de marcação do dicionário, podem ser compreendidas como um sistema de oposições, indicando as seguintes:

- 1) atual // novo / obsolescente / obsoleto: neol., desus., antiq.
- 2) geral // regional / dialetal: Amér., And., Argent., Al.
- 3) neutro // falado / escrito: lit.
- 4) neutro // estrato / grupo: pop., vulg.
- 5) neutro // formal / informal: coloq., form., inform.
- 6) neutro // poético / literário/ jornalístico / administrativo: Adm., lit., Poét.
- 7) língua comum // língua técnica: Acúst., Aer., Agri., Agrim.
- 8) frequente // infrequente: desus., us.
- 9) neutro // conotado: deprec., irôn., insul.
- 10) correto // incorreto: /incor. (FARJADO, 1997, p. 36-37)

Essas oposições são construídas a partir de três diferentes processos, de acordo ainda com Fajardo (1997), a saber: (1) gradações, como “neutro - familiar - popular”; (2) antonímia, como “formal - informal”; e (3) delimitação, como “língua comum - língua técnica”. No entanto, como ressaltamos anteriormente, os limites entre alguns desses aspectos são muito vagos e até fluidos, dificultando a marcação das palavras no dicionário.

3. Metodologia

Como nosso objetivo foi investigar a marcação de verbetes relacionados a *homossexual masculino* em dicionários escolares tipo 3, nosso trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo. Os dicionários que serviram de fonte para a extração do *corpus* foram os seguintes:

1. DABL – Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2011);
2. AJ – Aurélio Júnior – dicionário escolar da língua portuguesa (FERREIRA, 2011)
3. CA – Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa (GEIGER, 2011);
4. DDLP – Dicionário didático da língua portuguesa (RAMOS, 2011); e
5. SJ – Saraiva jovem – dicionário da língua portuguesa ilustrado (SARAIVA; OLIVEIRA, 2010).

Inicialmente, realizamos a leitura integral de três dicionários (CA, DDLP e SJ), buscando as entradas referentes a *homossexual masculino*. Os critérios de escolha dos verbetes foram: (1) ser substantivo; (2) apresentar ao menos uma acepção referente a *homossexual masculino*. Essa busca resultou em uma lista de 11 entradas que foram consultadas nos outros dois dicionários (DABL e AJ) para a composição do *corpus* principal de nossa pesquisa. O Quadro 1 mostra: as entradas; quais e quantos verbetes aparecem em cada dicionário; os verbetes sem acepção referente a *homossexual masculino* também por dicionário, indicados com um asterisco (*) e desconsiderados na análise; o número total de ocorrências dos verbetes, considerando-se os cinco dicionários.

Quadro 1 – *Corpus* principal.

Entradas	DABL (7)	AJ (8* / 4)	CA (10)	DDL (10)	SJ (9)	Total
Baitola	----	----	Baitola	Baitola	Baitola	40
Bicha	Bicha	Bicha*	Bicha	Bicha	Bicha	
Boiola	----	----	Boiola	Boiola	Boiola	
Boneca	Boneca	Boneca*	Boneca	Boneca	Boneca	
Gay	Gay	Gay	Gay	Gay	Gay	
Homo	----	Homo*	----	Homo	----	
Homossexual	Homossexual	Homossexual	Homossexual	Homossexual	Homossexual	
Maricas	Maricas	Maricas	Maricas	Maricas	Maricas	
Mariquinhas	----	----	Mariquinhas	----	----	
Pederasta	Pederasta	Pederasta	Pederasta	Pederasta	Pederasta	
Veado	Veado	Veado*	Veado	Veado	Veado	

Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 53).

A partir das definições dos verbetes do *corpus* principal, sentimos a necessidade de elaborar um *corpus* complementar para observar as relações de remissão entre as entradas do *corpus* em cada dicionário por meio de uma rede medioestrutural. Os verbetes que compõem o *corpus* complementar são: “afeminado”, “efeminado”, “heterossexual”, “homossexualidade”, “homossexualismo” e “pederastia”. É importante ressaltar que esses verbetes não apresentam definições diretamente relacionadas a *homossexual masculino*, nosso critério de composição do *corpus* principal, mas a relação com o homossexual é feita através de remissivas. Recorremos a esses verbetes em nossas análises quando as definições das entradas do *corpus* principal apontam para as entradas do *corpus* complementar.

Inicialmente, após a leitura dos verbetes do *corpus* principal nos cinco dicionários, percebemos que as definições utilizadas formavam um fluxo de informações entre eles. Dessa forma, elaboramos uma rede de sentidos, que denominamos de rede medioestrutural, entre os verbetes do *corpus* principal, recorrendo ao *corpus* complementar para evidenciar as relações de sentido construídas através da medioestrutura dos dicionários. A partir dessas redes, apresentadas na próxima seção, discutimos as implicações da marcação utilizada em cada dicionário nos verbetes em análise.

4. Análises e resultados

Primeiramente, discutimos os dados relacionados a cada dicionário individualmente, seguindo a ordem estabelecida na seção anterior. Em seguida, discutimos as implicações gerais de nossos achados. Apresentamos, no Quadro 2, as acepções selecionadas do DABL.

Quadro 2 – Acepções do DABL.

Entradas	Acepções selecionadas
Bicha	3. <i>pej.</i> Homossexual masculino.
Boneca	5. <i>pej.</i> Homem efeminado.
Gay	1. Homossexual, geralmente referido ao sexo masculino.
	2. Homossexual.
	3. Referente ou próprio de homossexual.
Homossexual	1. Que sente atração por ou tem relações sexuais com indivíduo do mesmo sexo.
	2. Pessoa homossexual.
Maricas	1. <i>pej.</i> Homem efeminado.
	3. Que é efeminado ou medroso.
Pederasta	Homem que tem relações sexuais com outro homem; homossexual.
Veado	2. <i>chulo</i> Homem homossexual.

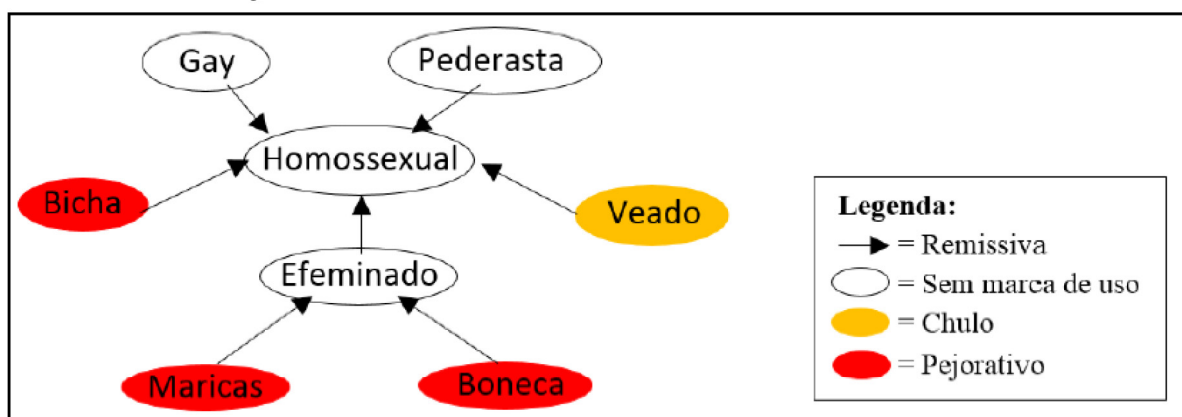
Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 66).

Como é possível perceber, seis acepções das onze encontradas não apresentam marcas de uso, são elas: as três acepções do verbete “gay”, as duas do verbete “homossexual” e a do verbete “pederasta”. Em relação às marcas de uso empregadas, das onze acepções em análise três apresentam a marca “*pej.*”, de pejorativo, e uma apresenta a marca “*chulo*”. Os verbetes que apresentam essas marcas são, respectivamente, “bicha”, “boneca”, “maricas” e “veado”. Como afirmamos anteriormente, as marcas são utilizadas para indicar ao consultante os contextos em que as palavras são utilizadas ou as nuances de sentido que seus usos podem apresentar. Nos casos em análise, temos exemplos de como as marcas indicam essas nuances de sentido ao marcar acepções de verbetes referentes a palavras que apresentam uma avaliação social negativa em relação ao homossexual masculino. No

entanto, é interessante observar como essas marcas de uso estão posicionadas na rede medioestrutural proposta pelo DABL para os verbetes em análise.

A partir das definições apresentadas acima, elaboramos a rede medioestrutural que subjaz a esses verbetes. É possível perceber, no Quadro 2, que o verbete “bicha” conduz o consulente ao verbete “homossexual”. Já o verbete “boneca” levaria o consulente ao verbete “efeminado” do *corpus* complementar, que apresenta as seguintes definições: “2. Homossexual. 3. Aquele que é homossexual”³. Assim, o verbete “efeminado” conduz ao verbete “homossexual”. O verbete “gay”, em suas três acepções, conduz o leitor à consulta do verbete “homossexual”. O verbete “maricas”, como ocorre com o verbete “boneca”, conduz o consulente ao verbete “efeminado” e, como apontado no verbete “boneca”, para o verbete “homossexual”. O verbete “pederasta” apresenta uma definição mais informativa e, em seguida, faz uma remissão implícita ao verbete “homossexual”. O verbete “veado” conduz ao verbete “homossexual”. Dessa forma, seis verbetes conduzem o consulente, direta ou indiretamente, a “homossexual”, o sétimo verbete, que apresenta uma definição mais informativa e que, de fato, responderia à dúvida de significado que originou a consulta. Assim, temos a Figura 1:

Figura 1 – Rede medioestrutural do DABL com marcas de uso.



Fonte: Santos (2016, p. 65).

³ É importante ressaltar que, por rigor metodológico, essa entrada não compôs o *corpus* principal por não se enquadrar nos critérios de seleção apontados na metodologia.

As marcas de uso utilizadas nesse conjunto de verbetes ficam posicionadas nas bordas da rede medioestrutural. Essa organização sugere que, ao seguir o fluxo de sentidos, o consulente vai ser direcionado de palavras marcadas negativamente para palavras de uso social não-marcado. Assim, o dicionário orienta, de forma implícita, que o consulente deve preferir utilizar as palavras não-marcadas em detrimento das palavras marcadas. Essa percepção decorre do fluxo de sentido de busca expresso pelas relações remissivas entre as entradas. Para tanto, a ausência de definições que apresentem o significado da entrada colabora para que o consulente precise fazer nova consulta. A nosso ver, esse fluxo de sentidos se configura como um aspecto positivo desse dicionário por contribuir para a construção de práticas de linguagem menos preconceituosas. Partiremos, agora, para os dados extraídos do AJ, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Acepções do AJ.

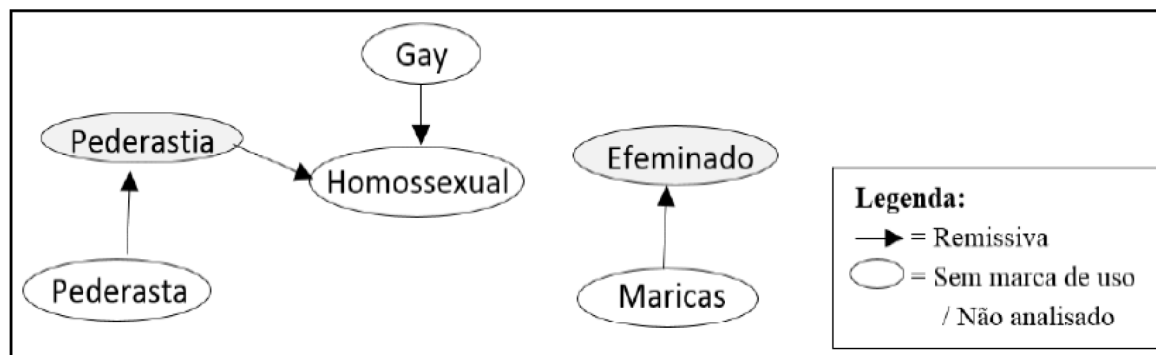
Entradas	Acepções selecionadas
Gay	1. Que é homossexual.
	2. Homossexual.
Homossexual	1. Pessoa que sente atração sexual por pessoas do mesmo sexo.
	2. De, ou relativo a homossexual (1).
Maricas	Indivíduo efeminado, ou medroso.
Pederasta	Aquele que é dado à pederastia.

Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 74).

Em relação às marcas de uso, nenhuma das acepções encontradas apresenta marcação. É importante destacar, no entanto, que o dicionário não registra acepções em três verbetes que foram marcados no dicionário anterior, a saber, “bicha”, “boneca” e “veado”. Ainda em comparação com o dicionário anterior, também não há marcação no verbete “maricas”, apontado como pejorativo no DABL. É importante destacar que no AJ não estão presentes os verbetes “baitola” e “boiola”. Em todos esses casos, como vimos no DABL e veremos nos outros dicionários analisados, haveria grande probabilidade de marcação.

Assim como no conjunto anterior de verbetes, a partir das definições e de suas remissivas, elaboramos a rede medioestrutural do AJ, apresentada na Figura 2:

Figura 2 – Rede medioestrutural do AJ.



Fonte: Santos (2016, p. 73).

Nessa figura, é possível perceber a existência de dois grupos separados de relações: o primeiro centrado na entrada “homossexual” e o segundo, na entrada “efeminado”. No primeiro grupo, é possível observar a mesma orientação implícita para a utilização da palavra “homossexual” em detrimento das demais. No entanto, a ausência de marcas de uso dificulta a compreensão dos motivos dessa orientação. Supomos que essa relação decorra da aparente pertença dessa palavra ao discurso das ciências biológicas e da saúde. Portanto, “homossexual” seria utilizada em contextos mais formais que as demais.

Embora não seja possível identificar a motivação dessa organização de remissões, esse aspecto se configura como positivo. Como afirmamos na análise da Figura 1, a orientação encontrada pode auxiliar na construção de usos linguísticos menos preconceituosos.

Por fim, é importante destacar a ausência de relação entre os verbetes “efeminado” e “homossexual”. Na rede medioestrutural anterior, havia uma relação entre esses verbetes, mas, aqui, essa relação não ocorre. A falta dessa relação pode indicar que não há uma associação necessária entre a homossexualidade e a identificação com práticas tidas como femininas. Essa dissociação é outro aspecto

positivo, em nosso entendimento, pois pode contribuir para a desconstrução de preconceitos em relação ao homossexual masculino. Partiremos para o conjunto de acepções extraídas do CA, presentes no Quadro 4.

Quadro 4 – Acepções do CA.

Entradas	Acepções selecionadas
Baitola	<i>N.E. Gír. Pej. Ver boiola. (ø)</i>
Bicha	4 <i>Bras. Vulg. Pej.</i> Homossexual masculino, homem efeminado.
Boiola	<i>Pej. Pop.</i> Homossexual do sexo masculino; BAITOLA.
Boneca	6 <i>Bras. Pej.</i> Homem efeminado.
Gay	1 Homem homossexual.
	2 Homossexual.
	3 Próprio ou típico de homossexual
Homossexual	Que ou quem sente atração por e/ou tem relações sexuais com pessoas do mesmo sexo.
Maricas	<i>Pej. Pop.</i> Que ou quem é afeminado ou medroso (diz-se de homem ou garoto).
Mariquinhas	<i>Pej. Pop. Ver maricas. (ø)</i>
Pederasta	Homem que tem relações sexuais com pessoas do mesmo sexo; HOMOSSEXUAL.
Veado	2 <i>Bras. Tabu.</i> Homem homossexual.

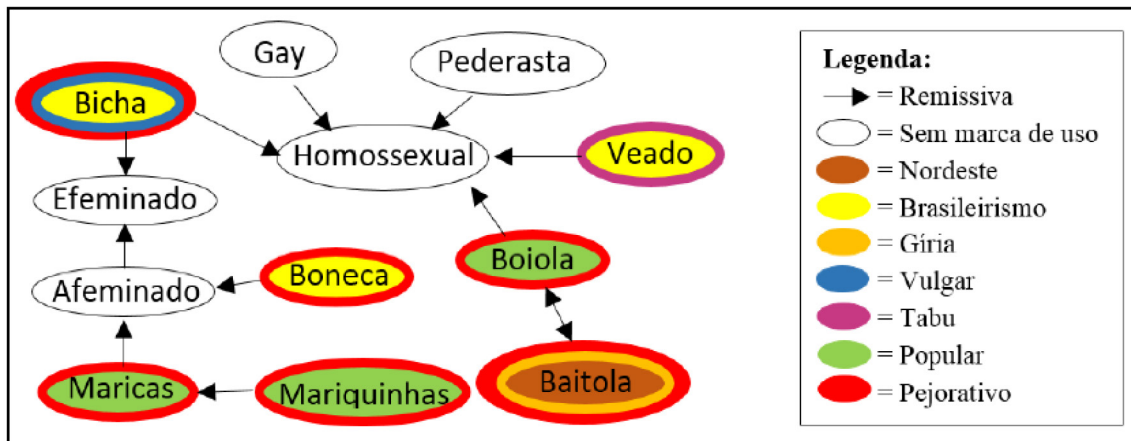
Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 83).

Em relação às marcas de uso empregadas, temos que, das doze acepções em análise, cinco não apresentam marca alguma, a saber, as três acepções do verbete “gay”, a definição dos verbetes “homossexual” e “pederasta”. A marca “*Pej.*”, de pejorativo, aparece em seis verbetes: “baitola”, “bicha”, “boiola”, “boneca”, “maricas” e “mariquinhas”. A marca “*Pop.*”, de popular, aparece em três verbetes: “boiola”, “maricas” e “mariquinhas”. O mesmo ocorre com a marca “*Bras.*”, referente a brasileirismo, que aparece em “bicha”, “boneca” e “veado”. As marcas “*NE*”, “*Gír.*”, “*Vulg.*” e “*Tabu.*” – referentes, respectivamente, a linguagem do nordeste, vocábulo gírio, vocábulo vulgar e tabuísmo – aparecem apenas uma vez. As marcas “*NE*” e “*Gír.*” aparecem no verbete “baitola”; a marca “*Vulg.*”, no verbete “bicha”; e a marca “*Tabu.*”, no verbete “veado”.

