

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: PESQUISAS E PERSPECTIVAS

Organizadores :

Claudia Xatara

Cleci Bevilacqua

Philippe Humblé

Universidade Federal de Santa Catarina
NUT
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

Núcleo de Tradução
Andréia Guerini
Cláudia Borges de Faveri
Marie-Hélène Torres
Maria Lúcia Vasconcellos
Markus J. Weininger
Mauri Furlan
Philippe Humblé
Ronaldo Lima
Walter Carlos Costa
Werner Heidermann

Endereço para correspondência:
CCE/DLLE – Núcleo de Tradução
Caixa Postal 476 CEP 88040-900
Florianópolis SC
Email: nut@cce.ufsc.br

Catálogo na fonte pela Biblioteca de Universidade Federal de Santa Catarina

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA PESQUISAS E PERSPECTIVAS / *Claudia Xatara, Cleci Bevilacqua, Philippe Humblé (org.)*

UFSC/NUT
Inclui bibliografia

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: PESQUISAS E PERSPECTIVAS

Organizadores :

Claudia Xatara

Cleci Bevilacqua

Philippe Humblé

Universidade Federal de Santa Catarina

NUT – Núcleo de Tradução

2008

Revisão
Maria Letícia Nastari Millás

Projeto gráfico e editoração
Ane Girondi

SUMÁRIO

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: DEFINIÇÕES, HISTÓRIA, PECULIARIDADES HERBERT ANDREAS WELKER.....	9
DESAFÍOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA LEXICOGRAFÍA DE APRENDIZAJE SVEN TARP	46
ASPECTS OF CHINESE PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY HAI XU	74
A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A MUDANÇA DO PARADIGMA LEXICOGRÁFICO MAGALI SANCHES DURAN	82
DICIONÁRIOS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA “PROPOSTA LEXICOGRÁFICA” EGON DE OLIVEIRA RANGEL	94
DOS EJEMPLOS DE LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA CUBANA: EL <i>DICCIONARIO ESCOLAR ILUSTRADO</i> Y EL <i>DICCIONARIO BÁSICO ESCOLAR</i> ELOÍNA MIYARES BERMÚDEZ LEONEL RUIZ MIYARES	116
DESENHO DA MACROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA FÉLIX BUGUEÑO MIRANDA VIRGINIA SITA FARIAS	129
DICIONÁRIOS INFANTIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCURSO E FUNCIONAMENTO MARIA TERESA MARTINS	168
O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E O USO DE DICIONÁRIOS ANA CLÁUDIA DE SOUZA	177
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DE UM DICIONÁRIO BILINGUE DE USO GERAL MARIA CELESTE AUGUSTO.....	185
REFLEXOES SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES INGLÊS-PORTUGUÊS DECORRIDOS 23 ANOS JOHN ROBERT SCHMITZ	201
VERBETES PARA UM DICIONÁRIO BILÍNGÜE PEDAGÓGICO DO VOCABULÁRIO FUNDAMENTAL NA DIREÇÃO FRANCÊS-PORTUGUÊS MARIA CRISTINA PARREIRA DA SILVA	218
OS DICIONÁRIOS ONOMASIOLOGICOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO DO “TURISMO” EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA PATRÍCIA TOSQUI-LUCKS	231
QUESTÃO DE ISOMORFISMO HISTÓRICO E FENÔMENOS DE CONTEMPORANEIDADES NO USO DE SUPORTES PARA A TRADUÇÃO RONALDO LIMA.....	247
ELECTRONIC PEDAGOGICAL DICTIONARIES: A STATE OF THE ART JEAN BINON SERGE VERLINDE	255

APRESENTAÇÃO

Os textos deste livro foram apresentados, em sua maioria, no **I CILP - Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica**, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-Brasil, em outubro de 2007.

O objetivo deste colóquio foi, primeiramente, reunir os integrantes do “Grupo de Pesquisa em Lexicografia Pedagógica” do CNPq, coordenado por Philippe Humblé, juntamente com seus orientandos de mestrado e doutorado, e em segundo lugar, contar com a contribuição de alguns pesquisadores estrangeiros para abordarem questões referentes à Lexicografia Pedagógica geral, bilíngüe e monolíngüe. Buscou-se ainda promover discussões sobre a Pedagogia da Lexicografia e sobre políticas e projetos governamentais acerca dos dicionários na educação oficial.

Seguindo esses quatro eixos que nortearam a organização do referido evento, apresentamos este livro como forma de divulgar os temas tratados e de incentivar a pesquisa na área da Lexicografia Pedagógica.

Com um enfoque mais genérico a respeito da temática da **Lexicografia Pedagógica**, trazemos as contribuições de HERBERT ANDREAS WELKER que procura definir essa área de estudos, datar as diversas etapas de seu desenvolvimento e detalhar suas particularidades; de SVEN TARP que levanta problemas teóricos e práticos ressentidos na atualidade; de HAI XU que nos aponta o cenário da área na China; e de MAGALI SANCHES DURAN que analisa os avanços que a Lexicografia Pedagógica pode representar à Lexicografia geral.

No eixo da **Lexicografia Pedagógica monolíngüe**, o trabalho de LEONEL RUIZ MIYARES ilustra os bem-sucedidos projetos de dicionários escolares cubanos; FÉLIX BUGUEÑO MIRANDA e VIRGÍNIA SITA FARIAS apresentam sua proposta de macroestrutura para um dicionário escolar de língua portuguesa; MARIA TERESA MARTINS investiga dicionários infantis de língua portuguesa do ponto de vista discursivo; e ANA CLÁUDIA DE SOUZA insere o dicionário em sala de aula com um propósito específico: a leitura.

Quanto à **Lexicografia Pedagógica bilíngüe**, as dimensões didáticas de um dicionário holandês-português de uso geral são analisadas por MARIA CELESTE AUGUSTO; uma proposta de dicionário inglês-português para aprendizes é revista por JOHN ROBERT SCHMITZ; o projeto de um dicionário pedagógico francês-português é apresentado por MARIA CRISTINA PARREIRA DA SILVA; um dicionário onomasiológico inglês-português referente ao turismo é enfocado como instrumento didático-pedagógico por PATRÍCIA TOSQUI-LUCKS; e o uso de dicionários como suporte para o ensino da tradução é abordado por Ronaldo Lima.

Em relação à **Lexicografia e o Ensino**, temos as reflexões e os importantes esclarecimentos de EGON DE OLIVEIRA RANGEL quanto aos programas políticos para os dicionários didáticos.

Por fim, anexamos a apresentação de JEAN BINON e SERGE VERLINDE no I CILP, que revelam as inovações tecnológicas em matéria de dicionários pedagógicos, sobretudo em termos da Lexicografia européia.

Com esta publicação, esperamos, não apenas mostrar resultados de pesquisas feitas pelos participantes do grupo de pesquisa e do colóquio, mas também iniciar a

discussão e motivar a continuidade da pesquisa na área da Lexicografia Pedagógica, fundamental para o avanço da Lexicografia como um todo em nosso país.

Claudia Xatara
Cleci Bevilacqua
Philippe Humblé
Organizadores

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: DEFINIÇÕES, HISTÓRIA, PECULIARIDADES

HERBERT ANDREAS WELKER

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

hawelker@yahoo.com

Resumo: *Depois de mostrar-se como Lexicografia Pedagógica tem sido definido internacionalmente, é traçado um breve histórico dos dicionários pedagógicos e da metalexigrafia pedagógica. Em seguida levanta-se sucintamente a questão da diferença entre recepção e produção de textos e aborda-se um tipo específico de dicionários, a saber, os dicionários valenciais.*

Palavras-chave: *lexicografia pedagógica; dicionários pedagógicos; história da lexicografia pedagógica*

Baseando-me em um número relativamente grande de trabalhos, pretendo dar uma visão geral de alguns aspectos da lexicografia pedagógica (LP). Mostrarei como a LP tem sido definida – assim como a falta de definições – e apresentarei um breve histórico tanto dos dicionários pedagógicos (DPs) quanto da LP teórica. O terceiro item que consta no título será tratado de maneira muito sucinta – por um lado, por falta de tempo, e por outro, porque as diversas conferências e comunicações deste colóquio abordarão algumas das peculiaridades dos DPs.

Para facilitar a compreensão, traduzi para o português os títulos de trabalhos estrangeiros que não estejam em inglês ou em espanhol.

No lugar de “lexicografia pedagógica” usarei, na maioria das vezes, a sigla LP, mesmo quando citar textos ou títulos nos quais ela não foi usada.

1. O que é LP?

A resposta a essa pergunta pode parecer óbvia: visto que *pedagógico* se refere à educação, ao ensino, *lexicografia pedagógica* (LP) deve dizer respeito a dicionários usados no ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna).

Porém, não é tão simples ou tão evidente.

1.1 Ausência do verbete *Lexicografia Pedagógica*

O termo *lexicografia pedagógica* não é de uso freqüente. Por exemplo, ele não aparece nos lemas dos artigos, ou verbetes, da imensa enciclopédia de Hausmann et al. (1989/1990/1991) [“Dicionários: Uma enciclopédia internacional da lexicografia”] nem na enciclopédia de Martinez e Sousa (1995) e tampouco na enciclopédia editada por Brown (2006).

O termo LP falta também em diversas introduções à lexicografia, como, por exemplo, em Landau (1984/2001), Béjoint (1994/2000), Lara (1997) e Jackson (2002).

1.2 LP = *learners’ dictionaries* ?

Quando o termo LP é empregado, na maioria das vezes os autores se referem aos *learners’ dictionaries*, ou “dicionários para aprendizes”. O exemplo mais nítido desse fato é o título de um dos capítulos de Hartmann (1983) – “The learner’s/pedagogical dictionary” – onde os termos “pedagógico” e “para aprendizes” são equiparados.

Outros trabalhos em cujos títulos aparece o termo *LP*, mas que tratam apenas de *learners’ dictionaries* são: Tomaszczyk (1987), Diab (1990), Hartmann (1995), Rundell (1998), Kernermann (2000), Meer (2005).

Embora o título das duas coletâneas editadas por Wiegand (1998, 2002) seja “Perspectivas da lexicografia pedagógica do alemão”, o que é estudado nesses dois livros são apenas dois dicionários para aprendizes (de alemão como língua estrangeira).

Os “dicionários pedagógicos” que aparecem nos seguintes títulos são, mais uma vez, *learners’ dictionaries*: Bogaards (1991), Harvey & Yuill (1997), Dziemianko (2004).

Os artigos publicados no número especial da revista *Applied Linguistics* editado por Cowie (1981) só trataram de *learners' dictionaries*.

Quanto ao Brasil, Duran (2004) e Duran & Xatara (2006) discorrem apenas sobre dicionários para estudantes de línguas estrangeiras.

Devo mencionar um artigo, no qual o adjetivo *pedagógico* foi substituído por “docente” (Morkovkin, 1990). O autor fala de dicionários “docentes”, ou pedagógicos, mas refere-se somente a obras dirigidas a aprendizes de línguas estrangeiras, no caso, o russo.

Em todos os escritos que citei, não se encontra **nenhuma definição** do que seja LP.

O mesmo vale para os artigos publicados em 2006 no número especial da revista *Cadernos de Tradução* intitulado “Tradução e Lexicografia Pedagógica”.¹

1.3 Definições de *Lexicografia Pedagógica*

Kammerer & Wiegand (1998, p. 361), ao publicar uma “bibliografia selecionada” da LP (título: “LP e dicionários em contextos pedagógicos no século XX”), advertem a respeito do conceito de LP:

O que deve ser incluído na LP é claro apenas com relação a uma área central. Certamente existe um consenso de que a elaboração de dicionários mono e bilíngües para aprendizes (e, desse modo, também esses próprios dicionários) fazem parte dela. Mas já é discutível se a lexicografia de valências deve ser considerada LP.

Nota-se que os dois autores não mencionam expressamente os dicionários de língua materna.

¹ Krieger (2003) menciona a LP, mas, ao contrário da maioria dos autores, refere-se aos dicionários de língua materna: “Nos tempos atuais, constata-se um avanço editorial no plano de lexicografia pedagógica ou didática, que se destina aos estudantes no aprendizado de sua língua materna” (p. 71).

Uma definição bastante clara – embora indireta – de *LP* é dada no *Dictionary of Lexicography* de Hartmann & James (1998). Os autores remetem ao verbete de *dicionário pedagógico*, onde se lê que tal obra é:

elaborado especialmente para as necessidades didáticas práticas de professores e alunos de determinada língua.

Curiosamente, Hartmann & James acrescentam que a “distinção comumente feita entre o dicionário para falantes nativos (dicionário escolar) e aquele para falantes não-nativos (dicionário para aprendizes) não é útil”. Penso, ao contrário, que essa distinção é muito útil e necessária. De qualquer forma, entende-se que, para esses autores, os dois tipos de dicionários fazem parte da LP.

Para Dolezal & McCreary (1999), tanto dicionários para aprendizes (*learners' dictionaries*) quanto dicionários escolares e “universitários” (*college dictionaries*) são DPs.² E o domínio da LP:

inclui o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o estudo do uso de dicionários por parte de professores e alunos em ambientes formais e informais.

Mas a segunda parte dessa afirmação (sobre o uso) significaria que o estudo do **uso** de **quaisquer** tipos de dicionários no ambiente de ensino pertenceria à LP. Quando se considera que a LP **prática** produz DPs, então o uso de dicionários não pedagógicos não deveria fazer parte da LP teórica. O uso de dicionários é estudado por uma outra área da lexicografia, denominada “pesquisa sobre o uso de dicionários”.

Wiegand (1998) esclarece no prefácio da já mencionada coletânea que os **dicionários para aprendizes**³ se inserem no quadro mais amplo da **LP**, a qual abrange

² Os dois autores têm um conceito muito amplo de LP. Por exemplo, *college dictionaries* não costumam ser considerados DPs, pois, sendo – apesar do qualificativo *college* – apenas versões menores de grandes dicionários gerais, seus autores não se preocupam em serem didáticos. Os *college dictionaries* dirigem-se tanto a estudantes universitários quanto ao público em geral (cf. Béjoint, 1994 [2000: 44]; Landau, 1994).

todos os dicionários usados em “processos de aquisição de língua”, por exemplo, também os dicionários infantis e escolares.

Na bibliografia editada por Ahumada Lara (2006), há um item sobre a LP, e esse item abrange “dicionários escolares”, “dicionários de aprendizagem”, “monolíngües” e “bilíngües/plurilíngües”.

Hernández (1998) usa o termo *lexicografía didáctica*, mas diz que “há quem prefira *lexicografía pedagógica*”, ou seja, ele equipara os dois termos, e considera que tal lexicografia “se refere a obras destinadas a quem ainda não há alcançado uma competência lingüística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua” (1998, p. 50). A mesma idéia é defendida por Ahumada (s.d., p. 32) – que usa o termo *lexicografía pedagógica*. Também Hanks (2006), no verbete “Lexicografia: Visão geral”, diz, num breve item sobre DPs, que eles abrangem tanto obras “para alunos escolares que são falantes nativos” quanto dicionários para estrangeiros.

Cabe mencionar ainda o seguinte artigo:

Em 1977, o russo Denisov publicou um trabalho com o título (em russo): “Lexicografia Pedagógica: resultados e problemas”. Esse artigo, desconhecido no ocidente, foi citado várias vezes pelo polonês Tomaszczyk (1981). Tomaszczyk cita do mesmo autor ainda outros trabalhos em cujos títulos aparece o termo *LP* ou *dicionário pedagógico*. Em 2003, o artigo de 1977 foi traduzido para o inglês e publicado em Hartmann (2003) com o título “A tipologia de dicionários pedagógicos”. Estranhamente, Denisov não diz quase nada sobre tais dicionários, mas ele entende que deve haver dicionários diferentes para usuários diferentes: para falantes nativos e para estrangeiros, para alunos do ensino fundamental e médio e para universitários etc.

Enfim, vimos que a LP é realmente mais abrangente do que fazem pensar muitos dos trabalhos citados no início, de modo que se pode afirmar que **a LP inclui dicionários para aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto da língua materna.**

Mas ainda há algo a esclarecer a respeito do binômio *ensino/aprendizagem*:

Certamente ninguém dirá que os DPs sejam usados apenas no **ensino**. Então, se nos referirmos à **aprendizagem**, a questão é: quem são os aprendizes? Poder-se-ia achar que,

3 Em alemão, o termo usado é um decalque do inglês *learners' dictionary*, a saber, *Lernerwörterbuch*.

como nunca se domina uma língua por completo, nem a língua materna (pelo menos no que se refere ao léxico), todos os falantes são eternos aprendizes. Porém, normalmente pensa-se nos alunos escolares, nos universitários e naqueles que fazem algum curso de línguas. Mas até quando alguém seria considerado um aprendiz, necessitando de um DP? Isso não é tão óbvio.

De qualquer modo, é preciso explicitar que certas peculiaridades que se exigem de um DP, principalmente daquele previsto para a **produção** de textos, são imprescindíveis em **qualquer** dicionário destinado à codificação. Por exemplo, tradutores, que não são mais aprendizes no sentido normal do termo, precisam tanto de informações gramaticais, colocacionais e outras sobre a língua estrangeira quanto os aprendizes.

1.4 O que a LP não é ou não faz

Antes de me referir à LP, quero refutar uma afirmação de alguns autores sobre dicionários em geral:

Rey-Debove (1969, p. 188), no seu artigo “O dicionário como discurso sobre a coisa e como discurso sobre o signo”, Dubois e Dubois (1971, p. 7ss.), em sua “Introdução à lexicografia: o dicionário” e Béjoint (1994 [2000, p. 18]), por exemplo, dizem que o dicionário é uma “obra didática” (Rey-Debove) ou um “livro didático” (Béjoint). Azorín Fernández (2000, p. 21), repetindo Hernández (1998, p. 49), chega a dizer que “‘a natureza didática do dicionário, de qualquer tipo de dicionário’ é um princípio indiscutível e comumente aceito pela teoria lexicográfica, e até mesmo pelo senso comum”. Não posso concordar, pois o adjetivo *didático* refere-se ao ensino. Obras didáticas são usadas no ensino, devem ensinar, e isso, de preferência, de maneira didática. Os dicionários, em geral, não ensinam, eles **informam**. Um livro de receitas – que, de fato, ensina (a fazer certos pratos) – é uma obra didática? Uma lista telefônica, que informa, é uma obra didática? Jornais, revistas etc. são didáticos? A própria Rey-Debove reconhece (ibid.) que um dicionário é uma obra “que traz informações sobre a palavra-entrada”. Como se sabe, isso é feito, muitíssimas vezes, de forma pouco didática. É justamente nesse aspecto que os DPs pretendem ser diferentes dos dicionários comuns.

Voltando à LP, eu gostaria de enumerar algumas coisas que, a meu ver, não são abrangidas por ela.

Já mencionei Dolezal & McCreary (1999), para quem a LP abrange o estudo do **uso** de dicionários. Na minha opinião, ao contrário, somente faz parte da LP aquela pesquisa sobre o uso que investiga o uso de dicionários **pedagógicos**. Quando se estuda de que maneira um dicionário como o *Aurélio* é usado pelos alunos, estamos no campo da “pesquisa sobre o uso de dicionários”, não da LP. 4

Há quem diga que o **ensino do uso** de dicionários é LP. Contudo, não se deve confundir lexicografia pedagógica com pedagogia – ou didática – do uso de dicionários. Zöfgen (1994, p. 8), no seu livro “Dicionários para aprendizes na teoria e na prática”, que é o estudo mais abrangente desse tipo de dicionários, diz: “[...] existe uma afinidade especial entre a didática lexicográfica e aquilo que em inglês é denominado '(meta)lexicografia pedagógica'[...]”. *Afinidade* é diferente de *inclusão*, ou seja, o ensino – ou a didática – do uso não está incluído na LP.

E finalmente, da mesma maneira que nem todos os dicionários são didáticos, deve-se alertar também para o fato de que DPs não **ensinam** línguas. Por que eles não ensinam línguas? Porque muitos dos fatos lingüísticos que se precisa aprender para dominar um idioma não se encontram nos dicionários: a sintaxe geral, a morfologia, declinações e conjugações etc. O que o DP faz – ou pretende – é **ajudar** na aprendizagem da língua (estrangeira ou materna).

Podemos concluir dizendo que a **LP teórica** estuda todos os assuntos relativos a DPs, e a **LP prática** produz tais dicionários. Essas obras, por sua vez, se destacam de dicionários comuns pela preocupação com o aprendiz, seja de língua materna ou estrangeira, levando em conta suas necessidades e habilidades.

1.5 A primeira distinção da LP – termos usados

4 Não me parece acertada a seguinte afirmação de Dolezal e McCreary (1998, p. IX) a respeito da LP: “*This sub-area of lexicography [...] is also called Benutzungsforschung (usage research) or dictionary user research.*” As duas áreas não são coincidentes. Pode-se dizer apenas que, na maioria das pesquisas sobre o uso, os dicionários utilizados eram *learners’ dictionaries*. Cf. Welker (2006).

Uma primeira diferenciação separa os DPs para aprendizes da língua materna daqueles dirigidos aprendizes de línguas estrangeiras (cf. o apêndice).⁵

Tal divisão é feita, por exemplo, por Azorín Fernández (2000, p. 22) – que chama os DPs de *didáticos* – empregando os termos *dicionário escolar* (para aprendizes da língua materna) e *dicionário de aprendizagem* (para aprendizes de línguas estrangeiras). Ela não incluiu os dicionários infantis.

Parece-me que o termo *dicionário escolar* é amplamente aceito, tanto no português quanto no espanhol; vejam-se, por exemplo, Krieger (2006, p. 247) e Miyares Bermudez e Ruiz Miyares (2006). O mesmo vale para o alemão (“*Schulwörterbücher*”; cf. KÜHN, 1991), para o francês (“*dictionnaires scolaires*”; cf. BOULANGER, 2006) e para o inglês (“*school dictionaries*”).

Porém, a respeito do termo *dicionário de aprendizagem*, fazem-se necessários alguns comentários.

Engana-se Azorín Fernández (2000, p. 22) quando diz que esse termo é um decalque do inglês *learners’ dictionaries*. Um decalque (ou tradução literal) é *dicionário de/para aprendizes*. Um decalque em inglês de *dicionário de aprendizagem* seria “*dictionary for learning*”, ou “*learning dictionary*”.

A mesma autora erra também quando restringe a aplicação desse termo – no sentido de *learners’ dictionary* – a dicionários monolíngües. Onde ficariam então, na sua classificação, os DPs bilíngües?

Voltando ao termo *dicionário de aprendizagem*: ele também é usado, em português e em espanhol, por exemplo, por Schafroth (1996), por Schmitz (2000)⁶ e por Tarp (2006).

Considero essa designação – quando se aplica a dicionários do tipo dos *learners’ dictionaries* – inadequada, não tanto por não ser uma tradução literal do termo inglês, mas principalmente pelos seguintes motivos:

⁵ Há outras possibilidades de divisão. Por exemplo, a primeira distinção poderia ser entre DMs (dicionários monolíngües) e DBs (dicionários bilíngües), ou mesmo entre dicionários gerais e especiais.

⁶ Em 1990, Schmitz usou o termo *dicionários para aprendizes*.

Por que denominar *dicionários de aprendizagem* obras que foram chamadas de *learners' dictionaries* (“dicionários para aprendizes”)? Seus autores deixaram claro a quem elas se dirigiam (e se dirigem). Não é dito no título que elas devam ajudar na aprendizagem. Quanto aos objetivos, esses dicionários pretendem ser úteis tanto na recepção quanto na produção, mas pode-se afirmar com Binon & Verlinde (2000, p. 97) que eles “privilegiam a recepção em detrimento da produção”.

Em vários artigos, Binon e Verlinde, às vezes junto com Selva, discorrem sobre dicionários de aprendizagem, os quais devem ajudar na aprendizagem da língua. Está implícito, e às vezes também explícito, que se trata da aprendizagem não da língua como um todo, e sim do **vocabulário** (cf. o título de BINON; VERLINDE; SELVA, 2001 [“LP e ensino/aprendizagem do vocabulário em francês como língua estrangeira ou segunda língua (FLES). Um casamento perfeito”]).

Já em 1974, Hausmann discorreu sobre dicionários de aprendizagem do vocabulário (em alemão: *Lernwörterbücher*). Em Hausmann (1977, p. 156), esse autor distinguiu dicionários de aprendizagem primários de secundários. Os primeiros devem ser temáticos, servindo especificamente à aprendizagem do vocabulário e podendo ser estudados integralmente ou por temas; já os segundos são aqueles dicionários alfabéticos que, devido a certas características (por exemplo, a apresentação de “famílias de palavras” em cada verbete), podem ajudar na aprendizagem. Como obra não perfeita, mas bem melhor do que outras, ele cita o *Dictionnaire du Français Contemporain*.

Assim, o termo *dicionário de aprendizagem* deveria ser restrito a dicionários que objetivem ajudar na aprendizagem do vocabulário, ou a dicionários polifuncionais que tenham mais ou menos as características das obras descritas e produzidas por Binon e Verlinde, ou seja, que preencham várias funções: recepção, produção, (auto)aprendizagem e outras (cf. BINON; VERLINDE; SELVA, 2005, p. 217s. [“Influências internacionais sobre a LP do francês como língua estrangeira”]).

Quanto ao termo *learners' dictionaries*, ele está tão enraizado que todos os entendidos sabem que ele não se aplica a aprendizes da língua materna. Tendo em vista que isso não é o caso do termo português *dicionários para aprendizes*, sugiro que se acrescente o adjetivo *estrangeiros*, especificando ainda – como o faz Hernández (1998, p. 51) – que se trata de obras monolíngües. Um termo bastante esclarecedor e cabível seria

então *dicionários monolíngües para aprendizes estrangeiros* (DMAE).⁷ (É claro que “estrangeiro” significa apenas que o aprendiz é um estrangeiro em relação à língua do dicionário.) Já para os bilíngües, o acréscimo “estrangeiros” não é necessário, de modo que eles poderiam ser denominados *dicionários bilíngües para aprendizes* (DBA). Quanto aos semibilíngües, falarei sobre eles mais adiante.

1.6 Tipos especiais de dicionários pedagógicos

Tanto os DMAEs (*learners' dictionaries*) comuns quanto os escolares ou infantis são, de certo modo, dicionários gerais, no sentido de que registram uma seleção de todos os tipos de lexemas (substantivos, verbos, adjetivos etc.). Além desses dicionários “gerais”, existem **dicionários “especiais de língua”** (a não confundir com dicionários de linguagens de especialidade, ou técnicos), a saber, dicionários de sinônimos e/ou antônimos, de parônimos, de colocações, de verbos (ou dos *phrasal verbs* do inglês, dos verbos frasais), de falsos amigos, onomasiológicos etc. Tais dicionários não necessariamente se destinam a aprendizes, mas, em muitos casos, os autores e editores dessas obras pretendem fornecer um auxílio a esses usuários. Vai depender do tratamento que é dado às informações lexicográficas se esses dicionários podem ser considerados pedagógicos ou didáticos. Por exemplo, os dicionários de sinônimos, na sua maioria, certamente não são DPs, pois apenas arrolam diversos “sinônimos”, sem nenhuma explicação. Quanto, por exemplo, aos onomasiológicos, Tosqui-Lucks (neste volume) mostra alguns que são, de fato, pedagógicos.

⁷ Hausmann (1990, p. 1386) [“Os dicionários para a aprendizagem de línguas estrangeiras”] denomina esse tipo de obra *dicionário monolíngüe para estrangeiros* (DME), mas a inclusão da palavra *aprendizes* é importante porque nem todos os estrangeiros (por exemplo, tradutores) são aprendizes. Na opinião do autor tais dicionários devem, além de ajudar principalmente na produção de textos – sem negligenciar a recepção – possuir “uma forte componente de aprendizagem” do vocabulário (ibid.).

2. A história da LP

2.1 Breve histórico de dicionários mais ou menos pedagógicos

Béjoint (1994 [2000, p. 93]) diz o seguinte sobre as “origens históricas” dos dicionários **gerais**:

Os verdadeiros dicionários apareceram quando as sociedades começaram a ter relações comerciais e culturais com comunidades que usavam idiomas diferentes, de modo que precisavam de traduções. A natureza pedagógica desses primeiros dicionários bilíngües freqüentemente consta nos seus títulos: *The Introductory to Wryte and to Pronounce French* (Barceley, 1521), *Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French Tongue* (Cotgrave, 1611), etc. [...].

E sobre os dicionários monolíngües, ele afirma (ibid.):

Os primeiros dicionários monolíngües, do final do século 16 até Johnson, parecem ter sido dicionários de palavra difíceis (Osselton 1990: 1944), que claramente estavam designados para educar o público [ou para serem] instrumentos de auto-aprendizagem.⁸

E ele cita o longo título de um dicionário inglês de 1671: *A General English Dictionary ... very necessary for Strangers, as well as our own contrymen; or for all persons that would rightly understand what they discourse, Write, or Read.*

Mas Béjoint sabe, obviamente, que entre pretensão e realidade pode haver uma grande diferença, de modo que ele diz: “Se os dicionários eram eficientes ou não nesse aspecto é uma outra história.”

Bierbach (1997), no seu livro “Princípios da lexicografia humanística na França”, faz as seguintes observações: “muitas obras lexicográficas do século 16 na França, e não apenas lá, eram livros didáticos” (p. 28); o dicionário francês-latim de Robert Estienne de 1539 tinha o objetivo de ajudar na aprendizagem do latim (p. 89); “muitos professores humanistas estavam conscientes da necessidade de elaborar dicionários” (p. 94).

⁸ Béjoint fornece os seguintes dados bibliográficos: Osselton, N. E. 1990. English lexicography from the beginning up to and including Johnson. In: Hausmann et al (eds.), p. 1943-1953.

2.1.1 Dicionários escolares

Chegando mais perto da atualidade, pode-se citar – sobre **dicionários escolares franceses** – Pruvost (2001), que, em seu artigo “Os dicionários de aprendizagem monolíngües da língua francesa (1866-1999): Problemas e métodos”, diz que a primeira dessas obras destinadas a alunos de primeiro ou segundo grau foi o “Novo dicionário da língua francesa” de Pierre Larousse (p. 68), e Pruvost contou daquele ano até 1999 não menos que 64 dicionários escolares de francês.

No que concerne à Alemanha, Kühn (1991), em seu artigo “História e concepção dos dicionários escolares alemães”, afirma – e lamenta – que esses dicionários eram principalmente dicionários ortográficos. Ele acrescenta que, entre 1800 e 1990, foram publicados mais de 230 dicionários ortográficos (o que mostra a importância que a ortografia teve no ensino e no uso do alemão).

Na Espanha, Hernández (1998) diz que “a lexicografia escolar espanhola tem sido, até há poucos anos, francamente deplorável [...]; os dicionários escolares [...] eram, na sua maioria, simples reduções inorgânicas dos dicionários gerais” (p. 52) e que “talvez o antecessor mais claro do dicionário escolar seja o dicionário [...] ‘portátil’, que proliferou no século passado” [ou seja, no séc. 19] (p. 57). No seu livro de 1989, ele havia feito uma análise detalhada e bastante crítica de diversos dicionários escolares espanhóis publicados nos anos 80 do século 20. Mas em 1998, ele afirma (p. 65) que no início da década de 90 houve um salto qualitativo, e ele cita alguns dicionários e mostra suas características.

Evidentemente não posso traçar nem mencionar a história dos dicionários escolares de todos os países. Eu queria apenas mostrar que dicionários destinados ao ensino/aprendizagem da língua materna existem há muito tempo. A questão, como disse Béjoint, é se eles eram eficazes, e sabemos hoje que não eram, pelo menos não como hoje se imagina um bom DP.

2.1.2 Dicionários monolíngües para aprendizes estrangeiros

No que diz respeito aos *learners' dictionaries* do inglês, a história começa em 1935 com a publicação do *New Method Dictionary* de Palmer e Endicott, mas geralmente o verdadeiro início é considerado a publicação do *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* de Hornby, Gatenby e Wakefield em 1942 (no Japão), que foi reeditado várias vezes com vários títulos (1948: *A Learner's Dictionary of Current English*; 1952: *The Advanced Dictionary of Current English* [ALD]; posteriormente: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [OALD]).

Somente em 1978 surgiu um rival sério, o *Longman Dictionary of Contemporary English*.

Em 1987, apareceu o *Collins COBUILD English Dictionary*.

O ano de 1995 foi denominado o “ano dos dicionários” porque foram publicados o quarto importante *learners' dictionary*, o *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE) assim como reedições dos três outros.

A história dessas obras foi contada detalhadamente por Cowie (1999). E existem inúmeros artigos sobre esses dicionários.

Na França, surgiu em 1966 o excelente “Dicionário do Francês Contemporâneo” (DFC), sobre o qual Zöfgen (1994, p. 10) diz:

A publicação deste dicionário foi um grande evento na história da lexicografia. Embora previsto principalmente para o ensino da língua materna, [...] [esse dicionário] não estava somente concebido levando-se em consideração o usuário não francófono como também realizou vários princípios importantes no ensino de línguas estrangeiras, entre outros: seleção do léxico, priorização dos homônimos [em detrimento da polissemia], agrupamento de famílias de palavras, sinonímia de frases, divisão dos verbetes conforme as características sintáticas dos lemas, muitas informações sintagmáticas, abonação do significado mediante colocações ou exemplos de frases.

Em 1978 e 1979 foram publicados os dois volumes – diferenciados pelo nível dos aprendizes a quem se dirigiam – do “Dicionário de francês como língua estrangeira”, de Jean Dubois et al., sobre o qual Zöfgen diz (em 1994) que eram dois dicionários de aprendizagem para os quais não havia igual no mundo (ibid.). Antes dele, Hausmann

(1990, p. 1388) já havia afirmado que esses dois volumes eram “os únicos verdadeiros dicionários alfabéticos de aprendizagem no mundo”.

Na Espanha, Hernández (1998) considera o famoso “Dicionário de uso do espanhol” de Maria Moliner (1966) o precursor daquilo que ele chama de *dicionários monolíngües para usuários estrangeiros* (p. 51), porque foi a primeira vez que houve uma “preocupação em satisfazer as necessidades de consulta dos estrangeiros” (p. 73). Mas foi somente em 1995 que, segundo ele, apareceu um bom dicionário para aprendizes, a saber, o “Dicionário para o ensino da língua espanhola” (ALVAR EZQUERRO et al.) e, pouco tempo depois, um outro, o “Dicionário de espanhol como língua estrangeira”.

Na Alemanha, o primeiro dicionário para aprendizes foi publicado em 1993 [“Grande dicionário de alemão como língua estrangeira”], e o segundo, em 2001 [“Dicionário de alemão como língua estrangeira”]. Todos os componentes dessas duas obras foram analisados detalhadamente nas duas coletâneas – já citadas – editadas por Wiegand.

Em Portugal, o lingüista Mário Vilela publicou, em 1990, um *Dicionário do Português Básico*, que dá “resposta a muitas das dúvidas que se põem quotidianamente a [sic] todos aqueles que têm o português como língua primeira ou como língua segunda” (Introdução da 2ª edição, de 1991, p. V).

No Brasil, falta até hoje um dicionário para aprendizes estrangeiros.

No que diz respeito aos dicionários **escolares**, limito-me a remeter a Damim (2005), Krieger (2006) e Rangel e Bagno (2006), assim como a Rangel (neste volume).

Parece não haver nenhum trabalho sobre a **história** dos dicionários escolares brasileiros.

2.1.3 Dicionários bilíngües

Uma breve visão geral dos dicionários bilíngües para aprendizes é apresentada por Zöfgen (1991). Esse autor afirma que já havia na Idade Média dicionários bilíngües **de aprendizagem**, que, como tais, eram ordenados não alfabeticamente, e sim por temas. Ele chega a dizer que “desde o início, a história dos dicionários bilíngües revela uma forte orientação didática” e que “o ‘motivo principal da lexicografia até 1600 era ajudar os estudantes de línguas estrangeiras’ (Mathews 1933: 14)” (p. 2894).⁹

Com relação aos dicionários alfabéticos, Zöfgen (ibid., p. 2896) adverte:

Embora a maioria dos dicionários multilíngües dos primeiros tempos objetivassem pelo menos parcialmente facilitar a tarefa do professor, não é possível falar de uma LP bilíngüe antes dos anos 60 [do século 20].

Naquela década foram publicados “não menos que 24 dicionários bilíngües para aprendizes” na União Soviética.

No entanto, segundo o mesmo autor, o melhor DP bilíngüe iria ser o “Dicionário do inglês contemporâneo” (francês-inglês/inglês-francês), publicado em 1980, no qual foram aplicados os mesmos princípios do “Dicionário de Francês como língua estrangeira, nível 2”.

Não me é possível entrar em mais detalhes. Apenas uma observação: a grande maioria dos dicionários bilíngües para aprendizes destina-se a usuários das duas línguas, o que implica certas desvantagens. O ideal seria dirigir-se a apenas um desses públicos. Isso foi feito, por exemplo, no dicionário inglês-alemão/alemão-inglês *Langenscheidt's Power Dictionary Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch* – descrito por Worsch (1999) –, que é destinado somente a consulentes alemães, e que é, portanto, monodirecional, auxiliando na recepção (inglês-alemão) e na produção (alemão-inglês). Não pretendo avaliá-lo aqui, mas em Welker (2003, p. 37) mostrei algumas falhas e afirmei que ele é insuficiente para a produção de textos. Conclui-se que o fato de ser monodirecional, em si, não garante a qualidade.

No Brasil, Schmitz (1984) fez uma breve análise dos dicionários bilíngües do par de línguas inglês e português existentes naquele ano, apontando principalmente as falhas e

⁹ Zöfgen fornece os seguintes dados bibliográficos: Mathews, Mitford M. 1933. *A Survey of English Dictionaries*. Oxford.

sugerindo melhorias. Provavelmente nenhum deles pode ser considerado um DP (como o entendemos hoje), mas no *Dicionário Yázigi para 1º e 2º Graus. Inglês-Português*, organizado por Francisco Gomes de Matos e publicado em 1973, consta no prefácio que essa obra tinha “*intenções didáticas*“, o que “exigiu um investimento notável de recursos humanos e materiais”. Cabe acrescentar que ele deve ter sido o primeiro no Brasil que apresentava exercícios para o treinamento do uso da obra, e de dicionários em geral.¹⁰

2.1.4 Dicionários “semibilíngües”

Em inglês, os termos mais comuns para designar as obras conhecidas pelo termo “semibilíngüe” são *semi-bilingual* e *bilingualised*. Um outro termo que se encontra na literatura é *hybrid*. A meu ver, nenhum dos três satisfaz – pelas seguintes razões:

Os chamados semibilíngües não são “semi” – são bilíngües. O argumento de que eles não dão todas as informações que os bilíngües comuns fornecem não convence, pois há muitos bilíngües que também não indicam mais do que o equivalente.

Visto que *híbrido* significa “misto”, o problema desse termo é que ele não esclarece de que mistura se trata.

Bilingualizado – que geralmente não se usa em português – seria melhor, mas também não deixa claro que se trata de um dicionário principalmente monolíngüe, ao qual foram acrescentados equivalentes.

¹⁰ No mesmo ano, Gomes de Matos publicou um breve artigo intitulado “The bilingual dictionary. A neglected aid in language learning”.

Eu ia sugerir o termo *dicionário mono-e-bilíngüe*.¹¹ Ele pode ser criticado com o argumento de que algo que é “mono” não pode ser, ao mesmo tempo, “bi”. Um outro termo possível, e mais preciso, seria “dicionário monolíngüe com equivalentes” ou, para usar uma palavra mais conhecida pelo público do que *equivalentes* ou *equivalências* (e também porque em alguns desses dicionários não somente os lemas como também os exemplos são traduzidos), *dicionário monolíngüe com traduções*. Acredito que o mais adequado seria esse último termo, para o qual poderia ser usado a sigla DMT.

Duran (2004, p. 93) – que fez um estudo pormenorizado acerca desse tipo de dicionário e que até sugere melhorias – prefere chamá-lo de “dicionário bilíngüe pedagógico”. No entanto, reservar tal termo a esse tipo de obra implicaria que dicionários bilíngües “normais” (isto é, não híbridos) não poderiam ser pedagógicos, o que, obviamente, não é o caso.

Quanto à história desses dicionários, temos que diferenciar, primeiramente, dois tipos de DMTs (dicionários monolíngües com traduções): aqueles que nos interessam aqui, porque a parte “monolíngüe” provém de um DP, ou foi elaborada como um DP, e outros, que – embora se destinando a aprendizes – não têm como base um DP.

Para esse segundo tipo, Marello (1996, p. 50) vê precursores nos séculos XVI e XVII na França e na Itália.¹² James (2000 [2003]), que descobriu precursores na Índia,

¹¹ No colóquio fiz, de fato, essa sugestão. Magali Duran chamou minha atenção para o fato de que Nakamoto (1995) já usou ou mencionou o termo *monobilíngüe (monobilingual)* e que em Hartmann e James (1998) consta a palavra-entrada *monolingual-cum-bilingual dictionary*. Consultando essa enciclopédia, constatei que nesse verbete há apenas uma remissão para *hybrid* e que o termo *monolingual-cum-bilingual dictionary* não é mencionado nos verbetes *bilingualised dictionary* ou *semi-bilingual dictionary*.

¹² Marello é citada por Duran (ibid., p. 59). A autora, isto é, Magali Duran, me lembrou, em comunicação pessoal, que Marello, na p. 32, traz informações tiradas de Quemada (1967). Segundo a autora italiana, Quemada sugeriu, para “os primeiros dicionários francês > latim, e em geral, para todos os dicionários bilíngües língua moderna > latim publicados no

cita dois dicionários do século XIX que parecem ser verdadeiros DMTs: *Dictionary of the English Language with English Definitions and a Bengali Interpretation, Compiled from Native Authorities* (Addy, 1854); *An English-Telugu dictionary with copious English synonyms and brief and accurate definitions* (Sankaranarayana, 1891).¹³

A primeira versão bilíngüe de um *learner's dictionary* – do *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, de Hornby – foi publicado na China em 1966 com o título *Advanced Learner's Dictionary of Current English. English-Chinese*.

Antes já havia sido editado *The new method English-Bengali dictionary* (BANERJEE, 1958), a versão bilíngüe do *New Method Dictionary*, que, como vimos, não é considerado um verdadeiro *learners' dictionary*.

Finalmente, em 1986, o editor israelense Lionel Kernerman lançou o primeiro dicionário da conhecida série *Password*, escolhendo o termo *semibilíngüe*.

Para falantes de português, existem, por exemplo, os seguintes DMTs: *Longman Dictionary for Portuguese Speakers*; *Password: English Dictionary for Speakers of Portuguese*; *Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*.

século XVI, [...] a denominação semi-bilíngües, devido não somente à sua utilização como monolíngües, mas também à forma das palavras-entrada em francês” (tradução minha). Os dados bibliográficos fornecidos por Marelló são: Quemada, B. (1967): *Les dictionnaires du français moderne (1539-1863). Etude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris, Bruxelles, Montréal: Didier.

13 James (ibid., p. 138s.) faz as seguintes distinções: a) DMTs que se baseiam em dicionários para falantes nativos (apresentando, portanto, as definições – muitas vezes de difícil compreensão – típicas dessas obras; b) DMTs cuja parte em LE origina-se de um dicionário “escrito para aprendizes”; c) DMTs destinados a falantes da língua dos lemas e que estejam aprendendo o idioma dos equivalentes. Ele denomina os três tipos *teaching dictionary*, *learner's dictionary* e *learning dictionary*, respectivamente. James (ibid., p. 139) menciona ainda a possibilidade de o dicionário inteiro – com as partes em LE e LM – ser elaborado pelo(s) mesmo(s) autor(es), embora na maioria dos casos os equivalentes sejam fornecidos por pessoas que não participaram da elaboração da obra em que se baseia o DMT.

Esse tipo de dicionário vêm sendo muito elogiado, e sua utilização foi pesquisada por Hartmann (1994), por Laufer e Melamed (1994) e por Laufer e Kimmel (1997).

Sabendo que muitos aprendizes deixam de ler a parte dos verbetes que está em língua estrangeira, procurando imediatamente os equivalentes – o que contraria os objetivos dessas obras –, Pujol, Corrius e Masnou (2006) descrevem um dicionário inglês-catalão, no qual foi introduzido um mecanismo que praticamente obriga os usuários a lerem primeiro as definições e explicações em LE.

Cabe ainda mencionar que existe um tipo de dicionário híbrido que é totalmente diferente e para o qual teria que ser inventado um outro termo. Trata-se de dicionários da série “Bridge” do *Collins Cobuild*, cuja utilidade, aliás, é duvidosa. Neles, as definições dos lemas são dadas na língua materna do usuário. Exemplo (no verbete *recollect*): “Se você *recollect* uma coisa, você se lembra dela.”¹⁴

2.2 História da LP teórica

Welker (2006a, p. 69) observa:

Num artigo de 35 páginas, HAUSMANN (1989) escreveu uma ‘pequena história mundial da metalexigrafia’ (cf. também HAUSMANN, 1989a), de 1612 ao século 20. Segundo o autor, as reflexões metalexigráficas encontram-se em quatro tipos de publicações: em prefácios de dicionários, em resenhas ou críticas de dicionários, nos verbetes *dicionário* ou *lexicografia* de enciclopédias gerais ou especiais (por exemplo, de lingüística), em artigos e monografias dedicadas ao assunto.

Quanto à história da metalexigrafia **pedagógica**, ou seja, da teorização sobre DPs, posso trazer apenas alguns poucos fatos.

14 As chamadas definições oracionais (isto é, em forma de frases inteiras) têm sido muito discutidas e, em geral, elogiadas. Elas fazem sentido quando estão redigidas na LE, mas não na LM do aprendiz. A frase citada não diz outra coisa senão: *recollect sth.* – lembrar-se de a.c. Em sua resenha, Humblé (1996) critica muitos aspectos da versão brasileira desse tipo de dicionário, mas considera vantajosas as definições na LM de aprendizes de nível iniciante.

Os primeiros que escreveram sobre a necessidade de haver dicionários específicos para aprendizes foram, na verdade, professores de línguas ou teóricos do ensino de línguas.

É o caso de Henry Sweet, que incluiu em seu livro de 1899 um capítulo intitulado “O dicionário: estudo do vocabulário”. Esse capítulo foi republicado na coletânea de Hartmann (2003). Sweet é citado por vários autores que falam sobre DPs, mas, na verdade, ele não tratou em detalhe de dicionários para aprendizes, fazendo, porém, algumas observações gerais e interessantes sobre questões lexicográficas. As observações mais importantes sobre DPs são talvez as seguintes: “[...] para fins de estudo prático de línguas modernas requerem-se dicionários que se limitem estritamente à língua moderna e excluam todos os elementos enciclopédicos” (p. 260); tais obras “deveriam dar informações completas sobre aquelas construções gramaticais que caracterizam palavras individuais e que não podem ser deduzidas com certeza e facilidade de uma simples regra gramatical” (p. 257).

Em 1928, foi publicada uma palestra de Edward L. Thorndike. Considerado um “*seminal paper*”, o artigo foi republicado em 1991 no *International Journal of Lexicography*. O autor trata dos dicionários para alunos escolares, criticando aquelas obras que eles eram obrigados a usar e fazendo sugestões para melhorias. As principais são: registrar apenas palavras freqüentes; fornecer definições compreensíveis; evitar definições “em círculo”; apresentar ilustrações gráficas e exemplos ilustrativos.

Depois dele temos, nos anos 30 do século 20, os “pais dos dicionários para aprendizes” (Harold Palmer, Michael West e A.S. Hornby), cujas idéias foram concretizadas nos *learners’ dictionaries*.

Esses autores, assim como Thorndike, não estavam interessados em dicionários bilíngües, e Henry Sweet dedicou pouquíssimas palavras aos bilíngües.

A situação mudou um pouco com L. V. Sčerba. Esse autor russo elaborou, antes de vários outros metalexícógrafos, uma tipologia dos dicionários, publicada em 1940. Uma versão alemã saiu em 1982,¹⁵ e em 1995 foi publicada uma versão inglesa no *International Journal of Lexicography*.

A nós interessam apenas as observações que ele fez a respeito dos dicionários a serem usados na aprendizagem de línguas. Em princípio, Sčerba era contra a utilização de DBs, mas, para aprendizes não muito avançados, ele os considera um “mal necessário”. Porém, o autor admite um DB apenas na direção LM-LE, como auxílio em traduções (versões) para a LE. Para a compreensão de textos, sugere – no caso de o aluno ainda não poder usar um DM de LM – um dicionário com os lemas na LE e explicações na LM. Esse dicionário é chamado por ele de “dicionário explanatório de língua estrangeira”. Sčerba acreditava que, tendo entendido as explanações, o aprendiz conseguiria usar as palavras quando produzisse um texto na LE. Mas o autor admite que, no lugar das explicações, poderia haver traduções (ou equivalentes) – quando isso não prejudicasse a compreensão do significado.

A concepção de Sčerba foi discutida em vários trabalhos, entre outros, em Mugdan (1992) [“Sobre a tipologia de dicionários bilíngües”] e em Tarp (1995) [“Funções dos dicionários: propostas utópicas e realistas para a lexicografia bilíngüe”].

¹⁵ Baseio-me nessa versão, mas também em Mugdan (1992, p. 26ss.) [“Sobre a tipologia dos dicionários bilíngües”], que criticou e corrigiu algumas partes da tradução.

Zgusta (1971), na primeira grande obra metalexigráfica – chamada por Hausmann, 1989, até mesmo de “bíblia” – diferencia três principais funções dos dicionários: eles servem para “compreender”, “descrever (a língua)” e “produzir (textos)”. Embora ele se refira várias vezes a Sčerba, não fala sobre os problemas específicos dos aprendizes.

Hausmann (1974), no artigo supracitado, discorre sobre dicionários de aprendizagem do vocabulário.

Hausmann (1977) escreveu uma “Introdução ao uso de dicionários do francês moderno”. O autor preocupou-se principalmente com os alunos escolares e os estudantes universitários, de modo que fez observações relevantes sobre a utilidade de diversos tipos de dicionários para esses usuários. Ele distingue dicionários de aprendizagem (do vocabulário) e dicionários de consulta. Esses últimos – monolíngües ou bilíngües – podem servir à recepção ou à produção de textos. Quanto aos bilíngües, ele diferencia entre dicionários de tradução e de versão.

Kromann, Riiber e Rosbach (1984) introduzem – ou divulgam – os termos “dicionário ativo” e “dicionário passivo” para aquelas obras que servem à produção e à recepção (ou codificação e decodificação), respectivamente.¹⁶ Mas esses autores não se referem especialmente a aprendizes, e sim à “grande categoria de usuários que traduzem da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa” (p. 207).

Hausmann (1988), no trabalho intitulado “Questões fundamentais do dicionário bilíngüe” aumenta o número de funções que dicionários bilíngües podem ter: ele subdivide os “passivos” em dicionários para a compreensão e para a tradução (L2-L1) e

¹⁶ Mikkelsen (1992), Mugdan (1992, p. 25) e Tarp (1995, p. 26), entre outros, discutem os conceitos de *ativo* e *passivo*.

os “ativos” em dicionários para a versão (L1-L2) e para a produção livre de textos na língua estrangeira.

Tarp (1995) mostra como as diversas funções podem ser cumpridas por diversos tipos de dicionários (especializados, isto é, de linguagens de especialidade).

Esses esclarecimentos sobre as funções dos dicionários são importantes para qualquer usuário, não somente para os aprendizes; mas, mesmo quando os aprendizes de línguas não são mencionados explicitamente nesses trabalhos, as subdivisões interessam também a eles.

Embora o artigo de Tarp (ibid.) não trate de DPs ou de alunos, o autor faz uma distinção que é importante também para aprendizes. Ele diferencia três tipos de produção na LE: a) tradução LM-LE; b) produção na LE tendo-se pensado parte do texto (palavras ou frases) na LM; c) produção “direta” na LE, ou seja, pensa-se na LE. Essas distinções estão relacionadas com os diferentes níveis de competência dos aprendizes (iniciantes, intermediários, avançados), sobre os quais discorre Tarp (2006) no seu artigo a respeito de DPs para estrangeiros.

Para terminar esse breve histórico da LP teórica, lembro que quase todos os trabalhos mencionados nos itens 1 e 2.1 tratam diretamente dos DPs, ou seja, fazem parte da história da metalexigrafia pedagógica.

3. Peculiaridades dos dicionários pedagógicos

Depois de eu ter mostrado, no item 1, de que modo se define a LP, e apresentado, no item 2, um breve histórico dos DPs e da LP teórica, caberia descrever as

peculiaridades dos DPs. No entanto, sobretudo tendo em vista que outros trabalhos publicados neste livro tratam delas, vou me limitar a algumas breves observações sobre uma distinção básica e sobre um tipo de dicionário não abordado nos outros artigos.

3.1 Recepção vs. produção

Hoje em dia é comumente aceito que se devem diferenciar essas duas funções. Como vimos, vários – ou até muitos – autores sugeriram que houvesse dicionários específicos para a recepção e para a produção de textos. Mas, na maioria das vezes, esses autores se referiram aos DBs.

Os *learners' dictionaries* monolíngües pretendiam e pretendem cumprir as *duas* funções. De que forma? Para a recepção, servem a macroestrutura relativamente grande e o vocabulário definitório limitado (facilitando a compreensão), e para a produção servem as informações gramaticais, as colocações e notas de uso.¹⁷ Porém, repetindo o que Binon e Verlinde (2000, p. 97) disseram, esses dicionários “privilegiam a recepção em detrimento da produção”. Conclui-se que também aos monolíngües aplica-se a referida diferenciação, ou seja, deveria haver um dicionário para a recepção e outro para a produção, sendo que, na produção pode ser incluído – ou é necessário - o que Binon e co-autores denominam “auto-aprendizagem” e “dimensão lexicultural”.

Mas tudo isso refere-se ainda a aprendizes de LE. No caso da LM – ou seja, dos dicionários escolares – não se fala muito dessa distinção. Contudo, ela também seria necessário nesse caso. Pois, num dicionário destinado à recepção – que, portanto, deve

¹⁷ Os exemplos de uso, ou frases-exemplos, ajudam tanto na compreensão quanto na produção de textos.

conter um número relativamente grande de lemas – é difícil dar todas as informações necessárias para a produção. Sobre os dicionários escolares existentes no Brasil – que pretendem cumprir as duas funções – cabe observar o seguinte:

Certamente, no Ensino Fundamental, eles devem ajudar principalmente na compreensão de textos. Todavia, com o passar dos anos – ou das séries – , e bem mais no Ensino Médio, eles devem ajudar também na **produção** de textos. Consciente disso, a autora de uma dessas obras, Biderman (1998, p. 5s.) afirma, no prefácio do seu dicionário, ter incluído:

numerossíssimos modelos de frase. Com essa abundante safra de modelos frasais julgo ter oferecido, para o professor de língua portuguesa e para o aprendiz do nosso idioma, um vasto repertório, que funcionará como estímulo no processo de *produção* lingüística. (grifo meu)

Sem poder analisar esse ou outros dicionários escolares, faço apenas duas observações a respeito desse dicionário. Como em muitos outros:

a) faltam marcas de uso; por exemplo, não se pode dizer que *acoitar* ou *acólito* (que não receberam nenhuma marca no referido dicionário) sejam palavras de registro neutro, a serem usadas em comunicações comuns, cotidianas;¹⁸

b) faltam aquelas informações que seriam dadas por um bom dicionário de valência; por exemplo, para uma das acepções de *acionar*, Biderman dá a definição “colocar em movimento, fazer andar”. Mas o que pode ser acionado? Como exemplo, consta “acionou a máquina”, mas o aprendiz que consulta esse verbete por não saber em que contexto

¹⁸ Em Welker (2003, p. 144) e em Welker (2004, p. 134) critiquei o fato de que, no *Dicionário de usos do Português do Brasil*, que não é um DP, mas pretende ser um dicionário de recepção e de produção, “lexemas como *hostes*, *imorredouro*, *íncola*, *irar* e *tréfego*, de um lado, e *na fossa* e *treco*, do outro, não são marcados, dando a impressão de que pertencem ao mesmo registro neutro”.

pode usar o verbo, talvez imagine que também seja possível acionar (“colocar em movimento”) uma bicicleta, ou acionar (“fazer andar”) um grupo de crianças.

É revelador o fato de que em Rangel e Bagno (2006) - um trabalho que trata especificamente de dicionários escolares - não se encontram as palavras *produção/produzir* ou *redação/redigir*. Ocorrem às vezes *escrita/escrever* (palavras que podem referir-se simplesmente a “escrever palavras”, não necessariamente a “redigir textos”), mas não se dá nenhuma atenção para os conhecimentos lexicais necessários para a produção de textos.

Em um documento intitulado “Minidicionários para o Ensino Fundamental”¹⁹, há uma parte chamada “Ficha de Avaliação”, na qual o dicionário é visto como um “instrumento auxiliar na leitura e na produção de textos”. Entretanto, tampouco mencionam-se os problemas lexicais (não de grafia) que podem surgir na redação de frases ou textos. A avaliação de diversos dicionários resultou na recomendação “com distinção” do *Mini Aurélio Século XXI Escolar*. Mas num dos exemplos de verbetes apresentados percebe-se novamente que esse dicionário é muito mais direcionado para a leitura do que para a redação, pois, do verbo *assistir*, são indicados, entre outros, os seguintes significados (sem marcas de uso): “competir, caber” (ex.: *Não lhes assistia julgar nossas ações*) e “assistir, morar” (ex.: *Ele assiste no interior de Minas*). Não seria estranho se os alunos empregassem o verbo nesses sentidos?

Sem dúvida, seria possível publicar dois dicionários escolares diferentes (para determinada faixa etária), um para a recepção, e outro para a produção, mas é pouco provável que os alunos queiram adquirir os dois, e também para o governo brasileiro - que distribui dicionários gratuitamente - seria muito dispendioso fornecer os dois tipos. A solução é - em uma mesma obra - uma microestrutura diferenciada (como já acontece nos DMAEs, onde há, por exemplo, notas de uso): mais informações sobre palavras frequentes (que têm maior probabilidade de serem empregadas pelos aprendizes), isto é, informações que garantam o uso correto; e, na maioria dos verbetes - de um dicionário com uma macroestrutura que seja útil na leitura de textos variados - apenas definições e

¹⁹ Esse trabalho esteve disponível na internet durante algum tempo. Aparentemente ele foi elaborado, em consequência da Portaria Ministerial nº 513/2001 do MEC, por uma Comissão Técnica liderada por Maria Lúcia Castanheira.

marcas de uso que deixem claro que determinada palavra não deve ser empregada, ou apenas em certos contextos.

3.2. Dicionários de valência²⁰

Citei Kammerer & Wiegand (1998, p. 361), que falaram da falta de consenso sobre a questão “se a lexicografia de valência deve ser considerada LP”. Por que um dicionário valencial seria ou não seria um DP? A resposta é:

Os primeiros dicionários de valência – que surgiram na Alemanha – destinaram-se claramente aos aprendizes estrangeiros de alemão. Os autores achavam que, para poderem produzir textos, esses alunos precisavam justamente de informações valenciais, as quais são mais detalhadas do que as informações sobre a regência verbal, podendo também esclarecer quais categorias de palavras – ou quais lexemas específicos – são admissíveis como sujeito ou objeto dos verbos. Dirigindo-se especificamente a aprendizes, essas obras podem ser consideradas DPs.

Porém, se, por um lado, esses dicionários forneciam informações sintáticas mais detalhadas do que os dicionários comuns, por outro lado, além de não apresentarem todas as informações necessárias para a produção, eles eram pouco didáticos: ou faltavam exemplos de uso ou a leitura era bastante complicada. Por isso, pode-se argumentar que eles não eram DPs.

Zöfgen (1994) discorre em 40 páginas sobre dicionários de valência. Em Welker (2003) [“Lexicografia bilíngüe: propostas para dicionários de verbos alemão-português”] analisei diversas dessas obras, monolíngües como também bilíngües, constatando que, apesar de certas falhas, duas ou três bilíngües são bastante úteis para aprendizes.

O alemão Herbst anunciou em vários artigos desde os anos 80 a elaboração de um dicionário de valência do inglês, que, finalmente, foi publicado em 2004 (*A valency dictionary of English*). Essa obra monolíngüe tem, como destinatários, entre outros, aprendizes avançados e professores não nativos do inglês.

²⁰ Sobre a valência (lingüística) em geral, veja Welker (2005).

No Brasil, a teoria da valência foi incorporada, de certa forma, em dois dicionários – não pedagógicos – de Borba (*Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*, 1990; *Dicionário de usos do Português do Brasil*, DUP, 2002), e Zavaglia & Zavaglia apresentaram uma proposta para verbetes bilíngües valenciais, baseados nos verbetes do DUP.

Considerações finais

Tentei dar uma pequena visão geral da Lexicografia Pedagógica, mostrando como ela tem sido definido e traçando um sucinto histórico tanto dos dicionários pedagógicos quanto da metalexigrafia pedagógica. Quanto às “peculiaridades” que constam no título deste trabalho, pouco pude dizer, muitos assuntos poderiam ser abordados, principalmente apontando os problemas enfrentados pelos dicionaristas, as falhas nos DPs, as soluções encontradas e as melhorias efetivadas.

A lexicografia pedagógica prática no Brasil ainda é muito pouco desenvolvida, mas a criação, pelo Prof. Philippe Humblé, da “Linha de Pesquisa em Lexicografia Pedagógica”, a publicação do número especial da revista *Cadernos de Tradução*, intitulado “Tradução e Lexicografia Pedagógica” (XATARA; HUMBLÉ, 2006) e a realização do I Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica são bons augúrios para o futuro próximo.

Referências bibliográficas

I. Trabalhos metalexigráficos

AHUMADA, Ignacio. La metalexigrafía del español: revisión y perspectivas. In: SAN VICENTE, F. (ed.), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*. S.l.: Polimétrica, s.d. p. 7-37.

AHUMADA LARA, Ignacio (ed. e dir.). *Diccionario bibliográfico de la metalexigrafía del español (orígenes-año 2000)*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2006.

AZORÍN FERNANDES, Dolores. Dos diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *E.L.U.A.*, v. 14, p. 19-44, 2000.

BÉJOINT, Henri. *Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press, 1994. (= BÉJOINT, Henri. 2000. *Modern Lexicography. An Introduction*.)

_____. *Modern Lexicography. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000. (2. ed. de Béjoint, 1994)

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Dicionário Didático do Português*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (1ª ed.: *Dicionário Contemporâneo de Português*, 1992)

BIERBACH, Mechthild. *Grundzüge humanistischer Lexikographie in Frankreich*. Tübingen/Basel: Francke, 1997.

BINON, Jean & VERLINDE, Serge. 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*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 96-118.

_____; _____. SELVA, Thierry. Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). Un mariage parfait. *Cahiers de Lexicologie*, v. 78, n.1, 1-23, 2001.

_____; _____. Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 44, n. 2, p. 215-231, 2005.

BOGAARDS, Paul. Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de Lexicologie*, v. 59, n. 2, p. 93-107, 1991.

BOULANGER, Jean Claude. Du côté de la petite histoire des dictionnaires scolaires modernes. In: CANDEL, D. & GAUDIN, F. (eds.), *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Mont Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2006. p. 209-240.

BROWN, Keith (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006.

COWIE, Anthony P. (ed.). *Lexicography and Its Pedagogic Applications*. Oxford: University Press, 1981. [= *Applied Linguistics*, v. 2, n.3]

_____. *English Dictionaries for Foreign Learners – a History*. Oxford: Clarendon Press, 1999.

DAMIM, Cristina P. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UFGS, Porto Alegre, 2005.

DENISOV, Petr N. Učebnaya leksikografiya: itogi i perspektivy. In: DENISOV, P. N. & MOROKOVKIN V. V. (eds.). *Problemy učebnoj leksikografii*. Moscou: Izdatelstvo MGU, 1977. p. 23-42.

_____. The typology of pedagogical dictionaries. (Trad. por Victoria Panchuk). In: HARTMANN, R.R.K. (ed.), *Lexicography. Critical Concepts*. 3v. London / New York: Routledge, 2003. p. 70-89.

DIAB, Turki A. A. *Pedagogical Lexicography: a case study of Arab nurses as dictionary users*. Tübingen: Niemeyer, 1990.

DOLEZAL, Fredric T.; McCREARY, Don R. *Pedagogical Lexicography Today. A Critical Bibliography on Learners' Dictionaries with Special Emphasis on Language Learners and Dictionary Users*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

DUBOIS, Jean; DUBOIS, Claude. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Librairie Larousse, 1971.

DURAN, Magali S. *Dicionários bilíngües pedagógicos: reflexões, análise e propostas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Pret, 2004.

_____; XATARA, Claudia M. *Lexicografia Bilíngüe Pedagógica: atores e interfaces*. DELTA, (no prelo).

DZIEMIANKO, Anna. *User-friendliness of verb syntax in pedagogical dictionaries of English*. Tübingen: Niemeyer, 2006.

GOMES DE MATOS, Francisco. The bilingual dictionary. A neglected aid in language learning. *Creativity. New Ideas in Language Teaching* (Centro de Lingüística Aplicada Yázigi), v. 6, p. 1-3, 1973.

HANKS, Peter. Lexicography: Overview. In: BROWN, Keith (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Vol. 8. 2. ed. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 113-128.

HARTMANN, R. R. K. Bilingualised versions of learners' dictionaries. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, v. 23, p. 206-220, 1994.

_____. Pedagogical lexicography: some desiderata. In: DIRVEN, R. & VANPARYS, J. (ed.), *Current approaches to the lexicon*. Frankfurt/M: Lang, 1995. p. 405-411.

_____; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 1998.

_____. (ed.). *Lexicography: Principles and Practice*. London et al.: Academic Press, 1983.

_____ (ed.). *Lexicography. Critical Concepts*. 3v. London / New York: Routledge, 2003.

HARVEY, Keith; YUILL, Deborah. A Study of the Use of a Monolingual Pedagogical Dictionary by Learners of English Engaged in Writing. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 3, p. 253-278, 1997.

HAUSMANN, Franz J. Was ist und was soll ein Lernwörterbuch? *Dictionnaire du français contemporain* verglichen mit dem *Petit Robert*. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, v. 84, p. 97-129, 1974.

HAUSMANN, Franz Josef. *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 1977.

_____. Grundprobleme des zweisprachigen Wörterbuchs. In: HYLDGAARD-JENSEN, K.; ZETTERSTEN, A. (ed.), *Symposium on Lexicography III*. Tübingen: Niemeyer, 1988. p. 137-158.

_____. Kleine Weltgeschichte der Metalexikographie. In: WIEGAND, H. E. (ed.), *Wörterbücher in der Diskussion I*. Tübingen: Niemeyer, 1989. p.75-111.

_____. Pour une histoire de la métalexicographie. In: _____ et al. (ed.), *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires: an International Handbook on Lexicography*. v. 1. Berlin: de Gruyter, 1989a. p.216-224.

_____. Les dictionnaires pour l'enseignement de la langue étrangère. In: _____ et al. (ed.), *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires: an International Handbook on Lexicography*. v. 2. Berlin: de Gruyter, 1990. p. 1386-1390.

_____ et al. (ed.). *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires: an International Handbook on Lexicography*. 3v. Berlin: de Gruyter, 1989/1990/1991.

HERBST, Thomas. A Proposal for a Valency Dictionary of English. In: ILSON, R. (ed.), *A Spectrum of Lexicography*. Papers from AILA Brussels 1984. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 29-47.

_____. Designing an English Valency Dictionary: combining linguistic theory and user-friendliness. In: HERBST, T.; POPP, K. (ed.), *The Perfect Learners' Dictionary (?)*. Tübingen: Niemeyer, 1999. p. 229-253.

HERNÁNDEZ, Humberto. *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe*. Tübingen: Niemeyer, 1989.

_____. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In: FUENTES MORAN, M. T.; WERNER, R. (eds.), *Lexicografía iberorrománicas: Problemas, propuestas y proyectos*. Frankfurt: Vervuert, 1998. 49-79.

HUMBLÉ, Philippe. *COLLINS Cobuild Student's Dictionary Bridge Bilingual Portuguese*, Harper Collins Publishers, London, 1995, 673 p. : a new bilingual dictionary concept. *Cahiers de Lexicologie*, v. 69, n. 1, p. 193-202, 1996.

JACKSON, Howard. *Lexicography – an Introduction*. London: Routledge, 2002.

JAMES, Gregory C. A. Bilingualisation as a Genre. In: _____. *Colporul. A history of Tamil dictionaries*. Chennai: Cre-A, 2000. p. 450-458. [Republicado em: Hartmann, R. R. K (ed.). 2003. *Lexicography. Critical Concepts*. v.3. London: Routledge, p. 135-146.]

KAMMERER, Matthias; WIEGAND, Herbert E. Pädagogische Lexikographie und Wörterbücher in pädagogischen Kontexten im 20. Jahrhundert. Eine ausgewählte Bibliographie. In: WIEGAND, H. E. (ed.), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Untersuchungen anhand von 'Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache'. Tübingen: Niemeyer, 1998. p. 361-385.

KERNERMAN, Lionel. Pedagogic Lexicography: Some recent advances and some questions about the future. In: HEID, U. et al. (ed.), *Proceedings of EURALEX 2000*. Stuttgart: IMS, Universität Stuttgart, 2000. p. 825-829.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C. S. (Org.), *Questões de Lingüística*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. p. 70-87.

_____. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, v. 18, p. 235-252, 2006.

KROMANN, Hans-Peder; RIIBER, Theis; ROSBACH, Paul. 'Active' and 'Passive' Bilingual Dictionaries: The Sčerba Concept Reconsidered. In: HARTMANN, R. R. K (ed.), *LEXeter '83 Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 1984. p. 207-215.

KÜHN, Peter. Geschichte und Konzeption deutscher Schulwörterbücher. In: AUGST, G.; SCHAEEDER, B. (ed.), *Rechtschreibwörterbücher in der Diskussion*. Geschichte – Analyse – Perspektiven. Frankfurt am Main / Bern / New York: Peter Lang, 1991. p. 455-489.

LANDAU, Sidney I. *Dictionaries: The art and craft of Lexicography*. New York: The Scribner Press, 1984.

_____. The American College Dictionaries. *International Journal of Lexicography*, v. 7, n. 4, p. 311-351, 1994.

LARA, Luis F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colégio del México, 1997.

LAUFER, Batia; KIMMEL, Michal. Bilingualised Dictionaries: How Learners Really Use Them. *System*, v. 25, n.3, p. 361-369, 1997.

_____; MELAMED, L. Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom? In: MARTIN, W. (ed.), *EURALEX '94 Proceedings*. Amsterdam: Free University, 1994. p. 565-576.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Biblograf, 1995.

MEER, Geart van der. On Taboo and Slang in English Pedagogical Lexicography. In: GOTTLIEB, H.; MOGENSEN, J. E.; ZETTERSTEN, A. (ed.), *Symposium on Lexicography XI*. Tübingen: Niemeyer, 2005. p. 381-390.

MIKKELSEN, Hans K. What did Šcerba actually mean by 'active' and 'passive' dictionaries? In: HYLDGAARD-JENSEN, K.; ZETTERSTEN, A. (eds.), *Symposium on Lexicography V*. Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography, May 3-5, 1990, at the University of Copenhagen. Tübingen, Niemeyer, 1992. p. 25-40.

MIYARES BERMÚDEZ, Eloína; RUIZ MIYARES, Leonel. Dos ejemplos de la lexicografía pedagógica cubana: el 'Diccionario Escolar Ilustrado' y el 'Diccionario Básico Escolar'. In: CÓRDOBA RODRIGUES, F.; PÉREZ PASCUAL, J. I.; CAMPOS SOUTO, M. (ed.), *América y el diccionario*. La Coruña: Universidade da Coruña - Servicio de Publicaciones, 2006. 97-112.

MORKOVKIN, Valerij V. Fundamentos teóricos de la lexicografía docente contemporánea. In: BIBLOGRAF (ed.), *Euralex '90 Proceedings*. Barcelona: Biblograf, 1990. p. 359-368.

MUGDAN, Joachim. Zur Typologie zweisprachiger Wörterbücher. In: MEDER, G.; DÖRNER, A. (ed.), *Worte, Wörter, Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 1992. p. 25-48.

NAKAMOTO, K. Monolingual or bilingual, that is not the question: the "bilingualised" dictionary. *Kernerman Dictionary News*, Tel-Aviv, n.2, jan. 1995.

PRUVOST, Jean. Les dictionnaires d'apprentissage monolingues de la langue française (1856-1999): Problèmes et méthodes. In: _____ (ed.), *Les dictionnaires de langue française*. Dictionnaires d'apprentissage, Dictionnaires spécialisés de la langue, Dictionnaires de spécialité. Paris: Collection Lexica, Champion, 2001. p. 67-95.

PUJOL, Dídac; CORRIUS, Montse; MASNOU, Joan. Print Deferred Bilingualised Dictionaries and their Implications for Effective Language Learning: A New Approach to

Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography*, v. 19, n. 2, p. 197-215, 2006.

RANGEL, Egon de O.; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>. Acesso em: 04/10/2007.

REY-DEBOVE, Josette. Le dictionnaire comme discours sur la chose et discours sur le signe. *Semiotica*, v. 1-2, p. 185-195, 1969.

RUNDELL, Michael. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography*, v.11, n. 4, p. 315-342, 1998.

SČERBA, Lev V. Opyt obščej teorii leksikografii. *Leksikografičeskij Sbornik*, v. 3, p. 89-117, 1940.

_____. Versuch einer allgemeinen Theorie der Lexikographie. (Trad. alemã do original de 1940). In: WOLSKI, W. (ed.), *Aspekte der sowjetrussischen Lexikographie. Übersetzungen, Abstracts, bibliographische Angaben*. Tübingen: Niemeyer, 1982. p. 17-62.

SCHAFROTH, Elmar. Considerações sobre um dicionário de aprendizagem de língua portuguesa. *Lusorama*, v. 31, p. 60-81, 1996.

SCHMITZ, John R. Suggestions for improving bilingual dictionaries of English and Portuguese. *Anais do ENPULI*, São Paulo, PUC-SP, v. 2, p. 384-400, 1984.

