

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 17 - NÚMERO 3, JUL./SET. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto
VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli
SUB-CHEFE | Sandra Quarezemin

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADORA | Rosângela Pedralli
VICE-COORDENADORA | Ana Cláudia de Souza

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 17, n. 3 (2020)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2020 –Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>Redib: <https://www.redib.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

A TERMINOLOGIA, A LEXICOGRAFIA E SUAS INTERFACES

VOLUME 17 | NÚMERO 3 | JUL./SET. 2020

Organização

Glauber Lima Moreira (UFDP/UFPI)

Lucimara Alves Costa (USP)

M. Amor Montané March (UPF)

Claudia Zavaglia (UNESP)

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 17 | n.3 | p. 4943-5170 | jul./set.2020.

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | **Edair Maria Görski** . UFSC, Florianópolis, BR | **Eric Duarte Ferreira**, UFFS, Brasil | **Izabel Christine Seara** . UFSC, Florianópolis, BR | **Leandra Cristina de Oliveira** . UFSC, Florianópolis, BR | **Maria Inez Probst Lucena** . UFSC, Florianópolis, BR | **Núbia Ferreira Rech** . UFSC, Florianópolis, BR | **Rodrigo Acosta Pereira** . UFSC, Florianópolis, BR | **Rosângela Pedralli** . UFSC, Florianópolis, BR | **Sandro Braga** . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Agata Lechner. UFSC, Florianópolis, BR | **Aline Aline Francieli Thessing**. UFSC, Florianópolis, BR | **Amanda Machado Chraim** . UFSC, Florianópolis, BR | **Anderson Jair Goulart**. UFFS, Erechim, BR | **Camila de Almeida Lara**. UFSC, Florianópolis, BR | **Igor Valdeci Ramos da Silva**, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Jéssica Forini Ramon**, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Letícia Berneira Cardozo**, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Lygia Barbachan Schmitz**. UFSC, Florianópolis, BR | **Nathalia Müller Camozzato**. UFSC, Florianópolis, BR | **Nelly Andrea Guerrero Bautista** , Florianópolis, BR | **Priscila de Souza** UFSC, Florianópolis, BR | **Suziane da Silva Mossmann**- UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet . University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPE, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Dalton Paula, 'Liberata' (2018), óleo sobre tela
MASP – Brasil

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

A TERMINOLOGIA, A LEXICOGRAFIA E SUAS INTERFACES <i>La Terminología, la Lexicografía y sus interfaces</i> The Terminology, the Lexicography and their interfaces	4943
---	------

GLAUBER LIMA MOREIRA, LUCIMARA ALVES COSTA, M. AMOR MONTANÉ
MARCH E CLAUDIA ZAVAGLIA

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

INVENTÁRIO LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: ESTUDO LEXICOGRÁFICO COM BASE NOS DADOS DO PROJETO ALIB | *Inventario léxico del portugués hablado en el norte de Brasil: estudio lexicográfico basado en datos del proyecto ALiB* | Lexical inventory of Portuguese spoken in north of Brazil: lexicographic study based on ALiB data 4949

CEMARY CORREIA DE SOUSA

REFLEXIONES ACERCA DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS (SEMI)BILINGÜES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS | *Reflexões sobre a classificação das obras lexicográficas (semi)bílingues para a aprendizagem de línguas* | Reflections on the classification of (semi) bilingual lexicographic works for language learning 49639

REJANE BUENO

A MODA E O SEU DESFILE TERMINOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE OS NEOLOGISMOS UTILIZADOS PELO PERFIL DA REVISTA HARPER'S BAZAAR NA REDE SOCIAL INSTAGRAM NA COBERTURA DA SEMANA DE MODA DE MILÃO 2019 | *La moda y su desfile terminológico: un estudio sobre los neologismos utilizados por el perfil de la revista Harper's Bazaar en la red social Instagram durante la cobertura de la Semana de Moda de Milán 2019* | Fashion and its terminological fashion show: an study about the neologisms used by Harper's Bazaar magazine's profile on the social media Instagram in the coverage of Milan Fashion Week 2019 4978

VANESSA REGINA DUARTE XAVIER E PAULER CASTORINO OLIVEIRA BARBOSA

-
- A WEB COMO O BANCO DE DADOS MAIS RICO EM AMOSTRAS DA NORMA COLOQUIAL: AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS** | *La web como el banco de datos más rico en muestras de la norma coloquial: las expresiones idiomáticas* | The web as a richest database in samples of the colloquial norm: the idiomatic expressions 4992

CAMILA MARIA CORRÊA ROCHA

-
- MARCAS DE USO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2** | *Marcas de uso en diccionarios escolares Tipo 2* | Labels in Type 2 school dictionaries 5004

FÁBIO HENRIQUE DE CARVALHO BERTONHA

-
- A INCIDÊNCIA DA VARIAÇÃO DENOMINATIVA NA COMPREENSÃO DO CONCEITO ESPECIALIZADO NA ÁREA DA LEXICOGRAFIA: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS** | *La incidencia de la variación denominativa en la comprensión del concepto especializado en el área de la lexicografía: un estudio con estudiantes universitarios brasileños* | The incidence of denominative variation in the comprehension of the specialized concept in the area of lexicography: a research with Brazilian university students 5018

LUCIMARA ALVES COSTA, SABELA FERNÁNDEZ-SILVA E VITÓRIA REGINA SPANGHERO

-
- COSTA RICA CENTRAL VALLEY GASTRONOMIC LEXICON STRUCTURING FROM AN ONTOLOGICAL ARRANGEMENT** | *Estrutura do léxico gastronômico do Vale Central da Costa Rica a partir de um arranjo ontológico* | Estructuración del léxico gastronómico Del Valle Central de Costa Rica a partir de una organización ontológica 5034

JORGE LÁZARO, HAZEL BARAHONA GAMBOA E GERARDO SIERRA

-
- O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS À LUZ DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA** | *El diccionario en el aula: orientaciones para la formación lexicográfica de profesores de lenguas a la luz de la lexicografía pedagógica* | The dictionary in the classroom: guidelines for the lexicographic formation of language teachers in the face of pedagogical lexicography 5054

LÍGIA DE GRANDI E ODAIR LUIZ NADIN

-
- DICIONÁRIOS EM SALA DE AULA: ANÁLISES DO MATERIAL DE APOIO DESTINADO AO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO** | *Diccionarios en el aula: análisis del material de apoyo destinado a la enseñanza secundaria de las escuelas públicas del estado de São Paulo* | Dictionaries in the classroom: analyzes of the student's notebook provided to public high schools by the state of São Paulo 5073

SABRINA DE CÁSSIA MARTINS E CLAUDIA ZAVAGLIA

-
- TEXTO E IMAGEM: A COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2** | *Texto e imagen: complementariedad intersemiótica en diccionarios escolares Tipo 2* | Text and image: intersemiotic complementarity in learner's dictionaries 5088

FRANCISCO IACÍ DO NASCIMENTO E ANTÔNIO LUCIANO PONTES

-
- TRADIÇÃO E NOVIDADE NA TÉCNICA LEXICOGRÁFICA DE RAPHAEL BLUTEAU NO VOCABULÁRIO PORTUGUEZ E LATINO (1712-1721)** | *Tradición y novedad en la técnica lexicográfica de Raphael Bluteau en El Vocabulario Portuguez e Latino (1712-1721)* | Tradition and innovation in the lexicographical technique of Raphael Bluteau in the Vocabulario Portuguez e Latino (1712-1721) 5106

MESSIAS DOS SANTOS SANTANA

-
- PARA UMA TEORIA DO EXEMPLO LEXICOGRÁFICO: FORMAS E FUNÇÕES DA EXEMPLIFICAÇÃO EM DICIONÁRIOS SEMASIOLOGICOS** | *Hacia una teoría del ejemplo lexicográfico: formas y funciones de la ejemplificación en diccionarios semasiológicos* | Towards a theory of the lexicographic example: forms and functions of exemplification in semasiological dictionaries 5126

VIRGINIA SITA FARIAS

ENSAIO / ENSAYO / ESSAY

-
- IMPROVING LEARNER'S DICTIONARIES: A DISCUSSION BASED ON AN INTERDISCIPLINARY APPROACH** | *Aprimorando os dicionários de aprendizes: uma discussão baseada em uma abordagem interdisciplinar* | Perfeccionando los diccionarios de aprendices: una discusión basada en un abordaje interdisciplinar 5146

LAURA CAMPOS DE BORBA

ENTREVISTA / ENTREVISTA / INTERVIEW

-
- LA TERMINOLOGÍA Y SU APLICABILIDAD: UNA ENTREVISTA CON LA INVESTIGADORA MARIA TERESA CABRÉ** | *A terminologia y a sua aplicabilidade: uma entrevista com a pesquisadora Maria Teresa Cabré* | Terminology and its applicability: an interview with the researcher Maria Teresa Cabré 5167

GLAUBER LIMA MOREIRA E LUCIMARA ALVES COSTA

A TERMINOLOGIA, A LEXICOGRAFIA E SUAS INTERFACES: APRESENTAÇÃO

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 17, NÚMERO 3, JUL./SET. 2020

Refletir sobre a relação entre léxico, língua e cultura é aceitar que, ao exercer o ato da comunicação, o ser humano apropria-se de muito mais que um simples acervo lexical. É por meio do processo de interação propiciado pela linguagem que o homem exterioriza suas crenças, cultura e relação com o meio, este último visto não apenas como um conjunto de fatores ambientais, mas também relacionado a fatos históricos e sociais.

Segundo Biderman (2001, p.32), “[...] movido por estímulos exteriores e interiores, o indivíduo é levado a comunicar-se, utilizando o instrumento coletivo de comunicação e expressão: a língua”. Dessa forma, uma língua funciona como ferramenta essencial para a interação entre o homem e o mundo, correspondendo, de certa forma, a um sistema de classificação e de comunicação, além de identificação. É pelo léxico, e consequentemente pela linguagem, que o homem se caracteriza, compreende e se faz compreender, interage e promove a interação com seus pares.

Essa constante necessidade de comunicação e de compreensão exigida pelas relações comerciais entre pessoas de diferentes lugares e línguas, deram origem, há muito tempo, a listas de palavras e glossários e, que, sucessivamente, provocaram o surgimento dos dicionários tal como os conhecemos na atualidade. De fato, embora o marco do surgimento dos dicionários bilíngues e multilíngues e, consequentemente, o início da Lexicografia, seja no século XVI, há registros de produtos lexicográficos anteriores a essa data, conforme atesta Hwang (2010), ao dizer que, no Ocidente, a história dos dicionários modernos inicia-se já no século XVI.

Com a Terminologia não foi diferente, ainda que seu surgimento tenha se dado apenas a partir do século XIX, quando a internacionalização progressiva da ciência fez com que os cientistas passassem a se preocupar com a necessidade de dispor de regras sistemáticas de formação de termos para cada disciplina.

Béjoint (2000) advoga que mesmo antes da invenção da escrita, em civilizações mais antigas podiam existir dicionários orais, objetos de recitação. Matoré (1968 *apud* BÉJOINT, 2000) retrata a existência de listas lexicais em culturas mais antigas que a civilização greco-latina. Esses repertórios, criados com o objetivo de facilitar a comunicação e o comércio entre povos de culturas e línguas diferentes, eram bastante simples e não tinham grande preocupação e requinte estético e teórico-metodológico. Com o tempo, essas listas se aprimoraram e deram origem aos primeiros dicionários bilíngues.

Desse modo, como aponta Verdelho (1995, p. 137), “[...] a Lexicografia nasceu da consciência das fronteiras linguísticas e da necessidade de estabelecer a comunicação entre idiomas diferentes” e, sendo assim, “todos os dicionários das línguas modernas nasceram bilíngues”, o que justifica o fato de que a Lexicografia seja uma disciplina interlíngua, que se faz em interface com outras áreas do conhecimento como a Lexicologia, a Linguística, a Terminologia, entre outras. (VERDELHO, 1995, p. 137).

É justamente pensando nesse entrecruzar entre Lexicografia e Terminologia, que a Revista **Fórum Linguístico**, publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta este número especial com o tema **Terminologia, Lexicografia e suas interfaces**. Uma publicação organizada com 13 artigos inéditos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que discorrem sobre as questões teóricas e práticas que norteiam os estudos da Terminologia, da Lexicografia e das suas intersecções, brindando-nos com diferentes perspectivas, distintos olhares e, sempre importantes experiências e aprendizagem a respeito de uma área tão interessante e profícua como os Estudos do léxico. Trazemos também, nesta edição, uma entrevista com uma das pesquisadoras mais renomadas nos estudos da Terminologia, a Profa. Dra. **Maria Teresa Cabré**, que aborda a relação entre teoria e prática da Terminologia e sua aplicabilidade, bem como as mudanças que os estudos terminológicos têm vivenciado nos últimos anos. Para melhor compreensão da organização deste número, apresentamos brevemente cada um dos artigos que o compõem.

Estudar a língua de um povo é, de certa forma, conhecer melhor a sua cultura, e compreender com mais consideração os aspectos linguísticos, sociais e culturais que perpassam e possibilitam o processo de comunicação. Sendo assim, procurando investigar de que maneira os contatos linguísticos e culturais com outros povos contribuíram para a formação do léxico do português brasileiro, a pesquisadora *Cemary Correia de Souza*, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresenta o primeiro artigo desta coletânea, cujo título é **Inventário lexical do português falado na região norte do Brasil: estudo lexicográfico com base nos dados do projeto ALiB**. Nesse trabalho, a autora propõe “uma análise das línguas que ajudaram na formação do magno edifício lexical do português brasileiro, com base nos pressupostos da Lexicografia variacional, para que assim se possa “amarrar” as narrativas históricas que compõem a história interna e externa do português brasileiro, em sua nuance vernácula”.

Os dicionários, muito mais que um simples repertório de palavras, consistem em uma forma de se entender e documentar a realidade cultural de um povo por meio de seu léxico. Como apontam Bugueño-Miranda e Beneduzzi (2005), o dicionário pode ser considerado o tesouro de uma língua e, muito mais que uma simples listagem de palavras, pode ser um instrumento para o ensino e a aprendizagem desse sistema de representação linguístico. A esse respeito, no segundo artigo intitulado **Reflexiones acerca de la clasificación de las obras lexicográficas (semi)bilíngües para el aprendizaje de lenguas**, a pesquisadora *Rejane Bueno*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), discorre sobre as obras lexicográficas (semi)bilíngües, que são consideradas como repertórios híbridos que mesclam características de dicionários bilíngües e monolíngües. Segundo a autora, essa característica leva a Metalexicografia a entender tais obras lexicográficas como complexas o que, conseqüentemente, faz com que sejam menos pesquisadas e pouco produzidas em detrimento àquelas tradicionais bilíngües.

Por outro lado, os estudos embasados na Terminologia que propõem a utilização da Web e redes sociais como *corpus* têm despontado muito nos últimos anos. Como exemplo desses trabalhos, no terceiro artigo, **A moda e o seu desfile terminológico: um estudo sobre os neologismos utilizados pelo perfil da revista harper's bazaar na rede social instagram na cobertura da semana de moda de Milão 2019**, *Vanessa Regina Duarte Xavier* e *Pauler Castorino Oliveira Barbosa*, da Universidade Federal de Catalão(UFCAT), analisam os neologismos da moda presentes em vinte e cinco publicações da revista *Harper's Bazaar* na rede social *Instagram*, relacionadas à Semana de moda de Milão 2019. Nesse trabalho, os autores procuram demonstrar a inter-relação entre léxico e moda e como esta pode influenciar no modo como consumimos bens relacionados a vestuários.

Outro exemplo de trabalho utilizando os recursos da Web como *corpus* e instrumento de pesquisa é o estudo da pesquisadora *Camila Maria Corrêa Rocha*, do Instituto Federal Catarinense (IFC). No artigo intitulado **A web como o banco de dados mais rico em amostras da norma coloquial: as expressões idiomáticas**, a autora procura verificar, no buscador *Google*, o número de ocorrências de um *corpus* de expressões idiomáticas, com vistas a comprovar a necessidade de que estas recebam um tratamento

lexicográfico que condiga com suas especificidades. De acordo com a autora, a utilização da *web* como instrumento de busca justifica-se pelo fato de que ela é, na atualidade, o banco de dados mais rico em amostras da norma coloquial - nível de linguagem em que se inserem as expressões idiomáticas.

Relacionados à Lexicografia, alguns trabalhos se voltam para a Metalexicografia que, segundo Welker (2006, p. 70) “[...] abrange o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica de dicionários, à pesquisa da história da Lexicografia, à pesquisa do uso do dicionário e ao estudo tipológico”.

Como exemplo desses estudos, o artigo **Marcas de uso em dicionários escolares Tipo 2** de autoria de *Fábio Henrique de Carvalho Bertonha*, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE) reflete sobre a utilização de marcas de uso em dicionários escolares do Tipo 2 inseridos no PNLD 2012. Para isso analisa dois dicionários pertencentes a essa tipologia, procurando delimitar a ocorrência das marcas de uso nessas obras e se existe ou não uma padronização metodológica na apresentação delas.

Sobre a utilização de marcas de uso em dicionários de língua, Pontes (2009) ressalta que as marcas de uso já fazem parte essencial da produção lexicográfica moderna. São elas as responsáveis por contextualizar, caracterizar e direcionar o uso de palavras e expressões em um contexto discursivo e comunicativo.

No sexto artigo, *Lucimara Alves Costa*, da Universidade de São Paulo (USP) e *Sabela Fernández-Silva*, da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile (PUCV) e *Vitória Regina Spanghero*, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), propõem um estudo que se constitui em uma interface entre Lexicografia e Terminologia. Assim, no artigo intitulado **A incidência da variação denominativa na compreensão do conceito especializado na área da Lexicografia: um estudo com universitários brasileiros**, embasadas nos pressupostos teóricos das teorias cognitivas da Terminologia, as autoras analisam a incidência da variação denominativa para a compreensão do conceito especializado no âmbito da Lexicografia. Para isso, propõem um estudo experimental com estudantes de Letras de uma universidade brasileira, por meio da compreensão leitora a partir de textos de Lexicografia que apresentavam conceitos especializados mediante variação.

O sétimo artigo, **Estructuración del léxico gastronómico del Valle Central de Costa Rica a partir de una organización ontológica**, de autoria de *Jorge Lázaro*, da Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC), *Hazel Barahoana Gamboa*, da Pontificia Universidad de Valparaíso, Chile (PUCV) e *Gerardo Sierra Martínez*, da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), descreve como a Terminologia e as ontologias interagem de forma coerente e exhaustiva, originando, por meio dessa relação, os neologismos provenientes da especificidade e funcionalidade de um *corpus* específico. Para esse objetivo, os autores recompilaram um *corpus* constituído de 596 receitas e 4652 ingredientes da cozinha costarriquense para construírem essa representação ontológica.

O número de estudos voltados para o uso de dicionários como ferramentas e instrumentos de aprendizagem também vem aumentando exponencialmente nos últimos anos, o que fez com que a Lexicografia Pedagógica passasse a ocupar o lugar de destaque que ocupa hoje, alcançando uma autonomia em relação à Lexicografia geral. Sobre sua consolidação, Molina García (2006, p.14-15) esclarece que a Lexicografia Pedagógica começou a existir a partir do momento que alguns professores constataram que o dicionário para um aprendiz não poderia ser o mesmo dicionário elaborado para um nativo da língua e, sendo assim, se o consulente é um aprendiz, essa obra deveria se adaptar e se moldar ao seu nível e às suas necessidades linguísticas, que não são as mesmas de um consulente que já conhece e é exposto ao idioma desde o seu nascimento, como os falantes nativos.

Comprovando o explanado, os próximos artigos ratificam a importância e consolidação da Lexicografia Pedagógica e do uso do dicionário como ferramenta de ensino em sala de aula.

No oitavo artigo, a respeito da utilização do dicionário escolar como ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas, *Ligia De Grandi* e *Odair Luiz Nadin*, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr), apresentam o artigo **O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da Lexicografia Pedagógica**. Nesse estudo, os autores apresentam as discussões acerca da Lexicografia Pedagógica e os conceitos básicos sobre a estrutura da obra lexicográfica a fim de

contribuir ao letramento lexicográfico de professores de línguas. Com o intuito de auxiliar os professores de língua espanhola na utilização dos dicionários escolares como material e instrumento de ensino de língua estrangeira, os autores propõem um guia teórico-metodológico para familiarizar esses profissionais com as informações e os recursos oferecidos por esses dicionários.