Nesse conjunto de verbetes, é possível perceber que o dicionarista buscou usar uma maior variedade de marcas para indicar as nuances de sentido presentes nos usos

das diferentes entradas que se referem a *homossexual masculino*. Essa variedade pode contribuir para uma melhor percepção sobre os contextos de uso desses itens lexicais por parte do consulente. Em relação à rede medioestrutural, vejamos a Figura 3.

Figura 3 – Rede medioestrutural do CA com marcações.



Fonte: Santos (2016, p. 82).

É interessante observar que, como ocorreu com os verbetes do DABL, as marcas de uso estão posicionadas nas margens da rede. A rede de sentidos é bem complexa e tem, como centro, o verbe "homossexual". Dessa forma, o consulente é levado, ao seguir o fluxo de sentidos, de palavras negativamente marcadas para palavras de uso social não marcado. Um aspecto interessante a ser destacado é que a complexidade da rede pode indicar, em relação à consulta, uma dificuldade de encontrar as informações desejadas. Os verbetes "maricas" e "boneca", por exemplo, apresentam o maior caminho de busca a ser percorrido pelo consulente. Assim, o consulente, se não for bem orientado pelo dicionário ou pelo professor, pode desistir da busca e ficar sem a informação desejada.

Partiremos, agora, para o conjunto de verbetes do DDLP, apresentados no Quadro 5.

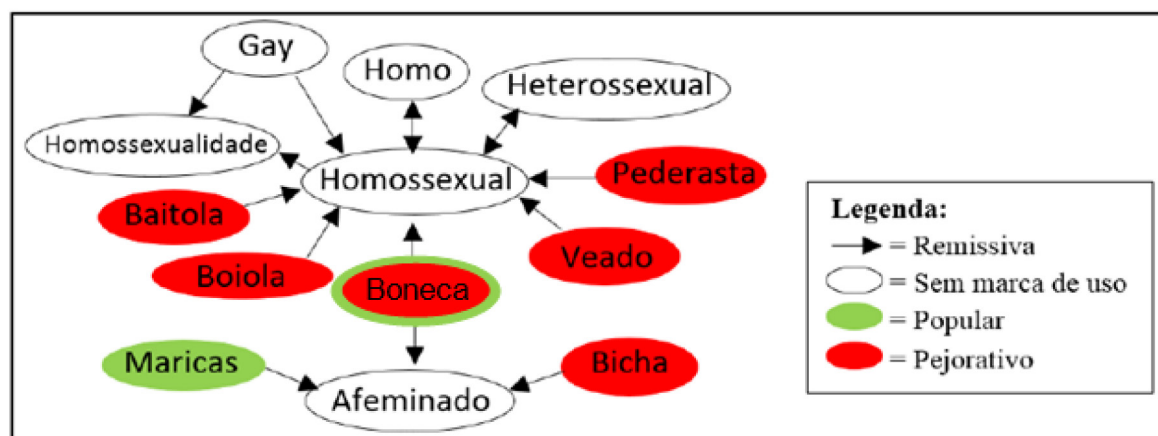
Quadro 5 – Acepções do DDLP.

Entradas	Acepções selecionadas
Baitola	<i>pejorativo</i> Homossexual masculino.
Bicha	<i>pejorativo</i> Homem afeminado.
Boiola	<i>pejorativo</i> Homossexual masculino.
Boneca	3 <i>pejorativo</i> Pessoa do sexo masculino que é afeminada.
	4 <i>popular</i> Homossexual masculino que se veste com roupas próprias do sexo feminino.
Gay	1 Da homossexualidade ou relacionado a ela.
	2 Pessoa homossexual.
Homo	> Homossexual. (ø)
Homossexual	1 Da homossexualidade ou relacionado a ela.
	2 Que ou quem sente atração sexual por indivíduos do mesmo sexo.
Maricas	1 <i>popular</i> Em relação a uma pessoa do sexo masculino, que é afeminada.
Pederasta	1 <i>pejorativo</i> Homem homossexual.
	2 <i>pejorativo</i> Homem adulto que tem relações sexuais com um rapaz.
Veado	2 <i>pejorativo</i> Homossexual masculino.

Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 93).

No conjunto de verbetes extraído do DDLP, novamente os verbetes “gay” e “homossexual” aparecem sem marcas de uso. O verbete “homo” também não é marcado e não apresenta definição, apenas a remissiva ao verbete “homossexual”. Sobre as marcas de uso, apenas duas são utilizadas, a saber, “*pejorativo*” e “*popular*”. A primeira é usada em oito acepções e a segunda, em duas. Por fim, é interessante destacar que, diferente do que ocorreu nos dicionários anteriores, o verbete “pederasta” aparece marcado como “*pejorativo*”. Sobre a rede medioestrutural, vejamos a Figura 4.

Figura 4 – Rede medioestrutural do DDLP com marcações.



Fonte: Santos (2016, p. 92).

A partir da Figura 4, é possível perceber que não encontramos uma variedade de marcas de uso e, para as entradas selecionadas, o dicionário apresenta um sistema simples de marcação. De maneira recorrente, os verbetes marcados aparecem posicionados ao redor do verbete “homossexual”. Pela quarta vez, observamos, a partir das remissões entre os verbetes, a orientação implícita de uso da palavra “homossexual” em detrimento das palavras marcadas. A nosso ver, é um aspecto positivo desse dicionário por contribuir para a construção de práticas de linguagem menos preconceituosas.

É interessante destacar que, como ocorreu na análise referente à Figura 2, o verbete “afeminado” não apresenta relação direta com o verbete “homossexual”. Essa ausência de remissão pode indicar, como no caso anterior, a dissociação entre a homossexualidade e a identificação com as expressões tidas como femininas. No entanto, os verbetes “bicha”, “boneca” e “maricas” apresentam remissão para o verbete “afeminado”. Dessa forma, o dicionário parece indicar que há diferentes comportamentos e posicionamentos em relação a expressão social da homossexualidade masculina.

Por fim, outro detalhe interessante é a presença de remissivas no verbete “homossexual”. Nos dicionários anteriores, esse verbete é tratado como alvo das remissivas, mas, aqui, há remissivas que partem dessa entrada para os verbetes “homo”, “heterossexual” e “homossexualidade”, todos não marcados. Assim, o dicionário aponta entradas socialmente neutras para complementar as informações obtidas na entrada “homossexual”, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos lexicais do consulente sobre os usos socialmente não marcados da entrada. Partiremos, agora, para o último conjunto de verbetes, os que foram extraídos do SJ.

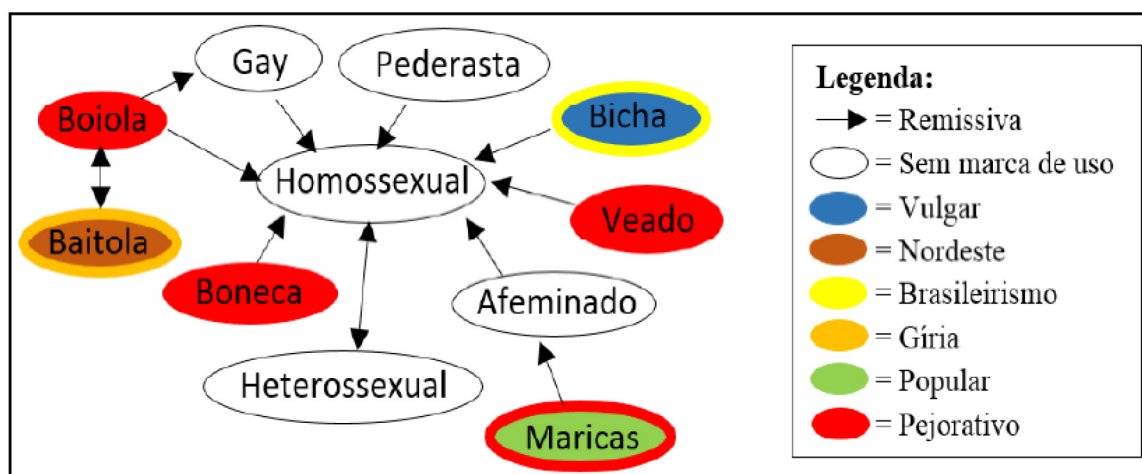
Quadro 6 – Acepções do SJ.

Entradas	Acepções selecionadas
Baitola	<i>NE gir Mq Boiola.</i>
Bicha	3. <i>Bras vulg</i> Homossexual masculino.
Boiola	<i>pej</i> Homossexual do sexo masculino, <i>gay</i> .
Boneca	4. <i>pej</i> Homossexual masculino.
Gay	1. Homossexual.
	2. Relativo aos homossexuais.
Homossexual	1. Relacionado ao interesse sexual ou amoroso por pessoas do mesmo sexo.
	2. Pessoa que tem esse interesse.
Maricas	<i>pej pop</i> Que ou quem se amedronta com facilidade ou tem modos afeminados.
Pederasta	Homem que mantém relações sexuais com outro homem; homossexual masculino.
Veado	2. <i>pej</i> Homem homossexual.

Fonte: adaptado de Santos (2016, p. 104).

Dentre as onze acepções em análise, cinco não são marcadas, a saber, as duas do verbete “gay”, as duas do verbete “homossexual” e a do verbete “pederasta”. Novamente, a marca mais utilizada é a que se refere ao uso pejorativo, “*pej*”, presente nos verbetes “boiola”, “boneca”, “maricas” e “veado”. O verbete “maricas” apresenta também única ocorrência da marca que se refere à linguagem popular, “*pop*”. O verbete “baitola” apresenta as únicas ocorrências das marcas referentes à linguagem do nordeste, “*NE*”, e a vocábulo gírio, “*gir*”. A abreviatura “*Mq*” pode ser compreendida como um indicativo de remissão, pois significa “mesmo que” e é seguida pela remissiva, não havendo definição neste verbete. Por fim, o verbete “bicha” também apresenta as únicas ocorrências das marcas referentes a brasileirismo, “*Bras*”, e a linguagem vulgar, “*vulg*”. Vejamos como fica a rede medioestrutural proposta pelo dicionário entre esses verbetes, na Figura 5.

Figura 5 – Rede medioestrutural do SJ com marcações.



Fonte: Santos (2016, p. 103).

Novamente, é possível perceber que o centro da rede é o verbete “homossexual” e que as entradas marcadas estão às margens da rede. Como temos afirmado, essa organização é um aspecto positivo por conduzir o consultante aos usos não marcados da língua e contribuir para a desconstrução de práticas de linguagem preconceituosas. De forma semelhante ao que ocorreu no dicionário anterior, a entrada “homossexual” apresenta uma remissão ao verbete “heterossexual”, buscando complementar as informações obtidas em “homossexual” e ampliando os conhecimentos do consultante.

Como já comentamos o padrão de marcação de cada obra, vejamos, no Quadro 7, o padrão de marcação para cada entrada.

Quadro 7 – Visão geral sobre as marcas de uso.

Entradas	DABL	AJ	CA	DDL	SJ
Baitola	----	----	N.E. Gír. Pej.	Pej.	N.E. Gír.
Bicha	Pej.	----	Bras. Vulg. Pej.	Pej.	Bras. Vulg.
Boiola	----	----	Pej. Pop.	Pej.	Pej.
Boneca	Pej.	----	Bras. Pej.	Pop.	Pej.
Gay	∅	∅	∅	∅	∅
Homo	----	----	----	∅	----
Homossexual	∅	∅	∅	∅	∅
Maricas	Pej.	∅	Pej. Pop.	Pop.	Pej. Pop.
Mariquinhas	----	----	Pej. Pop.	----	----
Pederasta	∅	∅	∅	Pej.	∅
Veado	Chulo	----	Bras. Tabu	Pej.	Pej.

Fonte: Santos (2016, p. 107).

Os verbetes “gay”, “homossexual” e “homo” aparecem, em todo o nosso *corpus*, não marcados, apontando para um caráter neutro dessas palavras. O verbe “pederasta”, presente nos cinco dicionários, apresenta apenas uma ocorrência da marca “pej.”. Então, de acordo com os dados levantados em nosso *corpus*, poderíamos dizer que é uma palavra neutra, no entanto, é necessário fazer uma ressalva. Há uma confusão entre as palavras “pederastia” e “pedofilia” no senso comum, como atestado nos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2016), Michaelis (2018) e Priberam (2013). Assim, ocorre uma associação entre a pederastia, que envolve a relação entre um homem mais velho e um homem mais novo, e o abuso de menores de idade. Dessa forma, é possível perceber que a palavra “pederasta” tem seus sentidos marcados por aspectos negativos apesar da quase ausência de marcas negativas.

O verbe “baitola”, com três ocorrências em nosso *corpus*, apresenta duas marcas diatópicas, indicativas de um falar típico da região nordeste (N.E.), duas marcas indicativas de vocábulo gírio (gír.) e outras duas marcas referentes a uso pejorativo. É interessante destacar que as marcas de gíria e de pejorativo representam aspectos de valoração negativa para a palavra, de menosprezo (GARRIGA ESCRIBANO, 1994-1995), embora nem toda gíria seja, de fato, pejorativa. É importante destacar que apenas SJ não apresenta a marca de pejorativo, o que, a nosso ver, pode se configurar como uma omissão da obra e contribuir para o uso inadequado dessa entrada.

No verbe “bicha”, encontramos três ocorrências da marca referente a uso “pejorativo”, duas ocorrências da marca “vulgar” e duas ocorrências da marca diatópica referente a “brasileirismo”. As conotações negativas dessa entrada estão indicadas pelas duas primeiras marcas. A marca “vulgar”, segundo Garriga Escribano (1994), apresenta três conotações, a saber, (1) a sexual, relacionada ao ato sexual ou aos órgãos sexuais; (2) a criminosa, relacionada a atos criminosos como roubos, armas e delitos; e a dos insultos, como palavrões e palavras de baixo calão. Dessa forma, de

acordo com os dicionários em análise, a entrada “bicha” é usada em contextos depreciativos, portanto, estaria inserida em práticas de linguagem preconceituosas.

O verbete “boiola” apresenta três ocorrências da marca referente ao uso pejorativo e uma ocorrência da marca referente ao registro popular da língua. A marca “popular”, assim como a marca “familiar” discutida anteriormente, apresenta uma delimitação imprecisa em relação aos diversos usos da língua. Novamente, de acordo com nosso *corpus*, observamos que o uso do vocábulo é marcado por uma conotação negativa, estando presente em contextos preconceituosos de uso da língua.

O verbete “boneca” também é marcado pelo uso depreciativo indicado nas três ocorrências da marca “pej.”. Além dessas três ocorrências, temos uma ocorrência da marca diatópica referente ao falar típico do Brasil e uma ocorrência da marca referente à linguagem popular. Neste último caso, ao apresentar apenas a marca “Pop.”, o DDLP pode contribuir para o uso inadequado da entrada, dando margem para que o consulente interprete que a entrada naquela acepção pode ser usada em contextos informais de interação.

O verbete “maricas” apresenta três ocorrências da marca “pejorativo” e três ocorrências da marca “popular”. O verbete “mariquinhas” segue a mesma marcação de “maricas”, apresentando uma ocorrência da marca “pejorativo” e uma ocorrência da marca “popular”. Dessa forma, o caráter depreciativo desses vocábulos é sinalizado pela marca de uso “pejorativo”. No entanto, nem AJ nem DDLP apresentam essa marcação. AJ opta por não apresentar nenhuma marca para essa entrada, enquanto DDLP marca a entrada como pertencente à linguagem popular. Em ambos os casos, a omissão do aspecto depreciativo do uso da entrada pode contribuir para o uso inadequado da entrada pelo consulente.

O verbete “veado” apresenta duas ocorrências da marca “pejorativo”, uma ocorrência da marca “brasileirismo”, uma ocorrência da marca “chulo” e uma ocorrência da marca “tabu”. Novamente, as marcas apontam um uso de valoração

negativa dessa palavra, bem como o aspecto proibitivo de seu uso por se tratar de um tabu linguístico. De acordo com nossos achados, essa entrada está associada a contextos depreciativos e preconceituosos.

Nesse ponto, acreditamos ser necessário destacar que as palavras “bicha”, “baitola” e “veado”, indicadas como preconceituosas e depreciativas até o momento, são utilizadas entre sujeitos homossexuais em suas interações, geralmente, sem a conotação negativa. A conotação depreciativa estaria mais presente em situações de interação entre indivíduos de orientação sexual heterossexual e em situações de interação formais. Assim, com o objetivo de orientar o consulente sobre os usos formais da língua, os dicionários em análise precisam apresentar as marcas de uso encontradas.

Por fim, é interessante destacar que, como ficou claro na observação das redes medioestruturais, o fluxo de sentidos leva o consulente das entradas marcadas para as entradas não marcadas. Dessa forma, os dicionários em análise, até por se tratarem de obras para uso escolar, conduzem o consulente às entradas pertencentes à norma padrão, as quais seriam as palavras usadas em um discurso politicamente correto. Logo, esse aspecto, a nosso ver, não é, em si, um aspecto negativo, tendo em vista que as marcas de uso ajudam a compreender as nuances de sentido entre as entradas, apontando aquelas que devem ser evitadas por serem desrespeitosas e pejorativas.