_____. Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. In: LEFFA, V. J. (org.), *As Palavras e Sua Companhia*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 167-175.

_____. Dicionários para aprendizes (learner's dictionaries) e o ensino de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 16, p. 47-53, 1990.

SHCHERBA (=SČERBA), Lev V. Towards a General Theory of Lexicography. (Trad. inglesa do original de 1940). *International Journal of Lexicography*, v. 8, n. 4, p. 314-350, 1995.

SWEET, Henry. *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent, 1899.

_____. The dictionary: Study of the vocabulary. In: HARTMANN, R. R. K. (ed.), *Lexicography: Critical Concepts*. 3 Vol. 3. London / New York: Routledge, 2003. p. 257-268.

TARP, Sven. Wörterbuchfunktionen: Utopische und realistische Vorschläge für die bilinguale Lexikographie. *Germanistische Linguistik*, v. 127-128, p.17-61, 1995.

_____. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de Tradução*, v. 18, p. 295-317, 2006.

THORNDIKE, Edward L. 1928. The psychology of the school dictionary. *Bulletin of the School of Education*, Indiana University, Bloomington, v. 4, n. 6, p. 24-31. [Republicado em: *International Journal of Lexicography*, v. 4, n. 1, p. 15-22, 1991.]

TOMASZCZYK, Jerzy. Issues and developments in Bilingual Pedagogical Lexicography. *Applied Linguistics*, v. 2, n. 3, p. 287-296, 1981.

_____. FL learners' communication failure: implications for pedagogical lexicography. In: COWIE, A. P. (ed.), *The Dictionary and the Language Learner*. Papers from the EURALEX Seminar at Leeds 1985. Tübingen: Niemeyer, 1987. p. 136-145.

VILELA, Mário (coord.). *Dicionário do Português Básico*. Porto: Edições Asa, 1990.

WELKER, Herbert A. *Zweisprachige Lexikographie: Vorschläge für deutsch-portugiesische Verbwörterbücher*. München: Utz, 2003.

_____. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. A valência verbal em três dicionários brasileiros. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 73-100, 2005. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/herbert.pdf>. Acesso em: 04/10/2007.

_____. *O Uso de Dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. A metalexigrafia no Brasil e os dicionários monolíngües brasileiros. *Matraga*, v. 19, p. 69-84, 2006a. Disponível em: http://www.unb.br/il/let/welker/metalex_Matraga. Acesso em: 31/10/2007.

WIEGAND, Herbert E. (ed.). *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Untersuchungen anhand von 'Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache'. Tübingen: Niemeyer, 1998.

_____. (ed.). *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Untersuchungen anhand des 'de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache'. Tübingen: Niemeyer, 2002.

XATARA, Claudia; HUMBLÉ, Philippe (orgs.). *Tradução e Lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução, 2006. (= *Cadernos de Tradução*, v. 18)

ZAVAGLIA, Adriana; ZAVAGLIA, Claudia. A apresentação de dois verbetes bilíngües valenciais para o verbo 'falar' – português-italiano e português-francês. *Estudos Lexicais - Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFil, n. 4, série III, p. 11-18, 2000.

ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. The Hague: Mouton, 1971.

ZÖFGEN, Ekkehard. Bilingual learner's dictionaries. In: HAUSMANN, F. J. et al. (ed.), *Wörterbücher: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. v. 3. Berlin: de Gruyter, 1991. p. 2888-2903.

_____. *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 1994.

II. Dicionários²¹

A General English Dictionary ... very necessary for Strangers, as well as our own contrymen; or for all persons that would rightly understand what they discourse, Write, or Read (1671)

A Learner's Dictionary of Current English (Hornby, 1948)

A Valency Dictionary of English (Herbst et al., 2004).

Advanced Learner's Dictionary of Current English. English-Chinese (1966)

Cambridge International Dictionary of English [CIDE] (1995)

Collins COBUILD English Dictionary (1987)

Collins COBUILD Student's Dictionary Bridge Bilingual Portuguese. (Coord.: Suely Romero, 1995).

Diccionario del español como lengua extranjera (Gutiérrez Quadrado et al., 1998)

Diccionario del uso del español (Moliner, 1966)

Diccionario para la enseñanza de la lengua española (Alvar Ezquerro, 1995)

Dicionário de usos do Português do Brasil (Borba, 2002)

Dicionário Didático do Português (Biderman, 1998; 2ª ed. do *Dicionário do Português Contemporâneo*)

Dicionário do Português Básico (Vilela, 1990)

Dicionário do Português Contemporâneo (Biderman, 1992)

Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil (Borba, 1990)

Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French Tongue (Cotgrave, 1611)

Dictionnaire de l'Anglais Contemporain (Dubois-Charlier et al., 1980)

Dictionnaire du Français Contemporain (Jean Dubois et al., 1966)

Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1 [DFLE 1] (Jean Dubois et al., 1978)

Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2 [DFLE 2] (Jean Dubois et al., 1979)

Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Götz et al., 1993)

Idiomatic and Syntactic English Dictionary (Hornby, Gatenby e Wakefield, 1942)

²¹ Não dispondo dos dados bibliográficos de todos os dicionários citados, apresento apenas os títulos, os anos de publicação e, na maioria das vezes, os autores.

Longman Dictionary of Contemporary English [LDOCE] (1978)
Longman Dictionary for Portuguese Speakers (Konder, 1983)
New Method Dictionary (Palmer & Endicott, 1935)
Nouveau Dictionnaire de la langue française (Pierre Larousse, 1856)
Oxford Advanced Learner's Dictionary [OALD]
Oxford Student's Dictionary of Current English (1986)
Password: English Dictionary for Speakers of Portuguese (Trad.: J. Parker e M. Stahel., 1991)
Señas. Dicionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños (Trad.: E. Brandão e C. Berliner, 2000).
The Advanced Dictionary of Current English [ALD] (Hornby, 1952)
The Introductory to Write and to Pronounce French (Barclay, 1521)
Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Kempcke et al., 2000)
Yázigi Dictionary for High Schools. Dicionário Yázigi para 1º e 2º Graus. English-Portuguese. Inglês-Português (Gomes de Matos, 1973)

DESAFÍOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA LEXICOGRAFÍA DE APRENDIZAJE SVEN TARP

Center for Lexicography. The Aarhus School of Business – Dinamarca
st@asb.dk

Abstract: *The topic of this contribution is learners' dictionaries. It begins with a discussion of the terms used for this type of dictionaries in order to establish a distinction between dictionaries designed to assist the learning of the mother tongue and those designed to assist the learning of a foreign language. It then analyzes the latter on the basis of an understanding of dictionaries, not as text books, but as utility tools, which by means of consultation allow the user to extract information from the lexicographically selected and prepared data. In this light, it examines the relation between the type of user, the type of user situation where the lexicographically relevant user needs may occur and the type of user needs (which are always information needs) in order to determine which types of data should be incorporated in learners' dictionaries for each type of user in combination with each type of user situation. Finally, it discusses the different types of data included in already published dictionaries in order to judge if they really satisfy the expected user needs. The contribution ends with various proposals for future learners' dictionaries.*

Key words: *Lexicography, learners' lexicography, learners' dictionaries, school dictionaries.*

Introducción

Esta contribución trata de los diccionarios de aprendizaje de una segunda lengua o lengua “extranjera” (es decir, de una lengua que no sea la materna aunque no necesariamente tiene que ser de un país extranjero). En los títulos de los diccionarios publicados tanto como en la literatura que los acompaña existe una gran e infeliz variedad de términos empleados para denominar este tipo de diccionarios y otros similares, p.ej. diccionarios didácticos, diccionarios pedagógicos, diccionarios escolares y diccionarios de aprendizaje. Sin embargo, la confusión que pueda crear el uso polisemántico y hasta inconsecuente de los términos es mucho menos preocupante que la confusión que a veces existe en el momento de definir el contenido, carácter y objetivo de uno u otro tipo de diccionario y, por consiguiente, establecer la necesaria distinción entre ellos. Para contribuir a la solución de este problema, a continuación, y basado en un reciente libro que trata del mismo tema (Tarp, 2008a), se discutirán algunos aspectos tanto de la teoría

lexicográfica en general como de la teoría particular de los diccionarios de aprendizaje para luego proceder a analizar algunas de sus implicaciones para la lexicografía práctica.

Los diccionarios como fuentes de información

Fundamentalmente, lo que caracteriza cualquier tipo de diccionario es que siempre constituye una *herramienta de uso* que, al igual que otros artefactos de la misma naturaleza, está – o debe de estar – concebido y confeccionado para satisfacer cierto tipo de necesidades humanas. Es un hecho que el ser humano tiene múltiples necesidades de diferentes índoles pero las únicas que pueden satisfacerse mediante el uso de diccionarios, sean del tipo que sean, son las de *información*. Huelga decir que los diccionarios no son, ni mucho menos, las únicas fuentes de información, pues existen una gran variedad de tales fuentes, como por ejemplo los periódicos, las revistas, los libros, los libros de texto y los textos colocados en Internet para solamente mencionar algunas de tipo escrito. Sin embargo, lo que distingue a los diccionarios de las demás fuentes mencionadas es que, como regla general, no están concebidos para leerse y estudiarse globalmente, o sea desde el principio hasta el final, sino *para ser consultados de forma puntual* con el fin de satisfacer las necesidades de información de un grupo anticipado de usuarios. Este rasgo distintivo implica que los diccionarios, incluso los de aprendizaje, no puedan considerarse libros de texto en el sentido estricto de la palabra.

Aunque los diccionarios constituyen verdaderas fuentes de información, este hecho en sí no significa que ellos mismos contengan información. Desde el punto de vista de la teoría lexicográfica es importante distinguir entre lo que contienen y lo que puede extraer de ellos un usuario del tipo previsto (Wiegand 2000b, 2002). En este sentido, los diccionarios incorporan *datos lexicográficamente seleccionados y preparados* de los cuales los usuarios – mediante un complejo proceso mental que la lexicografía no estudia – pueden extraer la información que necesiten en cada momento. Otra característica que, debido a su carácter consultativo, distingue a los diccionarios de las demás fuentes de información que también contienen datos, es que los datos incluidos en aquellos están preparados *para su rápido y fácil acceso*, lo que se logra mediante estructuras

lexicográficas en los diccionarios impresos y por medio de buscadores y enlaces en los diccionarios electrónicos, entre ellos los de Internet (Bergenholtz/Gouws 2008 y Tarp, 2007).

A modo de conclusión de estas consideraciones introductorias, se puede constatar que para la concepción de un buen diccionario de cualquier tipo no basta que se hallen incorporados los datos correspondientes ya que estos datos también han de estar preparados de modo tal que sean rápidamente accesibles y fácilmente comprensibles para el tipo de usuario previsto. Aunque los diccionarios muy a menudo incorporan datos procedentes de la lingüística y aunque estos datos sin duda ninguna deben de ser correctos, este enfoque también significa que la evaluación de un diccionario antes que todo ha de basarse en sólidos criterios lexicográficos y no tanto en un análisis lingüístico de los datos incluidos que a veces han pasado por una importante transformación para llegar a ser lexicográficamente aceptables, es decir, comprensibles para el usuario (ver, por ejemplo, Bergenholtz 2008 y Tarp, 2001).

Aspectos de la teoría general de la lexicografía

Las necesidades de información que pueden desembocar en una consulta lexicográfica no son nunca necesidades abstractas y generales, sino *necesidades bien concretas y específicas* que siempre están íntimamente relacionadas con *un tipo específico de usuario potencial* que se encuentra en *un tipo específico de situación social y extra-lexicográfica*, por ejemplo la lectura o escritura de textos donde pueden surgir problemas de comprensión o producción que pueden resolverse mediante la consulta de un diccionario. En este sentido, es evidente que los diferentes tipos de usuarios potenciales no tienen las mismas necesidades y que los diferentes tipos de situaciones extra-lexicográficas tampoco dan origen al mismo tipo de necesidades lexicográficamente relevantes.

La conclusión es que los diccionarios – para realmente llegar a ser herramientas de uso y, por lo tanto, satisfacer las necesidades reales de los usuarios – tampoco deben

concebirse como diccionarios en general, sino como *diccionarios con funciones bien determinadas* que van en función del tipo o de los tipos de usuarios y situaciones extra-lexicográficas que los autores deseen cubrir. Ni que decir tiene que esta conclusión, que constituye uno de los postulados fundamentales de la teoría de las funciones lexicográficas (Tarp, 2008a), no excluye la producción de diccionarios multifuncionales, es decir, diccionarios que simultáneamente cubren varios tipos de situaciones y usuarios, pero para realizar tal síntesis es necesario que la preceda un análisis que establezca tipo por tipo los datos lexicográficos que deben incorporarse para cumplir con cada función por separado. En caso contrario, el producto corre el riesgo de ser ecléctico y solamente parcialmente satisfactorio para cada una de las funciones previstas.

La experiencia ha mostrado que para establecer una tipología de usuarios y situaciones sociales lexicográficamente relevantes, el único elemento estable es el de las situaciones sociales ya que los criterios en que se basa la tipologización de los usuarios varían, como veremos más adelante, de situación a situación. Como consecuencia, lo primero que hay que hacer para preparar la concepción de un diccionario, o para evaluarlo, es determinar las situaciones sociales correspondientes.

Situaciones sociales con relevancia para la lexicografía de aprendizaje

La teoría de las funciones lexicográficas cuenta con tres tipos fundamentales de tales situaciones, o sean las comunicativas, las cognitivas y las operativas, de las cuales solamente las dos primeras tienen relevancia para la lexicografía de aprendizaje. *Las situaciones comunicativas* se refieren a las situaciones de *producción, recepción, traducción, revisión y corrección* de textos en las que puede surgir una gran variedad de problemas que perturban la comunicación, en tanto que *las situaciones cognitivas* se refieren a las situaciones en las que los usuarios potenciales por una u otra razón quieren aumentar sus conocimientos sobre algún tema, y se subdividen en *sistemáticas* y *esporádicas* según el contexto general en el que surgen las necesidades correspondientes, por ejemplo si se relacionan con un estudio sistemático de una lengua (Tarp, 2008a:45-50).

Para determinar cuáles de las situaciones mencionadas son relevantes para la lexicografía de aprendizaje, primero hay que aclarar el papel del diccionario en el proceso de aprendizaje de una lengua “extranjera” cuyo objetivo es el *desarrollo de las habilidades y destrezas lingüísticas* en esta lengua, objetivo que solamente puede lograrse por mediación de la práctica comunicativa, en primer lugar la producción y recepción de textos orales y escritos en la lengua extranjera y, en segundo lugar, la traducción entre esta lengua y la materna, si se emplea este método didáctico rechazado por muchos especialistas debido al peligro de un indeseable “bilingüismo mezclado” (Mikkelsen 1992).

A menudo se mezclan los conceptos de *conocimiento lingüístico* y *habilidad lingüística* causando una gran confusión que no ayuda en absoluto a exponer y explicar los fenómenos en cuestión. Como ya indicó Lessing (1747), a través de una discusión ficticia entre el joven erudito Damis y su ingenuo sirviente Anton, es del todo posible tener conocimientos sabios sobre una lengua sin poder hablarla, o sea sin tener habilidades lingüísticas en esta lengua, y viceversa. Por ejemplo, es bien conocido que muchas personas que dominan su lengua materna a la perfección no son capaces de explicar las reglas gramaticales que emplean en la construcción de cada oración. Y por otra parte, hay “extranjeros” que se dedican al estudio sistemático de aquellas reglas por separado y quienes, de este modo, llegan a tener bastantes conocimientos lingüísticos al respecto, por ejemplo sobre las complejas reglas de empleo de las preposiciones en alemán, pero que apenas pueden utilizarlas para producir textos correctos en esta lengua extranjera, especialmente cuando se trata de textos orales que no permiten una profunda reflexión antes de hablar.

Precisamente el tiempo de reflexión es importante en este contexto, pues permite que el aprendiz, es decir, el estudiante de lenguas, busque y active sus conocimientos sobre la lengua extranjera para fines comunicativos de modo que poco a poco va internalizándolos y transformándolos en habilidades lingüísticas en esa lengua. Ahora bien, los diccionarios de aprendizaje pueden suministrar datos de los cuales los aprendices pueden extraer diferentes tipos de información que pueden utilizarse tanto para resolver problemas directamente relacionados con la producción, recepción y traducción de textos en la lengua extranjera (funciones comunicativas) como para

almacenarse en forma de conocimientos lingüísticos sobre el vocabulario, las relaciones semánticas y la gramática de esta lengua (funciones cognitivas). En este último caso, los diccionarios tanto complementan como compiten con otras fuentes de información, por ejemplo los libros de texto y las gramáticas convencionales. Compiten porque pueden contener casi los mismos tipos de datos (aunque de forma más accesible) y complementan porque pueden tratar todo el vocabulario relevante y sus relaciones semánticas a la vez que tienen la ventaja, en comparación con las gramáticas corrientes, que no solamente pueden exponer las reglas gramaticales generales sino también las reglas específicas que se activan en el caso concreto de cada palabra (ver Tarp, 2008a:232-235).

En resumen, los diccionarios pueden prestar servicio en dos direcciones durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

indirectamente al facilitar conocimientos sobre su vocabulario y gramática en relación con un estudio intencional de la lengua en cuestión, y *directamente* al facilitar informaciones que pueden aprovecharse para resolver problemas específicos durante el mismo proceso de comunicación, es decir en relación con la recepción y producción de textos (y traducción en la medida que tenga lugar). (Tarp, 2006:309)

Esta compleja relación entre los diccionarios de aprendizaje y el proceso de adquisición de una lengua “extranjera” también puede ilustrarse de la siguiente manera:

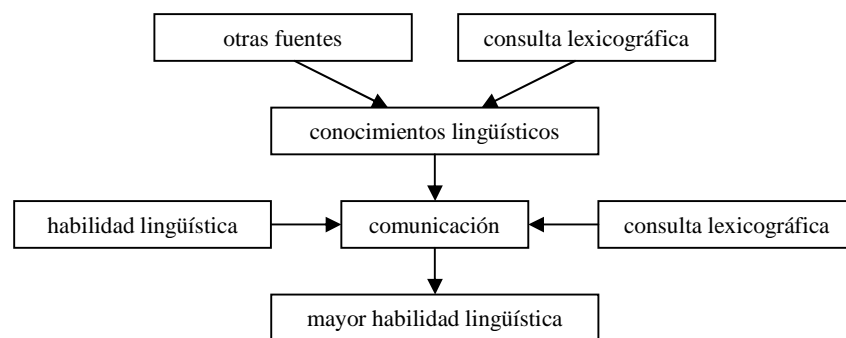


Figura 1: El proceso de aprendizaje de una lengua “extranjera” en una perspectiva lexicográfica

Sobre la base de esta relación general entre la lexicografía y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera donde la comunicación juega un papel central como mediador que facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas, verdadero objetivo de aquel proceso, puede desarrollarse una teoría general de los diccionarios de aprendizaje y determinarse las funciones comunicativas y cognitivas correspondientes. Y también puede aproximarse al concepto lexicográfico de “aprendiz de una lengua extranjera” como se procura a continuación.

El concepto lexicográfico de “aprendiz de una lengua extranjera”

La lexicografía es una disciplina independiente en relación con la lingüística y otras tantas disciplinas académicas ya que tiene su propio campo de interés, los diccionarios, que son artefactos culturales a diferencia de, por ejemplo, el objeto de la lingüística que es la lengua, o sea, algo intrínseco del ser humano y uno de los fundamentos de su complejo desarrollo social. Huelga decir que esta independencia no significa que la lexicografía esté protegida por mamparos estancos ya que los diccionarios incorporan datos de todos los campos del conocimiento humano, entre ellos, la lingüística, la filosofía, las ciencias sociales y naturales, etc. Pero la necesaria vocación interdisciplinaria que resulta de esta fructífera interacción con otras disciplinas no justifica, ni mucho menos, que la lexicografía de forma acrítica e irreflexiva adopte el instrumental de conceptos, teorías y métodos de aquellas disciplinas. Al contrario, debido al objeto independiente y bien delimitado de la lexicografía, todos estos conceptos, teorías y métodos deben de pasar por un análisis crítico para determinar lo que ha de rechazarse, lo que puede utilizarse como queda y lo que debe modificarse y ajustarse para encajar en el mundo de los diccionarios. Estas consideraciones también valen para el concepto de “aprendiz de una lengua extranjera”.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, el concepto de aprendiz suele referirse a los alumnos o estudiantes de idiomas que están aprendiendo una segunda o tercera lengua siguiendo un curso escolar o universitario u otro tipo de programa didáctico. Sin embargo, la teoría de las funciones lexicográficas – que busca la concepción de

diccionarios que cubran las necesidades de todos los tipos de posibles usuarios – distingue entre *el aprendiz en sentido estricto*, concepto idéntico al ya mencionado, y *el aprendiz en sentido amplio*. Esta distinción se basa en el concepto moderno de *aprendizaje vitalicio* ya que se pueden considerar aprendices vitalicios (en el sentido amplio) a la casi totalidad de personas que hablen una segunda o tercera lengua puesto que son muy pocos los que llegan a dominar esa lengua con tanta perfección como la materna. El proceso de aprendizaje vitalicio de una lengua extranjera consiste, como regla general, en etapas intensivas con un estudio sistemático de la lengua en cuestión (cursos y otros programas didácticos) – etapas que normalmente, pero no siempre, se recorren al principio de la vida – y etapas extensivas donde el aprendizaje es más bien esporádico.

Aunque las necesidades lexicográficas de los aprendices en las dos etapas mencionadas, hasta cierto punto, son idénticas, también hay importantes diferencias. Por ejemplo, en tanto que los cursos y demás programas didácticos pueden desarrollarse – aunque no siempre pasa así – en un medio controlado que permite el uso de un vocabulario controlado y limitado, principalmente en lo que se refiere a la recepción pero también en la producción de textos relacionados con los ejercicios prefabricados, no existe esta posibilidad de controlar el vocabulario en las etapas extensivas donde los aprendices literalmente “andan sueltos”. Además, en las clases de idiomas, especialmente si se desarrollan en una aula, interviene también el factor “profesor” que puede ayudar a los estudiantes a comprender los datos contenidos en el diccionario, por ejemplo el significado de las colocaciones sin traducción en la lengua materna, posibilidad que tampoco existe ni para los aprendices de las etapas extensivas ni para los que estudian en casa.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, también se suele distinguir entre estudiantes con tres niveles diferentes de dominio de la lengua en cuestión, es decir, los de *nivel principiante*, los de *nivel intermedio* y los de *nivel avanzado*. Tal graduación de los estudiantes de idiomas suele basarse en criterios cuantitativos y fácilmente manejables como por ejemplo la cantidad de horas o años de clase que han tenido o el tamaño del vocabulario estudiado y aprendido. La lexicografía, en cambio, no puede servirse de una graduación basada en criterios tan mecánicos, pues lo que le interesa son

únicamente los cambios en el perfil del usuariado que permiten o, en su caso, requieren soluciones lexicográficas cualitativamente diferentes. Lo curioso es que este enfoque metodológico implica que la graduación debe de hacerse en función de cada situación extra-lexicográfica relevante, por lo que la tripartición general ha de ceder a la tripartición específica y funcional como veremos a continuación.

Las necesidades lexicográficas de los usuarios en lo que respecta a la recepción de textos en la lengua extranjera son principalmente de comprensión de las palabras y combinaciones de palabras de esta lengua. Los datos lexicográficos correspondientes pueden ser de diferentes tipos, a saber:

- Explicaciones, ejemplos o sinónimos en la lengua extranjera
- Equivalentes o explicaciones en la lengua materna
- Ilustraciones

Aparte de las ilustraciones que no interesan aquí, es evidente que los equivalentes y explicaciones en la lengua materna pueden servirles a todos los aprendices, sea cual sea su nivel, pero otra cosa es si son los más convenientes. Para los aprendices que todavía están dando sus primeros pasos en la lengua extranjera son, sin duda ninguna, *obligatorios*. Sin embargo, a los aprendices que han llegado a dominar un vocabulario de, digamos, dos ó tres mil palabras y las reglas gramaticales básicas, es *posible* asistirles con sinónimos o explicaciones y ejemplos gramaticalmente sencillos que se basen en un vocabulario controlado del mencionado tamaño, en tanto que a los aprendices que han llegado a un nivel tan avanzado que son capaces de entender explicaciones complejas en la lengua extranjera, o sea, explicaciones del mismo nivel lingüístico que las que se emplean en los diccionarios monolingües para los hablantes de la lengua materna, es *posible* asistirles con diccionarios de este tipo. Y en los dos últimos casos, las soluciones propuestas no solamente son posibles sino también didácticamente *convenientes* ya que contrarrestan el desarrollo de un indeseable bilingüismo mezclado. En resumen, tiene sentido tipologizar a los estudiantes de idiomas en función de la recepción de textos en la lengua extranjera de la siguiente manera:

Nivel	Características
--------------	------------------------

Principiante	Los aprendices que precisan de explicaciones escritas en su lengua materna.
Intermedio	Los aprendices que pueden entender explicaciones gramaticalmente sencillas en la lengua extranjera y basadas en un vocabulario reducido, por ejemplo de dos ó tres mil palabras.
Avanzado	Los aprendices que son capaces de entender explicaciones complejas en la lengua extranjera.

Figura 2: Tipología de los aprendices en función de la recepción de textos en la lengua extranjera

Cabe destacar que, aún sin discutirlo detalladamente en esta contribución (que tampoco trata de la traducción), esta tipología también sirve para las funciones cognitivas donde los usuarios requieren explicaciones para informarse sobre el vocabulario y las correspondientes estructuras semánticas y gramaticales de la lengua extranjera. Sin embargo, en el caso de la producción de textos en la lengua extranjera, la cuestión se plantea de forma bien diferente. En esta situación, el factor determinante es la lengua en que piense el aprendiz antes de producir textos en la lengua extranjera, es decir, si lo hace en esta o en la materna. Aunque los seres humanos somos diferentes y no todos los aprendices avanzan al mismo ritmo, se puede, no obstante, trazar unas líneas generales al respecto que luego deben de individualizarse para encajar en el perfil de cada aprendiz por separado.

Es evidente que a los aprendices que acaban de empezar el estudio de una lengua extranjera y apenas conocen sus palabras, no les cabe otra opción que pensar en su propia lengua y formular “pre-textos” en esta lengua para luego proceder a “traducirlos” en la lengua extranjera, por lo que *obligatoriamente* precisan de una solución bilingüe para resolver sus problemas al respecto. Por otro lado, es un hecho que los aprendices más avanzados, como regla general, piensan y producen textos directamente en la lengua extranjera, lo que significa que *obligatoriamente* necesitan una solución lexicográfica basada en esta lengua para resolver sus problemas de producción, por ejemplo las propiedades sintácticas de las palabras, y que una solución bilingüe desde su lengua materna sería bastante *inconveniente* ya que los obligan primero a traducir las palabras en esta lengua para luego buscar la solución por medio de un diccionario bilingüe. Entre estos dos extremos se encuentra un numeroso grupo de aprendices que a veces, cuando se trata de formular textos sencillos en la lengua extranjera, piensan y producen directamente en esta lengua, y otras veces, cuando se trata de textos más complejos,

tienden a pasar por su lengua materna antes de proceder a la lengua extranjera. La conclusión es que para cubrir las necesidades de este importante grupo de aprendices, es *necesario* ofrecerles una solución lexicográfica que se basa en *una combinación* de las dos soluciones anteriores, es decir, una bilingüe desde la lengua materna y otra (monolingüe o bilingüe) que se basa en la lengua extranjera. En resumen, y basado en las respectivas soluciones lexicográficas obligatorias, se puede hacer la siguiente tipología de los estudiantes de idiomas en función de la producción de textos en la lengua extranjera:

Nivel	Características
Principiante	Los aprendices que solamente pueden producir textos en la lengua extranjera pensándolas primero en su lengua materna.
Intermedio	Los aprendices que, hasta cierto grado, piensan en la lengua extranjera y pueden producir textos sencillos directamente en esta lengua, pero que en el caso de textos más complejos precisan pasar por su lengua materna.
Avanzado	Los aprendices que principalmente piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera.

Figura 3: Tipología de los aprendices en función de la producción de textos en la lengua extranjera

No cabe duda de que las características que determinan el nivel de los aprendices en lo que se refiere a la producción y recepción, respectivamente, son de diferente naturaleza. De ello se desprende que el mismo aprendiz no necesariamente se encuentra en los mismos niveles en términos de las situaciones mencionadas, lo que tendrá grandes consecuencias para la concepción de los diccionarios correspondientes.

Aparte de los criterios ya mencionados, es decir, el dominio de la lengua extranjera y el contexto general en que se desarrolla el proceso de aprendizaje (intensivo o extensivo), existen toda una serie de otros criterios que influyen en el momento de trazar el perfil del grupo de usuarios potenciales de un diccionario de aprendizaje (Tarp, 2006:310). De ellos, los más importantes son la lengua materna del aprendiz (imprescindible para las soluciones bilingües) y su grado de dominio de esta lengua, grado que principalmente, pero no totalmente, depende de la edad de los aprendices. Este último factor es importante porque el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la primera lengua va mano en mano con el desarrollo de los conceptos y categorías

necesarios para elevar el nivel intelectual y cultural de las personas, nivel que los autores de los diccionarios deben de conocer y tomar en cuenta para ajustarlos a las necesidades de los usuarios previstos.

He aquí una de las grandes diferencias entre los diccionarios de aprendizaje de una lengua extranjera y los que asisten el aprendizaje de la lengua materna. Cuando un niño (usuario) consulta su primer diccionario en esta lengua ya tiene ciertas habilidades lingüísticas en ella, lo que no es el caso del aprendiz de una segunda lengua, en tanto que este último, cuando empieza a consultar diccionarios en la lengua extranjera, muy a menudo ha llegado a tener un mayor nivel intelectual y cultural apoyado en sus mayores habilidades lingüísticas en la propia lengua, lo que facilita el trabajo de los lexicógrafos en el momento de explicar los conceptos más complejos y preparar los demás datos lexicográficos. De este modo resulta que no es solamente la necesaria bilingüidad de unos de los diccionarios de aprendizaje de una lengua extranjera, la que los distingue de los de la lengua materna, por lo que se debe abandonar la infeliz costumbre de confundir estos dos tipos de diccionarios tanto en la teoría como en la práctica.

Soluciones lexicográficas integrales

Como vimos en los dos últimos capítulos, existe toda una serie de criterios que se interrelacionan mutuamente influyendo en la concepción de los diccionarios de aprendizaje, y de los cuales los más importantes son:

- Contexto general en que tiene lugar el aprendizaje
- Situaciones sociales en que se producen las necesidades lexicográficas
- Grado de dominio de la lengua extranjera
- Lengua materna del aprendiz
- Grado de dominio de la lengua materna

Tomando en cuenta las posibles combinaciones de los variables resultantes de estos criterios, se llega fácilmente a la conclusión de que no existen diccionarios de aprendizaje en general, sino que solamente diccionarios de aprendizaje específicos en función de cada combinación por separado, es decir, una serie de diccionarios monolingües y diccionarios

bilingües, en uno u otro sentido entre las lenguas extranjera y materna, y cada uno con sus propias características. Esta conclusión, junto al hecho de que los aprendices van mejorando su nivel a lo largo del proceso de aprendizaje, hace que sea teórica y prácticamente conveniente – y desafiante – concebir los diccionarios de aprendizaje como *un sistema integral de diccionarios* que, de forma coordinada y diferenciada, prestan servicio a los aprendices en todas las situaciones lexicográficamente relevantes desde sus primeros pasos en la lengua extranjera hasta su nivel más avanzado. Este sistema integral lo puede formar, incluso, un único *superdiccionario electrónico y de Internet* donde los usuarios pueden autodefinirse y relacionarse a una situación específica mediante un proceso interactivo como ya es posible en algunos diccionarios de este tipo, por ejemplo el diccionario danés *Ordbogen over Faste Vendinger* (Diccionario de expresiones fijas). Esta idea sería de especial relevancia para un país como Brasil cuyo gobierno ha decidido llevar el Internet a todas las 55 mil escuelas públicas urbanas antes de 2010.

De todas formas, es importante que los diccionarios presten su servicio tanto *de forma diferenciada*, para cada tipo de situación y usuario, como *de forma coordinada* ya que a veces es necesario consultar más de un diccionario para satisfacer un tipo específico de necesidades. Esto es, por ejemplo, el caso cuando el aprendiz, para producir textos en la lengua extranjera, necesita pasar por un diccionario bilingüe para llegar a esta lengua. En los diccionarios bilingües es inconveniente y estructuralmente muy complejo colocar todos los datos que precise el aprendiz para satisfacer sus necesidades, en el lado de los equivalentes, por lo que el diccionario bilingüe debe concebirse como un *puente bilingüe* que conduce a otro diccionario que se basa en la lengua extranjera y donde los datos pueden ubicarse de forma más manejable y accesible. En este sentido, no es suficiente evaluar los diccionarios bilingües por separado, como lo hace Humblé (2006) con los diccionarios entre portugués e inglés analizando los listados portugués-inglés desde el punto de vista de la producción y los en el sentido inverso desde el punto de vista de la recepción, ya que también debiera haber evaluado hasta qué punto los listados portugués-inglés encajan en los famosos diccionarios monolingües de aprendizaje del inglés o, en su caso, en los listados en sentido inverso de los mismos diccionarios analizados y si estos listados incorporan los datos relativos a la producción en inglés. En

resumen, se puede decir que el aprendiz vitalicio, desde el punto de vista del número de lenguas, precisa de tres tipos de diccionarios, o listados de palabras, para las diferentes funciones a lo largo del proceso de aprendizaje, a saber:

- Bilingüe desde la lengua materna hacia la extranjera
- Monolingüe en la lengua materna
- Bilingüe desde la lengua extranjera hacia la materna

El primero de estos tipos de diccionarios les sirve principalmente a los aprendices de nivel principiante e intermedio para la producción de textos en la lengua extranjera, aunque para esta función debe combinarse con un diccionario del tercer tipo para desempeñar plenamente esta función.

El segundo tipo, que tiene sus explicaciones basadas en un vocabulario reducido, les sirve principalmente a los aprendices de nivel avanzado para la producción en la lengua extranjera y a ellos y los de nivel intermedio para la recepción de textos en esta lengua, pero cabe destacar que los aprendices de nivel avanzado, como regla general, también pueden satisfacer sus necesidades en diccionarios monolingües concebidos para los hablantes de la lengua, o sea sin utilizar un vocabulario controlado para elaborar las explicaciones.

Y el tercer tipo les sirve principalmente a los aprendices de nivel principiante para la recepción y, en combinación con un diccionario del primer tipo, a ellos y los de nivel intermedio para la producción. La razón por la cual este tipo de diccionario es el que mejor sirve a estos dos grupos de aprendices es que ellos a menudo precisan de una traducción de los datos necesarios para formularse bien en la lengua extranjera, por ejemplo una traducción en su lengua materna de las colocaciones que pueden incluir palabras que todavía no han aprendido.

Sin embargo, el hecho de que los aprendices precisen de *tres tipos* de diccionarios monolingüe y bilingües no significa que puedan conformarse con un total de tres diccionarios a lo largo de todo su proceso de aprendizaje vitalicio, pues el factor “edad” (que más o menos equivale a su grado de dominio de la lengua materna) también influye en el concepto del diccionario más conveniente para cada tipo de usuario y situación. En

este respecto, es evidente que los aprendices jóvenes de, por ejemplo, 10 a 12 años no precisan de un vocabulario (selección de lemas) tan extensivo, ni para la producción ni para la recepción, como los aprendices mayores de 17 o 18 años, y que tampoco pueden manejar e interpretar datos lexicográficos tan complejos en los artículos individuales como los del grupo mencionado (ver Gouws/Tarp, 2008). Para estos tipos de alumnos muy jóvenes hay que concebir y confeccionar, como se hace en varios países, *diccionarios sencillos, normalmente bilingües, con un vocabulario reducido y graduados según la edad y nivel escolar de los usuarios*, de forma análoga a la graduación de los diccionarios escolares en Brasil, analizada y comentada por Damim/Peruzzo (2006).

Al contrario, y aunque esta idea está muy divulgada entre los círculos lexicográficos y hasta puede ser aceptable para los estudiantes de nivel principiante e intermedio en lo tocante a la producción, para los aprendices mayores de 17 o 18 años, ya adultos, como regla general no deben de concebirse diccionarios con una cantidad reducida de palabras y acepciones si estos diccionarios tienen que servir también para la recepción de textos escritos en la lengua extranjera. Esta indicación se debe al hecho de que los aprendices, a menos que únicamente estudien en un medio controlado y herméticamente cerrado con mamparos estancos, en su vida social, es decir, encontrándose con amigos, leyendo periódicos y libros, viendo la televisión o navegando en Internet, tropezarán con un gran número de palabras extranjeras desconocidas que pueden conducirlos a una consulta lexicográfica.

Tipos de datos a incluir en los diccionarios de aprendizaje

Como bien escriben Bargueño/Farias (2006), los diccionarios han de contener los datos que necesite el grupo usuario previsto, ni más ni menos, es decir, no deben de incorporar datos superfluos que no sirven para nada y tampoco debe de faltar datos relevantes para satisfacer las necesidades de los usuarios. Ahora bien, ¿cuáles son los datos que han de incluirse en los diccionarios de aprendizaje? Para responder a esta pregunta hay que estudiar el problema situación por situación, empezando con la más fácil, o sea la recepción de textos en la lengua extranjera.

Como ya se ha mencionado en el capítulo sobre el concepto lexicográfico de aprendiz, las necesidades lexicográficas de los usuarios en lo que se refiere a *la recepción de textos* en la lengua extranjera son principalmente de comprensión de las palabras y combinaciones no transparentes de palabras de esta lengua. Esto significa que lo que necesitan en primer lugar son los tipos de datos que les puedan ayudar a entender estas palabras y combinaciones de palabras, entre ellas las expresiones idiomáticas, los proverbios y dichos sentenciosos. Estos tipos de datos explicativos pueden ser, como ya hemos mencionado con anterioridad, *explicaciones, ejemplos y sinónimos en la lengua extranjera, equivalentes y explicaciones en la lengua materna, e ilustraciones*, en función del nivel de dominio de la lengua extranjera por parte del aprendiz.

Sin embargo, a estos datos que en la teoría de las funciones lexicográficas se denominan *datos funcionales o primarios* hay que agregar otro tipo de datos, llamados *secundarios o de uso*, que tienen la función de ayudar al usuario a encontrar el artículo o lugar donde se encuentran los datos funcionales y de confirmar que realmente ha llegado a este punto. Para la recepción, estos tipos de datos son *clase de palabra, género, variantes ortográficas y formas flexivas irregulares e imprevistas*, estos dos últimos tipos seleccionados como lemas de referencia (Tarp, 2008a:70-71).

Para un estudiante extranjero del afrikaans no es, por ejemplo, nada fácil adivinar que las palabras *skepe, stede, lede, oë, ore, plase, hoë, ou* y *nuwe* son las formas plurales de los sustantivos *skip* (barco), *stad* (ciudad), *lid* (miembro), *oog* (ojo), *oor* (oreja) y *plaas* (finca) y de los adjetivos *hoog* (alto), *oud* (viejo), y *nuut* (nuevo), respectivamente. Y muy difícilmente podrá encontrar el lugar correcto en el diccionario si este no incluye los siguientes variantes ortográficos *beef* (variante de *bewe*), *chips* (*tjips*), *dag* (*dog*), *hei* (*haai*), *kastag* (*kastig*), *skrywe* (*skryf*), *vandusie* (*vendusie*), *vergewe* (*vergief*), *vrywe* (*vryf*) y *vullis* (*vuilis*), variantes que muy a menudo se utilizan en los textos en afrikaans (ver Gouws/Tarp, 2004:281). O sea, para realmente ayudar al usuario a llegar lo más rápido posible al lugar donde se encuentran los datos lexicográficos de los que podrá extraer las informaciones requeridas y luego confirmar que realmente ha llegado a este lugar, hay que incorporar una serie de datos auxiliares, o secundarios, sin los cuales los diccionarios son mucho menos fáciles de usar.

En lo que respecta a *la producción de textos* en la lengua extranjera, los tipos de datos a incluir en los diccionarios son otros aunque, como veremos, hasta cierto son los mismos que los arriba mencionados. Los tipos de datos funcionales son en primer lugar los de *clase de palabra, género, ortografía, restricciones pragmáticas y culturales, flexión, propiedades sintácticas, combinaciones de palabras, formación de palabras* (palabras compuestas y derivadas), *sinonimia y antonimia*, es decir, toda una serie de datos necesarios para extraer las informaciones que permiten la producción de textos no solamente correctos, sino también estilísticamente variados (Tarp, 2008a:71-72). Y en lo que se refiere a los tipos de datos secundarios, los más importantes son, en este caso, las *explicaciones de los lemas* necesarios para confirmar al usuario que realmente está a punto de usar la palabra que desea usar, además de las *explicaciones de las combinaciones de palabras* y, si las hay, de *las palabras compuestas y derivadas* y de *los sinónimos y antónimos*, pues jamás deben usarse palabras y combinaciones de este tipo sin conocer su significado so pena de resultar ridículo en los oídos de los hablantes maternos (ver Scerba 1940:342).

Cabe señalar que los tipos de datos primarios y secundarios propuestos arriba han de adaptarse a cada lengua por separado y que solamente tienen valor general para las lenguas indoeuropeas, puesto que los datos de ambos tipos pueden ser bien diferentes en lo que se refiere a, por ejemplo, las lenguas indígenas de África y América Latina.

No obstante y sin profundizar en el análisis, se puede concluir que es perfectamente posible combinar las funciones lexicográficas de recepción y producción en el marco de un mismo diccionario, pues aunque las dos funciones en algunos casos requieren tipos de datos diferentes, en otros casos estos datos son del mismo tipo y en ningún caso se contradicen. Por consiguiente, se puede defender la muy frecuente práctica de concebir diccionarios de aprendizaje dedicados tanto a la producción como a la recepción, pero la condición previa para hacerlos es que se determinen los tipos de datos a incluir para cada función y que se incorporen efectivamente estos tipos de datos, incluso cuando no sean los más requeridos por el grupo usuario.

Problemas específicos de los diccionarios de aprendizaje

El espacio no permite una discusión exhaustiva sobre la selección y preparación de los tipos de datos mencionados en el capítulo anterior por lo que, a continuación, se limita a discutir un solo tipo de datos, las propiedades sintácticas, que solamente han sido tratadas de forma satisfactoria en muy pocos diccionarios de aprendizaje. Como base de la discusión se tomarán unos ejemplos de los siguientes cuatro diccionarios publicados en España y que se autotitulan de aprendizaje del español aunque los dos primeros, según los editores, también están concebidos para usuarios con el español como lengua materna:

- Diccionario Salamanca de la lengua española (1996)
- Diccionario de la lengua española para estudiantes de español (2002)
- Diccionario de español para extranjeros (2002)
- Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros (2003)

Estos diccionarios contienen algunos datos útiles para el estudiante extranjero, por ejemplo, las explicaciones con un vocabulario controlado y seguidas de unos ejemplos ilustrativos. Sin embargo, en otros aspectos no incluyen los datos necesarios para cubrir las necesidades del usuario, por lo que en general sufre de una baja calidad que corresponde al desfase teórico que caracteriza gran parte de la lexicografía española. Este problema se ve claramente en el caso de los datos sintácticos que son necesarios para poder asistir a los aprendices que tengan dudas relativas a la construcción de frases y oraciones con una palabra dada. Veamos algunos ejemplos de cómo se trata este problema:

ignorar v. tr. **1.** No saber <una persona> [una cosa]: *Ignoro cómo se llama.* SIN. desconocer. **2.** No hacer <una persona> caso de [otra persona] o de [una cosa]: *No me saluda y me ignora. Ignora las recomendaciones del médico.*

Ejemplo 1: Artículo del *Diccionario Salamanca de la lengua española*

lástima [lástima] f. **1.** Sentimiento de tristeza o dolor provocado por los males de otro: *Sentí mucha ~ al enterarme de su enfermedad.* **2.** Lo que provoca compasión: *Venía hecho una ~.* **3.** Lo que causa pena o disgusto: *Es una ~ que no puedas venir.*
SIN. 1 conmiseración. 1 y 2 pena. ANT. 1 alegría.

Ejemplo 2: Artículo del *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*

comprender (tb. *comprender*) v. **1.** Referido esp. a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance: *Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.* **2.** Referido esp. a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales: *No puedo comprender la crueldad hacia los niños.* **3.** Contener o incluir dentro de sí: *La casa comprende dos edificios y tres establos.*
☞ Conjug. → BEBER (5).

Ejemplo 3: Artículo del *Diccionario de español para extranjeros*

rogar [řoyár] *tr.* [algo, a alguien] Solicitar o pedir por favor: *rogó a los asistentes un poco de silencio; me rogó que viniese un poco más tarde.* ☞ Se conjuga como 52.

Ejemplo 4: Artículo del *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*

Estos cuatro ejemplos son típicos de los artículos que se pueden encontrar en los cuatro diccionarios. Antes de proceder a analizar los datos sintácticos, vale la pena detenerse un poco para brevemente comentar otros aspectos que tienen que ver con la producción de textos en español. Como se ve, dos de los diccionarios han optado por incluir datos sobre la pronunciación (transcripción fonética), datos que en sí son difíciles de interpretar y que realmente no son muy relevantes para una lengua como la española que se pronuncia más o menos como se escribe. Uno de los diccionarios, el *Diccionario de español para extranjeros* (ejemplo 3), facilita datos sobre la conjugación de los verbos en todos los artículos en tanto que los demás sólo lo hacen cuando hay uno que otro tipo de irregularidad. Ambas soluciones son aceptables para el grupo de usuarios que se supone que no son principiantes, pero el problema es que no ofrecen la más mínima indicación sobre el carácter de la irregularidad por lo que los usuarios, que seguramente

no se recuerdan de los paradigmas flexivos a las cuales son referidos (p.ej. paradigma nº 52 en ejemplo 4), en cada caso tienen que realizar otra consulta en la sección gramatical del diccionario en cuestión. Todos los diccionarios ofrecen también, en mayor o menor grado, datos sobre sinonimia y antonimia, pero siempre los suministran al pie del artículo, no directamente relacionados a cada acepción, y con un sistema de referencias que complican innecesariamente la vida de los usuarios como se desprende del ejemplo 2. Sorprende también que ninguno de los diccionarios contengan colocaciones – con la excepción de las que se desprenden implícitamente de los ejemplos – fenómenos lingüísticos imprescindibles para una correcta producción de textos en una lengua extranjera (ver Hausmann 1984). A modo de conclusión, se puede decir que los diccionarios podrían beneficiarse de una modificación y mejor presentación de los mencionados datos relativos a la producción de textos en español.

En lo que se refiere a los datos sintácticos se ve que todos los artículos contienen una breve explicación de cada acepción seguida de *un ejemplo en itálica* que más bien sirve de suplemento de la explicación pero que también, *de forma implícita*, muestra el comportamiento sintáctico de la palabra en cuestión. Sin embargo, constituye un problema real que las propiedades sintácticas indicadas no abarquen todas las propiedades sintácticas relevantes para un estudiante de idioma. Además, la indicación implícita de estas propiedades presupone una capacidad de generalización que no se puede esperar de todos los usuarios potenciales, y lo mismo puede decirse sobre los datos muy abstractos como la indicación de que un verbo es transitivo (*tr*), ya que la concretización de esta información conlleva un esfuerzo mental que tampoco debe esperarse ni exigirse de un usuario que no haya estudiado la lingüística como disciplina independiente. Los datos en paréntesis en el artículo de *ignorar* (<una persona>, [otra persona], [una cosa]) tienen más bien la función de dificultar la comprensión de la misma explicación. Constituyen un ejemplo clásico de una infeliz intromisión de la lingüística en el mundo de la lexicografía, y aparte de eso, el dato *una cosa* es, al igual que el mismo concepto de transitividad, demasiado amplio para exponer las diversas propiedades combinatorias de *ignorar*.

En cuanto a los datos *algo, a alguien* en el artículo de *rogar* representan sendos datos explícitos necesarios para asistir a un estudiante de idiomas y, de este modo,

constituyen datos muy útiles, pero el problema es, por un lado, que estos datos no se encuentran directamente vinculados con su ejemplificación en la oración *rogó a los asistentes un poco de silencio* y, por otro lado, que hay otras propiedades sintácticas de *rogar* que son relevantes para un estudiante extranjero del español y que no se indican (ver ejemplo 8). La conclusión es que los cuatro diccionarios no prestan el servicio que se puede esperar de diccionarios llamados de aprendizaje del español en lo que se refiere a la presentación de datos sintácticos de los cuales los estudiantes extranjeros pueden extraer las informaciones necesarias para construir oraciones correctas con las respectivas palabras y aumentar sus conocimientos sobre la gramática española en su nivel micro.

Propuestas para el futuro

A continuación, se presentarán algunas propuestas basadas en los ejemplos anteriores y con las cuales se pretende indicar un camino para resolver los problemas detectados. Las propuestas incluyen una combinación de datos generales explícitos de los cuales el usuario puede extraer informaciones sobre *las reglas sintácticas generales*, datos explícitos de los cuales el usuario puede sacar informaciones sobre *las propiedades sintácticas específicas* de cada palabra, y datos implícitos que sirven para *ejemplificar* los datos ya mencionados. Presupone, por lo tanto, que aparte de los artículos individuales se concebirá y elaborará una gramática lexicográfica, o sea, una sección especial del diccionario, integrado con los artículos individuales mediante un sistema de referencias o enlaces y en la que se hace una exposición general de la gramática española:

ignorar VB

1. No saber o no tener conocimiento de una cosa: *Ignoro cómo se llama.*

= desconocer

ignorar algo: ignora lo importante que va a ser este discurso.

ignorar que + indicativo: Ignora que su mujer también tiene la enfermedad.

ignorar + frase interrogativa: Ignoro cuántas personas caben en este estadio.

2. No hacer caso de otra persona o de una cosa: *No me saluda y me ignora.*

ignorar algo: Ignora las recomendaciones del médico.

Ejemplo 5: Propuesta de artículo con *ignorar* basada en ejemplo 1

lástima SUB, FEM

1. sentimiento de tristeza o dolor provocado por los males de otro: *Sentí mucha lástima al enterarme de su enfermedad.*

= pena, conmiseración

≠ alegría

2. lo que causa pena o disgusto: *Es una lástima que no puedas venir.*

= pena

ser una lástima que + subjuntivo: Es una lástima que tengas que marcharte ya.

▲ hecho una lástima [muy estropeado o muy dañado]: *El abrigo quedó hecho una lástima después de teñirlo.*

Ejemplo 6: Propuesta de artículo con *lástima* basada en ejemplo 2

comprender VB

(variante ortográfica: *comprehender*)

1. referido especialmente a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance: *Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.*

= entender

comprender algo: Comprende únicamente el español hablado.

comprender a alguien: Te comprendo muy bien cuando hablas español.

comprender que + indicativo:

Comprendo que han salido esta mañana.

2. referido especialmente a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales: *No puedo comprender la crueldad hacia los niños.*

comprender algo: Comprendo tu inquietud.

comprender a alguien: Comprendo perfectamente a mi marido cuando se queja de su familia.

comprender que + subjuntivo: ¿Ya comprendes que me haya divorciado?

= entender

3. contener o incluir dentro de sí: *La casa comprende dos edificios y tres establos.*

= contener, incluir, abarcar, englobar

comprender algo: La finca comprende también un coto de caza.

Ejemplo 7: Propuesta de artículo con *comprender* basada en ejemplo 3

rogar VB <o → ue; g → gu delante de e>
pedir con súplicas, con mucha educación o
como favor: *Te ruego que vengas un poco
más tarde.*
= pedir, solicitar
rogar algo a alguien: Rogó a los asistentes
un poco de silencio.
rogar que + subjuntivo: Rogó que le
permitieran ver a sus hijos por última vez.
rogar a alguien que + subjuntivo: Te
ruego que no me molestes más.

Ejemplo 8: Propuesta de artículo con *rogar* basada en ejemplo 4

Como se ve, aunque se mantiene el grueso de los datos provenientes de los artículos originales (ejemplos 1, 2, 3 y 4), también se han introducido algunas modificaciones importantes en su presentación y estructuración. Con respecto a lo último, se han estructurado los datos en lo que Wiegand (2000a) llama *campos de búsqueda*, o sea, una estructura interna del artículo que, haciendo caso omiso de las demandas de ahorro de espacio de las casas editoriales, facilita el acceso de los usuarios a los campos (lugares) donde se encuentran los datos requeridos. Por esta misma razón también se han sustituido las tildes por las palabras correspondientes lo que facilita su lectura. Además, se han ubicado los sinónimos y antónimos en el campo de cada acepción y inmediatamente detrás de la explicación y su ejemplificación puesto que también tienen valor explicativo cuando los usuarios ya los conocen de antemano. Simultáneamente, se han sustituido las abreviaturas (SIN. y ANT.) con unos símbolos un poco más comprensibles (=, #) que, además, representan sendas referencias a los lemas correspondientes donde los usuarios pueden buscar su significado. De forma similar, se ha introducido el triángulo (▲) para indicar las combinaciones de palabras y se han añadido datos sobre la clase de palabra donde no los había. También se ha mantenido el principio seguido por dos los diccionarios originales, de solamente facilitar datos sobre la flexión cuando esta es irregular, pero a diferencia de aquellos se ha optado por indicar el tipo de irregularidad cuando este pertenece a algún tipo de paradigma frecuente, por ejemplo el cambio ortográfico <g → gu delante de e> y la diptongación <o → ue> donde los respectivos códigos, o minireglas, por una parte representan sendas referencias implícitas a la sección

gramatical del hipotético diccionario y, por otra parte, son lo suficientemente transparentes para que los usuarios puedan familiarizarse con ellos después de poco tiempo de uso.

Finalmente, y antes de proceder al análisis de los datos sintácticos, cabe señalar que las propuestas no son completas puesto que faltan otros tipos de datos relevantes, en primer lugar una selección de combinaciones de palabras necesarias para una correcta producción de textos en español. Por ejemplo, es muy difícil que un aprendiz inglés por sí mismo adivine que la colocación española que corresponde a la inglesa de *brush your teeth* no es *cepillarse los dientes*, sino *lavarse los dientes*, colocación perfectamente transparente en términos de recepción pero difícilmente adivinable en lo que se refiere a la producción de textos en una lengua extranjera.

En lo tocante a los datos sintácticos, las propuestas contenidas en los ejemplos 5, 6, 7 y 8 mantienen el principio de ofrecer por lo menos una oración como ejemplo para sustentar la explicación y, además, incluyen unas *minireglas sintácticas explícitas*, escritas en negrito y seguidas de otras tantas oraciones que las ejemplifican. Estas minireglas se incorporan en lo que Rundell (1998) llama “un movimiento hacia una codificación más transparente” basado en las características superficiales (*surface characteristics*) de los patrones combinatorios (Rundell 1998:329-330). De esta forma, las propuestas disponen tanto de una regla gramatical bastante transparente que tiene valor general para la palabra y acepción en cuestión como de un ejemplo particular que sigue e ilustra la regla general formulada. Es más, las minireglas representan al mismo tiempo sendas referencias implícitas a la sección gramatical del hipotético diccionario donde está previsto que se presentan todas las reglas generales de la gramática española y donde cada una de ellas se explicará de forma más exhaustiva. De esta manera se logra establecer un vínculo entre lo particular –p.ej. la oración *¿Ya comprendes que me haya divorciado?*– y lo general – el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas para expresar sentimiento – por mediación de lo específico que en este caso lo constituye la miniregla *comprender que + subjuntivo* que hace de general frente a la oración y de particular frente a la regla general formulada en la sección gramatical del diccionario.

Esta vinculación de *lo general, lo específico y lo particular*, que también podría combinarse con referencias explícitas a párrafos concretos y numerados de la sección gramatical, resuelve necesidades de diversos tipos que puedan tener los usuarios de los diccionarios de aprendizaje del español. En primer lugar, ofrece *una asistencia multifacética* al aprendiz que tenga problemas productivos en español ya que toma en consideración que diferentes personas tienen diferentes preferencias cuando se trata de aprender una lengua y que algunos aprovechan mejor de los datos explícitos y las reglas generales en tanto que otros tienen mayor provecho de los datos implícitos en forma de ejemplos particulares. Además, ayuda al usuario que no entienda bien una miniregla ofreciéndole la opción de pasar directamente al párrafo correspondiente de la lección gramatical del diccionario donde con toda seguridad podrá encontrar más datos útiles que le ayuden a resolver su problema. Y aunque no se discute con más detalle en este artículo, presta también servicio al usuario que realice *un estudio intencional* de la gramática española (función cognitiva), dado que este concepto le permite tener acceso tanto a las reglas generales como a su aplicación al nivel de cada palabra.

Finalmente, cabe señalar que la preparación y presentación de datos de los tipos discutidos más arriba son perfectamente posibles en el marco de un diccionario impreso aunque un diccionario electrónico y de Internet sería aún más idóneo para tal propósito ya que sería capaz de manejar los datos de forma mucho más accesible y comprensible para el tipo de usuario previsto abriendo perspectivas para una mayor integración de los diccionarios y gramáticas convencionales.

Observaciones finales

Una de las preguntas más frecuentes que se plantean dentro de la lexicografía es ¿cuáles son las necesidades de los usuarios? La respuesta a esta pregunta se busca por diferentes caminos. Algunos lexicógrafos organizan estudios empíricos sobre estas necesidades por medio de varios métodos como encuestas, entrevistas, observaciones, etc. (ver Welker 2006). Sin embargo, el problema de esos estudios es, por un lado, que la mayoría de ellos no tienen un número de informantes suficiente para sacar conclusiones

representativas y de valor estadístico (y que sería muy costoso realizar los correspondientes estudios representativos), y por otro lado, que los usuarios como regla general buscan lo que piensan o ya saben, por experiencia, que pueden encontrar en los diccionarios, o que ellos mismos describen las necesidades que creen que tienen y no necesariamente las que realmente tienen (ver Tarp, 2008b).

En este artículo se ha emprendido otro camino, más bien teórico-deductivo, para responder a la misma pregunta. De este modo se ha argumentado en favor de la íntima relación que existe entre, por un lado, el concepto de necesidades lexicográficas y, por otro lado, los conceptos de usuario y situación extra-lexicográfica. Sobre esta base se han esbozado los fundamentos de una teoría y una metodología que pueden servir tanto para evaluar los diccionarios de aprendizaje que ya existen como para guiar la concepción y producción de una nueva generación de estos diccionarios que se adapten a las inmensas posibilidades abiertas por Internet y los medios electrónicos. He aquí los grandes desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje, pues no es suficiente tener visiones, también hay que caminar como diría el gran poeta español Antonio Machado:

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Bibliografía

Diccionarios

Diccionario de español para extranjeros. Madrid: Ediciones SM, 2002.

Diccionario de la lengua española para estudiantes de español. Madrid: Espasa Calpe, 2002.

Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros. Alcalá de Henares: VOX. Universidad de Alcalá de Henares / Spes Editorial, 2003.

Diccionario Salamanca de la lengua española. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca, 1996.

Ordbogen over Faste Vendinger. (Eds.): Henning Bergenholtz, Vibeke Vrang y Richard Almind. Aarhus: Center for Lexicography 2007. (www.idiomordbogen.dk)

Literatura teórica

- BUGUEÑO MIRANDA, Félix, FARIAS, Virginia Sita. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. En: XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.): *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 115-135, 2006 (= *Cadernos de tradução XVIII*).
- BERGENHOLTZ, Henning. Von Wortverbindungen, die sie Kollokationen nennen. *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 23, 2008 (En prensa).
- BERGENHOLTZ, Henning, GOUWS, Rufus H. The access process in dictionaries for fixed expressions. *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 23, 2008 (En prensa).
- DAMIM, Cristina, PERUZZO, Marinella Stefani. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. En: XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.): *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 93-113, 2006 (= *Cadernos de tradução XVIII*).
- GOUWS, Rufus H., TARP, Sven. Wie leer wat uit Afrikaanse (aan)leerderwoordeboeke. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe. Jaargang 44, Nommer 4*, 276-298, 2004.
- GOUWS, Rufus H., TARP, Sven. A new step forward for South African learners' lexicography. *Journal of Language Learning* 18, 2008 (En prensa).
- HAUSMANN, Franz-Josef. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31. Jahrgang, Nr. 1, 395-406, 1984.
- HUMBLÉ, Philippe. Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilíngües português-inglês de uso escolar. En: XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.): *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 253-273, 2006 (= *Cadernos de tradução XVIII*).
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Der Junge Gelehrte*. Stuttgart: Reclam, 1965.
- MACHADO, Antonio. *Proverbios y cantares. Poesías completas de Antonio Machado*. Madrid: Espasa-Calpe, 1974.
- MIKKELSEN, Hans Kristian. What Did Scerba Actually Mean by “Active” and “Passive” Dictionaries? En: Karl Hyldgaard-Jensen y Arne Zettersten (eds.): *Symposium on Lexicography V. Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography May 3-5, 1990, at the University of Copenhagen*. Tübingen: Niemeyer, 25-40, 1992 (= *Lexicographica Series Maior* 43).
- RUNDELL, Michael. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography. Volume 11. Number 4*, 315-342, 1998.
- SCERBA, Lev V. Towards a General Theory of Lexicography. (Versión inglesa de 1995): *International Journal of Lexicography. Volume 8. Number 4*, 315-350, 1990.
- TARP, Sven. Lexicography and the linguistic concepts of homonymy and polysemy. *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 17, 22-39, 2001.
- TARP, Sven. Lexicografía de aprendizaje. En: XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.): *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 295-317, 2006 (= *Cadernos de tradução XVIII*).
- TARP, Sven. Lexicography in the Information Age. *Lexikos* 17, 170-179, 2007.

TARP, Sven. *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge. General lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Tübingen: Niemeyer, 2008a (= *Lexicographica Series Maior* 134).

TARP, Sven. Kan brugerundersøgelser overhovedet afdække brugernes leksikografiske behov? *LexicoNordica* 15, 2008b (En prensa).

WELKER, Herbert Andréas. *O Uso de dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

WIEGAND, Herbert Ernst. Über Suchbereiche, Suchzonen und ihre textuellen Strukturen in Printwörterbüchern. En: Herbert Ernst Wiegand (ed.): *Wörterbücher in der Diskussion IV. Vorträge aus dem Heidelberger Lexikographischen Kolloquium*. Tübingen, Niemeyer, 233-301, 2000a (= *Lexicographica Series Maior* 100).

WIEGAND, Herbert Ernst. Wissen, Wissenrepräsentationen und Printwörterbücher. En: Ulrich Heid, Stefan Evert, Egbert Lehmann y Christian Rohrer (eds.): *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress, Euralex 2000. Stuttgart, Germany, August 8th-12th, 2000. Volume 1*. Universität Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, 15-38, 2000b.

WIEGAND, Herbert Ernst. Wissen in der Sprachlexikografie. Ein Plädoyer für einige immer noch notwendige Differenzierungen. En: Kennosuke Ezawa, Wilfried Kürschner, Karl H. Rensch y Manfred Ringmacher (eds.): *Linguistik jenseits des Strukturalismus. Akten des II. Ost-West-Kolloquiums Berlin 1998*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 265-281, 2002.

XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.). *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 (= *Cadernos de tradução* XVIII).

ASPECTS OF CHINESE PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY²²

HAI XU

Guangdong University of Foreign Studies - China
xuhai1101@yahoo.com.cn

***Résumé:** Du point de vue historique, sociologique, linguistique et celui des utilisateurs, l'article étudie la lexicographie pédagogique du chinois, avec une référence particulière aux dictionnaires anglais-chinois et chinois-anglais. Il aborde le premier dictionnaire chinois, les premiers dictionnaires bilingues en chinois et les derniers développements en matière de dictionnaires anglais-chinois et chinois-anglais. Il discute la manière dont la lexicographie bilingue chinoise a vu le jour et se développe dans le contexte social et culturel de la Chine, en particulier l'influence des missions religieuses, des langues des nationalités minoritaires, des décrets du gouvernement et de la réforme et de la politique de « la porte ouverte ». Il montre aussi comment les dictionnaires anglais-chinois pour apprenants devraient traiter l'équivalence lexicale et structurale. Enfin, l'article examine les implications de la recherche sur l'utilisation du dictionnaire en lexicographie pédagogique.*

***Mots-clés:** lexicographie pédagogique du chinois; dictionnaires bilingue; les apprenants ALS.*

Introduction

The paper discusses Chinese pedagogical lexicography, with particular reference to English-Chinese and Chinese-English dictionaries, from historical, sociological, linguistic and user's perspectives. It will first trace the development of Chinese lexicography. Then the making of bilingual dictionaries is examined in the social and cultural context of China. As Chinese and English belong to two widely divergent language families and Chinese EFL learners have some special reference needs, the paper will also concern the effects of linguistic features and users' reference needs on dictionary making in China. The paper ends with the discussion of the implications of Chinese bilingual lexicography.

2. Historical Perspective

The history of Chinese lexicography can be dated back to about 2,500 years ago, with the production of the first known Chinese dictionary SHI ZHOU PIAN (史籀篇), though it was lost by the Jin Dynasty (265-402). SHI ZHOU is the Grand Historian during the reign of King Xuan of the Zhou Dynasty (1046 B.C.-256 B.C.). PIAN means "chapters", and originally SHI ZHOU PIAN was in fifteen chapters. "The dictionary was intended as a textbook for students and may have been arranged by a system of rhymes." (Creamer, 1992: 111)

²² The current research is supported by the MOE Project (Project No. 06JJD740007) of Key Research Institute of Humanities and Social Sciences at Universities in P.R. China.

The first surviving Chinese dictionary is ER YA (尔雅). It falls into the category of “word dictionary” rather than “Chinese character dictionary”. The dictionary is a collective work over several centuries (8th through 2nd centuries B.C.). It is an early attempt to explain ancient literature (Pre-Qin Dynasty classics), “but its use and importance is by no means restricted as a tool to read ancient literature. It records many social and natural phenomena of the time, enabling us to better understand and study ancient society.” (Xue, 1982: 152) The extant edition has nineteen chapters with 2,091 entries. Each chapter is “devoted to a specific category of words such as verbs, adjectives, kinship terms, music, geography, wildlife, and so on” (Creamer, 1992: 111).

In the history of Chinese lexicography, the status of SHUOWEN JIEZI (说文解字, *Explaining Pictographic Characters and Analyzing Composite Characters*) resembles Dr. Johnson’s *A Dictionary of the English Language* (1755). “Few if any dictionaries have had the impact on Chinese lexicography and the language as Shuowen.” (Creamer, 1992: 113) The dictionary, which was “compiled over a twenty-two year period by Xu Shen (58-147) of the Eastern Han Dynasty (25-220)” (Xue, 1982: 155), is the first systematic Chinese character dictionary. In the dictionary, the theory of Chinese characters was elaborated. Xu Shen classified Chinese characters into six categories: self-explanatory characters (ZHISHI, 指事), pictographic characters (XIANGXING, 象形), picto-phonetic characters (XINGSHENG, 形声), composite compounds (HUIYI, 会意), synonymous characters (ZHUANGZHU, 转注) and borrowed characters (JIAJIE, 假借). “Xu’s six categories continue to be the framework within which Chinese characters are analyzed and described.” (Creamer 1992: 114) The dictionary is also innovative in access structure. “Xu Shen arranged the entries according to their basic visual components which he classified into 540 headings or radicals. The dictionary is arranged according to these radicals, with characters of the same radical grouped together. This method of arrangement made lookup more scientific and convenient, and although there have been steady changes over the years in the number of radicals and the method of classification, Xu’s system is still one of the main methods of arrangement used in dictionaries today. In short, *Shuowen Jiezi* opened a new path in dictionary compilation.” (Xue, 1982: 155-6)

With regard to the first bilingual dictionary in China, Creamer (1984) held that the first Chinese bilingual dictionary is HUAYI CIDIAN (华夷辞典, *A Chinese-Foreign Dictionary*) published in 1382. However, the statement can be challenged. According to Chien & Creamer (1986: 36), YIQIEJING YIN YI (一切经音义, *The Sound and Meaning of the Tripitaka*) is “the first, albeit crude, attempt at bilingual lexicography”. The dictionary, edited in the Tang Dynasty (618-907), explains “hard words” in the Buddhist scriptures. In a strict sense, the dictionary is not a real bilingual dictionary: its headwords are not in Sanskrit but the transliterations in Chinese. However, “the dictionary can be considered an early attempt at bilingual lexicography in the sense that it collects, for the most part, non-Chinese words and defines them in Chinese” (Chien & Creamer, 1986: 36). It is a useful reference guide to Buddhist classics and to the pronunciation of Buddhist words.

Matteo Ricci (1552-1610), an Italian Jesuit missionary in the Ming Dynasty (1368-1644), compiled the first Portuguese-Chinese dictionary—*Dizionario Portoghese-Cinese* (1583-1588). It is the first kind of western language-Chinese dictionary. “The dictionary is in 189 folios and collects Portuguese words arranged in alphabetical order from ‘aba da vestidura’ to ‘zunir’.” (Chien & Creamer, 1986: 41)

HUAYING ZIDIAN (华英字典 *A Dictionary of the Chinese Language*), published by the East India Company from 1815 to 1823, is the first Chinese-English dictionary. The editor of the dictionary is Robert Morrison (1782-1834), a British Protestant missionary. The dictionary consists of three parts and six volumes: Part I is organized Chinese to English and is arranged in the order of the radicals of Chinese characters; Part II is also Chinese to English, but the headwords are arranged alphabetically according to the Chinese rhyme dictionary WU JU YUN FU (五车韵府); Part III is organized English to Chinese and arranged alphabetically. The dictionary, which was published in six large quarto volumes, contains 4,595 pages and defines more than 40,000 Chinese expressions. “Morrison’s dictionary establishes the framework of modern Chinese-English bilingual lexicography, and inspires and paves the way for the design and compilation of subsequent bilingual dictionaries in China.” (Yong et al, 2006: 362)

“China’s long history of lexicographic activity is continuing today with great vigour. Bilingual lexicographers in China are especially active, particularly those working with English. After many generations of adequate bilingual dictionaries we now have available several excellent resources.” (Creamer 1984: 181) Since the foundation of the People’s Republic of China in 1949, over 1,800 bilingual dictionaries have been published. And out of these dictionaries, at least 1,600 were produced between 1977 and 2000. During this period, China has adopted the reform policy and opened its door to the outside world. From 1977 to 2000, 794 English-Chinese dictionaries were published in Mainland China (Yong et al, 2006: 460). Some well-acclaimed English-Chinese dictionaries include YINGHUA DA CIDIAN (英华大辞典 *A New English-Chinese Dictionary*, 1950/1984/2000, Commercial Press), XIN YINGHAN CIDIAN (新英汉词典 *A New English-Chinese Dictionary*, 1975/1978/1985/2000, Shanghai Translation Publishing House), YINGHAN DA CIDIAN (英汉大词典 *The English-Chinese Dictionary*, 1989(1991)/2007, Shanghai Translation Publishing House) and XIN SHIDAI YINGHAN DA CIDIAN (新时代英汉大词典 *New Age English-Chinese Dictionary*, 2004, Commercial Press). In a recent issue of *International Journal of Lexicography*, Wang and Lu (2007) discussed their experience in the compilation and revision of YINGHAN DA CIDIAN (*The English-Chinese Dictionary*). One of the themes of that article is that the dictionary is an output of independent study and analysis of evidence by Chinese lexicographers. That is, the dictionary is based on the evidence they have culled, and not merely from the sources of some monolingual English dictionaries such as *Concise Oxford Dictionary of English* and *Merriam Webster’s Collegiate Dictionary*.

Before 1976, there were only 10 comprehensive Chinese-English dictionaries available. In contrast, altogether 47 comprehensive Chinese-English dictionaries were published from 1977 to 2000 (Zeng, 2003). Some representative ones include HANYING CIDIAN (汉英词典 *A Chinese-English Dictionary*, 1978/1995, Foreign Language Teaching and Research Press), HANYING DA CIDIAN (汉英大辞典 *Chinese-English Dictionary*, 1993/2002, Shanghai Jiaotong University Press), XIN SHIJI HANYING DA CIDIAN (新世纪汉英大词典 *A New Century Chinese-English Dictionary*, 2004, Foreign Language Teaching and Research Press), XIN SHIDAI HANYING CIDIAN (新时代汉英词典 *New Age Chinese-English Dictionary*, 2005, Commercial Press). A prosperous market of bilingual dictionaries has formed in China.

3. Sociological and Cultural Perspective

This section concerns how Chinese bilingual lexicography came into being and develops in China's social and cultural context, particularly with the influence of (1) religious missions, (2) languages of minority nationalities, (3) government decrees, and (4) reform and open-door policy.

Religious Missions. Buddhist and Christian missions have strongly influenced Chinese bilingual lexicography. China is a country with a large population of Buddhist believers. Buddhism was introduced to China during the last years of the Western Han Dynasty (206 B.C.-23 A.D.), and spread quickly in the succeeding dynasties. There is a widely-known story about Xuan Zang (玄奘, 602-664), a monk in the Tang Dynasty, who made a long and arduous pilgrimage, with his three disciples, to India, studied Buddhism and the Buddhist languages there, brought Buddhist scriptures back to China, and spent 19 years translating 75 Buddhist scriptures which comprise in all 1,335 scrolls. The translation of Buddhist scriptures gave rise to the compilation of YIQIEJING YIN YI (一切经音义, *The Sound and Meaning of the Tripitaka*), the prototype of Chinese bilingual dictionary, which aims to resolve the problem of reading the translated scriptures.

In the Ming Dynasty (1368-1644), China was a world power. Between 1405 and 1433, Zheng He (1371-1435) had, over a period of 29 years, eight times been ordered to act as envoy to countries lying to the west of China. Each time he had under his command a big fleet and a staff of more than 20,000 men. The contacts between China and the West were further strengthened by such Christian missionaries' visits by Matteo Ricci. Those missionaries encountered the language problem. Some Chinese bilingual dictionaries were thus compiled to meet Christian missionaries' needs of learning Chinese and of translating the Bible into Chinese. The first of this kind is *Dizionario Portoghese-Cinese*. In the Vatican collection, there are dozens of missionaries' Chinese dictionaries targeted for European learners (Yao, 2007). In brief, the introduction of Buddhism and Christianity to China gave impetus to the compilation of bilingual Chinese dictionaries.