No nono artigo, intitulado **Dicionários em sala de aula: análises do material de apoio destinado ao Ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo**, as pesquisadoras *Sabrina de Cássia Martins* e *Claudia Zavaglia*, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-IBILCE), a partir de uma perspectiva multidisciplinar, propõem uma reflexão sobre o uso do dicionário em sala de aula, incentivado por meio de políticas linguísticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para as escolas públicas que forneceu material de apoio para o ensino médio desse estado. Não obstante os esforços, segundo as autoras “Apesar da inserção do dicionário nos documentos oficiais, os próprios parâmetros curriculares resumem sua aparição em sala a uma ferramenta de consulta pontual, com propósito específico, por exemplo, uma dúvida em relação à ortografia de uma dada unidade lexical, ou em relação ao seu sentido, porém não como um instrumento de constante reflexão sobre a língua”.

Já o décimo trabalho da presente edição, **Texto e imagem: a complementaridade intersemiótica em dicionários escolares tipo 2**, de autoria de *Francisco Iací do Nascimento* e *Antônio Luciano Pontes*, pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), investiga e descreve os tipos de relações semânticas intersemióticas existentes entre texto e imagem nos verbetes ilustrados dos dicionários escolares tipo 2. Para isso, os autores adotam o modelo proposto por Royce (1998) para o estudo das relações intersemióticas entre texto e imagem e desenham uma pesquisa quanti-qualitativa para verificar a ocorrência ou não da complementaridade intersemiótica entre o texto do verbete e a ilustração por meio das relações semânticas: repetição, sinonímia, meronímia, hiponímia, antonímia e colocação.

Para retomar um pouco a tradição lexicográfica, *Messias do Santos Santana*, em seu artigo **Tradição e novidade na técnica lexicográfica de Raphael Bluteau no Vocabulario Portuguez e Latino (1712-1721)**, disserta sobre o início da Lexicografia de língua portuguesa e a importância da obra de Bluteau para a solidificação e reconhecimento das configurações dessa ciência. Com efeito, segundo o autor, “a obra de Bluteau introduz técnicas ainda não adotadas (ou adotadas de forma não-sistemática) pelos primeiros dicionários, destacando-se: uso de letra maiúscula nas entradas; indicação detalhada das fontes das entradas e dos exemplos apresentados; definições amplas e exemplificação com palavras que não pertencem ao uso culto; e emprego de acento nas palavras portuguesas para indicar ao leitor como pronunciá-las”, demonstrando, assim, a sua grande importância para a Lexicografia do português.

No décimo segundo artigo, temos mais uma contribuição para os estudos metalexicográficos, intitulada **Para uma teoria do exemplo lexicográfico. Formas e funções da exemplificação em dicionários semasiológicos**, de *Virginia Sita Farias*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a autora discute sobre a apresentação de exemplos lexicográficos funcionais em dicionários semasiológicos, procurando propor fundamentos para uma teoria de exemplos lexicográficos, uma vez que, além de ser uma das partes principais e fundamentais da microestrutura dos dicionários, “a exemplificação nos dicionários de língua é um tópico de suma importância no âmbito (meta)lexicográfico”, conforme aponta.

No último capítulo, temos o trabalho **Aprimorando os dicionários de aprendizes: uma discussão baseada em uma abordagem interdisciplinar**, *Laura Campos de Borba*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discorre sobre a importância de se aprimorar os dicionários de aprendizes para que tenham uma especial atenção ao perfil de usuário e às suas necessidades. Para alcançar esse objetivo, a autora emprega subsídios da Psicolinguística, da Linguística Contrastiva, da Linguística Aplicada, da Lexicologia e da Psicologia Cognitiva. Além disso, apresenta uma breve análise de verbetes de dicionários de aprendizes para discutir quão simples e didáticas [*user-friendly*] são as informações fornecidas, uma vez que uma abordagem interdisciplinar pode melhorar a facilidade de consulta dos dicionários de aprendizes, especialmente aqueles para aprendizes de inglês e espanhol como língua estrangeira.

E, por fim, para encerrar com chave de ouro esta edição, a entrevista com a professora e investigadora catalã, *Maria Teresa Cabré*, cujo título é **La Terminología y su aplicabilidad**, realizada pelos professores *Glauber Lima Moreira*, da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), e *Lucimara Alves Costa* da Universidade de São Paulo (USP),

versa sobre os desafios da Terminologia na atualidade e sobre as mudanças significativas na maneira de se conceber e trabalhar a Terminologia nos últimos anos. Ademais, discursa sobre a criação da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) refletindo se essa teoria, da forma como foi criada, dá conta de descrever os termos em toda sua complexidade nos tempos atuais, ou se seria necessária alguma reformulação, baseada em sua experiência adquirida nos últimos anos. A autora discute, ainda, sobre os estudos da variação terminológica e nos brinda com uma contextualização do que seja realmente a Terminologia. Além do mais, levanta questões a respeito da importância de se estudar Terminologia nos dias de hoje e defende sua inserção como disciplina-obrigatória nos cursos de Letras, além da Lexicografia.

A entrevistada, Maria Teresa Cabré, é doutora em Filología Románico-Hispánica pela *Universidad de Barcelona*. Foi professora na *Universidad de Barcelona*, na *Universidad de las Islas Baleares* e na *Universitat Pompeu Fabra*, na qual é catedrática emérita do Departamento de Tradução e Ciências da Linguagem, em reconhecimento a suas inúmeras contribuições em Linguística e Terminologia. É autora de numerosos artigos e de livros de grande relevância, entre os quais se destacam: *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones* (1993) y *La Terminología: representación y comunicación* (1999), no qual apresenta a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), uma das principais correntes da Terminologia moderna, muito utilizada até os dias atuais.

Enfim, esta foi uma edição preparada com muita dedicação e cuidado, na qual procuramos oferecer um panorama a respeito da evolução e do desenvolvimento da Lexicografia e Terminologia nos últimos anos. Tivemos atenção especial na seleção dos trabalhos e buscamos inserir aqueles que refletissem, verdadeiramente, o cerne dos estudos lexicográficos e terminológicos. Como resultado, temos uma coletânea com excelentes artigos, desenvolvidos por pesquisadores das diversas universidades brasileiras, além de importantes e imprescindíveis contribuições de renomados pesquisadores estrangeiros.

Agradecemos ao editor da Revista **Fórum Linguístico**, *Atilio Butturi Junior*, pelo brilhante trabalho desenvolvido e, também, pela oportunidade que nos foi concedida de poder organizar este volume temático. Somos gratos também ao nosso corpo de avaliadores, sempre eficiente e solícito, sem o qual não teria sido possível desenvolver este trabalho. Esperamos que esta edição seja uma fagulha que faça acender, cada vez mais, o interesse de pesquisadores pelo envolvente, intrigante e necessário caminho que é os estudos do Léxico. Que tenham todos e todas uma excelente leitura!

Glauber Lima Moreira (UFDP/UFPI)

Lucimara Alves Costa (USP)

M. Amor Montané March (UPF)

Claudia Zavaglia (UNESP)

REFERÊNCIAS

BÉJOINT, H. *Moderny lexicography: an introduction*. New York: Oxford U. Press, 2000.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *En*: OLIVEIRA, M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p.13-22.

BUGUEÑO-MIRANDA, F. V.; BENEDUZZI, R. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. *Língua e Literatura*, v.7, n. 10-11, p. 113-122, 2005.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

- CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Girona; Barcelona: Documenta Universitaria; Universitat Pompeu Fabra, 1999.
- HWANG, A. Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia. En: HWANG, A. D; NADIN, O. L. (org.). *Linguagens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-44.
- MOLINA GARCIA, D. *Fraseología bilingüe: um enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, 2006.
- PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009
- VERDELHO, T. *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.
- WELKER, H. A. Breve histórico da metalexicografia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 19, p. 69-84, 2006. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj>. Disponível em <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca19/matraca19a04.pdf> Acesso em 04/05/2020.
- ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia pedagógica. *Domínios de Lingu@Gem*, v.12, p.1921 - 1933, 2018.



Recebido em 9/9/2020. Aceito em 11/9/2020.

INVENTÁRIO LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: ESTUDO LEXICOGRÁFICO COM BASE NOS DADOS DO PROJETO ALiB

INVENTARIO LÉXICO DEL PORTUGUÉS HABLADO EN EL NORTE DE BRASIL: ESTUDIO
LEXICOGRÁFICO BASADO EN DATOS DEL PROYECTO ALiB

LEXICAL INVENTORY OF PORTUGUESE SPOKEN IN NORTH OF BRAZIL:
LEXICOGRAPHIC STUDY BASED ON ALiB DATA

Cemary Correia de Sousa*
Universidade Federal da Bahia

RESUMO: O presente trabalho buscou investigar de que maneira os contatos linguísticos e culturais com outros povos contribuíram para a formação do léxico do português brasileiro. Para tal, o *corpus* foi constituído a partir das diferentes denominações dadas como respostas pelos informantes a questões do Questionário Semântico-Lexical (QSL), instrumento metodológico utilizado pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), como a proposição: “Durante uma chuva podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?”. Para além da presença de elementos latinos, peculiares às línguas românicas, observam-se unidades lexicais no português afluentes de elementos autóctones, africanos e das línguas de imigração. Assim, propõe-se, neste artigo, uma análise, ainda que breve, das línguas que ajudaram na formação do magno edifício lexical do português brasileiro, com base nos pressupostos da Lexicografia variacional, para que assim se possa “amarrar” as narrativas históricas que compõem a história interna e externa do português brasileiro, em sua nuance vernácula.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Lexicografia. Projeto ALiB. Contatos linguísticos.

RESUMEN: El presente trabajo buscó investigar cómo los contactos lingüísticos y culturales con otros pueblos contribuyeron a la formación del léxico del portugués brasileño. Para eso, el *corpus* se constituyó a partir de los diferentes nombres dados, como

* Doutoranda em Dialectologia e Sociolinguística no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, onde fez mestrado e graduação. E-mail: cemarycorreia@bol.com.br.

respostas por los informantes, a las preguntas del Cuestionario Semántico Léxico (QSL), un instrumento metodológico utilizado por el *Projeto Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB), como la proposición: "Durante una lluvia pueden caer bolas de hielo. ¿Cómo llamas a esta lluvia? Además de la presencia de elementos latinos, peculiares de las lenguas romances, existen unidades léxicas en portugués que son afluentes de elementos indígenas, africanos y las lenguas de inmigración. Por lo tanto, este artículo propone un breve análisis de las lenguas que ayudaron a la formación del magnífico edificio léxico del portugués brasileño, basado en los supuestos de la lexicografía variacional, con miras a unir las narrativas históricas que componen la historia interna y externa del portugués brasileño en su matiz vernáculo.

PALABRAS CLAVE: Léxico. Lexicografía. Proyecto ALiB. Contactos lingüísticos.

ABSTRACT: The present work sought to investigate how linguistic and cultural contacts with other peoples contributed to the formation of the lexicon of Brazilian Portuguese. For this, the corpus was constituted from the different names given as answers by the informants to questions of the Semantic Lexical Questionnaire (QSL), a methodological instrument used by the Linguistic Atlas Project of Brazil (ALiB), as the proposition: "During a rain, little ice balls may fall. What do you call this rain?". In addition to the presence of Latin elements, peculiar to the Romance languages, there are lexical units in Portuguese affluent with indigenous elements, African and the languages of immigration. Thus, this article proposes a brief analysis of the languages that helped in the formation of the magnificent lexical building of Brazilian Portuguese, based on the assumptions of the variational lexicography, so that the historical narratives that make up the internal and external history of Brazilian Portuguese, in its vernacular nuance, can be tied.

KEYWORDS: Lexicon. Lexicography. ALiB Project. Language contacts.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao contrário do que possam decretar certos falantes ou gramáticos, a realidade multifacetada do português brasileiro não denota caos, deturpação ou risco de morte da língua. De tal modo, em consonância com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, pode-se atestar que a variação linguística é inerente a qualquer língua humana e pode ser observada sincronicamente, através da diversidade dialetal, ou diacronicamente, por processos de mudança linguística.

Assim, a língua é entendida como um produto social e cultural, sujeita a variações e mudanças, contrariando a antiga ideia de que seria uma realidade unitária e homogênea. Compreende-se, sob esse viés, que a língua, por representar a cultura e história de um povo, não pode ser melhor analisada, senão pela sua realização real em contexto de interação. Conforme aponta Faraco (2016, p. 9):

[...] as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas. Em outros termos, as línguas não existem em si e por si; elas não são entidades autônomas – as línguas são elas e seus falantes; elas e as sociedades que as falam.

Concordando com tal assertiva, dentre os diversos níveis da língua, observa-se que o léxico, por ser o nível linguístico que mais sofre modificações "[...] sociais e culturais que acarretam alterações nos usos vocabulares" (BIDERMAN, 2001, p. 39), revela marcas do ambiente físico e social em que o indivíduo está inserido.

Em face disso, a sua dinamicidade permite não só a alteração da carga semântica ao longo do tempo histórico, mas a criação de novas unidades e (ou) desuso de outras, atitudes que, obviamente, convergem com as necessidades de comunicação dos falantes.

Dessa forma, as mudanças no âmbito do léxico são influenciadas não apenas por condicionantes linguísticos, mas também (e principalmente) por fatores extralinguísticos, como os contatos interétnicos e contingências socioeconômicas e geográficas, por exemplo, provocando o surgimento de distintas normas lexicais em uso pelos grupos sociais.

O léxico, entretanto, até recentemente tinha ocupado um lugar secundário em relação ao estudo de outros níveis da língua, como a morfossintaxe. Não obstante, esse cenário:

[...] depois de longo tempo do que se poderia chamar de obscuridade científica, passou, nos últimos anos, essa entidade teórica ou, como preferem alguns chamar, nível de análise, a ser considerada pela linguística contemporânea – ao menos para alguns pesquisadores –, como “elemento central da língua” (VILELA, 1979, p. 17), tirando da sintaxe a hegemonia dos estudos linguísticos. (MACHADO FILHO, 2010, p. 49).

No tocante a essa questão, ao se observarem as pesquisas dialetais já publicadas ou em andamento, torna-se imprescindível a referência a um dos maiores projetos de cunho dialetal e sociolinguístico vigentes no Brasil, o *Projeto Atlas Linguístico do Brasil* – ALiB.

A ideia inaugural de elaboração de um atlas linguístico do Brasil no que se refere à língua portuguesa surge com o decreto 30.643, de 20 de março de 1952, conforme exposto em seu parágrafo 3º:

§3o - A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa – fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do “Atlas Linguístico do Brasil”. (BRASIL, 1952, p. 170)

Contudo, por fatores de diversa ordem, sobretudo, política, a ideia de um atlas nacional foi postergada, levando-se a pensar na produção de atlas regionais, enquanto não se atingia o objetivo primeiro. Dentre eles, merece lugar de destaque o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), fruto do trabalho pioneiro de Nelson Rossi e de sua equipe, financiado pela Universidade Federal da Bahia e publicado em 1963, angariando o título de primeiro atlas linguístico do país. Acerca da literatura sobre o tema já produzida, Razky e Sanches (2015, p. 2) destacam que:

Os principais trabalhos e estudos de natureza dialetal no Brasil são descritos por Ferreira e Cardoso (1994), em três grandes fases. A primeira vai de 1826 até 1920, data de publicação de *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral. Os trabalhos de Amaral são caracterizados como estudos voltados para o léxico, do qual, resultaram numerosos dicionários. A segunda inicia-se a partir da publicação de *O dialeto caipira* (1920). O conhecimento empírico da realidade linguística e a ausência de trabalho de campo sistemático, que marcaram a primeira fase, permanecem nesta segunda, porém, agora se tem uma maior preocupação com a metodologia utilizada nos estudos dialetológicos. Destacam-se aqui dois trabalhos, o referenciado na primeira fase, *O dialeto caipira* e *O linguajar carioca* em 1922 de Antenor Nascentes. O marco da terceira fase data do ano de 1952 com o decreto 30.643 de 20 de março de 1952 que previa a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.

Para os pesquisadores mencionados, o:

ALiB é um dos projetos macros de dialetologia e sociolinguística que nasce em meio as discussões anteriores e das pesquisas já realizadas [...]. O momento mais importante e que deu impulso para a construção do ALiB foi o Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil* realizado na Universidade Federal da Bahia em 1996. Conforme Cardoso (2009), esse espaço foi favorável à construção do projeto, pois reuniu pesquisadores no campo da dialetologia e da sociolinguística, contando com a presença dos autores de atlas linguísticos já publicados, até àquela época. (RAZKY; SANCHES, 2015, p. 2)

O Projeto ALiB tem, pois, por objetivo “[...] descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva da geolinguística” (CARDOSO, 2010, p. 169). Para tal empreitada, o projeto mapeou 250 localidades desde o Oiapoque até o Chui¹, englobando as capitais e cidades do interior, com vistas a divulgar a riqueza da diversidade linguística no país.

¹ O município de Oiapoque está localizado no extremo norte do estado do Amapá e o Chui localiza-se no extremo sul do Brasil.

Partindo dessas observações iniciais, este estudo traz à cena o léxico do português brasileiro no tocante à Região Norte do Brasil, já que são poucos os trabalhos de cunho lexicográfico que versam sobre a norma lexical da Região. Para tal, são percorridos os caminhos das capitais, a partir dos inquéritos realizados pelo Projeto ALiB em 6 localidades investigadas, a saber: Belém, Boa Vista, Macapá, Manaus, Porto Velho e Rio Branco.

Desse modo, este estudo oferece o registro de dados lexicais tratados sob a égide da Lexicografia variacional em interface com a dialetologia. Outrossim, em algum grau, tenta-se preencher, mesmo parcialmente, a lacuna existente no que concerne a obras lexicográficas que forneçam dados científicos – tratados sob princípios teóricos consistentes – para além de contribuir com a salvaguarda do “magno edifício” lexical do português, a que se refere Piel (1991, p. 235) –, isto é, para a composição histórica do léxico de língua, em que os diferentes falares nacionais possam, enfim, se evidenciar.

2 BREVE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PRIMEIROS ANOS DE *TERRA BRASILIS*

Refletir acerca do processo de povoamento e mobilidade demográfica da Região Norte demanda, *a priori*, evocar como centro da discussão a ideia das diásporas que marca os territórios e as formas como os grupos sociais se reorganizaram nesses novos espaços. Assim, os deslocamentos e as relações estabelecidas com o novo território são constitutivos de significados culturais, ao invés de serem uma simples extensão e transferência do lugar de origem.

Embora se possa asseverar que “[...] mesmo os membros da mais minúscula nação jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros”, devem ter, entretanto, todos “em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32). Entende-se, nesse sentido, que remontar os caminhos da história no que tange aos dados cronológicos e socioculturais é lidar com o processo de formação da nação brasileira, e, em paralelo, traçar os caminhos para a adoção e difusão da língua portuguesa no extenso e plural território nacional. Isso se pode perceber melhor se revermos o cenário de conformação linguística do Brasil desde a colonização até os dias atuais.

Ao estudar a sócio-história do português brasileiro, observa-se que a língua do europeu começa a ser transplantada para o Brasil no século XVI, juntamente com a empresa exploratória. Porém, devido ao cenário de multilinguismo generalizado característico do Brasil-Colônia, a língua só passa a ser majoritária e oficial em meados do século XVIII. A esse respeito, de acordo com Mattos e Silva (2004, p. 20-21):

Em 1757, com o Marquês de Pombal, se define explicitamente para o Brasil uma política linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena, já que os dados históricos informam que uma língua geral de base indígena ultrapassara de muito as reduções jesuíticas e se estabelecia como língua familiar no Brasil eminentemente rural de então. Pombal define o português como língua de colônia, consequentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil.