Apesar de em todos os casos os consulentes serem levados das entradas marcadas às não marcadas, que correspondem às aceitas por homossexuais, houve as omissões das obras como apontamos anteriormente. Essas omissões podem acarretar o uso inadequado das entradas pelos consulentes, bem como contribuir para a manutenção de usos preconceituosos de linguagem em relação aos homossexuais. Dessa forma, é necessário que as obras lexicográficas procurem esclarecer o consulente de forma apropriada para a compreensão dos recursos utilizados na obra, instrumentalizando seus usuários para o uso da língua em diferentes contextos.

5. Considerações finais

Após a discussão dos dados, é necessário fazer algumas considerações sobre a pesquisa. O objetivo era investigar a marcação utilizada nos dicionários escolares tipo 3 do “PNLD – Dicionários 2012” para indicar as restrições e os contextos de uso de palavras relacionadas a *homossexual masculino*, bem como suas implicações para a compreensão dos sentidos ali expressos.

A maior ocorrência, em nosso *corpus*, foi a da marca que se refere ao uso pejorativo, indicando possíveis contextos discriminatórios em que as palavras analisadas são empregadas. As palavras marcadas – como “bicha”, “baitola” e “maricas”, por exemplo – estão posicionadas às margens das redes medioestruturais e o fluxo de sentidos converge dessas palavras para as palavras não marcadas, “gay” e “homossexual”, por exemplo. A nosso ver, essa orientação, mesmo que implícita, é um aspecto positivo em relação às práticas de linguagem que envolvem a figura do sujeito homossexual masculino, tendo em vista que o uso de palavras não marcadas pode contribuir para a construção de práticas sociais menos preconceituosas.

Os dicionários escolares analisados mostraram diferentes formas de marcar as palavras em análise e de estabelecer o fluxo de sentidos entre os verbetes. O fluxo adotado pelos cinco dicionários, o de remeter as palavras marcadas negativamente às palavras neutras, pode favorecer que os consulentes/estudantes identifiquem as palavras que devem ser evitadas ao se referirem ao sujeito homossexual.

Portanto, em contexto de educação, discutir as diferentes formas de se referir ao sujeito homossexual em diferentes contextos e gêneros discursivos/textuais, usando os dicionários para estabelecer interação com outros textos e também com as experiências individuais dos alunos, pode ser uma atividade produtiva, tanto para as questões de produção escrita como para a reflexão sobre os usos da língua, ressaltando o cuidado em evitar os usos desrespeitosos/discriminatórios, como indicados aqui.

Essa mesma metodologia pode ser utilizada com outros conjuntos de verbetes, como verbetes sobre religião, a mulher, as pessoas transexuais, os negros etc. Os alunos serão levados a discutir essas temáticas e, em conjunto, expor suas ideias e experiências, desenvolvendo seu senso crítico sobre a língua e seus usos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, N. C. **A gíria como marca de uso nos dicionários escolares**. 2015. 68f. Monografia (graduação em Letras) – Curso de Letras, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

BECHARA, E. C. (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12059&Itemid=. Acesso em: jan. 2018.

FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. **Revista de Lexicografía**, v. III, p. 31-57, 1996-1997.

FERREIRA, A. B. de H. Pederastia. **Dicionário Aurélio de português online**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/pederastia>. Acesso em: jan. 2018.

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

GARRIGA ESCRIBANO, C. Las marcas de uso: despectivo en el DRAE. **Revista de Lexicografía**, v. I., p. 113-147, 1994-1995.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La marca de “vulgar” en el DRAE: de “Autoridades” a 1992. **Sintagma**, v. 6, p. 5-13, 1994.

GEIGER, P. (org.). **Caldas Aulete: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

MICHAELIS. Pederastia. **Michaelis: dicionário brasileiro de língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pederastia/>. Acesso em: jan. 2018.

PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. Apresentação. *In*: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: EdUFMS, 2001, p. 9-11.

PONTES, A. L. **Marcas de uso em dicionários escolares brasileiros**. Material didático [Notas de aula], 2012.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, A. L. O dicionário na sala de aula: saberes e aplicações. *In*: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**, v 2. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 27-59.

PORTO DAPENA, J.-Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arcos Libros S. L., 2002.

PRIBERAM. Pederastia. **Dicionário Priberam de língua portuguesa** (online). Priberam Informática S.A., 2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/pederastia>. Acesso em: jan. 2018.

RAMOS, R. A. (ed. resp.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SM, 2011.

SANTOS, H. L. G. dos. **Verbetes lexicográficos e Processos: uma abordagem metalexigráfica e sistêmico-funcional de dicionários escolares**. 2016. 126f. Dissertação (mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Hugo%20Leonardo .pdf](http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Hugo%20Leonardo.pdf). Acesso em: jan. 2018.

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

STREHLER, R. G. Variação e Dicionários. **Linguagem em Foco**, v. 04, p. 105-124, 2013.

STREHLER, R. G. Marcas de uso nos dicionários. *In*: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 171-180.

WEINMANN, A. de O.; CULAU, F. V. Notas sobre o politicamente correto. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 628-645, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2014.12663>

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

Artigo recebido em: 28.02.2018

Artigo aprovado em: 27.08.2018



A semântica cognitiva como ferramenta de otimização das definições tipo *whole-sentence*

Cognitive semantics as an optimization tool of whole-sentence definitions

Larissa Moreira Brangel*

RESUMO: O presente artigo discute possíveis contribuições da semântica cognitiva para a otimização de definições lexicográficas do tipo *whole-sentence*. Nos últimos anos, as *whole-sentence definitions* têm ganhado reconhecimento nas obras lexicográficas pedagógicas em razão de sua maneira diferenciada de explicar o significado das palavras para o consulente. Apesar de apresentar uma notória aproximação com os postulados da semântica cognitiva, muito pouco se tem teorizado sobre esse tipo de definição, de modo que a sua elaboração ainda é feita de maneira bastante intuitiva pelos lexicógrafos. Desta forma, com o intuito de fornecer subsídios de base teórica para o aprimoramento das definições *whole-sentence*, o presente artigo discute pontos de contato entre as *whole-sentence definitions* e a semântica cognitiva, estreitando, assim, as relações entre a teoria semântica e a prática lexicográfica. Além disso, o artigo também apresenta uma proposta prática de aplicação da semântica cognitiva na elaboração das definições *whole-sentence*, tomando como base os princípios da semântica de *frames* e a base de dados da FrameNet.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica. Definição Lexicográfica. Semântica Cognitiva.

ABSTRACT: This paper discusses some possible contributions of cognitive semantics to optimize whole-sentence definitions. In the last years, whole-sentence definitions have gained recognition in pedagogical dictionaries because of their special way of explaining meaning to the users. Despite showing notorious proximity to cognitive semantics principles, very little has been done to study this kind of definition through a theoretical point of view and, as a result, it is still elaborated in a very intuitive way by lexicographers. In face of this, to provide a theoretical basis to whole-sentence definitions, this paper discusses contact points between whole-sentence definitions and cognitive semantics, narrowing the gap between semantic theory and practical lexicography. Furthermore, the paper also presents a suggestion of applying cognitive semantics to the elaboration of whole-sentence definitions, making use of some principles of frame semantics and the FrameNet database.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography. Lexicographical Definition. Cognitive Semantics.

* Pesquisadora de pós-doutorado (CAPES/PNPD) no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

1. Introdução

Passados mais de quinze anos desde a primeira avaliação dos dicionários escolares de língua portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é possível observar importantes avanços no planejamento dos dicionários pedagógicos brasileiros, tais como a elaboração de políticas públicas de educação voltadas para o uso de dicionários no ambiente escolar, o aumento de pesquisas sobre lexicografia pedagógica no meio acadêmico e um maior interesse das editoras em compilar obras que se encaixem na proposta do Ministério da Educação para o uso de dicionários em sala de aula.

Ainda assim, muitas ressalvas podem ser feitas em relação à qualidade das obras indicadas pelo PNLD Dicionários, cuja última atualização aconteceu no ano de 2012. O programa, apesar de ser de suma importância para o estudo e para a compilação de dicionários escolares e representar um primeiro passo em direção a obras de qualidade, ainda reflete uma pesquisa lexicográfica bastante rudimentar quando comparada aos estudos e aos produtos lexicográficos de países com maior tradição na área da lexicografia pedagógica (cf. BRANGEL, 2016a). Assim, ainda que os atuais dicionários escolares de língua portuguesa apresentem qualidade notoriamente superior aos dicionários produzidos antes da criação do PNLD Dicionários, problemas estruturais profundos e bastante graves são facilmente encontrados nas obras brasileiras atuais, que, por isso, necessitam ser reavaliadas e reformuladas.

Dentre a miríade de informações oferecidas pelos dicionários escolares, o presente trabalho dispensa especial atenção àquela que é tida como o segmento informativo central dos dicionários semasiológicos, ou seja, a paráfrase explanatória. No cenário atual da lexicografia, as paráfrases explanatórias ainda são redigidas de maneira muito intuitiva, baseando-se, na maioria das vezes, na capacidade de redação dos lexicógrafos que as produzem. Apesar da importância singular deste segmento

informativo, pouco são os estudos que buscam oferecer bases teórico-metodológicas para a redação de paráfrases em obras lexicográficas, sejam elas de orientação pedagógica ou não (cf. FARIAS, 2013).

Diante deste cenário, o presente trabalho acolhe a ideia de que um alicerce teórico-metodológico com vistas a orientar a elaboração de paráfrases explanatórias forneceria contribuições ímpares para as obras lexicográficas escolares do Brasil. A teoria selecionada para alcançar este objetivo consiste na semântica cognitiva, haja vista o potencial de aplicabilidade desta teoria em obras lexicográficas pedagógicas (cf. GAO, 2012; BOAS; DUX, 2013, OSTERMANN, 2015). Assim, as páginas que seguem procurarão tecer algumas considerações sobre as possíveis contribuições da semântica cognitiva na redação de paráfrases explanatórias do tipo *whole-sentence* para, em seguida, demonstrar, na prática, uma possível maneira de se estabelecer tal relação. O objetivo central deste estudo é contribuir para que a elaboração de paráfrases voltadas para crianças seja uma atividade amparada por bases mais teóricas e menos especulativas.

2. Paráfrases explanatórias e teorias semânticas

Na literatura sobre o uso de dicionários, o significado das palavras desponta, ao lado da ortografia, como informação mais procurada pelos consulentes no ato da consulta (MOON, 2002, p. 632; JACKSON, 2002, p. 76). Diante da sua importância frente a tarefa de fornecer ao consulente o significado dos itens lexicais, a paráfrase explanatória assume um papel fundamental dentro das obras lexicográficas, colocando-se como o segmento informativo central de um verbete de dicionário. Embora uma paráfrase nem sempre consiga elucidar de maneira autônoma o significado de um item lexical, necessitando muitas vezes de mecanismos complementares à explanação – tais como exemplos (FARIAS, 2008), pós-comentários semânticos (FARIAS, 2011), remissões (BUGUEÑO MIRANDA; ZANATTA, 2010) e

ilustrações (BRANGEL, 2011) – esta constitui, sem sobra de dúvidas, um segmento informativo de destaque dentro da microestrutura dos dicionários semasiológicos.

Ao longo da história da lexicografia e do seu desenvolvimento como ciência, não foram poucos os autores que trataram da definição lexicográfica a partir de uma perspectiva teórica, a exemplo de Dubois e Dubois (1971), Haench *et al.* (1982), Seco (1987), Martínez de Souza (1995), Landau (2001), Geeraerts (2003), Welker (2004) e Atkins e Rundell (2008). Porém, na contramão das necessidades da produção dicionarística, muito pouco tem se discutido sobre como gerar definições satisfatórias. Como bem coloca Bugueño Miranda (2009, p.244), as discussões em torno desse segmento informativo debruçam-se ou sobre a relação *paráfrase explanatória – teoria semântica* (de modo a eleger um modelo semântico que sirva como base teórico-metodológica para a apreensão do significado das palavras), ou sobre princípios de redação, ou, ainda, sobre a elaboração de tipologias capazes de classificar diferentes tipos de definições de acordo com determinados critérios.

Nesse sentido, o que se pode observar é que o cenário atual da lexicografia conta com pouca reflexão teórica em torno da redação de paráfrases explanatórias e que esta carência de reflexões se coloca como uma eminente contradição dentro da área de estudos se levarmos em conta pelo menos três fatores: 1) a importância das paráfrases dentro de uma obra lexicográfica semasiológica (GEERAERTS, 2003; HARTMANN; JAMES, 2002, *s.v. semasiological dictionary*), 2) a complexidade intrínseca ao ato de definir, decorrente da própria natureza da linguagem (FARIAS, 2013), e 3) a grande quantidade de definições problemáticas verificadas nos dicionários semasiológicos da atualidade (BRANGEL, BUGUEÑO MIRANDA, 2012). No momento, estima-se que, à exceção da proposta de Farias (2013), cujo objetivo repousa em alicerçar as bases de uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos, não há, na literatura sobre lexicografia, uma orientação teórico-metodológica consolidada para a elaboração de definições lexicográficas.

Assim, em termos de propostas teórico-metodológicas, o que se tem estabelecido sobre geração de paráfrases explanatórias são as considerações originalmente elaboradas por Bugueño Miranda (2009) e posteriormente colocadas em prática por Farias (2013), que serviram de base para o presente trabalho. De acordo com a referida proposta, uma paráfrase explanatória deve estar sempre alicerçada em três variáveis, a saber: uma taxonomia de paráfrases explanatórias, um *pattern* sintático e uma teoria semântica. A primeira variável (taxonomia de paráfrases explanatórias) remete à escolha de um modelo parafrástico a partir de uma taxonomia de definições, a segunda variável (*pattern* sintático) relaciona-se à formulação sintagmática da paráfrase, ao passo que a terceira variável (teoria semântica) alude ao tipo e à quantidade de informação a ser utilizada na explicitação do significado, o que pode ser considerado um *cálculo da informação*. Nessa proposta, a escolha por uma teoria semântica (terceira variável apresentada) é condição *sine qua non* para a elaboração de definições satisfatórias, pois permite calcular os dados a serem disponibilizados, tanto na esfera quantitativa como na esfera qualitativa (BUGUEÑO MIRANDA, 2009; FARIAS, 2013).

Atendo-se, portanto, à terceira variável da proposta apresentada, é possível distinguir três modelos semânticos principais que influenciam a redação de definições lexicográficas, a saber: a semântica formal, a semântica estrutural e a semântica cognitiva. Essa influência, no entanto, aparece na maioria das obras de forma sutil e pouco criteriosa, revelando muito pouco sobre uma possível reflexão teórica do lexicógrafo no momento da elaboração das paráfrases. O quadro comparativo apresentado abaixo, elaborado por Farias (2013, p. 176), demonstra as concepções de significado oferecidas pelos três modelos semânticos em discussão:

Quadro 1 – as diferentes concepções de significado de acordo com os modelos semânticos formal, estrutural e cognitivo.

Semântica das condições de verdade	Análise componencial do significado	Teoria dos protótipos
Compreensão extensional do significado: o significado é definido em termos de uma correspondência com a realidade extralinguística.	Compreensão intensional do significado: o significado está circunscrito a uma língua funcional, e está determinado pelos limites estabelecidos no interior do campo semântico correspondente.	Compreensão extensional do significado: o significado é uma representação dos “conteúdos de consciência” [<i>Beuusstseinhalt</i>]; na representação do significado se incorpora parte do conhecimento do mundo.

Fonte: Farias (2013, p.176)

Conforme mencionado mais acima, a opção por um modelo semântico se reflete, principalmente, no viés informacional da paráfrase, ou seja, no tipo e na quantidade de informação oferecida. Para os propósitos do presente trabalho, é importante salientar que os princípios que distinguem a semântica cognitiva dos outros dois modelos semânticos apresentados (formal e estrutural) viabilizam o estudo do significado lexical sob uma perspectiva enciclopédica.

No âmbito dos estudos lexicais, a visão enciclopédica surge como uma alternativa à visão linguística, permitindo, na prática lexicográfica, que os lexicógrafos repensem o conteúdo das paráfrases explanatórias, de modo a oferecer descrições mais “abertas” do significado. Em outras palavras, a visão enciclopédica propõe um modelo lexical que considera como peça-chave o sistema conceitual humano, que, na ótica da semântica cognitiva, serve de sustentação para o significado linguístico (EVANS; GREEN, 2006, p. 215).

Assim, uma das consequências de se adotar a perspectiva enciclopédica é aceitar que o significado lexical, na maioria dos casos, não está organizado sob a forma de conceitos únicos e delimitados, mas sob a forma de categorias amplas, que Geeraerts (2010, p. 222) descreve como “grandes blocos de conhecimento”:

[...] Sabemos como assar panquecas, as implicações de ir à biblioteca consultar um livro, como são as organizações administrativas do nosso país, quando a Primeira Guerra Mundial começou e quando ela

terminou – e todas estas formas de conhecimento transcendem as fronteiras de um item lexical. Uma concepção enciclopédica do significado linguístico, portanto, requer uma maneira de se representar estes grandes blocos de conhecimento juntamente com um meio de se relacionar os itens lexicais relevantes a esta estrutura conceitual mais ampla¹ (GEERAERTS, 2010, p.222)

No fazer lexicográfico, a estruturação das *whole-sentence definitions*² apresenta uma forte compatibilidade com a visão enciclopédica do significado (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *definition style*). Esse modelo de definição apresenta, geralmente, duas orações, de modo a inserir a palavra-entrada em um contexto para, em seguida, defini-la dentro deste contexto (LANDAU 2001, p. 164). Para Svensén (2009, p. 236), essa propriedade permite que as *whole-sentence definitions* possam ser utilizadas não apenas nas tarefas de compreensão linguística, mas também nas de produção. Vejamos abaixo alguns exemplos extraídos de CcAL (2014)³:

cry (...) 1. When you **cry**, tears come from your eyes, usually because you are unhappy or hurt. (CcAL 2014, s.v.)

de|cor (...) The **decor** of a house or room is its style or furnishing and decoration. (CcAL 2014, s.v.)