Languages of Minority Nationalities. China consists of 56 nationalities. The Han nationality has the largest population, constituting over 92% of the total. While the Han people speak Chinese (i.e. Mandarin), people of the minority nationalities speak quite different languages, such as Tangut, Tibetan, Mongolian and Korean. Minority nationality language-Chinese dictionaries are a necessity to communicate with other nationalities. Some early bilingual dictionaries of this kind include FANHAN HESHI ZHANGZHONG ZHU (番汉合时掌中珠, *Foreign-Chinese Glossary as Timely as a Pearl in the Palm*), XIFAN YIYU (西番译语, *Translation of the Tibetan Language*), LIAO GUO YU JIE (辽国语解, *Explanations of the Liao Language*), LIAOHAN CIHUI JI (辽汉词汇集, *Liao Language-Chinese Glossary*), MENG GU YI YU (蒙古译语, *Explanation of the Mongolian Language*), HUAYI YI YU (华夷译语, *A Chinese-Foreign Glossary*), and such Manchu-Chinese dictionaries as DAQING QUANSHU (大清全书, *A Comprehensive Dictionary of the Great Qing Dynasty*). It is estimated that over 200 bilingual dictionaries of minority nationality languages have been published (Wu, 2005: 85). To recapitulate, "the history of Chinese bilingual lexicography is the history of foreign interest in China and of China's concern for its non-Chinese neighboring peoples and national minorities" (Chien & Creamer, 1986: 43).

Government Decrees. "Since the unification of China under the Qin (秦) Dynasty (221 B.C. -206 B.C.) and up to the present, dictionaries, often by government decree, have

been in the forefront of efforts to standardize the written and the spoken language.” (Creamer, 1992: 105) “Dictionaries have also been used as a vehicle to promote government-sponsored script reform since as early as the Qin Dynasty with Li Si’s **Cang Jie Pian**, and as late as 1987 with **Xinhua Zidian** in the PRC.” (ibid. p. 132). The best sellers of the modern monolingual Chinese dictionaries, XINHUA ZIDIAN (新华字典 *New China Character Dictionary*) and XIANDAI HANYU CIDIAN (现代汉语词典 *Dictionary of Contemporary Chinese*), are apparently produced by government decrees. They were compiled by the linguists in the Institute of Linguistics at Chinese Academy of Social Sciences, a government authority responsible for Chinese language reform and standardization.

“It should be noted that lexicography in China was seriously affected by the chaotic political and cultural environment during the Cultural Revolution (1966-76) and the Gang of Four era. During these tumultuous years, with ‘politics in command’, lexical purity was stressed over lexical reality.” (Creamer, 1984: 177) The situation changed slightly with a conference of dictionary planning in 1975 in Guangzhou. The Chinese Central Government made a decision that 160 Chinese foreign language dictionaries were to be made in ten years from then. YINGHAN DA CIDIAN (*English-Chinese Dictionary*), the largest English-Chinese dictionary, was planned at that time. “ECD was a key national research project assigned to Shanghai municipal... and the ECD was supposed to come out in 1985, with a total of 150,000 entries. But when the ECD eventually became available in print *in toto* in 1991, the book had expanded to a scope of nearly 200,000 entries covering some 5000 pages (including 14 appendices) consisting of nearly 20,000,000 words.” (Wang & Lu, 2007: 2-3).

Reform and Open-door Policy. Since China adopted “reform and open-door” policy in 1978, the number of bilingual English-Chinese and Chinese-English dictionaries has increased remarkably (see Section 2). In China, dictionary-making, particularly compilation of bilingual English dictionaries, is a lucrative business. For the sake of winning competition, many publishing houses have set up a department of dictionary-making. Bilingual lexicography during this period is characterized by two striking features. Firstly, although there are a huge number of English-Chinese and Chinese-English dictionaries available in the market, many of them do not have their own distinctive features. What they lack is innovations in format and content. Secondly, the bilingualized versions of the English learners’ dictionaries hold a substantial share of the dictionary market. Several Chinese publishers bought the copyrights of OALD, LDOCE, COBUILD, CALD, MED, etc., and republished them in mainland China. Actually those English learners’ dictionaries were often adapted with a bilingualized English-Chinese version, and are very popular with Chinese EFL learners. Recently, even the unabridged *New Oxford Dictionary of English* was bilingualized. It is claimed to be the largest bilingualized English-Chinese dictionary in the world.

4. Linguistic Perspective

Chinese and English respectively fall into the Sino-Tibetan language family and the Indo-European language family. The fundamental linguistic differences between the two languages result in the problems of macrostructure and of lexical and construction equivalence in bilingual lexicography. Entries in English dictionaries are generally

arranged in the alphabetical order. In traditional Chinese dictionaries, however, entries are arranged according to the number of the stroke of heading or radical that a Chinese character has. Recently the practice has changed with the order of entries by *pinyin*, a system of Romanization of Chinese written characters. Yet, an index of “radicals search” is usually retained in Chinese monolingual and bilingual dictionaries. We can imagine the difficulties that learners of Chinese will encounter in access to Chinese characters in a dictionary, particularly when they do not know how a Chinese character is pronounced. So how to design an accessible macrostructure remains a problem in bilingual Chinese lexicography.

In terms of lexical equivalence, Creamer (1984: 178) argued that “all too often absolute equivalents do not exist, leaving the lexicographer to choose from partial equivalents or extended explanations”. Consider some examples of incomplete equivalence which Creamer (1996) listed:

Partial Equivalence

厚脸皮 *hòuliǎnpí* (lit. ‘thick’ + ‘face’ + ‘skin’) ‘thick-skinned’; ‘brazen’

Reverse Equivalence

东北 *dōngběi* (lit. ‘east’ + ‘north’) ‘northeast’

Non-equivalence

胡琴 *húqín huqín* (two-stringed bowed musical instruments in general)

False Equivalence

不好意思 *bùhǎoyìsi* (lit. ‘no’/‘not’ + ‘good’ + ‘idea’) ≠ ‘bad idea’; = ‘feel embarrassed’

Construction equivalence is another linguistic issue that deserves the attention of bilingual lexicographers. Xu (2007) discussed partial equivalence of ditransitive construction in English and in Chinese, and considered the possibility of presenting the construction clearly in an English-Chinese learner’s dictionary. In both English and Chinese, the central sense of ditransitive construction involves “transfer between a volitional agent and a willing recipient”. While some ditransitive constructions in Chinese correspond to English ones in that the subject representing a person transfers something to the object representing another person, some Chinese ditransitive constructions express the “transfer” meaning in an opposite way. Consider the following pair of sentences:

(5) a. John bought Mary a bicycle.

b. 约翰买了玛丽一辆自行车。

Yuēhàn mǎile Mǎlì yīliàng zìxíngchē.

John bought a bicycle from Mary.

Although the superficial structures of the two sentences are identical, in the English sentence, it is “Mary” who finally owned the bicycle, whereas the owner of the bicycle in the Chinese sentence is “Jack”. How should one devise, in an English-Chinese pedagogical dictionary, a method of warning learners against the error that they are likely to commit? Xu’s empirical study shows that the integrated model of “entry explanation + usage note” is an effective way of presentation, and he holds that the focus of usage notes in learners’ dictionaries should be put on the comparison of underlying conceptual structures between L2 and L1 expressions.

5. User’s Perspective

It is difficult to ascertain whether a publisher in China will investigate users' reference needs and look-up strategies before initiating a dictionary project. The fact that the quality of bilingual English dictionaries produced in China, except for a few ones, is generally not high seems to indicate that publishers seldom do such a questionnaire survey.

In contrast, some Chinese researchers' studies from the user's perspective, though not very influential, shed light on what type of English dictionaries Chinese EFL learners own, why they use dictionaries, how they use their own English dictionaries, and what reference needs they have. Several studies indicate that bilingualized OALD and LDOCE dominate the dictionary market in China (occupying over 50% of the total), followed by electronic dictionaries (Yu, 1999; Su, 2006; Xu, 2006; Shi & Chen, 2007). The result suggests that Chinese EFL learners prefer pedagogical dictionaries produced by UK presses to those by Chinese publishers. Relevant studies show that the use of English learners' dictionaries is mainly confined to the decoding of a word's meaning (Yu, 1999; Shi & Chen, 2007), and that dictionary use strategies are seldom taught in class (Zhao, 2004). Thus, it is not a surprise to learn that students often scan the first sense of an entry. Actually they are, more often than not, unaware that pedagogical English dictionaries contain rich semantic, syntactic, collocational and pragmatic information (Shi & Chen, 2007).

Many studies conducted by Chinese researchers have deficiencies in the techniques applied, sample chosen, and new findings reported. But the line of the research is on the right track: it profiles Chinese dictionary users and describes how they use dictionaries. The revealing research results will have implications for the design and compilation of future English dictionaries specifically for Chinese EFL learners.

6. Conclusion

China has a long and splendid history of lexicography. Yet, in comparison with the United Kingdom and Japan, China's development in modern pedagogical lexicography falls behind. There are social and cultural reasons as well as causes of inadequate linguistic and dictionary use research. The paper examines some aspects of Chinese lexicography. It aims to illuminate that the study of pedagogical lexicography is, to a large extent, regionally, historically, culturally and linguistically bound. The making of bilingual learners' dictionaries is inseparable from research conducted from historical, social, linguistic and user's perspectives.

Bibliography

CHIEN, David, CREAMER, Thomas. A brief history of Chinese Bilingual lexicography. In: Hartmann, R.R.K. (ed.), *The History of Lexicography. Papers from the Dictionary Research Centre Seminar at Exeter, March 1986*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 35-45.

CREAMER, Thomas. Recent and forthcoming Chinese-English and English-Chinese dictionaries from the People's Republic of China. In: Hartman, R.K.K. (ed.), *LEXeter '83 Proceedings* (Lexicographica Series Major 1). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. p. 176-82.

CREAMER, Thomas. Lexicography and the history of the Chinese language. In: Zgusta, L. (ed.), *History, Language and Lexicographers*. (Lexicographica Series Major 41). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. p. 105-35.

CREAMER, Thomas. Lexical Equivalence in Chinese and English. *Lexicographica*, p. 35-53, 1996.

SHI, Gengshan, CHEN, Guohua. Yingyu Zhuanye Xuesheng Yingyu Xuexi Cidian Shiyong Qingkuan Diaocha (English-Major Students and the Dictionaries They Use: A Survey). *Foreign Language Research*, (1), p. 66-9, 1997.

SU, Ying. Woguo Zhongxuesheng Yingyu Cidian Shiyong Qingkuan de Diaocha (A Survey of Chinese Middle School Students' Use of English Dictionaries). *Lexicographical Studies*, (3), p. 177-84, 2006.

WANG, Fufang and LU, Gusun. Inheritance plus Innovation: On the Revision of the English-Chinese Dictionary. *International Journal of Lexicography*, p. 1-38, 2007.

WU, Jianping. *Cishuxue Yu Shuangyu Cidianxue Tansuo* (An Exploration in Lexicography and Bilingual Lexicography). Beijing: China Culture and History Publishing House, 2005.

XU, Hai Investigating Dictionary Users' Needs for Illustrative Examples: the Case of Chinese EFL Learners. *Cadernos de Tradução*, (2), p. 153-74, 2006.

XU, Hai Yinghan Xuexi Xing Cidian Shuangbin Goushi Chengxian Moshi de Xiaoguo Yanjiu (Effectiveness of Presentation Models of Ditransitive Constructions in English-Chinese Learners' Dictionaries). *Modern Foreign Languages*, (3), p. 221-30, 2007.

XUE, Shiqi. Chinese Lexicography: Past and Present. *Dictionaries*, v. 4, p. 151-69, 1982.

YAO, Xiaoping. Zaoqi de Hanwai Zidian—Fandigang Guancang Xishi Yuwen Shougao Shisi Zhong Shulüe (A brief review of missionaries' Chinese dictionaries in the Vatican collection).” *Contemporary Linguistics*, (2), p. 97-116, 2007.

YONG, Heming et al. *Zhongguo Cidianshi Lun* (A Synoptic History of Chinese Lexicography). Beijing: Zhonghua Book Company, 2006.

YU, Weichang. Yinghan Hanying Cidian Shiyong he Shexiang de Diaocha (A Survey of the Use of English-Chinese and Chinese-English Dictionaries). *Journal of Guangzhou Normal University*, v. 20, p. 88-93, 1999.

ZENG, Dongjing. Hanying Yuwen Cishushi Yanjiu Jianlun (On the History of Chinese-English Dictionaries). In: Zeng, Dongjing (ed.), *Shuangyu Cidian Yanjiu* (Bilingual Lexicographical Research). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2003. p. 16-32.

A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A MUDANÇA DO PARADIGMA LEXICOGRÁFICO

MAGALI SANCHES DURAN

UNESP – Brasil
magali.duran@uol.com.br²³

Abstract: *Pedagogical lexicography is place for constant innovation as it endeavors to meet the needs of its customers. New users' generations bring new needs and challenge lexicographers to develop solutions to satisfy them. Technology evolution, on its turn, offers new opportunities to dictionary designers. As users and technology change, pedagogical lexicography follows them, promoting changes that alter traditional practices of dictionary making.*

Keywords: *pedagogical lexicography, pedagogical dictionaries; learners' dictionaries.*

Introdução

A Lexicografia Pedagógica ganhou nome e notoriedade há cerca de vinte anos. No entanto, dicionários com preocupações pedagógicas são muito mais antigos. Como diz Béjoint:

Os “verdadeiros” dicionários apareceram quando as sociedades começaram a ter relações comerciais ou culturais com comunidades que usavam línguas diferentes e precisavam de traduções. A **natureza pedagógica** daqueles primeiros dicionários bilíngües está quase sempre evidente em seus títulos: *The introductory to Wryte and to Pronounce French* (Barclay, 1521), *Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French Tongue* (Cotgrave, 1611), etc. (BÉJOINT, 2000, p. 93, grifo meu 24).

Portanto, quando a *Dictionary Conference* de Bloomington, de 1960, estabeleceu que “Dicionários deveriam ser planejados tendo em mente um determinado conjunto de usuários e suas necessidades específicas.” (HOUSEHOLDER & SAPORTA, 1962, apud BOGAARDS, 1999, p.32), não estava introduzindo uma inovação de pensamento, ou seja, “Dicionários sempre foram moldados pelas necessidades de seus usuários, ou pelo menos pelo que os lexicógrafos conheciam ou imaginavam sobre aquelas necessidades...” (BÉJOINT, 2000, p. 169).

23 Bolsista CAPES

24 Esta e as demais citações de autores estrangeiros são traduções minhas.

A importância da citada resolução da conferência de Bloomington foi despertar os lexicógrafos para a necessidade de conhecer melhor os usuários dos dicionários e suas dificuldades. Talvez não coincidentemente, nas décadas que se seguiram, essa resolução foi repetida muitas vezes, acompanhando o surgimento e a crescente multiplicação de pesquisas sobre o uso dos dicionários (v. BOGAARDS, 1999).

A evolução lexicográfica que culminou na introdução do termo “lexicografia pedagógica” foi, portanto, na forma como as necessidades dos usuários passaram a ser reconhecidas e interpretadas. Mas essa evolução não começou a partir de Bloomington.

Cowie (1999) salienta os avanços no aspecto pedagógico dos dicionários desenvolvidos por Palmer, Hornby e West na primeira metade do século XX, antes mesmo que qualquer pesquisa sobre o uso do dicionário tivesse sido feita ou, pelo menos, formalmente relatada:

Se a demanda por dicionários de aprendizes e a forma como eles evoluíram, particularmente nos últimos vinte anos, foi cada vez mais determinada pelas necessidades dos usuários, isto é, pelo que os usuários exigem – não era esse o caso no início. Nos anos de 1930 de 1940, dificilmente se esperaria que os potenciais usuários de um dicionário de inglês para aprendizes estrangeiros conseguissem expressar suas necessidades, pois não contavam com modelos existentes e nem mesmo com um reconhecimento manifesto sobre o papel dos dicionários no aprendizado de línguas. (COWIE, 1999, p. 1)

Segundo Cowie (idem), os primeiros dicionários monolíngües para estrangeiros foram iniciativas bem sucedidas graças ao conhecimento que seus empreendedores adquiriram ensinando inglês no exterior (Palmer e Hornby no Japão e West na Índia).

Essa experiência, de confecção de dicionários por professores que conheciam as dificuldades de seus alunos, levou os lexicógrafos a perceberem que uma boa solução pressupõe o conhecimento do problema, ou seja, é preciso conhecer as dificuldades dos usuários para conceber soluções lexicográficas capazes de superá-las. É essa percepção que foi explicitada na conferência de Bloomington em 1960 e fomenta até hoje as pesquisas sobre o uso do dicionário (descritas e comentadas por WELKER, 2006) e as pesquisas lexicográficas baseadas em *corpus* de aprendizes (DECOCK & GRANGER, 2004).

O florescimento da Lexicografia Pedagógica é, assim, fruto do conhecimento mais aprofundado sobre os aprendizes e suas dificuldades, aliado, é claro, à evolução da

tecnologia e dos próprios conhecimentos lingüísticos. O termo Lexicografia Pedagógica, porém, não é muito usado em contexto de língua inglesa, onde parece ter se consolidado o termo *learners' dictionaries* (dicionários de aprendizes) para denominar essa área. Contudo, encontramos *lexicographical pedagogy* em Bogaards (1996) e na revisão bibliográfica realizada por Dolezal e McCreary (1998) sobre trabalhos teóricos e empíricos que abordam o dicionário sob o aspecto de sua relação com os usuários. Em francês o termo *lexicographie pédagogique* parece ser de uso corrente e, sem dúvida, isso se deve em grande parte aos trabalhos do GRELEP²⁵ (*Groupe de Recherche en Lexicographie Pédagogique*) divulgados pela internet.

A concepção de dicionários pedagógicos para o GRELEP, aliás, é mais do que simplesmente dicionários elaborados para atender as necessidades dos aprendizes. Em seus objetivos, o GRELEP utiliza o termo “dicionário pedagógico” como sinônimo de “dicionário de aprendizagem” e, para Binon (2007), é importante distinguir a Lexicografia que busca apenas resolver problemas do consulente daquela Lexicografia que busca também promover o auto-aprendizado. Essa distinção, segundo o lexicógrafo, foi originalmente estabelecida por Galisson em 1987. Enquanto a primeira tem por objetivo remediar, a segunda tem por objetivo prevenir. É dentro da filosofia da segunda que os dicionários DAFLES²⁶ (*Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde*) e DAFA²⁷ (*Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*) foram concebidos e desenvolvidos pela equipe do GRELEP (v. BINON *et al.* 2002). Esses dicionários, segundo Binon, “foram concebidos explicitamente para facilitar a integração e a memorização do vocabulário por meio de uma organização ao mesmo tempo conceitual e lingüística” (BINON, 2007:28). A idéia subjacente a esse tipo de dicionário é a de promover uma mudança no nível de proficiência lingüística de seu usuário e torná-lo, com o tempo, menos dependente da consulta a dicionários.

O que seria, então, uma lexicografia não pedagógica?

²⁵ www.kuleuven.be/grelep/

²⁶ <http://www.kuleuven.be/dafles/acces.php?id=null>

²⁷ <http://www.projetdafa.net/>

²⁸ Agradeço a Jean Binon a leitura da primeira versão deste artigo e os comentários que esclareceram essa questão.

Encontramos uma resposta em Humblé (1997), que revisou a história da lexicografia para encontrar o momento em que a finalidade prática dos dicionários deixou de ser clara. Segundo ele, isso ocorreu no século XVI, quando os dicionários monolíngües passaram a ter o papel político de uniformizar a língua e evitar que fosse corrompida. Nas palavras do autor: “a partir do momento em que a principal função dos dicionários passou a ser a preservação da ‘pureza’ da língua, eles deixaram de ser ferramentas e tornaram-se repositórios” (HUMBLÉ, 1997, p. 15). Essa seria, então, a finalidade não pedagógica do dicionário.

Hoje se mantém a distinção entre dicionários pedagógicos e dicionários não-pedagógicos, mas podemos aventar a possibilidade de que todos os dicionários sejam, um dia, projetados para atender necessidades de clientes. Com os avanços tecnológicos, a finalidade de repositório da língua, afinal, poderá migrar dos dicionários para grandes bases de conhecimento lexical. Talvez no futuro já não seja necessário dizer que um dicionário é pedagógico: ele será basicamente um produto de mercado e, como todo produto, será feito com a intenção de satisfazer as necessidades de seus clientes.

Mas o que me interessa discutir aqui são as mudanças que uma lexicografia preocupada em atender clientes vem promovendo no conjunto de crenças e tradições lexicográficas. Sim, porque na busca de atender as necessidades de públicos-alvos específicos, a lexicografia pedagógica lança mão de diversos recursos inovadores.

Fundamental para essas mudanças foi o desenvolvimento tecnológico, que possibilitou o ingresso dos dicionários na mídia eletrônica, ambiente em que se dão muitas das atividades de leitura e praticamente todas as atividades de escrita do homem moderno.

A mudança do paradigma lexicográfico

Inicialmente, os dicionários em meio digital eram praticamente iguais aos dicionários impressos, mas aos poucos eles estão começando a fugir das formas estereotipadas de dicionário.

A capacidade quase infinita de armazenagem na mídia eletrônica destruiu o maior fator de restrição do trabalho lexicográfico: o espaço. No passado, para atender a

limitações de espaço, foram criadas diversas soluções de economia: lematização, uso de abreviaturas, símbolos, referências cruzadas e até supressão de entradas, acepções e exemplos. Muitas dessas soluções consagraram-se e passaram a constituir a própria definição de dicionário. Uma vez abolida a causa motivadora dessas soluções, temos que repensar o sentido de mantê-las na prática lexicográfica.

O grande diferencial que a mídia eletrônica conferiu à lexicografia, porém, é a possibilidade de desvincular as funções de armazenar, selecionar e exibir informações sobre o léxico.

Vejam, por exemplo, o caso da lematização. Consagrou-se apresentar toda palavra-entrada no masculino singular (nomes e adjetivos) e no infinitivo (verbos), reduzindo, assim, o léxico flexionado a um léxico inflexionado. Esse critério poupa muito espaço e foi essencial para a veiculação dos dicionários impressos. Porém, ele implica ter que ensinar o usuário como se lematiza uma palavra antes de consultá-la no dicionário. Em se tratando de uma língua estrangeira, muitas vezes o usuário não consegue fazer a lematização, principalmente nos casos de verbos, femininos e plurais irregulares. Pensando-se nos dicionários eletrônicos, haverá necessidade de se ensinar o critério da lematização? A resposta é não, pois hoje é possível lematizar automaticamente, o que significa que o usuário pode utilizar uma palavra-chave flexionada e ser automaticamente direcionado ao conteúdo do lema. Pode-se pensar, adicionalmente, na possibilidade de dar informações sobre palavras-entrada flexionadas. Assim, por exemplo, na consulta a uma forma conjugada de um verbo, seria informado seu respectivo infinitivo e a que tempo e pessoa ela corresponde.

O mesmo pode ser dito das fraseologias: por restrição de espaço, elas eram apresentadas apenas em um verbete. Por exemplo: a expressão *matar a sede* era apresentada apenas no verbete *sede* e não no verbete *matar*. Sem as restrições típicas da mídia impressa, é possível apresentar a expressão nas duas consultas, ou seja, quando se consulta *sede* e quando se consulta *matar*, bem como consultar a expressão completa, *matar a sede*.

Como pode ser observado, por um lado essas soluções começam a alterar o estereótipo de dicionário e, por outro lado, diminuem a necessidade de ensinar o uso do dicionário.

Ousando um pouco mais, se a armazenagem de informações está desvinculada da forma de exibição, qual o sentido de manter-se o que conhecemos por verbete? Verbetes são uma boa solução para a mídia impressa, onde tudo tem que ficar armazenado no mesmo lugar e da mesma forma em que é exibido. Já a mídia eletrônica vem possibilitando o que chamo de *fragmentação do verbete*. Podemos observar esse fenômeno em dicionários eletrônicos que começaram a romper os paradigmas da tradicional lexicografia.

Um exemplo desse tipo de dicionário é o *Dicionário de Aprendizagem Português-Espanhol* da Universidade Federal de Santa Catarina²⁹ desenvolvido por Philippe Humblé e sua equipe. Esse dicionário é constituído de um conjunto de sentenças e suas respectivas traduções (exemplos bilíngües). Cada palavra das sentenças está indexada e, dependendo do argumento de pesquisa do usuário, um conjunto diferente de exemplos é reunido e exibido em tempo de consulta. O dicionário traz apenas um elemento da tradicional microestrutura dos dicionários: o exemplo. Em situação de produção em língua estrangeira, no entanto, os exemplos de uso são extremamente úteis, principalmente se forem diversificados, como é o caso.

Outro exemplo é o dicionário *Visual Thesaurus*³⁰, que utilizou um aplicativo de construção de mapas mentais³¹ (o *ThinkMap*³²) para exibir a rede de conexões semânticas entre os itens lexicais. É um dicionário sem verbetes que permite ao usuário personalizar algumas opções de exibição dos resultados de consulta.

Uma vez rompido o paradigma lexicográfico com a supressão da consulta por lemas e com a fragmentação do verbete, podemos chegar a uma outra tendência da mídia eletrônica e que visa atender melhor as necessidades dos clientes dos dicionários: a *modularização das informações*.

Parece-me haver consenso teórico de que cada consulta ao dicionário tem por alvo um tipo de informação diferente. Ora o usuário procura a forma de escrever uma palavra, ora a forma de pronunciar-la, ora procura seu significado, ora a forma de empregá-la

29 <http://www.dicespanhol.ufsc.br/>

30 <http://www.visualthesaurus.com/>

31 Para saber mais sobre mapas mentais, leia *The Mind Map Book* de Tony Buzan e Barry Buzan (1994).

32 <http://www.thinkmap.com/>

adequadamente. E por que ele tem que ter contato com todas as respostas se sua pergunta é uma só? Muitos podem defender que o contato com informações não procuradas pode promover o conhecimento não-intencional do vocabulário. Porém, o tempo é escasso na sociedade moderna e, por isso, a velocidade é uma qualidade apreciada. Tanto é assim que as pesquisas costumam apontar que verbetes extensos, em geral, não são lidos por inteiro. Sendo assim, a disponibilização de módulos de informações pode satisfazer mais as necessidades dos clientes, tornando a exibição de informações menos poluída visualmente. E para incentivar o conhecimento do léxico, a partir da resposta à consulta do usuário, podem-se tornar disponíveis outros módulos de informação. Acredito que oferecer opções de estender a consulta é um fator motivador. Se o usuário tiver tempo e for curioso, poderá “navegar” pela rede de informações disponíveis para seu argumento de consulta.

O menu de módulos de consulta de um dicionário eletrônico pode contemplar pronúncia, acepções, sinônimos, colocações, exemplos de uso, marcas de uso (registros), restrições de uso etc.

Em se tratando de apoio à leitura, já existem dicionários em formato de caneta *scanner* que fazem a leitura ótica do item lexical desejado e exibem seu significado também digitalmente³³. Esse tipo de dicionário é adequado para leitura de obras impressas. Quando se trata da leitura de obras digitalizadas, muitos dicionários eletrônicos já funcionam em qualquer plataforma com o sistema de “*pop-up*”, bastando clicar sobre o item lexical desconhecido para que se abra uma janela exibindo o significado.

Já no que diz respeito ao apoio à escrita, uma possibilidade que a mídia eletrônica trouxe para os usuários de dicionários, mas que tem se desenvolvido às margens da lexicografia, é a verificação automática de textos, que substitui as consultas item a item.

Isso resolve um grande problema de quem escreve: decidir quando consultar o dicionário. Se consultamos demais, podemos comprometer o fluxo da atividade, se não consultamos, podemos cometer mais erros. A questão é: quais tipos de verificação podem ser automatizadas, poupando o tempo de quem escreve?

³³ Exemplo disso é o Dicionário Digital Aurélio, da Editora Positivo, em formato de caneta *scanner*, para português e inglês-português.

Temos, por exemplo, corretores que verificam a adequação ortográfica, sintática e estilística de um texto. Esses corretores são aplicativos que embutem dicionários e mostram-nos que, uma vez que o usuário escreve em um editor de textos e tem dúvida sobre o que escreveu, pode simplesmente submeter o texto inteiro à verificação, ao invés de consultar item a item. Exemplos desses corretores são o corretor do *Word for Windows*, desenvolvido no português pelo NILC34, o corretor ortográfico do *Dicionário Eletrônico Aurélio* e o *StyleWriter*35, desenvolvido para revisão estilística do Inglês.

O corretor do *Word for Windows* pode ser habilitado em mais de um idioma e, dentre outras facilidades, sinaliza possíveis erros ortográficos e gramaticais; sugere opções de correção e admite novas inserções no dicionário. O corretor do *Dicionário Eletrônico Aurélio* tem as mesmas funções, mas apenas para o português.

O *StyleWriter*, por sua vez, compara características do texto com características do gênero textual escolhido pelo usuário e sugere mudanças. Aponta excesso de passivas (pouco usadas no Inglês); redundâncias; frases muito longas e itens lexicais inadequados para o gênero escolhido.

O corretor do *Word for Windows* está integrado ao editor de textos e o *StyleWriter* oferece a opção de ser integrado ou não do editor de textos. Esses exemplos permitem ao usuário experimentar as vantagens de ter ferramentas de apoio lexical integradas ao ambiente em que se escreve.

Chamo essas verificações automáticas de *consultas pós-escrita* e pergunto-me se um dicionário que traga em seu pacote de facilidades algumas consultas pós-escrita ainda pode ser chamado de dicionário. Isso porque essas consultas transformam a obra de referência, passiva, em aplicativo, ativo. Essa modalidade de consulta pode vir a substituir o uso muito comum que se faz do motor de busca *Google*, quando se consulta uma dada combinação de palavras para verificar se a seqüência é freqüente na língua ou não. Para isso, um dicionário teria que armazenar um *corpus*, intermediar a consulta a um *corpus* (talvez até à internet) ou estar na própria internet.

34 <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/projects/regra.htm>

35 <http://www.stylewriter-usa.com/>

Por outro lado, há situações em que o usuário procura um item lexical adequado *antes* de escrever. Chamo isso de *consulta pré-escrita*, ou seja, o tipo de consulta que tem que ser feita item a item e não pode ser automatizada.

Todas essas tendências pertencem ou deveriam pertencer à pauta da lexicografia pedagógica, pois todas ilustram tentativas de buscar soluções que melhorem a vida do cliente dos dicionários.

É por isso que afirmo que a lexicografia pedagógica é uma área propensa a gerar inovações e romper o paradigma da tradicional lexicografia.

Aliás, os lexicógrafos têm muito a observar no uso dos dicionários pelas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Muitas facilidades tecnológicas utilizam dicionários de máquina e podem inspirar novas idéias para a lexicografia pedagógica. Um simples celular, por exemplo, tem um dicionário “invisível” que auxilia a digitação de mensagens e “tenta” terminar automaticamente cada palavra tão logo o usuário começa a digitá-la.

Hoje temos que aceitar também a idéia de que os novos dicionários em meio digital dificilmente serão obra de um só profissional ou de vários profissionais com o mesmo perfil. Empreendimentos inovadores, em geral, envolvem diferentes perfis profissionais.

Vejo pelo menos quatro perfis nas equipes que praticam a lexicografia pedagógica:

1. Pesquisador de atributos do léxico (morfologia, semântica, sintaxe, pragmática, estilística etc.), que levanta e descreve os insumos básicos dos dicionários;
2. Desenvolvedor de bases de conhecimento lexical, que organiza e armazena as informações sobre o léxico de forma lógica e facilmente recuperável;
3. Pesquisador de mercado, que busca saber quem são os clientes e quais suas necessidades de informações lexicais;
4. Desenvolvedor de soluções lexicográficas, que combina todos os recursos disponíveis para atender as necessidades dos clientes.

O desenvolvedor de bancos de conhecimento lexical organiza a estocagem do que foi produzido pelo pesquisador de atributos do léxico, tornando as informações facilmente recuperáveis pelo desenvolvedor de soluções. O pesquisador de mercado relata suas descobertas ao pesquisador de atributos do léxico e ao desenvolvedor de soluções, fornecendo-lhes novas diretrizes. Para um empreendimento bem sucedido, é

preciso haver sinergia entre esses profissionais de diferentes perfis, ou seja, é preciso formar uma equipe nos termos definidos por Katzenbach & Smith (1993): “uma equipe deve ser formada por pessoas que possuam competências complementares e que se comprometam com um mesmo objetivo, tornando-se mutuamente responsáveis por atingir os resultados pretendidos”. (Katzenbach & Smith, 1993, p. 92)

Considerações finais

A necessidade de comunicação entre falantes de línguas diferentes nunca foi tão intensa como hoje, e a demanda por uma infra-estrutura lexicográfica que ampare essa comunicação adequadamente acompanha o mesmo ritmo. Essa demanda provavelmente justificou o destaque de uma área específica da lexicografia para atendê-la: a lexicografia pedagógica.

O desenvolvimento da lexicografia pedagógica é motivado pelas necessidades dos usuários e, por isso, diversas iniciativas de pesquisa procurando conhecer os usuários dos dicionários e suas dificuldades estão sendo empreendidas em todo o mundo.

Ao mesmo tempo em que evolui o conhecimento sobre os usuários dos dicionários e suas necessidades, ampliam-se os recursos passíveis de serem utilizados no desenvolvimento de soluções lexicográficas para atender essas necessidades.

Discutiram-se aqui algumas tendências do dicionário eletrônico que impactam o paradigma lexicográfico: a supressão da consulta por lemas; a fragmentação do verbete e conseqüente modularização das informações; a substituição da consulta item a item por verificadores automáticos de texto (consultas pós-escrita) etc.

Observando essas tendências, considero desejável criar-se um ambiente (*framework*) para a escrita em língua materna ou estrangeira, combinando-se os recursos pós-escrita (corretores ou verificadores automáticos de texto), as opções de consulta pré-escrita do dicionário e as facilidades de um editor de textos.

O potencial de desenvolvimento de soluções lexicográficas mais completas e inovadoras significa, por um lado, um ganho para os usuários do dicionário, mas, por outro lado, significa maior complexidade para o trabalho lexicográfico.

Como profissionais da lexicografia, precisamos estar dispostos a desafiar as tradições se quisermos nos manter afinados com as demandas do mercado. Isso começa por uma reavaliação de nossos pré-conceitos sobre o assunto, pois quanto mais estereotipada for nossa visão de dicionários, mais “engessados” nós ficamos na hora de propor soluções.

Referências bibliográficas

BÉJOINT, H. *Modern Lexicography: an introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BINON, J. Correspondência pessoal por e-mail datada de 04/12/2007.

BINON, J., SELVA, T., VERLINDE S. Tendances et innovations récentes en lexicographie pédagogique. La contribution des dictionnaires d'apprentissage DAFA et DAFLES. *I Symposium Internacional de Lexicografia Universidade Pompeu Fabra*, Barcelona, 16-18 mai 2002. Disponível em: www.kuleuven.ac.be/grelep. Acesso em: 29 ago. 2004.

BOGAARDS, P. Dictionaries for Learners of English. *International Journal of Lexicography*, v. 9 n. 4, p. 277-310. Oxford University Press, 1996.

BOGAARDS, P. Research on dictionary use: an overview. In: HARTMANN, R. R. K. (ed) *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three*, 1999, p. 32-34. Disponível em: www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc tnp 1. Acesso em: 04 jul. 2003.

COWIE, A. P. *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*. Oxford University Press, 1999.

DE COCK S.; S. GRANGER Computer Learner Corpora and Monolingual Learners Dictionaries: the Perfect Match. In TEUBERT W. ; M. MAHLBERG (eds.) *The Corpus Approach to Lexicography*. Special issue of *Lexicographica* 20, 2005.

DOLEZAL, F T. ; MCCREARY, D R. *Pedagogical Lexicography Today. A Critical Bibliography on Learners' Dictionaries with Special Emphasis on Language Learners and Dictionary Users*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

HUMBLÉ, P. R. M. A New Model for a Foreign Language Learner's dictionary. Tese de doutorado. Universidade de Santa Catarina, 1997.

KATZENBACH, J. ; SMITH, D. *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business School Press, 1993.

WELKER, H. *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

DICIONÁRIOS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA “PROPOSTA LEXICOGRÁFICA”³⁶

EGON DE OLIVEIRA RANGEL

Ministério da Educação –Brasil
Pontífice Universidade Católica –SP/Brasil
erangel@uol.com.br

***Abstract:** This paper presents and debates some impacts on pedagogical lexicography in Portuguese derived from the official Brazilian assessment program of school dictionaries, the PNLN (Programa Nacional do Livro Didático).*

***Keywords:** national education policy; pedagogical lexicography; school dictionaries assessment*

1. Aviso aos navegantes

Que tipo de livro é, exatamente, o dicionário? Para que serve? Por que motivo se tornaram objeto de políticas públicas em educação?

Perguntas como estas podem parecer muito óbvias. As respostas, no entanto, não são imediatas, nem muito menos fáceis e simples. E se confrontarmos diferentes respostas, veremos que essas perguntas aparecem em contextos históricos e sociais diferentes, podendo dar origem a definições e teorizações muito diversas. Convém lembrar, portanto, que as respostas seguem rumos determinados por quem faz a pergunta — e pelo que ele, o “perguntador”, pretende saber ou fazer com as respostas. Assim, é a diversidade dessas situações que está na origem das muitas respostas possíveis.

Se a dúvida parte de um professor de língua portuguesa do ensino fundamental, por exemplo, o dicionário que ele tem em mente não é, muito provavelmente, o dicionário enciclopédico, que o jornalista apressado consulta para resolver dúvidas sobre assuntos que ele, não sendo especialista na área, deve, no entanto, abordar com segurança numa reportagem. Nem tampouco seria o dicionário analógico, que escritores e poetas utilizam como uma das muitas ferramentas de seu processo criador. O dicionário visado

³⁶ A primeira versão deste texto foi organizada como seqüência de diapositivos para a conferência de encerramento do CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA (UFSC, Florianópolis, 2007).

pelo professor referido é, certamente, o “dicionário padrão da língua” (Biderman, 1984); aquele capaz de contribuir significativamente, pelos registros e informações que traga, para uma compreensão adequada do léxico e da ortografia do português. Portanto, as funções que esse docente mais imediatamente atribuirá a uma obra como o dicionário diferem das que escritores e poetas associariam a ela. E se o que o professor pretende, com sua pergunta, é ter critérios para identificar qual dos dicionários de língua portuguesa seria o mais indicado para os seus alunos, certamente chegará a uma resposta bastante específica, distinta, eventualmente, da que ele mesmo daria, se o dicionário visado fosse para uso próprio.

Começo esse artigo com dúvidas e perguntas para lembrar aos meus eventuais leitores que há, necessariamente, fatores os mais diversos envolvidos numa empreitada tão “simples” quanto a de definir a natureza e as funções de um dicionário. E isso, mesmo se nos ativermos ao caso do dicionário monolíngüe (português) de uso escolar. Um produto cultural como este é objeto de discussões em ao menos quatro esferas distintas: a acadêmica (no âmbito da lexicografia pedagógica, por exemplo), a da prática didático-pedagógica, a da produção editorial (e/ou o da prática lexicográfica) e a das políticas públicas voltadas para o livro e a leitura, em especial as do âmbito educacional. Entre outras coisas, isso significa que a definição da natureza do dicionário de língua materna de uso escolar, assim como a identificação de suas possíveis funções, é um objeto de debate; e, portanto, de muitas controvérsias.

Desde o ano 2000, os minidicionários escolares de língua portuguesa têm sido objeto de intenso interesse, no Brasil. Nessa ocasião, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), passou a avaliar obras desse tipo, com o objetivo de prover as escolas do ensino fundamental público das melhores, entre as disponíveis no mercado editorial. Uma decisão política como essa legitimou imediatamente esses minidicionários como *um tipo específico* de material escolar — e ao lado do já consagrado livro didático (LD). Em conseqüência, especialmente se considerarmos que a decisão se deu em detrimento de outras (como a de prover as escolas com livros de ensino de língua estrangeira, por exemplo), conferiu-lhes, oficialmente, um caráter de *recurso didático-pedagógico fundamental*.

Nesse sentido, penso que é de interesse conhecer alguns aspectos centrais do que desde então se convencionou chamar “PNLD — Dicionários”, com o objetivo de refletir sobre algumas de suas implicações e debatê-las, sem, entretanto, perder de vista o *fórum* de origem, que, é bom sublinhar, não é o acadêmico, nem o editorial, nem mesmo o escolar, diretamente. Será preciso, então, evocar, logo de início, *as condições de produção próprias das políticas públicas federais em educação*, nas quais certas respostas sobre o que é e para que serve um (mini)dicionário escolar de língua portuguesa puderam formular-se.

2. Políticas públicas em educação e PNLD

Muito sucintamente, podemos dizer que as *políticas públicas* organizam-se para atender a grandes demandas populacionais, em esferas da vida social como o trabalho, a saúde, a educação, a cultura etc. E orientam-se por interpretações bastante particulares dessas demandas, feitas por um determinado governo em função de seu ideário político e de seus compromissos, além de interesses de todo tipo, via de regra conflitantes entre si. Por isso mesmo, as políticas públicas manifestam-se, diretamente, na forma de ações, medidas e disposições que, em cada uma dessas esferas, assim como no conjunto delas, traduzem, *em contraposição a outros interesses e tendências socialmente manifestos*, a orientação política dominante de um governo específico ou mesmo do Estado. E se fazem presentes, também (às vezes principalmente), nos *pressupostos* e nos *implícitos* que se associam às políticas explícitas.

Assim, o funcionamento do Estado, a gestão governamental da coisa pública, nas diferentes esferas, evidencia-se e explica-se, em termos imediatos, pelas políticas públicas que formulam e/ou a que obedecem. E uma das suas manifestações mais diretas é, de um lado, a eleição de prioridades (pautas gerais e específicas), a definição de metas, a elaboração de planos ou programas, a formulação e a sustentação de estratégias; e, de outro lado, o controle, o monitoramento e a avaliação dos processos e produtos decorrentes dessas ações.

Em qualquer Estado ou governo republicano que se possa imaginar, a Educação Nacional é uma esfera privilegiada de expressão e de atuação de políticas públicas. E é

num contexto como esse que se inscreve o PNLD. Organizado com a atual designação em 1985, o Programa já tinha como objetivo a compra de livros didáticos escolhidos diretamente pelo professor; inicialmente, mediante simples listas de editores. Procurava-se, assim, atender as demandas decorrentes da política adotada desde duas décadas antes, de expansão da rede pública de ensino fundamental, rumo à universalização do atendimento. Que, como sabemos (Cf. Batista, 1998, por exemplo), se deu por meio da contratação de professores formados em licenciaturas curtas e em faculdades particulares precariamente organizadas, resultados, por sua vez, de uma política pública de expansão do ensino superior calcada na iniciativa privada e numa espécie de minimalismo, no que diz respeito à regulamentação e à atuação direta no setor.

O tipo de LD que o Estado e o mercado editorial criaram para subsidiar o trabalho do professor das redes públicas, nessa ocasião, foi o *manual* (Cf. Batista, 1998 e 1999), concebido e estruturado como uma seqüência de unidades ou lições que organizam o trabalho do professor em sala de aula, determinando textos, conteúdos e atividades a serem abordados. Levando em conta as salas numerosas, as escolas mal equipadas e, via de regra, sem bibliotecas, assim como o pouco tempo do professor para o estudo e a pesquisa, em conseqüência da excessiva jornada de trabalho imposta pelos baixos salários, esses livros procuravam prover o docente do essencial para o cumprimento de suas tarefas.

Foi exatamente esse tipo de LD que o PNLD praticamente institucionalizou, ao garantir a alunos e professores o direito de dispor gratuitamente de um deles, nos componentes curriculares considerados básicos. Nos primeiros anos, os livros disponíveis no mercado editorial eram listados pelo órgão do MEC responsável, na ocasião, a Fundação de Assistência a Estudante (FAE), e oferecidos diretamente para a livre escolha das escolas. A partir de 1993, entretanto, o MEC passou a preocupar-se sistematicamente com a qualidade desses livros, depois de anos seguidos de denúncias, pela imprensa, de erros, preconceitos e atividades inócuas, alarmantemente freqüentes nos LD. Uma comissão foi, então, especialmente constituída para estabelecer, para cada componente curricular, critérios de qualidade, analisando-se, com base neles parte do material então distribuído às escolas (Brasil, 1994).

A atual política de avaliação, iniciada em 1996, parece ter cristalizado a opção pelo *manual*. Entretanto, ao longo de 12 anos, mudou radicalmente o panorama da qualidade. Com base em princípios e critérios de qualidade, gerais e específicos, estabelecidos por especialistas, e contando com avaliadores mestres e doutores recrutados pelas universidades responsáveis, o processo avaliatório vem estabelecendo padrões renovados e mais exigentes de correção política, de transposição didática, de adequada elaboração de atividades e de progressão satisfatória do ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, o impacto da avaliação na comunidade escolar acabou extrapolando o âmbito estrito do LD, ensejando e/ou subsidiando muitos questionamentos relativos às práticas de sala de aula e à avaliação de desempenho dos alunos.

Os dicionários de uso escolar foram incluídos no PNLD como um primeiro movimento de sua expansão, atualmente direcionada também para materiais complementares.

3. O “PNLD — Dicionários”

Desde que se constituíram como os principais instrumentos da gramatização³⁷ das línguas, gramáticas e dicionários estão tradicionalmente associados à descrição e ao ensino de língua materna. Não é de estranhar, portanto, que umas e outros tenham se tornado objeto de políticas e/ou programas oficiais voltados para o ensino de línguas. Durante décadas, o MEC produziu, distribuiu às escolas e vendeu ao público, como parte de seus programas de atendimento direto ao estudante, gramáticas como a de Celso Cunha (Língua Portuguesa) e a de Oswaldo Serpa (inglês), além de dicionários, tanto de

³⁷ Sylvain Auroux define como *gramatização* “o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (1992; p. 65). De acordo com ele, esse processo estaria estreitamente associado ao impacto sobre a representação social de uma língua da adoção de um sistema de escrita. E teria seu “ponto de inflexão” no Renascimento europeu, tendo garantido “ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta”, além de constituir-se na principal ferramenta do ensino de línguas.

latim e de línguas estrangeiras (francês e inglês), como o de língua portuguesa, de Silveira Bueno, e o de *Dificuldades da língua portuguesa*, de Cândido Jucá (filho).

Depois de ausentes dos programas oficiais de materiais didáticos por quase duas décadas, os dicionários escolares de língua portuguesa voltaram às políticas oficiais para materiais didáticos no ano 2000, no contexto do planejamento do PNLD 2002. Na ocasião, a política de avaliação dos LD comprados pelo MEC encontrava-se já plenamente consolidada, inclusive no que diz respeito à aceitação do Programa junto à comunidade escolar e à população em geral. Atendidos universalmente³⁸ os “cinco componentes curriculares básicos” (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), tratava-se, então, de estender o PNLD para outros componentes e/ou para os materiais complementares, capazes de abordar conteúdos curriculares transversais às diferentes áreas ou disciplinas.

Diante dessas variadas “demandas reprimidas”, o MEC decidiu-se pelos dicionários; ou, mais especificamente, pelos “dicionários monolíngües de português para alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” (Cf. Rosa, 2001). Uma vez que fatores de ordens muito diversas, e até contraditórias, costumam interferir num processo dessa natureza, é uma tarefa praticamente impossível determinar precisamente os motivos de uma decisão desse tipo. Considerando-se alguns aspectos do contexto político mais amplo, entretanto, é possível supor que a pressão indireta exercida pelos programas internacionais de avaliação do nível de letramento e de proficiência em leitura de alunos da educação básica tenham tido um papel significativo.

Por outro lado, dadas as limitações orçamentárias do Programa, assim como o nível de escolaridade em jogo, os dicionários finalmente visados foram os “minidicionários” já disponíveis no mercado editorial (entre 15.000 e 35.000 verbetes), voltados ou não para o público escolar. Seja como for, essa opção reforça a hipótese de que a aposta governamental nos dicionários, apesar de incluída num programa explicitamente comprometido com currículos e disciplinas, como o PNLD, alinhou-se,

³⁸ No jargão técnico da área, o atendimento é “universal” quando atinge individualmente os alunos de todas as séries de um determinado nível da rede pública. No caso, o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

desde o início, a políticas públicas voltadas para o livro e a leitura³⁹, uma dimensão implícita do próprio PNLD (Cf. Rangel, 2004).

Nesse primeiro momento, entretanto, os dicionários integraram o PNLD de forma semelhante à dos LD. De acordo com um conjunto de princípios e critérios estabelecidos por uma comissão de especialistas⁴⁰, foram avaliados todos os títulos inscritos em duas oportunidades: 2002 e 2004. Os aprovados foram resenhados no *Guia do livro didático* (volume *Dicionários*) e constituíram-se em objeto de escolha dos professores e/ou secretarias de educação, para distribuição individual aos alunos. Diferentemente do que sempre aconteceu com os LD, utilizados por alunos diferentes de uma mesma série ao longo de três anos consecutivos, os dicionários foram, nessas ocasiões, doados aos alunos, que puderam fazer um uso privado do material.

Como era de esperar, a oferta de dicionários oficialmente avaliados, num programa com a natureza do PNLD, provocou impactos de ordens diversas, nas diferentes esferas a que já nos referimos. Sem qualquer pretensão a um levantamento rigoroso, podemos dizer que, no âmbito da pesquisa, a definição, o escopo e os usos de dicionários escolares, assim como o ensino do vocabulário e do léxico, voltaram a despertar interesse, como objetos de pesquisa. Teses (Gomes, 2007), dissertações (Damin, 2005) e artigos (Amorim, 2003) recém-produzidos são bons indicadores dessa retomada acadêmica.

Do ponto de vista da produção editorial (e/ou da prática lexicográfica), instaurou-se uma ampla preocupação com os fatores que determinam a qualidade — tanto pedagógica quanto lexicográfica — dos dicionários de uso escolar. Assim, os princípios e critérios estabelecidos pelo MEC foram amplamente discutidos no meio, constituindo-se num referencial de qualidade inescapável, uma vez que as vendas para o Governo Federal estavam subordinadas à sua observância. Secundariamente, os princípios e critérios de

³⁹ Coincidência ou não, o livro *Dicionários em sala de aula*, concebido e elaborado para funcionar como um espécie de “manual do professor”, para o trabalho em sala de aula com as obras selecionadas pelo PNLD 2006, só foi publicado como parte de um kit voltado para as políticas públicas federais voltadas para o livro e a leitura.

⁴⁰ A Comissão encarregada desses trabalhos foi coordenada pela Profa. Dra. Maria Carlota Rosa (UFRJ).

avaliação repercutiram também sobre o ensino do vocabulário e do léxico, em livros didáticos de língua portuguesa, especialmente os destinados ao primeiro segmento do ensino fundamental. Com mais frequência que antes, unidades e/ou atividades de compreensão de texto passaram a envolver alguma reflexão sobre o vocabulário, muitas vezes com remissões ao uso de dicionários. O ensino do gênero, e mesmo da consulta, já se faz presente em algumas das coleções aprovadas.

Finalmente, dado o caráter do atendimento, as escolas viram-se “inundadas” por (mini)dicionários, particularmente os mais escolhidos. Na medida em que esses títulos correspondem a obras amplamente conhecidas e aceitas, por parte do público em geral, sua circulação entre a escola e a casa dos alunos pôde ensejar “cobranças” didático-pedagógicas específicas, relativas ao seu uso ou aproveitamento. Explicitamente ou não, professores e pais puderam, então, interrogar-se a respeito das eventuais contribuições que um dicionário pode trazer para o ensino-aprendizagem escolar. E puderam confrontar suas reflexões com as práticas cotidianas efetivas.

4. O “PNLD 2006” e suas escolhas

Talvez em decorrência desse impacto, e certamente em função seja da experiência avaliatória acumulada ao longo de duas edições diferentes (2002 e 2004), seja do contato direto com as reações das redes estaduais e municipais de ensino, algumas alterações significativas foram introduzidas no perfil e nos procedimentos do “PNLD — Dicionários”, em 2005/2006. Vale lembrar, portanto, alguns aspectos mais relevantes dessa experiência, antes de nos debruçarmos sobre as mudanças que elas determinaram.

Ainda que o assunto não tenha sido objeto de pesquisas específicas, por parte do MEC, constatou-se, no contato sistemático com as parcerias estaduais e municipais, nos encontros anuais do PNLD, um *desuso generalizado* dos minidicionários. O diagnóstico mais freqüente para a situação — que contrariava frontalmente as expectativas oficiais — envolvia, sempre, uma consideração relativa às *inadequações* pedagógicas dos minidicionários de uso geral para o primeiro segmento do EF, ainda que, eventualmente, um aparato editorial cuidadoso procurasse minorar o problema.

Concebidos quase sem exceção para um público adulto já escolarizado e, via de regra, elaborados como simplificação editorial e/ou compactação, muitas vezes pouco criteriosa, de dicionários padrão da língua, a maior parte dos títulos aprovados mostrou-se distante do nível de letramento dos alunos, de sua linguagem e de sua proficiência em leitura. Além disso, recorrem, quase sempre, a estratégias e ferramentas de descrição lingüística pouco familiares para esse público (e, em um ou outro casos, até mesmo para os professores). Planejados, na origem, para uma ampla cobertura do léxico, mas severamente limitados em seu escopo pelos limites do suporte “minidicionário”, assim como por sua destinação escolar, esses dicionários parecem, antes de tudo, *dispersivos* e *arbitrários*, em sua seleção vocabular. A título de exemplo, contemplam vários arcaísmos e vocábulos em avançado processo de desuso, ao mesmo tempo em que omitem palavras de amplo emprego cotidiano, especialmente as mais freqüentes entre os jovens. Num outro registro, incluem, entre os verbetes, prefixos e sufixos, unidades presas dificilmente associadas ao léxico (e à consulta a dicionários) pelo falante pouco escolarizado; enquanto deixam de lado siglas de largo emprego, freqüentemente percebidas pelo usuário da língua como palavras (Cf. Abreu & Rosa, 2006). Ou, ainda, concedem grande espaço para termos e empregos tipicamente lusitanos, deixando em segundo plano o léxico do português brasileiro. Já no que diz respeito ao aparato editorial, pressupõem, no mais das vezes, um usuário experiente, até mesmo na apresentação do plano geral da obra e na linguagem utilizada para as instruções de manuseio.

Por motivos como os referidos, esses dicionários não só não se prestavam ao uso autônomo — que a posse individual, no entanto, faria prever, — como desencorajavam, por sua configuração, a abordagem do gênero em sala de aula, especialmente nas séries iniciais. Por outro lado, a inexistência, nas redes públicas e mesmo nas orientações curriculares oficiais, de uma tradição escolar de uso sistemático de dicionários, impediu que muitos professores, ainda que motivados, assumissem o *desenvolvimento da proficiência em consulta* como um de seus necessários conteúdos de ensino. Pode-se até mesmo suspeitar que parte do professorado, formada em cursos superiores superficiais e de curta duração, tampouco tenha podido desenvolver essa proficiência, pouco tendo se beneficiado, ao longo de sua própria formação, dos conhecimentos a que um bom dicionário pode dar acesso.

Direta ou indiretamente, esse quadro geral esteve na base das mudanças introduzidas no PNLD 2006⁴¹. Considerando as inadequações das obras já analisadas, a Comissão⁴² constituída pelo MEC (Secretaria de Educação Básica) decidiu estabelecer *parâmetros para a elaboração de dicionários mais comprometidos com o perfil do aluno e os objetivos do primeiro segmento do ensino fundamental*. Pretendia-se, assim, induzir a indústria editorial a formular propostas mais eficazes e mais amigáveis para o público visado.

A língua descrita pelos dicionários

Antes de mais nada, tomou-se uma posição clara em relação ao que podemos denominar como *questão lingüística*. Boa parte dos dicionários disponíveis no mercado editorial brasileiro reproduz, — integralmente ou não, declaradamente ou não, — verbetes ou formas de organização próprias de obras tradicionais, eventualmente consagradas, em seu tempo e lugar. Assim, em muitas delas, percebem-se evidentes decalques de Moraes, de Caldas Aulete, de Cândido de Figueiredo. Da linguagem empregada à nomenclatura, pode-se dizer que esses dicionários têm em vista o português europeu, em especial o do século XIX. E evidentemente, empregam e endossam, querendo ou não, uma concepção conservadora de língua, de léxico e de dicionário, na contramão tanto da pesquisa acadêmica contemporânea quanto do perfil do estudante brasileiro de hoje.

Em contraposição a esse tipo de obra, o PNLD 2006, em sintonia com os instrumentos oficiais que regulam o ensino de língua materna no País, elegeu o *português do Brasil* e a *língua contemporânea* como os objetos por excelência dos dicionários

⁴¹ Para uma boa visão panorâmica do processo avaliatório envolvido no “PNLD — Dicionários”, Cf. Krieger, 2006.

⁴² Participaram dessa Comissão, num primeiro momento, os professores Maria da Graça Krieger, Maria Carlota Rosa, Maria Lúcia Castanheira, Antônio Augusto Gomes Batista e Egon de Oliveira Rangel. A avaliação, confiada ao Centro de Estudos em Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da UFMG (CEALE), contou com os profissionais listados no Anexo I.

escolares pretendidos. Privilegiou-se, assim, a variedade lingüística efetivamente falada (e escrita) tanto pelo alunado quanto pelos professores, ao mesmo tempo em que orientou-se a descrição lexicográfica para referências e técnicas menos comprometidas com a tradição. Além disso, e em decorrência da decisão anterior, foram descartados os dicionários que, mesmo se apresentando como dicionários do português, são, em sua origem, obras estrangeiras.

Por sua qualidade, dicionários escolares franceses, espanhóis ou de língua inglesa são, com muita freqüência, e em todo o mundo, tomados como referências inescapáveis, no âmbito do ensino de língua materna. Em conseqüência, na falta de equivalentes brasileiros, algumas editoras optam pela tradução, com maior ou menor interferência de editores e/ou consultores. O problema lingüístico — e pedagógico — decorrente dessa atitude é bastante sério. Afinal, definir a nomenclatura de um dicionário brasileiro com base em outro, em língua estrangeira, implica conceber o léxico do português do Brasil por *decalque* com o da língua de origem, o que é um erro teórico evidente e grosseiro, até mesmo para o caso de línguas da mesma família. Além disso, ao delegar a terceiros a responsabilidade pela seleção lexical, pela microestrutura, pelo teor e pelos tipos de enunciados definitórios, pelo caráter das informações lingüístico-gramaticais agregadas aos verbetes etc., o dicionário traduzido abre mão exatamente daquilo que lhe dá identidade e, no caso do PNLD, alcance pedagógico: a proposta lexicográfica.

Os dicionários, a proposta lexicográfica e o processo de escolarização do ensino-aprendizagem

De acordo com o Edital de 2006, o objetivo do “PNLD — Dicionários” é o de *prover as escolas com acervos lexicográficos a serem utilizados em turmas do 1º segmento do Ensino Fundamental*. Considerando a divisão do ensino fundamental em dois segmentos, — o primeiro voltado para a alfabetização inicial e o segundo para a sua consolidação, — a Comissão ponderou que essas duas etapas do EF pressupõem não só demandas específicas de ensino-aprendizagem, mas também práticas correlatas de letramento, alfabetização, leitura e escrita; sem prejuízo, entretanto, do que também devem ter em comum.

Em conseqüência, três tipos diferentes de dicionários, balizados pelo tamanho da nomenclatura e pelo nível de escolarização visado foram assim caracterizados:

Dicionários de tipo 1

- 1 mínimo de 1000, máximo de 3000 verbetes;
- 2 proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de tipo 2

- 1 mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes;
- 2 proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários de tipo 3

- 1 mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;
- 2 proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Por outro lado, em lugar de atendimento direto e individual aos alunos, por meio de um título único selecionado por educadores, o MEC decidiu atender *as escolas*, dotando-as de *acervos com títulos diversificados*, selecionados entre as obras aprovadas pelo processo avaliatório. O objetivo foi o de *prover cada sala de aula* do ensino fundamental público com ao menos um acervo plural de utilização coletiva. Apostou-se, então, que as diferentes abordagens do léxico e as diferentes concepções de dicionário presentes nos acervos contribuiriam de forma significativa para uma exploração pedagógica do gênero, além de estimularem a curiosidade do aluno e propiciarem a ele uma percepção efetiva dos limites e possibilidades de cada título do acervo.

Os acervos organizaram-se, então, de acordo com o seguinte quadro:

Público-alvo	Acervos	Ensino Fundamental de oito anos	Ensino Fundamental de nove anos
Turmas em fase de alfabetização	Acervo A: composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	1ª e 2ª séries	1º ao 3º ano
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Acervo B: composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3	3ª e 4ª séries	4º e 5º anos
Turmas em processo	Acervo C: composto por	5ª a 8ª série	6º ao 9º anos

de desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita	dicionários Tipo 3		
---	--------------------	--	--

Por fim, o Programa previu, como complemento necessário do processo avaliatório, a elaboração, já para o atendimento de 2006, de um *Manual* destinado aos professores, com o objetivo de orientá-los em relação ao uso desse tipo de obra em sala de aula. Embora ainda não tenha sido impresso em quantidade suficiente para o atendimento universal às escolas, esse manual, intitulado *Dicionários em sala de aula*, pode ser consultado e/ou baixado a partir do portal do Ministério da Educação, no endereço reproduzido abaixo:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>.

As perguntas com que abri este artigo — “Que tipo de livro é, exatamente, o dicionário? Para que serve? Por que motivo se tornaram objeto de políticas públicas em educação?” — são as perguntas que estruturam a primeira parte desse manual. Já a segunda parte, pretende apresentar aos professores usos pedagogicamente proveitosos do dicionário, no âmbito do ensino fundamental.

Alguns princípios básicos

Grosso modo, podemos dizer que as decisões referidas nos itens anteriores assumiram — e, por seu caráter oficial, também estabeleceram —, no âmbito dos dicionários escolares, alguns princípios básicos, que apresento e discuto brevemente a seguir.

1 — Os diferentes tipos de conhecimentos registrados ou implicados em dicionários, entre eles os especificamente lexicográficos, podem colaborar de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de letramento e de aquisição da escrita.

Nesse particular, o PNLD não só retoma a crença da cultura letrada no valor pedagógico de gramáticas e dicionários, como aposta na possibilidade de modelá-los o mais proximamente possível das situações e demandas do ensino-aprendizado formal. Nesse sentido, é de esperar que, à semelhança do que ocorreu com o LD, o PNLD acabe se tornando numa fonte de referências e modelos para a produção editorial de

dicionários escolares. O que certamente não se dará sem conseqüências diretas e indiretas para as pesquisas em lexicografia pedagógica, como Krieger (2006) assinala.

3 — Um segundo princípio, estreitamente articulado ao primeiro, pode ser explicitado: É possível não só articular as demandas diversas das duas etapas do EF com diferentes propostas lexicográficas como também estabelecer, para estas últimas, uma *progressão didática* paralela à progressão curricular. Assim sendo, os dicionários seriam tão mais adequados, pedagogicamente, a um determinado nível de ensino-aprendizagem, quanto melhor atendessem às suas demandas específicas, e mais se aproximassem do perfil de seus alunos.

Nesse sentido, não será excessivo dizer que o PNLD confere aos dicionários escolares (ou deles espera) um caráter quase tão didático quanto o do livro didático. Ao mesmo tempo, e em conseqüência, reafirma o valor cultural desse tipo de obra, atuando significativamente no processo de gramatização do português do Brasil.

4 — Em termos metodológicos, digamos, essa mesma progressão didática pode ser concebida como uma espécie de “espelhamento” dos dois perfis extremos da tipologia proposta. Ou seja: os dicionários de Tipo 1 podem ser encarados, desse ponto de vista, como obras essencialmente didático-pedagógicas, *orientadas*, entretanto, por princípios claramente lexicográficos; enquanto os dicionários de Tipo 3 são, na verdade, obras já de caráter marcadamente lexicográfico, modalizadas por princípios didático-pedagógicos.

Assim, quanto mais “subimos” na tipologia, mais nos aproximamos dos dicionários “padrão” de língua (Cf. Biderman, 1984). E vice-versa: quanto mais elementar é a obra, mais ela se organiza por uma lógica que é a do letramento e o da alfabetização iniciais. Os dicionários mais adequados seriam, portanto, aqueles que, sem perder sua especificidade como gênero, dialogassem seja com livros didáticos, seja com obras ficcionais e de entretenimento dirigidas ao público infantil.

Em ambos os casos, os grandes objetos de ensino-aprendizagem em questão são: na perspectiva do letramento, da leitura e da produção de texto, o *vocabulário*; nos termos da análise, da reflexão lingüística e da construção de conhecimentos lingüísticos, o *léxico* (Sobre esses objetos, ver Rangel, 2002).

5 — *Grosso modo*, a progressão já referida envolve, também, *uma paulatina assimilação do saber lexicográfico* implicado em um dicionário, assim como o desenvolvimento do que podemos denominar como uma “proficiência em consulta”. O uso pedagogicamente produtivo de dicionários, explicitamente escolares ou não, certamente implica um processo de familiarização progressiva com o caráter e a organização da obra. Só assim o consulente poderá constituir-se como tal. Assim, é possível dizer que o PNLD induz à inclusão do *desenvolvimento da proficiência em consulta* como um objeto de ensino-aprendizagem. Entretanto, a efetivação dessa possibilidade dependerá, entre outros fatores, de políticas complementares, voltadas para o uso efetivo dos dicionários em sala de aula. Por outro lado, podemos imaginar que o rápido avanço das edições eletrônicas, que começam a circular ainda timidamente no espaço escolar, dará à consulta e ao seu ensino-aprendizagem um caráter diferente daquele associado a dicionários impressos.

6 — O elemento que, num dicionário escolar, melhor exprime os compromissos explícita e implicitamente assumidos pelo autor entre demandas e princípios pedagógicos, de um lado, e, de outro lado, as exigências decorrentes do rigor lexicográfico, é o que denominamos, no contexto do PNLD, como *proposta lexicográfica* (ou projeto lexicográfico).

Entre outras coisas, isso significa que os *objetivos* do ensino fundamental, as características do *nível de ensino-aprendizagem* visado e, finalmente, o *perfil do usuário* (do ponto de vista cultural e psicológico), devem funcionar, na concepção e na elaboração de um dicionário escolar, como fontes permanentes de *critérios* capazes de *fundamentar* as escolhas lexicográficas efetuadas. Assim, é *porque* o nível em questão é o da alfabetização inicial, por exemplo, que um dicionário deve, entre outras exigências,

- contemplar inteiramente o vocabulário ativo de uma criança de seis ou sete anos, estendendo-se, ainda, às palavras que, mesmo não utilizando em seu próprio discurso, essa criança encontrará em textos a ela dirigidos (nos livros didáticos e histórias infantis, por exemplo) e no discurso de seus colegas mais velhos, professores etc.;
- recorrer, na explicitação dos sentidos de um vocábulo, a linguagem simples, ilustrações e, obrigatoriamente, exemplos.

Por todos esses motivos, a proposta lexicográfica pode ser considerada como uma espécie de “programa de ensino” associado a um “programa descritivo” da língua. Ou vice-versa, o que dá ao dicionário escolar a dimensão especular que os acervos selecionados pelo MEC evidenciaram.

Seja como for, a explicitação da proposta lexicográfica, por parte dos dicionaristas e/ou editores, cumpre função semelhante à do manual do professor, num livro didático: descreve a obra, justifica suas escolhas teórico-metodológicas e assinala suas potencialidades didático-pedagógicas.

5. Princípios e critérios de avaliação no “PNLD — Dicionários”

Com base em princípios gerais como os referidos, considerou-se, no âmbito do PNLD, que, para além do número de verbetes, a proposta lexicográfica dos dicionários escolares caracteriza-se pelas escolhas que faz, no que diz respeito às diferentes dimensões que a constituem.

Assim, cabe lembrar, antes de qualquer outra dessas dimensões, a pertinência e o escopo da *seleção vocabular*, considerando-se o nível de escolarização e o usuário visado. De forma geral, pode-se dizer que quanto mais inicial for o nível, e quanto menos extensa for a nomenclatura, mais a seleção precisa justificar-se por critérios pedagógicos. Se o dicionário vai contemplar entre 1000 e 3000 verbetes (Tipo 1), é fundamental que a seleção se justifique, tanto do ponto de vista das funções que um dicionário pode/deve ter, na escolarização inicial, quanto da compatibilidade com o imaginário, o universo vocabular (ativo e passivo) e os interesses da criança entre 6 e 7 anos de idade. O que pressupõe, a rigor, um criterioso levantamento lexicográfico prévio, por parte dos elaboradores da obra, junto a textos orais e escritos a que os alunos visados estejam mais expostos, assim como uma adequada interpretação das demandas didático-pedagógicas. Portanto, a representatividade da seleção, em dicionários escolares, principalmente os destinados a iniciantes, define-se por parâmetros diferentes dos que presidem um dicionário padrão da língua.

Considerando, por outro lado, que uma das funções mais importantes de um dicionário é a de esclarecer os sentidos que uma palavra pode ter, em diferentes usos,

cabe avaliar a adequação, a pertinência e a diversidade das *estratégias de explicitação dos sentidos*. Como todos sabemos, a definição lexicográfica clássica é pouco amigável até para o público letrado e experimentado em consultas. De certa forma, é preciso que o consulente “reconstrua” sua sintaxe de pé quebrado e entenda “que não é próprio”, por exemplo, como equivalente de um enunciado completo, mais ou menos como “A palavra *impróprio* é empregada, em um de seus usos possíveis, para significar que algo não é próprio (ou peculiar), de alguma coisa”.

Nesse sentido, é preciso planejar o acesso do aluno dos anos iniciais a esse gênero discursivo específico. E uma das formas mais eficazes de fazê-lo é adotar padrões de definição mais naturais, além de recorrer a estratégias de explicitação de sentidos como a *sinonímia*, a *exemplificação* e as *ilustrações*. Nesse passo, caberá ao dicionarista ajustar o emprego dessas estratégias à proposta lexicográfica em questão. Para alunos em fase de alfabetização inicial, por exemplo, é desejável que as ilustrações tenham um papel central, na explicitação dos sentidos; e que, presentes em todos ou na maior parte dos verbetes, possam até mesmo ajudar o aluno a localizar a palavra procurada, funcionando para ele, em um ou outro casos, como a própria definição. Já no segundo segmento do ensino fundamental, é possível investir mais nos *enunciados* definitórios propriamente ditos, recorrendo apenas ocasionalmente às ilustrações, e mesmo assim em funções sempre complementares.

Seja como for, a *linguagem empregada nos enunciados definitórios* é decisiva para a explicitação de sentidos. Mais uma vez, será preciso ajustar os recursos disponíveis, nesse quesito, aos fins e ao público visados. Critérios pragmáticos, como o da eficácia comunicativa, podem concorrer positivamente na avaliação das estratégias disponíveis. Desse ponto de vista, as definições instanciativas, tais como foram chamadas no âmbito do PNLD, podem desempenhar um papel pedagógico relevante. Mais interativas, essas definições “conversam” com o consulente; têm uma linguagem mais informal, mais próxima do registro oral coloquial, e se assemelham às estratégias cotidianas de explicitação de sentidos:

segredo (se-**gre**-do: substantivo)

Um segredo é uma coisa que você não pode contar para ninguém. *Lúcia disse que o presente para o Antônio era um **segredo**.*

[*Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*]

Por fim, é preciso assumir que *o projeto gráfico-editorial* é, num dicionário escolar, parte integrante da proposta lexicográfica. A função de um projeto gráfico-editorial é, mais que a de traduzir, a de *manifestar*, com os recursos próprios da indústria editorial, a proposta lexicográfica de origem. Do tamanho das letras à estrutura gráfica do verbete, o projeto gráfico-editorial deve evidenciar o caráter do dicionário, o alcance da obra, o público visado. Também para esse quesito vale o critério do equilíbrio e da adequação, no emprego dos recursos disponíveis. Assim, pode-se dizer que os dicionários escolares envolvem uma dupla transposição didática: a primeira, diz respeito à tradução e à adaptação pedagógicas do dicionário padrão de língua, que permanece como uma referência inescapável; a segunda, está envolvida nas escolhas que caracterizam o projeto gráfico-editorial.

Com base nos princípios referidos na seção anterior, assim como nas dimensões que acabamos de mencionar, o “PNLD — Dicionários” estabeleceu, em 2006, critérios de avaliação que podem ser conferidos, nos seus detalhes, nas duas fichas de avaliação reproduzidas no Anexo II: uma para o Tipo 1 e outra para os tipos 2 e 3. Os dicionários foram, num primeiro momento, criteriosamente analisados. Critérios de exclusão já estabelecidos pelo PNLD para materiais didáticos em geral — correção de informações, noções e conceitos; adequação metodológica; respeito aos princípios éticos necessários ao convívio republicano — foram, então, responsáveis pela eliminação de parte das obras inscritas. Finalmente, a comissão responsável pelo processo avaliatório selecionou, entre as aprovadas, as que se revelaram mais adequadas para o uso pretendido, compondo, então, os acervos referidos a seguir.