No contexto desse esboço histórico, acabou por prevalecer no país o ideal homogeneizador do português, que procurou apagar, progressivamente, toda e qualquer “marca” das línguas autóctones e africanas, desaguando na alegada “vitória da língua portuguesa”, tão propalada por Serafim da Silva Neto:

Por causa, precisamente, dessa falta de prestígio é que a linguagem adulterada dos negros e índios não se impôs senão transitoriamente: todos os que puderam adquirir uma cultura escolar e que, por esse motivo, possuíam o prestígio da literatura e da tradição, reagiram contra ela. (SILVA NETO, 1960, *apud* MATTOS E SILVA, 2004)

Esse ideal não sofreu o êxito esperado. Desse quadro geral, infere-se que o português trazido pelos homens do aquém-mar começa a ganhar novos contornos por conta dos diferentes povos e culturas com os quais esteve em contato. De tal forma, emerge uma

língua que se distancia da matriz e agrega na sua constituição a diversidade, fomentando a construção das suas variedades sociais, dentro de uma perspectiva plural e polarizada, conforme proposição de Lucchesi (2004).

Dessarte, há uma articulação entre as normas populares, cultivadas e espaiadas pela massa populacional, e as normas cultas, dominadas por uma ínfima parte da sociedade brasileira com acesso ao ensino escolar e aos bens culturais. De tal modo, no esteio dos trânsitos culturais, esses polos se encontram e interagem de forma contínua. A situação apresentada pode ser resumida no seguinte excerto retirado de Lucchesi (2009, p. 41):

No Brasil, o contato dos colonizadores portugueses com milhões de aloglotos, falantes de mais de mil línguas indígenas autóctones e de cerca de duzentas línguas que vieram na boca de cerca de quatro milhões de africanos trazidos para o país como escravos, é, sem sombra de dúvida, o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro.

A partir daí, evidencia-se a complexa situação de contato entre as línguas que compõem a história linguística do português brasileiro, sobretudo no que tange ao extermínio das línguas indígenas e de seus povos.

Recuperando um pouco mais detalhadamente esse cenário, vê-se que foi o século XVI o ano da expansão europeia, da conquista e domínio do Novo Mundo. Tal período é marcado pelo deslumbramento com as novas terras e o encontro com o “outro”, processo intrinsecamente caracterizado por violências e humilhações, levando ao extermínio/apagamento do mais fraco, na maioria das vezes. Nesse contexto, destaca-se ainda o início da colonização do território brasileiro, composto por singularidades no que tange à colonização de outras partes do continente americano, sobretudo de natureza linguística.

Nos anos iniciais da colonização, o desenvolvimento de duas línguas gerais indígenas como “línguas de grande difusão numa área”, ainda que tal definição não seja consenso entre os pesquisadores da área, foi fundamental para que os portugueses pudessem impulsionar a empresa exploratória ao utilizá-las como veículo de comunicação. Nesse esteio, houve o desenvolvimento da Língua Geral Paulista (LGP) e da Língua Geral Amazônica (LGA).

O surgimento da LGP está diretamente relacionado à fundação da Capitania de São Vicente, em 1532, e a seu posterior povoamento. Com o estabelecimento da Capitania em solo tupi, cresceu consideravelmente a interação dos portugueses com esses índios, não só do litoral, mas, também e, sobretudo, no planalto da Tabatinga e ao longo do rio Tietê. Com o afluxo de homens portugueses ao novo território, passaram eles a viver com as mulheres indígenas. Assim:

Esta foi a situação que prevaleceu na Capitania de São Vicente junto aos *tupí* [sic]. Como em geral, para cada filho de português com mulher *tupí* [sic] não havia outros parentes portugueses, mas somente os parentes indígenas da família da mãe, os mamelucos se tornaram falantes da língua materna, a língua dos *tupí* [sic]. Logo, porém, esses mamelucos passaram a seguir as atividades de seus pais, distanciando-se social e culturalmente das sociedades indígenas de que provinham suas mães. (RODRIGUES, 2006, p. 148)

Como aponta Rodrigues (2006), de meados do século XVI até a primeira metade do século XVIII, a língua geral paulista tornou-se o idioma da Capitania de São Vicente, de onde foi levada pelos bandeirantes, muitos dos quais eram mamelucos, para os territórios de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

Por outro lado, desde o século XVII a LGA acompanhou a expansão portuguesa no norte do território, sendo levada pelos missionários, soldados e colonos e lá prevaleceu até o século XIX², sendo a língua dos brasileiros e colonizadores. De tal forma, os sujeitos falantes de outras línguas, incorporados ao sistema colonial, como índios de missões e escravos, “aprendiam neste contato forçado a falar a LGA e aumentavam o número dos que usavam essa língua como segunda ou primeira língua” (RODRIGUES, 2006, p. 149).

² Observe-se que a derrocada da língua geral, como um todo, inicia-se com as políticas pombalinas em meados do século XVIII.

Apesar de todos os esforços empreendidos pelo Marquês de Pombal em meados do século XVIII para extinguir as línguas gerais em prol da valorização e disseminação da língua portuguesa, foi a LGA a língua do povo em toda a Província do Amazonas e em boa parte do Pará, até a segunda metade do século XIX, já que houve uma dizimação acentuada da população que mantinha tal língua em uso. Concorde-se, a esse propósito, com o que afirma Rodrigues (2006, pp. 149-150):

Em consequência da população ocorrida, quando, no final do século tratou-se de intensificar a extração da borracha, foi necessário importar maciçamente mão-de-obra de fora da Amazônia, particularmente dos estados nordestinos, nos quais a única língua popular era o português. Foi então que esta língua passou a ter seu curso geral em porções cada vez extensas da Amazônia. O ciclo econômico da borracha, além de renovar a população, contribuiu para o desenvolvimento do comércio e da navegação, reforçando a implantação do português. No início do século XX, o uso da LGA foi ficando limitado a algumas ilhas populacionais nos rios Tapajós, Madeira e Solimões, mas com um grande reduto no alto rio Negro e em seus afluentes, principalmente no Içana e no Uaupés.

A respeito do delineamento desse cenário, ainda que breve, torna-se evidente que o encontro entre o português e as cerca de 1200 línguas indígenas presentes na costa no momento da colonização do Brasil foi marcado por uma história de glotocídios e extermínio de populações inteiras. Afora isso, as distintas ondas migratórias, as quais foram proporcionadas pelos diferentes ciclos econômicos, ajudariam a montar o cenário linguístico da Região Norte. Entende-se, assim, que a formação da língua portuguesa no Brasil está diretamente relacionada ao desenvolvimento histórico do país e suas particularidades.

3 DIALETOLOGIA E LEXICOGRAFIA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Cardoso (2008, p. 16) define a dialetologia como “[...] ramo dos estudos da ciência da linguagem que se ocupa da variação e da diversidade de usos”. Desde o surgimento dos primeiros trabalhos na área da dialetologia, em meados do século XIX, coube a ela a função de registrar e fornecer tratamento adequado à variação lexical independente das ocorrências encontradas fazerem ou não parte do *standard* linguístico. Para tal, utiliza-se como metodologia de trabalho a geolinguística ou geografia linguística, a qual o seu surgimento:

[...] como disciplina autônoma está associado à elaboração do ‘Atlas linguistique de la France’ (ALF) (1902-1910) de J. Gillieron e E. Edmont, que embora surja na sequência de outros trabalhos desta natureza, é o primeiro atlas linguístico a orientar-se pelos critérios mais rigorosos que esta disciplina veio a optar. A Geografia Linguística é, desde então, entendida como o estudo cartográfico dos dialetos. (FERREIRA, 1996, p. 484)

Com o aperfeiçoamento do método geolinguístico, mais precisamente com o estabelecimento da concepção pluridimensional dos estudos dialetológicos, a partir da segunda metade do século XX, foi possível registrar os usos linguísticos em distintas e diversificadas partes do país e considerar, também, os aspectos sociológicos que, em algum grau, condicionam o comportamento linguístico do falante. A esse respeito, Cardoso (2010, p. 25) considera que:

[...] estudando a língua, instrumento responsável pelas relações sociais que se documentam entre membros de uma coletividade ou entre povos, a dialetologia não pôde deixar passar ao largo a consideração de fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes, nem relegar o reconhecimento de suas implicações nos atos de fala. Dessa forma, idade, gênero, escolaridade e características gerais de cunho sociocultural dos usuários das línguas consideradas tornam-se elementos de investigação, convivendo com a busca de identificação de áreas geograficamente definidas do ponto de vista dialetal.

A partir do momento em que os dialetos se tornam objeto de atenção dos linguistas, tem-se, então, o dialeto como objeto de estudo dessa disciplina. Tal conceito é abordado de diferentes maneiras de acordo com a concepção adotada por cada linguista. No dizer do linguista romeno Eugenio Coseriu (1982, p. 11-12):

[...] um dialeto, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado a outra língua, de ordem superior. Ou, dizendo de outra maneira: o termo dialeto, enquanto oposto à língua, designa uma língua menor incluída em uma língua maior, que é justamente, uma língua histórica (ou idioma). Uma língua histórica – salvo casos especiais – não é um modo de falar único, mas uma família histórica de modos de falar afins e interdependentes, e os dialetos são membros desta família ou constituem famílias menores dentro da família maior.

Para as dialetólogas Ferreira e Cardoso (1994, p. 12), o conceito de dialeto não pressupõe uma hierarquização linguística, ou seja, não há uma ideia valorativa, mas de inserção de uma determinada modalidade linguística em um “sistema abstrato que é a própria língua”. De tal modo, os falantes apresentam características distintas, estas, por sua vez, influenciadas por fatores extralinguísticos de ordem diversa, sejam eles diastráticos, diageracionais, diassexuais, diafásicos entre outros.

No que concerne ao desenvolvimento e ordenação dos estudos dialetais, no Brasil, a mais conhecida proposta é de Antenor Nascentes (1953), o qual propõe a delimitação de áreas dialetais por meio do confronto presença/ausência de fenômenos linguísticos observáveis, fornecendo resultados que permitem observar a realidade espacial da língua. Pensando em uma periodização dos estudos dialetológicos, Cardoso e Ferreira (1994, p.?) apresentam a história da dialetologia brasileira dividida nas seguintes etapas:

i) as primeira e segunda fases – caracterizadas, sobretudo, pela produção e publicação de vocabulários, glossários, dicionários e léxicos regionais, dos quais as obras *O dialeto caipira* (AMARAL, 1920) e *O linguajar carioca* (NASCENTES, 1922); ii) as terceira e quarta fases, caracterizadas, respectivamente pelo início da consolidação dos trabalhos em Geolinguística no Brasil, com a publicação do primeiro trabalho em geografia linguística realizado no Brasil – *O Atlas Prévio dos Falares Baianos* – APFB (1963) e ampliação do número de atlas linguísticos publicados ou em elaboração e pela incorporação de novas dimensões e fusão com outras áreas afins ao trabalho e à pesquisa dialetológica. (NEIVA, 2017, p. 84-85, grifos do autor)

Considerando-se, pois, a dialetologia e a geolinguística, vê-se a importância de ambos os ramos linguísticos para o fazer lexicográfico, uma vez que possibilitam o registro do léxico dialetal. Segundo Machado Filho: “[...] vê-se, [...] na atitude de maior aproveitamento da base de dados dos projetos de elaboração de atlas linguísticos, uma oportunidade transdisciplinar de bom termo, nomeadamente para o avanço da lexicografia moderna” (MACHADO FILHO, 2010, p. 51).

Nesse esteio, a partir de um acordo de cooperação entre a Universidade Federal da Bahia e *Université Paris 13*, surgiu a ideia do aproveitamento dos dados do Projeto ALiB na perspectiva dos estudos lexicográficos, o *Projeto Dicionário Dialectal Brasileiro* (Projeto DDB) – “obra de verve coletiva e interinstitucional que envolverá diversos especialistas, quer na área da dialetologia quer nas áreas da Lexicografia e das Ciências da Informação, do Brasil e da França” (MACHADO FILHO, 2010, p. 67), com vistas a assegurar a difusão da realidade linguística do português brasileiro no âmbito da Lexicografia.

4 AMOSTRA DOS DADOS

Apesar de se tratar de uma pequena amostragem diante de um universo lexical tão amplo, os resultados encontrados atestam, como era de se esperar, a riqueza das contribuições advindas de diversas línguas para a formação do léxico do português brasileiro.

4.1 FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS

4.1.1 *Chuva de pedra*

Decorrente das respostas à questão 15, com a formulação: “Durante uma chuva podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?”, esse fenômeno obteve 2 variantes:

chuva de gelo – sf. (< *chuva* [este, lat. *plūvia*] + *de* [este, lat. *de*] + *gelo* [este, lat. *gelus*])² → chuva de granizo. ‘precipitação que consiste na queda de pequenos pedaços de gelo’. *QSL 15: Durante uma chuva, podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?*

chuva de granizo – sf. (< *chuva* [este, lat. *plūvia*] + *de* [este, lat. *de*] + *granizo* [este, esp. *granizo*])² → chuva de gelo. ‘precipitação que consiste na queda de pequenos pedaços de gelo’. *QSL 15: Durante uma chuva, podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?*

Quadro 1: Denominações para *Chuva de pedra*

Fonte: Elaborado pelo autor

4.1.2. Orvalho ~ sereno

No que tange às respostas à questão 20, cuja formulação: “De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?”, foram computadas 4 respostas:

garoa – sf. (origem obscura) → chuva de molhar besta. → chuva fina. → chuveiro. → sereno.¹ ‘chuva miúda e contínua’. *QSL 18: Como se chama uma chuva bem fininha?*

neblina – sf. (< cast. *neblina*)¹ → cerração. → neve. → nevoeiro. ‘névoa densa e baixa’. *QSL 21: Muitas vezes, principalmente de manhã cedo, quase não se pode enxergar por causa de uma coisa parecida com fumaça, que cobre tudo. Como chamam isso?*

orvalho – sm. (origem obscura) → sereno.² ‘vapor das nuvens’. *QSL 20: De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?*

sereno² – sm. (< lat. *serenus*)² → orvalho. ‘vapor das nuvens’. *QSL 20: De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?*

Quadro 2: Denominações para *Orvalho ~ Sereno*

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2 ATIVIDADES AGROPASTORIS

4.2.1 Tangerina ~ Mexerica

Como respostas à questão 39 “[...] as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão? Como elas são?”, foram documentadas 2 formas:

mexerica – sf. (< regress. *mexerica*)² → pocã. → tangerina. ‘fruta cítrica, pouco ácida, cuja casca se solta facilmente dos gomos’. *QSL 39: Como se chamam as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão? Como elas são?*

tangerina – sf. (< top. *Tânger*) → mexerica. → pocã. ‘fruta cítrica, pouco ácida, cuja casca se solta facilmente dos gomos’. *QSL 39: Como se chamam as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão? Como elas são?*

Quadro 3: Denominações para *Tangerina ~ Mexerica*

Fonte: Elaborado pelo autor

4.2.2 Mandioca ~ Aipim

No tocante à questão 50 “[...] aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?”, obtiveram-se como respostas as seguintes variantes:

aipim – sf. (< tupi <i>ai'pî</i>) ^c → macaxeira ¹ → mandioca ¹ ‘tubérculo comestível usado para fazer farinha’. <i>QSL 50: Como se chama aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?</i>	macaxeira ¹ – sf. (< tupi <i>maka'sera</i>) ^c → aipim . → mandioca ¹ ‘tubérculo comestível usado para fazer farinha’. <i>QSL 50: Como se chama aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?</i>
mandioca ¹ – sf. (< tupi <i>manioka'i</i>) ^c → aipim . → macaxeira ¹ . ‘tubérculo comestível usado para fazer farinha’. <i>QSL 50: Como se chama aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?</i>	

Quadro 4: Denominações para Mandioca ~ Aipim

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3 FAUNA

4.3.1. Galinha D'Angola ~ Guiné ~ Cocar

Quanto à questão 67 “[...] a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?”, percebe-se mais uma vez a riqueza vocabular dos dialetos brasileiros:

capote – sm. (< fr. <i>capot</i> , de <i>cape</i>) ^m → galinha d'angola . → picote . → tô fraco . ‘ave de plumagem acinzentada com pintas brancas, originária da África’. <i>QSL 67: Como se chama a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?</i>	picote ~ picota – sm. (< <i>pico</i> + <i>-ote</i>) ^a → capote . → galinha d'angola . → tô fraco . ‘ave de plumagem acinzentada com pintas brancas, originária da África’. <i>QSL 67: Como se chama a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?</i>
galinha d'angola – sf. (< <i>galinha</i> [este, lat. <i>gallina</i> , ae] + de [este, lat. <i>de</i>] + <i>angola</i> [este, top. <i>Angola</i>]) ^a → capote . → picote . → tô fraco . ‘ave de plumagem acinzentada com pintas brancas, originária da África’. <i>QSL 67: Como se chama a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?</i>	tô fraco – sm. (< <i>tô</i> + <i>fraco</i> [este, lat. <i>flaccus</i>]) ^a → capote . → galinha d'angola . → picote . ‘ave de plumagem acinzentada com pintas brancas, originária da África’. <i>QSL 67: Como se chama a ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?</i>

Quadro 5: Denominações para Galinha D'Angola ~ Guiné ~ Cocar

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3.2 Libélula

Foram 5 as variantes apuradas nas respostas à questão 85 “[...] o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira nas águas?”

cavalo d’água – sf. (*cavalo* [este, lat. *caballus*] + *de* [este, lat. *de*] + *água*)^a → cavalo do cão. → helicóptero. → jacinta. → lavadeira. → libélula. ‘inseto de quatro asas longas e transparentes, com abdômen estreito e comprido’. *QSL 85: Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?*

cavalo do cão – sf. (*cavalo* [este, lat. *caballus*] + *do* [este, lat. *de* + *o*] + *cão* [este, lat. *cane(m)*])^a → cavalo d’água. → helicóptero. → jacinta. → lavadeira. → libélula. ‘inseto de quatro asas longas e transparentes, com abdômen estreito e comprido’. *QSL 85: Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?*

lavadeira – sf. (< *lava(r)* + *-eira*) → cavalo d’água. → cavalo do cão. → helicóptero. → jacinta. → libélula. ‘inseto de quatro asas longas e transparentes, com abdômen estreito e comprido’. *QSL 85: Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?*

libélula – sf. (< fr. *libellule*)^a → cavalo d’água. → cavalo do cão. → helicóptero. → jacinta. → lavadeira. ‘inseto de quatro asas longas e transparentes, com abdômen estreito e comprido’. *QSL 85: Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?*

jacinta – sf. (< fr. *jacinthe*)^c → cavalo d’água. → cavalo do cão. → helicóptero. → lavadeira. → libélula. ‘inseto de quatro asas longas e transparentes, com abdômen estreito e comprido’. *QSL 85: Como se chama o inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que voa e bate a parte traseira na água?*

Quadro 6: Denominações para Libélula

Fonte: Elaborado pelo autor

4.4 CICLOS DA VIDA

No tocante à questão 132, “Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?”, foram obtidas como respostas 6 variantes: *curumim*, *garoto*, *guri*, *menino*, *moleque*, *pirralho*.

curumim – sm. (< tupi *kuru’ mĩ*)^a → curumim. → garoto. → guri. → menino. → moleque. → pirralho. → rapaizinho. ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

garoto – sm. (origem obscura) → curumim. → guri. → menino. → moleque. → pirralho. → rapaizinho. ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

guri – sm. (< tupi *gwi'ri*)^a → curumim. → garoto. → menino. → moleque. → pirralho. → rapaizinho. ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

menino – sm. (origem obscura) → curumim. → garoto. → guri. → moleque. → pirralho. → rapaizinho. ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

moleque – sm. (quimb. *muleke*)^a → curumim. → garoto. → guri. → menino. → pirralho. → rapaizinho. – ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

pirralho – sm. (origem obscura) → curumim. → garoto. → guri. → menino. → moleque. → rapaizinho. – ‘criança do sexo masculino’. *QSL 132: Criança pequeninha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?*

Quadro 6: Denominações para *Menino*

Fonte: Elaborado pelo autor

4.5 VESTUÁRIO E ACESSÓRIOS

4.5.1 Ruge

As variantes apuradas nas respostas à questão 191 “[...] aquilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas?” foram as seguintes:

blush – sm. (< ing. *blāsh*)^a → ruge. ‘cosmético que se aplica no rosto para deixá-lo corado’. *QSL 191: Como se chama aquilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem rosadas?*

ruge – sm. (< fr. *rouge*)^h → blush. ‘cosmético que se aplica no rosto para deixá-lo corado’. *QSL 191: Como se chama aquilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem rosadas?*

Quadro 7: Denominações para *Ruge*

Fonte: Elaborado pelo autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao usar o léxico, o falante permite expressar suas ideias, as de sua geração, as da comunidade a que pertence. É no léxico, portanto, que se tem o retrato de seu tempo, atuando, inclusive como agente modificador e imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara, como aponta Câmara Jr. (1985). Ou seja, o seu estudo fornece fundamentos para um melhor entendimento de realidades, crenças, tradições e costumes de uma determinada sociedade, uma vez que “[...] o estudo cuidadoso de um dado léxico conduz a inferências sobre o ambiente físico e social daqueles que o empregam” (SAPIR, 1969, p. 49).