¹ [we know how to bake pancakes, what it implies to go to the library to consult a book, what the administrative organization of our country looks like, when World War I started and when it ended – and all of these forms of knowledge far transcend the boundaries of a single lexical item. An encyclopedic conception of linguistic meaning, then, requires a way of representing those larger chunks of knowledge, together with a means of linking all the relevant lexical items to that broader conceptual structure.]

² importante mencionar que não parece haver, na literatura sobre definição lexicográfica, um consenso entre os estudiosos para nomear as *whole-sentence definitions*. Assim, é possível encontrar uma série nomenclaturas diferentes para essa técnica definitória, a saber, *full-sentence definition* (RUNDELL, 2008), *definição COBUILD* (em uma clara alusão aos dicionários da linha Collins Cobuild) (SVENSÉN, 2009), *definição contextual* (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *definition style*, LEW; DZIEMIANKO, 2006a, 2006b), *definição sentencial* (GEERAERTS, 2003) e *definição oracional* (CARVALHO, 2011). No presente trabalho, optamos por *whole-sentence definition*.

³ Seguindo uma convenção da metalexigrafia, o presente trabalho opta por utilizar abreviaturas nas citações de dicionários em vez da tradicional *Harvard Citation* (autor, ano, página). Além disso, a transcrição de verbetes também não segue a formatação de citação sugerida pela ABNT, uma vez que o texto citado não corresponde aos postulados de um autor específico, e sim a definições lexicográficas de um dicionário.

hyp|no|tize (...) **1.** If someone **hypnotizes** you, they put you into a state in which you seem to be asleep but can still see, hear, or respond to things said to you. (...) **2.** If you **are hypnotized by** someone or something, you are so fascinated by them that you cannot think of anything else. (CcAL 2014, s.v.)

Ainda que as *whole-sentence definitions* estejam presentes em obras lexicográficas mais antigas, foram as edições do Collins Cobuild voltadas para aprendizes de inglês como língua estrangeira que deram notoriedade à técnica definitória (RUNDELL, 2008). John Sinclair, idealizador da proposta nos dicionários Collins Cobuild, investiu em um tipo de definição que, para ele, assemelhava-se às explicações dos professores em sala de aula. Para a construção das definições, Sinclair valeu-se de ferramentas linguísticas, tais como a pesquisa em *corpora*, o que conferiu mais sistematicidade à elaboração das *whole-sentence definitions*. A objeção a convenções lexicográficas, a utilização de linguagem menos técnica e mais próxima da linguagem ordinária e a necessidade de um contexto para se chegar ao significado são alguns princípios que parecem estar por trás das *whole-sentence definitions*, de acordo com Rundell (2008, p. 198).

No Brasil, a necessidade aprimoramento dos dicionários escolares imposta pelo PNLD Dicionários encorajou alguns editores a inserirem definições do tipo *whole sentence* em suas obras. Assim, diante dos bons resultados obtidos pela linha Collins Cobuild junto a aprendizes de inglês como língua estrangeira, acreditou-se que as *whole sentence definitions* poderiam também ser úteis a aprendizes de língua materna em fase inicial de aquisição da escrita (CARVALHO, 2011, p. 90). A partir da edição de 2006 do PNLD Dicionários, então, as *whole-sentence definitions* passaram a integrar alguns dicionários escolares brasileiros Tipo 1 (voltado para alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental) e Tipo 2 (voltado para alunos que cursam o 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Vejamos algumas definições extraídas desses tipos de obra:

obedecer (...) Quando você **obedece** a alguém, você faz o que essa pessoa pediu. (MpDH 2005, s.v.)

dourado (...) Uma coisa **dourada** tem a cor amarela e brilhante, como o ouro. (MpDH 2005, s.v.)

oeste (...) O **oeste** é uma direção. É para o **oeste** que você olha para ver o Sol se pôr. (MpDH 2005, s.v.)

livro (...) Um **livro** é feito de muitas folhas de papel, bem presas num dos lados. Ele tem palavras escritas, para lermos, e figuras ou desenhos, para vermos. (MpCA 2005, s.v.)

calado (...) Se uma pessoa está **calada**, ela não está falando nada. Se a pessoa é sempre meio calada, ela fala pouco. (MpCA 2005, s.v.)

Com base nos exemplos apresentados, é possível observar importantes correlações que aproximam a visão enciclopédica do significado defendida pela semântica cognitiva e a natureza das *whole-sentence definitions*. No entanto, como mencionado anteriormente, essas relações permanecem em uma esfera ainda muito especulativa, haja vista a carência de discussões teórico-metodológicas com vistas ao estudo e à elaboração das *whole-sentence definitions*. É em meio a esta lacuna teórico-metodológica e à demanda do mercado de dicionários escolares no Brasil que teceremos, a partir de agora, algumas considerações a respeito da aplicação mais sistematizada de princípios da semântica cognitiva na elaboração de paráfrases do tipo *whole-sentence*.

3. Semântica cognitiva e *whole-sentence definitions*

Apesar da prática lexicográfica consistir em uma atividade que atravessa séculos de experiência e que mantém, atualmente, um mercado que movimenta muito dinheiro entre as editoras, não é difícil encontrar, até mesmo em dicionários famosos pela sua tradição e excelência, definições bastante problemáticas. Isso se deve, em certa

medida, à carência de reflexão sobre como gerar boas definições lexicográficas. Estudos recentes na lexicografia já reconhecem que algumas paráfrases apresentem problemas em razão da natureza “inexplicável” de alguns significados, no entanto, ainda assim, a quantidade de paráfrases deficitárias que escapam dessa adversidade e cuja formulação poderia ser reelaborada e aprimorada ainda é muito alta (cf. FARIAS, 2008; BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA, 2012). Esse problema se estende aos mais variados modelos de definição, incluindo as *whole-sentence definitions*. Vejamos:

ego (...) You refer to someone’s **ego** when you are referring to their sense of their own self and their worth. (CCLD, 1996, s.v.)

brack.en (...) **Bracken** is a plant like a large fern that grows on hills and in woods. (CCLD, 1996, s.v.)

Ainda que tenham sido extraídas de uma obra mundialmente reconhecida por sua qualidade, as paráfrases *ad supra* apresentam problemas de elucidação provenientes de dois fatores distintos. No primeiro exemplo (item lexical *ego*), a falta de clareza da paráfrase resulta de um problema de redação (frase longa e linguagem confusa). Esse problema, portanto, pode ser classificado como uma falha de ordem sintática. No segundo exemplo, (item lexical *bracken*) o baixo potencial elucidativo da paráfrase advém do componente semântico, ou seja, trata-se de uma falha no cálculo da informação, que não parece ser suficientemente elucidativa para que o consulente consiga apreender o significado do item lexical sob definição.

Os dois exemplos acima expostos reforçam a teoria de que uma paráfrase explanatória resulta da articulação de diferentes variáveis, tais como a sintaxe definitória (deficitária no primeiro exemplo) e o cálculo semântico (deficitário no segundo exemplo), o que vem a corroborar a proposta de Bugueño Miranda (2009) apresentada nas páginas anteriores. No âmbito da lexicografia pedagógica, a adoção desta perspectiva faz-se útil ao permitir que se abordem as variáveis das paráfrases

explanatórias de maneira isolada, ajustando-as aos propósitos e ao público-alvo das obras lexicográficas.

Assim, levando em consideração a importância de um modelo semântico para o cálculo da informação em paráfrases explanatórias, conduziremos, a partir de agora, uma discussão sobre as possíveis contribuições da semântica cognitiva na sistematização das informações enciclopédicas das *whole-sentence definitions*. Na seção subsequente, será apresentada uma proposta metodológica de elaboração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças.

A utilização de contexto e de informações enciclopédicas nas *whole-sentence definitions* dá cabida a uma enorme gama de possíveis parafraseamentos de um mesmo item lexical. Uma *whole-sentence definition* que procure definir o item lexical *futebol*, por exemplo, pode trabalhar com uma ampla variedade de informações que se conectam ao conceito deste esporte, tais como as regras de uma partida de futebol, o lugar onde ela ocorre, as torcidas, o trio de arbitragem, clubes e times famosos, jogadores que marcaram a história do esporte, a organização da copa do mundo de futebol, a associação do futebol à cultura brasileira etc. Desta forma, a grande quantidade de informações passíveis de serem inseridas na paráfrase somada à falta de uma metodologia que oriente a organização e a seleção destas informações faz com que a elaboração das *whole-sentence definitions* condicione-se à intuição e ao conhecimento de mundo dos lexicógrafos, o que pode colocar em dúvida a qualidade deste tipo de paráfrase.

Neste caso, a utilização de um banco de dados elaborado com base em pesquisas linguísticas que fornecesse as principais informações engatilhadas por um item lexical, bem como os contextos de ocorrência deste item, auxiliaria em grande medida a elaboração de definições *whole-sentence*. Na atualidade, apesar de não dispormos de uma ferramenta voltada a auxiliar a elaboração de definições, a FrameNet parece ser

uma fonte de informação potencialmente útil para este propósito, ainda que tenha sido desenvolvida com vistas a outros objetivos.

O projeto FrameNet4, desenvolvido pela universidade de Berkeley, na Califórnia, tem por objetivo construir um banco de dados lexical passível de ser analisado por pessoas e por máquinas. De acordo com os criadores, para um estudante, a base de dados pode ser vista como um dicionário com mais de 13.000 significados; para pesquisadores do processamento da linguagem natural, as mais de 200.000 frases anotadas manualmente e relacionadas a mais de 1.200 frames semânticos auxiliam o etiquetamento semântico; por fim, para estudantes e professores de linguística, funciona como um dicionário de valências. Na FrameNet, as informações podem ser acessadas por dois vieses distintos, que são os frames ou as unidades lexicais.

Para compreender a natureza e a estruturação da FrameNet, é indispensável que se entenda a semântica de *frames*, modelo desenvolvido por Charles Fillmore no seio da semântica cognitiva. A semântica de *frames* consiste em um modelo alicerçado sobre a perspectivação [*perspectivization*], um princípio acolhido pela semântica cognitiva que defende que o significado é perspectivo. Na semântica de *frames*, busca-se explicar o modo como a língua pode ser usada para gerar perspectivas sobre o conhecimento do mundo (GEERAERTS, 2010, p. 225). Para Geeraerts (2010, p. 225), a teoria vai além do entendimento de que enxergamos o mundo através de modelos cognitivos⁵ e estabelece que podemos verbalizar tais modelos cognitivos de diferentes

⁴ Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>. Acesso em: 08 jan. 2018.

⁵ Evans (2007, s.v. *idealised cognitive model*) define os modelos cognitivos idealizados como “uma representação mental relativamente estável que representa uma ‘teoria’ sobre algum aspecto do mundo e sobre a qual palavras e outras unidades linguísticas podem ser relativizadas. Nesse sentido, os MCIs são semelhantes à noção de *frames*, uma vez que ambos aludem a estruturas de conhecimento relativamente complexas. No entanto, por serem ricos em detalhes, os MCIs são ‘idealizados’, uma vez que perpassam uma gama de experiências em vez de representarem instâncias específicas de uma dada experiência” (no original: “a relatively stable mental representation that represents a ‘theory’ about some aspect of the world and to which words and other linguistic units can be relativised. In this respect, ICMS are similar to the notion of a frame, since both relate to relatively complex knowledge structures.

maneiras. A cada diferente verbalização de um modelo conceitual emerge o que Geeraerts (2010) chama de uma nova “camada” de significado. Assim, embora os modelos cognitivos sejam repletos de significado por natureza, adicionamos nossa perspectiva ao evocá-los e falarmos sobre eles. Nas palavras de Fillmore e Baker (2010, p. 317),

a semântica de *frames* é o estudo de como as formas linguísticas evocam ou ativam o conhecimento do *frame*, e de como os *frames* ativados podem estar integrados a um entendimento das passagens que contém estas formas”⁶.

Para Atkins e Rundell (2008, p. 145), são conceitos centrais da semântica de *frames* a noção de *Frames* semânticos, que consiste na representação esquemática de uma situação conjuntamente com os participantes, objetos e conceitos alusivos a esta situação, também chamados de papéis semânticos ou elementos do *frame*; e a noção de Contexto, que, na análise semântica com base em *frames*, diz respeito ao sintagma, oração ou sentença na qual a palavra aparece nos dados do *corpus*.

Amparado por tais conceitos, a FrameNet busca analisar e registrar as relações sintáticas e semânticas de palavras e sintagmas. Para tanto, foi elaborado um conjunto de códigos que denotam os papéis semânticos (elementos do *frame*) e as relações gramaticais, tornando possível a documentação dos contextos nos quais uma palavra aparece no *corpus* (ATKINS; RUNDELL 2008, p.145).

A ilustração abaixo reproduz parcialmente o *frame* *Apply_heat*, que, de acordo com os desenvolvedores da FrameNet, tem como objetivo apresentar o conceito de *cozinhar*. Na representação, os elementos do *frame* (FE) são divididos em Nucleares

However, while ICMs are rich in detail, they are ‘idealised’ because they abstract across a range of experiences rather than representing specific instances of a given experience.”).

⁶ [Thus Frame Semantics is the study of how linguistic forms evoke or activate frame knowledge, and how the frames thus activated can be integrated into an understanding of the passages that contain these forms.]

[*Core*] (mais centrais) e Não-Nucleares [*Non-Core*] (mais periféricos). *Cook*, *Food*, *Heating_instrument* e *Container* correspondem a elementos *Core* do *frame Apply_heat*, ao passo que *Co-participant*, *Degree*, *Duration* e *Manner* são exemplos de elementos *Non-Core*. Palavras como *fry*, *bake*, *boil* e *broil* são algumas das unidades lexicais que evocam o *frame*.

Figura 1 – Reprodução do *frame* Apply_heat.

Apply_heat		Lexical Unit Index
Definition:		
A Cook applies heat to Food , where the Temperature setting of the heat and Duration of application may be specified. A Heating instrument generally indicated by a locative phrase, may also be expressed. Some cooking methods involve the use of a Medium (e.g. milk or water) by which heat is transferred to the Food . A less semantically prominent Food or Cook is marked Co-participant .		
Sally FRIED an egg in butter.		
Sally FRIED an egg in a teflon pan.		
Ellen FRIED the eggs with chopped tomatoes and garlic.		
This frame differs from Cooking_creation in focusing on the process of handling the ingredients, rather than the edible entity that results from the process.		
FEs:		
Core:		
Container [Container] Semantic Type: Container	The Container holds the Food to which heat is applied. BOIL the potatoes in a medium-sized pan. Things that apply the heat directly are Heating_Instruments , e.g. crock-pot, electric skillet.	
Cook [Cook] Semantic Type: Sentient	The Cook applies heat to the Food . Drew SAUTÉED the garlic in butter.	
Food [Food]	Food is the entity to which heat is applied by the Cook . Suzy usually STEAMS the broccoli. In instructional imperatives, this FE, which would be used for the (missing) object, is tagged CNI: COOK on low heat for two hours. CNI	
Heating instrument [Heat instr] Semantic Type: Physical_entity	This FE identifies the entity that directly supplies heat to the Food . Jim BROWNED the roast in the oven. This FE will take precedence over Container when both are expressed in the same constituent. For example: Kate COOKED the rice in a rice-cooker.	
Temperature setting [Temp] Semantic Type: Temperature	This FE identifies the Temperature setting of the Heating instrument for the Food . He BAKED the cookies at 350 degrees for 11 minutes. She MICROWAVED the popcorn on high. You can't COOK popcorn on low heat!	
Non-Core:		
Beneficiary []	The person for whose benefit the food is cooked.	
Co-participant [co-p]	Co-participant is the grammatically less prominent of two foods to which heat is applied by the Cook . Kate BAKED the apples with cinnamon. Joe ROASTED potatoes with the chicken.	
Degree [Degr] Semantic Type: Degree	This FE identifies the Degree to which heat application occurs.	
Duration [Dur] Semantic Type: Duration	Duration is the amount of Time heat is applied to the Food . Jim BOILED the egg for three minutes.	
Manner [Mann] Semantic Type: Manner	Any description of the cooking event which is not covered by more specific FEs, including secondary effects (quietly, loudly), and general descriptions comparing events (the same way). In addition, it may indicate salient characteristics of an Cook that also affect the action (presumptuously, coldly, deliberately, eagerly, carefully). SAUTE the onions gently.	
Means [Mns] Semantic Type: State_of_affairs	This FE identifies the Means by which heat is applied to Food . Kate BLANCHED the broccoli by throwing it into a pot of boiling water.	
Medium [Med]	Medium is the substance through which heat is applied to the Food . Bobby FRIED the potatoes in oil.	
Place [Place] Semantic Type: Locative_relation	This FE identifies the Place where the heat application occurs. We BAKED the cake in the kitchen.	
Purpose [Purp] Semantic Type: State_of_affairs	This FE identifies the Purpose for which an intentional act is performed. John BAKED cookies to show Patti that he was sorry.	
Time [Time] Semantic Type: Time	This FE identifies the Time at which the heat application occurs. Jim ROASTED the chestnuts in the evening.	

Fonte: FrameNet

Por constituir uma abordagem de formalização às descrições semânticas, a FrameNet se coloca como uma ferramenta de grande potencial para o estudo do significado dentro da lexicografia, que requer um certo grau de formalização devido à natureza de seu produto final – os dicionários. Conforme será demonstrado nas páginas que seguem, a sistematização proposta pela FrameNet veio ao encontro dos propósitos do presente trabalho por fornecer um conjunto de informações potencialmente úteis para a elaboração de *whole-sentence definitions*, ajudando o lexicógrafo a sistematizar o tipo e a quantidade de informação oferecidos pela paráfrase explanatória.