ACERVO A — PARA OS ANOS INICIAS DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 3º ANO)

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; CARVALHO, Carmem Sílvia Cintra. *Meu primeiro livro de palavras*; um dicionário ilustrado do português de A a Z. São Paulo, Ática, 2006. [Tipo 1]

VALÉRIO, Gildete; GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Geonice. *Descobrimo novas palavras*; dicionários infantil. São Paulo, FTD, 2006. [Tipo 1]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Meu primeiro dicionários Houaiss*. São Paulo, Editora Moderna, 2006. [Tipo 1]

FONSECA, Celso; SILVA, Samuel da; MAFRA, Petrina; MAFRA, Johnny José; ASSIS, Juliana. *Primeiros passos*; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte, Dimensão, 2006. [Tipo 1]

SALAMANDRA EDITORIAL. *Dicionário do castelo Rá-Tim-Bum*. São Paulo, Salamandra, 2006. [Tipo 1]

Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006. [Tipo 1]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurelinho*; dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba, Positivo, 2006 [Tipo 1]

Caldas Aulete; dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006. [Tipo 2]

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. São Paulo, Ática. [Tipo 2]

ACERVO B — PARA OS ANOS FINAIS DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (4º AO 5º ANO)

Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo, Saraiva, 2006. [Tipo 2]

TUFANO, Douglas. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo FTD, 2006. [Tipo 2]

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo, Nacional, 2006. [Tipo 3]

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo, Ática, 2006. [Tipo 3]

SANTOS, Geral Mattos G. dos. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2006. [Tipo 3]

KURY, Mário da Gama. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2006. [Tipo 3]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior*: Dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba, Positivo, 2006. [Tipo 3]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo, Moderna, 2006. [Tipo 3]

Caldas Aulete; minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006. [Tipo 3]

ACERVO C — PARA O SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANOS)

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo, Nacional, 2006. [Tipo 3]

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo, Ática, 2006. [Tipo 3]

SANTOS, Geral Mattos G. dos. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2006. [Tipo 3]

KURY, Mário da Gama. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2006. [Tipo 3]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior*: Dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba, Positivo, 2006. [Tipo 3]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo, Moderna, 2006. [Tipo 3]

Caldas Aulete; minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006. [Tipo 3]

Referências bibliográficas

- ABREU, K. N. M. & ROSA, Maria Carlota. 2006. “Isso é uma palavra?”. *Revista da ABRALIN*. (5): 113-130.
- AMORIM, Karine Viana. 2003. “O dicionários e o professor: da teoria à sala de aula”. In: DIONISIO, Angela & BESERRA, Normanda (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Ed. da Unicamp. 1992. (Repertórios)
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura”. *Educação em Revista*. (27): 85-103. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP, 1999. (Histórias de Leitura)
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et alii. 2005. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: CEALE; FAE; UFMG. (Instrumentos da Alfabetização, 1)
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. “O dicionário padrão da língua”. *Alfa*. (28): 27-43. São Paulo, Ed. da UNESP, 1984.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa*. Brasília, SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. SEF/MEC. *Guia de livros didáticos do PNLD 2004 — Dicionários*. Brasília, SEF/MEC, 2003.
- DAMIM, Cristina Pimentel. 2005. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Porto Alegre, UFRGS. (Dissertação de mestrado inédita)
- GOMES, Patrícia Vieira Nunes. 2007. *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. Brasília, UnB, 2007. [Tese de Doutorado inédita]
- KRIEGER, Maria da Graça. 2006. “Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática”. *Cadernos de Tradução*. (18): 235-252. Florianópolis, UFSC.

RANGEL, Egon de Oliveira. “Os PCN e o ensino de ‘conhecimentos lingüísticos’”. Exposição para a mesa-redonda “O Livro Didático e os Parâmetros Curriculares”. CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 6. Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. “Políticas Lingüísticas e Ensino: o livro didático de português no ensino médio”. Comunicação para a mesa-redonda *Políticas Lingüísticas e Ensino*. SEMINÁRIO DO GEL, 52. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira & BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília, MEC / Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROSA, Maria Carlota Paixão. *Avaliação de dicionários monolíngües de português para alunos de 1ª a 4ª séries*. Brasília, SEF/MEC, 2001. [Com 2ª edição, revista e aumentada, em 2003]

VERDELHO, Telmo. 2006. “A virtualidade escolar dos dicionários”. *Máthesis*. (15): 307-328. Viseu, Universidade Católica Portuguesa.

ANEXO I

A comissão avaliadora

O primeiro passo do processo avaliatório consistiu na formação da equipe responsável pelos trabalhos. Em função dos prazos apertados estabelecidos pelo Edital do PNLD 2007, o CEALE, uma vez escolhida a coordenação nacional, convidou, em comum acordo com ela, cinco lingüistas nacionalmente reconhecidos e com experiência anterior em avaliação de materiais didáticos (dicionários inclusive) para compor a equipe de coordenação. Em suas universidades de origem (e eventualmente em outras), cada um desses professores selecionou, com base em critérios previamente discutidos e em conjunto com a coordenação nacional, mestres e doutores especialistas em lexicografia, ensino de língua materna e/ou formação de professores de português.

Constituíram-se, assim, cinco equipes estaduais: São Paulo (Unicamp/USP), Minas Gerais (UFMG), Distrito Federal (UnB), Bahia (UFBA) e Rio Grande do Sul (UFRGS). Finalmente, para garantir a todo o processo um olhar isento, institui-se a figura do leitor crítico. Não tendo a seu cargo nenhuma análise de obra, nem qualquer trabalho de coordenação, sua responsabilidade foi definida como relacionada à discussão crítica, tanto do processo quanto de seus produtos.

A equipe configurou-se, então, nos termos que seguem:

Comissão técnica

Maria da Graça Krieger	Coordenadora da Comissão Técnica (Dicionários)	COGEAM/SEB/MEC e UFRGS
------------------------	--	---------------------------

Coordenação institucional

Maria Lúcia Castanheira	Coordenadora Institucional	CEALE/UFMG
-------------------------	----------------------------	------------

Leitura crítica

Luiz Antonio Marcuschi	Leitor crítico	UFPE
------------------------	----------------	------

Coordenação nacional de área

Egon de Oliveira Rangel	Coordenador Nacional de Área	PUC-SP
Marcos Araújo Bagno	Coordenador Adjunto	UnB

Coordenações regionais

Marco Antonio de Oliveira	Coordenador Regional — MG	UFMG
Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho	Coordenador Regional — DF	UnB
Maria da Graça Krieger	Coordenador Regional — RS	UFRGS
Rodolfo Ilari	Coordenador Regional — SP	Unicamp
Ana Maria de Carvalho Luz	Coordenador Regional — BA	UFBA

Especialistas

Aurelina A. Domingues Almeida
Carlota Ferreira

Carolina S. Antunes Santos

Cleci Regina Bevilacqua

Félix Bugueño Miranda

Iêda Maria Alves
Juliana Soledade Barbosa Coelho
Lou-Ann Kleppa
Lúcia Monteiro de Barros Fulgêncio
Margot Latt Marinho
Maria José Bocorny Finatto
Maria Lúcia Souza Castro
Maria Luíza Gonçalves Aragão da Cunha Lima
Maria Luíza Monteiro Sales Coroa
Marlene Machado Zica Vianna
Milton do Nascimento
Neide Aparecida de Almeida
Patrícia Vieira Nunes Gomes
Regina Maria Furquim Freire da Silva
Sandra Dias Loguercio
Sônia Bastos Borba
Vilma Reche Corrêa

DOS EJEMPLOS DE LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA
CUBANA: EL *DICCIONARIO ESCOLAR ILUSTRADO* Y EL
DICCIONARIO BÁSICO ESCOLAR
ELOÍNA MIYARES BERMÚDEZ
LEONEL RUIZ MIYARES

Centro de Lingüística Aplicada - Santiago de Cuba

leonel@lingapli.ciges.inf.cu

Abstract: The urgent need to provide Cuban school children with affordable dictionaries in order to meet their decoding needs — as well as to improve their knowledge of the Spanish language in

general — has compelled the Centro de Lingüística Aplicada (CLA) from Santiago de Cuba to begin a number of activities with the aim of compiling two school dictionaries on a scientific basis. The bibliographic revision revealed that the Cuban lexicographic work had its origin in the 18th Century. However, since then there is no evidence of further attempts to produce dictionaries for Cuban children. This fact prompted us to start a national research survey to establish students' active vocabulary and their main characterising features with a view to selecting the lemmas for inclusion in the dictionaries.

Keywords: Cuban dictionaries, student vocabulary, lexicography work.

Introducción

La inmediata necesidad de ofrecer diccionarios asequibles a los escolares cubanos que correspondieran a sus necesidades de comprensión del significado de las palabras y, en general, a un mejor conocimiento de la lengua española, impulsó al Centro de Lingüística Aplicada (CLA) de Santiago de Cuba emprender un conjunto de actividades con la finalidad de elaborar dos diccionarios escolares sobre la base de una investigación científica.

Mediante la obligada revisión bibliográfica acerca de los estudios lexicográficos realizados en Cuba, conocimos que comenzaron en el siglo XVIII y de esa época hacia acá no encontramos ningún indicio de que se hubiera intentado la confección de algún diccionario de este tipo para los niños cubanos. De inmediato, comenzamos una investigación nacional sobre el vocabulario activo de los estudiantes para conocer con profundidad las características del mismo y a partir de ahí seleccionar gran parte de las entradas que se incluirían en los diccionarios.⁴³

1. El estudio del vocabulario escolar de Cuba

Esta investigación tuvo la finalidad de conocer el léxico de los educandos, así como el uso que hacen éstos de las palabras, especialmente las comprendidas en la esfera conceptual: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, sin dejar de analizar también las otras clases de palabras, lo que contribuyó a la selección de las entradas de los diccionarios.

Este estudio nos ayudó a precisar la fisonomía de la modalidad cubana del español presente en los estudiantes de las escuelas primarias.

La investigación abarcó niños, hembras y varones, de 2º a 6º grados de escuelas primarias pertenecientes a 9 provincias del país⁴⁴ y al municipio especial Isla de la Juventud, de los sectores urbano y rural, para poder contar con palabras no sólo utilizadas en los medios

⁴³ Decimos gran parte, pues también los diccionarios abarcarán otras entradas, como se verá más adelante.

⁴⁴ Las provincias seleccionadas fueron: Pinar del Río, Ciudad de La Habana, Villa Clara, Sancti Spíritus, Camagüey, Holguín, Granma, Santiago de Cuba y Guantánamo.

urbanos, sino también las incorporadas en el habla de nuestros campesinos, entre las que aparecerían, seguramente, aquellas relacionadas con el suelo, los cultivos, nombres de plantas y animales, etc. que enriquecerían el léxico en general.

Se recogieron 7000 composiciones, 5800 escritas y 1200 exposiciones orales, de temas diversos.⁴⁵ Se codificaron manualmente alrededor de 700000 palabras desde el punto de vista gramatical (funcional) y luego las composiciones codificadas por el equipo de lingüistas fueron procesadas en las computadoras mediante el *Sistema de computación VEC (Vocabulario del escolar cubano)* —hoy convertido en el *ETIPROCT*,⁴⁶ primer etiquetador cubano⁴⁷— que, además de proporcionar la frecuencia de cada palabra, posibilitó un análisis exhaustivo de todo el léxico por grado, sexo, tipo de expresión, provincias y sectores.

Se pudo conocer mediante este estudio que el número de palabras empleadas en los diferentes grados es adecuado, porque resulta conveniente para la comunicación de los escolares y su incremento en todos los grados es apreciable.

El total de palabras diferentes por grados halladas como resultado de la investigación fueron las siguientes:

2° GRADO	3 ^{er} GRADO	4° GRADO	5° GRADO	6° GRADO
6349	7855	10 722	14 505	16 781

Aunque fueron encontradas 26251 palabras diferentes⁴⁸ dentro del corpus de las 700000 palabras recogidas, estas no responden a la suma por grado de las mismas porque hubo un grupo de palabras comunes y otras fueron exclusivas de cada grado que no se repitieron en los demás.

El léxico constituido por esas 26251 palabras diferentes se clasificó en *léxico general* del nivel primario, que incluye todas las palabras diferentes, y *léxico común*, que está formado por las 2559 palabras registradas en todos los grados con distintas frecuencias. El *léxico fundamental* se restringió a aquellas palabras con 20 o más de ocurrencia que aparecieron en los cinco grados y que en total fueron 313.

En los análisis cuantitativos realizados pudimos observar que existe una pequeña diferencia entre el promedio de palabras, tanto orales como escritas, de los niños del sector urbano —que fue mayor— y el rural, con la excepción de 2° grado donde hubo un equilibrio en los usos léxicos en ambos sectores:

	2°	3°	4°	5°	6°
SECTOR URBANO	97	134	144	174	190
SECTOR RURAL	100	104	136	140	158

45 Los alumnos podían escoger el tema de su composición o exposición de un listado con más de 25 sugerencias: *Mi familia, La escuela, Mi casa, Una visita al zoológico, La playa, Mis vacaciones*, etc.

46 *ETIPROCT: ETIquetador y PROCesador de Corpus Textuales*.

47 *Vid.* Ruiz Miyares, Leonel (2000): "Etiquetación automática en corpus textuales cubanos. Primeros resultados", *ACTAS JADT 2000, 5th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data*.

48 Aún sin lematizar.

El estudio arrojó también diferencias en el uso de las clases de palabras entre los escolares del primer ciclo (desde el 2° hasta 4° grado) y en el segundo ciclo (5° y 6° grados), lo que está relacionado con el desarrollo del lenguaje del niño, el medio social y la enseñanza de la lengua en las escuelas.

En el aspecto cualitativo hay que destacar, además, que tanto en el estudio de los sustantivos como de los adjetivos y verbos destaca el análisis de los campos léxicos asociativos. Como se conoce, estos campos son conjuntos de palabras que se enlazan por una relación semántica o gramatical. Se pudo comprobar que el vocabulario de los escolares primarios se organiza y estructura a través de diferentes campos asociativos, los cuales —por la alta ocurrencia de sus componentes— son los centros fundamentales de interés de estos hablantes.

Es interesante conocer el elevado número de sustantivos relacionados con la *familia*, la *escuela*, los *animales* y los *alimentos*, que se agruparon alrededor de un sustantivo núcleo de acuerdo con criterios paradigmáticos de asociación, cuestión que se corresponde con el desarrollo psicológico de estas edades. Por ejemplo, el campo asociativo que tiene como núcleo el sustantivo *escuela* es uno de los más significativos debido a que es una de las palabras de más alta repetición en todos los grados.

A continuación veamos un ejemplo:

Campo asociativo *La escuela* (fragmento)

SUSTANTIVO	FRECUENCIA	SINÓNIMO	FRECUENCIA
escuela	3075	colegio	12
niño	1720		
amiguito	858	compañerito	96
maestra	758	profesora	71
		profe	81
		seño	32
actividad	674		
aula	601		
maestro	502	profesor	212
		profe	15
alumno	348		
grado	301		
niña	261		
curso	217		
asignatura	182		
receso	161		
director	113		
estudio	110		
problema	109		
ejercicio	91		
matutino	78		
libreta	77	cuaderno	5
lápiz	74		

Infinitivos con función sustantiva asociados con *escuela*:

INFINITIVO	FRECUENCIA	SINÓNIMO	FRECUENCIA
leer	177		
escribir	153		
estudiar	125		
aprender	120	conocer	54
explorar	28		
sumar	20	adicionar	1
dividir	18		
multiplicar	17		
restar	14		
repasar	8		
acampar	8		
aprobar	4		
trazar	2		
redactar	2		
educar	2		
matricular	1		

Todo lo anterior es una muestra de los profundos estudios que se realizaron sobre el vocabulario de los escolares cubanos, los cuales se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar las entradas de los diccionarios.

Se redactaron dos diccionarios pedagógicos, el *Diccionario escolar ilustrado* y el *Diccionario básico escolar*.

Antes de pasar al análisis detallado de cada uno de los diccionarios, es necesario señalar que la investigación sobre el vocabulario de los escolares primarios devino en la obra titulada *Léxico activo-funcional del escolar cubano*, aún inédita, que comprende todo el análisis cualitativo realizado y la extensa relación de las estadísticas y de los léxicos general, común y fundamental.

2. Diccionario escolar ilustrado (DEI)

Este diccionario está dirigido al primer ciclo de enseñanza primaria⁴⁹ y entre sus objetivos está lograr la *familiarización* de los educandos con el uso de esta importante herramienta lingüística. Para lograr lo anterior, el *DEI* posee características acordes con el desarrollo psico-biológico de los escolares.

Características principales del *Diccionario Escolar Ilustrado*:

1. Las definiciones, generalmente descriptivas, son sencillas y claras para propiciar la comprensión del significado de las palabras (*vid.* fig. 1).
2. Las definiciones siempre aparecen en oraciones mediante las cuales se puede precisar el significado y la función de la palabra (*vid.* fig. 1).
3. En todos los casos se trató de evitar las remisiones de un término a otro, cuestión engorrosa que puede interrumpir la relación de los educandos con el uso del diccionario.

⁴⁹ En Cuba, las edades de los niños que están en el primer ciclo de enseñanza primaria oscila entre 7 y 10 años.

4. Todas las palabras de las definiciones son cortas, no exceden las doce letras; esto se tuvo en cuenta en todos los casos para facilitar la lectura por parte de los niños de los primeros grados.
5. Las entradas y definiciones poseen un tamaño de letra adecuado para el grupo escolar al cual va dirigido.
6. El diccionario posee cerca de 2000 entradas y pocas acepciones. Los problemas de polisemia se han conjugado mediante acepciones enumeradas de acuerdo con el uso más extendido (*vid.* la entrada *mariposa* en la fig. 1).
7. Las definiciones relacionadas con las Ciencias Naturales se consultaron con especialistas para poder ofrecer informaciones seguras desde el punto de vista científico.
8. La entrada a estudiar resalta en el cuerpo del texto del artículo lexicográfico, lo que contribuye a su mejor comprensión.
9. El diccionario es profusamente ilustrado, pues contiene 503 ilustraciones distribuidas en 192 páginas; así se favorece la precisión del significado de las palabras.
10. Las entradas en su mayoría fueron seleccionadas entre las voces encontradas en la investigación sobre el léxico, a éstas se añadieron otras extraídas de los libros de texto del primer ciclo de enseñanza primaria⁵⁰. Esto es muy importante, pues los niños aprenderán otros vocablos que contribuirán en su formación cognoscitiva y, por ende, a una mejor interpretación de la realidad que los rodea.
11. El *DEI* es un diccionario lingüístico, alfabético y contemporáneo.
12. Se tuvieron en cuenta criterios psicológicos, educativos, éticos, científicos y patrióticos, los que están presentes en las definiciones y en las oraciones que sirven de ejemplo, las cuales son asequibles a los niños de acuerdo con su edad y grado.
13. Fueron estudiadas las diferencias diatópicas del léxico, debido a que hay un grupo no muy numeroso de objetos que reciben diferentes denominaciones en algunas regiones del país. Si estos términos —o solo uno de ellos— aparece en el vocabulario activo de los escolares, se les dio entrada y se hizo la aclaración sobre la variante existente en otra región del país; así, por ejemplo, las palabras *zapote*, *guineo* y *armario* halladas en el léxico de algunas provincias de la región oriental tienen sus variantes en otras provincias (respectivamente, *mamey*, *plátano fruta* y *escaparate*). En estos casos se dio entrada a las dos variantes con la aclaración necesaria y la ilustración está en la que reveló mayor frecuencia.
14. El diccionario propende a lograr una buena ortografía gracias a la novedad de destacar en rojo aquellas letras de cada entrada que puedan ser motivo de error ortográfico.

⁵⁰ El Centro de Lingüística Aplicada trabajó estrechamente con el Ministerio de Educación, el cual facilitó los libros de textos de la enseñanza primaria.



Figura 1

La estructura del artículo lexicográfico del *Diccionario Escolar Ilustrado* es muy sencilla y es como sigue:

- entrada [contiene cromatización de las letras susceptibles de error ortográfico]⁵¹
- número de la acepción en palabras polisémicas
- definición

En la figura 1 se observa una muestra de las entradas del *Diccionario Escolar Ilustrado*. Las características antes señaladas facilitan la familiarización del escolar con el *Diccionario escolar ilustrado*⁵² —que quizás se enfrente a este tipo de libro por primera vez en su corta vida— y lo preparan para el uso futuro de similares más complejos, como el que estudiaremos a continuación.

3. Diccionario básico escolar (DBE)

A diferencia del diccionario anterior, el *Diccionario básico escolar* está destinado a los estudiantes de 5^o y 6^o grados de enseñanza primaria, a los alumnos de secundaria básica y del preuniversitario. Su objetivo principal es lograr la ampliación y un mejor conocimiento del léxico del español por parte de los escolares, así como incidir en una mejor ortografía y en el uso adecuado de las palabras según su función gramatical. El *DBE* al tener un espectro mayor de usuarios, incluyó vocablos no sólo del estudio del vocabulario de primaria sino también vocablos del vocabulario de los alumnos de

⁵¹ El texto entre [] significa que puede existir o no ese componente dentro de la entrada.

⁵² Publicado en 1998 mediante una coedición de la Editorial Oriente de Santiago de Cuba y Ediciones Libertarias de Madrid.

secundaria básica —investigación que se realizó con tal fin—, de los libros de texto y de literatura dedicados a niños y jóvenes escritos por cubanos. También se añadieron palabras de los tres periódicos nacionales cubanos, *Granma*, *Juventud Rebelde* y *Trabajadores*, cuya selección se hizo a partir del *lexicón* de la tesis doctoral de un investigador del *CLA*.

Una característica significativa del *Diccionario básico escolar*, en comparación con el anterior, es la presencia de la clasificación gramatical de cada vocablo y numerosas acepciones, donde se insertan las locuciones correspondientes, clasificadas en nominales, verbales, conjuntivas, preposicionales y adverbiales, según el caso, así como los fraseologismos y refranes que enriquecen y hacen más dinámico el idioma.

Todos los elementos que comprende este diccionario, tanto gramaticales como léxicos y semánticos, son básicos para el conocimiento y uso normativo de la lengua; además, se ha tenido en cuenta la incorporación de la mayor cantidad de palabras de las distintas esferas de la realidad: la naturaleza, sociedad, historia, política, deporte, cultura, ciencia, etc.

En el *DBE* se consideró que el significado de cada vocablo se explicara por medio de definiciones claras y sencillas según la acepción y, además, se utilizara el vocablo en función dentro de una oración mediante ejemplos creados al efecto, lo cual ayuda a reflejar el uso de la palabra según la categoría o las categorías gramaticales en que se hayan clasificado. Analicemos un caso: la palabra *deportista*, que puede realizar las funciones de adjetivo o sustantivo, se ilustra en ambas funciones.

deportista adj. y s. Persona que practica sistemáticamente algún deporte. *Las mujeres deportistas generalmente tienen gran elasticidad en el cuerpo.* (adj.). *Javier Sotomayor es un deportista de fama mundial.* (s.).

de-por-tis-ta; deportistas (pl.)

Otro elemento novedoso de esta obra es el de clasificar y remitir cada verbo, mediante un código, a su modelo de conjugación; por ejemplo el verbo *cantar* [4] y el verbo *satisfacer* [31] corresponden a los modelos *amar* y *hacer*, respectivamente, los cuales aparecerán con ese número y conjugados en todos sus modos, tiempos y personas; de ahí la importancia de los 79 modelos de verbos incluidos en el anexo del *DBE*.

La polisemia es muy profusa en este resultado lexicográfico;⁵³ así se ofrece la mayor cantidad de información en cada entrada, como se ilustra en la siguiente entrada:

centenario, a adj. 1. Que tiene cien años o más. *Mi abuelo el mes pasado cumplió ciento dos años, es centenario.* 2. sm. Tiempo de cien años. *En 1968 se cumplió el centenario de la guerra de los Diez Años.* 3. Suceso que se conmemora cada cien años. *Pronto celebraremos el segundo centenario del nacimiento de José María Heredia, que nació en 1803.*

cen-te-na-rio, a centenarios, as (pl.)

La homonimia también está insertada dentro de las características del *DBE*:

cerca sf. Valla, tapia o muro generalmente de alambre, estacas o piedras que se pone alrededor de cualquier terreno para resguardarlo o limitarlo. *Pusieron una cerca alrededor del terreno deportivo para evitar que penetren intrusos.*

cer-ca; cercas (pl.); cerquita (dim.)

53 La entrada con mayor número de acepciones es *pasar*, con 18.

cerca adv. 1. Próximamente, inmediatamente, a corta distancia. *Mi casa se encuentra cerca de la escuela. Vamos al cine a pie, pues queda cerca.* Ant. lejos. || loc. adv. cerca de.

Aproximadamente, más o menos, casi. *Mi abuela está saludable, aunque tiene cerca de noventa años.*

cer-ca

Esta obra exhibe un gran número de sinónimos y afines que aclaran las definiciones, para llevar al lector al conocimiento de las palabras del mismo significado que puede también seleccionar para expresar sus ideas. Estos sinónimos y afines forman un sistema especial con los antónimos, también contenidos en los artículos de cada vocablo. Ejemplos:

abismo sm. Profundidad muy grande y de gran peligro. *Al llegar a aquella altura, miró hacia abajo y se espantó ante el abismo.* Sin. sima, precipicio, barranco, despeñadero. // fras. estar al borde de un abismo o del abismo. Estar en un gran peligro o en una situación muy difícil. *Por no cumplir con las orientaciones de su jefe, está al borde del abismo.*

a-bis-mo abismos (pl.)

copioso, a adj. Muy abundante, numeroso. *En ese país hay bosques de copiosa vegetación.* Sin. exuberante, excesivo. Af. nutrido, rico. Ant. escaso, pobre.

co-pio-so, a; copiosos, as (pl.)

Es peculiar en este trabajo la división en sílabas de la entrada, el plural, así como el participio —si es un verbo— y en los sustantivos, adjetivos y algunos adverbios los aumentativos y diminutivos.

El *Diccionario básico escolar* posee cerca de 8 000 entradas y alrededor de 20 000 acepciones; en él también los grafemas que pueden ser motivo de error ortográfico están diferenciados. Es un diccionario lingüístico, se basa en el español contemporáneo y puede considerarse como correspondiente al español general, aunque no podemos soslayar la presencia de los vocablos más usados por los hablantes cubanos y las variantes del español incorporadas frecuentemente en el habla de Cuba como *machete, mango*, etc. También aparecen algunas variantes léxicas del español de Cuba como *jaba* y *cachumbambé*.

El *DBE* contiene 19 campos temáticos completamente ilustrados que auxiliarán a los usuarios en la precisión de los significados. Algunos de estos campos temáticos son: *animales invertebrados, animales vertebrados, la escuela, el hospital, elementos para la construcción, artes plásticas, instrumentos musicales, el cosmos, vestuario*, etc.

La estructura del artículo lexicográfico del *Diccionario básico escolar* es mucho más compleja que la estructura del *Diccionario escolar ilustrado* y contiene los siguientes elementos:

- entrada [contiene diferenciación de las letras susceptibles de error ortográfico]
- [pronunciación de la entrada] (Ejemplo: iceberg /áisber/)
- categoría gramatical
- [número del modelo verbal]
- [dominio (*Astronomía, Música, Gramática*, etc.)]
- [estilo (*coloquial, familiar, popular*, etc.)]
- [procedencia de la entrada (*cubanismo, galicismo, anglicismo*)]
- [número de la acepción]
- [categoría gramatical de la acepción]
- definición

- ejemplo[s] de la definición, donde se resalta la entrada
- [sinónimo[s], afin[es] o antónimo[s]]
- [locución, fraseologismo o refrán]
- [ejemplo de la locución o fraseologismo]
- [división silábica de la entrada]
- [plural de la entrada]
- [participio del verbo]
- [diminutivo]
- [aumentativo]

Este *DBE* puede constituir un instrumento de gran utilidad tanto para los hablantes del español como para aquellos que tienen algunos conocimientos de este idioma y necesitan los recursos de esta lengua para expresar las ideas, los significados, así como la función correcta de cada palabra o expresión.

4. Algunos aspectos contrastivos entre ambos diccionarios

En los diccionarios estudiados se trató de lograr su autoconsistencia, aspecto decisivo que apoya la comprensión de palabras desconocidas para los usuarios halladas en algunas definiciones. Este aspecto está más presente en el *DBE* por ser más amplio y complejo. Algunas muestras de la autoconsistencia de los diccionarios se describen a continuación:

DEI:

- Se define *oruga*, presente en *mariposa*
- Se define *insecto*, presente en *abeja, mosca, mariposa, ...*

DBE:

- Se define *apócope*, presente en *auto, básquet, foto, ...*
 - Se define *insecto*, presente en *abeja, aguijón, ala, ...*
 - Se define *vertebrado*, presente en *ave, cartílago, cerebro, ...*
 - Se define *invertebrado*, presente en *gusano, insecto, molusco, ...*
 - Se define *crustáceo*, presente en *antena, branquia, camarón, cangrejo, ...*
 - Se define *apéndice*, presente en *antena, espuela, ...*
 - Se define *escaque*, presente en *ajedrez, alfil, ...*
 - Se define *oruga*, presente en *seda, mariposa, ...*
- Se define *metamorfosis*, presente en *biología, capullo, insecto, mariposa, ...*

Como se ha explicado, ambos diccionarios tienen diferentes objetivos y usuarios, por tal motivo las definiciones en ellos son diferentes; en el *DEI* estas son más sencillas y en el *DBE* más profundas, como observaremos a continuación:

martillo: Abuelo Antonio tiene un martillo en su casa. El martillo es un instrumento de hierro y madera que sirve para golpear e introducir o sacar los clavos en la madera o en otros materiales duros (*DEI*, p. 119).

martillo sm. 1. Instrumento de trabajo compuesto por un mango de madera y una pieza de hierro en forma de T, plana en un extremo con el que se golpea algo y, generalmente, con una o dos uñas en el otro con las que se extraen los clavos fijos en alguna superficie. *El carpintero fijó algunas piezas del mueble con el martillo.* 2. Pieza de un mecanismo que golpea alguna cosa. *El mecánico le explicó que la alarma de aquel reloj no sonaba porque estaba roto el martillo.* // loc. nom. pez martillo. Especie de tiburón que tiene la cabeza parecida a la del martillo, es decir,

ensanchada hacia los lados. *Los pescadores capturaron un pez martillo*. 3. Esfera metálica con peso de 7.257 kg con un cable de acero y una empuñadura que es lanzada por un atleta desde un círculo marcado en el terreno para medir el alcance de su brazo. *En la competencia de lanzamiento del martillo se presentaron atletas de varios países.*

mar-ti-llo; martillos (pl.); martillito (dim.) (DBE, p. 592)

En la siguiente tabla se muestran algunos datos comparativos entre los diccionarios, como un pequeño resumen de lo explicado:

Nº	PARÁMETROS	DEI	DBE
1	número de entradas	2000	8000
2	número de acepciones	limitado	15000
3	categoría gramatical	no presente	presente
4	definición	sencilla, en oraciones	más compleja
5	ejemplificación	combinada dentro de la definición	en cada acepción
6	cromatización de grafemas	presente	presente
7	otros elementos gramaticales	no presente	presente
8	ilustraciones	abundante, en cada página	agrupadas por temas
9	público	1 ^{er} ciclo (2º – 4º grado)	2º ciclo de primaria, sec. básica y preuniversitario

Una tarea ardua, laboriosa, necesaria y costosa que se debe acometer en ambos diccionarios es la actualización. Ampliar algunas definiciones, reducir otras, agregar nuevas entradas, introducir nuevas variantes diatópicas, etc. son actividades que se tienen que realizar para mantener “vivas” estas obras.

En el año 2006 el Centro de Lingüística Aplicada concluyó el proyecto de la versión electrónica del *Diccionario Básico Escolar* conjuntamente con el Grupo IXA de la Facultad de Informática de la Universidad del País Vasco⁵⁴. El diccionario electrónico está codificado en XML⁵⁵ lo que facilita su mantenimiento en el entorno confeccionado con ese fin, así como su conversión a distintos soportes. El CD-ROM obtenido y la posibilidad de consultar este diccionario en INTERNET, ampliarán la gama de beneficiados con este resultado lexicográfico.

Conclusiones

⁵⁴ Proyecto financiado por el gobierno del País Vasco (FOCAD, proyecto Nr. PRO-2003K2/0007).

⁵⁵ *eXtensible Markup Language* (Lenguaje eXtensible de Marcado o Lenguaje Extensible de “Etiquetado”).

1. El estudio del *Léxico activo-funcional del escolar cubano* facilitó la redacción del *Diccionario Escolar Ilustrado* y del *Diccionario Básico Escolar* sobre bases científicamente fundamentadas.
2. El *DEI* proporciona a los niños de los primeros grados de primaria la posibilidad de conocer más su idioma y despertar en ellos el interés por el aprendizaje de usos lingüísticos correctos.
3. El mayor impacto del *DBE* es de carácter social y educativo porque los alumnos del segundo ciclo del nivel primario, secundaria básica y preuniversitario de Cuba podrán contar con una obra que les ayudará en su formación lingüística, cultural, científica, ética y patriótica.
4. El *Diccionario Escolar Ilustrado* y el *Diccionario Básico Escolar* son dos herramientas muy útiles también para maestros y profesores, los cuales lucharán por mejorar la competencia lingüística de los estudiantes desde la enseñanza primaria hasta la preuniversitaria.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, Raúl. Diccionarios para niños: Un problema de comunicación. En: VILLANUEVA, Rebeca Barriga, FAJARDO, Josefina García (eds.) *Reflexiones lingüísticas y literarias*. México: El Colegio de México, 1992. p. 251-259.
- . Diccionarios locales, nacionales, internacionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1/1, p. 51-66, 2003.
- FORGAS, Esther. *Léxico y diccionarios*, coord.. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 1996.
- . Función pragmática y tipología del ejemplo lexicográfico. En: GONZÁLEZ, J. Fernández *et al.* (eds.). *Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1999. p. 687-694.
- JUSTICIA, Fernando. *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Universidad de Granada, 1995.
- MIYARES BERMÚDEZ, Eloína. Algunas consideraciones acerca del Diccionario Escolar Ilustrado. *Estudios de Comunicación Social*, La Habana Academia, p. 17-22, 1997.
- (dir.). *Diccionario Escolar Ilustrado*. Santiago de Cuba–Madrid: Oriente–Ediciones Libertarias, 1998.
- (dir.). *Léxico activo funcional del escolar cubano*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2002 [inédito].
- (dir.). *Diccionario Básico Escolar*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2003
- DRAE*. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2001²².

RUIZ HERNÁNDEZ, Vitelio; MIYARES BERMÚDEZ, Eloína. Resultados de algunas investigaciones en Lingüística Aplicada en Cuba. *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM, México, p. 397-426, 2002.

RUIZ MIYARES, Leonel. Versión avanzada de un sistema computacional aplicado a una investigación lexicológica. *Estudios de Comunicación Social*, La Habana Academia, p. 85-113, 1997.

DESENHO DA MACROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA FÉLIX BUGUEÑO MIRANDA VIRGINIA SITA FARIAS

UFRGS – BRASIL
FELIXV@UOL.COM.BR
VIRGINIAFARIAS@TERRA.COM.BR

***Abstract:** For the conception of the macrostructure of school dictionaries, this article distinguishes between a quantitative and a qualitative macrostructural definition. The concept of a quantitative definition is used to calculate the number of entries. On the other hand, the qualitative macrostructural definition makes it possible to establish the kind of units that are to be lemmatized, as well as to determine if the dictionary will have a listing or a clustering order.*

KEYWORDS: SCHOOL DICTIONARY, PORTUGUESE; MACROSTRUCTURE.

1. Introdução

Alvar (1998, 115) manifestava há quase dez anos que “[sc. as obras lexicográficas escolares] apresentam uma continuidade de estilo e de forma com relação às obras maiores das quais derivam”⁵⁶. Embora essa afirmação tenha sido feita no âmbito da lexicografia espanhola, pode-se dizer que é plenamente válida também para a lexicografia nacional. Em Bugueño, Farias (2006), faz-se uma análise da pertinência de alguns segmentos informativos dos dicionários escolares de circulação no Brasil e comprova-se que essas informações não são nem discretas (ou seja, não são fatos de língua ou de norma), nem discriminantes (ou seja, o consulente não pode tirar proveito algum para seu uso da língua materna), considerando o público-alvo ao qual se destinam. Em Bugueño, Farias (2007), por outro lado, faz-se uma análise de dicionários gerais do português e comprova-se que eles também apresentam problemas de desenho, de forma que alguns dos dicionários escolares de uso no Brasil têm sua qualidade comprometida não só porque não obedecem a uma definição genotípica minimamente rigorosa, como já

⁵⁶ [todas ellas [*i.e.* las obras lexicográficas escolares] muestran una continuidad de estilo y forma respecto a las obras mayores de las que proceden]

demonstrou Farias (2006a), mas também porque são versões nada mais do que simplificadas de obras que possuem problemas de estruturação.

Este trabalho almeja definir os parâmetros constituintes da macroestrutura, o primeiro dos componentes que julgamos canônico em um dicionário semasiológico.

2. Conceitos operacionais básicos

2.1. Definição taxonômica do dicionário

Embora pareça não existir um consenso acerca do que é um “dicionário escolar”, salvo no que diz respeito à constatação puramente fenomenológica de que se trata de uma obra empregada no processo de ensino-aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira, assim como que apresenta um formato reduzido que permite o seu transporte e seu fácil manuseio, é possível começar a definir esse tipo específico de instrumento lexicográfico para a sua posterior articulação em uma taxonomia a partir da proposta de Hartmann, James (2001, s.v. *pedagogical dictionary*), que definem o dicionário pedagógico como “uma obra de referência especificamente desenhada para as necessidades da prática didática de docentes e discentes de uma língua”⁵⁷. Hartmann, James (2001, *ibid*) continuam a sua definição apontando para a diferença entre “dicionários escolares” [*school dictionaries*], cogitados para falantes nativos, e “dicionários de aprendizes” [*learner’s dictionaries*], pensados para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Interessa aqui frisar que, no verbete *school dictionary*, Hartmann, James (2001, s.v.) definem este tipo de instrumento lexicográfico como aquele destinado a crianças em fase de escolarização [*school-children*] e caracterizado pela presença de um vocabulário controlado [*defining vocabulary*], um desenho diferenciado [*clear design*] e a incorporação de gravuras. Embora muito úteis, os traços apontados por Hartmann, James (2001) requerem, naturalmente, uma complementação. Em Bugueño, Farias (2007), demonstrou-se que a funcionalidade de um dicionário obtém-se também, entre outros fatores, pela definição taxonômica da obra lexicográfica, bem como pela determinação do perfil de usuário. Sobre esse último ponto,

⁵⁷ [a reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language]

Tarp (2007, 297) manifesta que os dicionários são “ferramentas de uso concebidas para satisfazer tipos específicos de necessidades que apresentem tipos específicos de usuários em tipos específicos de situações”.

As considerações precedentes poderiam ser sintetizadas nos seguintes axiomas:

1. um dicionário escolar deve ser definido em termos taxonômicos.
2. um dicionário escolar deve estar atrelado a um potencial usuário.
3. um dicionário escolar deve estar atrelado a um conjunto de funções que deve satisfazer.

Para satisfazer o axioma 1, faz-se necessário estabelecer os seguintes parâmetros dicotômicos básicos⁵⁸:

Escopo léxico arrolado: exaustividade X seletividade Pontos dos eixos da língua considerados: diassistêmico X sinsistêmico

Dessas duas coordenadas básicas, obtém-se a seguinte composição de traços:

O dicionário escolar é um dicionário seletivo e sinsistêmico.

É um dicionário seletivo, já que se propõe a dar conta de um universo léxico que exclui, por exemplo, as palavras de baixa frequência, os hapax legomena, as variantes ortográficas, morfológicas e semânticas de escassa representatividade e, talvez isto seja o mais importante, deve dar conta da norma ideal de uma comunidade idiomática.

É um dicionário sinsistêmico justamente porque almeja dar conta de uma norma em particular, considerada como “ideal” por uma comunidade lingüística. Em função dessa particularidade é que esse instrumento lexicográfico deveria almejar ser sintópico, sinstrático e sincrônico, segundo a terminologia de Coseriu (1992)⁵⁹. No entanto, as

⁵⁸ A aplicação dessas dicotomias, levemente modificada, aparece já em Bugueño (2003a), atrelada à definição taxonômica do dicionário geral de língua. Também foi aplicada a um dicionário de falsos amigos (cf. BUGUEÑO, 2007b).

⁵⁹ A necessidade de se estabelecer essas distinções parece não haver sido completamente compreendida ainda. Assim, por exemplo, a Real

demandas curriculares específicas do Estado brasileiro obrigam a redesenhar parcialmente essas coordenadas, embora algumas dessas demandas pareçam obedecer mais a anseios sócio-políticos do que a um planejamento lingüístico criterioso, como depois será exposto.

Da mesma maneira que em qualquer instrumento lexicográfico, cada segmento informativo de um dicionário escolar deve ser rigorosamente funcional. Em Bugueño, Farias (2006, 117), salienta-se que um segmento informativo efetivamente funcional é aquele que serve, de fato, ao usuário, o que vale para cada um dos componentes canônicos do dicionário⁶⁰. Neste ponto, é necessário frisar que a funcionalidade é atingida a partir de um duplo princípio. Em primeiro lugar, quando um segmento informativo corresponde minimamente aos anseios e/ou necessidades de um consultante⁶¹. Em segundo lugar, quando o segmento informativo é efetivamente bem estruturado lingüística e “representacionalmente” para o usuário⁶². Essas condições básicas são as que chamamos de “informações discretas e discriminantes” (cf. Bugueño,

Academia Espanhola publicou um dicionário que visa atingir o público escolar latino-americano, mas que acaba, implicitamente, projetando a norma ideal à luz da norma do espanhol da Espanha (*español peninsular*), como Zanatta (2007) demonstrou. A sintopia, bem entendida, significa que a referência do fato idiomático é feita sem considerar outras realizações lingüísticas “marcadas no espaço”.

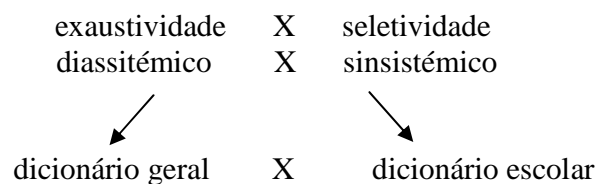
60 Cf. 2.2. para a definição conceitual de “componentes canônicos”.

61 Um exemplo deste tipo é a informação encontrada s.v. *blitz* “Em alemão, com inicial maiúsc. [maiúscula]” (MiCA, 2004, s.v. *blitz*). Esta informação não é relevante num dicionário monolíngüe do português destinado a estudantes desta língua como língua materna, como é o caso da obra citada, nem representa, conseqüentemente, um aporte para o uso ou conhecimento da língua portuguesa.

62 Como exemplo, poder-se-ia citar os seguintes casos. Em primeiro lugar, uma paráfrase explanatória analítica mal formulada: *sinfonia* “s.f. Realização orquestral da sonata, com muitos executantes para cada instrumento e diversidade de timbres” (MiAu (2005, s.v. *sinfonia*) (para o conceito de “paráfrase explanatória analítica” cf. Bugueño, 2007c). Um caso análogo é o dos exemplos não funcionais, tais como *se*² “1. equivale a *caso*, *no caso de*; exprime condição hipótese: *Se vos esforçardes, aprendereis (caso vos esforceis)*” (MiMi (2002, s.v. *se*²).

Farias, 2006). Isto leva, necessariamente, a considerar que há informações que podem ser discretas e discriminantes para um usuário, mas não para outro⁶³, constatação que ajuda a explicar o diagnóstico feito por Alvar (1998) sobre a simples transposição de informações de dicionários em formato “maior” para o formato “menor”. No caso da lexicografia brasileira, as versões “menor” de Au (1999) e Hou (2001), isto é, MiAu (2005) e MiHou (2004) são exemplos dessa tendência.

A partir das distinções de traços feitas anteriormente, poder-se-ia gerar a seguinte taxonomia parcial:



Essa distinção elementar pode ser complementada com a que foi empregada por Engelberg, Lemnitzer (2004, 21), que opõe “dicionário geral” [*Allgemeinwörterbuch*] ao que eles chamam de “dicionários especiais” [*Spezialwörterbücher*], que não é outra coisa senão a aplicação de critérios de restrição que afetam a todos ou alguns componentes canônicos básicos do instrumento lexicográfico. Em outras palavras, é a aplicação de critérios de seletividade em oposição ao caráter “aberto” do dicionário geral. Dentro do grupo dos dicionários especiais, encontra-se o subgrupo dos “dicionários orientados por grupos [*sc.* específicos] de usuários” [*Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch*], que tem como conceito hiperonímico o de “dicionário didático” [*didaktisches Wörterbuch*], estabelecendo-se a seguinte taxonomia de genótipos:

dicionário infantil
dicionário para o ensino fundamental
dicionário escolar

⁶³ Uma informação completamente irrelevante para o usuário escolar é a etimologia, sobretudo em casos como o do exemplo a seguir, onde a informação dada tem utilidade unicamente para o lingüista (nem sequer para o público geral letrado): *estrume* “(lat vulg *strumen por stramen)” (MiMi, 2002, s.v. *estrume*).

Em relação ao critério taxonômico, Engelberg, Lemnitzer (2004, 22) apontam justamente que o subgrupo elencado acima se caracteriza por atender às necessidades [*Bedürfnisse*] de um grupo específico de usuários.

A taxonomia acima apresentada, assim como a dicotomia por nós proposta, requerem ser adaptadas em função das necessidades específicas do consulente escolar brasileiro, que, na verdade, correspondem às demandas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN, 1998).

2.2. Os PCN (1998) e o ensino da língua materna: coordenadas para traçar o perfil do usuário⁶⁴

Em Farias (2006a) e (2007), consideram-se duas variáveis para a construção do perfil do usuário: a) o período escolar dos alunos aos quais a obra se destina, e b) as habilidades lingüísticas⁶⁵ que os estudantes devem desenvolver durante este período.

A estruturação do documento dos PCN (1998) permite estabelecer uma divisão no programa de ensino da educação básica no Brasil em três etapas distintas: a primeira corresponde ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1^a a 4^a série), a segunda corresponde ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a série), e a terceira e última fase corresponde às três séries do ensino médio. Levando em conta esta divisão do ensino básico, definimos nosso usuário como um estudante do período compreendido entre a 5^a e a 8^a série, e delimitamos as suas necessidades lingüísticas tendo em vista as diretrizes para o ensino de língua portuguesa estabelecidas pelos PCN (1998) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Desconsideramos o período

64 Embora Azorín (2007, 170) estabeleça uma diferença entre a tipologia dos usuários e as suas necessidades, é evidente que a urgência por desenhar um instrumento lexicográfico para as necessidades do ensino fundamental no país obriga a que as suas necessidades (estabelecidas a partir dos PCN, 1998) sobreponham-se aos traços que possam caracterizar os usuários.

65 Distinguimos quatro habilidades lingüísticas dentro do ensino da língua: escutar, ler, falar e escrever (cf. Richards, 1999, s.v. *language skills*).

de 1ª a 4ª série, que conta com o chamado “dicionário infantil”⁶⁶, porque ainda sabemos muito pouco sobre este tipo específico de instrumento lexicográfico.

Os PCN (1998) conformam um conjunto de disposições que visam orientar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos e de análise lingüística. Nossa proposta, pois, é fazer corresponder cada segmento informativo do dicionário em nível macro e microestrutural a uma exigência de aprendizagem do aluno descrita no referido documento. Dessa maneira, por exemplo, a necessidade de aprender a escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia, pode estar refletida em um segmento de viés onomasiológico dentro da microestrutura⁶⁷, voltado para a tarefa de produção lingüística, que ofereça sinônimos e antônimos. Por outro lado, é importante ressaltar que nem todas as exigências de aprendizagem podem ser supridas pelo dicionário em função da própria natureza desta obra. Assim, por exemplo, uma das habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas pelo estudante entre a 5ª e a 8ª série é a capacidade de empregar estratégias não-lineares durante o procedimento da leitura, estabelecendo relações entre as diversas partes de um texto, e entre um texto e outros. É evidente, porém, que ajudar no desenvolvimento desta habilidade escapa ao domínio de uma obra lexicográfica.

Considerando que, neste trabalho, estamos tratando especificamente do âmbito macroestrutural, listamos, a seguir, uma série de habilidades lingüísticas que os estudantes entre a 5ª e a 8ª série deverão desenvolver, e que estão diretamente relacionadas com a seleção e ordenação do material léxico. Estas habilidades lingüísticas foram delimitadas em função das informações contidas nos PCN (1998, 45-98).

a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego (níveis sintático, semântico e pragmático);

b) reconhecer a existência da variação lingüística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos), e, a partir deste reconhecimento,

⁶⁶ Como exemplos desse tipo de dicionário, citamos DCR (2005), MDHou (2005) e DILP (2005).

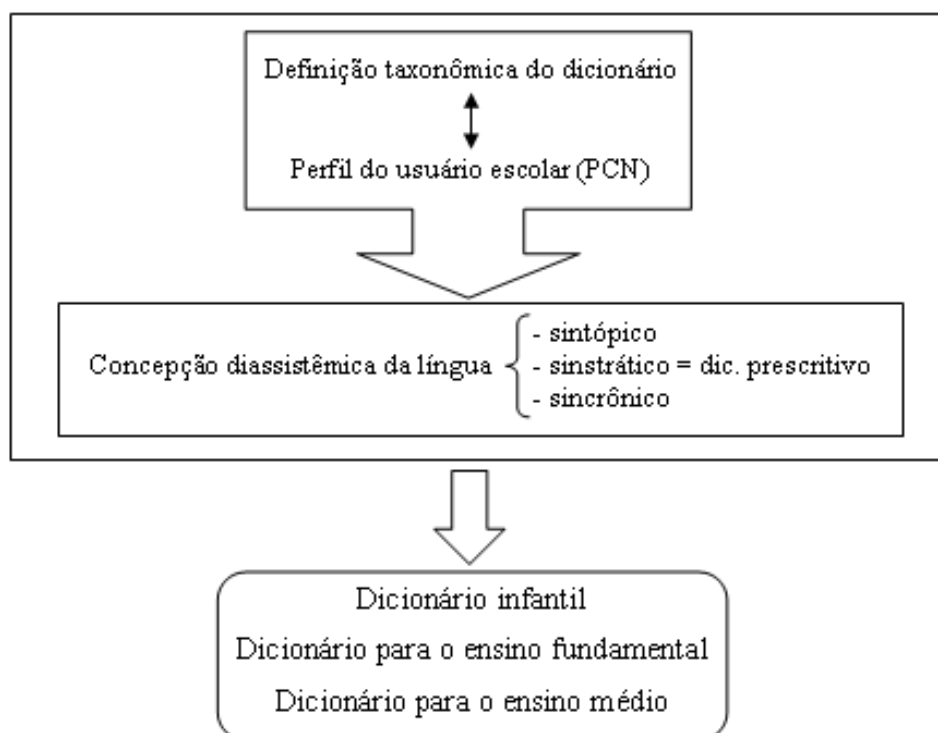
⁶⁷ Em Farias (2006a) e (2006b), estuda-se uma proposta para a apresentação de um segmento deste tipo na microestrutura de um dicionário escolar.

conseguir empregar adequadamente nas produções orais e escritas, as palavras com algum tipo de marca de uso (neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gírias etc.);

c) depreender o significado de unidades inferiores à palavra (afixos e desinências) através da análise de conjuntos de palavras formadas a partir dos mesmos radicais/prefixos/sufixos ou que apresentem as mesmas desinências;

d) identificar famílias de palavras através da aplicação dos processos de derivação.

As habilidades descritas em a. e b. relacionam-se diretamente com a questão da definição macroestrutural quantitativa do dicionário, enquanto que as habilidades descritas em c. e d., por sua vez, estão relacionadas à seleção macroestrutural qualitativa. Em 3., trataremos das conseqüências que cada uma das exigências de desenvolvimento das habilidades lingüísticas inventariadas acima apresenta para a elaboração do desenho da macroestrutura de um instrumento lexicográfico do tipo proposto.



2.3. Os componentes canônicos do dicionário

Hartmann (2001, 58) propõe o conceito de “estrutura do dicionário” [*dictionary structure*] para o conjunto de princípios organizacionais, articulados segundo algoritmos específicos, que conformam o instrumento lexicográfico. A somatória total desse conjunto é chamada por Hartmann (2001, 59) de “megaestrutura” [*megastructure*]. Uma análise, tanto do diagrama proposto por Hartmann (2001), como de várias obras lexicográficas (cf., por exemplo, Bugueño (2005a), Fornari, Bugueño (2006), Zanatta (2007)), revela, no entanto, que parece não haver uma clareza absoluta sobre a necessária articulação e prioridade de uns componentes sobre outros, até porque parece que não se determinou uma tarefa específica para certos componentes, como é o caso do “back matter”, “preenchido” muitas vezes por apêndices de origem e função bastante heterogênea, ou porque outros, como o “middle matter”, são opcionais e, quando utilizados, nem sempre seguem um princípio de funcionalidade. Em função dessa articulação necessária é que propomos o conceito de “componentes canônicos” do dicionário semasiológico⁶⁸. Os componentes canônicos do dicionário semasiológico são a macro, a micro e a medioestrutura, além do “front matter”⁶⁹. A sua correta definição⁷⁰ e articulação ajuda em muito a elevar a qualidade do dicionário.

3. A definição da macroestrutura de um dicionário escolar

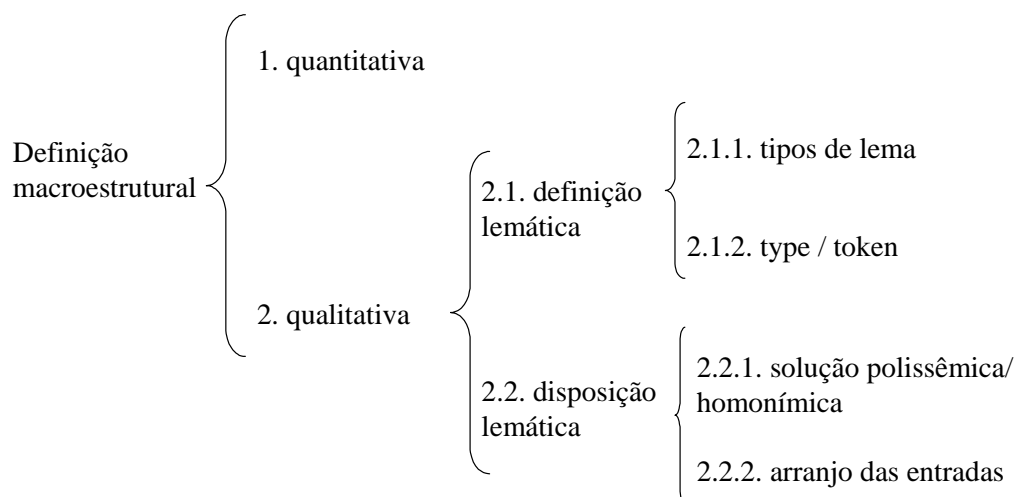
Por “definição macroestrutural” de um dicionário, entende-se o estabelecimento do número de verbetes que o

68 Ao se falar em “componentes canônicos”, é igualmente fundamental especificar sob que perspectiva do ato comunicacional o dicionário é concebido. Assim, por exemplo, em se tratando de dicionários pela imagem ou ortográficos, os componentes canônicos são diferentes. Cf. Bugueño (2007c) para a aplicação do conceito de perspectiva do ato comunicativo.

69 Para uma definição de parâmetros de formulação do “front matter”, cf. Fornari (2007). Um exemplo de um “front matter” escassamente eficiente é MiHou (2004).

70 Exemplos de aplicação da definição da macro, da micro e da medioestrutura podem ser encontrados, respectivamente, em Bugueño (2001), (2002) e (2003b).

dicionário conterá, assim como do tipo de unidades passíveis de lematização. O cálculo do universo léxico a ser arrolado no dicionário corresponde à “definição macroestrutural quantitativa”. O universo léxico definido constitui a “densidade macroestrutural”. Esse cálculo faz-se necessário a fim de evitar o “inchaço macroestrutural”, isto é, a tendência dos dicionários a arrolar grande quantidade de lemas que possuem escassa ou nula utilidade para o usuário. Por outro lado, a “definição macroestrutural qualitativa” permite elencar os tipos de unidades que podem fazer parte da macroestrutura. Isso significa, por exemplo, definir se unidades inferiores à “palavra” podem ou não ser lematizadas. Esquema macroestrutural:



3.1. Definição macroestrutural quantitativa

Na falta de um instrumento que permitisse definir empiricamente o perfil do usuário do dicionário escolar, decidimos, como já dissemos, partir das diretrizes

estabelecidas pelos PCN (1998) para o ensino da língua materna. Constatamos, porém, que há uma série de questões inconciliáveis entre o que apresenta o documento do Ministério da Educação e as coordenadas propostas em 2.1. para o desenho da macroestrutura do dicionário. Assim, por exemplo, a habilidade lingüística descrita em 2.2.a. determina que o foco do ensino deve ser o emprego sintático, semântico e pragmático do vocabulário aprendido, o que deveria refletir-se em uma descrição exaustiva dos aspectos formais e semânticos das unidades léxicas registradas no dicionário (âmbito microestrutural). Isso nos leva a considerar a possibilidade de gerar um dicionário macroestruturalmente conciso, mas microestruturalmente denso. Por outro lado, a exigência de aprendizado apresentada em 2.2.b. cobra uma abertura da nomenclatura do dicionário no sentido de dar conta de uma demanda de aquisição de vocabulário que conflita com determinados problemas metodológicos verificáveis no momento de desenhar o instrumento lexicográfico⁷¹. A seguir, discutiremos alguns problemas relativos à inclusão de vocabulário marcado no dicionário escolar.

3.1.1. O vocabulário marcado diafásico-diastraticamente

Não há nos PCN (1998) uma orientação clara sobre que registro ou registros léxicos devem ser ensinados na escola, salvo o fato de que este documento sugere que o aluno deve tomar consciência da variação lingüística.

3.1.1.1. O problema da norma no dicionário

No momento de definir o escopo léxico que um dicionário deve cobrir, consideramos prudente distinguir entre duas classes de demandas que o instrumento lexicográfico deve satisfazer. Por um lado, não se deve esquecer que a “normatividade [sc. é] inerente aos dicionários”, como afirma acertadamente Zanatta (2006a, 30). Neste contexto, é bom lembrar que Jackson (2002, 76) confere ao dicionário duas tarefas básicas: a função de orientação ortográfica e a de elucidação de significado. A primeira

⁷¹ A definição do “programa constante de informações” foge ao escopo deste trabalho, mas, para o arranjo das entradas, este é um fator a ser considerado, e que se reflete na solução proposta para o item em questão (cf. 3.2.4).

implica necessariamente que se deve entender o dicionário como um ente normativo. Por outro lado, e tal como já dissemos, o dicionário deve atender também a outras demandas que não as unicamente normativas. Sobre esta questão, trataremos mais adiante. No que diz respeito à normatividade, é necessário estabelecer certas precisões conceituais. Seguindo as distinções propostas por Coseriu (1992), é fundamental distinguir entre um “saber elocucional”, um “saber idiomático” e um “saber expressivo”. O primeiro está ligado ao falar em geral. O segundo está ligado ao falar de uma língua histórica, e o terceiro, à atividade lingüística desenvolvida por cada indivíduo concreto. No âmbito do “saber elocucional”, encontra-se o anseio de correção. Assim, por exemplo, explicam-se fenômenos tais como a analogia e a ultracorreção. Em um nível diferente, isto é, no que é chamado de “saber idiomático”, é onde justamente se deve procurar satisfazer esse anseio de correção. Neste ponto, empregamos a distinção proposta por Coseriu (1992) entre “norma real” e “norma ideal”. A “norma real” é aquilo que uma comunidade realiza de fato como atividade lingüística, considerando fatores diatópicos, diafásico-diastráticos e diacrônicos. Por sobre esse conjunto de normas reais ou línguas funcionais, uma comunidade pode querer ter também uma “norma ideal” ou uma “norma exemplar”, ou seja, a norma que a própria comunidade considera como um modelo a ser empregado em certas circunstâncias. A questão, portanto, não é discutir se podemos ou devemos ter uma “norma ideal”, mas sim, como criá-la. Consideramos, ainda, que as aulas de língua materna consistem em ensinar uma língua funcional a mais, que, segundo a terminologia empregada no Brasil, recebe o nome de “norma padrão”. Faraco (2002) distingue entre “norma culta”, ou seja, a norma praticada por um grupo de indivíduos que se manifesta notoriamente através da cultura escrita, e “norma padrão”, que é um ideal idiomático que uma comunidade persegue. Essa distinção corresponde ao que Coseriu (1992) chama de “norma real” e “norma ideal”. Segundo Faraco (2002), no caso particular do Brasil, uma das dificuldades que a comunidade brasileira tem é não se reconhecer na “norma padrão” das gramáticas. Portanto, devemos separar o anseio normativo como uma situação própria do nosso “saber elocucional” da modalidade que procuramos para satisfazer este anseio, o que é um fato que se deriva do saber idiomático. Essa distinção tem uma dupla implicação para o dicionário. Em primeiro lugar, significa que o dicionário deve ter um

viés normativo, como Zanatta (2006a) já apontou⁷². Em segundo lugar, que a satisfação desse anseio deve se ancorar em um fato próprio do “saber idiomático”. É absolutamente essencial frisar, uma vez mais, que “normativo” refere-se a um conjunto de regras a serem observadas em determinadas situações de atividade lingüística. Nesse ponto, é fundamental entender que o dicionário não proíbe nada, e sim propõe uma língua funcional a mais. O problema aqui é saber como estabelecer que língua funcional tem caráter exemplar.

Segundo Trask (2004, s.v. *língua padrão*), o Brasil tem tido dificuldade para encontrar uma norma que possa ser empregada como “norma ideal”⁷³. Algumas propostas apontam para a escolha de dita norma a partir de uma variável diatópica. Assim, por exemplo, tanto Biderman (2000), como Leite, Callou (2002), propõem que se tome como referência o eixo Rio-São Paulo. No entanto, faltam argumentos empíricos que corroborem esta escolha. Seguindo a solução metodológica empregada em CCED (2004), consideramos que a imprensa escrita é uma base mais do que razoável para procurar esta “norma ideal”. Por sua vez, Faraco (2002) também considera que essa é uma opção perfeitamente viável para estabelecer dita “norma ideal”, embora alerte para o paradoxo que constitui o fato de essa norma estar condicionada pelos manuais de redação dos próprios jornais, que se orientam, na sua tarefa prescritiva, em uma “norma padrão” (na terminologia de Faraco, 2002) excessivamente artificial. A esse propósito, Peruzzo (2007) provou que, apesar desses manuais oferecerem orientações por vezes conservadoras, os manuais e os jornais que se guiam por eles “descumprem” grande parte dessas orientações, de modo que, no final das contas, a língua funcional dos jornais está

⁷² Um exemplo de um instrumento de consulta de orientação normativa é DPD (2005) que, embora não seja um dicionário semasiológico, enquanto dicionário de dúvidas, legitima-se, entre outros fatores, justamente pela sua função orientadora. Cf. Bugueño (2006) sobre o valor de DPD (2005) para a comunidade falante nativa de espanhol.

⁷³ A dificuldade parece ser tão grande que nem sequer repertórios léxicos tais como o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP) conseguem lidar bem com o problema. Para uma análise crítica do VOLP e de outros repertórios ortográficos, cf. Costa (2007).

sempre no sadio equilíbrio entre a prescrição conservadora e a inovação que os usuários (redatores e leitores) dessa norma consideram conveniente.

3.1.1.2. A norma: problema ontológico e metodológico

Em síntese, no que diz respeito ao universo léxico de um dicionário escolar, estamos diante de um problema ontológico da linguagem, bem como de um problema metodológico. O anseio por normatividade é um universal de toda comunidade idiomática. A função normativa do dicionário também. No entanto, o fato de ter um caráter normativo não significa que o dicionário proíba outras normas, tampouco que deva excluí-las. Contudo, para que essas normas estejam corretamente representadas, é fundamental contar com os instrumentos metodológicos apropriados. A definição do dicionário escolar como um dicionário sinstrático e sinfásico corresponde ao anseio normativo. O fato de considerar a “norma culta” presente na imprensa escrita é satisfazer este anseio normativo à luz de uma opção metodologicamente sustentável. Em relação à inserção ou representação de outras normas, como os PCN (1998) legitimamente expõem, há uma dificuldade que esbarra não na legitimidade da demanda (até porque todo indivíduo é plurilíngüe na sua própria língua), mas sim em limitações metodológicas, como, a seguir, veremos.

Um caso paradigmático é o da gíria, um dos socioletos mais representativos do português do Brasil. Santos (2007) demonstrou, por exemplo, que muitas das unidades léxicas marcadas como “gíria” nos dicionários brasileiros correspondem, na verdade, ao registro coloquial da língua. Ao anterior, é conveniente acrescentar a distinção feita por Preti (2000), que aconselha distinguir entre uma “gíria de grupo” e outra “comum”, que se aproxima, de fato, ao registro coloquial ou informal da língua. A primeira constitui um código privativo de comunicação. Assim, o que entendemos por “gíria” corresponde a uma língua funcional em código, que só se torna “pública” ao espalhar-se na comunidade. Nesse momento deixa de ser privativa e passa a fazer parte do registro informal. Na própria dicionarização da gíria está a sua negação, pois para ser considerada como tal tem de ser secreta. Logo, não é possível ter gíria “stricto sensu” no dicionário.

3.1.2. O vocabulário marcado diatopicamente

Uma das variáveis consideradas dentro da concepção diassistêmica da linguagem resultou na definição do dicionário escolar como um repertório léxico sintópico. No entanto, os PCN (1998) consideram fundamental desenvolver no aluno brasileiro o senso da variação lingüística (diatópica, diafásico-diastrática, diacrônica). Para o desenho do dicionário escolar, esses objetivos esbarram em limitações teórico-metodológicas e práticas. Em primeiro lugar, devemos nos perguntar quantas zonas dialetais o país tem, se se considera que o Brasil não conta ainda com um atlas lingüístico que permita estabelecê-las (cf. Cardoso, Motta (2003) para este problema). A essa limitação, segue outra não menos importante, que é a de saber quanta variação diatópica é razoável no instrumento lexicográfico em questão. Isquierdo (2007, 198) reconhece que nem para o dicionário geral (aberto, na nossa taxonomia) existem estudos que permitam calcular a densidade de regionalismos. Um terceiro fator (que deriva dos dois anteriores) é saber a extensão de uso de um regionalismo.

Diante destes três fatores, cabem duas soluções: a primeira seria desconsiderar completamente a variação diatópica e elaborar um instrumento lexicográfico rigorosamente sintópico, alternativa metodologicamente coerente, mas que não está de acordo com as orientações do Ministério da Educação. A segunda é abrir parcialmente o dicionário à variação diatópica, mas à custa de ter de oferecer um número muito limitado de regionalismos, aqueles de “senso comum”. É interessante observar que os dicionários por nós analisados parecem não ter uma consciência das implicações que um registro inadequado de regionalismos acarreta. Assim, por exemplo, em MiLu (2002, s.v.) encontramos *pechar*, claramente um gauchismo, embora não apareça marcado. Ao anterior, somam-se os casos em que uma mesma unidade léxica aparece com marcas diatópicas diferentes, como, por exemplo, *aperreio*. Enquanto em Au (1999) e Hou (2001) figura como “nordestinismo”, em MiMe (2000) aparece como “nortismo”. Finalmente, ressaltamos que, além de atribuir marcas diatópicas a unidades tais como *macaxeira*, aliás, assistematicamente marcada como “nordestinismo”, não há muito mais a ser feito.

O vocabulário marcado diacronicamente

Se um indivíduo domina várias línguas funcionais dentro de uma mesma língua histórica, também é certo que essas várias línguas funcionais operam basicamente sobre o momento histórico no qual o indivíduo vive. Isto significa que, no plano macroestrutural, a seleção léxica deve corresponder à “norma culta” contemporânea do usuário, fato que, aliás, ajuda a evitar esse estranhamento que a variedade exemplar parece causar em uma parcela da sociedade brasileira. Ao anterior, deve-se acrescentar que um dicionário é útil quando descreve fatos funcionais. Dado que o ensino da língua materna, pela sua própria natureza, prescinde de qualquer consideração diacrônica, uma perspectiva “historicista” no dicionário (seja sob a forma de arcaísmos, seja sob a forma de comentário etimológico⁷⁴) é, sem lugar a dúvidas, um fato não funcional.

Por outro lado, segundo os PCN (1998), os neologismos fazem parte da variação lingüística a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É obvio que um dicionário escolar não é apropriado para oferecer orientações a esse respeito. Em primeiro lugar, porque o neologismo é, por definição, uma unidade extremamente instável (*lular* é um bom exemplo), de modo que o dicionário não pode legitimar o que na língua ainda não é fato idiomático consagrado. Em segundo lugar, porque quando uma unidade neológica se consagra na língua, e, portanto, torna-se passível de dicionarização, deixa de ser um neologismo. A única forma de contornar o problema seria indicar neologismos, marcá-los como tal, e submeter o dicionário a uma revisão segundo intervalos pré-determinados, o que é quase inviável na prática. Só assim o dicionário poderá seguir preservando o valor funcional das suas informações. Dada a natureza instável do neologismo, e considerando que hoje se conta com ferramentas informáticas de domínio público como a internet, faz mais sentido organizar bancos de dados neológicos “ad hoc” que sejam regularmente reavaliados a fim de determinar se as palavras ali arroladas acabaram se incorporando definitivamente à língua ou não⁷⁵. Para a língua espanhola, por exemplo, o Instituto Cervantes disponibiliza um banco de dados

74 Cf. Bugueño (2004) sobre a pertinência do comentário etimológico em dicionários semasiológicos.

75 Segundo Alves (2007), um banco geral de neologismos para o português brasileiro já existe.

de neologismos que é constantemente atualizado⁷⁶. No que diz respeito aos estrangeirismos, há duas questões para se considerar. Se os estrangeirismos têm condição neológica, é prudente agir tal como no caso dos neologismos vernáculos. Se estão consagrados, é necessário avaliá-los também em relação à sua acomodação aos padrões fonológico-ortográficos da língua portuguesa (*shampoo / xampu*), ou seja, se geram formas paralelas, isto é, se ganham o estatuto de empréstimos, o que leva ao problema de estabelecer a invariante (*type*) e a variante (*token*) (cf. 3.2.2. do presente trabalho).

3.1.4. Resultados preliminares para a definição macroestrutural quantitativa

Na ausência de parâmetros quantitativos que reflitam a língua em uso ajustada às exigências de um usuário escolar, decidimos tentar calcular a densidade macroestrutural que um dicionário escolar deveria ter. Ressaltamos que as ferramentas que temos disponíveis neste momento somente permitem calcular com razoável precisão a exclusão de vocabulário desusado ou de baixa frequência. Para tanto, contamos com o auxílio do Núcleo de Apoio Estatístico do Instituto de Matemáticas da UFRGS, junto ao qual desenvolvemos a seguinte metodologia.

Foram escolhidos os 15 dicionários mais vendidos como dicionários escolares no mercado brasileiro⁷⁷, segundo consta nos sites de duas livrarias de projeção nacional. Calculou-se, então, a densidade macroestrutural de cada uma dessas 15 obras. Para tanto, selecionamos quatro intervalos lexicais das letras *b* (entre *blindar* e *boina*), *e* (entre *espiral* e *esqui*), *m* (entre *mate* e *mecânica*) e *t* (entre *traça* e *transcender*). Nesses intervalos foram pesquisadas:

Todas as entradas pouco usuais por serem

- arcaísmos (ex. *esposório*, *taramela*)
- dialetismos de pouca irradiação (ex. *boiçununga*)
- tecnicismos de pouca

⁷⁶ Este banco de dados está disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos.

⁷⁷ Os dicionários são: MiMe (2000), MiSB (2000), MiRi (2000), MiGK (2001), MiMi (2002), MiLu (2002), DELP (2004), MiHou (2004), MiCA (2004), LELP (2004), MiRR (2005), MiAu (2005), DJLP (2005), DEC (2005) e MiSA (2006). A tabela com a descrição sintética dos dados obtidos através da análise dos intervalos selecionados nas obras mencionadas está anexada ao trabalho (cf. anexo 1).

Os cálculos foram feitos com a ajuda do buscador Google. Na opinião de Sardinha (2003), esta opção de busca não oferece dificuldades para o registro escrito da língua e é empregada também por Tagnin (2005). Considerando que os bancos de dados disponíveis para o português do Brasil são parciais (cf. Tagnin, 2005, 22), essa é a única forma viável, neste momento, de fazer esses cálculos.

Assim, cada intervalo analisado forneceu-nos dados numéricos acerca das unidades léxicas de baixa frequência. A partir destes dados foi possível calcular a porcentagem de unidades de baixa frequência em relação ao universo léxico de cada dicionário. Neste primeiro momento, pois, constatamos que os dicionários escolares apresentam um inchaço macroestrutural que gira em torno de 16%. Num segundo momento, deveremos submeter estes dados a uma operação estatística que nos permitirá estabelecer qual seria a densidade macroestrutural aproximada de um dicionário escolar.

3.2. Densidade macroestrutural qualitativa

3.2.1. Definição lematizada

Para a definição macroestrutural qualitativa, ou seja, que tipos de unidades devem constituir a nomenclatura de um dicionário escolar, empregaremos como base a proposta desenvolvida em Bugueño (2005b) e (2007a), que aqui será revista e ampliada.

Os dicionários, de um modo geral, costumam apresentar um conjunto bastante heterogêneo de unidades léxicas lematizadas. Em Farias (2006a) e (2007), apresentamos um esquema dos tipos de unidades encontradas nos dicionários escolares então analisados que incluía “palavras”, unidades fraseológicas, formas presas (prefixos e sufixos), siglas e

abreviaturas. Para efeitos da definição lematizada proposta aqui, consideramos unicamente os lexemas plenos, isto é, as lexias simples (*simplex*), as lexias compostas (compostos) e as lexias complexas (unidades fraseológicas). As particularidades de lematização relativas às lexias simples serão tratadas em 3.2.2. No que diz respeito às lexias compostas e complexas, estes tipos apresentam uma série de dificuldades que exigem um estudo à parte. A seguir, apenas mencionaremos sucintamente algumas destas dificuldades. Por outro lado, há argumentos que permitem excluir tanto unidades inferiores aos lexemas plenos, como outros tipos de elementos que costumam ser lematizados.