Com a chegada dos portugueses, aliado às relações interétnicas entre os brancos e os autóctones e, posteriormente, os africanos e imigrantes, novas unidades lexicais foram acrescidas ao inventário lexical do português. Afinal, a nova realidade exigiu o uso de novas palavras para nomear as novas relações físicas, sociais e culturais próprios do contexto em *terra brasilis*. Obviamente, essa nova relação possibilitou as trocas linguísticas que acolheram peculiaridades léxicas a partir desse contato, como as contribuições oriundas das línguas indígenas, sobretudo do tronco linguístico tupi, e as línguas africanas, em maior volume do subgrupo linguístico *bantu*. Segundo Dick (2000, p. 296), “[...] o sistema lexical brasileiro registra, em sua configuração linguística [sic], uma

simbiose de estratos de comunicação, pertencentes a três grupos étnicos demarcados [...] portugueses, indígenas e africanos, convivendo no país, desde os séculos iniciais da conquista”.

Entrementes, das cerca de 1200 línguas indígenas existentes ao longo do território nacional no momento do desembarque dos exploradores de “além-mar”, nenhuma outra influenciou tanto o português brasileiro quanto o tupi. Não se pode precisar com exatidão a quantidade de vocábulos herdados das línguas indígenas brasileiras, mas já é consenso entre os especialistas que as contribuições indígenas concentram-se fortemente na toponímia e nos elementos lexicais relacionadas à fauna e flora. Isso se pôde observar no trabalho com as lexias *macaxeira*, *mandioca* e *aipim*.

No que concerne às contribuições das línguas africanas para composição do inventário lexical do PB, das cerca de 120 línguas que chegaram ao Brasil, observa-se uma maior contribuição das línguas do subgrupo *bantu* – quimbundo, umbundo e quicongo –. Tal situação explica-se devido ao contingente demográfico de escravizados falantes desse subgrupo ser maior aos outros que aqui desembarcaram. Cabe salientar que essa relação étnico-linguística manteve-se no Brasil durante todo o funcionamento da empresa escravocrata. De acordo com Margarida Petter (2007, p. 86):

A presença africana no léxico é a mais forte evidência do contato linguístico e cultural. Apontada pelos primeiros estudiosos como traço particular ao PB, como brasileiro, merece ser avaliada com cuidado, para que não se simplifique sua extensão. Embora o desenvolvimento das pesquisas tenha aumentado o inventário dos termos considerados de origem africana, africanismos – passando de mais de 300 (MENDONÇA, 1933 e RAIMUNDO, 1933), a 1 500 (FERREIRA, 1986) e atingindo 2 500 (SCHNEIDER, 1991) – deve-se reconhecer que os termos de origem indígena presentes no PB são em número bem superior.

Ademais das contribuições das línguas autóctones e africanas, é necessária a compreensão do processo migratório para o Brasil das línguas europeias e asiáticas e seus impactos no que tange ao cenário linguístico nacional, já marcado por uma acentuada pluralidade.

Sabe-se que as línguas de migração se concentraram em regiões previamente estabelecidas, sobretudo no eixo Sul-Sudeste, principalmente por conta das questões climáticas mais favoráveis aos recém-chegados. Entretanto, tal contexto não invalida a expansão nacional dos elementos linguísticos, a depender do grau de prestígio que detivesse a língua, afinal: “Diferentes grupos em uma comunidade podem atribuir valores diversos às identidades ligadas aos falantes de outras línguas. Então os valores associados a um estrangeirismo podem muitas vezes ser conflitantes dentro da comunidade que faz o empréstimo.” (GARCEZ; ZILLES, 2012, p. 15).

É certo que, em maior ou menor grau, as línguas autóctones, africanas e de imigração deixaram suas marcas no português brasileiro, não somente por transmissão direta, mas também, indireta, por via dos empréstimos linguísticos em situações de intercâmbio.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BIDERMANN, M. T. de C. Fundamentos da Lexicologia. In: BIDERMANN, M. T. de C. *Teoria linguística*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 95-213.

BRASIL. Decreto no 30.643, de 20 de março de 1952. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento. *Coleção de Leis do Brasil*, v. 2, p. 170, 1952.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARDOSO, S. A. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, S.. Reflexões sobre a Dialectologia. In: ISQUERDO, A. N. (org.). *Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português*. Campo Grande: Editora UFMS, 2008, p. 13-31.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB: *Atlas Lingüístico do Brasil*. Questionários. Londrina: UEL, 2001.

COSERIU, E. *Sentido y tareas de la dialectología*. Mexico: Instituto de Investigaciones Filológicas; Centro de Linguística Hispanica, 1982. (Cadernos de Lingüística, n. 8)

DICK, M. V. de P. A. Inter-relação léxico e cultura na América Indígena. Estudo de Caso. *Acta Semiótica et Lingüística* (SBPL), São Paulo, v.8, p. 95-308, 2000.

FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

GARCEZ, P.; ZILLES, A. M. Estrangeirismos. In: FARACO, C. A (org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 15-36.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 63-92.

MACHADO FILHO, A. V. L. D. Um ponto de intersecção para a dialetologia e a lexicografia: a proposição de elaboração de um dicionário dialetal brasileiro com base nos dados do ALiB, *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 41, p. 49-70, 2010.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEIVA, I. *Vocabulário Dialetal Baiano*. 2017. 270 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PETTER, M. Línguas africanas no Brasil. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, v.27-28, p. 63-89, 2006/2007.

PIEL, J. M. Origens e estruturação histórica do léxico português. In: CASTRO, I. et al. *Curso de história da língua portuguesa: leituras complementares*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991. p. 233-242.

RAZKY, A.; SANCHES, R. D. Variação do item lexical “prostituta” no projeto atlas lingüístico do Amapá. *Linguasagem*, São Carlos, v. 23, 2015.

RODRIGUES, A. As outras línguas da colonização do Brasil. In: CARDOSO, S. A.; MOTA, J. A.; MATOS E SILVA, R. V. (org.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e do Turismo da Bahia, 2006. p. 148-150.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Acadêmica, 1969.



Recebido em 14/11/2019. Aceito em 02/02/2020.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS (SEMI)BILINGÜES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

REFLEXÕES SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS (SEMI)BILÍNGUES
PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

REFLECTIONS ON THE CLASSIFICATION OF (SEMI) BILINGUAL LEXICOGRAPHIC WORKS
FOR LANGUAGE LEARNING

Rejane Bueno*

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMEN: Las obras lexicográficas (semi)bilingües son repertorios híbridos que mezclan características de diccionarios bilingües y monolingües. Por ese motivo, la metalexicografía entiende tales obras lexicográficas como complejas y, bajo esa designación, se insertan diccionarios de características muy diversas, lo que conlleva que esas obras han tenido investigaciones muy escasas y una producción lexicográfica escasa. Se ha observado que tanto la concepción como también la designación de los diccionarios (semi)bilingües varían mucho, de manera que en ese estudio se los concibe como un nuevo subtipo de obra lexicográfica interlingüe. En ese contexto, los principios clasificatorios que describen tales obras lexicográficas no han sido establecidos de forma satisfactoria, por ello proponemos esa reflexión partiendo de una propuesta taxonómica aplicable a diccionarios impresos. La dificultad en elaborar una propuesta de clasificación para las obras (semi)bilingües radica en aunar criterios lingüísticos, históricos y culturales, además del hecho que las obras que existen presentan sistemáticamente una combinación de rasgos de diferentes diccionarios. Aun así, se defiende la importancia de la elaboración de principios clasificatorios para los diccionarios (semi)bilingües por entender que eso aporta conocimientos que refinan los principios de recopilación de esas obras lexicográficas y culminan en la mejoría de su calidad lingüística y lexicográfica.

PALABRAS CLAVE: Lexicografía. Lexicografía Pedagógica. Diccionario(semi)bilingüe. Clasificación de diccionarios.

* Es profesora adjunta en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doctora en Estudios de la Traducción por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), máster en Estudios lingüísticos – Lexicografía y Terminología por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y máster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-España). Email: buenorejane@gmail.com.

RESUMO: As obras lexicográficas (semi)bilingues são repertórios híbridos que mesclam características de dicionários bilíngues e monolíngues. Por esse motivo, a metalexicografia entende tais obras lexicográficas como complexas e sob essa designação inserem-se dicionários de características muito diversas, o que traz como consequência que essas obras têm sido muito pouco pesquisadas e produzidas. Observou-se que tanto o conceito como a designação dos dicionários (semi)bilingues são muito variados, de forma que este estudo os concebe como um novo subtipo de obra lexicográfica interlíngue. Nesse contexto, os princípios classificatórios que descrevem essas obras lexicográficas não foram estabelecidos de forma satisfatória, por isso propomos uma reflexão sobre eles a partir de uma proposta taxonômica aplicável a dicionários impressos. A dificuldade de elaborar uma proposta classificatória para as obras (semi)bilingues reside na junção de critérios lingüísticos, históricos, culturais, além do fato das obras existentes apresentarem sistematicamente uma combinação de traços de diferentes dicionários. Ainda assim, defende-se a importância da elaboração de princípios classificatórios para os dicionários (semi)bilingues porque entende-se que isso pode proporcionar conhecimentos que refinam os princípios de recopilação dessas obras lexicográficas e melhoram a sua qualidade lingüística e lexicográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Lexicografia Pedagógica. Dicionário (semi)bílingue. Classificação de dicionários.

ABSTRACT: (Semi)bilingual lexicographic works are hybrid repertoires that merge features of bilingual and monolingual dictionaries. For this reason, metalexicography understands such lexicographic works as complex products and, under this designation, there are dictionaries of very different characteristics, which results in the fact that these works have been very little researched and produced. Both the concept and the designation of (semi)bilingual dictionaries are very varied, so this study conceives them as a new subtype of interlingual lexicographic work. In this context, the classification principles that describe these lexicographic works have not been satisfactorily established. Because of that, we propose a reflection on them from a taxonomic proposal to printed dictionaries. The difficulty of elaborating a classification proposal for (semi)bilingual works lies in the combination of linguistic, historical and cultural criteria, besides the fact that existing works systematically present a combination of traces of different dictionaries. Even so, the importance of the elaboration of classification principles for (semi)bilingual dictionaries is defended because it is understood that it can provide knowledge that refines the principles of the compilation of these lexicographic works and improves their linguistic and lexicographic quality.

KEYWORDS: Lexicography. Pedagogical Lexicography. (Semi)bilingual dictionary. Proposal of dictionary classification.

1 INTRODUCCIÓN

Las cuestiones que se proponen en este trabajo forman parte de una investigación más amplia que se desarrolló en Bueno (2019) y que estuvo centrada exclusivamente en repertorios lexicográficos (semi)bilingües impresos¹. Por tanto, la designación que se utiliza, diccionarios (semi)bilingüe, con el prefijo “semi” entre paréntesis, se remonta a ese estudio.

Las obras lexicográficas (semi)bilingües se conocen tradicionalmente en el ámbito de la Lexicografía hispánica a través de la designación semibilingüe. Sin embargo, proponemos esa forma alternativa, (semi)bilingüe, porque al no haber acuerdo teórico sobre si esos diccionarios se acercan más a las obras bilingües o las monolingües, la mayoría de metalexicógrafos que se dedicaron al estudio de esas obras reconocen que tienen un carácter híbrido. De forma que las diferentes unidades que se utilizan para referirse a las obras lexicográficas (semi)bilingües desvelan, además de cuestiones terminológicas, la problemática conceptual que hay en el entorno de esos diccionarios. En otras palabras, no está suficientemente aclarado desde la metalexicografía si las obras (semi)bilingües se constituyen, de hecho, como obras lexicográficas monolingües, bilingües o ambas a la vez. Autores como Snell-Hornby (1987) y Battenburg (1991) afirmaron que esos repertorios se parecen más a un diccionario monolingüe, porque, entre

¹ Aunque la mayoría de los usuarios de diccionarios para el aprendizaje de lenguas parece preferir utilizar repertorios lexicográficos en formato en línea, la investigación de la que procede ese artículo se centró en diccionarios impresos. Principalmente porque tenía como objetivo proponer alternativas de presentación de informaciones lingüísticas en D(S)B a partir del análisis de las insuficiencias que se han constatado en diferentes obras que se han analizado y que eran todas impresas. Todo ello incita a corroborar nuestra intuición que en el ámbito de la lexicografía hispánica aún son muy escasas las obras lexicográficas de soporte en línea creadas originalmente como repertorios lexicográficos (semi)bilingües.

otras características, incluyen una definición en la L2. Marelló (1996) y James (1994)² señalaron que esos diccionarios se identifican más con los bilingües, ya que aportan un equivalente de traducción a la L1 del usuario. Hartmann y James (2001) y Welker (2008) aseveraron que estos diccionarios son un tipo de obra bilingüe, ya que presentan dos lenguas diferentes en su contenido microestructural y, por ello, el prefijo “semi” estaría mal empleado – supuestode Welker (2008, p. 358). Concordamos con ello porque identificamos un repertorio bilingüe como el que pone dos lenguas en contacto en la microestructura de los artículos lexicográficos, sin embargo, seguimos utilizando el prefijo “semi” entre paréntesis para diferenciar estos diccionarios de los repertorios bilingües por defecto.

Por tanto, el diccionario (semi)bilingüe, en adelante D(S)B, es un tipo de obra lexicográfica compleja debido a su carácter híbrido, que mezcla en un mismo repertorio características de obras monolingües y bilingües. Esa hibridación de la obra lexicográfica promueve reflexiones desde la perspectiva teórica, como, por ejemplo, para establecer un concepto de tal repertorio o elaborar una terminología unificada para designarlos, como también desde la práctica lexicográfica de compilación de estos diccionarios, porque conlleva aspectos que involucran la Lexicografía monolingüe y la bilingüe. Además, como un factor que complica ese ámbito de análisis, Bueno y Durão (2018, p. 2266) señalaron que bajo la nomenclatura (semi)bilingüe o diccionario bilingualizado hay obras lexicográficas que tienen perfiles muy diversos.

Por ese motivo, es posible sostener que la teoría y la práctica lexicográfica de obras (semi)bilingües constituyen un ámbito de estudios complejo y de difícil precisión, lo que ha tenido como consecuencia que esos repertorios hayan recibido poca atención de parte de los investigadores, tanto del ámbito metalexicográfico, como también de los lexicógrafos que se dedican a la producción de diccionarios pedagógicos. Además, el D(S)B tiene su origen en tradiciones lexicográficas lejanas a la hispánica, lo que motivó a que no se reconocieran como obras de interés académico y editorial en ese contexto. Por tanto, se puede inferir que la magnitud que involucra la amalgama de tales obras lexicográficas se ve reflejada en las escasas investigaciones sobre esos repertorios, así como también en su insuficiente producción lexicográfica³.

Por tanto, este trabajo tiene como objetivo principal reflexionar acerca de algunos supuestos que la clasificación de las obras lexicográficas (semi)bilingües involucra, tanto desde la perspectiva teórica, como también práctica. Para ello, repasamos brevemente algunas cuestiones que atañen al concepto y a la designación de esos repertorios lexicográficos, así como también a su origen.

2 LA PROBLEMÁTICA EN EL ENTORNO DE LA DESIGNACIÓN Y EL CONCEPTO DE LAS OBRAS LEXICOGRAFICAS (SEMI)BILINGÜES

Tradicionalmente, en la metalexicografía ha sido complejo comprender en qué categoría lexicográfica se encajan los D(S)B y cuáles son los rasgos que los caracterizan. Además, ha habido una variación significativa en la designación y en la terminología que concierne a ese tipo de obra.

Uno de los primeros teóricos que debatió el concepto de D(S)B fue Hartmann (1992, p. 63-64), quien lo caracterizó como un diccionario bilingualizado, es decir, como una obra que monolingüe a la que se añaden contenidos en la L1 de su potencial usuario. Por tanto, lo identificó como un género particular de diccionario orientado hacia el usuario. Así, consistía en un nuevo subtipo de obra lexicográfica interlingüística. Ese estudioso caracterizó el D(S)B a partir de sus rasgos híbridos entre el diccionario monolingüe de aprendizaje y el bilingüe para aprendices de L2, principalmente por la inclusión de una equivalencia de traducción de cada

² Es importante poner de relieve que la literatura metalexicográfica que trata de las obras lexicográficas (semi)bilingües se concentra principalmente en los años 90, cuando esos repertorios lexicográficos se publicaron, mayoritariamente, como obras lexicográficas comerciales. De acuerdo con Duran y Xatara (2005, p. 47), las ediciones KDictionaries, de la editorial Kernerman, son las primeras obras lexicográficas bilingualizadas que popularizaron el concepto lexicográfico de diccionario (semi)bilingüe. Posteriormente a la década de los 90 son escasas las publicaciones de este tipo de repertorio lexicográfico. Por ello, también son más escasas las reflexiones metalexicográficas acerca de este tipo de diccionario.

³ En esa dirección, Werner (2005, p. 80) señaló que la escasez de repertorios (semi)bilingües para el aprendizaje de lenguas es una constante en la Lexicografía Pedagógica. Posteriormente, Werner (2010, p. 650) argumentó que el escaso estudio de obras bilingües para el aprendizaje de lenguas es consecuencia de un postulado que, aunque esté ya teóricamente superado, aún lo respetan muchos los autores, que es la absoluta monolingüidad en la enseñanza de idiomas extranjeros, uno de los motivos por el cual los diccionarios bilingües han sido tradicionalmente rechazados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

entrada en la lengua del usuario, afirmando que hasta aquel momento había estado ignorado en las investigaciones sobre diccionarios.

Para Nakamoto (1995), el D(S)B constituye un nuevo tipo de obra lexicográfica que se queda a medio camino entre el diccionario bilingüe y el monolingüe, ya que presenta definiciones monolingües en la L2 y equivalencias de traducción de las entradas en la L1 del usuario. Además, indicó cuáles fueron las designaciones que se utilizaron para nombrar esas obras: *bilingualizado*, *semibilingüe*, *glosado* y *traducido*. Marelló (1996, p. 49), además, defendió que los diccionarios bilingualizados son híbridos y tienen una lengua de uso metalingüístico, a diferencia de la obra bilingüe que solamente presenta los equivalentes de las entradas. Propuso una distinción entre D(S)B y el diccionario bilingualizado, afirmando que el D(S)B ha sido concebido originalmente para tal función y el diccionario bilingualizado es una traducción, una modificación de una obra monolingüe que lo precede.

Sin embargo, en Bueno (2019) se ha observado que en la práctica lexicográfica no se ha aplicado esa diferenciación entre obras bilingualizadas y las concebidas originalmente como (semi)bilingües. Principalmente, porque la mayoría de los diccionarios que se titulan (semi)bilingües son, de hecho, obras lexicográficas adaptadas de un original monolingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que están dirigidas a grupos mixtos de usuarios de diferentes lenguas maternas (como, por ejemplo, los diccionarios de la editorial Kernerman). De manera que no presentan cualesquier materiales lingüísticos en la L1 del usuario además de la equivalencia de traducción al idioma para el que fueron bilingualizados. En otras palabras, lo que se concibió como bilingualización en ese tipo de obra lexicográfica se centró en el añadido de una unidad léxica en la L1 del usuario al que se dirige potencialmente al final de cada una de las acepciones de cada entrada.