4. Exemplo de aplicação metodológica: definindo necessidades fisiológicas

Com base nas discussões conduzidas até o momento, a presente seção expõe um pequeno recorte da tese doutoral de Brangel (2016) para, com isso, elucidar uma possibilidade de aplicação dos princípios da semântica cognitiva na elaboração das *whole-sentence definitions*. Na ocasião da investigação, foi elaborada uma proposta de definição para vocábulos referentes a emoções/sentimentos e sensações. No presente artigo, foram explorados apenas os mecanismos referentes aos vocábulos que designam sensações, e, mais especificamente, o campo das necessidades fisiológicas. Outro importante ponto a ser observado diz respeito ao público-alvo das paráfrases explanatórias, ou seja, consulentes brasileiros que cursam o segundo ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º anos)⁷. O modelo exposto a seguir versa, portanto, sobre definições de necessidades fisiológicas com vistas a um público infantil.

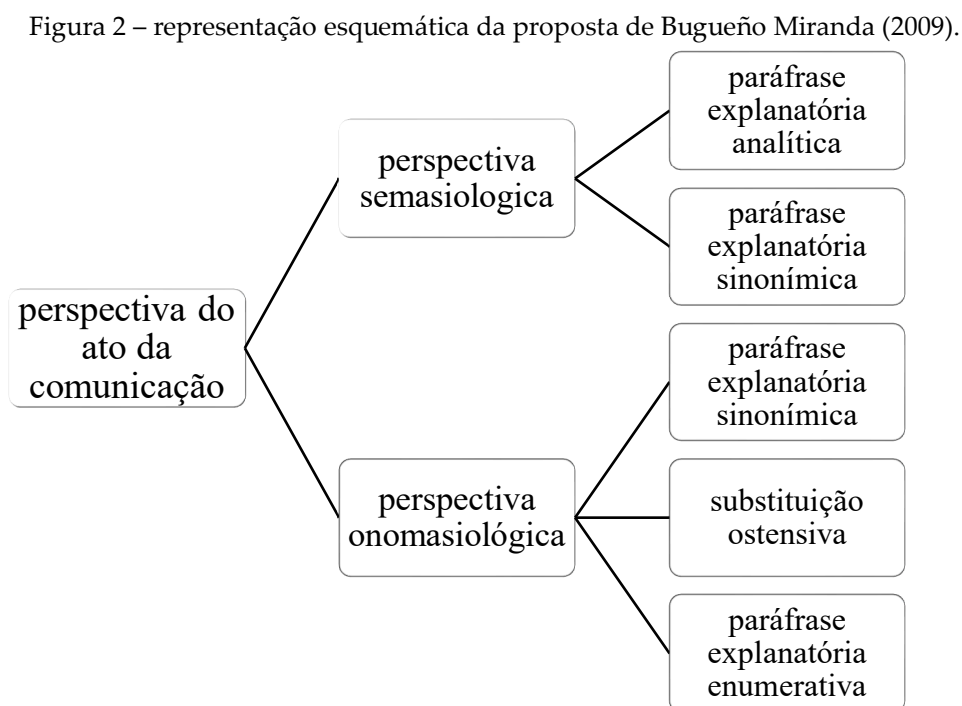
Para que fique claro o lugar da semântica cognitiva dentro da metodologia que será apresentada, é necessário estar a par da proposta de Bugueño Miranda (2009), que

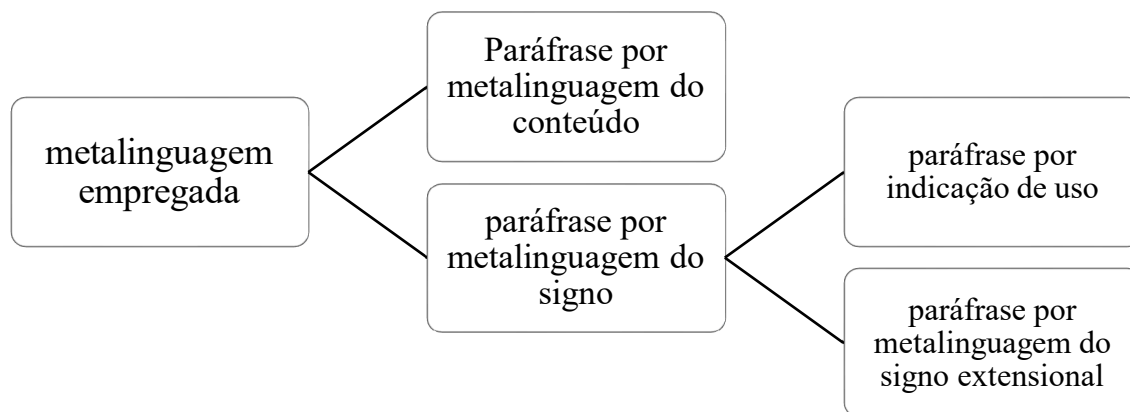
⁷ Especificidades sobre esse público-alvo podem ser encontradas em Brangel (2017).

postula que uma paráfrase explanatória é o resultado da soma e da articulação de três variáveis – um modelo parafrástico, um *pattern* sintático e uma teoria semântica.

A primeira variável remete à escolha de um modelo de paráfrase com base em uma taxonomia de paráfrases explanatórias e, no contexto do presente trabalho, diz respeito à estruturação das *whole-sentence definitions*. Esse modelo de definição, conforme já apresentado, possui a propriedade de colocar a palavra-entrada em um contexto para depois defini-la.

Dentro da proposta de classificação de Bugueño Miranda (2009), que elabora uma taxonomia de paráfrases explanatória contrapondo os modelos parafrásticos a partir do ato da comunicação e também da metalinguagem empregada, os dois movimentos definitórios das *whole-sentence definitions* podem assumir tipos distintos de definição. Vejamos, abaixo, uma representação esquemática da proposta de Bugueño Miranda (2009) para que possamos entender a estruturação das paráfrases que serão sugeridas mais à frente:





Fonte: Brangel (2016b).

No modelo apresentado *ad supra*, a classificação segundo o ato da comunicação diz respeito ao ponto de partida do ato da consulta, que pode ser o significado (conteúdo) ou o significante (forma) do signo-lema, correspondendo às perspectivas semasiológica e onomasiológica, respectivamente. A perspectiva semasiológica encontra-se fundamentada em uma concepção intensional do significado (BUGUEÑO MIRANDA, 2009; FARIAS, 2013). Na definição intensional, a paráfrase explanatória procura descrever o conteúdo da significação, que, em uma perspectiva semântica, corresponde à descrição dos principais atributos de uma categoria (GEERAERTS, 2003). Tem-se, assim dois tipos de paráfrases intensionais: a paráfrase explanatória analítica⁸ e a paráfrase explanatória sinonímica⁹. Em contrapartida à perspectiva semasiológica, a perspectiva onomasiológica fornece uma concepção extensional do signo linguístico, culminando nas paráfrases extensionais. Assim, enquanto as paráfrases analíticas caracterizam-se por descrever os membros da categoria definida,

⁸ Na paráfrase explanatória analítica, o lexicógrafo busca reescrever o conteúdo semântico das unidades lexicais por meio de uma proposição (BUGUEÑO MIRANDA 2009). Trata-se de uma paráfrase cuja estruturação consiste em 1) identificar a categoria ao qual o *definiendum* pertence, e 2) especificar as características que diferenciam o *definiens* de outros membros da categoria (GEERAERTS 2003). Exemplo de definição analítica: **garrafa** (...) vaso de gargalo estreito, em geral feito de vidro, que se fecha com tampinha ou rolha, próprio para receber algum líquido. (DIJr, 2005, s.v.)

⁹ Na definição sinonímica, o lexicógrafo lança mão de sinônimos para elucidar o conteúdo semântico da unidade léxica (HARTMANN; JAMES, 2002, s.v. synonymic definition).

as paráfrases extensionais enumeram os membros desta categoria (GEERAERTS, 2003). No modelo de Bugueño Miranda (2009), alude-se a três tipos de definições extensionais: a paráfrase explanatória sinonímica¹⁰, a substituição ostensiva¹¹ e a paráfrase enumerativa¹².

O segundo parâmetro estabelecido no modelo de Bugueño Miranda (2009) diz respeito à metalinguagem empregada, ou seja, à forma de apresentação do conteúdo pela paráfrase, contrapondo a metalinguagem do signo à metalinguagem do conteúdo. O primeiro tipo de paráfrase, por metalinguagem do conteúdo, consiste nas definições do tipo intensional, ou seja, definições que buscam descrever o conteúdo de uma significação. O segundo tipo de definição, por metalinguagem do signo, consiste em paráfrases que não descrevem, mas fornecem instruções sobre uso, aplicação ou restrição de emprego de um item lexical (BUGUEÑO MIRANDA, 2009). Nesse grupo de definições, encontram-se as paráfrases por indicação de uso¹³ e as paráfrases extensionais¹⁴.

¹⁰ A definição sinonímica, além de se encaixar no grupo das definições analíticas, pode também se encaixar no grupo das definições ostensivas. Neste caso, é possível considerar que exista um *tertium comparationis* implícito entre o signo-lemma a ser definido e o sinônimo que o define. Nesta concepção, o signo-lemma e o sinônimo representariam diferentes designações de um mesmo significado, conferindo à paráfrase sinonímica o status de definição extensional (HARTMANN; JAMES, 2002, s.v. extensional definitions; BUGUEÑO MIRANDA, 2009)

¹¹ A este tipo de definição corresponde o uso de elementos iconográficos (figuras) como forma de elucidação do significado.

¹² Nesse tipo de paráfrase, enumera-se os membros mais típicos da categoria através da alusão a referentes extralinguísticos. A referência à extensão em paráfrases explanatórias enumerativas pode ser feita de maneira direta (enumerando-se os membros mais prototípicos da categoria ou associando o signo-lemma a um determinado objeto) ou de maneira indireta (apresentando-se elementos extralinguísticos/enciclopédicos) (FARIAS, 2013).

¹³ As paráfrases por indicação de uso fornecem “instruções que permitem saber as particularidades da função de um signo ou as suas condições de uso em relação a outros signos”. São exemplo dessa técnica definitória a definição das palavras ditas “gramaticais”, tais como preposições, artigos e pronomes. Exemplo: **você** (...) Palavra que se usa para indicar a pessoa a quem se fala (DIJr, 2005, s.v.).

¹⁴ Paráfrases que indicam as unidades extralinguísticas às quais o item-lexical se aplica. Ex.: **roupa de cama** (...) Peças de tecidos próprias para a cama, como lençol, colcha, fronha e cobertor (DIJr, 2005, s.v.) (grifo nosso).

Somado à classificação de paráfrases explanatórias encontra-se também o *pattern* sintático. Juntas, essas duas variáveis remetem à forma da definição. Assim, não basta ao lexicógrafo estipular o tipo de paráfrase utilizada na definição de determinado item lexical, é necessário que se pense, também, na formulação sintática que esta paráfrase irá assumir (questões, essas, que são decididas de acordo com as especificidades do público-alvo da paráfrase). Assim, se em um primeiro momento foi estipulado que o modelo parafrástico escolhido para definir necessidades fisiológicas a consulentes que se encontram no segundo ciclo do Ensino Fundamental seriam as *whole-sentence definitions*, foi também necessário, em um segundo momento, identificar o(s) tipo(s) de definição que iria(m) integrar essa paráfrase (tendo em vista que uma *whole sentence definition* pode englobar mais de uma técnica explanatória), para, então, elaborar um *pattern* sintático que levasse em conta as especificidades do público-alvo da paráfrase. No caso de uma definição pensada para elucidar o conteúdo semântico de necessidades fisiológicas para crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental, a proposta de estruturação da *whole-sentence definition* apresentada por Brangel (2016b) foi a seguinte:

Quadro 2 – estruturação do *pattern* sintático de uma definição do tipo *whole-sentence* voltada a definir vocábulos relativos a necessidades fisiológicas.

Substantivos abstratos que designam necessidades fisiológicas	Whole-sentence definition	
	Parte I - Definição por metalinguagem do signo	Parte II – definição extensional Definição enumerativa (informações enciclopédicas)

Fonte: Brangel (2016b).

Transposto para o nível da sintaxe definitória, o modelo sugerido no quadro acima conforma o seguinte *pattern* sintático:

[lema]: [lema] é o que sentimos quando [enciclopedismo]

O modelo apresentado foi construído com base nos postulados de Wierzbicka (1992) sobre cenário prototípico de sentimento (aqui, estendido também ao âmbito das sensações – necessidades fisiológicas), e busca remeter a protótipos de situações tipicamente relacionadas a determinadas necessidades fisiológicas. Brangel (2016b) partiu da premissa de que o *pattern* sintático mais apropriado para explicar aos consulentes de um dicionário voltado para crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental o significado de necessidades fisiológicas seria um modelo que levasse em conta as possíveis experiências destas crianças com tais necessidades. Sobressai-se, assim, a importância da noção de protótipo (cf. LAKOFF, 1987), de modo a oferecer, na paráfrase, informações que remetam o consulente ao cenário de determinada necessidade fisiológica e a identifique com base nas suas próprias experiências. Por esse motivo, além da noção de protótipo, a proposta também retoma dois importantes postulados da semântica cognitiva, que é a noção de experiencialismo [*experientialism*] e de corporeidade [*corporification*], e a sua importância na formação e apreensão dos conceitos (EVANS; GREEN, 2006, p. 44-47).

Delineada a forma da paráfrase, tornou-se necessário, então, se pensar no conteúdo que seria vinculado pela mesma. O conteúdo da paráfrase diz respeito às considerações de ordem semântica da proposta de Bugueño Miranda (2009), conformando, assim, a terceira variável proposta pelo autor.

Conforme salientado anteriormente, a opção por um modelo semântico se faz importante na medida em que é a partir dessa escolha que se define o tipo e a quantidade de informação oferecidos pela paráfrase¹⁵. Assim, tendo fixado que o *pattern* sintático para a definição de necessidades fisiológicas do modelo apresentado seria [lema] é o que sentimos quando [*enciclopedismo*], restou expor de que maneira a

¹⁵ Vide quadro 1, na seção 2 do presente trabalho, que expõe as diferentes concepções de significado de três teorias semânticas influentes na lexicografia – a semântica das condições de verdade, a semântica estrutural e a semântica cognitiva.

semântica cognitiva poderia ser útil no preenchimento da lacuna referente ao item *enciclopedismo*. Para tanto, foi necessário retornar à FrameNet, base dados lexical compilada sob os princípios da semântica de *frames* exposta na seção anterior.

No modelo proposto por Brangel (2016b), recorreu-se à estratégia de selecionar, na FrameNet, *frames* capazes de descrever grupos de unidades lexicais específicos e, a partir da observação dos elementos de *frame* disponibilizados pela página, selecionar informações potencialmente úteis à explanação do conteúdo semântico de determinado grupo de vocábulos para serem incorporadas às definições. Esta metodologia consiste em uma extensão da proposta de Farias (2013) e de Ostermann (2015), que também se ocuparam de buscar na semântica cognitiva recursos para a otimização de definições lexicográficas.

No caso das informações relativas a necessidades fisiológicas, que é o grupo de vocábulos escolhido para ilustrar o presente trabalho, o *frame* selecionado na base de dados da FrameNet foi o *frame* Biological_urge, reproduzido na imagem abaixo:

Figura 3 – Representação do *frame* Biological_urge.**Biological_urge**[Lexical Unit Index](#)**Definition:**

An **Experiencer** is in a **State** where a biological urge is signaling the need to perform a certain action such as eating, drinking, stopping exertion, sleeping, regurgitating, or having sex. The **Duration**, **Time**, **Place**, or **Degree** of intensity associated with the occurrence of the urge may also be indicated. In this frame, the **Experiencer** does not necessarily want to perform the action that would fulfill the urge, and there is no specific focus associated with the urge.

Mike feels **HUNGRY**.

Sam was **THIRSTY** after dinner.

FEs:**Core:**

Experiencer [Exp]
Semantic Type: Sentient
Excludes: Expressor

The **Experiencer** receives the biological signal and possesses the internal experience which is a reaction to the physical signal.

Mr. Burns was sexually **AROUSSED**.

Expressor [Expressor]
Excludes: State

Expressor is used for a gesture, expression, or body part indicating that the **Experiencer** is feeling a certain urge.

He gave me a **WREED** shrug and then looked down again.

State [Stat]
Excludes: Experiencer

State identifies the **Experiencer**'s state of being.

She was alarmed by John's **HUNGRY** state.

Non-Core:

Degree [Deg]
Semantic Type: Degree
Duration [Dur]
Semantic Type: Duration

Degree identifies the extent to which the **Experiencer** receives the biological signal.

Duration identifies the amount of time for which the **Experiencer** feels the urge.

Explanation [Exp]
Semantic Type: State_of_affairs

This FE identifies the **Explanation** for which the **Experiencer** has the biological urge.

Jen is **TIRED** because she gave birth last night.

Parameter [Par]

Parameter is the particular biological realm in which the **Experiencer** feels the urge.

Mr. Burns was sexually **AROUSSED**.

Place [Place]
Semantic Type: Locative_relation
Time [Time]
Semantic Type: Time

This FE identifies the **Place** is where the **Experiencer** feels the biological signal.

This FE identifies the **Time** when the **Experiencer** feels the biological signal. **Time** may also allow inference about the Reason for the biological urge.

I am **EXHAUSTED** when I babysit.

In such cases, we tag Reason on the second layer.

Fonte: FrameNet.

Conforme pode ser depreendido pela figura acima, a FrameNet outorga, para o *frame* Biological_urge, três elementos nucleares: Experiencer, Expressor e State. Destes elementos, o Expressor parece se sobressair como uma informação útil aos propósitos do modelo definitório ora proposto, uma vez que evoca expressões corporais típicas das necessidades fisiológicas humanas que, ao que tudo indica, seriam facilmente reconhecidas por crianças em fase inicial da vida escolar. A paráfrase, no entanto, apresentaria um conteúdo informacional muito limitado se contasse apenas com tais

informações. A análise dos outros dois elementos nucleares oferecidos pela FrameNet, Experiencer e State, no entanto, revelou informações pouco significativas para fins definitórios, o que levou Brangel (2016) a analisar também os elementos não-nucleares do *frame* Biological_urge.