3.2.1.1. Compostos

O tratamento dos compostos nos dicionários de língua portuguesa parece não obedecer a critérios coerentes, de modo que é necessário, primeiramente, buscar um consenso doutrinário mínimo antes de proceder ao seu tratamento lexicográfico. Assim, por exemplo, segundo Bechara (2006, 99-101) e Cunha, Cintra (2001, 66), o hífen deve ser empregado quando o composto não corresponde à significação literal das unidades que o compõem. No entanto, Au (1999) e Hou (2001) grafam *macaco velho* sem hífen. Em Hou (2001) encontramos também o caso de *pé quente*.

3.2.1.2. Unidades fraseológicas

A inclusão das unidades fraseológicas acarreta três tipos de problemas: 1) a fixação fraseológica, ou seja, a elaboração de critérios que possibilitem estabelecer os componentes de uma expressão fraseológica; 2) a seleção do conjunto de unidades fraseológicas pertinente em um dicionário escolar, e 3) os critérios de lematização.

3.2.1.3. Prefixos e sufixos

Com relação à inclusão de unidades inferiores à palavra no dicionário escolar, há três problemas fundamentais que devem ser levados em conta: 1) a complexidade inerente à questão da lematização de afixos, refletida na inconsistência das informações apresentadas nos dicionários de língua; 2) a falta de critérios denunciada pela

assistemática no tratamento lexicográfico destas formas por parte dos dicionários escolares que decidem registrá-las⁷⁸, e 3) o proveito efetivo que um estudante pode tirar das informações apresentadas nos dicionários que ele consulta.

Com relação ao primeiro problema exposto, apresentaremos aqui três exemplos práticos. A primeira questão, já descrita em Bugueño (2005b, 24-25) e (2007a, 268-269), diz respeito à confusão existente entre os processos de derivação vernácula e os que aconteceram no latim, e que, portanto, não constituem opções reais de derivação na língua portuguesa sob a perspectiva sincrônica. Este é um problema bastante grave em dicionários do português, como comprova a análise do tratamento do prefixo *a-* em três obras (cf. Bugueño (2005b, 24-25) e (2007a, 268-269)). A segunda questão é a tentativa de lematização de prefixos que apresentam formas variantes, a exemplo do prefixo *in-*, que se realiza como *i-* diante de *l* (*ilíquidável*), *m* (*imaturó*), *n* (*inegociável*), *r* (*irreal*), como *im-* diante de *b* (*imbebível*) e *p* (*impossível*), e como *in-* nos demais casos (por exemplo, *inadmissível* e *inconstante*). A terceira e última questão que aqui será exposta diz respeito ao problema da polissemia, bem como da produtividade de algumas formas. Exemplificamos com o sufixo *-udo*, formador de adjetivos a partir de substantivos concretos, que expressa “abundância de”, geralmente indicando depreciação, como em *beijudo*, *cabeçudo* e *cabeludo*, o que não ocorre, por outro lado, em *boazuda*. Seria, no entanto, arriscado dizer que este sufixo também expressa um ponderativo de qualidade, já que é difícil comprovar a produtividade do sufixo *-udo* com este valor⁷⁹.

78 Emsel (1992) é o único trabalho conhecido que promove a incorporação sistemática de afixos. No entanto, a sua proposta esbarra justamente nas considerações expostas aqui. Um exemplo que serve de aval à nossa decisão pode ser encontrado em OALD (1995, s.v. *un-*), onde, embora se arrole na macroestrutura este e outros prefixos, adverte-se na nota de uso correspondente que não se pode prever o uso dos prefixos na formação de antônimos. Embora OALD (1995) esteja cogitado para quem não tem o inglês como língua materna, a capacidade parcial de predição também se aplica para a língua materna.

79 Em um futuro próximo talvez seja possível resolver a questão de uma forma mais satisfatória. Allhoff (1992, 74), por exemplo, considera viável um tratamento integral dos afixos, se estes fossem considerados de uma dupla perspectiva: a sua significação e a sua frequência de uso. Assim,

A dificuldade intrínseca ao tratamento lexicológico das unidades inferiores à palavra relaciona-se, por sua vez, ao segundo problema apontado, ou seja, a falta de critérios dos dicionários para o tratamento dos afixos. Ilustraremos esta questão com exemplos retirados dos dicionários escolares analisados. Assim, com relação aos processos de derivação vernácula, MiRR (2005), por exemplo, lematiza os prefixos *ab-* “Expressa idéia de separação, afastamento, isolamento” e *ad-* “Expressa idéia de aumento, aditamento, aproximação”, mas não lematiza o prefixo *a-*, bem mais recorrente na formação de palavras em língua portuguesa contemporaneamente⁸⁰. Por sua vez, com relação à lematização de formas variantes, encontramos um flagrante da assistemática dos dicionários em MiMi (2002, s.v.), que lematiza a forma *i-* como prefixo (“*pref* Entra na formação de alguns vocábulos, por assimilação do prefixo *in*, antes de *m*, *n*, *l* ou *r*, para exprimir negação” (Cf. MiMi, 2002, s.v. *i*²), mas que, por outro lado, registra a forma *in* como preposição latina, correspondente a *em*.

Finalmente, o exemplo retirado de MiHou (2004, s.v.) ilustra bem o último problema exposto, ou seja, a utilidade efetiva para os estudantes da lematização de afixos em obras escolares. Neste dicionário encontramos, em uma mesma entrada, os alomorfes *trans-*, *tra-*, *tras-* e *tres-* (cf. MiHou, 2004, s.v.), acompanhados de um breve comentário sobre o seu conteúdo semântico, o que é bem pouco útil para o consulente. Analisando a questão do ponto de vista semasiológico (compreensão), entendemos que o estudante não deverá, necessariamente, recorrer ao dicionário para conhecer o significado deste prefixo, já que, salvo nos casos em que os afixos são apresentados como metalinguagem, estas formas aparecerão compondo lexemas plenos, de modo que o estudante, provavelmente,

poder-se-ia, talvez, obter um inventário mais reduzido que permitisse superar os problemas já apontados. No caso específico do Brasil, Alves (2007, 81) comenta que é possível reconhecer alguns afixos de alta produtividade no português brasileiro, de modo que há indícios de que se poderá chegar, em um longo prazo, a alguma solução satisfatória. No entanto, continua a dúvida de que, ainda que se obtenha uma metodologia para o tratamento dos afixos, ela será aplicável além do dicionário geral, e, mais especificamente, em um dicionário escolar.

80 Au (1999) registra os prefixos *ab-* e *ad-* como formas variantes do prefixo *a-*, oferecendo remissões às acepções correspondentes: “V. *a*⁻¹” (Au, 1999, s.v.*ab-*) e “V. *a*⁻²” (Au, 1999, s.v.*ad-*).

irá consultar a palavra “inteira” no dicionário. Além disso, no caso de se desejar isolar o conteúdo semântico de um determinado afixo, isto resultará relativamente fácil através de um exercício de comparação de unidades léxicas formadas com o mesmo prefixo ou sufixo (como exemplo, *altivez, estupidez, timidez, viuvez*). Por sua vez, do ponto de vista onomasiológico (produção), ainda que o aluno conheça os prefixos e sufixos disponíveis na língua, bem como seus eventuais alomorfes, e saiba o significado de cada um deles, como ele poderá saber que prefixo deve juntar-se a determinada raiz para formar uma nova palavra? Como constatamos, MiHou (2004, s.v. *trans-, tra-, tras-, tres-*) não apresenta nenhuma informação que possa orientar o consulente neste sentido, de modo que o dicionário, se contribui muito pouco no que concerne à função de compreensão lingüística, simplesmente não auxilia na função de produção.

Some-se à complexidade inerente à questão da lematização das formas presas, discutida nos parágrafos precedentes, o fato de que os alunos entre a 5ª e a 8ª série estão apenas iniciando o estudo das formas afixas na língua portuguesa. Salientamos que, mesmo autores como Castillo, García (2003) que, num primeiro momento, defendem a inclusão de unidades inferiores à palavra nos dicionários, atentam para o fato de que “esta determinação é discutível, porque o usuário ao que se destina este tipo de obra nem sempre domina os distintos mecanismos de criação léxica”⁸¹ (Castillo, García, 2003, 339). Por fim, como último argumento para justificar a exclusão de unidades inferiores à palavra dos dicionários escolares⁸², recorreremos às próprias orientações dos PCN (1998) com relação ao estudo dos processos de formação de palavras, ou seja, que as operações de comparação e análise das formas lingüísticas devem ser incentivadas, a fim de que o

81 [esta determinación es discutible, porque el usuario al que va destinado este tipo de obras no siempre domina los distintos mecanismos de creación léxica]

82 Alguns dicionários analisados, a exemplo de MiMi (2002), MiLu (2002) e MiRR (2005), recorrem a uma solução alternativa ao problema da inclusão de formas presas na nomenclatura do dicionário, oferecendo listas de prefixos, sufixos e, até mesmo raízes no *front matter* ou no *back matter* da obra. Esta solução, no entanto, não resolve o problema, já que, ao final de contas, os dicionários que optam por esta saída acabam incorrendo em erros tão ou mais graves dos que encontramos na lematização desta formas na macroestrutura da obra.

aluno consiga compreender os fenômenos de derivação e flexão e seja capaz de construir paradigmas (cf. PCN, 1998, 63). Assim sendo, em vez de inventariar estas formas nos dicionários, oferecendo ou informações insuficientes para os estudantes, ou, por outro lado, informações pouco apropriadas para o seu nível de escolaridade, seria mais útil (muito embora não menos complexo do ponto de vista metodológico, como veremos em 3.2.4.) pensar em solucionar este problema através da ordenação da nomenclatura em nicho léxico.

3.2.1.4. Siglas e abreviaturas

Segundo nossa definição de unidade léxica a ser lematizada e que corresponde à palavra, siglas e acrônimos não fazem parte da seleção macroestrutural qualitativa. No entanto, as siglas e acrônimos já devidamente lexicalizados devem sim ser arrolados, como é o caso de *aids*, *ibope* e *sedex*. No entanto, há de se levar em conta que é necessário fazer um estudo mais aprimorado sobre critérios lexicogênicos para poder gerar uma metodologia coerente que permita resolver, por exemplo, problemas tais como: 1) parâmetros metodológicos que permitam aferir com a maior precisão possível o grau de lexicalização das siglas e acrônimos (ou seja, problemas análogos aos dos neologismos); 2) critérios de lematização para resolver os casos em que não existe nenhuma motivação etimológica entre a unidade lexicalizada e a forma primitiva (*ibope*), frente a casos em que ainda há vacilação (*aids/AIDS*)⁸³.

Sem dúvida alguma, siglas e acrônimos fazem parte do uso lingüístico cotidiano, de modo que, na ausência de dicionários de siglas confiáveis, o dicionário semasiológico acaba por converter-se em um espaço para sua elucidação. Este espaço, no entanto, não pode estar na macroestrutura, mas sim é perfeitamente possível criar ordenações macroestruturais complementares no *back matter* para arrolar esse tipo de lemas.

3.2.2. A lematização das formas de *type* e *token*

⁸³ O fato de se grafar uma sigla com minúsculas já indica um forte processo de lexicalização.

Em primeiro lugar, insistimos em que as unidades passíveis de lematização são o que chamamos de lexemas plenos, que dividimos em simples, compostos e complexos. Neste ponto é que devemos considerar a questão da distinção entre *type* e *token*, que se manifesta em dois distintos aspectos: a lematização de variantes e a lematização de formas flexionadas.

3.2.2.1. Lematização de formas variantes

A indicação da existência de formas variantes (*tokens*) é bastante pertinente na microestrutura, sempre e quando se explicita devidamente a forma de mais prestígio (ou *type*), usando como parâmetro uma norma ideal, ou norma padrão, que deve ser definida já no momento da concepção da obra (cf. 3.1. do presente trabalho). Os dicionários em geral, no entanto, não possuem critérios claros para a apresentação deste tipo de informação.

Em primeiro lugar, ressaltamos que, havendo sido definido o dicionário escolar como uma obra de caráter sincrônico (cf. 3.1.3. do presente trabalho), todas as formas variantes desusadas e mesmo as de frequência baixa não devem estar registradas no dicionário, nem tampouco figurar nos verbetes como parte do comentário de forma. Como exemplo, citamos *assoalhar*⁸⁴ e *soalhar*⁸⁵ (ambas registradas como *type* e *token* respectivamente em MiAu, 2005), bem como as variantes *biscouto*⁸⁶ de *biscoito* (MiLu, 2002, s.v.) e *espório*⁸⁷ de *esporo* (MiSB, 2000, s.v.), além de *cavocadeira*⁸⁸ e *cavocadeira*⁸⁹ (MiLu, 2002, s.v.), dois possíveis casos de *ghost words* (note-se que nem

84 141 ocorrências recuperadas em sites de busca da internet em 23.09.2007.

85 18 ocorrências recuperadas em sites de busca da internet em 23.09.2007.

86 130 ocorrências recuperadas em sites de busca da internet em 23.09.2007.

87 27 ocorrências recuperadas em sites de busca da internet em 23.09.2007.

88 Sem registro de ocorrência em busca realizada em 23.09.2007.

89 Sem registro de ocorrência em busca realizada em 23.09.2007.

Au (1999) nem Hou (2001) registram estas unidades). Todos estes lexemas, pois, deveriam ser eliminados dos dicionários que os registram.

Em segundo lugar, devemos considerar também o caso das variantes marcadas diatópica e diafásico-diastraticamente. No que diz respeito às variantes marcadas diatopicamente, o problema pode ser facilmente solucionado, se consideramos que estas unidades, pela sua própria restrição geográfica, devem apresentar uma frequência bastante inferior à da variante não marcada (*type*), de modo que podemos eliminá-las pelo critério de frequência⁹⁰. De forma similar, podemos optar por eliminar as variantes marcadas diafásico-diastraticamente, se consideramos que o dicionário deve refletir uma norma padrão, apresentada como uma língua funcional a mais (e não única) que deve ser assimilada pelo aluno. Assim uma forma como *perca* (variante de menos prestígio de *perda*) pode, sem nenhum problema, ser excluída do dicionário escolar. No entanto, se o redator de uma obra deste tipo insiste em registrar uma variante marcada, como *perca*, respaldado pelo fato de que esta unidade apresenta um uso bastante estendido, é imprescindível que o verbete correspondente a esta entrada apresente uma nota que deixe bem claro para o consultante que esta variante deve ser evitada em contextos mais formais em favor da forma *perda*. Salientamos que esta prescrição de uso indicada nos dicionários, a exemplo do que fazem Au (1999) e Hou (2001) através, principalmente, de marcas de uso, desconsiderando-se, está claro, os vários problemas detectados nestas duas obras (cf. Bugueño, Farias, 2007), corrobora o fato de que os dicionários são instrumentos normativos por natureza.

Finalmente, quando as variantes não forem marcadas e apresentarem uma frequência de uso elevada, o seu registro no dicionário converte-se em uma informação altamente discreta e discriminante para o consultante escolar. Neste caso, poderemos nos deparar com duas situações distintas. A primeira, e mais facilmente resolvível, é o fato de haver uma discrepância considerável entre o número de ocorrências das duas formas, ainda que ambas apresentem uma frequência elevada. Nesta primeira situação, a

⁹⁰ Tomamos o exemplo de *salaminho* (*type*) e *salamito* (*token*, forma usada no RS). Enquanto a primeira forma apresenta um número próximo a 24.000 ocorrências, a variante marcada diatopicamente apresenta não mais que 150 ocorrências (pesquisa realizada em 23.09.2007).

identificação das formas de *type* e *token* é bastante simples, se tomamos como referência o número de ocorrências. Assim, para o par *rasto/rastro*, poderíamos identificar a forma *rastro* como *type* (350.000 ocorrências recuperadas em 23.09.2007), e *rasto*, por sua vez, como *token* (21.700 ocorrências recuperadas em 23.09.2007). Outro exemplo é o par *abdome/abdômen*: a primeira forma pode ser apontada como *type* (262.000 ocorrências, em 23.09.2007), e a segunda forma como *token* (242.000 ocorrências, em 23.09.2007). A análise dos dicionários escolares selecionados, entretanto, comprova as nossas suspeitas de que não há critérios para o registro das formas variantes. Tomemos como exemplo MiMi (2002, s.v.), que indica, no caso do par *rasto/rastro*, a forma *rasto* como *type*, enquanto que, no caso do par *abdome/abdômen*, indica a forma *abdome*. Em outras palavras, o dicionário parece adotar dois parâmetros distintos para a indicação do *type* em cada caso. Se tomarmos como parâmetro a frequência, percebemos claramente que o dicionário, em uma situação, apresenta a forma com o menor número de ocorrências como *type* (*rasto*), enquanto na outra, sim, parece guiar-se pelo número de ocorrências para a indicação da forma de mais prestígio (*abdome*). Por outro lado, a escolha do dicionário tampouco se sustentaria se arrolássemos a hipótese de que o lexicógrafo, neste caso, tendeu a preservar as formas eruditas, já que este argumento não serviria para explicar nenhuma das propostas apresentadas pela obra⁹¹.

A segunda situação com a qual podemos nos deparar é o fato de haver uma diferença insignificante entre o número de ocorrências de cada uma das formas. Tomamos como exemplo o par *escumadeira/espumadeira*. Para *escumadeira*, encontramos 31.000 ocorrências (em 23.09.2007), enquanto para *espumadeira*, encontramos 30.300 ocorrências (também em 23.09.2007), uma diferença mínima, como vemos. Se na primeira situação exposta, o problema reduz-se a uma questão

⁹¹ Conforme a datação apresentada em Hou (2001, s.v. *abdome*), esta forma apareceu apenas no século XX, enquanto que a forma *abdômen* tem sua primeira ocorrência registrada em 1661 (cf. Hou, 2001, s.v. *abdômen*). Também de acordo com as informações recuperadas em Hou (2001, s.v. *rasto* e s.v. *rastro*), estas duas formas teriam aparecido ainda no século XIV. Contudo, a indicação etimológica presente s.v. *rasto* nos faz crer que esta forma seja posterior a *rastro*: “ETIM *rastro*, com dissimilação” (Hou, 2001, s.v. *rasto*).

medioestrutural de como fazer a remissão entre as duas formas no dicionário, levando em conta que a determinação das formas de *type* e *token* pode ser resolvida de um modo mais simples, nesta segunda situação, ainda temos o problema de como apresentar a informação para o consulente, considerando o anseio de correção intrínseco ao “saber elocucional”, tal qual comentamos em 3.1.1.1. Neste caso não é tão simples falar em *type* e *token*. Contudo, as informações apresentadas nos dicionários escolares muitas vezes nos induzem a outras conclusões. MiCA (2004, s.v.), por exemplo, apresenta a forma *escumadeira* como *type*. Poderíamos atribuir esta opção do dicionário, num primeiro momento, a um desejo de preservar as formas eruditas, embora isto seja insustentável do ponto de vista filológico⁹². Além disso, esta hipótese não se sustenta se analisamos, por exemplo, a opção por apresentar a forma *abdome* como *type*, considerando o par *abdome/abdômen* (cf. MiCA, 2004, s.v. *abdome*, *abdômen*). É necessário, pois, encontrar um modo de registrar formas como *escumadeira* e *espumadeira*, de maneira que fique claro para o consulente que, neste caso, não se verifica uma distinção entre *type* e *token*. Uma solução, talvez não a mais indicada por ocupar muito espaço, seria fazer acompanhar o verbete completo a cada forma, apresentado uma remissão de um verbete a outro, para indicar a existência de outra forma igualmente legítima. Outra saída seria apresentar o verbete completo junto à forma que aparece antes na progressão alfabética, mas deixando sempre bem claro tanto neste verbete, quanto na entrada em que se faz apenas uma remissão, que ambas as formas são igualmente legítimas.

3.2.2.2. Lematização de formas flexionadas

Outro problema relacionado à lematização especialmente de *tokens* no dicionário diz respeito ao registro de formas flexionadas. Este é um recurso empregado legitimamente em dicionários bilíngües, por exemplo, como forma de auxiliar os estudantes a identificar as formas verbais que apresentam irregularidades muito grandes (como exemplo, *kam*, Präteritum de *kommen*, em SWPD (2002, s.v. *kam*)).

⁹² *Escumadeira* e *espumadeira* são derivados de *escumar* e *espumar*, ambas com uma primeira documentação no século XIV (cf. Cunha, 1996, s.v.).

Em um dicionário escolar de português para estudantes desta língua como língua materna, por sua vez, um recurso deste tipo é importante, por exemplo, se consideramos os casos de gênero expresso através de derivação, como em *galo/galinha*, situação na qual entendemos que as duas formas devem estar devidamente registradas no dicionário. Por outro lado, o registro de *tokens* como *esposa* e *soberana* em MiAu (2005) não constitui uma informação funcional para o estudante, já que a flexão de gênero, neste caso, é regular⁹³ e, espera-se, conhecida há muito tempo pelo estudante. O mesmo se pode dizer sobre a lematização de *esquerdas* em DELP (2004), já que a flexão de número aqui é igualmente regular⁹⁴.

3.2.3. Solução polissêmica x solução homonímica⁹⁵

Há dois fatores fundamentais que devemos considerar para decidir qual procedimento deve ser adotado no dicionário escolar: 1) não existem critérios definitivos para que se estabeleça uma distinção clara entre homonímia e polissemia (cf. Haensch (1982, 297-328), Marques (1990, 65-66), Palmer (1991, 100-108) e Landau (2001, 100-

⁹³ Consideramos como casos de flexão regular de gênero os seguintes: 1) nomes terminados em *-o*, que mudam o *-o* em *-a*, e 2) os nomes terminados em *-or*, *-ês*, *-l* e *-z*, cujo feminino é formado pelo acréscimo de *-a*. Sobre os processos de formação do feminino dos substantivos, cf. Neves (2000, 145-152).

⁹⁴ Consideramos como casos de flexão regular de número os seguintes: 1) nomes terminados em vogal e em *-n*, que sofrem acréscimo de *-s*; 2) nomes terminados em *-m* que mudam o *-m* em *-ns*; 3) os nomes terminados em *-r*, *-s* e *-z*, que sofrem o acréscimo de *-es*, e 4) os nomes terminados em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul*, que mudam o *-l* em *-is*, e os nomes terminados em *-il* (tônico), que mudam o *-l* em *-s*, e em *-il* (átono), que mudam o *-il* em *-eis*. Os demais casos são considerados exceções. Sobre os processos de formação do plural dos substantivos, cf. Neves (2000, 159-172).

⁹⁵ No tratamento deste problema, segue-se o já exposto em Farias (2006a) e (2007).

101)); 2) se consideramos que a maioria das palavras é polissêmica, cabe perguntar-se se uma solução homonímica acarretaria necessariamente um ganho heurístico para o consulente escolar (independentemente dos critérios metodológicos empregados pela lexicografia em favor de uma ou outra opção⁹⁶).

Em primeiro lugar, observamos que os dicionários que optam por distinguir entre homonímia e polissemia normalmente estão baseados no critério etimológico. Contudo, devemos considerar que, ao optar-se por registrar homônimos em entradas separadas com base no critério etimológico, deve-se ter ciência de que a indicação etimológica não é uma informação discreta, nem discriminante em um dicionário escolar, de modo que uma distinção baseada neste critério não encontraria respaldo na estrutura do dicionário.

Em segundo lugar, a opção de distinguir entre homonímia e polissemia depende fundamentalmente de dois fatores: a) o tipo de dicionário, e b) o usuário. Em um dicionário escolar com o perfil proposto, é preferível (e mesmo aconselhável) a opção por uma solução polissêmica por duas razões práticas: 1) os consulentes deste tipo de obra poderiam não entender o motivo pelo qual se apresentam duas entradas

⁹⁶ Além do critério da discrepância na origem etimológica, Zöfgen (1989) arrola outros dois critérios em prol de uma solução homonímica. Em primeiro lugar, está o critério de proximidade / discrepância semântica (como a já clássica solução dada por PRob (1993, s.v.) para *grève*¹ e *greve*², que possuem a mesma base etimológica). Um exemplo em português é *bomba* “designação para diversos artefatos que servem para movimentar fluídos” e “designação para diversos artefatos com carga explosiva”, com a mesma origem etimológica (cf. Hou, 2001, s.v. *bomba*). Uma terceira opção é a solução morfossintática (como exemplo, *free*¹ adj, *free*² adv, *free*³ verb, CALD, 2001, s.v.). Estas duas últimas soluções não são muito empregadas na tradição lexicográfica de língua portuguesa. A essas três opções, pode-se acrescentar uma quarta opção, que é a existência de um número elevado de acepções para determinada unidade léxica, justificando-se a cisão pelo fato de se oferecer um verbete menos “carregado”.

distintas para a “mesma” palavra, o que poderia confundir o aluno, dificultando sua consulta ao dicionário, e 2) num dicionário escolar, o número de acepções será bastante reduzido em comparação com uma obra como o dicionário da língua, por exemplo, de modo que, na grande maioria dos casos, a cisão do verbete não se justificaria, além do que, dividi-lo por conta do número de acepções ou da discrepância de significado nos levaria aos mesmos problemas apontados no caso da cisão justificada pela discrepância etimológica.

3.2.4. Arranjo das entradas

A teoria metalexigráfica, sobretudo a partir de Wiegand (1989), considera três soluções “clássicas” para o arranjo das entradas: estrutura lisa, estrutura de nicho léxico e estrutura de ninho léxico. Em Bugueño (2007a), já foram feitas algumas observações sobre esta questão, salientando que a estrutura lisa é a que apresenta menores dificuldades de acesso para o consulente. A estrutura de nicho léxico, por outro lado, apresenta duas vantagens: permite apresentar melhor a produtividade morfológica e poupa espaço. No entanto, dificulta o acesso. Descartamos a estrutura de ninho léxico, dado que a interrupção da progressão alfabética torna a consulta ao dicionário muito complexa.

No arranjo das entradas do dicionário escolar, devem ser consideradas as seguintes variáveis: 1) a opção por uma solução homonímica ou polissêmica; 2) a opção por uma estrutura lisa ou de nicho léxico, 3) a opção por um viés estritamente semasiológico ou por um viés semasiológico e onomasiológico dentro do verbete.

A solução arrolada para o dicionário escolar apresentou como fator preponderante para a integração das três variáveis o fato de se privilegiar um viés onomasiológico dentro do verbete⁹⁷. Em segundo lugar, uma solução polissêmica parece mais apropriada

⁹⁷ As precisões metodológicas sobre esta questão fazem parte dos problemas microestruturais. No entanto, já se pode ter uma idéia da

ao usuário escolar considerando que uma percepção “historicista” da língua (e que justificaria, por exemplo, um comentário etimológico), não é uma prioridade. Essa disposição das variáveis leva a considerar que a melhor disposição lematizada é a de estrutura lisa (v. anexo 2).

4. Bibliografia

4.1. Corpus de dicionários analisados

DEC (2005). CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2005.

DELP (2004). SANTOS, Volnyr. *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Rígel, 2004.

DJLP (2005). MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2005.

LELP (2004). *Larousse escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

MiAu (2005). FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

MiCA (2004). *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MiGK (2001). KURY, Adriano da Gama. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.

MiHou (2004). Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MiLu (2002). LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2002.

MiMe (2000). *Melhoramentos minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MiMi (2002). *Michaelis: Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

MiRi (2000). ROSA, Ubiratan. *Minidicionário Rideel língua portuguesa*. São Paulo: Rideel, 2000.

MiRR (2005). ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.

MiSA (2006). AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2006.

MiSB (2000). BUENO, Francisco da Silveira. *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

complexidade do problema ao se considerar que tipo de microestrutura suporta melhor esse duplo viés.

4.2. Referências bibliográficas

ALVAR, Manuel. Los diccionarios escolares de los últimos años: una nueva lexicografía didáctica? In: ALVAR, Manuel, CORPAS PASTOR, Gloria (org.). *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga (115-125), 1998.

ALLHOFF, Jörg. Die Berücksichtigung von Affixen in Wörterbüchern. In: MEDER, Gregor, DÖRNER, Andreas (Hrsgn.). *Worte, Wörter, Wörterbücher*. Lexikographische Beiträge zum Essener Linguistischen Kolloquium. Tübingen: Max Niemeyer (67-86), 1992.

ALVES, Ieda Maria. Neologia e níveis de análise lingüística. In: ALVES, Ieda Maria, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico III*. São Paulo, Campo Grande: Humanitas, Editora UFMS (193-208), 2007.

AZORÍN, Dolores. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ALVES, Ieda Maria, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico III*. São Paulo, Campo Grande: Humanitas, Editora UFMS (169-191), 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Aurélio: sinônimo de dicionário? *Alfa* v. 44. São Paulo (27-55), 2000.

BUGUEÑO, Félix. Problemas macroestruturais em um dicionário de falsos amigos. *Expressão* v 5/1. Santa Maria (89-93), 2001.

_____. Problemas microestruturais em dicionários de falsos amigos. *Expressão* v 6/2. Santa Maria (29-33), 2002.

_____. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolíngüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua & Literatura* v. 8-9. Frederico Westphalen (97-114), 2003a.

_____. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: PONGE, Robert (coord.) *Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Letras, (1-16), 1 CD-Rom, 2003b.

_____. La etimología en el diccionario de la lengua. *Revista Letras* v.64/2, Curitiba (173-188), 2004.

_____. Os dicionários de falsos amigos no Brasil. *Lusorama* v.61/62. Frankfurt am Main (180-194), 2005a.

_____. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua & Literatura* v.10/11. Frederico Westphalen (17-31), 2005b.

_____. Resenha a: Real Academia Española. Dicionário Panhispánico de Dudas (2005). *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* v. 16. São Paulo (187-189), 2006.

_____. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ALVES, Ieda Maria, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico III*. São Paulo, Campo Grande: Humanitas, Editora UFMS (261-272), 2007a.

_____. A lexicografia de falsos amigos frente à bilíngüe: desenho de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. [em avaliação editorial *Voz das Letras*. Concórdia], 2007b.

_____. Para uma taxonomia de definições. [em avaliação editorial *Revista Letras*. Curitiba], 2007c.

BUGUEÑO, Félix, FARIAS, Virginia. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de tradução* v. 18. Florianópolis (115-135), 2006.

_____. Avaliação do programa de informações em dicionários monolíngües de português. Trabalho apresentado no *VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Brasília, 11 de julho de 2007.

CALD. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: CUP, 2001.

CARDOSO, S.A.M., MOTTA, J.A. A geolingüística no Brasil e o projeto ALIB. *Bolletino dell'Atlante Linguistico Italiano III* (255-267), 2003.

CASTILLO, Auxiliadora, GARCÍA, Juan Manuel. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel (333-351), 2003.

CCED. SINCLAIR, John (ed.). *Collins Cobuild English Dictionary*. Edinburg: Collins, 2004.

COSERIU, Eugenio. *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Quelle & Meyer: Heidelberg, 1992.

COSTA, Luiz Carlos. Vocabulários ortográficos e sua contribuição para os dicionários de língua: uma abordagem crítico-contrastiva. ALVES, Ieda Maria, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico III*. São Paulo, Campo Grande: Humanitas, Editora UFMS (273-282), 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DCR. *Dicionário do Castelo Rá-tim-bum*. Guarulhos: Salamandra, 2005.

DILP. MAFRA, Johnny José et alii. *Primeiros Passos. Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: 2005.

DPD. Real Academia Española, Asociación de las Academias de la Lengua. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

EMSEL, Martina. Inventario y estructuras en el diccionario: el vacío lexicogenético. In: WOTJAK, Gerd (ed.). *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*. Tübingen: Max Niemeyer (63-77), 1992.

ENGELBERG, Stefan, LEMNITZER, Lothar. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola (37-61), 2002.

FARIAS, Virginia Sita. *Dicionários escolares: análise e algumas propostas de emendas*. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

_____. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista de Letras* v.70. Curitiba (183-205), 2006b. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/7961>>. Acesso em: 17.09.2007.

- _____. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. [No prelo *Lusorama*. Frankfurt am Main], 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FORNARI, Michelle Kühn. Nota sobre o *front matter* em dicionários monolíngües gerais da língua portuguesa e da língua espanhola. [Em avaliação editorial *Revista de Letras*. Curitiba], 2007.
- FORNARI, Michelle Kühn; BUGUEÑO, Félix. Análise do Dicionário de usos do português do Brasil. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA* v. 5. Canoas (247-259), 2006.
- HAENSCH, Günther. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R.R.K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.
- HARTMANN, R.R.K., JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.
- Hou. HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. A propósito de dicionários de regionalismos do português do Brasil. In: ALVES, Ieda Maria, ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico III*. São Paulo, Campo Grande: Humanitas, Editora UFMS (193-208), 2007.
- JACKSON, Howard. *Lexicography*. An introduction. London: Routledge, 2002.
- LANDAU, Sidney. *Dictionaries*. The art and craft of lexicography. Cambridge: CUP, 2001.
- LEITE, Yvonne, CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LE PETIT Robert. Paris: Le Robert, 1993.
- MARQUES, Maria Helena D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- MDHou. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PALMER, F.R. *Semantics*. Cambridge: CUP, 1991.
- PCN (1998). Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>>. Acesso em: 30.04.2006.
- PERUZZO, Marinella Stefani. *Como lidar com os neologismos no texto jornalístico*. Porto Alegre, UFRGS (dissertação de mestrado) 2007.
- PRETI, Dino. Transformações do fenômeno sociolingüístico da gíria. *Revista da ANPOLL* v. 9. (213-226), 2000.
- RICHARDS, J.C. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1999.
- SANTOS, César Augusto dos. Perspectivas de delimitação da gíria no português brasileiro e sua marcação nos dicionários. *Voz das Letras* v. 6/1. Concórdia (1-14), 2007.
- SARDINHA, Antônio P. Berber. Que tipo de corpus é a Web? *Revista da ANPOLL* v. 15. (191-220), 2003. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/6/63.pdf>>. Acesso em: 21.09.2007.

- SWPD. *Standarwörterbuch Portugiesisch*. Stuttgart: Klett International, 2002.
- TAGNIN, Stella. *O jeito que a gente diz*. Expressões convencionais e idiomáticas inglês e português. São Paulo: Disal, 2005.
- TARP, Sven. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de tradução* v. 18. Florianópolis (295-317), 2006.
- TRASK, L.R. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.
- OALD. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: OUP, 1995.
- VOLP (1999). Academia Brasileira de Letras. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1999. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/vocabulario/apresentacao.htm>>. Acesso em: 22.09.2007.
- WIEGAND, Herbert Ernst. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, Franz Joseph, REICHMANN, Oskar, WIEGAND, Herbert Ernst, ZGUSTA, Ladislav. *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: de Gruyter Band I (371-409), 1989.
- ZANATTA, Flávia. *Análise de dicionários de uso do espanhol e do português*. 2006. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a. Disponível em: <www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca/TCCZanatta.pdf>. Acesso em: 24.09.2007.
- _____. La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* v. 16. São Paulo (136-152), 2006b.
- _____. Resenha ao Dicionário Larousse Escolar da Língua Portuguesa. *Revista Voz das Letras* v. 7/2. Concórdia (1-5), 2007. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras>>. Acesso em: 23.09.2007.
- ZÖFGEN, Ekkehard. Homonymie und polysemie im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, Franz Joseph, REICHMANN, Oskar, WIEGAND, Herbert Ernst, ZGUSTA, Ladislav. *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: de Gruyter Band I (779-787), 1989.

Anexo I

Tabela sintética com os dados dos intervalos dos dicionários analisados

	Intervalo I <i>blindar - boina</i>		Intervalo II <i>espiral - esqui</i>		Intervalo III <i>mate - mecânica</i>		Intervalo IV <i>traça - transcender</i>	
	nº total de entradas	nº de entradas eliminadas	nº total de entradas	nº de entradas eliminadas	nº total de entradas	nº de entradas eliminadas	nº total de entradas	nº de entradas eliminadas
MiMe (2000)	71	4	74	10	62	4	77	4
MiSB (2000)	78	14	222	57	94	30	122	19
MiRi (2000)	44	1	49	9	68	17	48	4
MiGK (2001)	84	17	113	30	88	16	118	24
MiMi (2002)	74	3	75	11	62	8	62	1
MiLu (2002)	89	17	137	28	96	30	107	22
DELP (2004)	60	7	80	14	62	7	78	2
MiHou(2004)	76	17	109	26	92	21	96	15
MiCA (2004)	97	14	106	25	92	20	111	18
LELP (2004)	77	15	117	37	92	25	101	20
MiRR (2005)	83	17	99	15	82	21	91	13
MiAu (2005)	86	12	103	28	89	20	89	12
DJLP (2005)	82	11	97	17	70	8	91	8
DEC (2005)	96	13	101	24	63	6	86	8
MiSA (2006)	68	5	77	10	66	8	73	3

Anexo 2

Estrutura lisa com solução homonímica⁹⁸

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...]

sistemática *sf.* **1.** Sistematização. **2.** *Biol.* O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura.

sistemático *adj.* **1.** Relativo a, ou que segue um sistema. **2.** Ordenado, metódico. **3.** Relativo a sistemática (1).

sistematização *sf.* [...]

sistematizar *v.t.d.* **1.** Reduzir (vários elementos) a um sistema. **2.** Tornar sistemático. [C.: 1].

sisudez (ê) *sf.* [...]

sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2).

site (sait) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.

sitiante¹ *adj2g. s2g.* Que ou quem sitia.

sitiante² *s2g.* Proprietário ou morador de sítio¹ (3).

sitiar *v.t.d.* Cercar, assediar. [C.: 1]

sítio¹ *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform.* Site, na *internet*.

sítio² *sm.* Ato ou efeito de sitiar; cerco.

sito *adj.* Situado.

Estrutura lisa com solução polissêmica

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...]

sistemática *sf.* **1.** Sistematização. **2.** *Biol.* O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura.

sistemático *adj.* **1.** Relativo a, ou que segue um sistema. **2.** Ordenado, metódico. **3.** Relativo a sistemática (1).

sistematização *sf.* [...]

sistematizar *v.t.d.* **1.** Reduzir (vários elementos) a um sistema. **2.** Tornar sistemático. [C.: 1].

sisudez (ê) *sf.* [...]

sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2).

site (sait) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.

sitiante *adj2g. s2g.* **1.** Que ou quem sitia. **2.** Proprietário ou morador de sítio (3).

sitiar *v.t.d.* Cercar, assediar. [C.: 1]

sítio *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform.* Site, na *internet*. **6.** Ato ou efeito de sitiar; cerco.

sito *adj.* Situado.

⁹⁸ O intervalo lematizado apresentado a seguir foi extraído de MiAu (2005). As propostas apresentadas para o arranjo das entradas foram adaptadas por nós a partir deste intervalo.

**Estrutura de nicho léxico
(run-on-entries) com solução
homonímica**

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...] ⇒
sistemática *sf.* **sistemático** *adj.*
sistematização *sf.* **sistematizar** *v.t.d.*
sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2). ⇒ **sisudez** (ê) *sf.*
site (sait) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.
sítio¹ *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform.* *Site*, na *internet*. ⇒
sitiante *s2g.*
sítio² *sm.* Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ **sitiantes** *adj2g. s2g.* **sitiar** *v.t.d.*
sito *adj.* Situado.

**Estrutura de nicho léxico
(sub-entradas) com solução
homonímica**

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...] ⇒
sistemática *sf.* **1.** Sistematização. **2.** *Biol.* O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura. **sistemático** *adj.* **1.** Relativo a, ou que segue um sistema. **2.** Ordenado, metódico. **3.** Relativo a sistematização (1).
sistematização *sf.* [...] **sistematizar** *v.t.d.* **1.** Reduzir (vários elementos) a um sistema. **2.** Tornar sistemático. [C.: 1].
sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2). ⇒ **sisudez** (ê) *sf.* [...].
site (sait) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.
sítio¹ *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform.* *Site*, na *internet*. ⇒
sitiantes *s2g.* Proprietário ou morador de sítio (3).
sítio² *sm.* Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇒ **sitiantes** *adj2g. s2g.* **1.** Que ou quem sitia.
sitiar *v.t.d.* Cercar, assediar. [C.: 1].
sito *adj.* Situado.

**Estrutura de nicho léxico
(sub-entradas) com solução polissêmica**

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...] ⇨
sistemática *sf.* **1.** Sistematização. **2.** *Biol.* O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura. **sistemático** *adj.* **1.** Relativo a, ou que segue um sistema. **2.** Ordenado, metódico. **3.** Relativo a sistemática (1). **sistemização** *sf.* [...] **sistemizar** *v.t.d.* **1.** Reduzir (vários elementos) a um sistema. **2.** Tornar sistemático. [C.: 1].
sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2). ⇨ **sisudez** (ê) *sf.* [...].
site (saít) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.
sítio *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform. Site, na internet.* **6.** Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇨ **sitiante** *adj2g. s2g.* **1.** Que ou quem sitia. *s2g.* **2.** Proprietário ou morador de sítio (3). **sitiar** *v.t.d.* Cercar, assediar. [C.: 1].
sito *adj.* Situado.

**Estrutura de nicho léxico
(run-on-entries) com remissão**

sistema *sm.* **1.** Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. **2.** Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. [...] ⇨
sistemática *sf.* **sistemático** *adj.*
sistemização *sf.* **sistemizar** *v.t.d.*
sistemática *sf.* **1.** Sistematização. **2.** *Biol.* O estudo dos sistemas e princípios de classificação e nomenclatura.
sistemático *adj.* **1.** Relativo a, ou que segue um sistema. **2.** Ordenado, metódico. **3.** Relativo a sistemática (1).
sistemização *sf.* [...]
sistemizar *v.t.d.* **1.** Reduzir (vários elementos) a um sistema. **2.** Tornar sistemático. [C.: 1].
sisudo *adj.* **1.** Que tem siso. **2.** V. *austero* (2). ⇨ **sisudez** (ê) *sf.*
sisudez (ê) *sf.* [...]
site (saít) [Ingl.] *sm. Inform.* Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *Web* em um endereço específico de acesso.
sitiante **1.** *s2g.* Proprietário ou morador de sítio (3). **2.** *adj2g. s2g.* Que ou quem sitia.
sitiar *v.t.d.* Cercar, assediar. [C.: 1]
sítio *sm.* **1.** Lugar que um objeto ocupa. **2.** Lugar, local. **3.** Estabelecimento agrícola de pequena lavoura. **4.** Chácara. **5.** *Inform. Site, na internet.* **6.** Ato ou efeito de sitiar; cerco. ⇨ **sitiante** *adj2g. s2g.* **sitiar** *v.t.d.*
sito *adj.* Situado.

DICIONÁRIOS INFANTIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISCURSO E FUNCIONAMENTO

MARIA TERESA MARTINS

UNESP – Brasil
mate_martins@yahoo.com.br

Abstract: *This paper presents an analysis of five children’s Brazilian Portuguese dictionaries. The theoretical perspective is the one of Discourse Analysis and History of Linguistics Ideas. The corpus is formed by five dictionaries. Our cutting consists in analyzing, in each dictionary, the introductory texts and 17 entries organized in four thematic series. We show aspects of constitution/formulation/circulation and the dictionaries as a discursive event, as they represent a rupture in Brazilian lexicographic conjuncture.*

Keywords: *discourse analysis; History of Linguistics Idea; children’s Brazilian Portuguese dictionaries.*

1. Introdução

Situamo-nos a partir dos aportes teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, inaugurada por Michel Pêcheux na década de 60, em articulação com a História das Idéias Lingüísticas, que tem como referente Sylvain Auroux.

Neste trabalho, apresentaremos brevemente algumas considerações sobre as duas linhas teóricas supracitadas. Em seguida, discutiremos o aparecimento dos dicionários brasileiros infantis de língua portuguesa. Por fim, exploraremos alguns pontos da constituição/formulação/circulação desses dicionários.

Essas reflexões resultam de nossa pesquisa de mestrado, em que tomamos como *corpus* os seguintes dicionários infantis de língua portuguesa: *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. (FERREIRA, 1989); *Moderno dicionário escolar*. (TUFANO, 1992); *O Aurélio com a Turma da Mônica*. (FERREIRA, 2003); *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. (TUFANO, 2004); *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. (AULETE, 2005). Nosso recorte consistiu em analisar, de cada dicionário, os textos introdutórios e 17 verbetes organizados em quatro séries temáticas: “A infância”, “As práticas”, “A linguagem”, “Onde mora esse menino?”.

Lembrando, antes de mais nada, que nosso trabalho tem a especificidade de analisar esse tipo de dicionário pelo viés discursivo, observando a constituição dos sentidos no discurso desses dicionários. Na perspectiva teórica em que nos situamos, não pretendemos sustentar um olhar prescritivo sobre os dicionários, dizendo como eles devem ser, tampouco pretendemos emitir juízos de valor sobre os mesmos, avaliando qual é o “melhor” dicionário. O trabalho do analista de discurso é compreender os efeitos de sentido, os modos de funcionamento do discurso.

2. A Análise de Discurso e a História das Idéias Lingüísticas

A Análise de Discurso é um campo de saber cujo objeto é o discurso, entendido por Pêcheux (1993a, p.82) como “efeito de sentido” entre locutores que “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

Tal teoria considera que a linguagem seja a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2002a, p.15). Ainda para a autora, “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p.15).

Fruto de uma “Tríplice Aliança” teórica, a Análise de Discurso apóia-se e ao mesmo tempo desloca três campos de saber, constituindo-se como “ruptura epistemológica” (MALDIDIER, 1997, p.19): Lingüística, Marxismo e Psicanálise.

Com relação à Lingüística, mais especificamente ao Estruturalismo, Pêcheux faz uma leitura de Saussure, com quem concorda com o fato de a língua ser social, mas não a considera como sistema abstrato, homogêneo, mas sim como sistematicidade. Ou seja, trata a língua no mundo, (re)considerando o sujeito que havia sido deixado de lado por Saussure. Pêcheux questiona ainda a Lingüística por negligenciar a historicidade dos sentidos. Enfim, para a Análise de Discurso a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, o que nos permite trabalhar com as condições de produção.

Quanto ao Marxismo, mais especificamente ao Materialismo Histórico, ele chega até a Análise de Discurso por uma leitura de Marx empreendida por Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970). O Materialismo Histórico considera que o homem faz história, mas que ela não lhe é transparente. O que a Análise de Discurso questiona é que a própria história tem o seu real afetado pelo simbólico. Além disso, quando se fala em história na Análise de Discurso não se trata de cronologia, já que ela relaciona-se a práticas e não ao tempo em si. Com efeito, Orlandi (1990, p.35) afirma que a história “se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)”.

Já com relação à Psicanálise, a Análise de Discurso concorda com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, mas trabalha a ideologia considerando-a como materialmente relacionada ao inconsciente, sem que este a absorva. Segundo Orlandi (2002a, p.20), isso implica “dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Trabalhamos em articulação com a História das Idéias Lingüísticas, tal como iniciada no Brasil pelo Programa de Pesquisa coordenado por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (Unicamp) e por Sylvain Auroux (Paris VII), que buscava compreender a história do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional. A partir dessa perspectiva, Auroux (1992) afirma que os dicionários e as gramáticas são “instrumentos lingüísticos”, “intervenções tecnológicas” que prolongam “a fala natural” e a “competência lingüística” dos falantes de dada língua. Conforme o autor,

“A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento lingüístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. *Isto é ainda mais*

verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência lingüística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngües” (AUROUX, 1992, p. 69 – grifo nosso).

Ao aliar Análise de Discurso à História das Idéias Lingüísticas, almejamos compreender a história dos dicionários infantis, não como a “reconstrução de uma história”, mas como o “processo pelo qual ela [a história] se conta” (ORLANDI, 2002b, p.12).

Em resumo, com relação ao dicionário, ele é tomado pela Análise de Discurso como objeto discursivo, à medida que estabelece relações de sentido entre locutores, e pela História das Idéias Lingüísticas como instrumento lingüístico.

Para o trabalho com o dicionário como objeto discursivo, nos baseamos nos estudos feitos por Mazière (1989) e Collinot & Mazière (1997). Tais autores consideram as condições de produção do dicionário e a materialidade discursiva dos textos. A proposta é que os verbetes sejam lidos como um discurso. Baseamos nossas análises também em outros autores que estudam o dicionário discursivamente, como: Delesalle & Valensi (2002) que estudam a entrada “nègre” em dicionários franceses; Orlandi (2002b) que considera o funcionamento do dicionário na relação do sujeito com a língua e com a memória discursiva; Nunes (1996, 2001, 2002, 2003) que analisa a dicionarização no Brasil, bem como fornece bases para o estudo discursivo dos dicionários.

Passemos à consideração dos dicionários infantis como acontecimento discursivo.

3. Os dicionários infantis: acontecimento

Consideramos que o aparecimento dos dicionários infantis irrompe como acontecimento (PÊCHEUX, 1990) na conjuntura dicionarística brasileira, na medida em que promove uma ruptura nos sentidos até então estabilizados. Por acontecimento, entendemos “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, a partir do qual se reorganizam as práticas discursivas”, remetendo-nos a uma leitura feita por Zoppi-Fontana (1997, p. 51) do conceito de Pêcheux. Temos então como memória a tradição lexicográfica de dicionários de língua, dicionários para adultos, e como atualidade temos o fato de pensar as crianças como sujeitos-leitores de dicionários. Resulta disso uma reorganização das práticas discursivas em que irrompe um novo tipo de dicionário, voltado para os sujeitos-crianças. Como interpretar então esse acontecimento tendo em vista a compreensão desses discursos sobre a língua trazidos pelos dicionários infantis? Em primeiro lugar, compreendendo as condições de produção desse acontecimento. Em segundo lugar, propondo uma reflexão sobre a tipologia “dicionários infantis”. Considere-se que as tipologias são resultados de “funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extradiscursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc” (ORLANDI, 2002a, p.86). Analisamos então o modo de funcionamento dos dicionários infantis, tentando compreender como eles se constituem enquanto discursos.

A partir de um levantamento que consistiu em realizar buscas eletrônicas em bases de dados de editoras, de bibliotecas e no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação99, constatamos a existência de 24 dicionários infantis de língua portuguesa

brasileiros da década de 80 até 2006¹⁰⁰. Como critério, não levamos em conta apenas a denominação “dicionário infantil”, mas também a presença de uma discursividade infantil nas capas, nos prefácios, nos verbetes. Concomitantemente, refletimos sobre as questões discursivas. Dessa forma, almejamos o batimento entre os aspectos históricos e os informáticos que envolvem o trabalho de leitura-escritura de arquivo, como propõe Pêcheux (1997).

Observamos que a produção de dicionários infantis de língua portuguesa no Brasil se inicia apenas no final do século XX (1989) e se acentua a partir de 2003. Há o lançamento de vários dicionários infantis que remetem à tradição de grandes dicionários de língua, como Aurélio (Ferreira), Larousse, Houaiss e Aulete. Também há a intertextualidade com vários personagens infantis, o que marca a construção da nova tipologia: Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Turma da Mônica, Turma do Pererê e a Turma do Castelo Rá-Tim-Bum. Chamamos a atenção, ainda, para o uso bastante recorrente nos títulos do pronome possessivo “meu”. Tal uso toca diretamente o público-alvo, o leitor infantil que aparece colocado já no título por meio do possessivo em primeira pessoa: a obra é *para* ele, é *dele*. Essa marca lingüística (“meu”) individualiza o sujeito-criança. O adjetivo “ilustrado” também é recorrente e juntamente com expressões como “*Pra brincar é bom demais*”, “*Descobrimo novas palavras*” e “*Primeiros passos*” remetem mais uma vez ao universo infantil: lúdico, colorido e de descobertas e aprendizados.

A partir da análise das condições de produção do aparecimento desses dicionários temos que seu modo de funcionamento define-se pela remissão ao discurso literário, ao pedagógico, mas também ao econômico, ao político, ao informático e ao discurso da quantidade. Todas essas relações interdiscursivas constituem os dicionários infantis como tal.

O discurso literário define, em alguns casos, a relação interdiscursiva entre as ilustrações e a literatura infantil, além disso, funciona também nos títulos de alguns dicionários: *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*. (CHAIB; ROSEMBERG, 2005); *O Aurélio com a Turma da Mônica* (FERREIRA, 2003); *Dicionário da Turma do Sítio do Pica-pau amarelo* (SANDRONI; LOBATO; MESQUITA). Dada a aliança com a literatura (Ziraldó, Monteiro Lobato e Maurício de Sousa) e o fato de o público-alvo ser as crianças, consideramos que o aparecimento desses dicionários esteja relacionado ao *boom* da literatura infanto-juvenil a que o país assiste desde as décadas de 70 e 80, impulsionado por programas educacionais do governo e pelas oportunidades econômicas que assim se abrem às editoras.

O discurso pedagógico define a relação interdiscursiva com as preocupações pedagógicas para com a criança. Funciona naqueles dicionários em que há, por exemplo, atividades pedagógicas acompanhando os verbetes. Esse funcionamento está também presente no título do dicionário (*Dicionário infantil pedagógico*, TUFANO, 2004). Os discursos econômico e político funcionam impulsionando a produção desses dicionários por parte do governo e das editoras. Aparecem nas listas do MEC e no apelo visual-comercial, por exemplo. Já o discurso da quantidade tem seu funcionamento na medida em que os

100 Ver lista em anexo.

dicionários passam a ser definidos em oposição aos dicionários gerais pela quantidade de verbetes, exemplos ou ilustrações.

O discurso da informática funciona na própria designação dos dicionários (“eletrônico”, “multimídia”) e nas possibilidades de busca que abre aos leitores. A própria relação leitor-leitura é atravessada por esse discurso. É preciso levar em conta as condições de produção e circulação dos sentidos na formação de leitores. A leitura de dicionários em suporte eletrônico não produz o mesmo efeito de sentido que a leitura de dicionários impressos. Tem-se uma materialidade diferente e uma circulação diferente. O leitor, em nosso caso a criança, depara-se com uma materialidade composta pelo real e pelo virtual: ao mesmo tempo em que ele vê a sua frente um texto, este se configura como um objeto não-palpável, não manuseável, como os dicionários impressos. Além disso, os dicionários eletrônicos têm circulação mais restrita entre a maioria das crianças, já que nem todas possuem computadores. Esses dicionários se dirigem a um público leitor específico, e não à massa de leitores em geral.

Passemos à consideração da constituição/formulação/circulação dos dicionários brasileiros infantis de língua portuguesa.

4. Os dicionários infantis: constituição/formulação/circulação

Uma mudança nas condições de produção leva ao acontecimento dos dicionários infantis. Isso se deve a uma mudança no modo de ver o sujeito-criança. O Brasil viveu no século passado uma emergência da infância, que pode ser notada no campo literário (o *boom* da literatura infantil), no campo jurídico (o Estatuto da Criança e do Adolescente) e também no campo lingüístico (a elaboração de um instrumento lingüístico voltado à criança: os dicionários infantis). A criança passa a ser considerada como um sujeito particular, com necessidades, desejos e direitos diferentes dos do adulto.

Os dicionários infantis testemunham essa emergência do sujeito-criança ao formularem um discurso voltado para esses leitores, com uma constituição e uma circulação também próprias.

Por formulação, entendemos o funcionamento intradiscursivo e por constituição, o funcionamento interdiscursivo, sendo que a constituição precede e intervém na formulação:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2002a, p. 33)

Lembrando que o interdiscurso é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, enquanto que o intradiscursivo é “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2002a, p.33).

Sendo assim, a análise discursiva de definições lexicográficas leva em conta a relação entre o dito e os não-ditos que nela intervêm de diversas formas (NUNES, 2003, p.14), buscando explicitar e compreender a memória lexicográfica que retorna, que se atualiza no interior das definições, relacionadas ao campo de memória do dizer.

Além da constituição e da formulação, Orlandi distingue também o nível da circulação, que diz respeito ao modo como os discursos circulam: “os ‘meios’ não são nunca neutros.

Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc)”. (ORLANDI, 2001, p.12)

No caso dos dicionários infantis, buscamos compreender sua circulação a partir das edições, por exemplo, observando que há edições impressas e eletrônicas e que os sentidos de uma e de outra não se recobrem, cada uma guarda uma dada especificidade discursiva.

No nível da constituição, se estabelecem relações intertextuais com a Gramática (marcações gramaticais nos verbetes, marcas de plural, conceitos gramaticais trabalhados direta ou indiretamente) e com a Literatura Infantil (as personagens que dão nome ao dicionário e o ilustram (Turma do Pererê, Turma da Mônica), os gêneros literários que aparecem na nomenclatura), e relações interdiscursivas com a Moral (as qualidades e atitudes positivas que as personagens representam e as que são evocadas nos exemplos edificantes), com a Escola (que individualiza o sujeito-criança em sujeito-criança-aluno) e com a Família (que individualiza o sujeito-criança em sujeito-criança-filho).

No nível da formulação, em que os sentidos ganham corpo, observamos um processo de individualização do sujeito-criança pelo uso de pronomes (*você, nosso, seu, meu primeiro dicionário*). Através dos operadores argumentativos (*já, ainda*), notamos a construção da imagem da criança como sujeito-a-ser-sujeito, marcado pela incompletude com relação ao adulto. Ainda neste nível, há a simulação da voz da criança na voz do adulto, tanto nas definições como nos exemplos.

Já no nível da circulação, partindo do pressuposto que se questiona a neutralidade dos meios, essa tipologia dicionarística se mostra por meio de uma textualidade marcada por cores, por ilustrações, por personagens, por atividades pedagógicas, que acionam elas mesmas e fazem circular as memórias que constituem o discurso dos dicionários infantis.

5. Concluindo

Este trabalho pretende, além de divulgar os resultados de pesquisa, mostrar uma visão discursiva do dicionário. Analisá-lo discursivamente implica i. observar seu funcionamento como objeto discursivo, histórico, simbólico; ii. não deixar de fora das questões de análise a materialidade lingüística, a memória e os esquecimentos, o social; iii. ser crítico a uma visão de dicionário como objeto neutro, quando vemos em vários casos exemplos de apagamentos do social ou reprodução de formações discursivas preconceituosas. Quando vemos dicionários infantis, por exemplo, que apagam de sua memória o real da infância no Brasil que, se tem beleza e alegria, também tem ranços de escravidão, humilhação, exploração e abandono.

De nossa posição teórica, acreditamos que no discurso dicionarístico há lugar para o social, para a contradição. Contradição não vista como algo a resolver, a neutralizar, mas como algo constitutivo das relações entre os sujeitos, como “motor interno de movimento do real, como categoria interpretativa do real – o real da língua e o real da história” (SILVA, 2007, p.148)

Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

DELESALLE, S.; VALENSI, L. A palavra “nègre” nos dicionários franceses do Antigo Regime. História e lexicografia. *RUA*, n.8, Campinas, 2002.

MALDIDIÉ, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E.P. (org) *Gestos de leitura*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MAZIÈRE, F. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

MAZIÈRE, F.; COLLINOT, A. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

NUNES, J. H. Definição lexicográfica e discurso. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. n.11. Campinas: Pontes/ Unicamp, 2003.

NUNES, J.H. *Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

NUNES, J.H. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: Orlandi (org) *Cidade atravessada – Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002a.

ORLANDI, E. P. (org.) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.

ORLANDI, E.P. *Língua e conhecimento lingüístico*. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

ORLANDI, E.P. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. AAD-69. In: GADET, F.; HAK, T. (org) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: E.P.Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

SILVA, M.V. A escolarização da língua nacional. In: Orlandi, E.P. (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos modernos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Anexo - Lista de dicionários levantados:

AULETE, C. *Dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- AULETE, C. *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARBORINI, R.; BOISTEAU, M. *Meu primeiro Larousse*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- BEAUMONT, É. *Meu primeiro dicionário por imagens*. Fleurus Paisagens, 2005.
- BELINKY, T. *ABC e Numerais: Pra brincar é bom demais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIDERMAN, M.T.; CARVALHO, C. S. *Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z*. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASILEIRINHO – *Dicionário Infantil Multimídia*. Tecno Didática, CD-Rom.
- CHAIB, L.; ROSEMBERG, B. *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*. Rio de Janeiro: Salamandra Editorial, 2005.
- DICIONÁRIO Larousse Infantil da Língua Portuguesa*. São Paulo: Larousse, 2005.
- FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Ilustr. Zivaldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FERREIRA, A.B.H. et al. *Aurelino século XXI. Dicionário Infantil Multimídia*. Nova Fronteira; Lexikon, 1998, CD-Rom.
- FERREIRA, A.B.H. *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Maurício de Sousa Produções, 2003.
- FERREIRA, A.B.H. *Aurelino dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.
- GIACOMOZZI, G.; VALÉRIO, G.; VALÉRIO, G. *Descobrimo Novas Palavras - Dicionário Infantil*. São Paulo: FTD, 2005.
- HOUAISS, A. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. São Paulo: Moderna, 2005.
- MAFRA, J.J. et al. *Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2005.
- MINHAS Primeiras 1000 Palavras em Português*. Erechim: Edelbra, 2005.
- NELY, N.C. *Primeiro dicionário escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- SANDRONI, L. et al. *Dicionário infantil ilustrado Agir da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- SANDRONI, L.; LOBATO, C.; MESQUITA, M. *Dicionário da Turma do Sítio do Pica-pau amarelo*. Rio de Janeiro: Globo, 2003.
- SARAIVA *Infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2006.

TERSARIOL, S. *Meu primeiro dicionário: dicionário infantil ilustrado*. Erechim: Edelbra, 2005.

TUFANO, D. *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. São Paulo: Paulus, 2004.

TUFANO, D. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo: Moderna, 1992

XIMENES, S.B. *Meu primeiro dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Campus, 2005.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E O USO DE DICIONÁRIOS

ANA CLÁUDIA DE SOUZA

UFSC - Brasil
anacs3@yahoo.com.br

Abstract: *The learning of reading and the use of dictionaries as sources of research are examined in this paper. It is assumed that dictionaries can help the development of autonomous readers by raising their awareness of the fact that competent reading involves the employment of different strategies and the choice of such strategies is constrained by the nature of the text that is read (such as a dictionary, for example). In language classes where the student's mother tongue is the object of analysis, reading strategies which would enable learners to make efficient use of dictionaries are taught almost exclusively at the beginning of the literacy process. At that early stage, the inexperienced reader is not yet ready to read reference books. In this piece of research, the imbrication of emergence and development strategies of reading competence is proposed with the aim to foster the effective, efficient, reflexive and critical use of dictionaries.*

Keywords: *teaching/learning; reading; use of dictionaries*

1. Um início de conversa

Ler [...] é nutrir-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança para uma técnica de vôo, revelar-lhe este prazer e permitir-lhe que o mantenha. Se não gostassem de voar, os pássaros deixariam cair suas asas e praticariam a corrida a pé. Mas, nos pássaros e nos homens, o prazer dos atos naturais está nos genes. Em compensação, o prazer da leitura é criação nossa. Esse prazer, portanto, é de nossa responsabilidade, tanto quanto a própria leitura (MORAIS, 1996, p. 293-4).

Diferentemente da oralidade, adquirida natural e espontaneamente no contexto social, a escrita, por pertencer a um domínio de invenção, demanda empenho do indivíduo para que seja aprendida e, além disso, necessita, na grande maioria dos casos, de ações externas de ensino, de planejamento, de instrução, de prática (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; McGUINNESS, 1999; MORAIS, 1996; SCLiar-CABRAL, 1998). Entretanto, somente a instrução direta — e muitas vezes escolarizada — não garante o aprendizado da leitura. É fundamental que haja envolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, por vezes estudante, para o sucesso no alcance dos objetivos de aprendizagem (FERREIRA; DIAS, 2002; NELL, 2001).

A leitura e o manuseio de livros de referência, a exemplo dos dicionários, constituem-se como uma habilidade essencial a estes processos que tomam por base o texto escrito. A abordagem de tais materiais, entretanto, parece não ser devidamente discutida de forma sistemática no contexto de ensino/aprendizagem de língua materna. Sua abordagem parece acontecer, muito frequentemente, por meio de processos de tentativa e erro nem sempre bem sucedidos.

Quanto mais o estudante ascende nos patamares escolares, mais cresce a necessidade de saber lidar com os livros de referência, no desenvolvimento de suas habilidades de estudo

sistemático e aprofundado. Evidentemente, os dicionários requerem concepções e procedimentos de leitura bastante distintos daqueles normalmente considerados na leitura de textos contínuos e lineares. Trata-se de textos normativos aos quais se podem recorrer com o objetivo de localizar informações específicas, sejam elas de caráter gráfico, fonético, gramatical, semântico ou contextual.

Em função das especificidades implicadas na leitura deste tipo de material e do seu papel específico nos processos de compreensão textual e de desenvolvimento da competência leitora, o interesse aqui converge para a questão do contexto de ensino de leitura em língua materna e sua relação com o uso de livros de referência, principalmente os dicionários, oferecendo a compreensão de especificidades dos diversos tipos de suporte à leitura e conduzindo ao seu emprego efetivo e crítico.

Processos de emergência e desenvolvimento da leitura: espaço para o uso de dicionários?

Ler é, essencialmente, um processo em que se constroem sentidos incitados pela palavra escrita em confronto com as memórias de quem lê. Para aqueles que podem e sabem desfrutar deste processo, a leitura se constitui como experiência prazerosa, iluminadora, fonte de aprendizagens, possibilitado vínculos a autores, personagens, espaços, tempos, temas e situações a que dificilmente se pode ter acesso por vias não escritas. Sob este prisma, o domínio da leitura se constitui como uma das grandes e fundamentais realizações da vida escolar especificamente e da vida em sociedade amplamente, além de ser um fator que promove o desenvolvimento cognitivo e crítico do indivíduo.

No cenário educacional, o papel do ensino da leitura ganha saliência, uma vez que é na escola que o contato com o sistema de representação escrita deveria acontecer de modo planejado e sistematizado. Todavia, ainda que se considere inquestionável a centralidade do desenvolvimento da competência leitora, o que se constata como fruto das atividades escolares é um distanciamento significativo do texto escrito, que acaba por criar barreiras quase intransponíveis à grande parte dos estudantes diante do material escrito. Tal relação de afastamento e estranhamento nesta relação com o texto pode ser observada inclusive em estudantes de cursos superiores.

As evoluções teóricas e a profusão de publicações que agitam o crescente mercado editorial nacional e abundam nas prateleiras de bibliotecas e livrarias, surpreendentemente não causam grande abalo às tradicionais práticas pedagógicas no ensino de língua materna no Brasil. Nas aulas, continua-se por deixar às margens das atividades de ensino aquelas voltadas à leitura e à criação textual. Ainda existem conteúdos a serem ministrados, cumpridos e respeitados, ficando a leitura como atividade extra, sem as devidas orientações e instruções necessárias para o sucesso no empreendimento da atividade e conseqüente aproximação do texto escrito.

É relevante destacar que a leitura é aqui concebida como um complexo processo ativo e flexível que se delineia de acordo com os propósitos do leitor em relação à leitura de um texto específico, em um determinado tempo e espaço. Seus contornos dependem também dos conhecimentos prévios do leitor em relação ao tema e ao gênero discursivo, da informação veiculada, da área de conhecimento, do interesse e das condições físicas e emocionais do leitor, assim como da ampla situação de leitura.

Sobremaneira, a leitura é um processo afetivo e atencional. Evidentemente, é possível realizar leitura com pouca atenção, quando se dominam os mecanismos e dependendo dos objetivos da atividade. Todavia, para aprender e ser capaz de manipular e recuperar as informações, a atenção se torna fundamental e, para que os processos atencionais sejam ativados, é necessário que haja motivação e interesse do estudante.

Sob esta ótica, defende-se que o ato da leitura requer, além de competências fundamentais, a intenção de ler. Logo, em atividades de ensino, é importante que se considerem o conhecimento lingüístico, as habilidades de leitura e de pesquisa e o conhecimento prévio do leitor, bem como o propósito da leitura e as condições físico-afetivas dos estudantes em relação à atividade proposta.

Ao se pensar na emergência e no desenvolvimento da leitura no plano educacional formal, uma vez vencida a etapa de alfabetização, momento em que se considera que o indivíduo já “sabe ler”, freqüentemente deixam-se sob sua responsabilidade os contatos subseqüentes com o texto. É bastante comum a reclamação de que os professores dos anos iniciais não deram conta de ensinar a ler e escrever – “não alfabetizaram direito” – e, por isso, muitos estudantes se arrastam por toda a carreira escolar. Ora, evidentemente, tais manifestações não encontram respaldo argumentativo suficiente, uma vez que, mesmo em processos de alfabetização bem sucedidos, o nível de letramento em leitura deve continuar em desenvolvimento possibilitando ao indivíduo contatos freqüentes, próximos, significativos e produtivos com textos escritos.

No que diz respeito à prática pedagógica, McGuinness (2006) alerta para o risco de se estar declinando para um aprendizado de leitura possivelmente aleatório, fato que pode interferir em práticas sistematizadas ou até mesmo perturbá-las. Daí a recomendação de que, nas aulas de leitura como um processo de interação, enfatizem-se tanto as estratégias cognitivas como as metacognitivas.

Para que seja possível propiciar um contato efetivo com o texto, é fundamental que se estabeleçam, antes de tudo, os objetivos da atividade de leitura. Ler por que e para quê? A tentativa de resposta a estas questões pode nos conduzir à seleção adequada do texto e à sua abordagem também adequada. Talvez este seja um dos pontos de grande fragilidade no ambiente escolar. Dificilmente, os estudantes sabem por que devem proceder a uma leitura; muitas vezes, nem mesmo o professor sabe responder a estas questões...

Dentre as inúmeras possibilidades de relações entre leitor e texto, podem-se citar duas, que são bastante comuns e que deveriam estar presentes nas atividades escolares, quais sejam: a leitura estudo e a leitura fruição. Esta ganha contornos bastante suaves e flexíveis; depende de gostos, desejos, disponibilidades e negociações que se estabelecem sem a necessidade de comprometimento do leitor. A leitura estudo, por sua vez, requer uma abordagem mais estratégica e planejada por parte do leitor, que precisa lançar mão deliberadamente de procedimentos em busca dos objetivos traçados. Nestes momentos, os livros de referência, entre eles os dicionários, exercem papel fundamental, uma vez que é a eles que se pode recorrer para tentar “garantir”¹⁰¹ certo grau de compreensão do

101 A confiabilidade das informações veiculadas nos dicionários precisa ser cautelosamente avaliada à luz dos propósitos de quem recorre a este material como fonte de pesquisa. Nos contextos de ensino/aprendizagem é importante discutirem-se os aspectos normativos dos dicionários, que não

texto a ser estudado, respeitando não apenas aquilo que se pode prever e hipotetizar com base na gama de conhecimentos previamente construídos, mas também aquilo sobre o que o texto fala, os sentidos que ele propõe e que precisam ser devidamente processados e compreendidos, de acordo com as intenções definidas para determinada atividade de leitura.

Existe certo consenso na literatura a respeito da melhora do rendimento acadêmico à medida que a aplicação de estratégias de estudo se integra às diferentes áreas do conhecimento, ou seja, a leitura estudo tende a ser mais produtiva quando se empregam procedimentos de leitura distintos a textos distintos, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). Textos escolares na área de História, por exemplo, possuem características específicas que os distinguem dos textos da área de Ciências ou Matemática. Tais características não concernem apenas ao tema desenvolvido, mas também ao modo como se organizam e apresentam as idéias, e ainda às expectativas relativas ao comportamento do leitor.

A despeito de as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura serem empregadas automaticamente, sempre que o leitor enfrenta obstáculos, ele precisa voltar a atenção consciente à resolução do problema interferente no processo de construção de sentido. Tal procedimento envolve maior tempo de processamento, fazendo com que o leitor passe a adotar um comportamento conscientemente estratégico de leitura por meio de “suspeitas inteligentes, embora arriscadas” a respeito de como deve proceder (SOLÉ, 1998, p. 69).

Nas aplicações da leitura para fins de estudo evidencia-se a necessidade de localizar, compreender e avaliar eficientemente as informações requeridas, atividade que demanda a capacidade de busca e pesquisa, o que inclui, sem dúvida, o manuseio de fontes de consulta, isto é, de livros de referência. Evidentemente, o mergulho em textos utilizados com a intenção de compreender outros textos, afasta o leitor de seu processo de leitura principal, provocando a ampliação dos tempos de leitura, o deslocamento da atenção a informações específicas presentes em outro texto e a necessidade de tomada de decisões relativas às variadas possibilidades de atribuição de sentido às unidades lexicais investigadas (COURA SOBRINHO, 2000).

Por isso, é preciso que ele possa avaliar o quanto tal afastamento é necessário e vai oferecer subsídios à compreensão de informações relevantes ao seu objetivo/objeto central de leitura e aprendizagem. Quanto maior o nível de proficiência em leitura, maiores as possibilidades de se empreenderem, com sucesso, processos de inferênciação a partir das pistas textuais, o que, em muitas situações dispensa a consulta a dicionários. O que se observa em situações de leitura em língua materna é que tais leitores parecem recorrer a este tipo de busca quando o contexto não é suficiente para a geração de inferências ou quando a compreensão de determinados itens do léxico é fundamental ao alcance do objetivo, à aprendizagem.

Em resumo, com base na abordagem de Solé (1998), acredita-se que a compreensão de textos escritos seja um produto construído por meio da satisfação das seguintes condições:

Clareza de objetivos;

necessariamente correspondem às necessidades e aos contextos de uso lexical.

Relevância de conhecimentos previamente adquiridos;

Acesso a estes conhecimentos;

Comportamento estratégico do leitor;

Conhecimento lexical, sintático e semântico;

Conhecimento das regras de articulação da linguagem escrita;

Familiaridade com o gênero discursivo.

Como se pode observar, entre as condições envolvidas no processo de leitura estudo estão o aspecto lexical e o comportamento estratégico, que podem implicar a necessidade de manuseio rápido e eficaz de dicionários. Tal atividade exige o domínio de, pelo menos, cinco tarefas:

Saber localizar a informação/palavra desejada,

Conhecer ou perceber sua pronúncia adequada,

Compreender as notações gramaticais do dicionário em questão;

Selecionar o sentido adequado ao contexto em que a palavra ou expressão foi empregada no texto estudado;

Avaliar a confiabilidade da fonte e a adequabilidade da informação localizada.

Quando se trata de leitura em língua materna, para que estas condições sejam satisfeitas há que se considerar quem é o usuário, quais são as suas habilidades lingüísticas (principalmente escritas), qual o tipo de dicionário disponível para consulta, qual é a situação de uso, isto é, por que razão o dicionário está sendo requerido e quais são as habilidades de uso de dicionários.