Otra perspectiva interesante acerca del concepto del D(S)B la aportó Marelló (1998, p. 310), quien relacionó esas obras a su origen monolingüe, defendiendo que el D(S)B no puede reemplazar la obra monolingüe, pero sí debe formar parte de una de las etapas del aprendizaje de lenguas. En otras palabras, el D(S)B se configura como una obra lexicográfica que debe utilizarse después del diccionario bilingüe y que le encamina al usuario a la consulta de la obra monolingüe.

En una línea de argumentación contraria a reconocer el D(S)B como una nueva tipología de obra lexicográfica, Duran (2004, p. 122) indicó que esos diccionarios son un subtipo del diccionario bilingüe, así que no se constituyen como nuevas obras lexicográficas y tampoco son diccionarios que les subsiguen a los bilingües. Los nombró Diccionarios bilingües pedagógicos. Sin embargo, no estamos de acuerdo con esa propuesta de designación, porque implicaría admitir que el Diccionario bilingüe pedagógico es un diccionario bilingüe que se caracteriza como pedagógico, de forma que todos los demás diccionarios bilingües no serían pedagógicos, lo que no es correcto, en absoluto. De forma que su propuesta terminológica no permite distinguir el Diccionario bilingüe pedagógico de las otras obras bilingües que puedan utilizarse en la enseñanza de lenguas, ya que la característica pedagógica que tiene es compartida con otros diccionarios bilingües, por lo tanto, es una designación ambigua.

El único autor que debatió la concepción de los D(S)B como obras lexicográficas híbridas fue Welker (2008, p.358-359). Ese autor señaló que la concepción de la obra semibilingüe como diccionario híbrido es demasiado amplia y poco informativa ya que puede haber obras lexicográficas híbridas de otros tipos, como, por ejemplo, la mezcla entre diccionario y enciclopedia, de forma que el término híbrido no aclara de qué mezcla se trata, ni desde la perspectiva terminológica, como también desde la perspectiva conceptual de la caracterización práctica de tales obras. Welker (2008, p. 358) propuso como designación a esas obras lexicográficas “Diccionario monolingüe con traducción”, defendiendo que no son *semi*, sino que son totalmente bilingües, ya que muchas no ofrecen más informaciones en la L1 que solamente los equivalentes.

Sin embargo, es posible plantear que, aunque el término *híbrido* es poco preciso, generalmente en la Lexicografía cuando se menciona una obra lexicográfica con esa característica comúnmente se asocia ese rasgo a los D(S)B. Asimismo, al igual que Welker (2008) estamos de acuerdo con que esas obras son de hecho repertorios lexicográficos bilingües en sentido estricto de una obra que debería poner dos lenguas en contacto no solo a partir de la presencia de equivalentes de traducción, sino de la presencia de otro tipo de informaciones (lingüísticas o no) en la L1. Por tanto, concebir a los D(S)B como obras lexicográficas bilingües, permitiría aceptar la posibilidad de que se incluyeran en esos diccionarios otros contenidos en la L1, además del equivalente de traducción. Esos podrían ser, por ejemplo, informaciones semánticas, pragmáticas o enciclopédicas para apoyar la descodificación o

informaciones morfológicas y/o sintácticas para apoyar la codificación. Lo importante es que esos contenidos en L1 fueran, de hecho, contrastivos con la L2, de forma a poner de relieve las diferencias entre esos idiomas o a destacar alguna similitud entre tales lenguas.

En tal contexto, nos parece contradictorio que Welker (2008, p.358) haya defendido que los D(S)B son repertorios lexicográficos bilingües y luego haya propuesto una designación que asocia esas obras casi exclusivamente a sus características monolingües (Diccionario Monolingüe con Traducción). Eso refleja un aspecto fundamental en el entorno de las reflexiones acerca de las obras lexicográficas (semi)bilingües: que la designación que tradicionalmente se ha utilizado en esas obras no va de la mano de la problemática que atañe a la complejidad de su concepción que mezcla características de obras lexicográficas monolingües y bilingües. En otras palabras, las designaciones que se han utilizado no espejan las posibles funcionalidades que ese tipo de obra lexicográfica puede llegar a tener y tampoco las dificultades propias del ámbito interlingüístico que son inherentes a las obras lexicográficas bilingües, tal y como es el D(S)B.

En Bueno y Durão (2018, p. 2276) se presentó un resumen de las características que los D(S)B que se conocen tradicionalmente suelen tener:

- son diccionarios que presentan simultáneamente definiciones en la L2 y equivalentes de traducción en la L1 del potencial usuario;
- se dirigen a aprendices extranjeros de la L2;
- son obras bilingüizadas a partir de un original monolingüe, en la mayoría de los casos;
- pueden utilizarse como obras monolingües siempre y cuando el metalenguaje se haga en la misma lengua de los lemas.

Así pues, concebir al D(S)B como obra lexicográfica monolingüe, lo que implica – reducir su caracterización únicamente a la presencia del equivalente de traducción en la L1 del potencial usuario como el principal rasgo distintivo de esos repertorios lexicográficos frente a los demás. Además de eso, utilizar designaciones que lo conectan únicamente a sus rasgos monolingües y no a los bilingües, genera las siguientes implicaciones principales:

- (I) dificulta concebirlo tipológicamente como obra bilingüe de carácter pedagógico,
- (II) perjudica su identificación como obra lexicográfica bilingüe que puede llegar a tener alto potencial contrastivo entre las lenguas que incluye, y
- (III) merma las posibilidades de utilizarlo como herramienta pedagógica que realmente fomenta el aprendizaje de lenguas.

Por todos esos planteamientos que se han señalado es posible reflexionar que en el ámbito metalexicográfico que se ciñe a la concepción tipológica observable y a la designación de las obras lexicográficas (semi)bilingües:

- a) se utilizan designaciones variadas para identificar al D(S)B, por tanto, se infiere que no hay unanimidad terminológica para nombrarlo⁴;
- b) las discrepancias que se han observado en las designaciones provienen de las interpretaciones conceptuales que cada autor tiene de estas obras lexicográficas, es decir, si los identifican tipológicamente más con repertorios lexicográficos monolingües o bilingües;
- c) la complejidad teórica y práctica que atañe a la caracterización de esos repertorios lexicográficos permite múltiples contornos en torno al concepto de obra (semi)bilingüe. Por tanto, proponemos como un criterio para distinguir entre los tipos de obras lexicográficas (semi)bilingüe diferenciar la fuente de la cual procede el diccionario, a grandes rasgos, separándolos en dos grandes grupos: el D(S)B concebido como una creación original desde la planta lexicográfica y el D(S)B bilingüizado concebido como obra adaptada a partir de otras obras lexicográficas.

⁴ Se emplea mayoritariamente el término *semibilingüe* (tradicción metalexicográfica hispánica) y *bilingualised* (tradicción metalexicográfica anglosajona).

En ese apartado se ha podido observar la complejidad involucrada en delimitar el significado y la designación de las obras lexicográficas (semi)bilingües, posiblemente incrementada por el carácter híbrido de esos repertorios lexicográficos al mezclar características de diccionarios monolingües y bilingües. De ahí, cabría cuestionar ¿por qué eso ocurre? Una de las posibles respuestas puede estar relacionada con el origen de ese tipo de obra lexicográfica, así que tratamos de desvelar algunos supuestos acerca de ello en el siguiente epígrafe.

3 EL ORIGEN DE LAS OBRAS LEXICOGRAFICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Concebimos el D(S)B como una categoría de obra lexicográfica pedagógica que se destina al aprendizaje de lenguas. Por ello, proponemos la reflexión acerca de su origen partiendo de observar el nacimiento de las obras generales para el aprendizaje de lenguas.

Para Moreno Fernández (1998, p.152), la génesis del interés por los diccionarios para estudiantes de lenguas extranjeras se relaciona con la necesidad que hubo de fomentar el aprendizaje de lenguas de modo rápido y eficaz a partir de las dos Guerras mundiales. Ya para Cowie (1999, p.3), las circunstancias para el apareamiento de obras para el aprendizaje de lenguas han sido potencialmente favorables para los editores de diccionarios de aprendizaje de lenguas por medio de los subsidios ofrecidos por los programas de investigaciones acerca del léxico, que casi siempre partían de la perspectiva y de las necesidades europeas.

Sin tener en cuenta los aspectos comerciales que implicaron el desarrollo de la Lexicografía Pedagógica como un todo, Durão (2011, p. 15-16) relacionó el origen de los primeros diccionarios de aprendizaje con los protodiccionarios sumerios. De acuerdo con esa autora, los diccionarios para el aprendizaje se basaron en los repertorios léxicos que los escribas de la época elaboraban para que sus alumnos los copiaran y los memorizaran.

Es posible reconocer, por tanto, que hay un carácter pedagógico que motivó el nacimiento de los primeros repertorios lexicográficos para el aprendizaje de lenguas. Eso permite asociar una característica pedagógica al surgimiento de los diccionarios de forma general. De ahí que se puede inferir que el origen de esas obras que actualmente se titulan diccionarios pedagógicos es mucho más antiguo de lo que se puede conjeturar. Todo ello corrobora que el nacimiento y la evolución de la Lexicografía Pedagógica pone de relieve algunas relaciones cercanas posibles entre la Lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, con especial atención a los abordajes metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas⁵.

Así pues, es posible afirmar que la Lexicografía Pedagógica se configura como un área de la Lexicografía que surge con una naturaleza interdisciplinar con convergencias, principalmente, entre:

- a) la Lingüística teórica – que puede aportar una descripción lingüística adecuada del léxico que se incorpora al repertorio lexicográfico,
- b) la Lingüística aplicada y la didáctica de lenguas – que pueden proporcionar los principios para describir al usuario del repertorio lexicográfico y el tipo de aprendizaje en el que está insertado ese usuario. Como consecuencia de ello, sus necesidades de aprendizaje y destrezas lingüísticas y no lingüísticas que ese aprendizaje involucra;
- c) la Metalexigrafía y la Lexicografía práctica – que se encargan de orientar los aspectos relacionados con la calidad lexicográfica del diccionario.

3.1 EL ORIGEN DE LAS OBRAS LEXICOGRAFICAS (SEMI)BILINGÜES

⁵ En Bueno (2007, p. 28-48), se señaló que hay una estrecha relación entre la presencia del diccionario en el aula (que implica el incremento de las reflexiones metalexigráficas y el aumento de la producción práctica de diccionarios para el aprendizaje) y los cambios en los abordajes para la enseñanza de lenguas. Según esa perspectiva, esos cambios implicaron diversas modificaciones en la visión de lengua y, como consecuencia, en la producción de materiales didácticos para su enseñanza. Todo ello permitió que se atribuyera un nuevo y más prominente lugar a las obras de referencia como el diccionario en el aprendizaje de lenguas.

El nacimiento de los D(S)B, de acuerdo con Hartmann (1994, p. 215), se relaciona con su posible funcionalidad. Para él, ese tipo de repertorios debe funcionar como un “puente” entre el diccionario bilingüe tradicional y el monolingüe de aprendizaje: “Bilingualized dictionaries provide a useful bridge between the traditional bilingual dictionary (still associated with low-level proficiency) and the monolingual dictionary aimed at advanced learners”.

Según Marelló (1998, p. 292), la obra lexicográfica de Hornby, en la década de 60, es el primer ejemplo de diccionario bilingüizado más cercano a lo que hoy se conoce como D(S)B. Esa autora puso de relieve que Hornby no estuvo involucrado en el proceso de bilingüización de las obras⁶ porque defendía el principio pedagógico de que una lengua debería aprenderse por el intermedio de ella propia⁷. Es importante destacar que esa es una de las características generales de las obras bilingüizadas, que los editores del repertorio del cual se origina el D(S)B no participan del proceso de bilingüización del diccionario.

De acuerdo con Laufer y Kimmel (1997, p. 362), en consonancia con Hartmann (1994), los D(S)B se originaron a partir de su probable funcionalidad. Estas autoras señalaron que su surgimiento fue motivado por la idea de crear una combinación ideal entre la utilidad real del diccionario y la capacidad de los usuarios para utilizarlo. Es decir, estos repertorios surgieron porque al ofrecer las informaciones monolingües y bilingües las capacidades de los usuarios se potencian y “un diccionario híbrido que contiene los dos tipos de información parece más apropiado”⁸.

Hartmann y James (2001, *s.v. bilingualised dictionary*) sostuvieron que el surgimiento de las obras bilingüizadas tiene una historia muy larga y que la obra inicial más conocida de este tipo es la bilingüización de un diccionario de Hornby para el chino, en 1948. Afirmaron que la aparición de esos diccionarios fue motivada por las necesidades de los alumnos y profesores de LE.

Para Duran (2004, p.27), las obras (semi)bilingües para aprendices surgieron dentro del segundo momento del movimiento comunicativo, cuando los teóricos empezaron a reevaluar los principios del abordaje comunicativo y comenzaron a reconocer la relevancia del papel del léxico y de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, Duran (2004, p.54) señaló que el D(S)B surgió como un intento de conciliar las ventajas de los repertorios monolingües y bilingües para superar las críticas que ambos tipos de diccionarios recibieron de la comunidad de enseñanza de lenguas.

En una posición análoga a Duran (2004), Climent de Benito (2008, p. 417) indicó que el propósito de crear ese tipo de repertorio lexicográfico era didáctico: solventar el salto de conocimiento que hay entre los niveles iniciales, intermedios y/o avanzados, defendiendo que hay que considerar estas obras como una categoría lexicográfica prototípica.

A modo de conclusión, es posible reflexionar que la misma complejidad que se relaciona con la designación y la concepción de los D(S)B también se observa en el supuesto y controvertido origen de ese tipo de obra lexicográfica. Sin embargo, sería posible resumir la génesis de las obras (semi)bilingüe partiendo de los siguientes aspectos:

- (I) los repertorios lexicográficos para el aprendizaje de lenguas, de forma general, surgen asociados a un interés marcadamente pedagógico, con lo cual es posible relacionar su apareamiento y desarrollo con los diferentes abordajes metodológicos que se han utilizado en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia;
- (II) las primeras bilingüizaciones tienen un origen muy lejano, se ubican en los protodicciones sumerios;
- (III) el origen del D(S)B se vincula a una doble perspectiva: una funcional: fundamentada en principios lexicográficos cuyo objetivo ha sido aunar características de obras monolingües y bilingües en un nuevo modelo de obra lexicográfica y una didáctica: fundamentada en las nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas en las cuales se revaloró la importancia del aprendizaje del léxico y la presencia de la LM en todo el proceso de aprendizaje de la L2.

⁶From the introductions to these dictionaries, we can see that Hornby was not directly involved in the process of bilingualization.

⁷Hornby was firmly committed to the pedagogical principle that English should be learned through the medium of English.

⁸ A hybrid dictionary which contains the two types of information would seem most appropriate.

Además, podría ponerse de relieve que los D(S)B, históricamente, trataron también de responder a demandas editoriales y no necesariamente de cubrir aspectos que emanan directamente del ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, lo que incitó a que las investigaciones al respecto y la producción lexicográfica de ese tipo de obras haya sido perjudicada. Además, se puede plantear que cuando eso ocurre queda poco espacio para reflexiones teóricas sobre la calidad del producto lingüístico y lexicográfico en sí. Por otro lado, los materiales didácticos que parten exclusivamente de la teoría en la que se basan sin tener en cuenta las necesidades que existen en el mercado editorial, así como también en las prácticas pedagógicas, suelen desvincularse de las necesidades del mercado y de las cuestiones prácticas que atañen al uso de materiales didácticos.

En el siguiente apartado discutimos acerca de las diferentes perspectivas a partir de las cuales es posible agrupar obras lexicográficas. Además, presentamos las diversas posibilidades de clasificación de los D(S)B.

4 PRINCIPIOS CLASIFICATORIOS APLICABLES A LAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS (SEMI)BILINGÜES

De acuerdo con Bueno (2019, p. 64), la estructura mínima más o menos prototípica de lo que se conoce comúnmente como un D(S)B es la que presenta el lema en L2 + definición en L2 + equivalente en L1, sin embargo, puede haber otras estructuras de obras lexicográficas (semi)bilingües. Ya sea por la diferencia de los procesos de bilingüización que generan diferentes productos lexicográficos o por la diferencia de concepción de la planta de la obra lexicográfica. Por tanto, en este epígrafe se presenta y se discute la relevancia que hay entre los diferentes tipos de repertorios lexicográficos (semi)bilingües. Además, reflexionamos acerca de cuáles han sido los criterios que la Metalexicografía ha utilizado para organizar las diferentes obras (semi)bilingües.

Partimos de criterios de clasificación de obras lexicográficas que se basan en una propuesta taxonómica, aunque también mencionamos las clasificaciones de esos repertorios que parten de organizaciones tradicionales por sistemas de rasgos. Organizar una clasificación de tipos de obras lexicográficas resulta en una actividad compleja por dos motivos principales:

- a) en primer lugar, porque en eso influyen factores lingüísticos, históricos y culturales relacionados con las obras lexicográficas y sus usuarios;
- b) en segundo lugar, porque las obras lexicográficas existentes presentan, por lo general, una combinación de rasgos pertenecientes a categorías diferentes.

Desde tal perspectiva, Haensch (1982, p. 95-96) puso de relieve que las clasificaciones de repertorios a partir de criterios aislados solamente permiten acceder a representaciones parciales e imprecisas de las obras como pertenecientes a grupos específicos. Por tanto, sería posible inferir que clasificaciones por sistemas de rasgos pueden no describir de forma tan completa las diferentes posibles categorías lexicográficas.

Por ello, proponemos una clasificación de los D(S)B que se basa en una propuesta taxonómica. De acuerdo con Swanepoel (2003, p. 45), una taxonomía es un sistema de clasificación y descripción de elementos de una determinada categoría. Posteriormente, Bugueño Miranda (2014, p. 219) agregó que una clasificación taxonómica es un sistema que permite separar elementos de un grupo en subgrupos que se excluyen y que no son ambiguos. Por lo tanto, es posible inferir que son clasificaciones menos amplias y más específicas que aquellas por sistemas de rasgos.

La importancia de la elaboración de taxonomías en la Lexicografía se refleja, principalmente, en el perfeccionamiento de los instrumentos lexicográficos que se crean según determinadas características y con funciones claramente delimitadas⁹. En otras palabras, conocer los elementos que pertenecen a una clasificación taxonómica y no a otra, permitiría diseñar y producir repertorios lexicográficos con características específicas y que, por ello, posibilitarían ejecutar de manera optimizada las funciones para las cuales estuviera planificada cada tipo específico de obra lexicográfica.

⁹ Nos basamos en lo planteado por Bugueño Miranda (2014, p. 215), quien afirmó que clasificar las obras lexicográficas permite diseñar instrumentos que están de acuerdo con determinados patrones y parámetros formales que garantizan su real utilidad.

Bugueño Miranda (2014, p.216-219), quien defendió la clasificación de repertorios lexicográficos a partir de la elaboración de taxonomías, propuso tres grandes grupos de criterios para la clasificar las obras lexicográficas:

- a) fenomenológico o impresionista: criterio externo a la obra lexicográfica, como, por ejemplo, el tamaño y la densidad macroestructural;
- b) funcional: criterio que se atañe a la función prevista para el repertorio lexicográfico, por ejemplo, la orientación por grupos de usuarios;
- c) lingüístico: criterio que se relaciona con las características lingüísticas de la obra, como el número de lenguas o la perspectiva del acto comunicativo.

Hay que poner de relieve la complejidad que radica en la elaboración de una taxonomía que dé cuenta de la totalidad de obras lexicográficas disponibles, por ello nos limitamos únicamente a reflexionar sobre una taxonomía que se aplique a las obras lexicográficas (semi)bilingües. Hacemos hincapié en describir con más detenimiento los criterios funcionales y lingüísticos de esos repertorios lexicográficos.