Dos elementos não-nucleares oferecidos pela FrameNet, o elemento Explanation emergiu como uma informação potencialmente útil para a definição necessidades fisiológicas, uma vez que remete às causas de tais necessidades. Assim como as expressões corporais típicas das necessidades fisiológicas, as causas das necessidades parecem consistir em informações bastante elucidativas aos propósitos de uma paráfrase voltada para crianças, uma vez que remete a um tipo de informação facilmente identificável, até mesmo por pessoas muito jovens. Isso acontece porque as experiências sensório-corporais relativas a necessidades fisiológicas como sono, fome e calor, por exemplo, são percebidas desde muito cedo na vida dos seres humanos, haja vista sua importância para a sobrevivência e para o bem-estar da espécie. Sua ativação para elucidar o conceito das necessidades fisiológicas parecem, portanto, ser de extrema utilidade em definições lexicográficas. O quadro abaixo representa uma sistematização das duas informações ora mencionadas:

Quadro 3 – proposta para a sistematização das informações em paráfrases do tipo *whole-sentence* que definem necessidades fisiológicas.

[lema] é o que sentimos quando	[enciclopedismo]	
	Explicação	Expressão
	(motivo da necessidade fisiológica)	(representação da necessidade fisiológica)

Fonte: Brangel (2016).

Com base no modelo sugerido, Brangel (2016) elaborou as seguintes paráfrases de substantivos que designam necessidades fisiológicas:

calor: **calor** é o que sentimos quando a temperatura está quente. Nosso corpo sua quando estamos com **calor**.

fome: **fome** é o que sentimos quando ficamos muito tempo sem comer. Nosso estômago ronca quando estamos com **fome**.

sede: **sede** é o que sentimos quando ficamos muito tempo sem ingerir líquidos. Nossa boca fica seca quando estamos com **sede**.

sono: **sono** é o que sentimos quando estamos muito cansados e temos vontade de dormir. Bocejamos e sentimos os olhos pesados quando estamos com **sono**.

Para encerrar a presente seção, é importante ressaltar que as paráfrases acima representam uma pequena aplicação da metodologia ora apresentada e de maneira nenhuma encerram as discussões conduzidas pelo presente artigo. O intuito maior desta seção foi apresentar uma experiência prática de aplicação da semântica cognitiva na otimização de *whole-sentence definitions* voltadas para crianças para que, futuramente, novas ideias e desdobramentos desta metodologia possam contribuir para o aprimoramento dos dicionários escolares brasileiros.

5. Considerações finais

As considerações levantadas no presente trabalho buscaram ampliar o campo de discussões em torno das definições do tipo *whole-sentence*, de modo a estreitar a sua relação com os postulados teóricos da semântica cognitiva e oferecer uma proposta teórico-metodológica de base cognitiva para a sua elaboração. Ao acolher a semântica cognitiva como fundamentação teórica para a discussão sobre as *whole-sentence definitions*, o presente trabalho também concede a esse modelo semântico um novo campo de aplicação, buscando, assim, encorajar futuras pesquisas lexicográficas de base cognitiva.

No que diz respeito ao seu impacto social, o estudo busca fornecer subsídios para o aprimoramento de dicionários escolares brasileiros, haja vista a importância desses materiais didáticos para o ensino e para a aprendizagem da língua materna no

ambiente escolar. Conforme mencionado nas páginas introdutórias do presente artigo, o PNLD dicionários alavancou em grande medida o estudo sobre dicionários pedagógicos por pesquisadores brasileiros, além de expandir consideravelmente a produção dicionarística no país. Essas expansões, no entanto, não asseguraram a excelência dos dicionários que hoje circulam pelas salas de aula do país, uma vez que tais obras ainda apresentam problemas bastante rudimentares quando comparadas a obras pedagógicas de tradições lexicográficas mais consolidadas.

Com o presente estudo, é esperado que novas ideias se solidifiquem a partir da relação da semântica cognitiva e da lexicografia, de modo a enriquecer e dar mais consistência aos estudos de ambas as áreas. A *lexicografia cognitiva*, como é chamada por Ostermann (2015), embora promissora, ainda dá os seus primeiros passos na arena científica, e cabe a semanticistas e lexicógrafos explorarem mais as possíveis zonas de intersecção entre os dois campos de estudos.

Referências Bibliográficas

ATKINS, SB. T. S.; RUNDELL, M. **The Oxford guide to practical Lexicography**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 552 p.

BOAS, H. C.; DUX, R. Semantic frames for foreign language education: towards a German frame-based online dictionary. **Veredas**, v.17, n.1, p.82-100, 2013.

BRANGEL, L. M. **O tratamento lexicográfico de vocábulos de cores na perspectiva da Semântica Cognitiva**. 2011. 208f. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BRANGEL, L. M. A lexicografia pedagógica no Reino Unido e no Brasil: subsídios da produção britânica para o aprimoramento das obras nacionais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 15, p. 125-142, 2016a.

BRANGEL, L. M. 2016. **Proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças: uma abordagem cognitiva**. 209 f. Tese (doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2016b.

BRANGEL, L. M. Proposta de um dicionário intermediário de língua portuguesa para uso em sala de aula: características, público-alvo e função. **(Con)textos linguísticos**, v. 11, p. 85-105, 2017.

BRANGEL, L. M.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Avaliação de paráfrases explanatórias de dicionários voltados para alunos em etapas iniciais de alfabetização. In: **Anais do I simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva**. Florianópolis, p. 22-37, 2012.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **Alfa**, São Paulo, v.53, p. 243-260, 2009.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; ZANATTA, F. Procedimentos medioestruturais em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Lusorama**, v. 83-84, p. 80-97, 2010.

CARVALHO, O. L. de S. Dicionários escolares: definição oracional e texto lexicográfico. CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.) **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 87-104.

CcAL. **Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary**. 8a ed. Glasgow: Harper Collins, 2014.

CcLD. **Collins Cobuild Learner's Dictionary**. London: Harper Collins, 1996.

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

DUBOIS, J.; DUBOIS-CHARLIER, F. **Introduction à la lexicographie: le dictionnaire**. Paris: Larousse, 1971. 224 p.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 830 p.

EVANS, V. **A glossary of cognitive linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. 251 p.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Alfa**, v. 52, p. 101-122, 2008.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 9, p.1 09-139, 2011.

FARIAS, V. S. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas**: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 398f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GAO, J. Basic cognitive experiences and definitions in the Longman Dictionary of Contemporary English. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 26, n. 1, p. 58-89, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs014>

GEERAERTS, D. Meaning and definition. In: STERKERBURG, P. **A practical guide to lexicography**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 83-93. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.6.11gee>

GEERAERTS, D. **Theories of Lexical Semantics**. New York: Oxford University Press, 2010. 384 p.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. **La lexicografía**. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982. 564 p.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London/ New York: Routledge, 2002. 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203017685>

JACKSON, H. **Lexicography**: an introduction. London: Routledge, 2002. 204 p.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Chicago/ London: The University of Chicago Press, 1987. 632 p. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

LANDAU, S. **Dictionaries**: the art and craft of lexicography. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 496 p.

LEW, R.; DZIEMIANKO, A. A new type of folk-inspired definition in English Monolingual Learners' Dictionaries and its usefulness for conveying syntactic information. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 19, n. 3, p. 225-242, 2006a. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecl011>

LEW, R.; DZIEMIANKO, A. Non-standard dictionary definitions: what they cannot tell native speakers of Polish. **Cadernos de Tradução**, n. 18, p. 275-294, 2006b.

MOON, R. Dictionaries: notions and expectations. *In*: BRAASCH, A.; POVLSEN, C. (ed.) **Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress**. Copenhagen: University of Copenhagen, 2002, p. 629-636.

MpDH. **Meu Primeiro Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MpCA. **Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

OSTERMANN, C. **Cognitive Lexicography**. Boston: De Gruyter Mouton, 2015. 392 p.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110424164>

RUNDELL, M. More than one way to skin a cat: why full-sentence definitions have not been universally adopted. *In*: FONTENELLE, T. (ed.). **Practical Lexicography: a reader**. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 197-209.

SECO, M. **Estudios de lexicografía española**. Madrid: Paraninfo, 1987. 258 p.

SVENSÉN, B. **A handbook of lexicography**. The theory and practice of dictionary-making. Cambridge: CUP, 2009. 552 p.

WELKER, H. A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004. 287 p.

WIERZBICKA, A. Defining emotions concepts. **Cognitive Science**, v.16, p. 539-581, 1992. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1604_4

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 08.09.2018



Ordem Visográfica – colocando os dicionários de línguas de sinais em ordem

Visographic Order – putting sign language dictionaries in order

Leandro Andrade Fernandes*

Mariângela Estelita Barros**

RESUMO: É comum a utilização de glossários, ou listas de palavras em aulas de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como materiais didáticos exclusivos. Além de esse material não ser, a rigor, um livro didático, uma outra questão é mais preocupante e é central neste estudo: a maioria dos dicionários e glossários de línguas de sinais é organizada com entradas em línguas orais, por ordem alfabética dessas línguas. Isso se dá, porque seus autores optam por não utilizarem um sistema de escrita de língua de sinais, ou por utilizarem algum que não permite a ordenação alfabética linear. Nosso objetivo nesse artigo é apresentar uma proposta pioneira de arranjo de entradas em dicionários de línguas de sinais com ordem alfabética linear, a qual denominamos *ordem visográfica*, por meio do uso do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais, ELiS. Para tanto, baseamo-nos principalmente em Barros (2015) para a identificação dos elementos a serem organizados, e em Welker (2004) para a discussão e a definição de ordem alfabética linear. Como resultado, nesse artigo explicamos os detalhes dessa organização e discutimos seus possíveis

ABSTRACT: It is common to use glossaries or lists of words as exclusive didactic material in Libras (*Língua Brasileira de Sinais*, Brazilian Sign Language) classes. Besides the fact that such materials are not didactic books, there is another point of concern, that is, most sign language dictionaries and glossaries are organized by entries in oral languages, by their alphabetical order. That happens because the authors chose not to use a sign language writing system or use one that does not allow linear alphabetical order. Our aim with this paper is to propose a pioneer linear alphabetical order for the arrangement of entries in sign language dictionaries, which we named *visographic order*, by the use of the Brazilian sign language writing system ELiS (*Escrita das Línguas de Sinais*, Sign Language Writing System). This proposal is based in Barros (2015), concerning the identification of the elements to be organized, and in Welker (2004), for the discussion and definition of linear alphabetical order. As a result, this paper explains the details of this organization and discusses its possible impacts on the use or learning of sign language by deaf or hearing people.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professor no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). leandroandrade.lettras@gmail.com

** Doutora em Linguística, professora nos cursos de Letras-Libras e Letras Tradução e Interpretação Libras/português da Universidade Federal de Goiás (UFG). estelitabrasil@gmail.com

impactos para o uso ou aprendizagem de línguas de sinais por surdos ou ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário de língua de sinais. Ordem Visográfica. ELiS. Línguas de sinais.

KEYWORDS: Sign language dictionary. Visographic Order. ELiS. Sign languages.

1. Introdução

Nos cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), atualmente, é muito comum o uso de *apostilas* como material didático exclusivo. Neste contexto, *apostila* nada mais é do que listas de palavras ou glossários bilíngues que representam a Libras e a língua portuguesa. A produção e a utilização desse tipo de material é uma herança do primeiro material didático elaborado no Brasil para o ensino de Libras pelo surdo Flausino da Gama (1875), o qual tinha o formato de um glossário temático, ilustrado com desenhos dos sinais, e cada desenho acompanhado do seu equivalente em português. Muito já se avançou desde então, tanto no campo pedagógico quanto lexicográfico, porém, grande parte dos nossos materiais permanecem engessados no mesmo formato.

Além do fato de esse tipo de material não ser mais adequado como livro didático, mas como material pedagógico de consulta, outro fator preocupante, é o formato com que se apresentam. É comum, por exemplo, que dicionários de línguas de sinais tenham as entradas em língua portuguesa, organizadas alfabeticamente a partir de elementos ortográficos destas línguas. Há também dicionários *online* que organizam o modo de procura a partir de Configurações de Mão (CMs), no entanto, isso não representa um sistema de busca suficientemente eficiente, pois as CMs não constituem todos os tipos de fonemas das línguas de sinais. Até o presente momento, não há no mercado um dicionário de Libras, ou outra língua de sinais, que leve em consideração todos os principais elementos fonológicos das línguas de sinais para a organização do seu léxico.

Neste trabalho, objetivamos a explicação de como as palavras/sinais de uma língua de sinais podem ser organizadas alfabeticamente, utilizando o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), criado por Barros (2008). Por meio desse sistema e com a ordem visográfica que propomos, novas possibilidades se abrirão para a área específica de lexicografia pedagógica de línguas de sinais, como a criação de dicionários bilíngues bidirecionais, seja entre uma língua de sinais e uma língua oral, ou entre línguas de sinais diferentes, e também de dicionários monolíngues de línguas de sinais, independentes de qualquer língua oral.

2. Pressupostos teóricos

Ordem alfabética, nas línguas orais, é a organização sequencial de uma relação de palavras, de acordo com uma ordem pré-estabelecida das letras, que é a sequência do alfabeto. Segundo Welker (2004, p. 82), “o arranjo alfabético pode se dar de diversas maneiras” e para explicá-las, cita as distinções apontadas por Wiegand, que são: a ordem alfabética linear, a ordem alfabética com agrupamentos e a ordem não estritamente alfabética com agrupamentos.

Segundo Welker (2004), a ordem alfabética pode conter agrupamentos, como no caso das duas últimas, mas a ordem alfabética linear não. De acordo com Wiegand (1989 *apud* WELKER 2004, p. 82), a ordem alfabética linear “consiste em seguir estritamente a ordem alfabética”. O que trazemos nesse artigo é uma proposta de ordem alfabética linear para dicionários de línguas de sinais, a qual foi denominada por Barros (2015, p. 94) de *ordem visográfica*.

A ideia de organizar dicionários de línguas de sinais com entradas nessas línguas, já está presente, ainda que de forma incipiente, em Barros (2008). Em sua tese, a autora propõe uma ordem para os visografemas, como são denominados os símbolos/letras utilizados na ELiS (BARROS, 2008). Porém, mesmo que a intenção

explicitada pela autora seja a criação de uma ordem estritamente alfabética, ainda faz agrupamentos ao especificar a sequência das entradas.

Em Barros (2015), essa proposta já está mais amadurecida, livre dos agrupamentos, uma proposta realmente de ordem alfabética linear, porém carecia ainda de explicações detalhadas para que pudesse ser utilizada, que é o que nós propomos a fazer neste artigo.

Conforme Barros (2015, p. 93), a ELiS é o sistema de escrita para as línguas de sinais que apresenta “[...] a primeira possibilidade no mundo de elaboração de dicionários semasiológicos com entradas em línguas de sinais organizadas de maneira estritamente alfabética linear”. Isso porque esse sistema de escrita representa sistematicamente os principais fonemas das línguas de sinais e os organiza linearmente.

Na ELiS, os visografemas são dispostos em sequência linear em uma palavra, como em “\.\.□□◊◊” (em português, “gato”), ou seja, um visografema após o outro. Diferentemente, por exemplo, do sistema de escrita *Sign Writing*, o qual dispõe seus símbolos “em pilha”, representando iconicamente a posição do corpo do sinalizador, como em:

Figura 1 – Sinal barba em *Sign Writing*.



Fonte: Barbosa (2017, p. 132).

O fato de a estrutura da ELiS ser linear tem forte implicação na possibilidade de organização alfabética. Sabemos que para se colocar uma lista de palavras de língua oral em ordem alfabética, é necessário, antes de mais nada, saber a sequência das letras no alfabeto. Em seguida, inicia-se o processo de comparação das palavras umas com as outras. Para isso, as letras de mesma posição (primeira letra, segunda letra...) são comparadas entre si, levando em consideração a ordem de todo o alfabeto e a

linearidade das palavras. Sendo também a ELiS um sistema de escrita linear, a mesma lógica pode ser aplicada à organização alfabética linear de palavras de línguas de sinais escritas com esse sistema, uma vez que se conheça a ordem pré-estabelecida dos visografemas.

3. Metodologia

As etapas que nortearam a criação dessa proposta foram: i) escolha do tipo de organização de entradas em dicionários; ii) identificação dos elementos a serem considerados na ordem visográfica; iii) criação da ordem dos elementos; iv) descrição da proposta de ordem visográfica.

i. escolha do tipo de organização de entradas em dicionários: optamos pela ordem estritamente alfabética por ser a que permite a busca de palavras escritas em línguas de sinais em uma lista extensa, sem a necessidade de utilizar línguas orais para completar o processo de busca. A possibilidade de uma organização semasiológica, apenas pela primeira letra, como fazem alguns dicionários de línguas de sinais *online*, é um início de organização de entradas em línguas de sinais, porém, não possibilita a organização completa, e volta-se a usar o recurso de se escrever equivalentes dos sinais em línguas orais. Assim, estabelecemos a regra principal da ordem visográfica, que é: seguir a ordem estritamente alfabética considerando todos os parâmetros das línguas de sinais, sem agrupamentos, e independente de línguas orais.

ii. identificação dos elementos: identificamos todos os elementos do sistema ELiS que seriam considerados na ordem visográfica, a saber: todos os visografemas, todos os diacríticos, os caracteres especiais “.” e “\”, e o símbolo “//”.

iii. ordem dos elementos: buscamos seguir a ordem dos elementos proposta em Barros (2008), fazendo adaptações quando necessário. Segundo a ELiS, os visografemas são colocados em quatro grupos, Configuração de Dedo (CD),

Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M). Internamente a cada grupo, os visografemas foram assim, organizados: a) na CD, partiu-se da posição mais fechada para a mais aberta; b) na OP, a ordem estabelecida foi mais ou menos aleatória, respeitando-se apenas a sequenciação das posições opostas; c) no PA, os visografemas foram organizados seguindo aproximadamente a anatomia do corpo de cima para baixo; d) no M, os visografemas foram separados em seus subgrupos – M de braços, M de dedos e punho, e M sem as mãos, nessa ordem – e internamente a eles, a ordem foi estabelecida aleatoriamente. A ordem dos diacríticos de cada grupo será explicitada na próxima seção.

iv. descrição da proposta: a descrição da proposta visográfica é o resultado deste trabalho, que passamos a explicar na seção seguinte.