No contexto de ensino de língua materna, estranhamente, parece que nenhum destes elementos vem sendo considerado; sequer as habilidades gerais de leitura — independentemente do tipo de leitura — vêm sendo desenvolvidas a contento, de modo a permitir o uso efetivo de materiais escritos em situações sociais reais, para além das fronteiras escolares e escolarizadas.

Além da alfabetização: o ensino de bases alfabéticas e a relação com o uso de dicionários

Observando atentamente o percurso histórico da alfabetização escolarizada no Brasil, percebe-se a grande centralidade dos métodos de ensino sobre os processos de aprendizagem (BRASLAVSKY, 1988; MORAIS, 2006; MORTATTI, 2006). Entre os primeiros métodos, a partir dos quais se produziram grande número de cartilhas, estão aqueles considerados de marcha sintética, ou seja, aqueles que priorizam o ensino das menores unidades lingüísticas não significativas em direção às unidades significativas (Ex.: fonético, alfabético, silábico e, mais recentemente, fônico).

Mesmo com a mudança paradigmática ocorrida na década de 80, com a explosão das discussões teóricas acerca do letramento e dos processos heterogêneos de aprendizagem e da centralidade do aprendiz na construção de seu próprio conhecimento, no plano escolar e nas atividades de sala de aula ainda imperam os métodos. Naturalmente, existe um ecletismo na adoção e aplicação de tais propostas, que talvez possa evidenciar uma evolução — ainda que menor do que a esperada — nas práticas docentes efetivas.

A relação que se pretende aqui fazer entre os métodos de alfabetização, as práticas pedagógicas de alfabetizadores e o ensino do uso de dicionários é a seguinte. É bastante

comum observarem-se, em salas de aula de alfabetização, grandes cartazes expondo as letras do alfabeto na exata seqüência em que elas são propostas: A, B, C, D, E, F, G, H... Em muitos casos, as crianças ainda são convidadas a memorizarem, não apenas as letras, mas principalmente a seqüência, antes mesmo de conseguirem desenhá-las, reconhecê-las em diferentes formatos e identificá-las no corpo de itens lexicais. A memorização da seqüência e dos nomes das letras não contribui ao processo de alfabetização (CAGLIARI, 1998; SCLiar-CABRAL, 2003). Por vezes, ao contrário disso, pode tornar o processo mais lento e árduo, embora não o impeça de acontecer (felizmente!).

Nas atividades reais de leitura — fundamentalmente decodificação no início da alfabetização — as letras não são lidas ou chamadas pelos seus nomes. Os traços sonoros que elas adquirem no contexto da cadeia fônica são sempre distintos daqueles que a criança pode esperar por conhecer o nome de cada uma das letras. Além disso, na escrita de palavras, respeita-se a ortografia da língua, que jamais coincide com a seqüenciação alfabética. Ao que tudo indica e pelo que sugere a literatura específica, estes processos de memorização não são úteis à alfabetização.

Todavia, se utilizados em momentos posteriores à emergência e ao manuseio contextual e significativo do sistema de representação, podem servir ao desenvolvimento da leitura. O conhecimento desta seqüenciação é essencial para o uso efetivo de dicionários gerais, uma vez que eles se organizam com base no alfabeto. A questão que se coloca é que, em geral, a memorização do alfabeto, que se consolida nas retomadas escolares, vem sendo explorada, improdutivamente, na emergência da leitura, mas não vem sendo considerada em suas etapas posteriores. Ainda que as crianças, ou mesmo os adultos, recuperem, sem grande esforço, a ordem alfabética, muitas vezes tal ordenação não é relacionada, nas atividades escolares, ao uso do dicionário.

Posta esta inadequação observada nas práticas docentes e muitas vezes evidenciada em materiais didáticos de ensino/aprendizagem de língua materna, há ainda que se considerar a premência do estímulo à pesquisa, à resolução de problemas com autonomia. Os dicionários constituem parte destes elementos que podem propiciar independência na leitura em relação à consulta e à confiança nos conhecimentos docente. A exploração do uso de dicionários pode ser um dos meios de mudança do foco dos processos de aprendizagem. O professor “cede” o lugar central ao estudante, que desde o princípio deveria ter oportunidades de promover seus próprios processos de aprendizagem!

Ainda que a instrução sistemática ao uso de dicionários não necessariamente interfira na decisão do leitor de recorrer a estes livros de referência para tentar esclarecer suas dúvidas, é fundamental que possamos instrumentalizar os estudantes, de modo que eles mesmos tomem suas decisões a respeito das melhores estratégias a serem empregadas em determinada situação de leitura.

Além disso, a problematização dos dicionários como instrumentos normativos, a análise de verbetes, os aspectos gramaticais, as definições, as colocações, os idiomatismos, entre outras questões (COURA SOBRINHO, 2000; LAFACE, 1997; SEIDE, 2000; WELKER, 2006), podem criar situações propícias a discussões amplas e importantes acerca de cultura, língua, linguagem, sociedade, história e preconceitos lingüísticos e sociais. Ou seja, os dicionários não apenas servem à busca de definições ou de esclarecimentos lexicais pontuais, mas também a uma larga gama de reflexões significativas aos processos de aprendizagem crítica.

Referências bibliográficas

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. Título original: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, v. 66, p. 41-48, 1988.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p. 73-79.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, p.39-49, 2002.

LAFACE, A. O dicionário no contexto escolar. *Revista Brasileira de Lingüística*, v.9, n.1, p.165-179, 1997.

McGUINNESS, D. *Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading*. New York: Touchstone. 1999.

_____. *O ensino da leitura: o que diz a ciência sobre como ensinar a ler*. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006. 284 p. Título original: *Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading*.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 327p. Título original: *L'art de lire*.

MORAIS, A. G. De. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Conferência realizada no *Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate*, Brasília, abril 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2006.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência realizada no *Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate*, Brasília, abril 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2006.

NELL, V. O apetite insaciável. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 53-64.

SCLIAR-CABRAL, L. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: GRIMM-CABRAL, L.; GORSKI, E. (Org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998. p.17-30.

_____. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEIDE, M. S. Da consulta ao dicionário à compreensão das expressões metafóricas. *Estudos Lingüísticos*. São Paulo: UNESP, v. 29, p. 234-239, 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p. Título original: Estrategias de lectura.

WELKER, H. A. Pesquisando o uso de dicionários. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.223-243, jul/dez 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/09Welker.pdf>. Acesso em: 15/09/2007.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DE UM DICIONÁRIO BILINGUE DE USO GERAL MARIA CELESTE AUGUSTO

Universidade de Utrecht - Holanda
c.augusto@let.uu.nl

Résumé: *Un dictionnaire n'est ni une grammaire alphabétiquement ordonnée ni un manuel pour apprendre une langue. Cependant, il y a des dictionnaires bilingues qui peuvent contribuer à l'apprentissage d'une langue, pourvu que, dans leur production, on présente des notions comme « unité lexicale » et « relation contextuelle » (Cruse, 1986) et que l'on intègre les niveaux phonologique, syntaxique, sémantique et discursif de la langue de départ et de la langue cible. Mon but est de montrer qu'un dictionnaire bilingue d'usage général peut devenir un outil pédagogique. Pour cela je présente une analyse de quelques entrées en relevant : les combinatoires lexicales, les valences des verbes et le registre des connotations et des exemples.*

Mots-clés: *dictionnaire bilingue; microstructure; unité lexicale.*

Introdução

Falar sobre a produção lexicográfica bilingue em Portugal, conquanto ela tenha progredido muito nos últimos anos¹⁰², é um pouco difícil, porém, falar sobre a produção lexicográfica pedagógica em Portugal é penoso. Claramente vocacionado para o ensino do Português, que eu saiba, até à data em Portugal, apenas foi publicado o *Dicionário do Português Básico* (M. Vilela, 1991)¹⁰³. Este dicionário tem uma macroestrutura de apenas 3.060 entradas, das quais fazem parte as 2217 palavras que constituem o Português Fundamental. Às 3060 unidades da macroestrutura devem ainda ser acrescentadas 2170 palavras que integram a rubrica Vocabulário. O autor diz na introdução que a obra tem um carácter “informativo e formativo”, sendo, por conseguinte, um dicionário explicitamente de tipo pedagógico, o que, aliás, a configuração da microestrutura ilustra adequadamente¹⁰⁴.

102 Cf. os dicionários bilingues da Editorial Verbo como Inglês / Português e Português / Inglês e Francês / Português e Português / Francês, que, embora sendo dicionários de carácter geral, apresentam uma microestrutura muito rica sobre todos os aspectos. Tal facto acentua o seu carácter de ferramenta pedagógica implícita.

103 No Brasil julgo que o seu equivalente é o *Dicionário Contemporâneo de Português*, de M.T.C. Biderman (1992).

104 Sobre o carácter pedagógico deste dicionário ver, sobretudo, Schafroth (1998).

O dicionário matéria deste trabalho, o *Prisma groot woordenboek Portugees-Nederlands* e *Prisma groot woordenboek Nederlands-Portugees*¹⁰⁵, não é de tipo pedagógico, é “un dictionnaire à vocation générale”, como diz P. Bogaards (1990). A sua elaboração foi antecedida por um grupo de trabalho composto por docentes e lexicógrafos de Leiden, Amesterdão, Groningen e Utreque, de que fizemos parte. A este grupo foi incumbida a tarefa de investigar a viabilidade e modo de *concretização* de um projecto de dicionário bilingue Português - Neerlandês e vice versa. O relatório final (Augusto 1995) corroborou a grande insuficiência dos dicionários bilingues existentes no mercado até à data e apontou para a produção de um dicionário bilingue de uso geral. Este trabalho, onde me aludirei somente ao volume Português / Neerlandês, está organizado do seguinte modo: após esta breve introdução farei uma apresentação do dicionário objecto de análise, referindo-me principalmente ao modo como foi elaborado e às características da equipa que nele trabalhou. São factores que considero importantes e que, em parte, justificam o tipo de obra que resultou. No ponto 3, partindo de uma análise de alguns artigos lexicográficos, procurarei salientar um elenco de aspectos que penso poderem levar-me a constatar que a obra em estudo possui, implicitamente, uma dimensão pedagógica.

Apresentação do *Prisma groot woordenboek Portugees-Nederlands*

Como acima foi mencionado trata-se de um dicionário bilingue, de carácter geral, em suporte papel e em 2 volumes; o volume Português / Neerlandês apresenta cerca de 35.000 entradas e o volume Neerlandês / Português tem 43.000 entradas, perfazendo os dois volumes um total de 2.020 páginas. Na parte final de ambos os volumes, foram incluídas duas listas de verbos a saber: lista de verbos portugueses de conjugação irregular e lista dos tempos primitivos dos verbos neerlandeses irregulares. A disparidade no número de entradas explica-se, entre outros, devido à diferente estrutura morfológica apresentada pelas duas línguas em questão, principalmente no tocante à construção de determinadas unidades lexicais de mais de um formante. Assim, as estruturas neerlandesas do tipo de *rijbewijs* e *rijschool*, *jachthond* e *waakhond*, geradas pela justaposição de dois formantes, no volume Neerlandês / Português receberam uma entrada própria cada uma; todavia, no volume contrário, isto é, Português / Neerlandês, os seus equivalentes em português, *carta de condução* e *escola de condução* e *cão de caça* e *cão de guarda* respectivamente, ficaram registados as duas primeiras na entrada da palavra *condução* e as duas última na entrada de *cão*.

Para a sua produção dispôs-se de três componentes, que funcionaram como pilares indispensáveis: uma base de dados do português, cedida pela Editorial Verbo, uma base

¹⁰⁵ Este dicionário, tendo sido objecto de uma co-edição Spectrum / Verbo, saiu em Portugal com o título *Dicionário Verbo Spectrum Português Neerlandês* e vice versa.

de dados do neerlandês, a chamada *RBN* (*Referentiebestand Nederlands*) e um programa editor denominado OMBI¹⁰⁶.

A base de dados da Editorial Verbo foi elaborada criteriosamente pela equipa do Departamento de Enciclopédias e Dicionários da Editorial, a partir de material facilitado pelo Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa¹⁰⁷. A referida equipa, apoiando-se em princípios lexicográficos inovadores no mercado dicionarístico português e numa colaboração com as Editoras Oxford e Hachette, teve a seu cargo a produção de uma renovada linha de dicionários bilingues de Português / língua X e vice versa. Esta base dá uma atenção muito especial à organização e hierarquização dos dados no interior dos artigos do dicionário.

A *RBN* foi mandada fazer por iniciativa da CLVV (*Commissie voor Lexicografische Vertaalvoorzieningen* = Comissão para recursos lexicográficos interlíngua¹⁰⁸) e esteve na base de uma vintena de dicionários bilingues Neerlandês / língua X. Além disso, a cuidada e extensa descrição do seu copioso material lexical fazem desta base “a multi-purpose lexical database”¹⁰⁹ utilizável e produtiva na execução de outros trabalhos de cariz lexicológico e / ou lexicográfico.

O terceiro pilar, que integrou a produção deste dicionário, foi o programa editor OMBI. O princípio de reversibilidade, sobre o qual este programa editor assenta, possibilita ligar duas línguas (desde que estejam codificadas em SGML¹¹⁰) no plano da significação, isto é, ao nível das “unidades de significação” ou “unidades lexicais” e não das “unidades de forma”. Estas últimas são as que constituem a chamada “palavra entrada” ou cabeça do artigo. Conforme será demonstrado no troca esquema que se segue, o que importa é que a correspondência entre as duas línguas, a língua de partida e a de chegada, se verifique no plano do sentido ou significado e não no plano da forma ou significante. Esta característica do funcionamento do OMBI, se por um lado requer uma descrição acurada dos vários sentidos que as unidades de forma podem transmitir, por outro lado, permite facultar não listas de possíveis traduções mas segmentos portadores de significação equivalente. Atentemos a seguir nos conceitos *unidade de forma* e *unidade lexical*, cuja definição e diferenciação consideramos pertinentes para se poderem avaliar a função e a utilidade de um programa editor como o OMBI, na produção de um dicionário bilingue. Os conceitos de *unidade de forma* e de *unidade lexical*, que subjazem ao funcionamento do programa OMBI, podem definir-se do seguinte modo:

106 **OMBI** é o acrónimo gerado a partir do nome neerlandês *Omkeerbare Bilinguale woordenboeken*, literalmente "dicionários bilingues reversíveis"

107 É de salientar que a variante brasileira foi tida em conta, conforme é anunciado na Introdução do volume Português / Inglês.

108 Esta comissão foi instaurada em 1993 pelos ministros da Educação da Holanda e da Flandres, cf. Van der Vliet (2007).

109 Cf. Van der Vliet (2007).

110 SGML (Standard Generalized Markup Language) é uma linguagem de anotação ou etiquetagem de tipo universal que, por isso mesmo, permite proceder à permuta de informação inserida em qualquer sistema.

1. A unidade de forma (**UF**) representa o segmento tal como aparece no topo do artigo; o conjunto das UF constitui a chamada macroestrutura.

2. A unidade lexical (**UL**) refere-se a cada um dos diferentes conteúdos semânticos que o referido segmento pode veicular.

O conceito de **unidade lexical**, aqui presente, encontra-se, principalmente, na linha de Cruse (1986). Em *Lexical Semantics* (1986:24), relativamente à unidade lexical, o autor diz que:

a) *a lexical unit must be at least one semantic constituent*

b) *a lexical unit must be at least one word*

Logo, do que precede, conclui-se o seguinte:

a) Toda a unidade lexical tem, forçosamente, de depender de uma unidade de forma.

b) Uma unidade de forma, por sua vez, pode apresentar mais do que uma unidade lexical.

O facto deste programa editor pôr em prática estas noções revela-se de grande importância e funcionalidade na produção de dicionários bilingues, pois aquilo que se tem de oferecer na língua para a qual se traduz, deve ser o melhor equivalente de uma **unidade lexical** e não, de forma alguma, o correspondente a uma **unidade de forma**.

Mas Cruse vai mais além, e na p.16 diz ainda que "the meaning of a word is constituted by its contextual relations"; esta afirmação, embora não seja inovadora é relevante, pois equivale a afirmar que uma unidade lexical é susceptível de veicular tantas significações quantos os contextos em que for inserida. Foi também por este motivo que, aquando da produção do dicionário, se procurou contemplar nas microestruturas vários tipos de combinatórias (substantivo + substantivo, substantivo + adjectivo, verbo + substantivo, etc.), como a seguir se irá verificar.

Do que atrás se expôs, e à priori e em teoria, um programa editor como o OMBI, já que se baseia num princípio de reversibilidade, possibilita a produção de um dicionário bilingue, partindo de uma só base de dados. Todavia e tendo particularmente como escopo requisitos de ordem pedagógica, esta situação não é ideal e, além do mais, até se pode revelar bastante inoperante, pelos motivos, que de modo sucinto, passo a expor¹¹¹.

Quando se elabora uma base de dados de uma língua, apontando para a produção de um dicionário, sobretudo do tipo bilingue, há a preocupação (ou deve haver) de abraçar os seus traços específicos, quer linguísticos quer culturais, como por exemplo: certas prioridades na ordenação das unidades lexicais, selecção de determinadas combinatórias lexicais e de regências verbais mais frequentes, diferentes usos de alguns lexemas¹¹², inserção de sequências fraseológicas enquanto transmissoras de dados culturais, etc.

Ora, se partirmos de uma única base de dados e se utilizarmos o princípio da reversibilidade, através de um editor como o OMBI, à medida que se vai traduzindo constitui-se igualmente uma base de dados da língua alvo; todavia, a base de dados que se vier a obter vai ficar subordinada às características inerentes à base de dados ponto de partida.

É evidente que há determinados aspectos, linguísticos ou culturais, que não podem ser "enviados" para a língua alvo, pelo simples facto de não terem sido incluídos na base de dados de que se partiu, ou talvez nem façam parte da língua a que ela pertence. Esses,

¹¹¹ Para maior detalhe sobre a produção de um dicionário bilingue através de um programa editor veja-se Augusto (2003).

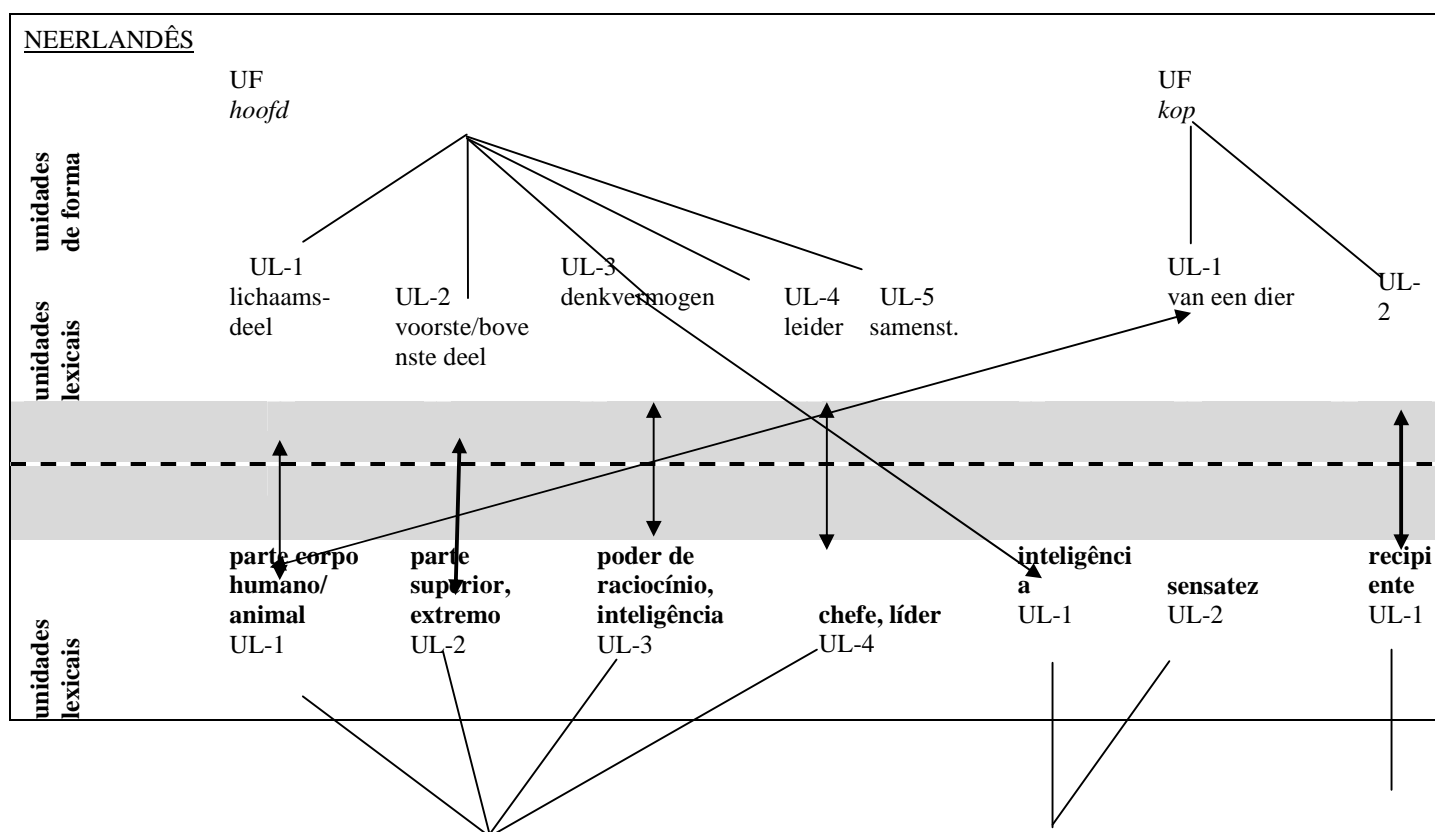
¹¹² Referimo-nos em especial a diferenças de cunho diastrático.

naturalmente, e tudo o mais que seja específico e essencial ao correcto uso da língua devem ser acrescentados. Porém, cremos que, o que se obtém, se pode comparar a uma base de dados em segunda mão, a que parece faltar o "génio da língua". Neste sentido, a conjuntura perfeita para a produção de um dicionário bilingue é partir de duas bases de dados previamente criadas para esse fim, de modo que quando se traduz se seleccionem e liguem unidades de significação, ou seja, unidades lexicais¹¹³. Estas encontram-se, ou não, dependentes de unidades de forma idênticas. Além disso, a ordenação das unidades lexicais dentro do corpo do artigo pode não ser a mesma nas duas bases lexicais, uma vez que essa seriação depende da prioridade que lhes é atribuída pelo sistema linguístico a que pertencem.

Acrescente-se ainda que o facto de se ter trabalhado com o Neerlandês e o Português, duas línguas de ramos linguísticos diferentes e com culturas relativamente afastadas, sublinhou inevitavelmente a indispensabilidade de se elaborar este dicionário partindo de duas bases de dados e não de uma só.

Como ilustração esquemática do mecanismo de funcionamento do programa OMBI apresentamos seguidamente um "link de tradução".

2.1 Link de tradução



¹¹³ No caso de na língua alvo não se encontrar um segmento equivalente àquele que se deseja traduzir, opinamos que se deve procurar oferecer uma definição do mesmo, por mais sucinta que ela seja.

Este quadro esquematiza operações de tradução levadas a cabo através de um *link*¹¹⁴, isto é, através da ligação de unidades lexicais. Tomou-se como ponto de partida a palavra neerlandesa **hoofd** (cabeça), dito de forma mais precisa a sua unidade de forma, **UF**, e alguns dos seus diferentes significados, isto é, unidades lexicais ou **UL** (**UL1.....UL5**)¹¹⁵. O passo seguinte consiste em procurar os equivalentes portugueses para esses conteúdos semânticos. Esta operação vai levar a quatro unidades lexicais **UL1**, **UL2**, **UL3** e **UL4** que, por sua vez, dependem da **UF** do português - **cabeça**; a **UL3** (*denkvermogen*, literalmente capacidade de pensar) pode ligar-se ainda à **UL1** da **UF** **juízo**. A seu turno a **UL1** da **UF** **cabeça**, no sentido “cabeça de animal”, deverá ligar-se à **UL1** da **UF** do neerlandês **kop**¹¹⁶. A **UF** **kop** apresenta ainda outra unidade lexical, a **UL2**, com a acepção de recipiente com asa, que se vai unir à unidade lexical portuguesa **UL1** dependente da **UF** portuguesa - **chávena**. Deste modo, passando de uma **UL** neerlandesa para uma **UL** portuguesa (ou vice versa), se poderia continuar. Como se verifica a ligação estabelecida entre as duas bases faz-se ao nível das diversas significações veiculadas pelas unidades de forma que são os segmentos que encabeçam as entradas. Neste sentido, quanto melhor e mais completa for a descrição linguística da microestrutura maior probabilidade se terá de dar o equivalente exacto ou mais aproximado.

2.2 Constituição e formação da equipa

A equipa que trabalhou na elaboração deste dicionário foi constituída por alunas e ex-alunas do Departamento de Estudos Portugueses da Universidade de Utreque. Curiosamente só nela participaram elementos femininos o que, em parte, contradiz a afirmação de que *fazer dicionários é (era) trabalho para homens*. Era uma equipa mista com falantes nativas de português e falantes nativas de neerlandês, obviamente com bons, e, em alguns casos, direi mesmo excelentes conhecimentos da outra língua. Procurou-se, sempre que isso foi possível, que na sala estivessem regularmente presentes falantes

¹¹⁴ A ordem das **UL** dada neste exemplo de *link* não corresponde à ordem em que se encontram registadas no interior do artigo do dicionário.

¹¹⁵ A **UL5** corresponde às palavras compostas em cuja formação entra o segmento *hoofd*, como por exemplo *hoofdstuk* (capítulo).

¹¹⁶ Em neerlandês o conceito *cabeça de animal* traduz-se por *kop*, excepto se se tratar de *cabeça de cavalo*. Neste último caso emprega-se *hoofd*, que é a mesma palavra que designa cabeça de ser humano, isto porque o cavalo é considerado um animal nobre.

nativas das duas línguas de trabalho. Nenhuma das tradutoras tinha formação lexicográfica, porém, todas elas tinham / têm grandes afinidades quer com o ensino do português como língua estrangeira quer com a prática da tradução, actividades que há muitos anos vêm exercendo. Este último aspecto ficou patente, particularmente, no que se alterou e acrescentou na base de dados, relativamente ao tipo de combinatórias e de exemplos e à regência de certos verbos, decisões que devem ser vistas como uma consequência da experiência de docência e de tradução dos membros da equipa. Deste modo, uma base de dados originalmente concebida para a produção generalizada de dicionários bilingues foi canalizada para o binómio português - neerlandês.

2. Componentes pedagógicos do *Dicionário Prisma Português - Neerlandês*

Apresento seguidamente um elenco de entradas do volume Português – Neerlandês que ilustram o registo das seguintes classes¹¹⁷: adjectivo, nome, verbo (transitivo, intransitivo e pronominal) preposição, locução e idioma. Estas entradas foram retiradas aleatoriamente e apenas têm o intuito de serem tanto quanto possível representativas do dicionário em questão. A análise, que vai ser elaborada, terá como pano de fundo duas questões que me parecem fundamentais, quando se fala de Lexicografia Pedagógica, a saber:

1. o que é que o aprendente (ou utilizador) espera encontrar no dicionário bilingue.
2. o que é que o lexicógrafo pode / deve oferecer para além de uma listagem de equivalentes.

A primeira entrada, que corresponde à palavra **abafado** enquanto adjectivo, recebeu o índice 2, pois é antecedida pela forma nominal, que não vai ser aqui tratada. Verifica-se que o adjectivo **abafado** pode ser usado em 6 contextos diferentes, sendo dois deles, o terceiro e o quinto, em sentido figurado. Isto levou a que lhe fossem atribuídos equivalentes diferentes em neerlandês. Entre parêntesis rectos são dados os elementos lexicais que podem ocorrer em combinação com **abafado**, como por exemplo na acepção¹ : [atmosfera] abafada, [tempo] abafado, etc. Porém, se o utilizador tiver de traduzir o segmento “*a notícia foi abafada*”, a sua escolha irá indubitavelmente cair no ponto 6. que transmite a acepção <que não veio a público>, que é o que se coaduna com o segmento apresentado. No sentido figurado **5** <contido> são dados três equivalentes que não ocorrem em nenhuma das outras situações: *onderdrukt, gesmoord, gedempt*, palavras que combinam com [gemidos, soluços, ais] mas não com [atmosfera, ar, tempo]. Da entrada 2 à entrada 7 temos o registo de diferentes classes (nome, verbo, locução, idioma) da palavra **olhar** de que trataremos conjuntamente.

Na entrada 2, referente a **olhar** nome, registam-se apenas duas acepções; os equivalentes neerlandeses atribuídos à segunda acepção, que se pode considerar um emprego figurado de **olhar**, diferem por essa razão consideravelmente dos equivalentes dados na primeira acepção.

A entrada 3 representa **olhar**, verbo transitivo. Uma particularidade do sistema verbal neerlandês¹¹⁸, a saber, o sentido de uma base verbal pode ser alterado com a junção de

¹¹⁷ Sirvo-me da nomenclatura empregue no dicionário em análise.

¹¹⁸ Esta característica, não sendo exclusiva do neerlandês, verifica-se em outras línguas do ramo germânico como o alemão.

diferentes partículas, é aqui ilustrada através de três verbos derivados da base verbal *kijken* > **aankijken** na acepção 1 (fixar os olhos em); > **uitkijken** na acepção 3 (encarar); > **bekijken** na acepção 7 (medir avaliar). No exemplo da acepção 1, *ela olhava-o mas não o via* [ze **keek** hem **aan** maar zag hem niet] emprega-se *aankijken* em vez de *kijken* e, deste modo, o aprendente / o utilizador vê ilustrado o emprego de um verbo com partícula separável.

De novo entre parêntesis rectos os co-ocorrentes, agora como complemento directo mais humano [alguém], menos humano [algo] e [animal], este na acepção 4; neste último caso, o exemplo *a irmã olhava-lhe as crianças* apresenta como objecto directo *crianças* a fim de se ver o alcance da indicação *animal*.

Na entrada 4, **olhar** verbo intransitivo, salientam-se os empregos de **olhar para** (acepção2) e de **olhar por** (acepção 5) que são devidamente exemplificados, uma vez que a alteração da preposição implica regularmente uma outra conotação semântica e porque uma coisa é indicar a preposição outra é vê-la inserida numa frase. O primeiro exemplo, *muitas olham mas não vêem*, regista um sujeito feminino plural, uma prática de que se fez bastante uso, fugindo ao hábito muito alargado de dar exemplos exclusivamente no masculino e no singular¹¹⁹.

Na entrada 5, relativa a **olhar-se**, estabelece-se o contraste entre a acepção 1 <mirar-se> e a 2 <ver-se mutuamente>, sendo a primeira exemplificada, pois a estrutura *ao espelho* difere consideravelmente no neerlandês que ao usar a preposição *in* é como se se dissesse *no/ dentro do espelho*¹²⁰.

Na entrada 6, regista-se o emprego de **olhar** enquanto locução interjectiva, sendo de notar o emprego de duas pessoas gramaticais: *ocê / o senhor e tu*, muito embora tal não tenha consequências no emprego da forma verbal neerlandesa.

A importância da entrada 7 com os segmentos idiomáticos *fala por si*; quando na língua alvo não se encontra expressão idiomática ou fraseologia equivalente opta-se, conforme já acima se indicou para outros casos, por uma definição ou descrição. Assim, a expressão *olhar para o dia de amanhã* teve como contrapartida “*aan de toekomst denken*”, literalmente pensar no futuro; em português há um emprego metafórico de *amanhã*, o mesmo não acontecendo em neerlandês.

As entradas 8, 9 e 10 cobrem diferentes classes do segmento **olho**. A entrada 8 é rica em combinatórias lexicais e em empregos particulares, como o emprego muito generalizado em português da forma plural *olhos*, o que acontece menos frequentemente com o seu equivalente em neerlandês. Outro aspecto registado é a anteposição do adjetivo em neerlandês que é profusamente ilustrada e ainda o emprego de “*blik*” (acepção 2) sempre que **olhos** veicula o sentido de <vista / olhar>. Na quinta acepção eu diria de preferência *buraco da agulha* e não *olho da agulha*¹²¹.

119 Inserindo exemplos com sujeito no plural, com formas de feminino e de plural dos pronomes e com formas verbais diversas, o utilizador é de forma natural confrontado com o aspecto flexional da língua.

120 No português brasileiro diz-se igualmente *ver-se no espelho*.

121 Numa rápida consulta no *Google* encontrei 29.600 ocorrências para *buraco da agulha* contra 344 para *olho da agulha*.

As entradas 9 (olho como elemento de locução) e 10 (olho como elemento de estrutura idiomática) confirmam um traço linguístico, verificável na maior parte das línguas, que é a utilização de imagens concebidas a partir de partes do corpo para veicular determinadas ideias ou noções. Este tipo de segmentos apresenta traços próprios e a sua significação depende do semantismo da sequência lexical na sua totalidade e não de um somatório dos sentidos dos seus elementos; anotação que vale para as duas línguas. De um modo geral não há uma regra para a sua aprendizagem, esta terá de ser feita sobretudo por memorização. A melhor contribuição que o lexicógrafo pode dar nestes casos é o seu registo, que deve ir dos mais para os menos frequentes, inserindo sobretudo os que mais se afastam da língua alvo quanto ao modo de conceptualizar. A título de exemplo considerem-se as expressões:

Entrada 9 (olho- locução):

10. *enquanto o diabo esfrega um olho* in een oogwenk

11. *o olho da rua* het gat van de deur; *pôr alguém no olho da rua* iemand de laan uit sturen.

Entrada 10, (olho- idioma):

menina do olho oogappel (de);

olhos de rato varkensoogjes;

chorar por um olho azeite, por outro vinagre krokodillentranen huilen¹²²;

custar os olhos da cara peperduur zijn;

entrar pelos olhos dentro overduidelijk zijn;

fazer olhos de carneiro mal morto verliefde/smachtende blikken werpen;

A entrada 11 - **olho-de-boi** comprova a utilidade de se assinalar o campo semântico em que o segmento se usa; neste caso são tantos os equivalentes quantos as linguagens de especialidade servidas pela sequência. Se se reparar, os equivalentes neerlandeses apenas nas duas primeiras (Arquitectura e Botânica) contêm palavras formadas a partir de olho (oog).

As entradas 12, 13 14 referem-se a **pôr** enquanto substantivo e enquanto verbo transitivo e verbo pronominal, respectivamente. Ocupar-me-ei unicamente das entradas 13 e 14. À medida que se apresentam mais entradas repete-se obviamente o registo de traços já aqui considerados. Deste modo relativamente às entradas **pôr** e **pôr-se** apenas salientarei aspectos ainda não focados.

No artigo referente a **pôr** verbo transitivo (entrada 13), registam-se 51 acepções¹²³ das quais apenas 8 não foram exemplificadas, havendo, no entanto, algumas que receberam 2 exemplos como as acepções 8, 13, 33 e 43. Esta última tem inclusivamente três exemplos. Este elevado número de exemplos destina-se a clarificar a complexa polissemia do verbo **pôr** que entra em elevado número de combinações, que se elucidam

122 Numa consulta na internet obtiveram-se 19.100 ocorrências de *lágrimas de crocodilo* em sites portugueses; isto prova que esta expressão compete com a mais tradicional e mais antiga *chorar por um olho azeite, por outro vinagre*.

123 A base de dados da Editorial Verbo apresentava mais acepções, que decidimos não incluir por não terem sido consideradas funcionais neste tipo de dicionário.

em: acepção 25 <submeter a regime> pôr a dieta; acepção 35 <informa> pôr ao corrente de; acepção 42 <afastar> pôr de parte; acepção 50 <produzir ovos> pôr ovos, etc. Um outro dos aspectos que ressalta é o grande número de construções do tipo *pôr + preposição em + nome*, em que a multiplicidade de sentidos do verbo **pôr** se combina com o largo emprego e a grande densidade semântica da preposição *em*; são estes dois traços que conduzem igualmente ao largo leque de sentidos. Naturalmente o aprendente mais perspicaz e com maiores conhecimentos verá que em muitas das situações a preposição rege não o verbo **pôr** mas um outro elemento dentro da construção, como se pode ver na acepção 41 <libertar> ; esta é exemplificada por:

pôr o suspeito em liberdade de verdachte op vrije voeten stellen;

abriu a gaiola e pôs o canário à solta hij deed de kooi open en liet de kanarie vrij

Como anteriormente se apontou, também neste artigo aquando da exemplificação se recorrem às formas do feminino e do plural do pronome pessoal complemento, à primeira e à segunda pessoas do pronome pessoal sujeito, para além das formas canónicas singular, masculino e terceira pessoa do singular¹²⁴.

Em relação à construção **pôr-se** (entrada 14) verifica-se que na maior parte das acepções o equivalente neerlandês não apresenta o elemento verbal numa construção pronominal; somente nas acepções 7 <vestir-se, trajar-se> e 9 <imaginar-se> é que o equivalente neerlandês regista um predicado pronominal. A extensão e variedade de exemplos nas entradas 13 e 14 chama-nos a atenção para a grande divergência de construções sintácticas entre a língua de partida e a de chegada.

Encerramos a análise com a entrada 15 que se refere à preposição **sobre**. As 16 acepções listadas cobrem noções de espaço (<em cima de>, <depois de>, <além de>, <em torno de>, <em direcção a>, etc.) e ainda noções de tipo mais abstracto como <reiteradamente>, <proporcionalmente>, etc. Constituinte o emprego das preposições um ponto sempre difícil na aprendizagem de qualquer língua e na sua tradução, procurou-se clarificar o maior número possível de empregos. Deste modo, as 16 acepções apresentam-se todas providas de um exemplo, tendo-se partido de um uso mais concreto para um menos concreto e de cariz mais idiomático, como nas acepções 11, 13 e 16.

11. <reiteradamente> na, op; *ele bebe cafés sobre cafés* hij drinkt de ene kop koffie na de andere

13. <em, proporcionalmente> over; *sobre 100 euros de direitos de autor, ele ganha dez* over 100 euro's auteursrechten verdient hij er 10

16. <em consequência de> zie voorbeeld (= veja-se o exemplo); *chorar sobre* huilen om/over; *ele não descansou sobre os louros obtidos* hij rustte niet op zijn lauweren.

2. Sinopse conclusiva

Partindo da análise feita vou procurar dar resposta às duas questões postas anteriormente:

1- o que é que o aprendente / utilizador espera encontrar num dicionário bilingue.

2- o que é que o lexicógrafo pode / deve oferecer para além de uma listagem de equivalentes.

O aprendente ou utilizador espera não **um equivalente** mas **o equivalente**, aquele que se insira adequadamente no contexto, no tipo de discurso e no nível de língua do texto que

124 Cf. Nota 18.

ele pretende codificar ou decodificar. Isto significa que só quando a microestrutura se oferece organizada nos planos morfológico, sintáctico, lexical, discursivo e fazendo frequente uso do exemplo retirado da prática quotidiana da língua é que o aprendente poderá seleccionar o tal equivalente que procura. O facto de se apresentarem as várias combinatórias, de um modo geral ilustradas por um exemplo, leva o utilizador a poder escolher, de entre os possíveis equivalentes, aquele que melhor se adapta à parcela de discurso que ele tem de trabalhar.

Na resposta à segunda questão considero dois planos: o editorial e o científico. O primeiro está sobretudo a cargo da casa editorial e esta é responsável pelo arranjo gráfico, clareza de símbolos, de etiquetas e de abreviaturas que permitam um manuseamento rápido, directo e produtivo; o interior da microestrutura, sendo desordenado, baralha e desencoraja o utilizador. No plano científico, compete ao lexicógrafo primeiro decidir sobre o que incluir na macroestrutura; a inserção de palavras pouco frequentes ou desusadas ocupa espaço, induz a incoerências e de pouco serve¹²⁵. Em segundo lugar e para além da organização e do conteúdo da microestrutura nos níveis acima indicados, ele deverá proceder à ordenação do interior de uma entrada de acordo com três princípios:

- 1- do mais simples para o mais difícil
- 2- do mais concreto para o mais abstracto
- 3- do mais frequente para o menos frequente

e, segundo Martin (2006:56), respeitar 6 parâmetros que este denomina parâmetros C, a saber: apresentar Correção, Consistência e vocabulário Corrente, basear-se num Corpus, Contextualizar as unidades lexicais e contemplar a Conotação.

Em suma, o dicionário seja ele bilingue ou monolingue para ser eficaz tem principalmente de informar e esclarecer o aprendente ou utilizador e não pode confundilo ou deixá-lo sem resposta; por conseguinte, entendemos que o dicionário bilingue mesmo que a sua função primeira não seja definir deve fazê-lo¹²⁶, sempre que não se disponha de um equivalente para um segmento que sendo importante se torna imperiosos dar a conhecer, seja ele do foro científico ou cultural¹²⁷.

As considerações tecidas a 15 artigos do *Prisma groot woordenboek Portugees-Nederlands* e as respostas dadas às duas questões anteriores levam-nos a afirmar que este dicionário não é um dicionário pedagógico do tipo canónico. No entanto, e não obstante algumas lacunas, pode ser considerado um instrumento didáctico implícito e uma mais valia em aulas de língua e / ou de tradução nas funções de codificação e decodificação do binómio português – neerlandês.

125 A edição de bolso do dicionário Spectrum Português - Neerlandês regista três denominações *abajur*, *abaixa luz* e *quebra luz* para o mesmo referente, tendo *abaixa luz* uma frequência baixíssima; na Internet registaram-se 100 ocorrências para *abaixa luz* e 45.300 para *abajur*.

126 Cf. Nota 12.

127 Tomaszczyk (1983) chama particularmente a atenção para a necessidade se conhecer o vocabulário considerado "especificamente cultural".

Referências bibliográficas

- AUGUSTO, M. C. & Eck, K. van **Prisma groot woordenboek Portugees-Nederlands (Português-Neerlandês)**. Utrecht: Het Spectrum / Lisboa: Editorial Verbo, 2004. 1062p.
- AUGUSTO, M. C. & Eck, K. van **Prisma groot woordenboek Nederlands-Portugees (Neerlandês-Português)**. Utrecht: Het Spectrum / Lisboa: Editorial Verbo, 2004. 994p.
- AUGUSTO, M.C. A produção de dicionários bilingues através de um programa editor: O dicionário Bilingue Neerlandês-Português e Português- Neerlandês. In A. Mendes (ed.), **Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2003. p.161-169.
- AUGUSTO, M.C. Le dictionnaire comme outil d'apprentissage. In : F. Melka & M.C. Augusto (eds.), **De la lexicologie à la lexicographie / From lexicology to lexicography**. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit der Letteren, 2002. p.70-82. Disponível em http://www-uilots.let.uu.nl/research/Publications/Melka_Augusto.pdf. Acesso em 20-09-2007.
- AUGUSTO, M.C. Alguns aspectos do projecto de dicionário bilingue Neerlandês-Português. In: **Actas da 1ª Jornada sobre o ensino e a investigação do Português - Língua Estrangeira na Flandres**, M. Ribeiro & A.-M. Spanoghe, (eds.). Gand: Academia Press, 2001. p. 17-24.
- AUGUSTO, M.C. et al. **Towards a database for general Translation Dictionaries and Bilingual Learner Dictionaries with special Reference to Dutch and Portuguese**. M. Celeste Augusto, Paul Bogaards, Paul Hannay, Willy Martin, Peter Slagter, Fernando Venâncio, Herman Wekker, Cecile Wijne. Den Haag: CLVV. 1995. 49p.
- BIDERMAN, M.T.C. **Dicionário Contemporâneo de Português**. Petrópolis: Vozes. 1992. 965p.
- BOGAARDS, P. Deux langues, quatre dictionnaires. **Lexicographica**, vol.6, p.162-173, 1990.
- BOGAARDS, P. Dictionaries for Learners of English. **International Journal of Lexicography**, vol. 9 number 4., p. 377-320, 1996.
- CRUSE, D.A. **Lexical Semantics**. Cambridge: University Press. 1986. 310p.
- HERBST, Thomas & Popp, Kerstin (eds.) **The Perfect Learners' dictionary (?)**. Lexicographica Series Maior 95. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1999. xii + 309p.
- MARTIN, W. **Over woordenboeken**. Utrecht : Prisma. 2006. 118p.
- Martin, W. et al. Ombi: an editor for constructing reversible lexical databases. In: **Euralex'96 Proceedings**, I – II, 1996. p. 675-688.
- SCHAFROTH, Elmar Considerações sobre um dicionário de aprendizagem de língua portuguesa. In: M. Teresa Fuentes Morán e Reinhold Werner (eds.) **Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos**, Frankfurt am Main: Vervuert / Madrid: Iberoamericana, 1998. p. 97-119.
- TOMASZCZYK, J. On bilingual dictionaries. In: R.R.K. Hartmann (ed.) **Lexicography Principles and Practice**. London: Academic Press, 1983, 41-52.

Anexos

Entrada 1

{abafado ¹ nm 1. <vinho doce> zoete rode wijn. }

abafado ² adj 1. <[atmosfera, ar, tempo]> benauwd, broeierig, drukkend 2. <em que se respira mal [sala, quarto]> benauwd, bedompt 3. <sufocado [alguém]> <fig.> verstikt, in het nauw; *sentiam-se abafados* zij voelden zich in het nauw gedreven 4. <enroupado, agasalhado [alguém]> ingepakt, warm gekleed 5. *fig* <contido [gemido, soluços, ais]> onderdrukt, gesmoord, gedempt 6. <que não veio a público> verzwegen, verheimelijkt, in de doofpot gestopt.

Entrada 2

olhar ¹ nm 1. <aspecto ou expressão dos olhos> oogopslag (de), blik (de); *olhar de lado* zijdelingse blik; *olhar de surpresa* verraste/verbaasde blik; *olhar furtivo* tersluikse blik; *olhar desconfiado* wantrouwige blik 2. <ponto de vista> gezichtspunt (het), oogpunt (het).

Entrada 3

olhar ² vtr 1. <fixar os olhos em [alguém, algo]> aankijken, kijken naar; *ela olhava-o mas não o via* ze keek hem aan maar zag hem niet 2. <ver [alguém, algo]> zien; *olhar o mundo com os olhos de ver* de wereld zien zoals die is 3. <encarar [alguém, algo]> uitkijken; *os homens olhavam o mar, à espera das baleias* de mannen keken uit over zee, in afwachting van de walvissen 4. <cuidar, vigiar [animal]> letten op, passen op; *a irmã olhava-lhe as crianças* haar zus lette op haar kinderen 5. <atentar em, considerar [algo]> letten op; *olhe bem o que lhe digo* let op wat ik u zeg 6. <considerar, julgar [alguém, algo]> bezien; *ela olhava com muita simpatia aquele casamento* zij bezag dat huwelijk goedkeurend 7. <medir, avaliar [alguém, algo]> opnemen, bekijken; *o director olhou-o, da cabeça aos pés* de directeur nam hem van boven tot onder op.

Entrada 4

olhar ³ vi 1. <exercer o sentido da vista> kijken; *muitas olham mas não vêem* velen kijken maar zien niet 2. <fitar> staren, kijken; *para onde estás a olhar?* waar ben je naar aan het staren? 3. <estar voltado para> uitkijken 4. <reparar> letten op; *não é pessoa de olhar a despesas* hij is er de persoon niet naar om op de uitgaven te letten 5. <cuidar> letten; *e quem olha pelos meus filhos?* en wie let er op mijn kinderen? 6. <brotar> uitbotten, uitlopen, uitspruiten; *as árvores começaram a olhar* de bomen begonnen uit de botten.

Entrada 5

olhar-se ⁴ vpron 1. <mirar-se> naar zichzelf kijken; *olhar-se ao espelho* naar zichzelf kijken in de spiegel 2. <ver-se mutuamente> naar elkaar kijken.

Entrada 6

olhar ⁵ loc interj 1. *olhe/olha lá!* kijk (eens/maar) 2. *olha quem!* op hem/haar hoeft je niet te rekenen, hij/zij is niet te vertrouwen.

Entrada 7

olhar ⁶ idiom; *olhar como boi para palácio* met open mond staan te kijken; *olhar de banda/de esguelha/de revés* argwanend kijken; *olhar de través* zijdelings kijken naar; *olhar para a sombra*

uit de hoogte doen; *olhar para dentro* gaan slapen; *olhar para o ar* dagdromen; *olhar para o dia de amanhã* aan de toekomst denken; *olhar pelo canto/rabo do olho* uit je ooghoek kijken.

Entrada 8

olho¹ *nm* **1. Anat** oog (het); *olhos castanhos/verdes/azuis* bruine/groene/blauwe ogen; *olhos escuros/claros* donkere/lichte ogen; *olhos inchados* dikke ogen; *olhos vesgos/tortos* schele ogen; *olhos míopes* bijziende ogen **2.** <vista> blik (de), oogopslag (de); *olhos vivos/expressivos* levendige/expressieve blik; *olhos calmos* kalme blik; *olhos doces/meigos* zachte blik; *olhos frios/distantes* koude/afwezige blik; *olhos marotos/maliciosos* ondeugende/plagerige blik; *olhos inteligentes/profundos* intelligente/diepe blik **3.** <atenção, cuidado, vigilância> oplettendheid (de), aandacht (de), attentie (de); *é preciso muito olho!* je moet heel goed opletten! **4.** <buraco> gat (het); *os olhos do queijo* de gaten in de kaas **5.** <buraco, furo> oog (het); *o olho da agulha* het oog van de naald **6.** <rebento> uitloper (de), oog (het); *a batata está cheia de olhos* de aardappel zit vol uitlopers **7.** <parte central de flor ou planta> hart (het); *um olho de couve* het hart van een kool **8.** <abertura, orifício> opening (de), spongat (het); *o olho da pipa* het spongat van het vat **9.** <óculo, clarabóia> oculus (de), ossenoog (het), roosvenster (het) **10.** <nascente> bron (de); *olho(s) de água* waterbron (de) **11.** <gordura líquida> oog (het), vetoogje (het); *os olhos da sopa* de vetoogjes in de soep **12.** <ânus> gat (het), aars (de); *olho do cu* kontgat (het).

Entrada 9

olho² *loc adv* **1.** *a olho* op het oog; *mediu a sala a olho* hij heeft de kamer op het oog gemeten **2.** *a olho desarmado / nu* met het ongewapend oog **3.** *a/de olhos fechados/cerrados* blindelings **4.** *a olhos vistos* zienderogen **5.** *aos olhos de / a meus / teus (...)* *olhos* in de ogen van / in mijn / jouw (...) ogen **6.** *com olhos de ver* zorgvuldig **7.** *com / de olho em (alguém / algo)* in de gaten houden, een oogje op (iemand / iets) hebben **8.** *de olho(s) aberto(s)* met open ogen; *estar de olhos abertos* de ogen open houden **9.** *(de) olhos nos olhos* oog in oog **10.** *enquanto o diabo esfrega um olho* in een oogwenk **11.** *o olho da rua* het gat van de deur; *pôr alguém no olho da rua* iemand de laan uit sturen.

Entrada 10

olho³ *idiom*; *menina do olho* oogappel (de); *olhos de aço* stalen blik; *olhos de azeviche* inktzwarte ogen; *olhos em bico* ogen op steeltjes; *olhos de goraz* vissenogen; *olho de águia* haviksoogen; *olhos de rato* varkensoogjes; *olhos rasos de água* ogen vol tranen; *olhos de sono* slaapogen; *olho mágico* deurspion (de), spionnetje (het); *abrir os olhos a alguém* iemand de ogen openen; *baixar os olhos* de ogen neerslaan; *chorar por um olho azeite, por outro vinagre* krokodillentranen huilen; *comer alguém com os olhos* iemand met je ogen verslinden; *cravar os olhos (em alguém/algo)* (naar iemand/iets) staren; *custar os olhos da cara* peperduur zijn; *deitar poeira aos olhos de alguém* iemand zand in de ogen strooien; *dormir com um olho aberto e outro fechado* slechts half in slaap zijn; *entrar pelos olhos dentro* overduidelijk zijn; *estar diante dos olhos* vlak voor iemands neus zijn; *fazer olhos de carneiro mal morto* verliefde/smachtende blikken werpen; *fechar os olhos* de ogen sluiten; *não pregar olho* geen oog dichtdoen; *ser a luz dos olhos de alguém* het licht in iemands ogen zijn; *só ter olhos para alguém* alleen ogen voor iemand hebben; *tens mais olhos que barriga* je ogen zijn groter dan je maag; *num abrir e fechar de olhos* in een oogwenk, in een vloek en een zucht.

Entrada 11

olho-de-boi *nm* **1. Arquij** ossenoog (het) **2. Bot** koeienoog (het) **3. Zool** zeebrasem (de).

[Entrada 12

pôr¹ *nm* **1.** <ocaso> het ondergaan; *pôr do Sol* zonsondergang (de).]

Entrada 13

pôr² vtr **1.** <colocar, assentar> leggen, zetten; *pôr o saco no chão* de tas op de grond leggen; *pôr os pratos em cima da mesa/sobre a mesa* de borden op tafel zetten **2.** <cobrir> leggen, dekken; *pôr a toalha na mesa* het tafelkleed op tafel leggen; *pôr a mesa* de tafel dekken **3.** <acomodar> leggen; *pôr o doente na maca* de zieke op de brancard leggen **4.** <pousar> leggen, zetten; *pôr os cotovelos em cima da mesa* je ellebogen op tafel zetten; *pôs a cabeça na almofada* hij legde zijn hoofd op het kussen **5.** <introduzir> steken, doen; *pôr a chave na fechadura* de sleutel in het sleutelgat steken **6.** <pendurar> hangen; *pôr quadros na parede* schilderijen aan de muur hangen; *pôr o casaco no cabide* je jas aan de kapstok hangen **7.** <guardar, colocar> doen; *pôr o troco no porta-moedas* het wisselgeld in je portemonnee doen **8.** <depositar (dinheiro), reservar> zetten, storten; *pôr dinheiro no banco* geld op de bank zetten; *todos os meses põe de parte algum dinheiro* elke maand zet hij wat geld apart **9.** <levar, aproximar> zetten; *pôs o copo à boca e bebeu de um trago* hij zette het glas aan zijn lippen en dronk het in één teug leeg **10.** <transportar> brengen; *fui pô-los na estação* ik heb hen naar het station gebracht **11.** <usar, colocar> doen; *pôr a mochila às costas* de rugzak op je rug doen **12.** <aplicar cosmética> opdoen, doen; *pôr baton nos lábios* je lippen stiften **13.** <vestir, colocar, calçar> aandoen, aantrekken, <gravata> omdoen, <óculos, chapéu> opzetten; *pôr um fato novo* een nieuw pak aantrekken; *pôr uma gravata azul* een blauwe stropdas omdoen; *pôr o chapéu* je hoed opzetten; *pôr os óculos* je bril opzetten **14.** Med <colocar compressa/penso/emplastro> aanbrengen, aanleggen **15.** <deitar, verter, misturar> doen, schenken; *pôr o sumo nos copos* het sap in de glazen schenken; *pôr sal na sopa* zout in de soep doen **16.** <depositar postal/encomenda> doen, posten; *pôr a carta no correio* de brief posten/op de bus doen **17.** <dispor, plantar> planten **18.** <colar selo/etiqueta/aviso> plakken, aanplakken **19.** <servir> opdienen, serveren, zetten; *pôr o almoço/jantar na mesa* de lunch/het avondeten opdienen **20.** <instalar, aplicar> plaatsen **21.** <assentar azulejos/mosaicos> zetten, leggen **22.** <levantar andaimas/vedaço> optrekken, plaatsen **23.** <ligar água/gás/electricidade> aansluiten, aanleggen **24.** <montar estabelecimento/casa> <estabelecimento> openen, <casa> inrichten **25.** <submeter a regime> zetten; *o médico pô-lo a dieta* de dokter heeft hem op dieet gezet **26.** <escrever, gravar> zetten, schrijven; *pôr a data num documento* de datum op het document zetten **27.** <traduzir, verter> omzetten, vertalen; *pôr um texto em francês* een tekst in het Frans vertalen **28.** <flexionar palavra/forma> zetten, vervoegen, verbuigen; *pôr o verbo no futuro* het werkwoord in de toekomstige tijd zetten **29.** <contribuir com> bijleggen, inleggen, inbrengen; *eu ponho vinte mil escudos para as despesas* ik leg twintig duizend escudos bij voor de uitgaven **30.** <ceder> stellen; *pôs o seu gabinete às ordens* hij heeft zijn kantoor ter beschikking gesteld **31.** <atribuir, nomear> geven; *que nome vais pôr ao bebé?* welke naam ga je de baby geven? **32.** <imputar> geven, leggen; *pôs as culpas no irmão* hij gaf de schuld aan zijn broer **33.** <esclarecer> *pôr tudo em/a pratos limpos* alles ophelderen; *pôr as coisas em pratos limpos* een misverstand uit de weg ruimen **34.** <dizer, destacar> *pôr em dúvida* in twijfel trekken **35.** <informar> *pôr ao corrente de/ pôr ao facto de/pôr a par de* op de hoogte stellen van **36.** <dirigir a, formular> stellen; *o jornalista pôs-lhe várias questões* de journalist stelde hem verschillende vragen **37.** <publicitar, anunciar> plaatsen, zetten; *pôr um anúncio no jornal* een advertentie in de krant zetten **38.** <oferecer> zetten; *já puseste a casa à venda?* heb je je huis al te koop gezet? **39.** <fazer entrar/estar > doen, zetten, plaatsen; *pôs os filhos no ensino público* hij deed zijn kinderen op een openbare school **40.** <fazer sair, despedir, expulsar> uitsturen, uitgooien, uitzetten; *o patrão pô-la a andar/na rua* de baas heeft haar de laan uitgestuurd; *o pai pô-lo fora de casa* zijn vader gooide hem het huis uit/zette hem op straat **41.** <libertar> *pôr o suspeito em liberdade* de verdachte op vrije voeten stellen; *abriu a gaiola e pôs o canário à solta* hij deed de kooi open en liet de kanarie vrij **42.** <afastar> *já pus de parte tal ideia* ik heb dat idee al laten varen **43.** <tornar, fazer com que, deixar> *estas crianças põem-me doida* deze kinderen maken me gek; *o incêndio pôs o bairro em sobressalto* de brand zaaide onrust in de wijk; *pôr a casa em ordem* het huis op orde brengen; *pôr em risco/perigo* in gevaar brengen **44.** <executar, accionar> *pôr o carro a trabalhar* de auto starten; *pôr a máquina a funcionar* de

machine aanzetten **45**. <concretizar> brengen; *pôr em prática* in praktijk brengen **46**. <realizar, encenar> *pôr uma peça em cartaz/em cena* een stuk opvoeren **47**. <investir, apostar, aplicar> inzetten; *ponho mil escudos em como não acabas o trabalho hoje* ik wed voor duizend escudos dat je het werk vandaag niet af krijgt; *pus ali muito dinheiro e muitas horas de trabalho* ik heb daar veel geld en tijd in gestoken **48**. <concentrar expectativas/sonhos> vestigen; *pôs todas as esperanças naquele projecto* hij heeft al zijn hoop gevestigd op dat project **49**. <valorizar, classificar> stellen, zetten, plaatsen; *põe sempre os filhos em primeiro lugar* hij zet zijn kinderen altijd op de eerste plaats; *ponho a saúde acima de tudo* ik stel mijn gezondheid boven alles **50**. Zool <produzir ovos> leggen; *esta galinha põe ovos de duas gemas* deze kip legt eieren met twee dooiers **51**. Relig <juntar as mãos> vouwen; *ajoelhavam, punham as mãos e rezavam* ze knielden, vouwden de handen en bidden.

Entrada 14

pôr-se ³ *vpron* **1**. <colocar-se em certa posição> *pôr-se de pé* gaan staan; *pôr-se de joelhos* knielen; *pôr-se de cócoras* hurken **2**. <levantar-se> *põe-se a pé antes das 6* hij staat voor 6 uur op **3**. <começar> beginnen; *pôr-se a rir/a chorar* beginnen te lachen/te huilen; *pôr-se a trabalhar* beginnen te werken **4**. <desaparecer no ocaso> ondergaan; *o Sol já se pôs* de zon is al ondergegaan **5**. <concordar, tomar partido> *pôr-se de acordo* akkoord gaan; *pôr-se da parte de/ao lado de* de kant kiezen van **6**. <fazer-se, tornar-se> worden; *as faces puseram-se vermelhas* de gezichten werden rood; *o dia pôs-se feio* het werd een lelijke dag **7**. <vestir-se, trajar-se> *pôs-se bonita para ir à festa* ze tute zich op om naar het feest te gaan; *pôr-se à moda* zich volgend de mode kleden **8**. <adoptar atitude para com alguém> *pôr-se (de) bem com* het goedmaken met **9**. <imaginar-se> zich verplaatsen; *põe-te no lugar dele!* verplaats je eens in hem/in zijn situatie! **10**. <fugir> *pôr-se em fuga/em debandada* op de vlucht slaan **11**. <sair, ir embora> *pôr-se a andar* weggaan **12**. <descontrair-se> *pôr-se à vontade* het zich gemakkelijk maken.

Entrada 15

sobre prep **1**. <em cima de> op, bovenop; *casa construída sobre estacaria* paalwoning (de) **2**. <acima de> over, boven; *estamos a voar sobre o mar* we vliegen boven zee; *a ponte sobre o rio X* de brug over de rivier X **3**. <por cima de> over, over... heen; *deite o molho sobre a carne* giet de jus/saus over het vlees **4**. <para, em direção a> zie voorbeeld; *varanda com vista sobre o rio* balkon met uitzicht op de rivier **5**. <em, para com> zie voorbeeld; *eles exercem uma atenção constante sobre os visitantes* ze hebben voortdurend aandacht voor/letten steeds op de bezoekers **6**. <em torno de> om; *a peça gira sobre um eixo* het onderdeel draait om een as **7**. <acima de, mais do que> boven; *ama a Deus sobre todas as coisas* heb God lief boven alles **8**. <relativamente a> over, aangaande, betreffende, omtrent; *falar sobre* praten over **9**. <conforme> volgens, gebaseerd op; *trabalho feito sobre o projecto do arquitecto* werk uitgevoerd volgens het plan van de architect **10**. <próximo a> bij, rond; *ele só chegou lá sobre o anoitecer* hij kwam pas aan bij het vallen van de nacht **11**. <reiteradamente> na, op; *ele bebe cafés sobre cafés* hij drinkt de ene kop koffie na de andere **12**. <por> bij; *uma sala de três metros de comprimento sobre dois de largura* een kamer van drie bij twee meter **13**. <em, proporcionalmente> over; *sobre 100 euros de direitos de autor, ele ganha dez* over 100 euro's auteursrechten verdient hij er 10 **14**. <com incidência ou alvo em> over, op; *imposto sobre valor acrescentado* belasting over de toegevoegde waarde **15**. <em nome de> op; *ele jurou sobre a Bíblia* hij zwoer op de bijbel **16**. <em consequência de> zie voorbeeld; *chorar sobre* huilen om/over; *ele não descansou sobre os louros obtidos* hij rustte niet op zijn lauweren.

REFLEXOES SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGÜES INGLÊS- PORTUGUÊS DECORRIDOS 23 ANOS

JOHN ROBERT SCHMITZ

UNICAMP - Brasil
john.schmitz@uol.com.br

To see the dictionary as activity is to see it as vital. Meaning is procedure, not a declaration, and the meaning of the book of meanings is also activity. We must give up seeing the dictionary as answers and as something that starts and finishes somewhere. We degrade the dictionary by not seeing it as something to be engaged. (Frawley, 1985)

Abstract: *The purpose of this paper is reexamine an article of mine entitled “ Suggestions for Improving Bilingual Dictionaries of English and Portuguese” that appeared in the Proceedings of the Third National Congress of Brazilian University Professors of English in 1984. In that presentation, I argued that the treatment of false cognates in bilingual dictionaries before that date was deficient. Based on an analysis of The (Mini, Essential and Advanced) English-Portuguese/Portuguese-English Larousse Dictionaries, São Paulo: Larousse do Brasil Publicações, 2005, I point to an improvement with regard to (i) the treatment of false cognates and the presentation of dictionary entries in general, (ii) the introduction of grammar points and cultural information to help Brazilian learners. Yet, in spite of these pedagogical improvements, problems still remain with regard to the notion of equivalence, a major weakness of bilingual dictionaries.*

Keywords: *traditional bilingual dictionary, semi-bilingual dictionaries; The Larousse English-Portuguese/Portuguese-English Dictionary.*

Introdução: A finalidade deste artigo

Quero nesta reflexão retomar um artigo da minha autoria intitulada “Suggestions for Improving Bilingual Dictionaries of English and Portuguese”, publicado nos *Anais do III Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa* (ENPULI), 1984:384-400).

A finalidade do trabalho foi “... a de sugerir meios de melhorar a qualidade dos dicionários de inglês/português - português/inglês” (Schmitz, 1984, p. 385). O trabalho teve uma circulação limitada exclusivamente aos participantes do congresso em julho de 1983 e aos inscritos que receberam os volumes no ano seguinte. Ciente de que poucas bibliotecas adquirem os anais de congresso publicados no país, diria que o artigo teve pouca repercussão entre os que elaboraram dicionários bilíngües nos anos 80, 90 ou nos primeiros anos deste novo século. Talvez se eu tivesse pensado em publicar o artigo fora do país ou se tivesse prosseguido com a idéia de alinhar um projeto de pesquisa maior sobre os dicionários bilíngües em geral, teria tido locutores que pudessem concordar com ou discordar de minhas considerações.

Penso que o trabalho elaborado em 1983 (e publicado em 1984), que versa sobre os dicionários bilíngües usados no Brasil a partir dos anos 60 até o início da década de 80,

possa servir, neste sétimo ano do novo século, como pano de fundo para verificar se as minhas afirmações e recomendações realmente fossem procedentes ou não. Pretendo organizar este artigo em três partes. Na primeira, retomo o meu artigo e faço um resumo do que foi dito aos dicionários bilíngües (doravante DBs) antes do ano 1980. Na segunda parte, pretendo comentar pormenorizadamente os três dicionários bilíngües *Larousse*. Considero que as mudanças observadas nas referidas obras lexicográficas se devem à (i) concorrência dos dicionários semi-bilíngües publicados em vários idiomas, (ii) à concorrência dos Dicionários de Aprendizes (Learner's Dictionaries) e também (iii) ao avanço de produção científica sobre DBs publicados em livros e artigos no exterior (Marello, 1989) e mais recentemente no Brasil (Welker, 2004, 2006)¹²⁸. Com base na minha análise, teria condições de responder à pergunta de pesquisa, objetivo principal da minha reflexão: Existe ou não uma melhora nos DBs desde os anos 80? Vou responder a esta pergunta na terceira parte deste trabalho.

No Quadro 1 a seguir elenco os dados referentes às obras lexicográficas analisadas:

Quadro 1: Lista de dicionários bilíngües analisados (Schmitz, 1984: 386)

No.	Título
1.	<i>Dicionário Inglês-Português</i> , Hygino Aliandro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, S.A., 1956 [segunda edição, 1982].
2.	<i>The Portuguese-English Dictionary</i> . Hygino Aliandro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, S.A., 1960 [segunda edição, 1960]
3.	<i>Collins Gem English-Portuguese/Portuguese- English Dictionary</i> , J. Lamb, org.,. São Paulo e Londres: Disal e Collins, 1964 [1982].
4.	<i>Yázigi Dictionary for High Schools English-Portuguese</i> , Francisco Gomes de Matos, et. Alli. São Paulo e Londres: Instituto de Idiomas Yázigi e Oxford University Press, 1973.
5.	<i>The New Michaelis</i> , Fritz Pietzschke, org. São Paulo e Wiesbaden: Edições Melhoramentos e Brockhaus, 1964 [5ª edição, 1982].
6.	<i>The New Michaelis</i> , Fritz Pietzschke, org. São Paulo e Wiesbaden: Edições Melhoramentos e Brockhaus, 1965 [5ª edição, 1982].
7.	<i>Webster's Portuguese- English Dictionary</i> , James L. Taylor, corrections and editions Priscilla Clark Martin, 1958. 1ª edição (Board of Trustees of the

¹²⁸ Nos anos 80, lembro-me dos discursos dos especialistas na área de ensino instrumental de línguas que desencorajaram o uso de dicionários bilíngües por considerar que uma pedagogia mais eficiente e produtiva seria o ensino de estratégias de inferências e “adivinhação” na leitura de textos. Sem dúvida, a qualidade questionável dos DBs, especialmente os pequenos como, por exemplo, o *Collins Gem English-Portuguese/Portuguese-English Dictionary* contribuiu para o desprestígio dos DBs em geral

Leland Stanford Junior University e Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, S.A., 1982.

8. *Webster's Dicionário Inglês-Português*. Antonio Houaiss e Ismael Cardim, orgs. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, S.A., 1982.
 9. *The New Appleton Dictionary of English and Portuguese*, Antonio Houaiss e Catherine B. Avery, orgs. New York: Appleton-Century-Crofts, Divisão de Meredith Publishing Company, 1969, 1970.
-

1. Uma retrospectiva crítica: revendo o trabalho publicado em 1984 à luz dos Dicionários Larousse

No artigo de minha autoria, identifiquei três problemas nos DBs analisados: (i) falta de rigor no tratamento dos falsos cognatos, (ii) falta de cobertura com respeito às variedades de inglês e (iii) falta de critérios no uso de rótulos de uso.

1.1 Falta de rigor no tratamento dos falsos cognatos

A minha análise mostrou que, em geral, os DBs examinados não deram muita atenção aos falsos cognatos. Os verbetes elaborados para os vocábulos *disgrace/disgraça*, *expedient/expediente* e *exonerate/exonerar* não esclarecem satisfatoriamente a diferença entre as referidas palavras. Com respeito ao substantivo *disgrace*, *The Yazigi Dictionary for High Schools* apresenta os vocábulos seguintes:

- “1. *desgraça*, vergonha, desonra, opróbio
2. pessoa ou causa de *desgraça*” (p. 142)

A dificuldade com o registro de *desgraça* como primeira acepção pode induzir os consulentes a pensar que o vocábulo *desgraça* é sempre (ênfase minha) um equivalente de *disgrace*.

Um problema de ordem pedagógica no dicionário é a falta de orações-modelo nas duas línguas para facilitar a diferença como as seguintes:

The accused was exonerated by the Grand Jury (= absolved)

O Ministro foi exonerado pelo Presidente da República. (= demitido)

Observem a diferença de apresentação do verbete *disgrace/desgraça* com a do Dicionário Yáziği (apresentada acima) com o *Larousse Essencial*. Primeiro, na direção I→P, a obra recorre às duas línguas nos moldes dos dicionários sem-bilíngües; fornece a colocação *in disgrace* acompanhado de uma equivalência tradutória. O DB também informa que *something* pode ocasionar *disgrace* e também que uma pessoa pode *estar envergonhada*. As acepções em inglês são apresentadas entre colchetes seguida do equivalente em português.

disgrace [TF]129 n- **1.** (U) [shame] desgraça f. in ~ com vergonha -**2** [cause for shame-thing] desgraça f. [- person] vergonha f. **vt** envergonhar; **to ~ o.s.** envergonhar-se. (p. 91)

Na direção P→I, as acepções em português são apresentadas entre colchetes seguida do equivalente em inglês:

desgraça [TF] f. -**1** [infortúnio] misfortune. [miséria] penury. -**3. fig.** [pessoa inútil]; ser uma ~ to be a disgrace. (p.96)

1.2 Falta de cobertura com respeito às variedades de inglês

No referido texto, fiz um apelo para a inclusão de outras variedades de inglês e não exclusivamente para a dicionarização de vocábulos de inglês britânico e norte-americano. Argumentei que devido ao fato de que o inglês é um idioma internacional, os DBs deveriam registrar palavras de diferentes variedades do inglês que refletem as palavras de Kachru, 1976:236) “o mosaico lingüístico” dos usuários do idioma no mundo inteiro.

1.3 Falta de critério na apresentação de rótulos de uso

Observei também que os organizadores dos dicionários arrolados no Quadro I não mostraram os critérios usados para atribuir rótulos ou etiquetas de uso aos verbetes dicionarizados. Comentei que no *Webster's Dicionário Inglês-Português*, o vocábulo *frame-up* recebe o rótulo “gíria” (=slang) ao passo que o *Dicionário Inglês-Português* não fornece nenhum rótulo de uso para o referido vocábulo.

2. Os Dicionários *Larousse: Mini, Essencial e Avançado*

Tendo feito um resumo do trabalho publicado anteriormente, passo a analisar os *Dicionários Larousse Inglês-Português/Português-Inglês Mini, Essencial e Avançado*.

2.1 A macroestrutura dos DBs *Larousse: Mini, Essencial e Avançado*

2.1.1 A “Apresentação” dos DBs *Larousse: não é uma introdução nem um prefácio*

A “Apresentação” do Dicionário *Mini* e *Essencial* desapontam os eventuais consulentes porque não explica como as obras devem ser utilizadas. O volume *Essencial* informa que a obra “... atende tanto a estudantes da língua inglesa, seja em casa ou na escola, quanto às necessidades de um profissional em seu ambiente de trabalho ou em viagens ao exterior” (p.vii). Não seria de interesse para os indivíduos que pretendem aprender o português como língua estrangeira?

129 Por não ser parte do escopo deste trabalho, não reproduzo a transcrição fonética, mas marco a presença com a abreviatura [TF]. A letra U é usado na obra para descrever os substantivos incontáveis. O símbolo ~ representa o verbo e serve para poupar espaço. As letras em negrito **o.s.** é abreviatura de *oneself* em inglês. Nem todos os símbolos são explicitados na apresentação. O fato de eu não incluir a transcrição fonética não deve ser interpretado como se não a considerasse pedagogicamente importante para os aprendizes.

O que segue a “Apresentação”, diga-se de passagem, bastante sumária, é uma lista de abreviaturas usadas nos DBs Larousse como MUS/MUS = música/music e CULIN= culinário/cooking (p.viii-ix) e uma transcrição fonética utilizada na obra.