Duran (2004, p.59) aseveró que no hay acuerdo sobre el lugar que las obras (semi)bilingües ocupan en la metalexigrafía, no hay unanimidad sobre cómo o dónde insertar esas obras en las tipologías que ya existen. Hay autores que creen que el formato y la terminología no son originales, por lo tanto, no las clasifican como un subtipo de obra lexicográfica, sino que directamente las describen o bien como obras bilingües o bien como obras monolingües:

Apesar de Lionel Kernerman (1994) proclamar que o dicionário semibilingüe é um novo tipo de dicionário, alternativo aos dicionários bilingüe e monolingüe, os metalexicógrafos ainda não chegaram a um consenso sobre sua inserção dentro da tipologia de dicionários. Aliás, nem o formato do dicionário nem sua denominação são originais, conforme apontam Nakamoto (1995), Marelló (1996) e James (2000)

Sobre la importancia de establecer principios clasificatorios adecuados específicamente a los diccionarios (semi)bilingües, Hartmann (1992, p.68) señaló que eso es importante porque incide principalmente en dos ámbitos que se retroalimentan, la teoría y la práctica lexicográfica:

- a) en la teoría lexicográfica: una clasificación permite conocer los diferentes (proto)tipos de diccionarios (semi)bilingüe y eso conlleva una mejoría de la comprensión acerca de sus características y diseño;
- b) en la práctica lexicográfica: una clasificación aporta conocimientos acerca de la diversidad de obras lexicográficas de determinado tipo y eso proporciona conocimientos que pueden refinar los principios de recopilación de diccionarios, culminando en mejores productos lexicográficos.

El planteamiento de Hartmann (1992) es fundamental para reflexionar acerca de la necesidad de correspondencia entre la teoría y la práctica lexicográfica, con especial atención a las características específicas de las obras lexicográficas que se estudian. Además, pone en evidencia la influencia que puede llegar a tener en la lexicografía práctica conocer los diferentes tipos de obras lexicográficas. En otras palabras, que eso puede incidir en la mejoría de los repertorios lexicográficos concebidos como objetos editoriales.

En ese contexto, el primer metalexicógrafo que propuso una tipología específica de las obras (semi)bilingües fue James (1994), quien declaró que esos diccionarios pueden tener origen en las obras monolingües de aprendizaje y en las monolingües generales. James (1994, p.194) señaló que el diccionario bilingüe es bidireccional, sirviendo adecuadamente a usuarios de dos lenguas diferentes, a diferencia del bilingüizado, que suele ser monodireccional. James (1994, p. 187), además, reconoció que el diccionario bilingüizado consiste en un género particular de obra lexicográfica híbrida e indicó que puede haber cuatro tipos principales de obras lexicográficas (semi)bilingües y que todas ellas tienen una función convergente: el fomento del aprendizaje de lenguas, como se observa en el cuadro que se organiza a continuación:

	Tipo de D(S)B	Obra de la que parte	Características<	Funciones
1	Diccionarios bilingües para aprendices (<i>bilingualised learners' dictionary</i>)	diccionario para el aprendizaje de lenguas	- equivalente de traducción en la L1 agregado posteriormente a la definición en L2 para confirmar el sentido vago de las definiciones.	- función didáctica de fomentar el aprendizaje
2	diccionarios bilingües para la enseñanza (<i>bilingualised teaching dictionary</i>)	diccionario monolingüe general para hablantes nativos del idioma	- ser útil para el usuario nativo (que no consulta el equivalente, sino la definición en L1), - ser útil para el usuario extranjero (que consulta primero el equivalente en L2 y solo consulta la definición para desambiguar el significado, pues esta es muy compleja), - permite adaptaciones del material de la L2 que se agregue, como, por ejemplo, simplificar las definiciones, añadir ejemplos o sentidos a las definiciones.	- función didáctica de fomentar el aprendizaje
3	diccionarios bilingües para el aprendizaje (<i>bilingualised learning dictionary</i>)	diccionario monolingüe general para hablantes nativos del idioma	- lemas que están en la L1 del usuario, - hay glosas en la L2 que están aprendiendo con la finalidad de ayudar al usuario de la L1 a codificar en la L2.	- función didáctica de fomentar el aprendizaje
4	diccionarios semibilingües (<i>Semi-bilingual dictionary</i>)	diccionario para el aprendizaje de L2	- las partes en la L1 y en la L2 han sido creadas por el mismo autor del diccionario, forman parte de un mismo proyecto lexicográfico,	- función didáctica de fomentar el aprendizaje

Cuadro 1: La tipología de D(S)B de James (1994)

Fuente: elaboración propia

Así, los tipos de obras 1, 2 y 3 caracterizados en la tipología de obras (semi)bilingües de James (1994) son las llamadas bilingües y tienen en común que el contenido que se incluye en la L1 (un equivalente de traducción) sirve para confirmar los significados de las paráfrasis definidoras que están en la L2 del usuario. Además, tales informaciones se agregan posteriormente a la elaboración inicial del diccionario monolingüe y por otro equipo lexicográfico. Eso puede implicar que tales informaciones tengan un tratamiento lexicográfico diferente en cada una de las lenguas.

Otro punto que hay que poner de relieve es que los tipos 1 y 4 de diccionario se originan de diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras, frente a los tipos 2 y 3, que se bilingüizan a partir de obras lexicográficas generales para hablantes nativos. Por tanto, se espera que los tipos 1 y 4 presenten definiciones en la L2 más cortas, más simplificadas, menos enciclopédicas y con el léxico controlado, a diferencia de los tipos 2 y 3. Por esa característica, sería posible conjeturar que cuando un usuario extranjero consulta ese tipo de obra lexicográfica es posible que la equivalencia de traducción que se incluye en la L1 sea menos útil para actividades de descodificación, aunque esa afirmación queda pendiente de confirmación.

El tipo de diccionario número 4 sería el (semi)bilingüe por defecto y está más cercano a la obra lexicográfica de ese tipo ideal. En otras palabras, presenta la estructura monolingüe derivada de un original orientado a aprendices extranjeros y, por ello, más

simplificada y cuyo equivalente de traducción forma parte del proyecto lexicográfico inicial. Eso debería contribuir para que el contenido lingüístico de la información en la L1 esté más integrado a las paráfrasis definidoras en la L2.

Por todo ello, afirmamos que la propuesta de James (1994, p. 196) es un aporte importante a ese ámbito de estudios porque presenta una comprensión diferente del proceso de bilingualización de la obra lexicográfica. Ese autor sostuvo que la bilingualización no debe entenderse como un recurso comercial de creación de obras lexicográficas, sino como un recurso de creación de una nueva tipología de obra lexicográfica, poniendo de relieve el matiz didáctico de las obras bilingualizadas y separándolas en dos grandes grupos:

(I) bilingualizadas a posteriori a partir de obras que la preceden (ya sea para hablantes nativos o para aprendices extranjeros) y

(II) concebidas como creaciones originales (semi)bilingües, que son específicas para un tipo de usuario, cuyos apartados traducidos son redactados por el mismo autor.

Sin embargo, no se han encontrado registros de obras lexicográficas en lengua española del segundo tipo, es decir, concebidas originalmente como (semi)bilingües desde su planta lexicográfica. De esta manera, sería posible admitir que esa clase de diccionarios es aún novedosa en el ámbito de la Lexicografía interlingüe hispánica. Además, se constituiría como un prototipo ideal de esas obras lexicográficas porque permitiría explotar idealmente las características de repertorios monolingües y bilingües desde una perspectiva contrastiva entre las lenguas. Con ello, presentaría una finalidad didáctica de fomentar el aprendizaje de una determinada L2 para un usuario de una L1 específica.

Otro autor que contribuyó con la elaboración de una propuesta para clasificar obras (semi)bilingües fue Climent de Benito (2005, p. 404). Él señaló que para clasificar tales diccionarios es necesario tener en cuenta tres parámetros, principalmente:

- a) las fuentes de las cuales proceden;
- b) las modificaciones que sufren;
- c) los propósitos para los que han sido creados.

De lo que planteó Climent de Benito (2005, p.411), quisiéramos señalar un aspecto importante: que las características propias de este género lexicográfico afectan directamente la definición de Lexicografía Pedagógica por dos motivos, principalmente:

(I) porque la hibridación o los diferentes grados de bilingualización de los diccionarios (semi)bilingües incitan a inferir que la diferencia entre los diccionarios monolingües y bilingües deja de ser tan significativa,

(II) porque la hibridación de tales obras surge por y para finalidades didácticas que involucran el aprendizaje de lenguas.

Si por un lado ese autor pone de relieve algo que está tan latente en la Lexicografía Pedagógica como el surgimiento de los D(S)B a partir de motivaciones didácticas, por el otro, desvela una nueva posibilidad de análisis al señalar que el origen de esas obras lexicográficas afecta el concepto de LP porque diluye los límites conceptuales entre repertorios monolingües y bilingües.

Ese planteamiento es de especial relevancia para las reflexiones que proponemos. Estamos parcialmente de acuerdo con ello, creemos que si de hecho las obras (semi)bilingües hubieran sido objeto de más investigaciones metalexicográficas que fueran capaces de contribuir con su desarrollo teórico y práctico, así como si hubieran recibido más atención editorial, seguramente las distinciones teóricas y las fronteras prácticas que existen entre la elaboración de una obra monolingüe y una obra bilingüe no se caracterizarían como una zona borrosa y de difícil separación. Sin embargo, el panorama de investigación metalexicográfica de ese ámbito es escueto, así como los proyectos editoriales de D(S)B, de forma que apenas se ha podido concebir el D(S)B como una nueva categoría de obra lexicográfica.

Por todo lo que se ha presentado y reflexionado hasta aquí, parece haber una dicotomía fundamental en el entorno de la taxonomía de las obras lexicográficas (semi)bilingües: que es la fuente de la cual procede el repertorio, es decir: los diccionarios adaptados de

otras obras que lo preceden – los diccionarios bilingüizados, frente a los concebidos originalmente desde su planta lexicográfica como obras híbridas – los diccionarios (semi)bilingües.

Así pues, cobra relevancia puntualizar algunas cuestiones acerca de una propuesta taxonómica para obras lexicográficas (semi)bilingües:

(I) las diferentes formas de hibridación de obras para el aprendizaje de lenguas pueden contribuir para que esos procesos se vean como posibles, exequibles y/o sistemáticos para bilingüizar una obra lexicográfica. Estos procesos serán diferentes dependiendo del tipo de obra en que se basen y también según cuál será la finalidad de la obra bilingüizada;

(II) las obras (semi)bilingües concebidas bajo tales premisas teóricas y prácticas pueden configurarse como repertorios lexicográficos en los cuales el aspecto binario que hay entre obra monolingüe y bilingüe deja de sostenerse;

(III) la consciencia de que la hibridación de un repertorio tiene como fin prioritario atender al usuario aprendiz convierte ese proceso en un recurso altamente didáctico, posibilitando que la hibridación de las obras lexicográficas para el aprendizaje se convierta en una característica más de las obras cuya finalidad sea pedagógica.

Además, aunque se admite la posibilidad del D(S)B ser una creación original, esa característica sigue siendo innovadora en la Lexicografía Pedagógica, ya que apenas hay diccionarios de ese tipo que no son obras bilingüizadas. Sin embargo, concebir esas obras no solo como adaptadas, sino también como repertorios originales, dotados de características específicas, permitiría añadir a la concepción de D(S)B pedagógico planteamientos más actuales que proporcionarían explotar diferentes posibilidades lexicográficas y/o didácticas en los diccionarios.

Como un resumen a lo que se ha estado exponiendo a lo largo de este trabajo, presentamos un cuadro que se ha extraído de Bueno (2019, p. 70) y que contribuye para la elaboración de una taxonomía preliminar de las obras lexicográficas (semi)bilingües que puedan encontrarse en el ámbito de la Lexicografía Pedagógica:

Parámetros para una clasificación taxonómica de obras (semi)bilingües

Concepción del repertorio	- Adaptación de una obra que ya existe	- Creación original
Origen del repertorio	- Se basa en una obra para el aprendizaje de lenguas	- Se basa en un diccionario general
Soporte de la obra	- Impresa	- Electrónica
Presentación de la información	- Inmediata	- Pospuesta
Grados de bilingüización	¿Cuáles modificaciones ha sufrido del original del cual procede?	
Propósitos de creación	¿Tienen intenciones pedagógicas?	

Cuadro 2: Parámetros para la clasificación taxonómica de obras (semi)bilingües

Fuente: Bueno(2019, p. 70)

A nuestro parecer, tener en cuenta la concepción del repertorio, su origen, su soporte, cómo se presenta la información (con especial atención a la posición de la L1 y de la L2), así como, el grado de bilingüización y los propósitos para el cual se bilingüiza un repertorio lexicográfico son los aspectos básicos que han de conocerse para poder elaborar taxonomías de obras lexicográficas (semi)bilingües. Todo ello deberá contribuir para que los D(S)B se vean como una nueva tipología de obra lexicográfica interlingüe en la cual cada uno de esos aspectos pueda verse reflejado de forma adecuada y con igual grado de importancia en el diccionario.

Además, el replanteamiento del D(S)B como categoría lexicográfica puede llegar a poner en tela de juicio la distinción entre obra monolingüe y bilingüe e interferir en la concepción propia de LP. Por ello, abogamos por la necesidad de recopilación de obras (semi)bilingües concebidas originalmente como nuevas creaciones lexicográficas de ese tipo, cuyo proyecto lexicográfico incluya desde el principio las dos lenguas involucradas en el repertorio lexicográfico. Eso garantizaría, además, que el aspecto contrastivo de los materiales lingüísticos en las dos lenguas estuviera presente a lo largo de todo el repertorio lexicográfico. Así el concepto de D(S)B cambiaría y no se asociaría únicamente a la inclusión de un somero equivalente de traducción al final del artículo lexicográfico.

5 A MODO DE CONCLUSIÓN

Ese estudio que propuso organizar algunas reflexiones preliminares en el entorno de clasificación de las obras lexicográficas (semi)bilingüe, empezó presentando las cuestiones relacionadas con la designación y el concepto de esas obras. Se constató que hay alguna variación en las designaciones y que eso procede de la dificultad de comprender esas obras lexicográficas como una categoría lexicográfica específica, debido, principalmente, a su carácter híbrido, que mezcla aspectos de obras lexicográficas bilingües y monolingües en un mismo repertorio lexicográfico.

Al observar el surgimiento de los D(S)B, independientemente del diferente origen que los diversos autores señalaron para esas obras, se observó una constante: su origen vinculado a los intereses pedagógicos del aprendizaje de lenguas. Otro aspecto que favoreció el surgimiento de los D(S)B y que vale la pena señalar es la revaloración del papel de la lengua materna del aprendiz extranjero en el aprendizaje de la L2. Solo cuando se reconoció que la L1 tenía un papel importante en el fomento del aprendizaje de la L2 es que los diccionarios bilingües lograron revitalizarse y, como consecuencia, el nacimiento de nuevas obras interlingües, como el D(S)B.

Además, se ha observado que hay una dicotomía fundamental en la clasificación de las obras (semi)bilingües, que es la obra adaptada (bilingualizada), frente a la obra concebida como creación original (semi)bilingüe. Esa dicotomía es muy importante porque permite que el D(S)B se conciba como un diccionario bilingüe que logra ir más allá del diccionario bilingüe como repertorio de equivalentes. Es decir, que se caracterice como una obra lexicográfica de nueva planta que puede llegar a ser un repertorio bilingüe contrastivo.

Por tanto, deseamos contribuir para que se replantee el D(S)B de manera que se lo reconozca como una reconceptualización del diccionario pedagógico a la luz de los planteamientos de Nomdedeu Rull (2017). Así, esperamos que en un futuro cercano se incremente el interés por las reflexiones acerca de las obras (semi)bilingües, ya sea desde los parámetros formales que involucran su elaboración, como en las cuestiones prácticas que atañen a su recopilación. Todo ello, permitirá que el D(S)B se establezca como una categoría específica de obra lexicográfica interlingüe dotada de características específicas.

REFERENCIAS

- BATTENBURG, J. D. *English monolingual learner's dictionaries. A user-oriented study*. Tübingen: Max Niemeyer, 1991.
- BUENO, R. *O desenho da microestrutura em um dicionário monolingüe de espanhol para estudantes brasileiros*. 2007. 221f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.
- BUENO, R. *Diccionario (semi)bilingüe para aprendices brasileños de lengua española: una propuesta de tratamiento contrastivo de equivalencia de traducción de verbos*. 2019. Tesis Doctoral – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2019.
- BUENO, R.; DURÃO, A. B. A. B. Reflexiones preliminares acerca del tratamiento de la equivalencia verbal en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia/MG: EDUFU, v. 12, n. 4, p. 2265-2294, 2018.

- BUGUEÑO MIRANDA, F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: uma proposta de taxonomia. *Alfa*, São José do Rio Preto/SP, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014.
- CHEN, Y. Studies on bilingualized dictionaries: the user perspective. *International Journal of Lexicography*, Oxonia/UK, v. 24, n. 2, p. 161-197, 2011.
- CLIMENT DE BENITO, J. *El uso del diccionario bilingüe castellano/valenciano como instrumento didáctico en los ciclos de enseñanza obligatoria de secundaria y bachillerato*. 2005. 1914f. Tesis doctoral - Universidad de Alicante, Alicante, 2005.
- CLIMENT DE BENITO, J. Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. In: AZORÍN, D. (org.). *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Universidad de Alicante, 2008. p. 417-427.
- COWIE, T. *English dictionaries for foreign learners. A History*. Oxford: Clarendon Press, 1999.
- CUILIAN, Z. The effectiveness of the bilingualized Dictionary: A Psycholinguistic point of view. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Beijing/CN, v. 33, n. 5, p. 3-14, 2010.
- DURAN, M. *Dicionários bilingües pedagógicos: reflexões, análise e propostas*. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.
- DURAN, M.; XATARA, C. M. Dicionários semibilingües: uma inovação? *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 45-57, 2005.
- DURÃO, A. B. A. B. Lembremos das velhas obras lexicográficas para redimensionar o papel da Lexicografia e dos novos dicionários. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis/SC, v. 1, n. 27, p. 11-28, jan.- jun. 2011.
- JAMES, G. Towards a Typology of Bilingualised Dictionaries. In: JAMES, G. (ed.). *Meeting Points in Language Studies*. Hong Kong, 1994. p. 184-196.
- HAENSCH, G. *et al. La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R. R. K. Learner's references: from the monolingual to the bilingual dictionary. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 5., 1992. *Euralex 92 Proceedings I-IL Papers*. Tampere. Finland: Studia Translatologica, v. 2, 1992. p. 63-70.
- HARTMANN, R. R. K. Bilingualised Versions of Learners Dictionaries. *FremdsprachenLehren und Lernen*, [S.l.], n. 23, p. 206-220, 1994.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.
- LAUFER, B. A case for a semi-bilingual dictionary for productive purposes. *Kernerman Dictionary News*, Tel-Aviv, n. 3, Jul. 1995. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn3-2.htm>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- LAUFER, B.; HADAR, L. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and bilingualised dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, New Jersey, v. 81, n. 2, p. 189-196, 1997.
- LAUFER, B.; KIMMEL, M. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System*, v. 25, n. 3, p. 361-369, 1997.

- LAUFER, B.; MELAMED, L. Monolingual, Bilingual and “Bilingualised” dictionaries: which are more effective, for What and for Whom? In: MARTIN, W. et al (ed.). *EURALEX 1994 Proceedings*. Amsterdam: International Congress on Lexicography, 1994. p.565–576.
- MARELLO, C. Les différents types de dictionnaires bilingües. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingües*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996. p.31-52.
- MARELLO, C. Hornby’s bilingualized dictionaries. *International Journal of Lexicography*, Oxonia/UK, v. 11, n. 4, p. 292-314, 1998.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras. In: PRADO, J.; RUBSTALLER, S. (org.). *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*. Huelva: Universidad de Huelva, 1998. p. 101-115.
- NAKAMOTO, K. Monolingual or bilingual, that is not the question: the “bilingualised” dictionary. *Kernerman Dictionary News*, Tel-Aviv, n. 2, Jan. 1995. Disponible en: <http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn2-2.htm>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- NOMDEDEU RULL, Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos del español. In: RUIZ MIYARES, L. *Estudios de Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloína Miyares Bermúdez*. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 175-206.
- PUJOL, D.; CORRIUS, M.; MASNOU, J. Print deferred bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning: a new approach to pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography*, Oxonia/UK, n. 19, p. 197-215, 2006.
- SNELL-HORNBY, M. Towards a learner’s bilingual dictionary. In: COWIE, A. P. (org.). *The dictionary and the language learner*. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds. Tübingen, Niemeyer, 1987. p. 159-170.
- SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: a pragmatic approach. In: STERCKENBURG, P. (ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamin, 2003. p. 44-69.
- TERMIGNONI, S. *Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibílingue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um ambiente virtual de aprendizagem*. 2015. 435f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.
- THUMB, J. *Dictionary look-up strategies and the bilingualised learner’s dictionary: A Think-aloud Study*. Tübingen: Niemeyer, 2004. No paginado.
- WELKER, H. A. *Panorama da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.
- WERNER, R. Diccionarios bilingües del español y otras lenguas iberrománicas: elementos de teoría lexicográfica para combinaciones específicas de lenguas. In: CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. (org.). *La lexicografía en su dimensión teórica*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2010. p. 643-656.
- WERNER, R. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Hispanorama*, [S.l.], n. 110, p. 75-84, 2005.