4. Resultados

Para arranjar uma lista de palavras segundo a ordem visográfica, é necessário, basicamente, saber a ordem dos grupos de visografemas nas palavras escritas com a ELiS, e a ordem dos visografemas e diacríticos dentro de cada grupo. Como explicado anteriormente, os grupos que compõem a palavra escrita com a ELiS são: Configuração de Dedos (CD), que se refere à posição dos dedos; Orientação da Palma (OP), que é para onde a palma está voltada; Ponto de Articulação (PA), que é o local onde o sinal é realizado; e Movimento, que é a contração ou extensão de determinados músculos dos braços, mãos, tronco ou da face.

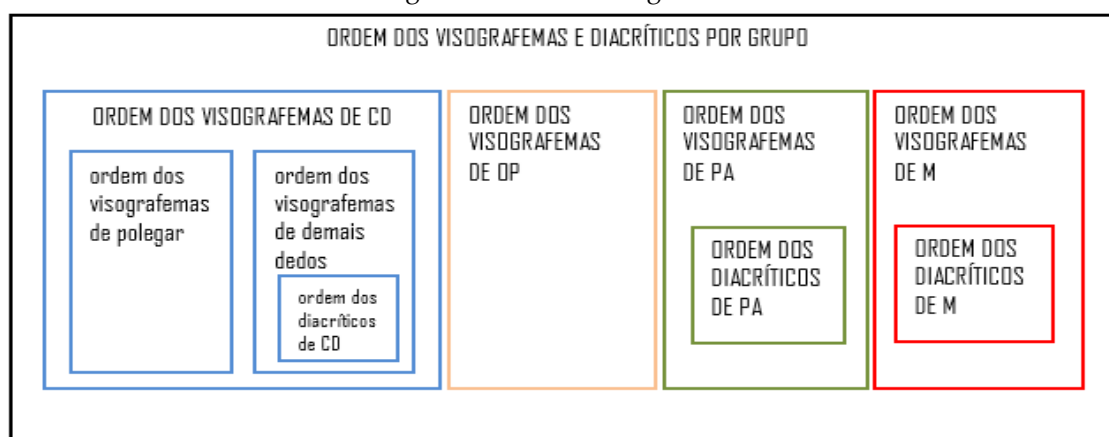
Os grupos são escritos sempre nessa ordem, CD, OP, PA e M. A estes grupos, com exceção da OP, podem ser adicionados diacríticos, os quais também têm uma ordem pré-estabelecida. Destarte, a organização alfabética linear com a ELiS, a ordem visográfica, é determinada pela organização dos visografemas e dos diacríticos, grupo a grupo, respeitando a ordem básica da ELiS.

Sinteticamente, conforme Barros,

O grupo de CD possui uma estrutura complexa, pois é preciso haver combinações de seus visografemas para que se realize. Assim, para chegar à sua ordem visográfica, há três subníveis internos: ordem dos visografemas de polegar, ordem de visografema de demais dedos e, condicionado à esta última, ordem dos diacríticos de CD. O grupo de OP possui apenas um nível, que é a ordem de seus visografemas, pois não apresenta diacríticos. Os grupos de PA e M possuem dois níveis cada um, pois, além da ordem de seus visografemas, apresentam o subnível de ordem dos diacríticos (BARROS, 2015, p. 94).

Esquemáticamente, essa explicação pode ser assim representada:

Figura 2 – Ordem visográfica na ELiS.



Fonte: Barros (2015, p. 94).

A referida autora nos apresenta, portanto, a possibilidade de organização estritamente alfabética de um *corpus* de língua de sinais, escrito com o sistema ELiS. De maneira a clarificar esta organização, passamos agora a explicar e exemplificar a ordem em cada grupo detalhadamente, respeitando as particularidades de cada um. Ressaltamos que a maioria dos exemplos apresentados ao longo do artigo foram escritos a partir das descrições apresentadas no *Novo DEIT-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013).

Grupo CD

O grupo CD é sempre o primeiro grupo a ser escrito na palavra, e apresenta uma estrutura complexa de combinação de visografemas e possíveis diacríticos. Assim, para a ordem visográfica desse grupo, há que se considerar seus dois subgrupos, que são *polegar* e *demais dedos*, e seus diacríticos.

Visografemas do subgrupo polegar. O subgrupo *polegar*, constituído por seis visografemas, será sempre o primeiro a ser escrito. Portanto, o primeiro visografema de qualquer palavra em ELiS será necessariamente um (e apenas um) dos seis visografemas de polegar, que são, nessa ordem: “., /, \, _ e l”¹. Sendo assim, todas as palavras de um dicionário organizado em ordem visográfica serão agrupadas em apenas seis visografemas iniciais. No exemplo a seguir, trazemos uma lista de 48 palavras e destacamos o agrupamento pelos visografemas iniciais, os visografemas de CD-polegar.

Tabela 1 – Ordem visográfica: destaque para os visografemas iniciais (polegar).

Ordem visográfica	Equivalente em LP
.	
//. [□] □□□+	colidir
. [□] □□□↓	combater
...l [□] .:/\.\□=}>← [□]	bairro Jardim São Paulo
... □□□○	importante
... □□□↳	aproveitar
/	
/\.\□□□↓	avarento
//\. [□] □□□□ [□]	bairro Brás
/\□□□↓ [□]	legal

¹ Para todos os visografemas mencionados nesse artigo, ver o anexo “ELiS decodificada”, que é uma tabela de decodificação de visografemas.

// / 10 10 4 +	baralho
// / 10 10 T :	caminhão
<	
< . 10 10 ↓ T	controle remoto
< 7 1 1 ... k 1 1 . < 1	edição
// < 7 10 10 †	empresa
// < 7 10 10 T T	estrangular
// < 7 10 10 ↑ °	encher
// < 1 1 10 10 † :	especial
< 1 1 10 ↓	ferida
\	
// \ . 10 10 +	frasear
// \ . 10 10 + °	fino
\ \ 10 10 † T	filho
\ \ 10 10 † :	funcionário
// \ \ 10 10 † ↔	gaita de boca
\ \ 10 10 T T	galo
// \ \ 10 10 † †	grudento
// \ † 10 10 2 10 † :	aconselhar
\ † 10 10 ↓ :	bairro Pituba
\ † 10 10 ↑ L T	desafio
-	
// ... 1 10 10 †	besouro
... 10 = °	bobo
// ... 1 10 10 † °	besteira
_ 1 1 . 10 10 † 2 . : _ 1 1 . 10 10 † T 1 3	anteontem
// _ . 1 10 10 † :	apelido

//_ .□□□□++^:	coisas
_ .□□□□_□^:	bêbado
//_ □□□□_□:	aplaudir
//_ _□□□□□□	com licença
_ _□□□□□	começar
//_ _□□□□□	comparar
I	
.□□□□_ □□□□□	contagiar-se
// .□□□□□	correr
.□□□□□	sinal
.□□□□□	cheio
.□□□□□. //<□□□□□:	fofinho
.□□□□□↔	escova
// .□□□□□↓	gêmeo
// _□□□□□↔	bebê
// _□□□□□	abraçar
_□□□□→:	adultos

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Visografemas do subgrupo demais dedos. Os visografemas do subgrupo de *demais dedos* são escritos imediatamente após os de *polegar*. Em uma palavra, pode haver de um a quatro visografemas de *demais dedos*. Eles são, nessa ordem: “., □, □, \ e |”. Depois de se verificar a ordem dos visografemas de *polegar*, passa-se à verificação dos visografemas de *demais dedos*. Então, considerando, por exemplo, um grupo de palavras em que todas se iniciem com o visografema de polegar “_”, passa-se a comparar o primeiro visografema de *demais dedos*, depois o segundo, o terceiro e o quarto, se houver, como no exemplo a seguir.

Tabela 2 – Ordem visográfica: destaque em *demais dedos*.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
..☒◦◦┘	mulher
...।☒┘	desculpe
..।☒◦◦┘ ^T	ontem
..।☒◦◦┘ ^T	amanhã
..।☒◦◦┘ ^T	aceitar

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Diacríticos. Os diacríticos do grupo de CD podem ser de quatro tipos: *união de dedos*, *contato com o polegar*, *eixo da palma* e *movimento*, que passamos a explicar.

Os visografemas de *demais dedos* podem receber os diacríticos, *união de dedos* “-” e *contato com o polegar* “.”. O primeiro indica que os dedos estão unidos entre si e o segundo, que a ponta do dedo está em contato com a ponta do polegar. Na ordem visográfica, o diacrítico de *união de dedos* é anterior ao de *contato com o polegar* e o visografema de *demais dedos* sem qualquer diacrítico é anterior aos demais. Como em:

Tabela 3 – Ordem visográfica: destaque nos diacríticos de *união de dedos* e *contato com o polegar*.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
<☒◦◦┘ ^T	cachorro
<☒◦◦┘	querer
<☒◦◦┘ ^T	ciência
<☒◦◦┘ ^T	inocente
<☒◦◦┘ ^T	outubro

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Outro diacrítico do grupo CD é o de *orientação do eixo da palma*, que é “uma linha imaginária que atravessa o eixo da palma longitudinalmente” (BARROS, 2015, p. 86). Quando a mão está espalmada, ou seja, com todos os dedos estendidos, a orientação desse eixo corresponde à orientação da ponta do dedo médio. Os diacríticos de

orientação do eixo da palma podem ser cinco, “ \square , \square , \square , \square , e \square ”. Seu formato é o mesmo dos visografemas de OP, porém, são sempre sobrescritos. Esse tipo de diacrítico é colocado à direita do último visografema do subgrupo de *demais dedos*, no alto da linha. Ele é posterior aos outros dois diacríticos do grupo CD, ou seja, palavras que apresentem tanto um dos diacríticos anteriores como esse de orientação, serão organizadas primeiramente de acordo com a presença ou ausência de diacrítico de *união de dedos* e *contato com o polegar*, e só então de acordo com o diacrítico de *orientação de eixo da palma*. Esse diacrítico ocupa a última posição possível no grupo CD, e portanto, deve ser considerado antes de passar para a análise do grupo seguinte, OP. Assim, palavras que apresentem os mesmos visografemas de CD e diacrítico de eixo da palma são anteriores a palavras que não apresentam este diacrítico. No exemplo a seguir, trazemos organizadas visograficamente, palavras que apresentam os mesmos visografemas de CD, mas se diferenciam pelos diacríticos de CD, e pela ausência ou presença destes.

Tabela 4 – Ordem visográfica: destaque no diacrítico de *orientação de eixo da palma*.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
$_t^{\square}\square\square\perp^{\square}$	em frente
$_t^{\square}\square\square T$	dividir
$_t^{\square}\square\square\hat{\square}\perp^{\square}$	autorizar
$_t^{\square}\square\square T^{\square}$	amigo
$_t^{\square}\square\square\rightarrow$	dia todo, dia inteiro
$_t^{\square}\square L L^{\square}$	asa, aves
$_t^{\square}\square\leftarrow\square\leftrightarrow$	endereço
$_t^{\square}\square\pi$	joelho
$_t^{\square}\square\#^{\square}$	comparar
$_t^{\square}\square+\square^{\square}$	hoje

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

O quarto e último tipo de diacrítico possível no grupo de CD é o diacrítico de movimento. Esse diacrítico é utilizado no grupo de CD apenas para representar letras do alfabeto que são realizadas com movimento, que na Libras são J, K, X, Y e Z. A ordem desses diacríticos segue a ordem dos visografemas de movimento, dentro do grupo de movimento, que é o quarto grupo na palavra, ou seja, “↑, ↓, ↔^l, L, L_o, e L_h”. Reforçando, se a intenção for escrever um sinal completo, o grupo de movimento será representado no fim da palavra, que explicaremos mais adiante.

Assim, se em uma lista há palavras soletradas, e a “letra” inicial apresenta algum desses diacríticos, elas devem ser analisadas primeiramente em relação a palavras que apresentam o diacrítico de eixo da palma, apresentado anteriormente, sendo posterior a estas. Em seguida, devem ser comparadas a palavras que apresentam mesmos visografemas de CD, porém, sem diacríticos de M ou de eixo da palma, sendo anterior a estas.

Tabela 5 – Ordem visográfica: destaque em diacrítico de movimento.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
↘\. ^o ↻↻T:	meu
↘\. ^h ↘\i.##. ^o ↘.	HTML
↘\. ^h ↘\. [↑]	Escola Helen Keller
↘\. ^h ↘\. ^o ↘\↻↻T	hambúrguer
↘\. ^h ↘\. ^o ↘\↻↻↻	hepatite
↘\. ^o ↻↻o	país
<↑ ^o ↻↻L:	maçã
<↑ ^h (<↑↻↻L:)	ç (cedilha)
<↑↻↻L:	ciências

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Caracteres especiais. Ainda no grupo de CD, é importante destacar dois símbolos que representam combinações especiais de visografemas, “.” e “↘”. O

. \. ㊦ ㊦ → ^v	classificação
\ \ ㊦ ㊦ = T	memorizar
.. ㊦ ㊦ ㊦ ↑	melhor
.. † ㊦ ㊦ ㊦ ⊥	começar
.. † ㊦ ㊦ = ⊥	obrigado
// .. \. ㊦ ㊦ ㊦ † † °°	espaguete
// .. \. ㊦ ㊦ ㊦ † ⊥ ^{v:}	caranguejo

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Uma outra consideração a ser feita sobre a 1^a posição é quanto a palavras que utilizam o símbolo “//” no seu início. Esse símbolo é utilizado antes do grupo de CD para representar que o sinal é realizado com as duas mãos iguais em todos os grupos (ou seja, que é um sinal bimanual simétrico²), ou que pelo menos o grupo de CD é igual para as duas mãos, apesar de nem todos os outros grupos serem iguais (ou seja, uma das possibilidades para sinal bimanual quase simétrico).

O símbolo “//” apenas será considerado na ordem visográfica, quando se tratarem de sinais que podem ser realizados, e portanto escritos, com uma ou duas mãos. Nestes casos, o sinal com apenas uma mão, ou seja, que não apresenta o “//”, é anterior ao que o apresenta. Nos demais casos, o símbolo “//” é ignorado e não entra no processo de comparação interno ao grupo de CD, o que vai prevalecer será mesmo a ordem do subgrupo de polegar.

Tabela 7 – Ordem visográfica: destaque em sinais com e sem o símbolo “//”.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
∧ ㊦ ㊦ ⊥ [^]	todos
// ∧ ㊦ ㊦ ⊥ [^]	todos
< ㊦ ㊦ ↓ [†]	aceitar

² Sobre tipos de sinais na ELiS, ver Barros (2015), Barros (2016).

⌘⌘⌘⌘⌘⌘	aceitar
⌘⌘⌘⌘⌘⌘	muito
⌘⌘⌘⌘⌘⌘	muito
⌘⌘⌘⌘⌘⌘	Fim
⌘⌘⌘⌘⌘⌘	Fim

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Como dissemos anteriormente, o grupo de CD é o mais complexo, pois além de apresentar diacríticos, é formado também pelas combinações de visografemas dos subgrupos polegar e demais dedos. Além disso, apresenta dois símbolos especiais que representam combinações prontas de visografemas “.” e “\” e o símbolo “//”, que acabamos de explicar. Os demais grupos são organizados visograficamente em apenas um nível, no caso do grupo de OP, ou em no máximo dois níveis, o dos visografemas (sem subgrupos) e o dos diacríticos.

Grupo OP

O grupo de OP é o mais simples de todos, pois para sua ordem visográfica deve ser levada em consideração apenas a ordem dos visografemas, uma vez que este grupo não apresenta diacríticos ou subgrupos.

Visografemas. A ordem dos visografemas no grupo OP é: “☒, ☑, ☐, ☓, ☔ e ☕”. Assim, se o grupo de CD for o mesmo em uma lista de palavras, será necessário analisar o grupo de OP, por sua sequência. Na lista a seguir, apresentamos um grupo de palavras cujas CDs possuem os mesmos elementos, e que foram, portanto, ordenadas segundo a sequência de OP.

Diacríticos. Os diacríticos do grupo de PA são, *contato*, *localidade*, *dedo* e *PA simultâneo*, os quais, na ordem visográfica, são observados nesta mesma sequência.

Os diacríticos de contato são colocados abaixo do visografema de PA e podem ser de três tipos, nesta ordem: *contínuo* ou *toque* “_”, que indica um deslizamento da mão sobre outra parte do corpo ou apenas toque em um ponto; *intermitente duplo* “_ _”, que indica toque em dois pontos no mesmo PA; e *intermitente indefinido* “_ _ _”, que indica três toques ou mais (quantidade indefinida) no mesmo PA.

Há três diacríticos de *localidade*, lado direito “>”, lado esquerdo “<” e atrás “[□]”, os quais seguem esta ordem. Estes diacríticos indicam o local específico do PA em quem o sinal é realizado. Os dois primeiros apenas são utilizados quando o sinal é realizado no espaço contralateral, ou seja, na porção do corpo contrária à da mão que realiza o contato. O último é utilizado para representar a parte posterior do corpo, como as costas (☷[□]) ou a parte de trás da cabeça (☐[□]).