Os organizadores perdem uma excelente oportunidade para mostrar os pontos positivos da obra (que pretendo descrever no decorrer deste artigo). Os organizadores poderiam ter investido numa introdução em forma de prefácio que informa desde o primeiro volume a existência do volume *Essencial* e *Avançado* e como as três obras poderiam servir os diferentes tipos de usuários com suas diferentes necessidades como aprendizes¹³⁰. Outra oportunidade perdida se origina da própria visão dos elaboradores dos três DBs em concebê-los como exclusivamente destinados a alunos brasileiros de língua inglesa. Mostrarei mais adiante que a obra atende também aos aprendizes de português como língua estrangeira devido à escolha de verbetes relevantes aos que têm interesse em aprender o referido idioma para língua estrangeira. A apresentação dos falsos cognatos e também a informação cultural sobre o Brasil servem tanto os aprendizes brasileiros de inglês como os de português de língua estrangeira.

Para ser justo com a obra lexicográfica sob apreço, cabe notar que no volume *Avançado*, os elaboradores apresentam uma seção especial intitulada “Como utilizar este dicionário” (p xiii-iv). Por que merece o volume *Avançado* este guia e não também os volumes *Mini* e *Essencial*? Os usuários destes últimos não precisariam de uma orientação com respeito ao uso dos mesmos?

Com respeito ao volume *Avançado*, há uma referência curta a “informações culturais” juntamente com a mostra de “um boxe cultural” (p. xv) que mereceria uma descrição mais detalhada, porque os referidos boxes estão voltados tanto para a cultura anglo-americana como a brasileira.

2.1.2 A escolha dos lemas

No prefácio das referidas obras lexicográficas, observo que não há nenhuma explicação a respeito dos critérios usados para a escolha de verbetes registrados nos três volumes. Existem, na literatura especializada de ensino-aprendizagem de vocabulário, listas das palavras mais frequentes de inglês que poderiam contribuir para a elaboração de material didático para tornar o ensino de vocabulário mais eficiente. O problema é que a obra em tela não explica o critério para a escolha dos verbetes, se a seleção fosse feita ou não através de um corpus eletrônico. No Quadro II apresento o total de verbetes e traduções anunciado na contracapa dos DBs:

Quadro II: Número de Verbetes e Traduções do *Dicionário Larousse Inglês/Português * Português/Inglês*. São Paulo: Larousse Publicações do Brasil, 2005, 2006.

¹³⁰ O *Mini Dicionário Larousse* apresenta uma lista de 34 falsos cognatos (pgs. xxxv-xxxvii), mas curiosamente deixa de comentar no prefácio a existência nos volumes *Mini* e *Essencial* de notas específicas (apresentadas em colchetes) a respeito das diferenças entre os falsos cognatos (uma inovação, diria) nos dois idiomas. Todavia, um prefácio bem elaborado ajudaria os usuários a utilizar o dicionário. Um prefácio pedagogicamente útil pode contribuir para convencer alguns eventuais leitores a comprar a obra. É curioso que o Dicionário não comente, no decorrer do prefácio, a microestrutura dos verbetes e as inovações no volume *Avançado* voltadas para a cultura brasileira e anglo-americana.

Verbetes		
Mini	Essencial	Avançado
+ 30 Mil	+55 Mil	+ 90 Mil
Traduções		
+40 Mil	+80 Mil	+120 Mil

Parece-me que esta informação é mais uma estratégia de *marketing* para vender as obras do que uma postura científica. A referida informação deveria ser explicitada no prefácio. Quais são os critérios para incluir 30 mil verbetes no Dicionário *Mini*? Por que não 40 mil? Quanto às Traduções, a proporção 40-80-120 parece ser muito nítida e pergunto se realmente os números correspondem com a realidade. Não há nenhuma menção do como o corpus foi colecionado. Houve uma consulta a listas de palavras mais freqüentes do inglês e do português?¹³¹

No Quadro III, apresento oito verbetes (escolhidos aleatoriamente) com a finalidade de mostrar que dos oito verbetes registrados no *Dicionário Larousse Avançado*, quatro dos mesmos são registrados no *Dicionário Essencial*, ao passo que três (somente?) são dicionarizados no *Dicionário Larousse Mini*.

Quadro III: Verbetes *business address a businesswoman* do Dicionário Larousse Inglês/Português· Português/ Inglês. *Avançado, Essencial e Mini*. São Paulo: Brasil Participações, 2005 e 2006.

Avançado p. 46	Essencial p. 44	Mini p. 26
business address	Não	Não
business card	Não	+
Não	Não	business hours
business class	+	Não
businesslike	+	Não
businessman	+	+
business school	Não	Não

131 Existe uma rica literatura sobre as palavras mais freqüentes em língua inglesa, úteis para aprendizes do idioma. O livro pioneiro é de Michael West, *A General Service List of English Words* e mais recente o artigo de Averil Cohead, *A New Academic Word List*, *TESOL Quarterly*. v. 34, n. 2, 213-238. Espero que os organizadores dos DBs no futuro imediato consultem as listas de freqüência para justificar a dicionarização (ou não) de vocábulos.

	Não business trip businesswoman	Não Não +	business studies Não +
8 Verbetes	5 + 3 -		3 + 5 -

O que se pode depreender do Quadro III é o fato de que o volume *Mini* (indicado para iniciantes) registra *business hours*, mas curiosamente o vocábulo não é repetido no volume *Essencial* (para intermediários) e nem tampouco no *Avançado*. O vocábulo *business card* é dicionarizado no *Avançado*, mas deixa de ser registrado no *Essencial*, mas aparece misteriosamente no *Mini*. O vocábulo *business studies* é apresentado no *Mini*, mas não reaparece no *Essencial* ou no *Avançado*. Um verbete que poderia ocasionar certos problemas para os usuários é o fato de que *businessman* e *businesswoman* podem ser problemáticos por serem politicamente incorretos em determinadas variedades de inglês (e evitados em certos contextos orais e textos escritos). Um ponto positivo do volume *Avançado* é a cobertura bastante ampla de palavras. Diria que os organizadores conseguiram “*get the words in*” que, a meu ver, é o principal objetivo de qualquer obra lexicográfica.

No Quadro IV, apresento uma seleção dos verbetes registrados na direção I→P (**standard** a **standing**) e na de P→I (**guarani** a **guarda-louça**).

Quadro IV: Seleção de Verbetes *standard* a *standing*, p. 344 (I→P) e *guarani* a *guarda-louça*, p.156 (P→I) do *Dicionário Larousse Inglês-Português Português/Inglês*. Avançado. São Paulo: Larousse do Brasil Participações, 2006.

<i>standard</i>	guarani
<i>standard-bearer</i>	guarda
<i>standardize-ise</i>	guarda-chuva
<i>standard lamp</i>	guarda-costas
<i>standard of living</i>	guardador-ra
<i>standby</i>	guardados
<i>stand-in</i>	guarda-florestal
<i>standing</i>	guarda-louça

2.1.3 Os verbetes e a gramática

Os DBs publicados na década de 80 não deram importância a pontos cruciais da gramática inglesa. Este estado de coisas autorizou Barnstone (1993:115) a afirmar que o DB “... *is not prepared to handle sentences since it has no memory of syntax and cares nothing about grammar*”. Penso que a referida autora teria de reformular as suas considerações com base na existência de notas de uso da gramática inglesa (voltada para a gramática e o léxico) destinadas aos aprendizes nos volumes *Mini* (p.157) e *Essencial* (p.232)

May I smoke in here ? e **Can I smoke in here?** significam o mesmo, porém **may** é mais formal.

Can só é usado no presente. Os outros tempos são criados com a expressão **be able to (I can't do it now, but maybe I'll be able to on Sunday** não posso fazer isso agora, mas talvez possa no domingo).

Entretanto, **could** é usado como passado de **can** quando significa 'era possível' ou 'havia' (**ten years ago you could buy a house for 60,000 dollars** há dez anos era possível comprar uma casa por 60.000 dólares. **I couldn't get any more tickets. não pude conseguir mais ingressos).**

Ver também *can* no lado Inglês-Português do dicionário.

A decisão por parte dos autores de não incluir as referidas notas no volume *Avançado* se deve, acredito, à crença de que os alunos de nível avançado não precisariam de tais informações. Mas, penso que os autores poderiam ter informado esse fato na Apresentação. Os organizadores perderam a oportunidade de comentar os três níveis e passam a idéia de que o *Mini*, o *Essencial* e o *Avançado* são três obras independentes.

2.1.4 A estrutura dos verbetes

O verbete *following* retirado do *Avançado* (p. 135) merece comentário por incorporar as duas línguas. A palavra *following* como adjetivo recebe a equivalência tradutória "seguinte" e como substantivo, ela recebe dois sinônimos em inglês "*group of supporters*" e "*fans*" (apresentados em colchetes), seguida da equivalência "séquito". O mesmo procedimento ocorre no caso da acepção da referida palavra como preposição onde se tem o sinônimo "after" em colchetes, seguido da tradução "following":
following [TF] adj. seguinte. n [group of supporters, fans] séquito m. prep [after] depois de. (p. 135)

Baseado na minha análise da apresentação do verbete *following*, diria que o referido DB se assemelha a um dicionário semi-bilingüe.

2.1.5 Integração dos verbetes na Direção I→P e P→I

Ao examinar os três volumes do Dicionário Larousse, observo que, em certas instâncias, os dicionários registram no lado I→P uma determinada palavra que não aparece no lado P→I. Com respeito ao verbete o Larousse (*Avançado*) registra *backpack* fornece *mochila* (p. 24) como "equivalente", mas na direção P→I o vocábulo *mochila* tem como tradução *rucksack* (p. 206). Se um usuário mais insistente procurar a palavra *rucksack* na direção I→P, ele vai encontrar novamente *mochila* (p. 305). Aonde foi *backpack*? Por que o vocábulo não consta na direção P→I?

Existem muitos casos de ausência de um determinado vocábulo apresentado numa direção, mas não na outra. Outro exemplo é o tratamento do verbete *back street* que recebe o vocábulo *ruela* (p. 24). A dificuldade com a palavra *ruela* é que tende a ser pejorativa. Para complicar o quadro, se o consulente procurar *ruela* na direção P→I, ele vai deparar com *alleyway* (p. 276) que pode ser um equivalente adequado para o usuário (dependendo do contexto), mas se o mesmo usuário procurar na direção I→P, provavelmente ele fique confuso, pois o equivalente apresentado para *alley(way)* [*narrow path*] é *beco* (p. 10). A dificuldade é que *beco* pode ser uma rua sem saída e não necessariamente um *alleyway*. Um *narrow path* não é realmente apropriado porque pode haver "narrow paths" em parques, jardins e nas florestas.

2.2 A apresentação dos falsos cognatos

Uma inovação pedagógica é a atenção dada aos falsos cognatos por parte dos *Dicionários Larousse Inglês/Português-Português-Inglês (Mini e Essencial)*, pois os mesmos apresentam, após a entrada, uma observação em colchetes que alerta o usuário que o vocábulo em questão tem um significado na língua fonte e outra na língua alvo. Os verbetes dos três *Dicionários Larousse* se assemelham como disse acima, ao dicionário semi-bilíngüe, pois as duas línguas (inglês e português) são usadas nas duas direções da referida obra lexicográfica.

A apresentação dos falsos cognatos é pedagogicamente útil para o aprendiz.

Exemplificando, o *Mini* e *Essencial* registram os vocábulos *exquisite/esquisito* na direção I→P e *esquisito/exquisite* na direção P→I, como se vê a seguir:

exquiste [TF] adj. requintado (da)

Não confunda **exquisite** (requintado (da)) com o português **esquisito** que em inglês é *strange*. (*An exquisite dinner* um jantar *requintado*). [*Mini*, p. 64]

exquiste [TF] adj. **-1.** (*beautiful*) fino (na), requintado (da) **-2.** (*very pleasing*) delicado (da)

Não confunda **exquisite** (requintado (da)) com o português **esquisito** que em inglês é *strange*. (*An exquisite dinner* um jantar *requintado*). [*Essencial*, p. 114]

No volume denominado *Avançado*, a nota é dispensada por ter sido apresentada nos volumes *Mini* e *Essencial*.

exquiste [TF] adj. **-1.** (*beautiful*) fino (na), requintado (da) **-2.** (*very pleasing*) delicado (da). *Avançado*, p.121.

esquisito, ta [TF] adj (*estranho*), strange, weird

Não confunda *esquisito* (**strange**) com o inglês **exquisite** que em português significa requintado. (**O cheio desta sopa está esquisito.** *This soup smells strange*). [*Mini*, p. 80]

esquisito, ta [TF] adj (*estranho*), strange, weird.

Não confunda *esquisito* (**strange**) com o inglês **exquisite** que em português significa requintado. (**O cheiro desta sopa está esquisito.** *This soup smells strange*). [*Essencial*, p. 124]

esquisito, ta [TF] adj. **-1.** [incomum] strange **-2.** [pessoa] strange. [*Avançado*, p. 126]

A inovação na apresentação dos falsos cognatos não significa que não existem problemas com respeito à escolha de equivalentes ou das traduções. Tomando o vocábulo *formidable* em inglês como exemplo, observo que ele não está dicionarizado na direção I→P no volume *Mini*. Todavia, no mesmo volume na direção P→I, *formidável* é registrado:

formidável [TF] (*pl eis* [TF]) adj fantastic (p. 92)

O consulente brasileiro sabe o significado de *formidável* em português. Mas, este usuário nem sempre sabe que o português diverge do inglês. No volume *Essencial*, todavia, as palavras são registradas nas duas direções:

formidable [TF] adj **-1** [frightening] pavorosa (sa) **-2** impressive [impressionante]. (p. 128)

formidável [TF] *pl eis* [TF] adj. -1. [fantástico] fantastic -2 [imenso] formidable. (p. 141)

Mesmo que o dicionário acerte na direção I → P no uso dos adjetivos *frightening* e *impressive*, duvido que o usuário brasileiro vá ter condições de traduzir um texto ou escrever em inglês corretamente a referida palavra. Trata-se de um problema duplo, por um lado, e o de compreensão, e, por outro, de produção. O que falta é a apresentação de orações modelo nas duas línguas para tentar resolver o problema.

O tratamento do vocábulo *futile* em inglês é inconsistente, pois na direção I → P do volume *Essencial* (p. 133) o verbete apresentado poder levar o aprendiz a inferir que o verbete *futile* tem como equivalente tradutório *fútil* que não é a verdade. O usuário que persiste na sua busca e consulta a direção P → I do mesmo volume vai tomar conhecimento de que a situação é outra. Observem a nota apensada ao verbete: Embora “fútil” e *futile* sejam semelhantes, o vocábulo inglês deve ser traduzido “inútil”, “infrutífero”, “fútil” em inglês é **frivolous**. Por exemplo, “ela parece uma pessoa muito fútil” deve ser traduzido por **she seems to be a very frivolous person**. Todavia, **he made some futile remarks** equivale em português “ele fez alguns comentários inúteis”. (p. 144).

Observe-se que o verbete contém orações-modelo que possam contribuir para dirimir dúvidas por parte de prospectivos usuários. Como comentei acima, é lamentável que a inclusão de orações-modelo não conste de outros verbetes.

Tendo mostrado brevemente o tratamento dos falsos cognatos no *Dicionário Larousse*, passo a comentar o segundo problema que senti mais de vinte anos atrás com respeito à limitação dos dicionários estudados ao inglês britânico e/ou norte-americano e a correspondente exclusão de outras variedades.

2. 3 As variedades do inglês e o dicionário bilíngüe:

A minha análise dos três dicionários *Larousse* em tela mostra que as referidas obras se limitam a registrar vocábulos da variedade britânica e norte-americana, marcados com os rótulos “UK” e “US”.

Com respeito à falta de dicionarização de palavras de outras variedades de inglês como o inglês nigeriano, o inglês australiano e inglês sul-africano, penso que a minha recomendação é mais complexa do que havia pensado. Quantas palavras deveriam ser incluídas? Quais vocábulos deveriam ser dicionarizados? Qual é o critério para inclusão? Seria possível arrolar vocábulos de todas as variedades de língua inglesa faladas no mundo? Quais vocábulos seriam úteis dicionarizar para brasileiros que planejam estudar ou trabalhar em países como Nigéria, Índia ou Cingapura?

Afianço que num dicionário bilíngüe de estágio avançado, os dicionaristas poderiam pensar em registrar alguns vocábulos de algumas das variedades de inglês faladas no mundo para justamente não passar a idéia de que o inglês é propriedade exclusiva dos EUA e da Inglaterra.

Não posso prever o futuro, pois é mera especulação. De todo modo, é plausível a afirmação de Bruthiaux (2002) que mesmo com a eventual diminuição do poderio dos Estados Unidos, a língua inglesa vai manter a sua posição de importância no mundo devido ao grande número de falantes nos quatro continentes. Graddol (2001), num trabalho seminal que tem por título, *The Decline of the Native Speaker*, observa que há

mais falantes não nativos de inglês do que falantes nativos e que o não-nativo reúne, com respeito ao ensino do inglês, certas vantagens que o nativo nem sempre tem. O critério para ser professor de inglês deve ser a competência e não o nascimento ou natividade. Especular é perigoso, mas com base no número de falantes de variedades não-nativas do inglês, acredito que não seria temerário dizer que nos próximos vinte anos, haverá pressões para a inserção de diferentes variedades em material didático e em dicionários devido a globalização do inglês.

Cabe observar ainda que já existe pelo menos uma base de dados do inglês globalizado: www.ucl.ac.uk/english-usage/ice e que países como Austrália, Canadá e África do Sul têm dicionários monolíngües de suas respectivas variedades. O *Canadian Oxford Dictionary* comenta que a língua(gem) "...incorpora a identidade de nossa nação" e comenta "*We all use Canadian English every day: when we order a pizza all dressed, hope to get a seat sale to go south during the March break...*" (p. ??)

Os usuários brasileiros não vão, portanto, ter contato exclusivamente com norte-americanos ou britânicos neste mundo globalizado. Haverá contato, diria, com a Índia, Nigéria e Cingapura e o dicionário bilíngüe nos próximos anos deveria incluir uma representação seletiva de vocábulos usados em nível nacional no inglês das diferentes variedades. Uma fonte de vocábulos do inglês indiano é a página de V. Subhash: <http://www.vsubash.com/desienglish>. Algumas palavras indianas são *prepone*, *brinjal* e *inmate*. A palavra *inmate* no inglês indiano significa "*occupants of a building - not necessarily of a jail. Example: The fire department says the inmates were watching TV when the building collapsed.*" A palavra *brinjal* (beringela em português), segundo Subhash, não é "...the strange aubergine (British) or the weird eggplant (American). *Solanum melongena is Brinjal. Sounds like a real vegetable. No self-respecting vegetable would want to be known as eggplant*". Admiro, diga-se de passagem, o humor de Subhash. Pena que os autores de DBs não recorrem ao uso de humor nos verbetes! Outro exemplo inovativo do inglês indiano é o verbo *prepone* que significa "*to reschedule an event or activity ahead of what was originally planned*" 132.

2.4 Cultura e o dicionário bilíngüe

Uma inovação feliz é a presença na direção P→I e também na de I→P de verbetes que refletem a vida e cultura dos EUA, de Grã-Bretanha e o do Brasil. No caso brasileiro, há verbetes de utilidade para os aprendizes de português como língua estrangeira (ver *feijão-fradinho* e outros) e algumas siglas brasileiras (CAPES e outros):

P→I (p. 139)

132 Com respeito ao vocábulo *prepone*, Widdowson (1994:385) declara que a posição da língua inglesa como idioma internacional significa que nenhuma nação pode "ter custódia dele". O comentário é procedente, mas comprometido pelo questionamento por parte de Widdowson com respeito à palavra *propone* "to bring something forward in time": "... used in Indian English, on the basis that it is coined by a non-native speaking community, so it is not a proper English word."

feijão-fradinho	[TF] m.	black-eyed bean
feijão-mulatinho	[TF] m.	kidney bean
feijão-preto	[TF] m.	black bean
feijão tropeiro	[TF] m.	bean caserole
feijoada	[TF] m.	typical Brazilian dish made with black beans, sausage and vegetable.

CAPES, (abrev de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) f. *Brazilian educational body that finances graduate studies*. (p. 53).

CPF, (abrev de Cadastro de Pessoa Física) m. Brazilian taxpayer's identity card for individual contributions \simeq N1 number **UK** \simeq social security number (p. 81).

CPMF, (abrev de Contribuição Provisória sobre Movimento Financeira) F *Brazilian tax on bank transactions*. (p. 81).133

INL, (abrev de Instituto Nacional do Livro) m. *Brazilian national book Institute* (p. 171).

INMETRO, (abrev de Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial) m (p. 171).

Além destes verbetes, os consulentes encontram no Larousse *Avançado*, caixas culturais "boxes culturais" que, na direção P→I, explicam em inglês o que significam Guaraná (p.156) e *Guy Fawkes Night* (p.156).

Guaraná

A small fruit borne by a very common bush in Amazonas and Pará. It is used to make one of the most popular national drinks, **guaraná**. High in caffeine, it is considered by alternative medicines as an excellent source of energy. It is sold as a soft drink and can also be obtained in the form of a powder. Fonte: *Dicionário Larousse Inglês/Português Português/Inglês Avançado*. São Paulo: Larousse do Brasil Participações, Ltda. 2006, p. 156.

Fonte: *Dicionário Larousse Inglês/Português Português/Inglês Avançado*. São Paulo: Larousse do Brasil Participações, Ltda. 2006, p. 156

Guy Fawkes Night

Festividade britânica celebrada na noite de 5 de novembro em comemoração ao complô católico encabeçado por Guy Fawkes, em 1605, que tinha por objeto explodir as casas do Parlamento. Nesta noite, os britânicos acendem fogueiras, nas quais queimam um efigie de Guy Fawkes, e soltam fogos de artifício, razão pela qual a noite é também conhecida como Fireworks Night or Bonfire Night.

Fonte: *Dicionário Larousse Inglês/Português Português/Inglês Avançado*. São Paulo: Larousse do Brasil Participações, Ltda. 2006, p. 156

133 Não escapamos da CPMF nem nos dicionários bilíngües!!

Concluo que esta informação contribui para prestigiar os dois idiomas, a língua portuguesa e a própria cultura brasileira, por um lado, e a língua inglesa e a cultura anglo-americana, por outro. A importância dada ao português do Brasil me leva a pensar que a obra, por um lado, serve o aluno brasileiro na aprendizagem das duas línguas, a estrangeira e a materna e, por outro, ajuda o falante de inglês (ou de outro idioma) na aprendizagem do português.

2.5 Falta de critérios na indicação de rótulos de uso

Falta uma explicação ou uma exemplificação (na Apresentação, pgs. viii-ix) a respeito das abreviaturas usadas. Merecem explicitação os rótulos “antes de substantivo”, “irônico”, “inseparável”, “separável”. “Familiar” é apresentado duas vezes, primeiramente como “fam” = “informal” e “inf” = informal. Não há exemplificação do que seria “gíria”. O referido rótulo é problemático porque a gíria como categoria linguística é bastante efêmera e restrita a um determinado grupo de indivíduos. O *Larousse Avancado* apresenta uma lista de “Campos Semânticos” que indica o campo de conhecimento um determinado vocábulo é usado. São variados: Cost=sewing, CULIN=culinary, cooking, Rail=railways, ST EX=stock exchange. Os campos semânticos são apresentados numa lista na “Apresentação”, mas nem sempre os substantivos dicionarizados recebem os rótulos de identificação.

O rótulo de uso “gíria” é problemático, pois a gíria se refere a palavras usadas por um grupo restrito. O vocábulo “frame-up” é usado por vários grupos de falantes de língua inglesa e não é privativo a uma classe social ou um grupo de indivíduos como jovens, operários, presidiários ou motoristas de táxi. O uso do rótulo é problemático para os DB devido à efemeridade da própria gíria. A gíria deixa de ser “gírica” quando ela sair do grupo em que nasceu e começar a ser usada por todos os usuários em geral, isto é, quando ela perde seu traço [+ grupal].

O uso de rótulos como “verbo intransitivo”, “verbo impessoal”, “verbo pronominal” e “verbo transitivo” contribuem algum conhecimento útil para o aprendiz?

Quantos usuários consultam os referidos rótulos no momento de consultar o *Dicionário*? Os três volumes deixam de explicar o que é um “verbo pronominal”/ “pronominal verb”? O “pronominal verb” não seria um verbo reflexivo em inglês?

A abreviatura (U) que representa a noção de (substantivo incontável/ uncountable noun) é útil pedagogicamente para os aprendizes? Os usuários realmente tomam conhecimento dos mesmos ao consultar o DB? Os usuários chegam a se inteirar quais substantivos são incontáveis e quais são contáveis? Curiosamente o *Dicionário* não informa quais substantivos são contáveis. Pergunto se os rótulos usados são confiáveis? Observa-se que os verbetes *bread* (p. 40), *cake* (p. 47), *cheese* (p. 57), *coffee* (p. 65) e *salt* (p. 310) não recebem o rótulo U ao passo que *barley*, (p.26), *butter*, (p. 46), *flour* (p. 134), *rice* (p. 301), *sugar* (p. 353) são devidamente rotulados com U. Daí se vê que a minha resposta à última pergunta (sobre a confiabilidade do *Dicionário*) é não. A utilização rótulo U no *Dicionário* para substantivo incontável é inconsistente.

2.6 A problemática da equivalência: o bicho-papão dos DBs I→P

Uma aporia dos DB é a noção de equivalência. Informar o consulente que o vocábulo *sinecure* (Larousse Avançado, p. 328) é *sinecura* (p. 287) não esclarece muito, pois a apresentação pressupõe que os consulentes saibam o que significa “sinecure”/ “sinecura”. Outro exemplo é o verbete *backhand* (p. 23) que, segundo o *Dicionário* é *backhand*! O verbete como consta não é uma ajuda pedagógica para o usuário porque não explica o que é *backhand* e não apresenta nenhum rótulo. O *Dicionário Houaiss* (edição eletrônica) registra *backhand*, informa que o referido vocábulo é usado em diferentes esportes e remete o consulente ao vocábulo *revés* que é definido assim:
Rubrica: esportes: em tênis, *squash* etc., rebatida oblíqua da bola com as costas da mão orientadas no sentido do movimento do braço”

Parece-me que o problema com o DB sob apreço e provavelmente com outros no mercado é que os organizadores não tenham refletido sobre quais vocábulos poderiam ser familiares (ou não) para um número apreciável de usuários. Qual é a frequência de vocábulos como *sinecure* e *backhand*? Todos os falantes de português usam *backhand* ou *revés*? Qual é a frequência de uso de *backhand* entre os tenistas? Não seria registrar *revés*?

Na área de tradução, alguns especialistas criticam o dicionário seja o monolíngüe ou o bilíngüe. Arrojo (2001: 157), ao se referir a Diekman¹³⁴ (1979), observa que uma palavra sem contexto não tem significado. Para ela, o significado está dentro das pessoas e não dentro de palavras. Por esse motivo, ela afirma que os dicionários enganam os seus leitores.

Contra-argumentaria que os dicionários são os depósitos de possíveis significados que os indivíduos atribuem às palavras. Diria que sempre estamos num contexto. As orações-modelo não seriam exemplos dos eventuais contextos em que usuários podem operar na vida real? Os dicionários podem errar por não fornecer um leque de possíveis “equivalências” para facilitar o trabalho de aprendizes ou tradutores. Entretanto discordaria de Arrojo se o uso da palavra *deceit* por parte dela sugere que os lexicógrafos sejam desonestos e não tenham seriedade acadêmica. Não diria, pois, que existe um complô por parte de autores de dicionários em deliberadamente esconder significados com o objetivo de enganar os usuários. A elaboração de todo dicionário é parte de uma prática social de uma determinada comunidade interpretativa. As críticas (construtivas) aos dicionários são importantes, sem dúvida. Mas as críticas não significam que aprendizes e tradutores não devam recorrer aos dicionários no seu trabalho.

Acredito que grande parte da culpa pelas críticas por parte de alguns especialistas no campo de estudos da tradução é o investimento muito baixo nos dicionários bilíngües pelos editores que nem sempre valorizam o trabalho dos lexicógrafos. Muitos DBs são elaborados com certo descuido e, em alguns casos, com pressa.

O *Larousse Avançado* informa, por exemplo, que o verbete *gung-ho* tem como equivalente o adjetivo “impulsivo” que não é correto. O vocábulo *gung-ho* em inglês significa “entusiástico” ou “dedicado”. O dicionário também erra na atribuição de rótulo,

134 John Diekman. *Get your message across: how to improve communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1979.

pois informa que *gung-ho* é do inglês britânico quando na verdade o vocábulo ingressou no inglês norte-americano através do chinês durante a Segunda Guerra Mundial. Os organizadores, acredito, deixaram de consultar um dos dicionários-padrão do inglês que informa o seguinte:

... adj. Slang. Extremely enthusiastic and dedicated. [Earlier Gung Ho, motto of certain U.S. Marine forces in Asia during World War II, from Chinese (Mandarin) gngghé, to work together (short for gngyèhézuòshè, Chinese Industrial Cooperative Society) : gng, work + hé, together.] *American Heritage Dictionary of the English Language*

Outro exemplo que compromete o Larousse *Avançado* se observa na apresentação do verbete *foothills* que recebe a “equivalência tradutória” *contraforte* (p. 136). O problema é que o vocábulo *contraforte* tende a ser técnico. O vocábulo *sopé* seria mais útil para o consulente por ser mais usado, conforme o que comentei no item **2.1.5** sobre o problema de integração dos verbetes nas duas direções do DB. Cabe notar também que o vocábulo *contraforte* não é registrado no lado P→I.

3. Conclusões

No início deste trabalho fiz a seguinte pergunta: existe ou não uma melhora desde os anos 80 no que diz respeito aos DBs inglês-português/português-inglês? A minha resposta é sim, mas é um “sim” qualificado.

Com base na minha análise dos três volumes do *Larousse Mini, Essencial e Avançado*, sinto-me autorizado a dizer que o *Dicionário* como conjunto representa uma melhora desde os anos 80 do século passado. Tentei, no decorrer da minha reflexão, mostrar que houve um avanço no estado da arte de elaboração de DBs com respeito (i) ao tratamento dos falsos cognatos (nos volumes *Mini* e *Essencial*), (ii) à inserção no interior dos verbetes de notas de uso gramatical (nos volumes *Mini* e *Essencial*), (iii) à apresentação de elementos culturais em forma de boxes (no volume *Avançado*) voltados para a cultura anglo-americana e também para a brasileira e (iv) à elaboração de verbetes nos quais os dois idiomas estão presentes como no caso do verbete para *meliante*:

meliante [TF] mf- 1. [marginal] vagabond. 2. ladrão thief. 3.[patife] scoundrel.

Observa-se que o verbete abarca os dois idiomas e com base nesta observação, afirmaria que o BB Larousse se assemelha ao dicionário semi-bilíngüe.

Qualifiquei a minha resposta à pergunta de pesquisa porque, mesmo com as melhorias observadas, este dicionário decepciona em vários pontos e ainda falta muito para ser avaliado com a menção “excelente”.

Qual é, em resumo, a deficiência maior observada nos três volumes estudados?

O Dicionário Larousse não tem, na verdade, um prefácio. Cada um dos três volumes de fato tem uma “Apresentação” que deixa de explicar como a obra deve ser usada. Não se comenta que há três volumes na série e também não se comenta que existem elementos pedagógicos diferentes em cada obra. Daí se vê que se trata de várias “oportunidades

perdidas” para explicitar o conteúdo, pois a presença de notas em colchetes referentes aos falsos cognatos (no *Mini* e no *Essencial*) e as notas de uso gramatical (também no *Mini* e no *Essencial*) não são comentadas na parte introdutória. No Larousse *Avançado*, em vez de simplesmente fornecer uma lista dos vários “boxes culturais”, os elaboradores da obra poderiam ter comentado que o material cultural é grande utilidade não somente para os aprendizes brasileiros de língua inglesa, mas também aprendizes (de outras nacionalidades) de português como língua estrangeira.

Para concluir esta reflexão, sinto-me novamente obrigado a qualificar o meu próprio trabalho. No título do mesmo, me referi a “dicionários bilíngües” e perguntei se existe ou não uma melhora desde os anos 80 no que diz respeito aos *DBs inglês-português/português-inglês?* (ênfase minha). Na verdade, examinei *um* (ênfase minha) conjunto de três dicionários. Acredito que tenho condições, com base na minha análise, de afirmar que os três volumes analisados apresentam alguns avanços, mas não posso, sem uma análise crítica dos outros DB existentes no mercado, dizer nada a respeito das outras obras. Talvez seja de interesse continuar a reflexão a respeito de outras obras pedagógicas bilíngües voltadas para o inglês e o português para responder mais amplamente à pergunta.

Referências bibliográficas

ARROJO, Rosemary. A Ética da Tradução em Abordagens Contemporâneas no Ensino de Tradução. (pgs; 39-54). In: Angela B. Kleiman e Marilda C. Cavalcanti, orgs. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BARNSTONE, W. *The Poetics of Translation: History, Theory and Practice*. New Haven: Yale University Press, 1993.

BRUTHIAUX, Paul. Predicting challenges to English as a global language in the 21st Century. *Language Problems and Language Planning*. 26:2:129-157, 2002.

FRAWLEY, William. Intertextuality and the dictionary: toward a deconstructive account of the dictionary. *Dictionaries. Journal of the Dictionary Society of North America*, vol. 7, 1985.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: David Graddol and Ulrike H. Meinhof, org. *English in a changing world-L'anglais dans un monde changeant*, AILA, 1999.

KACHRU, Braj. Models of English for the Third World: White Man's Linguistic Burden or Language Pragmatics. *TESOL Quarterly*, vol. 10, No. 2 (June), 1976.

LANDAU, Sidney I. *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. New York: Cambridge University Press, [1984], 1989.

MARELLO, Carla. *Dizionari bilingui: com schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*. Bologna: Zanichelli, [1989], 1993.

SCHMITZ, John Robert. Suggestions for Improving Bilingual Dictionaries of English and Portuguese. *Anais do V Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Vol. 11: 384-400. São Paulo: PUC-SP, 1984.

SCHMITZ, John Robert. A Problemática dos Dicionários Bilíngües. In: Ana Maria Pires de Oliveira e Aparecida Negri Isquierdo, orgs. Pgs.. 161-170. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande, MG. : Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: uma pequena Introdução à Lexicografia* Brasília: Thesaurus Editora, [2004], 2005.

WELKER, Herbert Andréas. *O Uso de Dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus Editora, 2006.

WIDDOWSON, H.G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*. vol. 28, no. 2: 337-389.

VERBETES PARA UM DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO DO VOCABULÁRIO FUNDAMENTAL NA DIREÇÃO FRANCÊS-PORTUGUÊS MARIA CRISTINA PARREIRA DA SILVA

UNESP – Brasil

parreira@ibilce.unesp.br

***Résumé:** Des recherches précédentes ont montré que la plupart des dictionnaires bilingues utilisés au Brésil (français-portugais) se présentent inadéquats. Généralement ces oeuvres portent sur le portugais européen ou présentent des défauts et lacunes inadmissibles dans une ouvrage de référence à visée pédagogique. On propose alors l'élaboration d'articles selon un modèle préétabli. Le corpus se compose d'unités du vocabulaire fondamental (noms et verbes) dont la cible est d'élaborer un dictionnaire bilingue pédagogique de langue générale français-portugais au niveau (faux)débutant, dirigé spécifiquement pour les étudiants brésiliens. On renforce l'importance de la présentation des informations dans la microstructure, surtout concernant l'organisation des acceptions et l'inclusion des exemples.*

***Mots-clés:** dictionnaire bilingue; dictionnaire pédagogique; microstructure.*

Um projeto de dicionário bilíngue pedagógico

O intuito deste trabalho, oriundo dos resultados de minhas pesquisas sobre os dicionários bilíngües (DBs) francês-português tradicionalmente utilizados no Brasil, é apresentar um paradigma de verbetes¹³⁵ de substantivos e de verbos do vocabulário fundamental do francês para um dicionário com fins pedagógicos direcionado para um público de aprendizes iniciantes brasileiros.

O ponto de partida para a observação dos problemas com relação aos DBs foi empírico, primeiramente enquanto usuária aprendiz de língua estrangeira (LE), em seguida como usuária docente na preparação das aulas de francês como língua estrangeira (FLE) e finalmente enquanto pesquisadora em metalexigrafia¹³⁶ na pós-graduação.

Por sempre abordar as pesquisas lingüísticas sob a perspectiva do ensino, são recorrentes minhas preocupações com a forma e o conteúdo dos dicionários. Há constatações de que aqueles que são empregados pelos estudantes nem sempre são adequados para fins didáticos. Na verdade, a maioria não é produzida para essa finalidade, mas não há dúvida de que a maior parte dos usuários constitui-se de aprendizes de LE.

Ao conhecer os fundamentos teóricos da Lexicografia, durante estudos em nível de pós-graduação, fui percebendo em que pontos essas inadequações ocorriam e que é

¹³⁵ Unidade da microestrutura de um dicionário, conjunto das aceções e exemplos relativos a uma palavra-entrada; “*article*” em francês; “*entry*” em inglês.

¹³⁶ Conjunto de estudos teóricos sobre os pressupostos da lexicografia e sobre os dicionários.

imprescindível à elaboração de obras mais adequadas, tanto tradicionais quanto pedagógicas, direcionadas aos usuários brasileiros.

Com base nessas preocupações, e para experienciar as dificuldades pelas quais passa um lexicógrafo, resolvi iniciar a produção de um protótipo de DB na direção Francês-Português, visando a decodificação (LE→LM), para um público aprendiz iniciante, com a elaboração de verbetes do vocabulário fundamental. Embora a situação da codificação seja muito mais complexa, ainda há a necessidade de melhorar a questão da decodificação no contexto do ensino-aprendizagem do FLE no Brasil.

A primeira etapa da redação dos verbetes volta-se para uma parcela do léxico, os substantivos e os verbos mais freqüentes que constituem uma amostra representativa do léxico fundamental da língua francesa. Futuramente pretendo tratar das outras classes gramaticais: os adjetivos, os advérbios, os artigos, as conjunções, os numerais, as preposições e os pronomes. Minha intenção é concretizar um projeto mais amplo que é o de produzir um dicionário bilíngüe geral, que seja útil para os aprendizes iniciantes da língua francesa, portanto, pedagógico.

Os estudos sobre a redação dos verbetes e a elaboração de um modelo de microestrutura que seja adequado aos objetivos preestabelecidos foram desenvolvidos durante a pesquisa de trienal na UNESP de São José do Rio Preto, no período de 2004-2006 (SILVA, 2007). É sabido que para elaborar um dicionário com critérios bem definidos, é necessário utilizar métodos pautados numa teoria lexicográfica e considerar resultados de pesquisas empíricas. Assim, é preciso antes reconhecer quais são as falhas dos dicionários utilizados, neste caso específico, no ensino de FLE. Levantei assim, por meio dos resultados de minhas pesquisas no Mestrado (SILVA, 1997) e no Doutorado (SILVA, 2002), além de muitas leituras posteriores, os principais problemas concernentes à elaboração de obras lexicográficas:

A concepção da obra: se o autor do dicionário não tiver formação teórica; quando se trata de um projeto isolado de um lexicógrafo; quando editores produzem a obra a toda pressa; A correção da equivalência das unidades lexicais (ULs) nos DBs (sinonímia entre LEs), em comparação com as informações dos dicionários monolíngües (DMs);

Os critérios de inclusão das acepções (cronologia, freqüência, compilação?);

A discrepância nas acepções entre as obras bilíngües de mesmo porte analisadas, considerando os critérios quantitativo (muitos sinônimos) e qualitativo (níveis de língua e freqüência);

A extensão irregular dos verbetes dentro da mesma obra (desconsiderando a polissemia) ou com relação a outros DBs (quando comparáveis);

O tratamento da polissemia e da homonímia, que influencia tanto na macro quanto na microestrutura da obra;

A atualização do texto lexicográfico (ausência de ULs modernas e freqüentes: neologismos e estrangeirismos em uso há décadas nem sempre são tratados nas obras bilíngües);

O grau de dificuldade do texto lexicográfico para o consulente inexperiente: construções e textos confusos, explicações insuficientes, equivalente sem especificações, não uso de pontuação e numeração coerente;

A escolha e inserção aleatória dos exemplos e lexias complexas nos verbetes;

As abreviaturas e marcas de uso utilizadas (às vezes em excesso, às vezes ausentes);

A adequação do texto lexicográfico e dos exemplos e expressões ao consulente brasileiro (variedade brasileira do português – PB), talvez decorrente da escassa produção de obras bilíngües das LEs com o português;

A baixa produção de DBs na variante do PB. As obras com até 20 mil verbetes revelam-se com muitas falhas; as obras de maior porte, com mais de 50 mil verbetes são sempre produzidas em Portugal (editoras Bertrand, Porto e Verbo).

Nesta proposta de elaboração de verbetes, esses problemas serão considerados e, à medida do possível, evitados. A solução para cada caso pode ser encontrada na consulta dos dicionários monolíngües e dos dicionários especiais da língua francesa e da portuguesa, além da *web* como parâmetro para as abonações e os exemplos. Como o tema deste capítulo foi apresentado no I CILP (I Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica, realizado na UFSC, em Florianópolis – SC, em outubro de 2007), pude contar com comentários e a colaboração dos colegas participantes especialistas em Lexicografia Pedagógica. Acatei algumas sugestões e as estou considerando neste trabalho final.

Constituição do *corpus*

O resultado desta pesquisa constitui-se em um protótipo de dicionário. Como estou dando continuidade às pesquisas iniciadas em meados da década de 90, mantive o *corpus* inicial constituído dos substantivos e dos verbos mais freqüentes das listas de freqüência de Gougenheim *et al.* (1967) e de Juilland *et al.* (1970).

Isso se justifica porque a elaboração do vocabulário do *Français Fondamental*, dirigida por Georges Gougenheim e Paul Rivenc em fins da década de cinquenta do século XX, ainda representa um monumento histórico da língua francesa. Um dos objetivos da concepção dessa obra foi elaborar uma listagem das palavras mais freqüentes da língua francesa para facilitar seu aprendizado e sua difusão no exterior. Há referências a esse *corpus* nos prefácios de manuais pedagógicos e de dicionários. Embora seus métodos tenham sido bastante criticados, principalmente no que concerne às inclusões de ULs sem critério da Comissão, seus méritos foram mais relevantes. O fato é que foi um trabalho pioneiro voltado para a linguagem oral, que é essencial quando se pensa na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para complementar a primeira lista, usei um outra mais recente, porém concebida com objetivos distintos, já que não apresentava uma finalidade didática. O projeto do *Frequency dictionary of French words* (e das outras línguas estudadas – o espanhol, o italiano, o romeno e o português), realizado na Stanford University, coordenado por Juilland (1970), usou *corpora* representativos de cada uma das cinco línguas de origem latina (500.000 palavras) para servir a análises contrastivas entre essas mesmas línguas, com vistas a pesquisas lingüísticas. Esse trabalho resultou numa lista de aproximadamente cinco mil palavras com freqüência maior ou igual a cinco. Esse trabalho recebeu críticas referentes à extensão reduzida dos *corpora* analisados. No entanto, na época em que esse projeto foi realizado (entre os anos sessenta e setenta), os recursos tecnológicos eram ainda deficientes para armazenar e gerenciar dados em grande quantidade. Atualmente é possível tratar facilmente de milhões de unidades.

Como se sabe, apesar de a extensão vocabular de uma língua ser imensa, há um núcleo de palavras comprovadamente mais utilizadas. Essas palavras constituem o vocabulário fundamental, não menos complexo por ser básico, já que a maioria das palavras é bastante polissêmica.

O vocabulário fundamental é, pois, um conjunto parcial dos vocábulos (palavras) mais utilizados de uma língua. Este conjunto é de extensão muito variada; desse modo, definir quantos e quais elementos fazem parte do vocabulário básico para constituir a nomenclatura de um dicionário para iniciantes é uma tarefa trabalhosa. Há sempre divergências, acréscimos e subtrações nesse conjunto, dependendo de diversas variáveis como a época e a finalidade.

Nas pesquisas coordenadas por Juilland (1970), verificou-se que há um núcleo lexical comum no interior do léxico de um idioma: em torno de 80% de qualquer texto das cinco línguas românicas analisadas são constituídos pelas 500 palavras mais freqüentes da mesma língua.

O *corpus* levantado durante a pesquisa de doutorado (SILVA, 2002), composto das duas listagens citadas e de pesquisa em manuais de ensino de FLE, resultou em 556 substantivos freqüentes. Também foi retomado o *corpus* utilizado em minha dissertação de mestrado, que se constitui de 150 verbos do primeiro grupo do vocabulário fundamental do francês. Na continuação dessa fase da pesquisa, além de complementar essa listagem com os verbos de segundo e terceiro grupos, as outras categorias gramaticais serão tratadas, como já foi mencionado. Acredito que o vocabulário final será representativo para a elaboração do protótipo do DB pedagógico.

Ainda que tenha a convicção de que o *corpus* até aqui considerado (baseado em GOUGENHEIM e JUILLAND) é coerente com os objetivos deste trabalho, é natural que seja criticado por ser considerado antigo. É possível que não represente fidedignamente o léxico básico atual do francês. É por esse motivo que ainda pretendo confrontá-lo com novos bancos de dados que apresentem resultados mais atualizados. É claro que, atualmente, há vários bancos de dados com estudos sobre freqüência e com novas listagens¹³⁷. Com novos dados, a listagem final dos verbetes de substantivos e verbos pode ser alterada com acréscimos e supressões. O estudo comparativo da listagem constituída para este trabalho com essas novas listagens será útil para verificar se há diferenças relevantes. Esse trabalho deverá ser realizado cuidadosamente quando houver interesse de produção do DB pedagógico para publicação.

As categorias nominal e verbal

As unidades do léxico possuem características distintivas especiais que as subdividem em classes. Cada classe possui um estatuto particular e uma relevância diferente. As palavras gramaticais são as mais freqüentes, porém, as mais dotadas de sentido são os substantivos. Os verbos classificam-se em segundo lugar na freqüência e sua importância recai principalmente sobre o fato de comporem o eixo do enunciado. Se por um lado

¹³⁷ Certamente será útil a base do FRANTEXT, um *corpus* de textos elaborado pelo INALF (Institut national de la langue française), do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Essa base contém certa de 3500 obras francesas do século XVI ao XX, sendo 80% de obras literárias e 20% de textos técnicos. Consultado em 08/12/2007: <http://w3.univ-tlse2.fr/scd/rechdoc/guideFrantext.pdf>

algumas pesquisas corroboram o valor do substantivo como a categoria mais importante do léxico, por outro lado, outras pesquisas apontam os verbos como essenciais.

Na verdade, esse tipo de discussão só interessa ao lexicógrafo no que diz respeito à maneira ideal de tratar cada categoria gramatical no dicionário, pois do ponto de vista lexicográfico, todas as categorias devem ser tratadas com o mesmo cuidado. Mesmo assim, é indispensável conhecer as características de cada classe para criar um modelo de microestrutura ideal para sua inclusão na nomenclatura do dicionário.

Devido a essa necessidade, procedi à descrição meticulosa das classes tratadas em minhas pesquisas. Apresento, então, alguns traços importantes dos substantivos e dos verbos, pensando no tratamento lexicográfico, para fixar um paradigma diferenciado da microestrutura para cada categoria.

Cunha (1992) define substantivo como “a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”. Além do critério nocional aplicado em sua definição, acrescenta uma característica funcional: o substantivo é a palavra que exerce a função do núcleo do sujeito, do objeto direto e indireto e do agente da passiva. Os substantivos são auto-suficientes, pois são as outras classes gramaticais que se adaptam a ele na estrutura da oração. Cunha conclui que qualquer palavra que cumpra uma dessas funções poderia ser classificada como substantivo. É o que se aprende desde cedo na escola: qualquer palavra que for precedida de um artigo é um substantivo.

O substantivo pode ser *comum* (aplicado a muitos seres lingüisticamente associados pelas suas propriedades comuns) ou *próprio* (antropônimos – nomes de indivíduos ou famílias; topônimos – nomes de lugares). Também se subdivide em concreto e abstrato. Tanto em português quanto em francês, o substantivo é incapaz de situar o momento da fala por si mesmo, mas pode denotar tudo o que o espírito humano pode propor como objeto do pensamento. Tem sentido independente e referencial, por isso está intimamente relacionado com a “cultura”, que deve ser considerada ao realizar qualquer equivalência entre dois idiomas.

Do ponto de vista semântico, o substantivo é o representante ideal do signo lingüístico, pois representa objetos do mundo sensível e também conceitos abstratos. As palavras gramaticais, por exemplo, diferentemente do substantivo, são signos puros, de frequência bastante alta, sem sentido referencial.

O substantivo está sempre relacionado com o ato de referência. A nomeação tem o poder de constituir objetos e é o substantivo que os designa. Tomemos como exemplo o caso dos pronomes (tanto os anafóricos quanto os dêiticos): só não há ambigüidade quando os relacionamos a um substantivo, quando os inserimos dentro de uma determinada situação. Se utilizarmos o pronome ele, há necessidade de esclarecer se há referência a um ser animado ou a um objeto (Paulo, o professor, o gato, o carro). Se usarmos um demonstrativo, do mesmo modo, devemos apontar o objeto ao qual nos referimos.

Entre as palavras lexicais, o substantivo opõe-se às outras categorias por exercer a função de sujeito (portanto de tópico do discurso) e, sobretudo de sujeito de um predicado definitório e pelo funcionamento nominal de toda seqüência autônoma.

Portanto, os substantivos diferem dos verbos por terem um sentido independente e referencial, enquanto que os verbos têm sentidos interdependentes e relacionais, na maioria dos casos. Contudo, não se pode desconsiderar que há substantivos abstratos e deverbais que fogem a essa distinção.

Pode-se constatar, por outro lado, que tanto as gramáticas tradicionais quanto estudos lingüísticos enfatizam a importância do verbo na oração. Há até mesmo teorias lingüísticas baseadas na centralidade do verbo, como a teoria das valências (ver Dubois et al, 1998). Cunha (1992, p.367), define verbo da seguinte maneira:

“Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” [...] “Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional”.

Esta definição difere pouco daquelas geralmente encontradas nos manuais didáticos: ‘o verbo é uma classe de palavras variável que exprime uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza’. Essa frase está no subconsciente de todo falante que estudou a língua portuguesa. Muitos estudos contestaram esse tipo de definição, mas não me aprofundarei nesta questão.

Basta aplicar um critério funcional à definição de Cunha: o fato de o verbo exercer a função de predicado. Predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito e o verbo é a parte nuclear do predicado.

O verbo situa o momento da fala por si mesmo e por ser o eixo do enunciado, pode sozinho constituir toda a comunicação, quando se confunde com a frase. Como apresenta sentidos interdependentes e relacionais, impõe problemas de tratamento lexicográfico na anotação de suas construções sintáticas: além da natureza e do número de complementos, exige também especificações sobre o tipo de sujeito (por exemplo, se pode ser pessoa ou coisa – animado ou inanimado) e ainda as preposições que introduzem os complementos. No caso particular do francês, as preposições *à* e *de* provocam enorme dificuldade na equivalência para o português.

É tarefa complexa tentar definir os sentidos de um verbo sem partir de suas construções, pois os sentidos são ligados diretamente com o contexto usado, e as preposições constituem uma espécie de contexto fixo para certos verbos.

Buzon (1983) afirma que a construção sintática de um verbo designa o conjunto das funções sintáticas necessárias ou facultativas que surgem no seu contexto imediato e que são semanticamente dependentes deste contexto. A tendência atual é construir obras lexicográficas que indiquem o máximo possível de contextos.

Apresentada a descrição das duas categorias verificadas, a próxima tarefa é aplicar esses resultados na construção de um modelo de microestrutura adequado a cada uma.

A microestrutura para um DB pedagógico

Para formular um dicionário com critérios bem definidos utilizando-se de métodos adequados é preciso antes demonstrar quais são essas falhas. Citei minha tese de doutorado, onde considerei os problemas anteriormente citados. Pensando nos problemas detectados e na teoria estudada, seria ideal que todo lexicógrafo considerasse algumas regras de ouro:

Não compilar DBs, mas realizar projetos novos com objetivos bem definidos;

Comparar as línguas em confronto e constituir equipes mistas de redação com nativos com competência lingüística para cada parte LM→LE e LE→LM;
Buscar dados nos dicionários monolíngües e nos dicionários especiais para complementar com informações necessárias para os consulentes;
Incluir itens usuais, sempre considerando a rica produção de manuais didáticos e métodos de ensino nas LEs;
Seguir um método de elaboração dos verbetes com critérios bem definidos, evitando discrepâncias;
Tratar os itens mais freqüentes e polissêmicos com mais atenção, fornecendo explicações essenciais;
Separar os itens homonímicos, evitando que um sentido totalmente diverso fique perdido no meio de um verbete extenso;
Considerar os aspectos culturais dos idiomas envolvidos: a situação de todo dicionário bilíngüe varia conforme a natureza das línguas comparadas – quanto maior a diferença, maior a necessidade da inserção de comentários ou glosas para esclarecimentos;
Incluir lexias freqüentes, como locuções, expressões idiomáticas e colocações;
Não omitir informações que podem parecer óbvias para o lexicógrafo, pois os aprendizes podem desconfiar de tudo que se pareça demais com sua LM;
Facilitar a leitura do verbete, evitando muitas abreviaturas e distinguindo as informações por meio de recursos tipográficos;
Incluir abonações de *corpus* ou da WEB nos exemplos.

Nesta proposta, apresento um projeto novo, no qual realizo a elaboração de cada verbete sem compilar de dicionários mais antigos. A comparação das línguas é realizada pela experiência profissional, por ser professora de FLE, mas meu objetivo futuro é realmente constituir uma equipe mista de redação, pelo menos contando com a revisão de nativos de LF.

É imprescindível o uso de dicionários monolíngües e especiais (todos citados na bibliografia) como parâmetro e base para a solução. Foram escolhidos, para esse serviço, os seguintes recursos:

dicionários monolíngües: *Petit Robert électronique, Dictionnaire Larousse e Dictionnaire Hachette*, para o francês, e *Novo Aurélio eletrônico, Dicionário Michaelis e Dicionário didático de português*, para o português;

dicionários bilíngües: *Grande dicionário francês-português Domingos Azevedo, Dicionário brasileiro francês-português e português-francês, Minidicionário francês-português e português-francês d'Olim Marotte, Dicionário Verbo francês-português*;

dicionários multilíngües: *Dicionário Visual, Dicionário multilíngüe Rideel*;

dicionários especiais: *Dicionário PIP, Dicionário de idiomatismos francês-português e português-francês, Dictionnaire du français parlé, dictionnaire des expressions et locutions*.

a **WEB:** a ferramenta *google* para a exemplificação.

Os dicionários que seguem um método de elaboração dos verbetes com critérios bem definidos apóiam-se numa descrição detalhada da microestrutura. Grande parte dos dicionários modernos apresenta um guia de como consultar a obra para auxiliar os consulentes a localizar as informações no verbete.

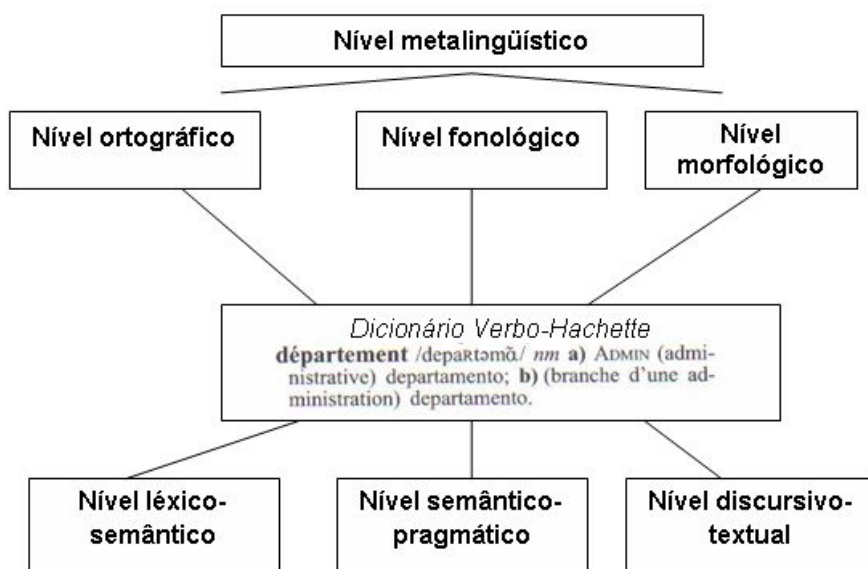
No esquema apresentado abaixo, illustrei a relação dos níveis lingüísticos com os elementos da microestrutura de um DB. A primeira evidência é a de que a atividade lexicográfica é por si mesma metalingüística. Também é claro que cada elemento da microestrutura recobre mais de um nível lingüístico ao mesmo tempo, mas um deles é preponderante para cada item.

Na entrada observar-se imediatamente o nível ortográfico e o fonético. A transcrição fonética nem sempre é incluída em dicionários bilíngües, mas, sob a ótica pedagógica, é de suma importância para o bom uso pelos aprendizes que têm conhecimento dos símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Na indicação da classe gramatical e nas informações que apontem as flexões e derivações, por exemplo, evidencia-se o nível morfológico. Na definição e / ou equivalente, manifesta-se o nível léxico-semântico.

Nas exemplificações, ilustrações, glosas, explicitações etc., revelam-se os níveis semântico-pragmático ou discursivo-textual. Esses últimos nem sempre são contemplados na maior parte dos verbetes de diferentes tipos de dicionários, sobretudo naqueles que têm como língua-fonte ou língua-alvo o PB.

Esquema da organização da microestrutura em relação aos níveis lingüísticos:



Com base nesses pressupostos, elaborei uma configuração para a microestrutura nominal e verbal, visando o tipo de dicionário planejado, considerando tanto os aspectos teóricos quanto formais (tipográficos).

Para a microestrutura nominal:

Entrada – ‘arial 10’ negrito (cor?) / o restante do verbete em ‘arial narrow 10’. A entrada será destacada do resto do corpo do verbete com um adentramento de dois caracteres.

[AFI] – local reservado para a transcrição fonética do Alfabeto Fonético Internacional, a ser realizada futuramente por especialista, por ocasião da publicação da obra.

Indicação do gênero do nome – “sm” para substantivo masculino e “sf” para substantivo feminino, “s” para os variáveis (*acteur, actrice*) ou invariáveis (*dentiste*). No caso dos variáveis, haverá a indicação do feminino entre colchetes logo após a indicação – Ex.: *acteur s* [tríce].

Indicação da regência nominal, se houver, com o uso do símbolo “~” para evitar a repetição do lema, com a preposição em seguida.

Indicação da(s) acepção(ões) – todas numeradas com algarismos arábicos.

A ordem dos significados (além do uso do dicionário monolíngüe francês como parâmetro) será, inicialmente, definida empiricamente (o critério da frequência é o mais útil, mas não foi realizada pesquisa para fornecer dados concretos).

Inserção de parênteses explicativos (glosas) – em fonte menor ‘arial narrow 8’. Muitas vezes, essa prática vai acumular-se com a inserção de exemplos. Em certos casos, quando as indicações em parênteses forem suficientes para entender o contexto, não será necessária a exemplificação.

Inserção de exemplos e colocações em francês em fonte normal com a conseqüente tradução em itálico, quando importante ou necessário.

As acepções coloquiais, os sentidos figurados e os domínios específicos frequentes, serão marcados (em português) – Colq. (coloquial), Fig. (figurativo), Infm. (Informática), Dir. (Direito) etc., depois do número da acepção, em fonte distinta – ‘verdana 8’.

Após o símbolo “#”, serão acrescentadas várias construções usuais com a palavra entrada, sem distinção dos tipos de construções, considerando desde as lexias compostas até as complexas, como frases feitas, expressões idiomáticas, provérbios, ou mesmo exemplos muito frequentes (colocações ou combinatórias) que não foram considerados em uma dada acepção. A formatação dessas construções será na mesma fonte em negrito, com a respectiva tradução em fonte normal, inseridas em ordem alfabética. Tentarei inserir preferencialmente o substantivo-entrada como palavra inicial da expressão, mas se não for possível, a repetição da mesma expressão em entradas verbais será evitada. Após a redação de todas as unidades deve ser feita uma revisão para a remissão dessas unidades.

Para a microestrutura verbal (destacando as diferenças com relação ao substantivo):

Entrada – ‘arial 10’ negrito (cor?) / o restante do verbete em ‘arial narrow 10’, com adentramento de dois caracteres.

[AFI] – local reservado para a transcrição fonética do AFI.

Indicação da transitividade do verbo. Não haverá indicação se o verbo é transitivo direto ou indireto – apenas VT (verbo transitivo) / VI (verbo intransitivo) / VPr (verbo pronominal), que virão em letras maiúsculas e com negrito.

Indicação do protótipo da construção verbal (regência) – o uso do símbolo “~” servirá para não repetir o verbo antes da preposição (se houver) e dos complementos representados por “qqch”, se for um objeto ou sujeito (não humano, animado ou não), ou

“qqn”, se for um sujeito ou complemento humano. Ex. *manger* – VT ~qqch / *voir* – VT ~qqn / qqch.

Indicação da(s) acepção(ões) – todas numeradas com algarismos arábicos.

Inserção de parênteses explicativos (glosas) – em fonte menor ‘arial narrow 8’.

Inserção de exemplos e colocações em francês em fonte normal com a conseqüente tradução em itálico, quando importante ou necessário.

Se as acepções pertencerem a um domínio específico, de uso freqüente, será inserida uma marca de uso (em português), – Colq. (coloquial), Fig. (figurativo), Infm. (Informática), Dir. (Direito) etc., depois do número da acepção, em fonte distinta – ‘verdana 8’.

Após o símbolo “#”, serão acrescentadas várias construções usuais com a palavra entrada. Não se faz distinção dos tipos de construções inseridos nesse local, como no caso dos substantivos.

Quanto à tradução dos exemplos, sempre que em francês houver o verbo em ‘tu’, será usado o pronome ‘você’ em português, a não ser em casos de estruturas consagradas como “Eu te amo”.

Com esses critérios reunidos, pretendo dar solução para o tratamento das ULs mais freqüentes, quase sempre fortemente polissêmicas. Esse fato faz com que o verbete geralmente fique muito extenso, o que corrobora a necessidade de dar preferência ao tratamento homonímico dos itens, considerando o critério semântico e não o etimológico. Os aspectos culturais constituem informações essenciais para os aprendizes. Podem se revelar desde a explicação do uso de um pronome de tratamento, como a distinção do grau de formalidade do *tu* e do *vous*, até a diferença do uso de registro de língua, das expressões idiomáticas e das colocações.

Quando se pensa em aprendiz brasileiro de FLE, é importante lembrar que se trata, na maioria dos casos, de estudantes que não viajam frequentemente a países francófonos, assim, toda informação é útil, nada é óbvio. Isso não significa que um dicionário deve ser infalível no fornecimento de informações, mas que deve colaborar ao máximo dentro de seus limites físicos. É evidente que um dicionário eletrônico pode ser muito mais útil por poder abarcar mais informações que um dicionário em papel, por suas restrições de espaço e de acesso à informação.

Apresento na seqüência uma amostra com verbetes escolhidos aleatoriamente, mas que ilustram bem o uso dos critérios arrolados acima: os substantivos *air*, *gare*, *hasard*, *île* e os verbos *aider* e *aimer*.

SUBSTANTIVOS

air¹ [AFI] sm 1. Ar (que os seres vivos respiram). Donner de l'air *aerar*. Changer d'air *ir para um lugar onde há outro clima*. Colq. Ne pas manquer d'air *ter equilíbrio, força*. 2. Vento, ar livre. En plein air *ao ar livre, ao vento, fora*. 3. Espaço preenchido pelo ar, céu. Armée de l'air *conjunto das forças armadas aéreas*. en l'~ 4. Longe de si. Les mains en l'air *mãos ao alto*. 5. Fig. Longe da realidade, com desordem mental. Une tête en l'air *um atordoado, cabeça nas nuvens*. 6. Fig. Atmosfera, ambiente. Il y a qqch dans l'air *algo vai acontecer*. # Air conditionné ar condicionado. Air du temps *condições do momento, maneiras de uma época*. En l'air *no ar, em desordem*. Prendre l'air *tomar ar, passear*. Vivre de l'air *du temps* *viver de vento*.

air² [AFI] sm 1. Aparência de uma pessoa (comportamento, maneira, gênero). 2. Expressão, cara (diferença expressiva no rosto, no voz, nos gestos etc.) 3.

gare [AFI] sf 1. Estação de trem. Consigne, buvette d'une gare *guarda-volumes, barzinho de uma estação*. Quais d'une gare *plataformas de uma estação*. 2. Estação de metrô. La gare du R.E.R. *a estação do R.E.R.* (metrô expresso que serve Paris e região). 3. Estação rodoviária. Gare routière. # Roman de gare *romance de leitura fácil que se compra nas estações*.

hasard [AFI] sm 1. Incerteza, risco. Les hasards de la guerre *os riscos da guerra*. 2. Acaso, coincidência. Quel hasard ! *Que coincidência!* Heureux hasard *sorte*. Hasard malheureux *azar*. 3. O acaso, destino, sorte, fatalidade, fortuna. Les caprices du hasard *os caprichos do destino*. # À tout hasard *aconteça o que acontecer; por via das dúvidas*. Au hasard *na louca*. Au hasard de ao léu *de*. Echantillonage au hasard *amostragem aleatória*. Par hasard *por acaso*. accidentalemente.

VERBOS

<p>aider [AFI] VT ~qqn 1. Apoiar (alguém), ajudar, auxiliar, favorecer, socorrer. Que Dieu vous aide! <i>Deus te ajude!</i> qqch- à 2. Facilitar, contribuir para. Sa décision aidera à la modernisation de l'industrie <i>sua decisão contribuirá para a modernização da indústria.</i> ~qqn de Puis-je vous aider de mes conseils? <i>Posso ajudar com meus conselhos?</i> VPr s'- de 3. Auxiliar-se, servir-se (de algo que nem sempre é de fato um instrumento). S'aider d'un dictionnaire pour traduire <i>servir-se de um dicionário para traduzir.</i> 4. Ajudar-se, contribuir (um com o outro), servir-se, valer-se, aproveitar-se. S'entraider, s'aider mutuellement: <i>ajudar-se mutuamente.</i> # Aide-toi, le Ciel t'aidera <i>Deus ajuda quem cedo madruga.</i></p>	<p>aimer [AFI] VT ~qqn 1. Amar (d'amour), gostar, querer bem, estimar, prezar. Aimer ses enfants <i>amar seus filhos.</i> Je l'aime bien <i>gosto dele.</i> 2. Amar, sentir amor, paixão por alguém (être amoureux). Je l'aime <i>eu te amo.</i> ~qqch 3. Gostar de, apreciar. Il aime le travail / travailler <i>ele gosta do trabalho / de trabalhar.</i> Aimer la musique <i>apreciar música.</i> ~mieux 4. Preferir. Il aime mieux les sports d'équipe <i>ele prefere os esportes em equipe.</i> VPr s'- 5. Amar-se a si ou mutuamente. Elle s'aime en rouge <i>ela se sente bem de vermelho.</i> Moi et mon mari, nous nous aimons <i>eu e meu marido nos amamos</i> (Recipr.). # Aimer d'un amour fraternel <i>amar como irmão.</i> Faire l'amour <i>fazer amor.</i></p>
---	---

seus alunos quanto para ensinar o uso correto desse instrumento para que se tire o melhor proveito dele.

Para aumentar as opções, os lexicógrafos, por sua vez devem prestar mais atenção nessa necessidade do público (que não é nova) de usar o dicionário para esclarecer dúvidas nos momentos em que não pode contar com outro recurso.

Quanto aos editores, esses devem apostar mais nesse trabalho, precisam colaborar dando a oportunidade de publicação para obras resultantes de pesquisa lingüística. Com essa iniciativa, permitem ao público a possibilidade de ter obras mais específicas e mais direcionadas para suas exigências.

No contexto internacional, o destino pedagógico para os dicionários de LE, está muito mais próximo que no nosso contexto. Há ainda muito trabalho para que os lexicógrafos descrevam adequadamente a língua portuguesa em oposição a outras línguas. Como já afirmei (SILVA, 2007), é imprescindível que se formem equipes multidisciplinares e transnacionais para a confecção de dicionários bilíngües para a variedade brasileira. Um DB para nossos aprendizes deve apresentar não só a significação de lexemas, mas também aspectos gramaticais de acordo com nossa norma lingüística, exemplos de uso e informações culturais.

Mesmo que pareça inexequível um verbete com informações tão detalhadas, é necessário lembrar que se trata de uma proposta para um dicionário do vocabulário fundamental para aprendizes. Nesse caso, não resultaria em uma obra muito extensa, cuja macroestrutura não ultrapassaria as três mil entradas.

Embora não seja um dicionário de nomenclatura extensa, sua elaboração é certamente uma tarefa árdua, sobretudo pelo alto grau de polissemia das unidades do vocabulário fundamental, mas também pelo cuidado na apresentação das informações na microestrutura de modo coerente, com bom aspecto visual. Também não negligenciando elementos que podem parecer evidentes para muitos, mas que na verdade são importantes para a fixação de estruturas da língua aprendida. Creio que se o aprendiz fixar bem as estruturas iniciais, não seria necessário o mesmo grau de informações nos níveis mais avançados.

Como os dicionários estão deixando de ser apenas um objeto de decifração de textos para constituir-se em um objeto verdadeiramente didático, espero que meu trabalho contribua para a elaboração de uma obra que possa ser útil para uma aprendizagem efetiva do vocabulário do FLE no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUZON, C. Au sujet de quelques dictionnaires monolingües français en usage à l'école élémentaire: réflexions critiques et éléments de propositions. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, v. 49, p. 147-173, 1983.

CUNHA, C. *Gramática da língua portuguesa*. 12. ed., Rio de Janeiro: FAE, 1992.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1998.

GOUGENHEIM, G. et al. *L'élaboration du français fondamental*. (1er. degré) Paris: Didier, 1967.

JUILLAND, A. et al. *Frequency dictionary of French words*. Paris: Mouton, 1970.

SILVA, M.C.P. *Verbetes para um dicionário semibilingüe do vocabulário fundamental na direção francês-português*. Relatório de pesquisa do estágio probatório realizado no período de três anos - de novembro/2003 a dezembro/2006. 2007. 147f. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. [manuscrito]

_____. *Estudo comparativo dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português e português-francês*. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Curso de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. *Uma análise comparativa dos verbos franceses mais freqüentes de primeiro grupo nos dicionários bilíngües francês-português*. 1997. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Dicionário utilizados

1. Dicionários monolingües de língua geral e especial (francês/português)

BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário didático de português*. São Paulo: Ática, 1998.
DICTIONNAIRE pratique du français. Paris: Hachette, 1987.

BERNET, C. ; REZEAU, P. *Dictionnaire du français parlé*. Le monde des expressions familières. Paris : Seuil, 1991.

REY, A.; CHANTREAU, S. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert, 1997.

LE PETIT Robert: dictionnaire de la langue française: version électronique. Paris: Havas interactive, 1998. 1 CD-ROM. Versão 1.3.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

NOVO Aurélio séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa: dicionário eletrônico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 1CD-ROM. Versão 2.0.

2. Dicionários bilíngües de língua geral e especial

AZEVEDO, D. *Grande dicionário de francês-português e de português-francês*. 11. ed. Lisboa: Bertrand, 1989. 2 v.

D'OLIM MAROTE, J. T.(Org.) *Minidicionário francês-português e português-francês*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DICIONÁRIO Verbo Hachette: Francês-português / João Bigotte Chorão (dir.). [s.l.], Verbo-Hachette, 1997.

MATTOS, J. P. J.; BRETAUD, R. *Dicionário de idiomatismos francês-português e português-francês*. Rio de Janeiro, Marques Saraiva, 1990,

MICHAELIS: dicionário escolar francês: francês-português e português-francês / Jelssa Ciardi Avolio, Mára Lucia Faury. – São Paulo: Melhoramentos, 2002.

SIGNER, R. *Dicionário brasileiro: francês-português / português-francês*. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. A. L. *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões: francês-português e português-francês*. São Paulo: Cultura, 2002. [PIP]

_____. *Dicionário de falsos cognatos: francês-português e português-francês*. São Paulo: Schimidt, 1995.

3. Dicionários multilíngües

MICHAELIS Tech - Dicionário Temático Visual: inglês, português, francês, espanhol / pesquisa e tradução Marisa Soares de Andrade. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

DICIONÁRIO multilingüe, essencial para sua viagem. Coord. Ubiratan Rosa. São Paulo: Rideel, 1999.

OS DICIONÁRIOS ONOMASIOLÓGICOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO DO “TURISMO” EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA

PATRÍCIA TOSQUI-LUCKS

UNESP - Brasil
patricia@rosana.unesp.br

***Abstract:** In onomasiological dictionaries - which can be ideological or analogical – the lexical items are structured according to semantic fields instead of alphabetical order. In this paper we present an analysis of the dictionaries Longman Language Activator, Longman Essential Activator, Cambridge Word Routes Inglês-Português and Longman Lexicon of Contemporary English. First, the structure of which dictionary is analyzed, with emphasis to the criteria used for presenting the lexical items and elaborating the entries. Then, we observe how these materials, specially designed for English learners, present the lexical items related to the semantic field “tourism”. In the end, we discuss the advantages, limitations and possibilities of using this kind of dictionaries as pedagogical tools.*

***Keywords:** onomasiological dictionaries; English language; tourism*

Introdução

Este trabalho foi elaborado como uma adaptação de parte da minha tese de doutorado¹³⁸. Apresentamos aqui um tipo de dicionário diferente do convencional: o dicionário organizado a partir de conceitos, de idéias, de campos semânticos, e não em ordem alfabética. Iniciamos com uma discussão sobre os tipos de dicionários existentes hoje no mercado, com ênfase para os dicionários elaborados especificamente para os aprendizes da língua inglesa. Em seguida, tecemos considerações sobre as diferenças entre a lexicografia, a lexicografia especializada e a terminologia, mostrando os limites em que esta pesquisa se situa, uma vez que investigamos o campo especializado do turismo. Por fim, analisamos quatro dicionários onomasiológicos em relação à sua estrutura e à forma como apresentam o campo lexical do turismo. Nas conclusões, comentamos algumas vantagens e possibilidades do uso deste tipo de dicionário como uma ferramenta didático-pegagógica.