A MODA E O SEU DESFILE TERMINOLÓGICO: UM ESTUDO SOBRE OS NEOLOGISMOS UTILIZADOS PELO PERFIL DA REVISTA *HARPER'S BAZAAR* NA REDE SOCIAL *INSTAGRAM* NA COBERTURA DA *SEMANA DE MODA DE MILÃO 2019*¹

LA MODA Y SU DESFILE TERMINOLÓGICO: UN ESTUDIO SOBRE LOS NEOLOGISMOS
UTILIZADOS POR EL PERFIL DE LA REVISTA *HARPER'S BAZAAR* EN LA RED SOCIAL
INSTAGRAM DURANTE LA COBERTURA DE LA *SEMANA DE MODA DE MILÁN 2019*

FASHION AND ITS TERMINOLOGICAL FASHION SHOW: AN STUDY ABOUT THE
NEOLOGISMS USED BY *HARPER'S BAZAAR* MAGAZINE'S PROFILE ON THE SOCIAL MEDIA
INSTAGRAM IN THE COVERAGE OF MILAN FASHION WEEK 2019

Vanessa Regina Duarte Xavier*

Pauler Castorino Oliveira Barbosa**

Universidade Federal de Goiás | Regional Catalão

RESUMO: Quando lemos uma revista, *blog* e/ou perfil em rede social relacionados à moda, constantemente nos deparamos com unidades lexicais especializadas, sendo que uma parcela significativa delas são neologismos. Pensando nisso, nesta investigação

¹ Este artigo faz parte das discussões encetadas em nossa dissertação de mestrado em andamento, intitulada "Neologismos da moda e consumo: inter-relações entre revistas de moda no *Instagram* e lojas de vestuário", que tem como objetivo comparar se os neologismos presentes em algumas revistas de moda na rede social *Instagram* são utilizados em lojas de vestuários do município de Catalão – GO e como essas unidades terminológicas contribuem para o consumo de bens relacionados à moda.

* Professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em Transição. E-mail: vrduxavier@gmail.com.

** Mestrando em Estudos da Linguagem pela UFG – UFCAT. E-mail: pauler2009@hotmail.com.

analisaremos os neologismos da moda presentes em vinte e cinco (25) publicações da revista *Harper's Bazaar* na rede social *Instagram*, em específico, naquelas relacionadas à Semana de moda de Milão 2019. Destacamos que nossa metodologia é quanti-qualitativa, tendo em vista que serão inventariadas e contabilizadas as criações lexicais via *WordSmith Tools* (2012) e, posteriormente, serão feitas discussões acerca dos resultados obtidos à luz de Biderman (2001), Orsi e Almeida (2019), Carvalho (1987), dentre outros. Para tanto, intentamos demonstrar a inter-relação entre léxico e moda, abarcando como ela pode influenciar no modo como consumimos bens relacionados aos vestuários.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia. Neologismos. Moda. *Instagram*.

RESUMEN: Cuando leemos una revista, *blog* y/o perfil en red social relacionados con la moda, constantemente nos encontramos con unidades lexicales especializadas, siendo que una parcela de estos elementos léxicos son neologismos. Pensando en eso, en esta investigación analizaremos los neologismos de la moda presentes en veinticinco (25) publicaciones de la revista *Harper's Bazaar* en la red social *Instagram*, en particular, aquellas relacionadas con la semana de la moda de Milán 2019. Destacamos que nuestra metodología es cuali-cuantitativa, teniendo en cuenta que las creaciones léxicas serán inventariadas y contabilizadas a través de *WordSmith Tools* (2012), y, posteriormente, se discutirán los resultados obtenidos a la luz de Biderman (2001), Orsi y Almeida (2019), Carvalho (1987), entre otros. Para ello, pretendemos demostrar cómo se produce la interrelación entre el léxico y la moda, discutiendo cómo estas confluencias pueden influir en la forma en que consumimos los bienes relacionados con la ropa.

PALABRAS CLAVE: Terminología. Neologismos. Moda. *Instagram*.

ABSTRACT: When we read a magazine, blog and/or a profile on a social media related to fashion, we constantly see specialized lexical units, and a part of these are neologisms. Thinking about it, in this investigation we will analyze fashion neologisms present in 25 publications from *Harper's Bazaar* magazine on the *Instagram* social media, specifically those related to Milan Fashion Week 2019. Our methodology is quantitative and qualitative, considering that the lexical creations will be inventoried and accounted by *WordSmith Tools* (2012), and later discussions will be made about the results obtained, according to Biderman (2001), Orsi and Almeida (2019), Carvalho (1987), among others. For this purpose, we intent to demonstrate how the interrelationship between lexicon and fashion occurs, discussing how these confluences can influence the way we consume goods related to clothing.

KEYWORDS: Terminology. Neologisms. Fashion. *Instagram*.

1 QUE COMECE O DESFILE...

Sabemos que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico afeta a maneira como vivemos, agimos e pensamos. De modo paralelo a essas mudanças sociais, observamos que a língua também sofre alterações. Dizemos isso, pois, quando cientistas fazem novas descobertas, eles as nomeiam, seja por meio de ressignificações de unidades terminológicas existentes e/ou da criação de outras, inéditas em nossa língua; o mesmo ocorre na tecnologia, na economia etc. (BARROS, 2004). Assim, compreendemos que a língua e, em especial, o léxico sofre alterações conforme o ambiente cultural em que é utilizada.

Biderman (2001, p. 179) entende que o “[...] léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. À luz desta afirmação, vemos que o falante reelabora o léxico, expandindo-o e/ou contraindo-o constantemente, conforme suas necessidades. Nesse sentido, Sapir (1969, p. 45) pontua que

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as idéias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí inferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado.

Consoante os dizeres do teórico, podemos afirmar que o léxico se inter-relaciona inevitavelmente com a sociedade e a cultura. Consideramos que o léxico vai além do acúmulo e somatória de nossas experiências socioculturais, pois quando ele designa e denomina o mundo ao nosso redor, ele nos constitui enquanto sujeitos, ou seja, o léxico torna-se um meio pelo qual expressamos nossas identidades, sejam elas individuais ou coletivas (KRIEGER, 2010). Assim, percebemos que o léxico está presente em todos os âmbitos de nossas vidas, desde uma conversa formal ou informal ao mais especializado, que está presente em textos científicos, revistas de moda, dentre outros.

No que se refere ao âmbito das especialidades, temos a moda, que é considerada “[...] um sistema que acompanha o vestuário e o tempo, que integra o simples uso das roupas no dia-a-dia a um contexto maior, político, social, sociológico” (PALOMINO, 2003, p. 14). Assim, inferimos que a moda, segundo a autora, não se restringe aos vestuários, visto que ela engloba, também, outros contextos em nossa sociedade. Para Orsi e Almeida (2019), a moda é constituída pelas escolhas de vestuários, acessórios e maquiagens dos indivíduos, sendo que essas preferências estão relacionadas aos gostos dos sujeitos.

Nesta investigação, a moda é entendida como aquela que acompanha, retrata e simboliza as transformações socioculturais por meio dos vestuários, acessórios e estilos, sendo considerada, ainda, como um reflexo da nossa sociedade, conforme aponta Palomino (2003). É, portanto, “[...] uma forma de linguagem que permite aos sujeitos expressarem suas identidades” (ORSI; ALMEIDA, 2019, p. 195).

Depreendemos, então, que a moda é uma linguagem, porque o sujeito faz uso de uma vestimenta e, ao fazê-lo, filia-se a um discurso (CASTILHO, 2009). Além disso, constitui uma língua de especialidade, pois quando lemos um texto relacionado à área nos deparamos com inúmeros termos específicos desta, tais quais: *animal print* (estampa de temática animal), *baguette* (modelo de bolsa pequena e de alça curta), dentre outros. Pensando nisso, nesta investigação, analisaremos os neologismos da moda em vinte e cinco (25) publicações da revista *Harper's Bazaar* na rede social *Instagram*, com o intuito de averiguar quais são os processos neológicos mais presentes nessa área de especialidade, além de discutir a inter-relação que essas unidades terminológicas criadas têm com o consumo de bens simbólicos da moda.

2 O LÉXICO E A MODA EM TEMPOS DE *LIKES*²

Em meados da década de 1990, a Internet começou a expandir-se, acarretando, assim, a criação de inúmeros navegadores, a exemplo do *Internet Explorer*, da empresa *Microsoft*. Nesse sentido, a Internet passou a ser utilizada com diversas finalidades, tais como por estudantes, para realizar pesquisas, por jovens e adultos, para conectar-se com familiares, amigos e pretendentes em salas de bate papo e, até mesmo, na procura por vagas de empregos (CARVALHO; OLIVEIRA, 2010). Assim, de acordo com as autoras (2010, p. 206, grifos das autoras), empresas de diversos segmentos viram uma oportunidade de crescimento nela e a transformaram em um “verdadeiro *shopping center* virtual”.

Sem dúvida alguma, a Internet moldou e ainda molda a maneira como consumimos diversos produtos em nosso dia a dia. Quem, nos tempos atuais, nunca realizou o pedido de uma comida via aplicativos como o *iFood* e/ou redes sociais como o *WhatsApp*? Na atualidade, as pessoas compram bens materiais sem sair do conforto de suas casas, apenas através de alguns cliques na tela de seus *smartphones*. Destacamos que o mesmo aconteceu com a moda, tendo em vista que, na contemporaneidade, é comum que as pessoas consultem em sites e redes sociais as tendências da moda e as adquiram com facilidade, sem enfrentar as usuais filas de lojas físicas.

Parece-nos claro, então, que o modo como consumimos bens materiais se modificaram devido à facilidade da Internet. Para Carvalho e Oliveira (2010), a referida mídia foi criada para nichos, ou seja, os empresários usam-na e direcionam-na a diferentes grupos sociais, sejam eles: jovens, adultos, homens, mulheres, dentre outros, tudo isso com finalidade única, o consumo, sendo que

² Os *likes* e/ou curtidas são o modo como os usuários das redes sociais apreciam determinadas publicações. No *Instagram*, basta que o indivíduo clique duas vezes no *post* e/ou no coração abaixo dele para deixar o seu *like*.

essa percepção empresarial criou uma geração de consumo exacerbado. A esse respeito, Bauman (1999) afirma que os indivíduos consomem sobretudo pelo bem-estar, e não pela necessidade de obter tal produto, sendo que a cultura do consumo foi idealizada para o “prazer imediato e a recreação do espírito”, segundo Lipovetsky (2009, p. 244).

No entanto, nos dias atuais, os sujeitos estão mostrando maior consciência acerca do consumo exagerado. Um exemplo disso são os adeptos da *moda sustentável*, que é a maneira de consumir moda com maior consciência ecológica. Segundo a Revista Glamour (2019a), nos últimos tempos, cerca de cento e setenta e cinco mil (175.000) tecidos são descartados por ano, muitos deles queimados e/ou jogados em aterros sanitários. Esses descartes de vestuários estão relacionados ao consumo exagerado e, pensando nisso, algumas empresas criaram um serviço de armário compartilhado que, segundo o site da GLAMOUR (2019b, grifos do site), **“funciona tipo um Netflix...De roupas!”**. Neste caso, notamos que as empresas já estão modificando, novamente, o modo de consumo de bens relacionados à moda, pois, quando o sujeito assina esse serviço, ele tem direito a tomar de empréstimo algumas peças de roupas por determinado tempo, e depois outras peças, sucessivamente.

À luz dessa exposição, podemos observar que a Internet alterou a maneira como consumimos tudo ao nosso redor, e como as diferentes áreas, em especial, a moda, tiveram que se adaptar a essas mudanças. A exemplo disso, podemos citar as revistas de moda que foram criadas nas décadas de 1770 e 1780 e serviram para difundir o que estava em voga ou não na moda da época (SVENDSEN, 2010), e se mantiveram como os principais veículos referentes às tendências da moda por séculos, mas que nos tempos atuais tiveram que adaptar-se ao mundo da Internet para não caírem em desuso. Por esse motivo, muitas revistas do gênero migraram para sites e redes sociais, para acompanhar o fluxo sociocultural pelo qual passamos.

Em tempos de ansiedade e consumo exacerbado, não parece plausível imaginar que os consumidores esperarão as tiragens mensais das revistas de moda. Nesse sentido, os sites e redes sociais têm a vantagem de possibilitar que o consumidor acompanhe em tempo real as tendências, estilos e vestuários que estão na moda. Se há tempos se afirmava que a moda era efêmera, na contemporaneidade ela é mais ainda, uma vez que ansiamos por acompanhar diariamente o que nela há de novo e isso está ligado ao ambiente atual de rapidez tecnológica, em específico, no âmbito da Internet.

Nossas discussões terão como *corpus* de pesquisa a revista *Harper's Bazaar* que surgiu em 1867 como revista impressa (SABINO, 2007) e mantém-se até os dias atuais com tiragens impressas em diversos países, mas que também se faz presente em formatos digitais, tais como sites e redes sociais, a exemplo do *Instagram*. A longevidade da revista está relacionada à sua influência na área, visto que ela é considerada “[...] a publicação feminina de moda mais importante da história” (SISSON, 2015, p. 24). Em suma, sabemos que essa revista desde o começo tornou-se referência no âmbito da moda, dado que ela difunde o que está em voga nos vestuários, acessórios e no estilo de vida das celebridades de cada época (ELMAN, 2016).

Acreditamos que tal revista, para manter-se relevante por cerca de cento e cinquenta e dois (152) anos, teve que se alterar, conforme a sociedade demandava. Assim, compreendemos que a *Harper's Bazaar* observou que, em tempos de *likes* da Internet, ela deveria instaurar novos meios de interação com os seus (também novos) leitores. Neste viés, os editores notaram que, quando inseridas em redes sociais, as revistas tornavam-se mais próximas dos seus leitores, visto que elas “[...] precisam estar junto de seus leitores intensamente, e em mais momentos do que apenas mensalmente” (ELMAN, 2016, p. 143). Os suportes midiáticos *online* possibilitam interações dos leitores, de maneira direta e mais imediata, com as publicações, visto que as redes sociais lhes dão a oportunidade de demonstrar o que agradou ou não, comentar e até compartilhar com terceiros a publicação, sendo que isso não era possível com a revista impressa.

Essas interações são percebidas em redes sociais, tais como o *Instagram*, que permitem que os usuários tirem fotos e/ou gravem vídeos e os publiquem em seus respectivos perfis. Além disso, a mesma publicação pode ser enviada para outras redes sociais, a exemplo do *Facebook*, *Twitter*, dentre outras (CAVENDISH, 2013). Nesses *posts*, os usuários colocam as mais diversas legendas, o que faz com que outros usuários comentem e deixem seus respectivos *likes* nas publicações. Para Elman (2016, p. 143), O Instagram oferece o reconhecimento de si do leitor, ao mesmo tempo que coloca em sincronismo os leitores da revista em geral, oferecendo um ambiente em que se pode opinar, ressaltar, apoiar ou criticar diretamente ou por meio de terceiros (chamando os amigos nos comentários) as matérias propostas.

Por esta razão, as revistas de moda, quando migraram para esta rede social, em específico, tinham como intuito aproximar os seus leitores de seus conteúdos, “[...] acionando diariamente a atenção dele[s] por meio de várias postagens no dia” (ELMAN, 2016, p. 143). Além disso, a migração de revistas como a *Harper’s Bazaar* para o ambiente digital nos mostra um novo modo pelo qual se consomem notícias relacionadas à moda, assim como o tempo cultural acelerado em que vivemos, em uma constante ansiedade por novas informações e a “necessidade” de se consumirem os diferentes bens com frequência, em especial, os da moda.

Em um mundo tão efêmero, como fica o léxico? Entendemos que, com as constantes mudanças socioculturais promovidas pelo uso contínuo da Internet, o léxico é o nível linguístico responsável pelas denominações de tudo o que nos rodeia e, por isso, nele é possível realizar acréscimos, alterações etc. (CRYSTAL, 2005). Por este viés, entendemos que o léxico é dinâmico e que ele próprio nos fornece “[...] estruturas a serem utilizadas em sua expansão”, segundo Basílio (2013, p. 9). Portanto, com toda essa expansão interacional causada pela Internet, é corriqueiro nos depararmos com unidades lexicais recém criadas, as quais chamamos de neologismos. Segundo Carvalho e Oliveira (2010, p. 208), “os termos neológicos estão se tornando mais recorrentes, pois acompanham a velocidade da era da informação e que com a mesma velocidade é absorvido pelos falantes”.

3 CONFECCIONANDO NOSSA METODOLOGIA

Para desenvolvermos essa investigação, baseamo-nos na metodologia proposta por Correia e Almeida (2012), a qual apresentaremos neste tópico. Em um primeiro momento, as autoras dizem que devemos delimitar um *corpus*, sendo que, em nosso caso, limitamos nossas análises ao perfil da revista *Harper’s Bazaar* na rede social *Instagram*, em especial, às legendas presentes nos *posts* selecionados. Nesse sentido, analisaremos as publicações referentes à Semana de moda de Milão, que ocorreu entre os dias 19 e 25 de fevereiro de 2019, sendo que essas postagens foram identificadas através da *hashtag*³ #mfw, oriunda do processo de siglação de *Milan Fashion Week*. Destacamos que a revista fez uma cobertura do evento entre os meses de janeiro a março do mesmo ano, trazendo discussões sobre antes, durante e após o evento.

É importante ressaltar que a Semana de Moda ou *Fashion Week*, como ela é conhecida, serve para que estilistas e grandes marcas exponham suas novas coleções, ditando o que será tendência nas novas estações (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Os organizadores das principais semanas de moda perceberam a importância das grandes mídias *online* cobrirem o evento, a exemplo das *Fashion Weeks* de Paris, Londres, Milão e Nova York, que são consideradas as mais tradicionais do mundo, e passaram a convidar blogueiros(as) a se sentarem na primeira fila de seus desfiles (HINERASKY, 2010), para que este(a)s cobrissem o evento e tecessem comentários em suas mais diversas plataformas, como o *Instagram*.

Em suma, a escolha de nosso *corpus* coaduna-se com o que Correia e Almeida (2012, p. 26) postulam, a saber, que “os meios de comunicação têm como principal objetivo dar conta do que é novo, novidade, notícia” no mundo e isso faz com que venhamos a perceber uma maior incidência de neologismos nos textos das grandes mídias. Nesse sentido, ao escolhermos esse recorte de publicações acerca da Semana de Moda de Milão, acreditamos que a revista terá feito uso de unidades terminológicas criadas para referir-se às novidades da moda daquele momento.

Posteriormente à delimitação do *corpus*, realizamos a seleção das publicações no *Instagram* da revista. Então, nesse momento, fizemos capturas de tela (*print*) dos *posts* que continham a *hashtag* #mfw e copiamos as legendas em uma tabela que continham os *prints* da revista em uma coluna e a legenda separada em outra, conforme expomos a seguir:

³ “*Hashtags* são palavras-chave antecedidas pelo símbolo #, que designam um assunto específico. No *Instagram*, as *hashtags* funcionam como um agrupador de imagens relacionadas a determinado assunto, facilitando a disseminação de um tópico e o acompanhamento de um conteúdo” (CAVENDISH, 2013, p. 55, grifos da autora).