Os diacríticos de *dedo*, são os números de 1 a 5, que correspondem aos dedos polegar, indicador, médio, anular e mínimo, nesta ordem. Eles indicam qual dedo participa do contato. São utilizados apenas nas poucas situações em que a configuração de dedos e a orientação da palma não são suficientes para definir qual dedo estabelecerá o contato.

Os diacríticos de *PA simultâneo* apresentam a mesma forma dos visografemas de PA, porém, sobrescritos, como ‘PA^{PA}’. Eles seguem a mesma ordem destes visografemas. São utilizados em situações em que é necessário mostrar a posição de uma mão em relação à outra e que ambas estão em um PA que não o espaço neutro. Os *PA simultâneos* mais usados são *ombro*, *olho*, *boca*, *alto da cabeça*, *lateral da cabeça* e *tórax*, mesmo assim, sua incidência é muito baixa.

O diacrítico de *alternância* “ $\overline{\cdot}$ ” é o segundo na ordem visográfica, dentro do grupo de M. Só é possível usar esse diacrítico em sinais realizados com as duas mãos, pois ele indica que as mãos realizam o mesmo movimento, porém, em sentidos contrários, ou seja, alternadamente.

Os diacríticos do tipo *dedo* são os terceiros na ordem visográfica de M. Eles são os mesmos diacríticos de *dedo* usados no grupo de PA. No entanto, se lá indicam qual dedo participa do PA, aqui eles indicam qual dedo realizam um determinado movimento, quando isto não pode ser dado pela seleção ou posição de dedos. Apesar de hipoteticamente todos os dedos poderem ser utilizados como diacríticos, em uma lista extensa (como as entradas do *Novo DEIT-Libras*, de Capovilla, Raphel e Mauricio (2013) por nós elaborada, encontramos apenas o diacrítico “ $\overline{2}$ ” (dedo indicador) em uso.

Os diacríticos de *M simultâneo* ‘M^M’ são os últimos na ordem visográfica de M. Eles têm o mesmo formato dos visografemas de M, porém são usados sobrescritos. A sua ordem também é a mesma dos visografemas de M. Estes diacríticos são utilizados para representar movimentos diferentes realizados simultaneamente pela mesma mão, como *para frente* “ \perp ” e *fechar a mão* “ $\overline{\text{T}}$ ”, em que “ \perp ” é a base e “ $\overline{\text{T}}$ ” é o diacrítico, resultando pois, em “ $\perp\overline{\text{T}}$ ”.

Na lista a seguir, observam-se palavras que apresentam diferentes visografemas e diacríticos de M em ordem visográfica.

Tabela 10 – Ordem visográfica: destaque no grupo de M.

Ordem visográfica	Equivalente em LP
//.l. $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{=}}$ $\overline{\text{+}}$ $\overline{\text{T}}$	difícil
.l. $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{←}}$ $\overline{\text{T}}$	lombriga
//.l. $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{≠}}$	irmão
//.l. $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{+}}$ $\overline{\text{:}}$	também
//.l. $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{E}}$ $\overline{\text{+}}$	mas

.. [□] □□┘ [◌]	sempre
.. [□] □□∨	tesoura
//<┘□□□0	dinâmica
//<┘□□□+	didática
-┘□-0	doce
-┘□-◌ [◌]	comer
-┘□=◌	saber
-┘□=◌ [◌]	entender
//-┘□□┘ [◌]	máquina de costura
//-┘□□┘ [◌]	costurar
-┘□→	criança

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Apresentamos aqui todos os elementos da ELiS em sua ordem visográfica. A sistematicidade e o rigor com que tais elementos foram organizados permitem que listas extensas de palavras, como dicionários, sejam organizadas em ordem estritamente alfabética a partir de uma língua de sinais qualquer, desde que escritas com o sistema ELiS.

Dicionários organizados visograficamente permitem algo inédito até hoje na literatura lexicográfica de línguas de sinais: a busca de palavras em um dicionário a partir exclusivamente de uma língua de sinais. Sabemos que há dicionários digitais, como o Dicionário de Língua Brasileira de Sinais (LIRA; FELIPE, 2011), que permitem a busca de palavras por configuração de mão. No entanto, no referido dicionário, havendo selecionado a configuração desejada, é apresentada ao usuário uma lista em português, de todas as palavras do dicionário que apresentam aquela configuração, ou seja, nesse momento, a busca deixa de ser a partir da língua de sinais e passa a ser a partir do português. O mesmo acontece com dicionários mais sofisticados, como o Glossário Ilustrado do Meio Ambiente (NASCIMENTO, 2016), que permite a busca

também a partir de outros parâmetros, como o ponto de articulação ou o movimento. Uma vez selecionado o parâmetro desejado, no entanto, a busca volta a ser a partir da forma escrita do português.

A possibilidade que ora apresentamos de uma organização de dicionários de línguas de sinais em ordem estritamente alfabética a partir de uma língua de sinais, ou ordem visográfica, traz um grande impacto que é o de permitir a utilização de dicionários de línguas de sinais em todas as situações e para todos os fins que dicionários de línguas orais são utilizados atualmente.

A criação de dicionários com entradas em línguas de sinais, arranjadas em ordem visográfica, permitirá, por exemplo:

- que o surdo, falante de uma língua de sinais como primeira língua (L1), que sabe um sinal, e quer saber seu significado ou seu equivalente em uma língua oral, possa buscá-lo de forma autônoma;
- que o ouvinte aprendiz de língua de sinais como segunda língua (L2), ou o surdo com aprendizagem tardia de língua de sinais, possa buscar de maneira independente, o significado de um sinal que tenha visto;
- que sejam criados dicionários voltados para o público infantil, a fim de que, crianças surdas, sendo alfabetizadas na modalidade escrita da Libras e aprendizes do português escrito como L2, possam consultar dicionários em ambas as línguas, e assim ampliar seu vocabulário;
- que sejam elaborados dicionários bilíngues bidirecionais envolvendo duas línguas de sinais e nenhuma língua oral, para que possam ser usados por falantes de uma língua de sinais aprendendo uma segunda língua de sinais, para viajantes em outros países, para tradutores, ou qualquer outra situação envolvendo duas línguas de sinais;
- que falantes de línguas de sinais, novatos na aprendizagem da sua modalidade escrita, possam consultar ortografia.

П, W, ʌ, ʎ, L, L, Lo, L, e, o, -o, ʋ, ɛ, ɥ, ɛ, ɔ, ɔ, ɔ, + e ɔ'' e de seus diacríticos (*repetição, alternância, dedo e M*).

Assim, diferentes dicionários de línguas de sinais, com entradas em línguas de sinais, usando a ordem estritamente alfabética, ou seja, a ordem visográfica, podem ser desenvolvidos. A partir disso, esperamos impactos positivos quanto à valorização das línguas de sinais nos meios escolar e social, uma vez que tais dicionários sejam criados. Por ora, apresentamos a possibilidade.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, G. O. **A arte de escrever em Libras**. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BARROS, M. E. **ELiS – escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. **ELiS – sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, M. E. Princípios básicos da ELiS. **Revista Sinalizar**, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez. 2016. Disponível em: www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881/22322. Acesso em: 18 dez. 2017.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D., MAURICIO, A. C. L. **Novo DEIT-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas**. 3. ed. rev. e amp. Vol. I e II. São Paulo: EDUSP, 2013.

FERNANDES, L. A. **Bases linguísticas e lexicográficas para a construção de um glossário bilíngue em Libras/ELiS-Português x Português-Libras/ELiS**. 2018. 153f. Dissertação (Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás – UFG: Catalão, 2018.

LIRA, G. de A.; SOUZA, T. A. F. **Dicionário de Língua Brasileira de Sinais**. Versão 3. 2011. Disponível em: www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/. Acesso em: 27 fev. 2018.

NASCIMENTO, C. B. **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira**: proposta de glossário ilustrado semibílingue do meio ambiente, em mídia digital. 2016. 222f.. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

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

Anexo

ELiS Decodificada

Visografemas de Configuração de Dedos

Dedo polegar	Demais dedos
. Fechado	. Fechado
/ Na palma	∟ Muito curvo
< Curvo	∟ Curvo
\ Três D	\ Inclinado
- Horizontal	Estendido
- Vertical	--

Fonte: Fernandes (2018, p. 61).

Visografemas de orientação da Palma

☒ Palma para frente	☒ Palma para trás
☐ Palma para medial	☐ Palma para distal
☐ Palma para cima	☐ Palma para baixo

Fonte: Fernandes (2018, p. 61).

Visografemas de Ponto de Articulação

Cabeça	Tronco	Membros	Mão
☐ Cabeça	∏ Pescoço	∟ Braço inteiro	☐ Palma da mão
☐ Acima da cabeça	☐ Espaço neutro	∟ Ombro	☒ Dorso da mão
∟ Lateral da cabeça	☐ Tórax	∟ Axila	☐ Dedos
∟ Orelhas	∟ Lateral do corpo	∟ Braço	☐ Lateral dos dedos
≡ Testa	☐ Abdômen	∟ Cotovelo	☒ Intervalo dos dedos
≡ Sobancelha	--	∟ Antebraço	☐ Articulação dos dedos
∴ Olho	--	∟ Pulso	☐ Ponta dos dedos
≡ Maça do rosto	--	∏ Pernas	--
∟ Nariz	--	--	--
≡ Buço	--	--	--
≡ Boca	--	--	--
∟ Dentes	--	--	--
☐ Bochecha	--	--	--
≡ Queixo	--	--	--
≡ Abaixo do queixo	--	--	--

Fonte: Fernandes (2018, p. 61-62).

Visografemas de Movimento

Braço	Mão	Expressões não-manuais
⊥ Para frente	⊥ Abrir a mão	◡ Negação com a cabeça
⊤ Para trás	⊤ Fechar a mão	◊ Afirmação com a cabeça
⊕ Para frente e para trás	⊕ Abrir e fechar a mão	↪ Língua na bochecha
↑ Para cima	⌞ Flex. dedos na 1ª articulação	☞ Língua para fora
↓ Para baixo	⌞ Flex. dedos na 2ª articulação	↵ Corrente de ar
↕ Para cima e para baixo	∨ Unir e separar os dedos	⊠ Vibração dos lábios
→ Para a direita	↵ Tamborilar os dedos	↔ Mov. Lateral do queixo
← Para a esquerda	↵ Friccionar de dedos	⋈ Murchar bochechas
↔ Para a dir. e para a esq.	⌒ Dobrar o punho	⊖ Inflar bochechas
+ Para o meio	⌒ Mover o punho lateralmente	⊙ Boca aberta
++ Para fora	⌒ Girar o punho	✦ Piscar os olhos
↗ Para cima e dir.	⌒ Girar o antebraço	⊖ Girar o tronco
↖ Para cima e esq.	--	--
↘ Para baixo e dir.	--	--
↙ Para baixo e esq.	--	--
∩ Arco	--	--
∆ Flexão/extensão do braço	--	--
○ Circular vertical	--	--
○ Circular horizontal	--	--
○ Circular frontal	--	--

Fonte: Fernandes (2018, p. 62).

Artigo recebido em: 15.03.2018

Artigo aprovado em: 07.07.2018



Lexicografía Pedagógica/Didáctica: entrevista con María Teresa Fuentes Morán¹

Claudia Zavaglia*
Odair Luiz Nadin**

En la bibliografía española se suele usar la terminología *Lexicografía Didáctica*; en Brasil se ha optado, en la mayoría de los casos, por *Lexicografía Pedagógica*. ¿*Pedagógica* o *Didáctica*? Desde su punto de vista, ¿qué terminología refleja mejor los objetos y objetivos de esta área de la Lexicografía?

La tradición lexicográfica en español optó por la denominación *didáctica*. Actualmente hay cierta controversia al respecto y en algunos círculos se prefiere *pedagógica*. Esto viene motivado bien por un calco de otras lenguas o bien por un apropiado intento de ajustar la denominación a los avances en el ámbito de las Ciencias Sociales. En mi opinión, si estamos hablando del diseño, uso y valoración de diccionarios entendidos como una de las herramientas para la enseñanza y aprendizaje del componente léxico de la lengua, hablamos de lo mismo. Ninguno de los dos términos aporta más precisión que el otro.

¹ María Teresa Fuentes Morán es doctora en Lingüística por la Universidad de Augsburg, Alemania (1996). Es lexicógrafa, traductora y profesora de lengua española en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, España.

* UNESP/S. J. Rio Preto.

** UNESP/Araraquara.

1. ¿Cuáles es, a partir de su experiencia en la elaboración de diferentes tipos de diccionarios, el punto inicial de un proyecto de elaboración de diccionarios pedagógicos/didácticos? Dicho de otro modo, ¿por dónde empezamos?

Muchos de los que hemos escrito diccionarios hemos escuchado la pregunta -¿*otro?* ¿*no hay ya muchos?* Esta ingenua cuestión esconde el punto de arranque de cualquier proyecto lexicográfico: ¿qué queremos aportar? La respuesta, claro está, puede ser de índole muy diversa -actualidad, precisión, nuevos tipos de información, nuevos formatos, ...-, y debe estar presente a lo largo del todo el desarrollo del trabajo, en cada una de las muchas decisiones que se toman en el proceso. Esto es lo que nos hace no perder el horizonte y lo que impregna el diseño del programa informativo del diccionario, primer paso esencial en el trabajo lexicográfico.

2. ¿Hay objetos que podríamos considerar *canónicos* de la Lexicografía Pedagógica o Didáctica? Es decir, ¿qué obras son su objeto de estudio propio?

La lexicografía didáctica tiene un ámbito de actuación que se ve modificado y ampliado de acuerdo con la evolución de las necesidades de sus destinatarios; así debe ser, como en otras muchas esferas de conocimiento. En el campo del español, hablábamos de *diccionarios infantiles* y de *escolares*; en su momento se sumó, por fin, el español general como lengua extranjera. Sin embargo, en mi opinión, la metalexigrafía didáctica ha tardado demasiado en aceptar o en entender gran parte de la lexicografía bilingüe como campo necesario de actuación. No le cerraremos las puertas al mar, por ejemplo, al español para fines específicos y ¿quién sabe a qué más? Ampliar objetos de estudio y objetivos no es perder la esencia ni salirse del propio campo.

3. Respecto a la forma y la función de los ejemplos, ¿qué opina sobre el límite entre la autenticidad y la adaptación de ejemplos para diccionarios pedagógicos/didácticos?

Hay un aspecto lingüístico-textual en cuanto a los ejemplos que un lexicógrafo no debe perder de vista: un ejemplo extraído de un texto e incrustado en artículo lexicográfico pierde el contexto que lo caracteriza y, por lo tanto, simplificando la expresión, deja de ser un ejemplo *real*. Puede tener naturaleza documental, pero no es *auténtico*. El valor documental en un diccionario didáctico no es esencial; por ello, habría que perder el miedo a adaptar los ejemplos y con ello acrecentar su valor informativo y didáctico.

4. En la Lexicografía Bilingüe se han desarrollado muchas investigaciones y discusiones sobre la dicotomía diccionario activo/diccionario pasivo. Hoy día, con los diccionarios electrónicos, ¿esa dicotomía todavía cumple alguna función?

La dicotomía activo/pasivo supuso un avance significativo en términos teóricos y la lexicografía práctica se ha beneficiado de ello, no hay duda. Ciertamente es que se ha estudiado desde perspectivas diversas, no siempre convergentes; pero, en mi opinión, sería un error abandonar este tipo de reflexión precisamente ahora, en un momento en el que presenciamos modificaciones esenciales en las formas de uso de los diccionarios y en el que algunas de las formas de codificar o decodificar textos también se están viendo transformadas.

5. En el actual mundo globalizado y de intercambios múltiples y rápidos de información, en que las lenguas se entrecruzan de una forma que hasta ahora nos habría parecido imposible, ¿existe una manera de resolver el problema de las variedades (léxicas, fonéticas, etc.) en diccionarios pedagógicos/didácticos?

El problema afecta a todas las esferas de las disciplinas relacionadas con la lengua y a muchas otras. Asistimos a cambios que probablemente harán evolucionar la esencia misma del concepto de *variedad*. En cuanto al español, es un reto para la lexicografía actual desarrollar formas de presentación de los datos léxicos que sirvan para reflejar el pluricentrismo de nuestra lengua, sin jerarquías implícitas. No obstante, la lexicografía puede intentar responder a la cuestión de *cómo*, pero la cuestión de *qué* datos fiables recoger debe plantearla junto con los estudios más avanzados sobre variación, sociolingüística, didácticas de lengua, etc. No sé cuál es la respuesta a ese reto, pero sí que es una necesidad acuciante afrontarlo si queremos diccionarios útiles y fidedigno.

6. En la *era* de la tecnología y de Internet, ¿todavía merece la pena elaborar diccionarios?

Hoy más que nunca. Las abrumadoras posibilidades actuales de acceso a textos han ampliado exponencialmente las necesidades de herramientas para su correcta decodificación. A su vez, los nuevos flujos de comunicación hacen más necesarias herramientas para la codificación. La avalancha de datos léxicos, en muy diversos formatos, a los que podemos acceder en los últimos años a través de Internet no hace más que poner de manifiesto una necesidad. No caigamos nosotros mismos en la misma ingenua pregunta de *¿otro? ¿no hay ya muchos?* Hoy más que nunca hacen falta diccionarios fiables y accesibles que, como decíamos al principio, aporten novedades y se adapten a las cambiantes necesidades de información léxica que observamos en estas nuevas generaciones y en las venideras.

Entrevista recibida em: 30.03.2018

Entrevista aprovada em: 27.07.2018