1. Os dicionários onomasiológicos

¹³⁸ Tese defendida em 2007, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Campus de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Bento Carlos Dias da Silva, a quem sou grata pelas correções deste texto. Os dados bibliográficos encontram-se no item **Referências**, em TOSQUI (2007).

No mercado atual existem diferentes tipos de dicionário, classificados a partir de diferentes critérios. Há dicionários de língua, dicionários analógicos, dicionários especializados, dicionários terminológicos, dicionários etimológicos, dicionários históricos, entre tantos outros tipos. Há ainda dicionários específicos para ensino-aprendizagem do inglês (*learner's dictionary*), que podem ser monolíngües, bilíngües ou híbridos (também chamados semi-bilíngües ou bilingualizados)¹³⁹. Além disso, podemos classificá-los como dicionários de **compreensão** (com ênfase na compreensão da língua de chegada), dicionários de **produção** (com ênfase na produção da língua de chegada) e dicionários **recíprocos**, que servem aos dois propósitos.

A elaboração de dicionários, sobretudo aqueles dirigidos a aprendizes de língua inglesa, vem se desenvolvendo massivamente nos últimos anos. Conforme assinala Worsch (1999), já é uma tendência marcante a elaboração de dicionários de língua ainda mais específicos, dirigidos a públicos muito especializados. Um turista, por exemplo, deseja um dicionário de bolso com várias entradas e uma boa seleção de vocabulário relacionado ao contexto de viagens. Já um tradutor deseja uma nomenclatura abrangente, incluindo termos técnicos. Uma secretária, por sua vez, prefere um dicionário que traga fraseologia típica de um ambiente de escritório. O autor prevê, então, que, num futuro próximo, para suprir as exigências do maior número possível de públicos, uma grande variedade de dicionários deverá ser oferecida no mercado.

Schorr (1987) adverte que há diferenças marcantes na escolha das entradas lexicais que farão parte do dicionário, na escolha dos equivalentes entre as línguas de partida (L1) e chegada (L2), no emprego das duas línguas, nas definições das entradas, na seleção de exemplos e de expressões idiomáticas e nas observações estilísticas. Essa diversidade visa a atender as necessidades dos dois tipos de consulentes: os que querem decodificar e compreender a L2 e os que desejam se expressar na L2. No entanto, a maioria dos dicionários bilíngües hoje em dia tende a ser do tipo recíproco, ou seja, reúne as características dos dois tipos de dicionários bilíngües.

Os dicionários acima mencionados, embora apresentem objetivos e públicos-alvo variados, em geral compartilham a mesma macroestrutura organizada em ordem alfabética. Além desse tipo de dicionário, que se organiza em ordem alfabética e é semasiologicamente orientado, queremos destacar neste trabalho que existem também os dicionários onomasiologicamente orientados - os dicionários ideológicos ou dicionários analógicos - em que as unidades lexicais são apresentadas em função dos conceitos que elas lexicalizam. Na estruturação do léxico, a onomasiologia representa a face das designações, compreendendo todos os significantes de um dado significado, ao passo que a semasiologia representa a face das significações, compreendendo todos os significados possíveis que possam traduzir um determinado significante. Biderman (1978) afirma que os dois tipos de enfoque do fenômeno léxico-semântico são opostos e complementares, de modo que eles se interpenetram e complementam. Portanto, o uso combinado da onomasiologia e da semasiologia constitui uma boa metodologia para o estudo da forma como se estrutura o léxico de uma língua.

139 Para um estudo sobre tipologia dos dicionários, com ênfase para os destinados ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, consultar Atkins (1990), Tosqui (2001; 2002) e Welker (2005).

Segundo Babini (2001), os dicionários ideológicos e os analógicos são organizados de forma a atender aos mesmos objetivos. Os dicionários tradicionais, classificados em ordem alfabética, permitem apenas decodificar o ‘significado’ das palavras, ou seja, as idéias que elas representam, partindo de sua forma. Mas, como podemos identificar uma palavra quando possuímos apenas sua idéia, seu conceito? Para satisfazer essa necessidade, surgiu, no século XIX, o primeiro dicionário ideológico, o *Thesaurus of English Words and Phrases*, idealizado pelo médico inglês Peter Mark Roget, em 1852. O objetivo desse *thesaurus* era “facilitar a expressão de idéias e assistir à composição literária”. Essa obra, traduzida para várias línguas, serviu de modelo para a elaboração deste tipo de obra lexicográfica que, segundo Babini (2001), em países latinos é preferencialmente chamada ‘dicionário ideológico’ e em países anglófonos ‘*thesaurus*’. O *thesaurus* de Roget apresentava, em sua introdução, uma explicação para sua metodologia peculiar, afirmando que seu trabalho buscava suprir, para o inglês, uma lacuna existente em todas as línguas, oferecendo uma coletânea de suas palavras e combinações idiomáticas organizadas não em ordem alfabética como nos dicionários, mas de acordo com as idéias que expressam (Roget, 1956: xxiii apud Babini 2001). Apesar de deixar claros seus objetivos, Roget não explicou muito bem os critérios para realizar seu sistema de classificação dessas idéias. Seu trabalho divide-se em quatro partes: plano de classificação, quadro-síntese das categorias, texto (grupos de palavras) e índice de palavras. Ele estabeleceu, inicialmente, seis classes primárias de categorias¹⁴⁰, que se subdividiam em 39.

Muitas vezes, os termos *thesaurus*, *dicionário ideológico* e *dicionário analógico* são empregados para um mesmo tipo de repertório. Assim, há muitos dicionários chamados de ideológicos que têm macroestrutura semelhante à do trabalho de Roget, e muitos chamados de analógicos cuja macroestrutura assemelha-se à da obra de Boissière. As diferenças entre os dois tipos de dicionários encontram-se, sobretudo, no âmbito da macroestrutura (BABINI, 2001; HARTMANN 2001; WELKER 2005). Segundo Welker (2005), o dicionário analógico é a versão alfabética do dicionário ideológico, ou seja, é organizado também a partir dos conceitos, mas em ordem alfabética. Para o autor, a entrada deve ser uma palavra de grande potência onomasiológica, ou seja, deve-se supor que ela será escolhida como representante máxima de um conceito para uma consulta. Os dicionários analógicos surgiram na França no mesmo período em que foi publicado o *Thesaurus* de Roget. O primeiro, o *Dictionnaire analogique de la langue française*, de Boissière, em 1862, parte do pressuposto de que as palavras de uma língua podem ser agrupadas em um repertório, seja por compartilharem idéias, seja por compartilharem relações de uso habituais, de causa, de meio, de efeito, ou seja, sempre por compartilharem algum tipo de analogia. Babini (2001) nos lembra de que há também os dicionários temáticos, que são organizados em termos do conteúdo das entradas, e os

140 a saber: I. Abstract relations; II. Space; III. Matter; IV. Intellect – Formation of ideas and Communication of ideas; V. Volition – Individual volition and Intersocial volition; VI. Affections.

dicionários visuais, que são organizados em termos de ilustrações ou fotos e que seguem orientações muito parecidas¹⁴¹.

Os dicionários *Longman Language Activator* e *Longman Essential Activator*, também fontes desta pesquisa, são exemplos de dicionários analógicos, em que as entradas lexicais são apresentadas em ordem alfabética, porém há ainda um sistema de remissões para outros itens. Dentre as fontes lexicográficas que selecionamos para este trabalho, o único dicionário bilíngüe é o *Cambridge Word Routes*.

Porém, antes de iniciarmos a análise dos dicionários selecionados para compor o corpus deste trabalho, cabe fazer um comentário acerca da distinção entre obras lexicográficas e terminológicas. Apesar de estarmos lidando com um domínio específico, o turismo, não é nosso objetivo lidar somente com termos estritamente técnicos ou específicos, por isso optamos por analisar o tratamento deste domínio em dicionários comuns, de língua inglesa, e não em glossários ou vocabulários exclusivos sobre turismo, que estariam ligados à terminologia. Dessa maneira, optamos por utilizar principalmente como fonte dicionários que, apesar de organizarem seus itens conceitualmente em campos semânticos, trabalham com a língua geral e por isso são considerados obras lexicográficas. Contudo, o fato de organizar as entradas lexicais de acordo com conceitos, campos semânticos ou idéias afins, faz com que os dicionários selecionados sejam ótimas fontes de consulta para uma área específica do conhecimento, o que caracteriza uma prática associada à lexicografia especializada. Discutiremos a seguir os limites entre essas três vertentes de organização do léxico.

2. Lexicografia, lexicografia especializada e terminologia

Em seu *Manual of Specialised Lexicography*, Bergenholtz e Tarp (1997) apresentam uma comparação entre obras lexicográficas especializadas em um domínio e obras terminológicas, afirmando que, apesar de terem algumas características em comum, são trabalhos diferentes, com objetivos bem diferentes. Os autores comentam as diferenças entre LGP (língua para objetivos gerais) e LSP (língua para objetivos específicos), afirmando que há diferentes maneiras de comparar os dois usos da língua. A Figura 1 ilustra uma primeira abordagem que classifica a LSP como um subconjunto da LGP.

LGP

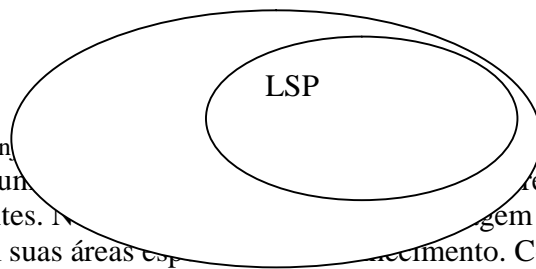


Figura 1. LSP como subconjunto da LGP. Do ponto de vista comum, as duas são tratadas em situações completamente diferentes. A LSP é uma linguagem usada por especialistas ao se comunicarem em suas áreas específicas de conhecimento. Como o conhecimento especializado não pode ser pressuposto na comunicação do dia-a-dia, a língua geral

141 Para uma análise comparativa detalhada dos tipos de dicionários a partir das principais obras desenvolvidas para cada tipo, consultar Babini (2001).

também é utilizada. A Figura 2 ilustra esse fato. Nela, LGP e LSP são consideradas iguais, mas fenômenos distintos:

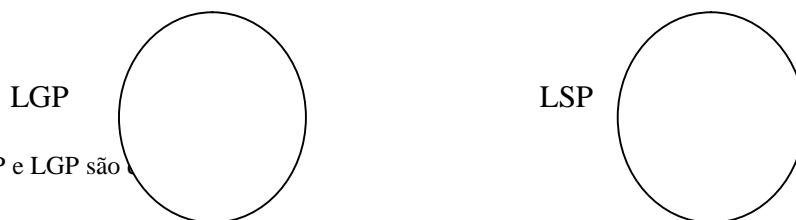


Figura 2. LSP e LGP são

Uma última possibilidade é considerar que, em várias situações, empregamos uma linguagem específica, sem entrar na terminologia técnica. Isso se aplica, por exemplo, a jornais ou revistas especializados em algum assunto, como carros ou saúde, que, mesmo voltados para o público em geral, e não apenas para profissionais ou especialistas da área, utilizam expressões, vocabulário e linguagem específica da área. Nesses casos, LSP é usada em certas construções gramaticais e com certos termos e expressões típicos daquela área, mas a LGP também é utilizada. A Figura 3 ilustra essa possibilidade, indicada como a intersecção (INT) entre LGP e LSP, formada por estruturas e elementos comuns aos dois tipos de linguagem:

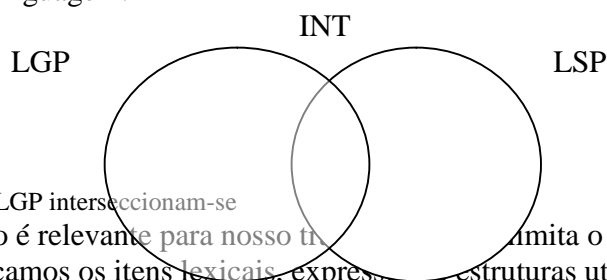


Figura 3. LSP e LGP interseccionam-se

Essa discussão é relevante para nosso trabalho, pois delimita o campo de abrangência da pesquisa: buscamos os itens lexicais, expressões e estruturas utilizados para a comunicação no contexto do turismo, mais ou menos gerais ou específicos, mas sem incluir itens muito gerais da língua comum ou muito específicos e técnicos da área. Assim, os itens não devem ser excessivamente técnicos (como nomes de equipamentos e peças de cozinhas industriais ou sofisticadas técnicas gastronômicas, por exemplo) nem excessivamente comuns, a ponto de não se relacionar diretamente com turismo (como os números, dias da semana ou as expressões para falar as horas em inglês).

3. Análise dos dicionários

3.1. Cambridge Word Routes Inglês-Português

O dicionário *Cambridge Word Routes Inglês-Português* (WR) apresenta-se como um dicionário temático do inglês contemporâneo e como ferramenta para o estudante redigir em inglês ou melhorar a compreensão nessa língua, aprimorar técnicas de comunicação, traduzir, escrever cartas e aprender o vocabulário de modo eficiente. A equipe editorial adverte que um dos maiores problemas com que se depara o estudante de idiomas é distinguir entre as muitas palavras de língua estrangeira que apresentam significados semelhantes, principalmente quando não há equivalências exatas entre essas palavras e palavras da língua materna. Nessa situação, os dicionários podem ser de certa utilidade, mas, como os itens procurados estão dispersos em várias páginas, o trabalho torna-se, muitas vezes, infrutífero. Mesmo quando os dicionários bilíngües trazem uma

lista de entradas equivalentes nas duas línguas, na maioria dos casos não há indicação que esclareça em quais contextos esse itens equivalentes são intercambiáveis. Para ajudar a solucionar esse problema, o WR agrupa as entradas semanticamente relacionadas sob cabeçalhos que informam o leitor o campo semântico que as aproxima. Essa estratégia auxilia o aluno a distinguir entre sinônimos próximos e oferece correspondências em português para as diferentes gradações de significado. O WR também apresenta exemplos dos diferentes usos de cada entrada e informações detalhadas sobre seu nível de formalidade, sobre suas peculiaridades gramaticais e sobre os contextos de uso usado. De acordo com a introdução do dicionário (p. vii), o WR:

usa uma terminologia atual e prática, organizada para os mais variados campos semânticos, como, por exemplo, o meio natural ou os aspectos sociais. As categorias ou os grupos de palavras que constituem Word Routes estão organizados a partir de um *corpus* de vocabulário básico, que ajuda o leitor a aprimorar e ampliar seus conhecimentos de vocabulário.

O Quadro 1 sintetiza as quatro partes do dicionário, conforme indicação do sumário da obra e mostra que o dicionário organiza as suas entradas a partir de critérios temáticos ou de significado, ou seja, cada categoria temática é explicitada por um conceito e abarca as entradas que a denotam, organizadas em campos semânticos

Grupos de palavras	450 categorias ou grupos de palavras distribuídas a partir de critérios temáticos ou de significado.
Linguagem e Comunicação	40 seções incluindo frases e expressões habitualmente utilizadas nas mais variadas situações cotidianas.
Índice de palavras em inglês	Listagem em ordem alfabética de todas as palavras que servem de cabeçalho em inglês e aparecem no dicionário, com pronúncia e o número do grupo em que aparecem.
Índice de palavras em português	Listagem em ordem alfabética de todas as principais palavras traduzidas em português seguidas do número do grupo em que ocorrem.

Quadro 1 - Estrutura do WR

O Quadro 2 apresenta as cinco categorias temáticas diretamente relacionadas ao domínio do turismo.

<i>Travel documents and procedures/ Documentos e procedimentos para viajar</i>
<i>Travel / Viajar</i>
<i>Visit / Visita</i>
<i>Distance / Distância</i>
<i>183 Holidays</i>

Quadro 2 - Categorias temáticas relacionadas ao turismo selecionadas do WR

A Figura 4 mostra como o WR define o verbete *tourism*.

tourism *ssfn* turismo **tourist** *ssfn* turista (usado como *adj*) *the tourist trade* o ramo do turismo, a popular *tourist resort/attraction* um local/uma atração turística popular
 uso: Não há adjetivo que corresponda ao substantivo **tourist**. Frequentemente usa-se em seu lugar o mesmo substantivo como adjetivo, conforme demonstrado nos exemplos acima.

Figura 4. O verbete da entrada *tourism* no WR

O item lexical *tourism* está agrupado como os itens *travel* (*vti*), *travel* (*ssfn*), *traveller*, *travel agent*, *travel agency*, *hitch-hike*, *hitch-hiker*, *commute*, *commuter* e *passenger*. Além disso, no verbete *tourism*, há os itens *tourist trade*, *tourist resort* e *tourist attraction*. Por se tratar de um dicionário bilíngüe, o WR não apresenta definições extensas para as suas entradas, mas sim os itens lexicais equivalentes do português, bem como expressões, exemplos e notas de uso.

3.2 Longman Lexicon of Contemporary English

O dicionário *Longman Lexicon of Contemporary English* (LEXICON) foi selecionado para compor uma das fontes desta pesquisa por ser também organizado onomasiologicamente. Seu autor, McArthur (1981), introduz a fundamentação teórica do dicionário no prefácio da obra (p. vi):

Comenius tinha uma centena de capítulos e orientação religiosa, enquanto Roget usou um esquema de conceitos universais como arcabouço para suas longas listas. O *Lexicon*, entretanto, tem apenas quatorze ‘campos semânticos’ de natureza pragmática, cotidiana, um sistema simples de letras e números para fácil referência, e um índice para tornar a referência ainda mais fácil. Sinônimos, antônimos, hipônimos, e outras palavras relacionadas são apresentadas de modo lingüisticamente apropriado, sem, entretanto, exigir que o usuário seja familiarizado com a terminologia lingüística. Além disso, as definições são complementadas com rótulos de estilo e exemplos de uso, e desenhos e tabelas são acrescentados quando necessário.

O Quadro 3 relaciona os quatorze campos semânticos do LEXICON.

A	Life and Living Things
B	The Body: its functions and welfare
C	People and the Family
D	Buildings, Houses, the Home, Clothes, Belongings, and Personal Care
E	Food, Drink and Farming
F	Feelings, Emotions, Attitudes, and Sensations
G	Thought and Communication, Language and Grammar
H	Substances, Materials, Objects and Equipment
I	Arts and Crafts, Science and Technology, Industry and Education
J	Numbers, Measurement, Money, and Commerce
K	Entertainment, Sports, and Games
L	Space and Time
M	Movement, Location, Travel, and Transport

N General and Abstract Terms

Quadro 3. Os campos semânticos do LEXICON

Dentre esses quatorze campos, o que contém conceitos relevantes para a seleção de itens lexicais do domínio do turismo é o M (MOVEMENT, LOCATION, TRAVEL AND TRANSPORT); mais especificamente a subseção TRAVEL AND VISITING, especificada no Quadro 4.

TRAVEL AND VISITING
M73 nouns: VISITING AND INVITING
M75 nouns: TRAVELING
M76 nouns: PEOPLE VISITING AND TRAVELING
M77 nouns: PEOPLE GUIDING AND TAKING
M78 nouns: TRAVEL BUSINESSES
M79 nouns: HOTELS, etc
M80 nouns: IN HOTELS, etc
M81 nouns: PEOPLE IN HOTELS, etc
M83 nouns: IN HOTELS, TRAVELING, etc

Quadro 4. Os campos semânticos do LEXICON do domínio do turismo.

Dentre esses subcampos, parte deles apresenta expressões relevantes para a expressão do domínio do turismo (como exemplo, citamos o campo M75 – TRAVELING, que contém os itens lexicais *travel*, *tour* e *journey*). Além disso, há itens lexicais em outros subcampos do campo M que são pertinentes para nosso trabalho como, por exemplo, VEHICLES AND TRANSPORT ON LAND, os subcampos de M90 a M112, e PLACES, os subcampos de M120 a M136. Lembramos também que o próprio LEXICON, ao apresentar os campos no sumário, faz referências remissivas para outros campos. Por exemplo, no subcampo M70 TRAVEL AND VISITING, é feita uma referência ao subcampo L80 GEOGRAPHY.

As definições apresentadas no LEXICON, por sua vez, são elaboradas de acordo com o *Longman Dictionary of Contemporary English*. O item lexical *tourism* é apresentado dentro do subcampo M75 nouns: TRAVELLING, ao lado de itens como *travel*, *travels*, *voyage*, *tour*, *journey*, *itinerary*, *expedition*, *trip*, entre outros, com a definição da Figura 8.

tourism [U] 1 the practice of travelling for pleasure, esp. on one's holidays 2 the business of providing holidays, tours, hotels, etc for tourists: *Tourism is Spain's biggest industry.*

Figura 5. Definição da entrada *tourism* do LEXICON

3.3 Longman Essencial Activator

O dicionário *Longman Essencial Activator* (LEA) não apresenta prefácio ou introdução, apenas um sumário, um guia prático intitulado “*How to use the Longman Essencial Activator*”, baseado em exemplos transcritos do próprio dicionário, e comentários sobre funções específicas para as quais pode contribuir, a saber:

aprimoramento da proficiência lingüística e competência comunicativa do aluno. Ao fim, o LEA resume seu objetivo: “*The Longman Essential Activator is the essential one-stop resource for language production*” (p. v). O LEA parte de 750 itens lexicais considerados básicos que remetem para todos os demais. Cada entrada do LEA apresenta uma definição clara e precisa.

O Quadro 5 reproduz parcialmente as partes, ou seções, que são apresentadas no sumário do dicionário.

Pronunciation table
How to use the <i>Longman Essential Activator</i>
Explanatory page
The Dictionary A – Z
Essential Word Banks
Essential Communication
Essential Grammar
Index
Short forms, labels and symbols.

Quadro 5 A estrutura do LEA

O LEA não apresenta os campos pré-determinados em forma de lista, mas sim em termos de um sistema de remissões por meio de setas que indicam os “caminhos” que o aluno deve seguir para localizar itens lexicais semanticamente relacionados. Apesar de sua macroestrutura ser completamente diferente de um dicionário convencional, organiza-se em ordem alfabética. A Figura 6 ilustra o sistema de remissões das entradas *tourism*, *travel* e *transport*.

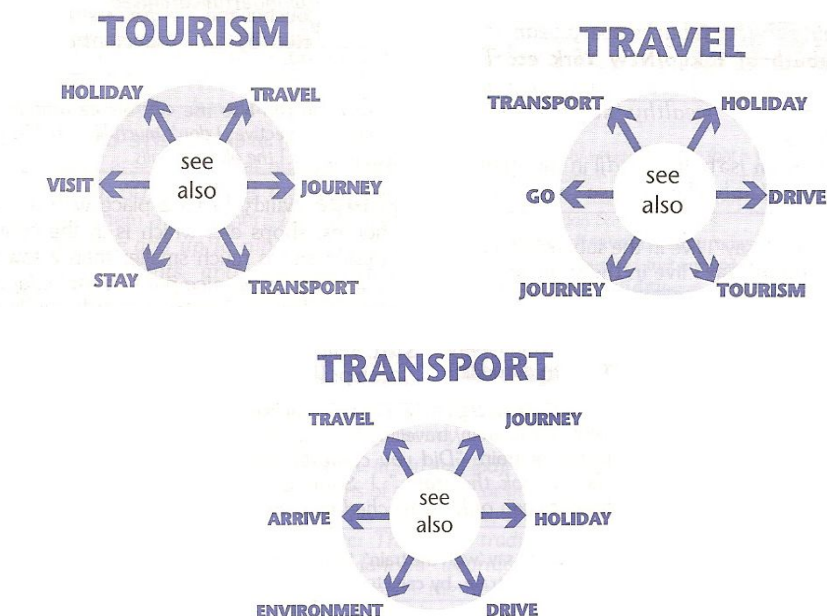


Figura 6. Remissões das entradas *tourism*, *travel* e *transport* do LEA

Como vimos no Quadro 5, além da listagem do vocabulário de A a Z, o LEA apresenta bancos de palavras (*Word Banks*), inseridos em páginas especiais ao longo do

dicionário. Em cada uma dessas páginas, além de quadros com vocabulário temático específico, o dicionário apresenta uma “história em quadrinhos” que ilustra o uso dos itens lexicais tematicamente relacionados. De maneira didática, o LEA utiliza esse recurso pictórico para apresentar o vocabulário relacionado ao turismo (cf. Anexo). Logo abaixo da história em quadrinhos, são apresentados os itens lexicais que ocorrem nos diálogos, como *vacation, travel agent's, brochure, watersports, skiing, museums, laze around, package deals, campsite, flight, nightlife* etc., e os itens lexicais semanticamente a eles relacionados, como *package tour, campground, book, make a reservation*, entre outros. A Figura 7 ilustra a definição das entradas *tourism* e *tourist*.

tourism [nU] the business of selling holidays and providing things for people to do, places for them to stay etc while they are on holiday: The country depends on tourism for most of its income

mass tourism (=when there are many tourists in an area and this changes its character.)

tourist [nC] someone who travels or visits a place for pleasure

touristy *informal* a place that is touristy has a lot of tourists visiting it, often with the result that it becomes less attractive or interesting: *Vancouver's Chinatown is less touristy than San Francisco's.*

Figura 7 Definição das entradas *tourism* e *tourist* do LEA

3.4 Longman Language Activator

O dicionário *Longman Language Activator* (LLA) tem objetivos semelhantes aos do LEA, mas com a diferença de apresentar uma nomenclatura maior. Esse dicionário é especificamente elaborado para que o aluno escreva e fale corretamente em inglês, ou seja, trata-se de um dicionário para a produção de texto e se intitula “*the world's first production dictionary*”. Conforme registra o prefácio, o LLA foi concebido como resultado de pesquisas sobre o ensino de língua inglesa em vários países do mundo. Seu objetivo é fornecer ao aluno as informações necessárias para que ele possa usar adequadamente um item lexical de maneira apropriada ao seu contexto de uso, natural e fluente. Para isso, as definições das entradas, que somam um total de 866 entradas, são apresentadas de acordo com idéias, conceitos e significados que cobrem um mesmo campo semântico. O aluno parte do conceito como, por exemplo, o conceito SER RICO e a partir dele consulta a entrada (*rich*), apresentada em ordem alfabética, que expressa esse conceito. A partir daí, o LLA “nor-teia” o aluno, apresentando-lhe opções de itens lexicais que podem também expressar esse conceito, com nuances de significado e uso. No exemplo, o aluno pode escolher, dentre os itens lexicais e expressões idiomáticas apresentados (*wealthy, well-off, prosperous, affluent, have money to burn*), exatamente aquele que avaliar apropriado.

A Figura 8 mostra a especificação da entrada *tourism*. Nela, esse item é registrado dentro da classificação HOLIDAY/VACATION item 7, “the business of arranging holidays for people”, juntamente com *travel/tourist industry, travel agency* e *tour guide*, com a seguinte definição

tourism [nU] when people travel to another place for a holiday – use this specially when you are talking about all the services tourists need, such as hotels, food, etc: *As part of a plan to increase tourism, visitors staying less than 90 days do not need a visa. / The country relies on tourism and the sale of raw materials for hard currency.*

Figura 8 Definição da entrada *tourism* do LLA

Já a Figura 9 mostra a especificação da entrada *tourist* dentro do item 4, “someone who is on holiday”, juntamente com *holidaymaker* e *honeymooner*.

tourist [n C] someone who visits a different place for interest and enjoyment: More than 3 million American tourists visit Britain every year. / Tourists can use the colour-coded map to guide themselves on walks of the city.

Figura 9 Definição da entrada *tourist* do LL

Por fim, vale ressaltar que os dicionários LEA e LLA foram elaborados com base na análise do *British National Corpus*, que contém mais de 300 milhões de ocorrências do inglês britânico e norte-americano, falado e escrito, e também do *Longman Corpus Network*, que é um *corpus* de ocorrências geradas por aprendizes de inglês, o que permite prever quais palavras são mais familiares para os alunos e quais as que causam mais problemas ou dificuldades, devendo estas ficar fora dos exemplos. Em outro trabalho, Tosqui (2002b), já havíamos ressaltado que, apesar de não ser recente, o recurso a *corpus* lingüístico tem se mostrado cada vez mais desenvolvido, modernizado e adotado nas pesquisas lingüísticas. Aston (2001) define um *corpus* como um conjunto de amostras cuidadosamente coletadas de textos escritos ou transcrições de fala de uma determinada língua, armazenadas em um computador. Segundo o autor, muitos dicionários de inglês, diversas gramáticas e um número crescente de materiais didáticos e suplementares para o ensino/aprendizado de um idioma se proclamam “baseados em *corpus*”, o que significa que seus conteúdos foram parcialmente determinados pela contagem e exame em um ou mais *corpus* de instâncias de ocorrências lingüísticas em particular. Como podemos ver, os dicionários aqui analisados fazem parte deste grupo.

Considerações Finais

Apresentamos aqui uma breve explicação sobre o que são os dicionários onomasiológicos e como se organizam, valendo-nos, para isso, da demonstração de alguns exemplos desses dicionários elaborados para estudantes de língua inglesa. Fizemos também algumas considerações sobre a possibilidade de lançar a esse tipo de dicionário um olhar a partir do ponto de vista da lexicografia especializada, por meio da consulta a um tema específico, o “turismo”. Analisando a forma de apresentação do campo semântico do turismo nos dicionários selecionados, foi possível verificar que esse tipo de organização das unidades lexicais pode ser um rico instrumento didático-pedagógico, pois permite que todo o vocabulário expressivo da área escolhida seja identificado, comparado e estudado em uma única consulta. O professor de língua estrangeira pode utilizar esse tipo de dicionário em suas aulas para propiciar o estudo aprofundado de um tema específico e principalmente se tiver como objetivo a produção de textos na língua estrangeira. O estudante de idiomas pode também consultar esse material em seus estudos individuais, pois os dicionários apresentam um guia com orientações sobre como consultá-los de forma a obter os melhores resultados. Um problema identificado, contudo, é que, justamente por fugirem ao padrão de organização de entradas em ordem alfabética, esses dicionários podem, a princípio, parecer “difíceis” de serem consultados, ou “complicados” perante os alunos. Para superar esta dificuldade, recomendamos que os

professores de língua estrangeira apresentem esse tipo de dicionário em suas aulas e os utilizem como um material didático, servindo de apoio em suas estratégias pedagógicas. Dessa forma, o estudante já estaria familiarizado e saberia utilizar este material didático em suas consultas individualmente.

Referências bibliográficas

- ASTON, G. (ed.) *Learning with Corpora*. Houston: Athelstan/CLUEB, 2001.
- ATKINS, B. T. Monolingual and Bilingual Learner's Dictionaries: a Comparison. In: ILSON, R. (ed.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford, The British Council & Pergamon Press, 1990, p.15-24.
- BABINI, M. *Onomasiologie et Dictionnaires Onomasiologiques*. São José do Rio Preto: Ed. Beatriz, 2001.
- BÉJOINT, H. *Modern Lexicography: an Introduction*. Oxford: OUP, 1994.
- BENSON, M. et al. *Lexicographic description of English*. Amsterdã: John Benjamins, 1986.
- BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Pub. Company, 1997.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/Martins Fontes, 1978 (2ª ed. 2001).
- BIERWISH, M.; SCHREUDER, R. From concepts to lexical items. *Cognition*, n. 42, 1992, p. 23-60.
- BOAS, H. C. Semantic Frames as Interlingual Representations for Multilingual Lexical Databases. *International Journal of Lexicography*. Oxford: OUP, 2005, p. 1-34.
- CAMBRIDGE *Word Routes – Inglês-Português*. São Paulo: Cambridge/Martins Fontes, 1999.
- FONTENELLE, T. Using a bilingual dictionary to create semantic networks. *Journal of International Lexicography*, Vol 10, n. 4, 1995, p.
- FONTENELLE, T. A Bilingual Lexical Database for Frame Semantics. *International Journal of Lexicography*, Vol. 13 No. 4 Oxford University Press, 1997. p.232-248.
- HÖFLING, C.; SILVA, M.C.P. da; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de Língua Estrangeira. *Intercâmbio*, nº 13, 2003.
- <<http://lael.pucsp.br/intercambio/13/13index.htm>>. Acesso: 10 ago. 2004.
- HÖFLING, C.; SILVA, M.C.P. da; TOSQUI, P. (2004) Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LEFE (língua estrangeira para fins específicos). In: *VII CBLA - Congresso Brasileiro De Lingüística Aplicada, 2004, São Paulo*. Anais, 2004. Meio de divulgação: digital.

- HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 60 v. 6, n. 1, 2006, p. 51-64.
- LONGMAN *Essential Activator*. Essex: Longman Group Limited, 1997.
- LONGMAN *Language Activator*. (2a. ed.) Essex: Longman Group Limited, 2005.
- McARTHUR, T. *Longman Lexicon of Contemporary English*. Essex: Longman Group Limited, 1981.
- SCHORR, G. Deux types de dictionnaires bilingues de poche. In: ILSON, R. (ed) *A Spectrum of Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Company, 1987.
- TOMASZCZYK et al. *Meaning and Lexicography*. Oxfordshire: John Benjamins, Publishing Company, 1990.
- TOSQUI, P. Construção e Ancoragem Ontológica do Vocabulário Básico Bilíngüe do Turismo para Fins Didáticos. 2007. 246f. Tese (Doutorado em Letras – Lingüística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- TOSQUI, P. O dicionário bilíngüe como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (40): 101-114, Jul./Dez. 2002a.
- TOSQUI, P. *Advérbios Modalizadores - Subsídios para dicionários bilíngües*. Araraquara, 2002b. 144 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.
- TOSQUI, P. Dicionários Bilíngües: resultados de uma pesquisa com estudantes de inglês. *Estudos Lingüísticos XXXI*. São Paulo, 2001, meio digital.
- WELKER, H. A. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus Editora, 2005.
- WORSCH, W. Recent trends in publishing bilingual learner's dictionary. In: HARTMANN, R. R. K. *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports*. Berlin: Frei Universität München, 1999.

Anexo
 APRESENTAÇÃO DOS ITENS LEXICAIS EM FORMA DE HISTÓRIA EM
 QUADRINHOS DO LEA

TOURISM 796

WORD BANK

TOURISM

HOLIDAY TRAVEL
 VISIT see also JOURNEY
 STAY TRANSPORT

1

Are you going on vacation?
 Yes I went to the travel agent's and got these brochures, but I can't decide where to go.

2 Last year I went to Florida Keys. I like watersports so I went wind-surfing, waterskiing, and scuba diving.

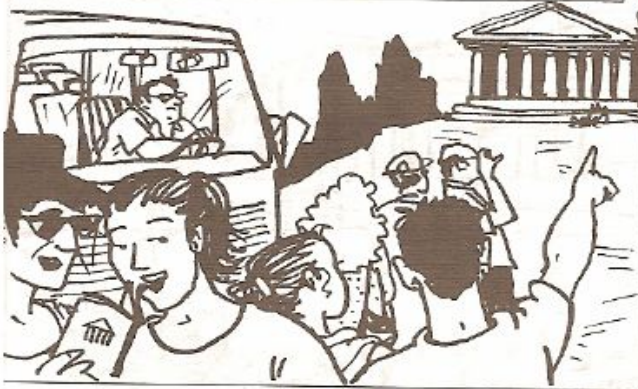
3 I want to relax and laze around by the pool but my girlfriend's really interested in culture. She likes to go to museums and galleries and places like that.

TOURISM

4 Last year I went camping. The campsite was good but the weather was terrible. So this year I'm going to stay in a hotel or a B&B, or maybe I'll rent a condominium.



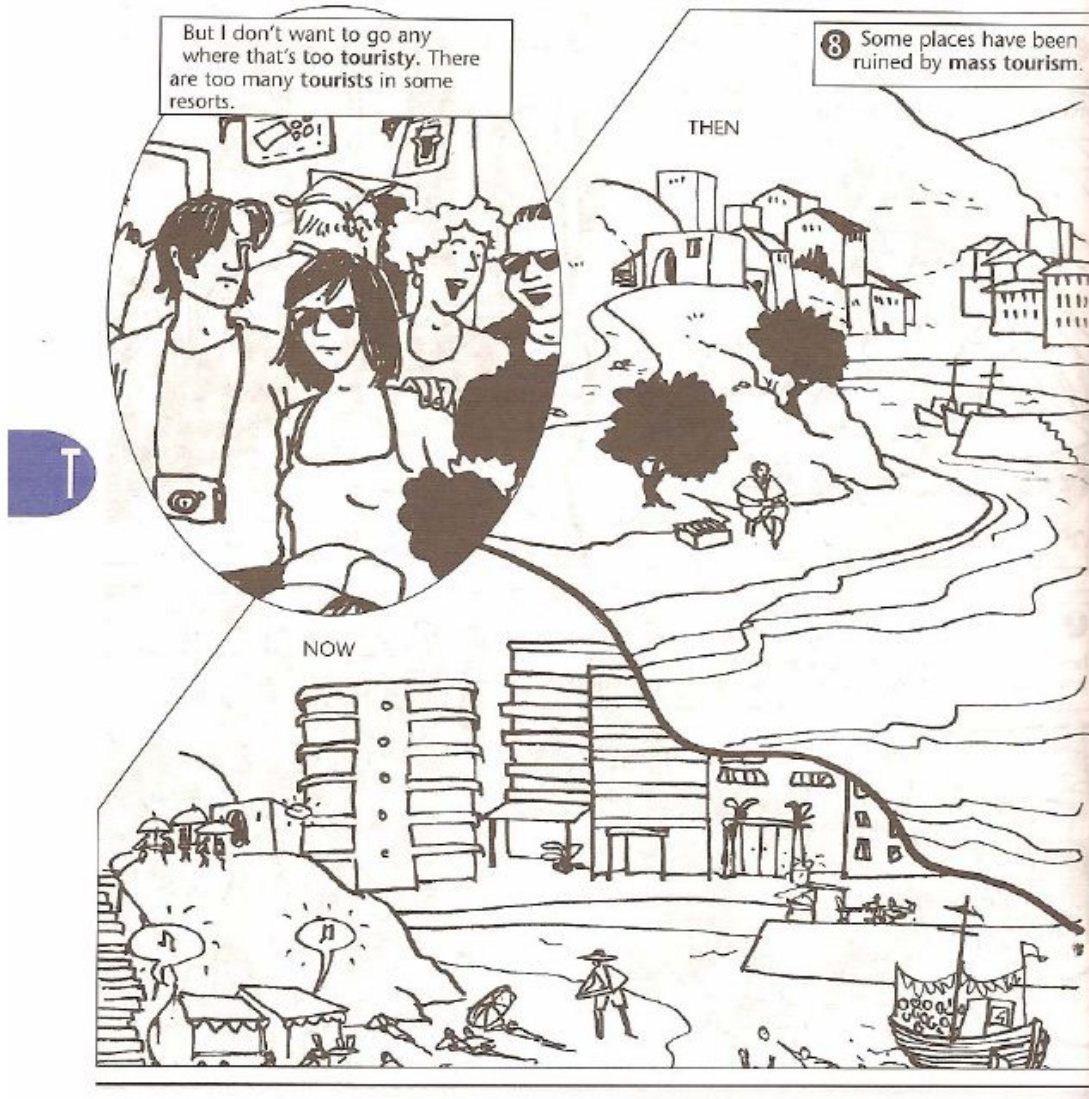
5 You can get some really good package deals, you know - especially off-season. It's much cheaper than booking your flight and accommodations separately. And they organize excursions so you can see the sights.



6 I want to go to a lively resort where the nightlife is good.



TOURISM



Fonte: *LONGMAN Essential Activator*. Essex: Longman Group Limited, 1997.

QUESTÃO DE ISOMORFISMO HISTÓRICO E FENÔMENOS DE CONTEMPORANEIDADES NO USO DE SUPORTES PARA A TRADUÇÃO

RONALDO LIMA

UFSC - Brasil
ronaldoearly@gmail.com

RÉSUMÉ : *On suppose, dans le cadre de cet article, que la traduction peut être considérée comme « la pratique de lecture par excellence » c'est-à-dire, la meilleur exégèse que l'on peut faire d'un texte. Ces deux activités exigent, à la fois, des supports pour être réalisées. Les perspectives isomorphiques ont contribué, tout au long des siècles, à protéger les les décalages entre les représentations locales – en progrès – et les celles registrées et figées notamment dans les oeuvres « classiques » ou « traditionnelles », soulignées de façon explicite dans la tradition occidentale comme des repères incontestables aux activités liées à la traduction. Donc, on propose ici un nouveau regard sur les définitions dites « cristallisées », ayant pour but de les étudier en tant qu'entités latentes, qui portent, bien entendu, des informations historiques d'immense importance, mais passibles d'aggiornamento en consonance avec les inexorables mouvements sociaux.*

Mots-clé : isomorphisme, traduction, transgression, lexicographie.

Introdução

A questão do isomorfismo, como traço do comportamento humano, intensifica em primeiro plano as cristalizações da língua. Em segundo plano e por extensão, suas descrições. Na tradição ocidental, a partir da instauração das primeiras gramáticas e dos demais registros normativos, sobretudo após o advento da imprensa, o isomorfismo cultural, corroborado por seu registro na forma impressa, intensifica o princípio da retroatividade: em sendo a escrita menos fluida ao gênero humano do que a fala, o caráter inexorável das evoluções da oralidade experimenta um novo ritmo, como que retido por poitas profundamente fíncadas; logo, pouco avesso às “fracas” tempestades, como as revoluções políticas e culturais (citemos a francesa de 1789, a Soviética de 1917, ou o Maio de 1968) importantes e necessárias, porém insuficientes para abalar as estruturas profundas das línguas ou as conceituações das academias em seu processo constitutivo. Os dicionários, as gramáticas, as enciclopédias, registram o significado com a escrita e para a escrita, não exatamente com a escrita com vistas, em extensão ampla, à oralidade. As mudanças na oralidade — à frente e à margem — florescendo das paráfrases sociais concorrem com o centro na constituição de ideologias alternativas e de suas conseqüentes emanações. Coexistem duas sociedades: aquela desenhada pela escrita, arbitrariamente asseptizada em muitos escritos, e aquela em progresso à margem de inclusão. Ao tradutor cabe arcar com os ônus da desconstrução de sua própria indefinição. A língua, em sua modalidade oral, parece ter se desenvolvido, como em Sodoma e Gomorra, de modo mais livre — ou libertino — até a insurgência das orientações lapidadas a ferro e a fogo por escritos espreitadores dos chamados “deslizes” e “agressões à língua”. Os escritos normativos, guardiões das formas julgadas asseptizadas, tornam-se

o jazigo que vocifera as profecias de vozes silenciadas, fonte para a manutenção de hegemonias por vezes já virtualizadas. As prescrições constituem, inegavelmente, bases importantes para plotar e compreender os percursos da história, mas são referências questionáveis para a manutenção de representações em acordo com os fenômenos de contemporaneidade. Neste sentido, uma via da escrita negaceia sua fonte e sua natureza: seu embrião para a evolução, isto é, negaceia o verbo em forma de som. E mesmo em se constituindo como apanágio para a edificação dos saberes, pilar para as filosofias e para os registros históricos, a exemplo do *Syllabus* do Papa Pio IX (dezembro de 1864), lança proposições que, além de negar a modernidade, insistem sobre a infabilidade de suas descrições postas, por meio de asserções intangíveis. Outra via aguardou o advento das vertentes que preconizam o cognitivismo, ou mesmo o surgimento das redes de informação globais, para cogitar o nascimento dos dicionários de contexto, das bases de dados lexicográficos, que abriram vias novas para os estudos da tradução: teorização, crítica e prática.

Dicionarizadamente discorrendo, ou pedindo socorro à maiêutica socrática, longe de procurar “seduzir pela negação”, “de ludibriar ou lograr pela negação” (Houaiss: 2001: 2004), propõe-se a ruminação de idéias à procura de chaves para a consciência dos processos que permeiam a fecundação das instituições, dos acordos nunca firmados, mas sacramente cumpridos, sugere-se a reflexão em busca dos grifos que determinaram e perpetuam a emergência de composições descompassadas, numa incursão às discrepâncias que convidam, talvez, a assumir o exercício da tradução como contravenção. Contrapor-se aos ciclos cósmicos e biológicos constitui apanágio do fantástico, do poético, base da própria literatura. Contravenção em tradução corresponde à reflexão crítica sobre as formações sociais, necessária à compreensão dos meandros implicados na constituição dos conceitos que assombram o trabalho do tradutor.

A assepsia cultural

O Vale de Sidim — Vale dos Campos — no Mar Morto, segundo os relatos bíblicos, era um lugar paradisíaco. Os cananeus, habitantes dessa região, pela abundância se tornaram edonistas por excelência; mas por sua lascividade excessiva foram julgados imorais e destituídos de Deus. A luxúria dos canaeus ficou registrada nos escritos. A volúpia, como um dos traços aferidos a este povo, difundiu-se na expressão da cultura daquelas cidades fadadas à aniquilação. Todavia, sem putrefar com os corpos, a língua dos cananeus sobreviveu ao fogo, carregando consigo, para a posteridade, os germens da imoralidade. A língua sobrevivera à ira de Deus, e a história de Sodoma e Gomorra continuou a ser narrada. O contador de histórias alimentou imaginários e, como em uma prova de revezamento, o bastão repassado ao corredor que o ultrapassava, tornou-se ao mesmo tempo fonte de inspiração para o impenitente e pesado fardo do espírito imaculado. A dicotomia entre o homem e a besta se amplificou através daqueles escritos. O animal não está nu, pois não se sabe nu. Em revanche, o homem é capaz de discernir. Mas com a lição aprendida pela ordem dos castigos divinos e a incorporação da “culpa” inclusive por seu pecado original, o homem escondeu suas vergonhas: as partes pudendas, as eructações, os flatos e suas funções excretórias; enfim, tudo que o aproximasse dos animais. Nas cartas de Pero Vaz de Caminha, é possível aferir o isomorfismo em ação, na melhor tradição grega e abraâmica (judeu-cristã-islâmica),

prometeica e adâmica (TELLES, 2005). Ademais, a figura da besta se caracterizou por chifres não muito diferentes de alguns adornos usados por tribos tupis e tapuias. O limiar entre o autóctone e o animal é tênue como o acento etimológico que marca a queda de um “s” da “*bête*” da língua francesa.

Os escritos normativos tornaram-se arte e elemento catalisador, autorizando-se a enfeudar as representações batizadas, asseptizadas. Hierarquizadores de valores, necessidades e urgências retomaram forças nas tradições judaico-cristãs, elevando-se ao patamar de mestre e profeta, seguindo os melhores modelos das antiguidades, sem, no entanto, se comprometer com as filosofias. Lançando brados retumbantes ou recorrendo ao heróico poder do silêncio, como aquele do Cardeal Pacelli (1934), embaladas pela inércia da física perpetuam-se as prescrições nos registros empregados para a tradução. Ao tradutor resta, novamente, o confronto com falta de indefinição de seu papel, em estando postas as regras: lapidadas, polidas, preparadas.

Longe de querer pregar uma espécie de irenismo pedagógico à prática de tradução, trata-se de explicitar a reflexão sobre elementos desencadeadores da arbitrariedade que envolve a composição dos significados, que em sua extensão abalam as relações de contemporaneidades, relativamente às urgências sociais. Em outras palavras, insiste-se sobre a premente necessidade de investigação de trâmites que envolvem a prática lexicográfica, vislumbrando, notadamente, uma lexicografia que procure restituir ao léxico seu leque intrínseco, amplo e plural, originário dos contextos de uso efetivo da língua. Ao tradutor, mais uma vez, resta a indefinição que desejávamos aos beneditinos que, em suas clausuras, não puderam nos legar muitas obras julgadas inadequadas até por gerar o riso.

O contador de histórias

Em um texto de um manual, elaborado no âmbito de uma escola de ensino fundamental para seu uso interno, fora colocada sobre uma gravura, representando um cavalo, a seguinte frase:

— *Para que servem os animais?*

O próprio texto propunha uma resposta:

— *Os animais servem como alimento ou como força motriz.*

Esse pequeno livro, de caráter explicitamente formativo, segue à risca o modelo dos escritos normativos. Seu modelo de apresentação, evidentemente, não segue a apresentação clássica de um dicionário, isto é, com transcrição fonética, etimologia, entradas, sinônimos e antônimos, exemplos, *et coetera*. No entanto, funcionalmente propõe, como qualquer dicionário ou enciclopédia, uma definição explícita e o faz de forma assertiva. Assim fazendo, compete na composição da conceituação a respeito da “utilidade dos animais”, incluindo-os entre os itens que integram a alimentação humana e na lista das diversas possibilidades de sistemas de força motriz. A situação acima não foi inventada para a composição deste artigo. Ela é real. Tão-somente se preferiu omitir a fonte. Este caso nos remete a um outro exemplo, também real, de uma criança que, ao ouvir do pai que *o cavalo é o motor da carroça*, pergunta:

— *Porque o cavalo não é sempre o motor da carroça?*

Talvez nem mesmo Marshall MacLuhan (1911-1980) tenha considerado tais questões, que aparentemente evidenciam algumas alterações da ordem cósmica e biológica sem produção de efeitos literários. A introdução das novas tecnologias deveria, talvez, romper esta isomorfia ao menos na escrita, pois registra-se quase um século após a invenção do motor à explosão introduzido já no final do século XIX. Um cavalo em semiliberdade, pastando, torna-se, aos olhos curiosos e dedutivos de uma criança, o animal amputado de suas representações. A escrita cada vez mais oferece as bases para a representação das realidades. No caso acima, a metáfora, que deveria ser pedagógica, perde seu caráter, induzindo ao estabelecimento de relações biunívocas. Para algumas crianças, a carne sobre mesa não tem ligação com o animal; aliás, por vezes nunca visto, da mesma forma como a maioria de nós, indivíduos do meio urbano, nunca assistiu a uma sessão de abate. Por extensão, como se definiria atualmente em um dicionário normativo o papel das milhares de pessoas que tracionam as carroças de lixo reciclável que encontramos todos os dias nas vias de circulação de automóveis? Seriam eles o motor da carroça? Como prolongamento desta reflexão, reproduz-se abaixo um excerto da obra *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera (1983, p. 288), que entre literatura e filosofia, discorre:

No começo do Gênesis está escrito que Deus criou o homem para reinar sobre os pássaros, os peixes e os animais. É claro, o Gênesis foi escrito por um homem e não por um cavalo. Nada nos garante que Deus desejasse realmente que o homem reinasse sobre as outras criaturas. É mais provável que o homem tenha inventado Deus para santificar o poder que usurpou da vaca e do cavalo. O direito de matar um veado ou uma vaca é a única coisa sobre a qual a humanidade inteira manifesta acordo unânime, mesmo durante as guerras mais sangrentas.

Esta postura antropomórfica, ínfimo grão nos imensos escombros das filosofias e, por extensão anexada às línguas, aqui manifestada por um dos personagens de Kundera, encontra eco para ilustrar a reflexão sobre os escritos normativos que a sustentam. Os dicionários, as gramáticas e as enciclopédias são meros “bodes expiatórios”, em sendo compostos a partir da própria literatura, em sentido bilateral e quase endogênico. A espiralidade é aparente, a forma efetiva parece ser circular. Um círculo que se completa, isomorficamente obedecendo a uma ordem invisível, e cujas extremidades estariam desprovidas das clássicas oposições explanadas pela física clássica: positivo *versus* negativo. As acusações de contravenção, indício inquisitório contra os tradutores, parece se encontrar nas bases da própria constituição do léxico. Trata-se de um jogo de concatenação de forças? Uma brincadeira de cabo-de-guerra, no modelo “a união faz a força”, mas no qual a presença do fraco, da margem, é necessária para a existência do centro? O positivo não existiria sem seu opositor. O poder e a existência do mostro dependem da contemplação das criaturas que o temem. A aniquilação do outro corresponderia à auto-aniquilação.

As descobertas de Darwin, relativamente à teoria de evolução das espécies, segundo Freud, foi um dos grandes golpes no narcisismo da humanidade. O contexto ideológico regado pela religião, como a criação divina do universo, mesmo neste início de terceiro

milênio faz parte de uma posição fundamentalista que continua a recusar a teoria darwiniana, por aproximar o homem do animal, desrespeitando a hierarquia da criação. O desafio epistemológico das ciências em atestar cientificamente os fatos exige, como observa Geoge Bataille no seu texto intitulado “informe”, “*que o universo tome forma e que se coloque uma roupagem matemática naquilo que é*”. Ora, a própria noção de universo coincide com a de enciclopédia. Ambos propõem, na sua etimologia mais profunda, o mergulho em “*todo o ciclo do saber*”. Mas, verdadeiramente, podemos perguntar:

— *O que se pode efetivamente dizer ou saber a respeito dos fatos?*

E ainda:

— *O que se pode efetivamente registrar nas obras normativas?*

A pertinência das descrições parece estar sujeita às filosofias. Mas onde se situa o limite entre as filosofias e as ideologias, as forças políticas, o prestígio sócio-econômico? A discussão não é recente, as aporias, por exemplo, foram cultivadas pelo ceticismo pirrônico como demonstração da ausência de qualquer verdade absoluta, discutidas também por Aristóteles (384^a.C. 322 a.C.) e, decorridos tantos anos, a noção ainda assombra a academia.

Derrida, a exemplo de outros autores como Descartes, Erich Von Däniken, Milan Kundera, e tantos outros, busca em Gênesis elementos para discutir as conceitualizações entre homem e animal. Derrida discorre sobre a criação do homem “à imagem e semelhança de Deus”, como um privilégio que outorgou ao gênero humano o direito de nomear todas as outras criaturas, embora tenha sido a última a ser gerada. À nomeação subjazem as definições ainda hoje preconizadas nos escritos normativos e semeadas em obras de referência. Mesmo após o conhecimento das categorizações da biologia darwiniana, o homem conservou o topo das hierarquias. Prescreveu-se a superioridade do homem, abalada tão-somente por Deus e, em escala menor, por seus símbolos representativos na Terra.

A definição de *bête* em francês (Petit Robert 1:178) salienta a dicotomia entre o homem e a besta: “*tout être animé, l’homme excepté*”, conduzindo ao aniquilamento de toda e qualquer enunciação que abale a estrutura conceitual enraizada, por vezes até mesmo aquelas que respondem às premissas da ciência moderna, mas que focalizem imagens híbridas, com fronteiras pouco estanques. Voltando a citar Kundera (1983, p. 289-290):

Esse direito nos parece natural porque somos nós que estamos no alto da hierarquia. Mas bastaria que um terceiro entrasse no jogo, por exemplo, um visitante de outro planeta a quem Deus tivesse dito: “Tu reinarás sobre as criaturas de todas as outras estrelas”, para que toda a evidência do Gênesis fosse posta em dúvida. O homem atrelado à carroça de um marciano — eventualmente grelhado no espeto por um habitante da Via-láctea — talvez se lembrasse da costeleta de vitela que tinha o hábito de cortar em seu prato. Pediria então (tarde demais) desculpas à vaca. (288) [...] Descartes deu o passo decisivo: fez do homem “*maître e propriétaire de la nature*”. Que seja precisamente ele quem nega de maneira categórica que os animais tenham alma, eis aí uma enorme coincidência. O homem é senhor e proprietário, quanto ao animal, diz Descartes, não passa de um autômato, uma máquina animada, uma *machina animata*. Quando um animal geme,

não é uma queixa, é apenas o ranger de um mecanismo que funciona mal. Quando a roda de uma charette range, isso não quer dizer que a charrette sofra, mas apenas que ela não está lubrificada.

Uma visita à obra cinematográfica de Peter Greenway: *“The cook, the thief, his wife & her lover”* (1989) abre vias para o questionamento da *étanchéité* biológica proposta pela tradição religiosa. As cenas do filme de Greenway fazem lembrar a tragédia com o avião uruguaio que, em 13 de outubro de 1972, por causa da queda em pleno coração dos Andes, obriga os 16 sobreviventes a permanecerem isolados nas montanhas durante 72 dias e a se alimentarem da carne dos companheiros mortos, assim como há os casos da Ucrânia (1922) ou da Rússia (1929 e 1931) e tantos outros ocorridos durante a Idade Média. Também, na obra *“Como era gostoso meu francês”*, de Néelson Pereira dos Santos (1970), fica estampado o questionamento sobre o olhar para os autóctones como possuindo *“imagem e semelhança dos europeus”*, mas sendo *“criaturas bestiais”*. Nudez, canibalismo bastaram para estabelecer uma caracterização que ainda hoje lampeja em registros atuais.

A enciclopédia, em sua composição etimológica pode ser definida como o *“tratamento de todo o círculo do saber”*, em suma: da totalidade que compõe o universo, como o deveria ser a instituição acadêmica que chamamos de *“universidade”*.

O isomorfismo se baseia sobre a repetição das mesmas formas. Similarmente à progressão cumulativa, parece se erigir a partir da sobreposição de formas idênticas, como tijolos produzidos em série, colocados um sobre o outro. Diferentemente, uma progressão em espiral, em forma de caracol permitiria harmonizar diferenças em uma lógica diferente. A consideração das etapas anteriores é fundamental, assim como parece ser fundamental a aceitação dos novos conceitos. A ausência de qualquer elemento fundamental pode ser origem de colapsos para as entidades que dele necessitam. Completando a idéia incitada pela obra de Kundera (1983, p. 291-292), retomemos seu próprio texto:

[...] Ao mesmo tempo, surge para mim uma outra imagem: Nietzsche está saindo de um hotel em Turim. Vê diante de si um cavalo, e um cocheiro espaçando-o com um chicote. Nietzsche se aproxima do cavalo, abraça-lhe o pescoço, e sob o olhar do cocheiro, explode em soluços. [...] Isso aconteceu em 1889, e Nietzsche já estava também distanciado dos homens. Em outras palavras: foi precisamente nesse momento que se declarou sua doença mental. Mas, para mim, é justamente isso que confere ao gesto seu sentido profundo. Nietzsche veio pedir ao cavalo perdão por Descartes. Sua loucura (portanto seu divórcio da humanidade) começa no instante em que chora sobre o cavalo.

Considerações finais

Face ao isomorfismo preconizado, via de regra, pelas obras de referência, o tradutor se encontra diante de grande paradoxo: perpetuar a manutenção da norma ou transgredi-la. A prática tradutória parece implicar uma postura que anteceda a teoria, a crítica ou a prática. Envolve postura permeada pelo maior número possível de reflexões apoiadas nas filosofias e, por ventura em se constituindo na tradição ocidental, o tradutor parece também ser chamado para a psicanálise, para a psiquiatria, enfim, para os diversos aspectos que o transportam ao universo dos processos históricos, constitutivos dos estados que se nos apresentam, por vezes, firmemente configurados.

Vistos sob a fórmula “*et la boucle est bouclée*”, os estados cristalizados revestem-se — parafraseando Bataille — de um redingote matemático demasiadamente definidor face à complexidade das tramas implicadas na composição dos diversos escritos. A exegese do texto, prática que se funde com a própria noção de tradução, circunscreve-se no âmbito da formação psicanalítica do sujeito-leitor-tradutor. Esquiva-se de toda e qualquer pedagogia normativa, sobretudo daquelas que visam à capacitação premente, circunscrita neste ou naquele domínio, ou ainda que visem a formações em obediência a períodos de tempo previamente determinados.

A academia sublinha pólos de discussão, seguindo orientações de vanguardas não explícitas, mas que definem tendências. Estabelecem-se, naturalmente, alguns modismos. Assim, em alguns momentos, as discussões parecem derivar para a questão do “poder”, em outros focam problemas ligados ao “imaginário”, ou ainda se voltam à noção de “representação”. Mais recentemente, muitos trabalhos convergem para o tema “desconstrução”. Questões mais gerais também marcam suas passagens como espécies de imensos guarda-chuvas que, indiretamente, abarcam muitos temas, tal como a noção de “politicamente correto”. Cada um desses fóruns conduz efetivamente ao debate de idéias, refletindo sobre as produções literárias em sentido largo. A inserção dessas tendências e, por *default*, de seus resultados filosóficos, parecem, no entanto, em sua subjacência, respeitar por vezes a majestade de escritos normativos. Além da forma, influenciam conceitos. Algumas obras de referências mantêm-se imponentes, proprietárias de categorizações, ditando taxionomias precisamente plotadas. Muitos exemplos configuram juízos e escalas de valores, definem hiperônimos e hipônimos, figuras conceituais fortemente soldadas às suas extensões semânticas e pragmáticas.

A transgressão em tradução, isto é, a postura de desvio deste gênero de isomorfismo histórico, talvez seja mais um entre os modismos destacados no parágrafo acima. Mesmo assim, em se aceitando esta ótica, propõe-se conservar olhar crítico, de respeito àquilo que se conhece em relação às formações culturais, suas sucessivas etapas constitutivas, seus conflitos internos e externos, buscando compreender suas composições de base, mas procurando afetá-las positivamente de algum modo em seus processos de autocompreensão.

Finalmente, é importante considerar que a tradução remete ao transcultural. Logo, em sendo pensada “longe”, projeta povos e línguas geograficamente distantes, ou distantemente separados no tempo. Em pensada “perto”, faz emergir indivíduos que traduzem seus próprios textos lidos, grifando estrangeirismos em si próprios ou no seio de seus berços culturais, com vistas à dissolução de estruturas cristalizadas, espreitando, quiçá, a irrupção do novo.

Referências bibliográficas

DERRIDA, J. *O animal que logo sou*. São Paulo, Editora Unesp, 2002.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã... Diálogos*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2004.

HEIDEGGER, M. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

McCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1995.

PETIT ROBERT I. Paris : Editons Le Robert, 1981.

TELLES, S. Psychiatry on line Brazil. Observações sobre o filme “O cozinheiro, o ladrão, sua mulher e o amante”. *International Journal of Psychiatry*, v.11, n.1, jan. 2006. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano06/psi0106.php>. Acesso em: 07/10/07.

TELLES, S. Psychiatry on line Brazil. Resenha de “O animal que somos”. *International Journal of Psychiatry*, v. 10, n.2, fev. 2005. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano05/psi0205.php>. Acesso em: 07/10/07.

YAGUELLO, M. *Les mots et les femmes*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1992.

ELECTRONIC PEDAGOGICAL DICTIONARIES: A STATE OF THE ART

JEAN BINON SERGE VERLINDE

jean.binon@ilt.kuleuven.be

serge.verlinde@ilt.kuleuven.be

Groupe de Recherche en Lexicographie Pédagogique
Institut Interfacultaire des Langues Vivantes,
Leuven , Belgica

Introduction

1989: Hartmann: electronic dictionaries : a dream!!

2007: EPD's do exist: a dream has come true

Pedagogical lexicography

for non native speakers is a branch of lexicography which is dealing with the study and the design of monolingual; (semi-)multilingual or bilingualised paper or electronic language dictionaries. Their main goal is to meet the communicative needs of foreign language learners. The field of pedagogical lexicography is quite complex, since it is situated at the crossroads of a variety of disciplines going from lexicology, (meta)lexicography, linguistics and corpus linguistics, psychology and psycholinguistics, second and foreign language acquisition, foreign language learning and teaching, intercultural mediation, research on vocabulary acquisition processes, CALL, etc. (according to Schaeffler, 2002, 4)

A learner's dictionary

“Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de informacion lexicograficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicograficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” (Tarp, 2007, 300)

> L2 + L1

Dictionary typology

Traditional typology:

Encyclopedic <-> language dictionaries,
monolingual <-> bilingual or multilingual,
general purpose <-> specialised dictionaries, etc. (cf. Hartmann/James 1998, 147-148)
EPDs typology:

The dictionary on a stand-alone computer <-> a dictionary on a networked computer (intranet and internet dictionary).

Commercial dictionaries <-> non commercial dictionaries, often university-based projects

Different generations of EPDs (Cowie 1999, Selva e.a. 2003, 177):

The very first ones : an electronic version of a paper dictionary <-> The most recent ones still are, but corpus evidence, exercices or adding other dictionaries on the same support (MED, LDOCE)

Multipurpose, multifunctional, multidimensional and multimedia epds

Multipurpose

needs (decoding, encoding, etc.).

and difficulties of the learner's:

- derivatives,
- collocations,
- differentiation of synonyms,
- pragmatic information,
- access to multiword units

multipurpose : various purposes at once:

- dictionary of collocations,
- dictionary of synonyms,
- dictionary of antonyms,
- grammatical and lexicological differences,
- thesaurus, etc.

> Qualities of EPDs: comprehensibility, usefulness, userfriendliness + accessibility, flexibility and interactivity

Multifunctional

- Reception, decoding, validation, "looking up"

lexicographie de dépannage <-> *lexicographie d'apprentissage* Galisson (1987)

decoding function = traditional

Accessing entries: existing tools: Smart Search, Text Search QUICK find

DAFLES (Dictionnaire d'apprentissage de français langue étrangère ou seconde)

version dictionnaire classique

Le dictionnaire est en cours de réalisation. Merci de signer

Accueil
Glelep

DAFLES (Dictionnaire d'apprentissage de français langue étrangère ou seconde)

Combinaisons de mots

Décomposition du sens de la collocation *poser un défi (à quelqu'un)*

collocation	composantes	définition des mots composant la collocation
poser un défi (à quelqu'un)	défi	un défi est quelque chose de difficile, de nouveau qu'une personne veut ou doit réaliser et pour laquelle elle a besoin de beaucoup de détermination
poser un défi (à quelqu'un)	poser	lorsque quelqu'un ou quelque chose pose un problème, une difficulté, un défi, une question, il fait apparaître ce problème, cette difficulté, ce défi; il fait part de cette question

1 lorsque quelqu'un ou quelque chose pose un problème, une difficulté, un défi, une question, il fait apparaître ce problème, cette difficulté, ce défi; il fait part de cette question

syntaxe - exemple(s) - traduction(s)

N1 V N2 *Ce devoir ne pose aucune difficulté majeure pour les étudiants.*
trad. approximative > néerl.
trad. approximative > angl.

combinaisons de mots

(-)

- *poser des difficultés à quelqu'un.*
- *poser en termes {{+ adjectif}, de [+ nom]}.*
- *poser un défi (à quelqu'un)*

considérer quelque chose d'une certaine façon

exemples de corpus
exemples de corpus
exemples de corpus

BLF adding combinatorial evidence to the definition

The understanding of definitions facilitated < more examples

- Production, encoding

Goal: to replace the intuition of the native speaker

< extensive microstructure

< onomasiological, conceptual organization is required

Synonyms

Differentiating them systematically (near) = challenge of EPDs < weaknesses of most dictionaries.

CRISCO, LLA

network organization of the BLF

A graphical representation?

Collocations: organizational criteria

collocations can be organized > facilitates production

morphosyntactical

pragmatic criteria

semantic way

- by signposts (DAFA)

- according to Mel'cuk's lexical functions (DAFLES), integration into BLF

(Verlinde/Binon/Selva 2006 a; Selva/Verlinde/Binon 2003, 191-192).

Combinatorial profiles!

Lexical networks

schéma actanciel of a verb = a table that systematically visualizes all the agents (*actants* and *circonstants*) of a verb (Verlinde et al., 2004)

Mots utilisés fréquemment avec le verbe *assassiner*

sens	N1: sujet	verbe	N2: COD	prép. N3	prép. N4	Nlieu	Ntemps	Nmoyen	Naction	Nrésultat
tuer volontairement une personne	qqn => un assassin	assassiner	qqn => une victime			le(s) lieu(x) de [+ nom d'un méfait]		une arme	l'assassinat	un assassinat

un assassinat est un crime qui consiste à causer volontairement la mort d'une personne selon un plan prédéfini, avec préméditation

 synonymes, antonymes, hyperonymes, ...

Costruzione di frase

Posizionati col mouse sulla tabella: **AKKUSATIVOBJEKT**

jemand eine Institution	braucht	etwas
----------------------------	---------	-------

Der Mitarbeiter ist völlig überarbeitet. Er braucht dringend **Erholung**.

Tiere und Pflanzen brauchen **Sauerstoff** um überleben zu können.

“Dictionaries are an extremely important tool in the autonomous learning process, and developing this autonomy becomes a necessity, especially when the teacher is no longer present” (Campoy Cubillo 2002, 225)

EPDs conceptual and linguistic organization

- > to enhance the integration (cognitive anchoring)
- > to facilitate memorisation of the lexical units.
- > new tools to improve language knowledge: (concise) grammars, extensive grammatical information: a list of conjugations, inflected forms, valency indications, etc., *study pages* on various topics, corpus evidence and exercises

- Lexicological, intercultural dimension

“The challenge is to provide the L2 learner with all the tools he needs to move from a discourse, but also from a cultural and conceptual system he is familiar with to the discourse and the cultural system of the target language he does not know as well or not at all.” Schneider (1998, 266)

Should be included in an EPD :

information about *institutional, social, economic systems and organizations* (e. g. Académie, Grandes Ecoles in France),
symbols and traditions (e. g. tea-break, Thanksgiving),
geographical variants (e. g. British, American variants, variants of the French, the Spanish speaking world),
important *acronyms* (e. g. NATO,...),
metaphorical expressions and usage (e. g. downsizing for dismissing, ...) and even some *brand names* (e. g. Coca Cola, Nike,...)

- Mediation

Bilingual dictionaries have mediation function <-> few attempts to redesign this kind of dictionaries (Back 2004)


bilingualised dictionaries, or “a type of dictionary based on a monolingual dictionary whose entries have been translated in full or in part in another language” (Hartmann/James 1998, 14)


“A good compromise solution to this problem is the *bilingualised* dictionary, which may offer, for instance, an L2 entry with an L1 equivalent and an L2 definition (...) The use of this dictionary seems to be a solution that compromises the two views, that of supporting the FL monolingual dictionary (i.e. the teacher’s view) and that of preferring the bilingual dictionary (i.e. the student’s view)” Koren (1997, 5).

-> semi-multilingual dictionaries

chiedere

chiedere (ha chiesto)


-  click 1.) Cercare di avere o di ottenere qualcosa da qualcuno.

 *fragen, bitten*

qualcuno chiede qualcosa (a qualcuno)

qualcuno chiede (a qualcuno) di + *inf.* / *che* + *cong.* / + *interrogativa indiretta*

Mi ha chiesto di spedire questa lettera al più presto.


-  click 2.) Cercare di sapere qualcosa da qualcuno. Rivolgersi a qualcuno per sapere una cosa.

fragen

qualcuno chiede qualcosa (a qualcuno)

qualcuno chiede (a qualcuno) + *interrogativa indiretta*

Quel bambino chiede a tutti i passanti che ore sono.

-  click 3.) Domandare notizie, informarsi su qualcuno o su qualcosa.


fragen, sich erkundigen

qualcuno chiede (a qualcuno) di qualcuno / qualcosa

Gianni mi ha chiesto di te: quando ti deciderai a fare la pace?

fragen

fragen (fragt, fragte, hat gefragt)

-  1.) *Fragen* bedeutet, dass man in mündlicher oder schriftlicher Form um eine Information oder um eine Auskunft oder um die Erklärung eines Problems bittet. Man erwartet eine Antwort auf seine Frage. ¹


*chiedere,
domandare*


jemand fragt (jemanden) (etwas)

jemand fragt (jemanden,) (ob + *Indikativ*/Konjunktiv)

jemand fragt (jemanden,) (wer/was/wann/warum + *Indikativ*/Konjunktiv)

jemand fragt (jemanden) (: "... " (=direkte Rede))

*Kommst du nicht mit ins Theater heute abend?
Nein, mich hat ja keiner gefragt, ob ich mitgehen will.
Jetzt habe ich was anderes vor.*

-  2.) *Fragen* bedeutet, dass man sich an jemanden wendet und um einen Rat oder um eine Auskunft bittet.

chiedere

jemand fragt (jemanden) nach einer Sache

*Weißt du, wie wir zum Theater kommen?
Nein, ich werde mal anhalten und jemanden nach dem Weg fragen.*

- Multidimensional

EPDs : online dictionaries.

: linked to other learning tools, spin offs
of the EPD, e. g. grammatical
information, exercises, corpus
evidence, etc.

e. g. LDOCE CD-ROM: set of exercises on
grammar, vocabulary, culture and listening skills
ALFALEX = semi-automatic exercise
generator

Multimedia

EPDs combine text +pictures + sound (English!)
e. g. MED: English and American pronunciation
of all the entries
COBUILD: registration of pronunciation

Conclusions and expectations for the future

Conditions to produce high performance EPDs

- solid lexicographical and a considerable didactic experience
- consultation habits of his target public and to carry out this progressive ‘*didactization*’ process
- an idea of
 - the vocabulary learning processes
 - the way vocabulary is taught, the cognitive processes that are at stake while consulting a dictionary.
- a solid, large and representative corpus
- the user has to be initiated into dictionary reference skills

Lexicographical innovations inherent to EPDs of the second (third?) generation:

- multiplication of the means to access the EPD,
- a differentiated consultation mode according to the receptive and the productive needs of the user,
- an increased userfriendliness
- a quicker and more efficient access to multiword units by each of their components,
- a more flexible and individualized usage,
- an increased interactivity,
- a systematic organization of synonyms

The perfect EPD (?)

EPDs more than isolated learning and consultation tools

- = more flexible, functional, learner centered,
 - = the very heart of a powerful learning environment,
 - = a precious and powerful optimization lever of foreign language teaching and learning
- BUT, room for improvement,

- lexicographical *enlargement* and *enrichment*,
 - new functionalities,
 - new hyperlinks,
 - for the integration of new didactic and multimedia resources, even encyclopedic ones.
- both lexicographical and technical improvements = necessary

How to tailor the dictionary to the individual needs of the user ???

BLF = Base lexicale du français: www.kuleuven.be/ilt/blf

CRISCO = www.crisco.unicaen.fr

DICE = Diccionario de Colocaciones del Español): www.dicesp.com/

Dictionnaire des collocations: www.tonitraduction.net/

ELDIT = Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch/Dizionario per apprendenti Italiano-Tedesco: dev.eurac.edu:8081/MakeEldit1/Eldit.html

Longman: www.ldoceonline.com/