PRINT DAS PUBLICAÇÕES	LEGENDAS
	<p>“A @mm6maisonmargiela entrou para o calendário da semana de moda de Milão. O desfile está programado para o dia 20 de fevereiro e marca a primeira vez que a label francesa se apresenta na Itália. #moda #fashion #mfw #bazaarnamfw #mm6” (HARPER’S BAZAAR, 2019, 29 de janeiro).</p>
	<p>“A ideia de freestyle conduz o #inverno2019 da Emporio @armani. Vestir-se sem regras pré-estabelecidas, misturando alfaiataria, esportivo e brilhos. Minis e shorts combinados com botinhas ou over-the-knee estão em todos looks, com destaque para os modelos de cetim, acompanhando minivestidos com paetês e lurex para garotas cheias de atitude. (Por @silvanaholzmeister) #bazaarnamfw #mfw #armani #moda #fashion #emporioarmani” (HARPER’S BAZAAR, 2019, 21 de fevereiro).</p>

Tabela 1: Amostra da tabulação dos dados

Fonte: Elaborada pelos autores

No total, obtivemos vinte e cinco (25) publicações sobre o evento supramencionado. Dando continuidade à pesquisa, notamos que Correia e Almeida (2012) afirmam que devemos escolher o modo como será realizada a extração dos neologismos no *corpus*, se de maneira manual, em que o pesquisador faz a leitura do texto e investiga os termos que não lhe são familiares, se via programas (semi)automáticos, sendo esse último o método escolhido nesta pesquisa.

A extração dos itens neológicos analisados ocorreu via programa *WordSmith Tools*, versão 6.0, de Scott (2012). O programa supramencionado é considerado flexível e de fácil manuseio (BERBER SARDINHA, 1999). Neste aspecto, salientamos que a tabela criada anteriormente foi colocada no *WordSmith Tools*, que nos gerou uma *WordList*, a qual nos forneceu os termos em ordem alfabética e sua respectiva frequência no *corpus*. Veja, abaixo, um exemplo:

File Edit View Compute Settings Windows Help						
N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
1	#	91	3,67	1	100,00	
2	A	81	3,26	1	100,00	
3	À	4	0,16	1	100,00	
4	ABERTA	1	0,04	1	100,00	
5	ABORDAGEM	2	0,08	1	100,00	
6	ABRE	1	0,04	1	100,00	
7	ABREM	1	0,04	1	100,00	
8	ABRIR	1	0,04	1	100,00	
9	ABRIU	1	0,04	1	100,00	
10	ABSOLUTO	2	0,08	1	100,00	
11	ACERTAR	1	0,04	1	100,00	
12	ACESSÓRIO	1	0,04	1	100,00	
13	ACESSÓRIOS	3	0,12	1	100,00	
14	ACIMA	1	0,04	1	100,00	
15	ACOMPANHADA	1	0,04	1	100,00	
16	ACOMPANHANDO	1	0,04	1	100,00	
17	ACONTECEU	3	0,12	1	100,00	
18	ACUMULANDO	1	0,04	1	100,00	
19	ADOCICADAS	1	0,04	1	100,00	
20	AGORA	4	0,16	1	100,00	
21	AGUARDADOS	1	0,04	1	100,00	
22	AH	2	0,08	1	100,00	
23	AINDA	1	0,04	1	100,00	
24	ALBERTAFERRETTI	2	0,08	1	100,00	
25	ALÇAS	1	0,04	1	100,00	
26	ALÉM	3	0,12	1	100,00	
27	ALESSANDRO	2	0,08	1	100,00	
28	ALEMAIA	1	0,04	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes
991 entries Row 1 T S DE

Imagem 1: Amostragem da lista de termos gerado pelo WordSmith Tools

Fonte: Scott (2012)

Após gerarmos a lista exposta acima, realizamos a distribuição dos neologismos nas tipologias formal, semântica e por empréstimo, citadas por Ferraz (2007), as quais serão discutidas mais à frente. Os neologismos extraídos da lista foram postos em uma ficha contendo a unidade terminológica, a frequência dela no *corpus* e uma abonação.

O *corpus* de exclusão utilizado foi composto por dois dicionários gerais de língua portuguesa considerados *thesaurus* que, para Biderman (1984, p. 27), são aqueles que contêm “todas as palavras do léxico” e têm entre cem mil (100.000) e quinhentas mil (500.000) entradas, a saber: a) o *Dicionário eletrônico Houaiss*, organizado por Houaiss e Villar (2009), que têm cento e quarenta e seis mil (146.000) entradas e b) o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, organizado por Ferreira (2010), que abarca cento e quarenta e três mil e trezentos e oitenta e sete (143.387) entradas.

Compreendemos que estas obras lexicográficas não conseguem abranger todo o léxico da língua portuguesa usado no Brasil, porque nosso ambiente vive em constante modificação e, assim, adotamos e criamos unidades lexicais com grande frequência em nosso dia a dia. No entanto, esses dicionários são conhecidos por conter um considerável número de lexemas, sendo esse o principal motivo pela escolha destas obras, em específico.

Assim, caso o termo estivesse presente em algum dos dicionários mencionados, ele não seria considerado um neologismo, com exceção dos neologismos semânticos, em que a unidade terminológica poderia estar registrada com um sentido A nos dicionários e ter um sentido B no *corpus*. Feito isso, fizemos a análise dos neologismos coletados.

4 DESFILANDO ENTRE OS NEOLOGISMOS DA MODA

As modificações sociais e culturais têm sido muito recorrentes nas últimas décadas, sobretudo com o advento da tecnologia. Nesse sentido, viver em meio a essas mudanças torna-se um desafio para os indivíduos, visto que eles precisam se adaptar a cada novidade que aparece na sociedade (CARVALHO, 1987). Salientamos, ainda, que essas alterações sociais, culturais e econômicas são sentidas pela língua porque, a cada novidade que surge no ambiente cultural, há necessidade de nomeá-la, o que acarreta a introdução de novos itens léxicos em nosso acervo lexical, os quais chamamos de neologismos.

Os neologismos são entendidos como o resultado da criação de unidades lexicais na língua, de modo geral, sendo que o processo de formar itens lexicais é intitulado de neologia e o seu resultado de neologismo propriamente dito (ALVES, 2007). Para Guilbert (1975, p. 31, tradução nossa), “[...] a neologia lexical se define pela possibilidade de criação de novas unidades lexicais, de acordo com as regras de produção incluídas no sistema lexical⁴”. Destacamos, então, que as formações neológicas não são caóticas, pois são criadas conforme as regras próprias de cada sistema lexical. Nesse sentido, partilhamos do pensamento de Basílio (2013), para quem o léxico é ecologicamente correto ao criar lexemas a partir de elementos e regras de formação já estabelecidas na língua.

De modo geral, a neologia é constituída por três tipologias, de acordo com Ferraz (2007), quais sejam: i) a *formal*, criada com radicais, prefixos e sufixos da língua portuguesa, é dividida em derivação, composição e cruzamento vocabular⁵. No caso da primeira, trata-se de um lexema formado a partir da adjunção de afixos a outro primitivo, enquanto a segunda caracteriza-se pela junção de dois ou mais radicais; e, por fim, a terceira, em que dois radicais se fundem fazendo com que ambas as bases e/ou apenas uma delas tenham perda substancial de elementos para constituir um novo vocábulo (ALVES, 2007); ii) a *semântica*, que se caracteriza como a expansão de sentido de um significante, ou seja, uma unidade terminológica já existente na língua recebe um novo conceito em determinado contexto; e, por fim, iii) a de *empréstimos*, que são itens lexicais adotados de outra(s) língua(s), sendo que eles podem estar adaptados ou não ao nosso léxico.

Em nosso *corpus*, encontramos sessenta e sete (67) neologismos, sendo seis (6) formais, dos quais quatro (4) são derivados: *neoroerotik*, *fashionista*, *moderninhas* e *pretinho*. Na unidade terminológica *neoroerotik*⁶, criada para nomear uma coleção da marca *Marni*, que tem como temas principais sexo e fetiche, temos uma derivação prefixal, com a junção do prefixo *neuro* e a base turca *erotik*. Salientamos que os estilistas desta coleção criaram um efeito de sentido entre a mente e o erótico em suas vestimentas e desfile, tomando por base a abonação da revista “Batizado de ‘Neoroerotik’”, o inverno 2019 da @marni teve como cenário um quarto de escape. Há uma abordagem erótica que permeia toda a coleção: detalhes que remetem a acessórios fetichistas [...]” (HARPER’S BAZAAR, 2019, 22 de fevereiro, grifo nosso). Nos demais termos, deparamo-nos com derivações sufixais: *fashion* + *-ista*, para designar um especialista em moda; e *modern* + *-inhas* e *pret* + *-inho*, que fizeram uso dos mesmos sufixos, no primeiro caso para referir-se aos artistas mais jovens, da modernidade, como observamos na abonação: “A @numeroventuno veste fashionistas mais variadas, das *moderninhas* @selenagomez e @kerrywashington, até as mais clássicas como @nicolekidman em seu dia a dia” (HARPER’S BAZAAR, 2019, 21 de fevereiro, grifo nosso). Enquanto o segundo faz referência ao uso do preto básico no vestuário, que está presente na maioria dos guarda-roupas.

Foram encontrados, também, um (1) caso de composição em nosso *corpus*, por justaposição, e um (1) caso de cruzamento vocabular. A justaposição pode ser percebida em *workwear*, termo que designa o vestuário de trabalho, a partir da união dos radicais da língua inglesa, *work* + *wear*, enquanto em *Karligrafia*, que uniu o nome *Karl* e a palavra *caligrafia*, o primeiro referindo-se ao designer de moda Karl Lagerfeld⁷, que em 1965 criou a logomarca da *Fendi*, os FF invertidos, originando, assim, a sua própria caligrafia ou assinatura no campo da moda (HARPER’S BAZAAR, 2019). Neste caso, tivemos a fusão de dois radicais pela semelhança formal entre eles, em que uma das bases perdeu elementos importantes para formar o termo *Karligrafia*, sendo esse um cruzamento vocabular. Assim, neste processo temos um subtipo de cruzamento vocabular, que é o de *entranhamento lexical* que, conforme

⁴ “La néologie lexicale se définit par la possibilité de création de nouvelles unités lexicales, en vertu des règles de production incluses dans le système lexical”. (GUILBERT, 1975, p. 31).

⁵ Entendemos, nesta investigação, que o cruzamento vocabular é um dos processos que constituem a neologia formal, visto que ele “[...] possui características próprias e suficientes que o diferem da composição”, conforme Andrade e Rondinini (2016, p. 883). Neste caso, consideramos esse processo como pertencente a essa tipologia e não como um subtipo da composição.

⁶ Por tratar-se de uma mídia digital, nós acreditamos que erros de digitação possam acontecer, em especial, em nosso *corpus*, que estava cobrindo um evento importante de moda, e provavelmente a demanda de atualizações da rede social estava maior nos dias em que se passava o desfile. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa em que encontramos outras esferas midiáticas referindo-se à coleção como *Neuroerotik*, e não *Neoroerotik* (cf. V MAGAZINE, 2019). Assim, quando citarmos o referido lexema, respeitaremos a grafia encontrada em nosso *corpus*, porém em nossa análise *neoro-* será tratado como *neuro-*, visto que este é o prefixo reconhecido pelo nosso sistema linguístico.

⁷ É importante dizer que Karl Lagerfeld faleceu na semana em que se iniciava a *Milan Fashion Week* 2019, fazendo com que as grandes marcas e as diversas mídias prestassem homenagens ao legado do *designer*.

Gonçalves (2019, p. 152), “[...] consiste na fusão de duas palavras pela interposição de uma à outra”, fazendo com que as bases partilhem de elementos, tais quais, fônicos, estruturais etc., dado que *Karligrafia* nos remete fonológica e estruturalmente a uma verdadeira fusão de radicais.

Voltemos, neste momento, ao termo *neuroerotik*, que também pode ser considerado uma recomposição, sendo que este teve uma (1) ocorrência. Nesse processo, as unidades terminológicas são formadas a partir de bases gregas ou latinas (GONÇALVES, 2016), a exemplo do termo *neuroerotik*, formado pelo prefixo *-neuro*, oriundo do grego *-neuron* (nervo). Destacamos, ainda, que as recomposições geralmente são formadas para nomearem questões relacionadas às áreas técnicas, científicas, literárias, dentre outras, conforme Gonçalves (2016).

Existem processos de neologia que são tratados por manuais de morfologia como “outros processos”, mas que, a nosso ver, deveriam ser enquadrados na tipologia dos formais, sendo eles as abreviações e siglas. A abreviação ou truncamento ocorre quando um termo sofre redução em sua forma e isso faz com que ele seja “[...] mais facilmente memorizável e utilizável”, segundo Correia e Almeida (2012, p. 57). Foram encontradas as seguintes abreviações em nossas análises: *bio*⁸ de *biografia*, *celebs* de *celebridades* e *croco* de *crocodilo*, totalizando três (3) casos. No caso da siglação, o processo acontece quando combinamos as iniciais de locuções e/ou lexias compostas, além de serem “[...] pronunciadas de forma soletrada” (GONÇALVES, 2019, p. 148), a exemplo das *hashtags* *#mfw* para *Milan Fashion Week*, *#nyfw* para *New York Fashion Week* e *#pfw* de *Paris Fashion Week*, encontradas em nosso *corpus*, também, com três (3) ocorrências.

Observamos que as criações lexicais analisadas acima não são caóticas, mas sistematizadas. Dizemos isso, pois os neologismos apresentados até o momento são estruturados, sejam por prefixos, sufixos, pela junção de radicais, dentre outros aspectos. Isso ocorre, em especial, para garantir a eficiência do sistema, principalmente para que os falantes não tenham que memorizar novas bases com frequência, sendo esse o motivo de usarmos aquelas já existentes em nossa língua.

Contabilizamos um (1) caso de neologismo semântico em nosso *corpus*, sendo ele: *vintage*. Salientamos que esse termo é encontrado na publicação da revista como um estilo de vestuário que nos remete a outras épocas e que, nos dicionários, aparece definido como: “1. ano de colheita de um vinho. 2 Regionalismo: Portugal” (HOUAISS; VILLAR, 2009); e “1. Enol. Vinho do Porto de ótima qualidade, proveniente de uma só colheita e engarrafado entre o segundo e o terceiro anos após a vindima” (FERREIRA, 2010). É importante destacar que *vintage* é derivado de *vendage* do francês que, por sua vez, é oriundo do latim *vindemia* referente à safra de vinhos, sendo que essa unidade terminológica foi incorporada no âmbito da moda na década de 80 para referir-se a vestuários e/ou estilos de outros momentos históricos (SABINO, 2007).

No termo exposto acima, nos deparamos com um (1) neologismo semântico oriundo de outra língua, o francês, sendo que essa unidade terminológica é considerada também como empréstimo, como veremos mais adiante. No entanto, ela é um tipo especial de empréstimo, que é o *empréstimo de significante*, tal como apresentado por Bizzocchi (1997, p. 59), o qual considera que acontece quando uma “língua B toma emprestado um significante de A, atribuindo um novo significado, criado em B”. A exemplo de nosso dado, *vintage*, oriundo da língua francesa, que ganhou um novo significado no léxico da moda.

Na neologia por empréstimo, compreendemos que o léxico não é ampliado “[...] exclusivamente por meio do acervo já existente” na língua, conforme aponta Alves (2007, p. 72), visto que ele também pode adotar unidades terminológicas de outros sistemas linguísticos. Correia e Almeida (2012) dividem a neologia por empréstimo entre estrangeirismos e empréstimos, sendo que o primeiro caso “denota uma unidade importada de outra língua que não sofreu quaisquer adaptações à língua de chegada” e o segundo “[...] denota uma palavra estrangeira que se adaptou ao sistema linguístico de acolhimento, ou seja, no nosso caso, que foi aportuguesada” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 71). Todavia, utilizaremos como critério de distinção entre estrangeirismo e empréstimo a lematização nos dicionários de Ferreira (2010) e/ou de Houaiss e Villar (2009), com a aceção encontrada no *corpus*, por considerar que as adaptações podem ser de natureza vária e por vezes de difícil percepção ao falante nativo da língua portuguesa.

⁸ *Bio* é uma terminologia específica da revista no *Instagram*, sendo geralmente precedida pelos verbos “confira” e/ou “veja” nas legendas. O intuito é fazer com que o leitor acesse o perfil deles na própria rede social para acessar o site da revista *Harper's Bazaar* na íntegra, sendo que o link fica fixado na *bio* do perfil, juntamente com outras informações acerca da revista.

A neologia por empréstimo mostrou-se a mais frequente das formações neológicas encontradas nas legendas em estudo. Em suma, tivemos vinte e cinco (25) estrangeirismos, sendo eles: *all white, animal print, clutches, cropped, dress, freestyle, genderless, high & low, highlights, label, money makes the world go around, over-the-knee, pink, power, preview, prints, puffer jackets, red carpets, spikes, styling, trench coat, trend, tressê, zeitgeist* e *workwear*. Salientamos que estas unidades terminológicas não foram encontradas em nosso *corpus* de exclusão, razão pela qual foram consideradas estrangeirismos. Pontuamos, também, que esses termos são utilizados em nosso *corpus* para nomear peças dos vestuários e/ou características destes, a exemplo de *over-the-knee* (botas acima do joelho) e *spikes* (tachinhas que são coladas em roupas e/ou acessórios, como bolsas). Apesar de não estarem dicionarizados, termos como *animal print, cropped, pink, red carpets* e *styling* são muito utilizados no âmbito da moda e inclusive no léxico geral da língua portuguesa. À vista disso, é possível que estas unidades terminológicas estejam presentes em futuras obras lexicográficas, haja vista que um dos fatores que contribuem para tal, de modo geral, é a aceitação do público e, por conseguinte, a sua frequência de uso no léxico geral.

Se os estrangeirismos são sentidos pelos falantes com estranhamento por não serem vernáculos da língua portuguesa, como afirma Alves (2007), como são vistos os empréstimos? Carvalho (1987, p. 55), a esse respeito, considera que: “[...] este filho adotivo [o estrangeirismo] só passa a ser sentido como filho quando se integra bem à família [ao léxico]. Neste caso, a particularidade de adoção chega a ser esquecida”. Em outros dizeres, um estrangeirismo passa a ter *status* de empréstimo quando é dicionarizado e isso ocorre quando o item estrangeiro é usado com muita frequência, em contextos orais e escritos. Além disso, alguns termos estrangeiros tornam-se tão recorrentes que, em muitos casos, surgem formas derivadas, a exemplo de *fashion*, moda, que recebeu o sufixo *-ista*, formando *fashionista*, relativo ao especialista em moda.

Identificamos um total de vinte e oito (28) empréstimos em nosso *corpus*, a saber: *approach, baguette, cabochons, cashemere, cetim, closet, design, echarpes, escarpin, fashion, glamour, hit, link, look, lurex, napa, paetês, patchworks, play, pop, punk, revival, rock, sexy, shorts, show, twist* e *vintage*. Destes, selecionamos três para discussões: i) *cabochons*, dicionarizado como *cabochão*, sendo ele um decalque que, segundo Alves (2007, p. 79), é a “versão literal do item léxico estrangeiro para a língua receptora”; e ii) *look* e *revival*, que apareceram em apenas um dicionário, sendo que *look* não estava presente na obra organizada por Ferreira (2010), enquanto *revival* não constou em Houaiss e Villar (2009). Vale ressaltar que os dicionários gerais de língua não conseguem incorporar todas as unidades lexicais que se fazem presentes em seu léxico, em virtude da própria dinamicidade da língua, que vive importando, ressignificando e até mesmo “desusando” itens lexicais.

A análise mostrou que a *neologia por empréstimo* foi mais frequente que a *formal* e a *semântica*. Esse resultado demonstra o quanto nosso léxico conflui com outras realidades socioculturais. Além disso, Alves (2007) pontua que lexemas estrangeiros são mais frequentes nos vocabulários técnicos e em linguagens especiais, a exemplo do nosso *corpus*, que faz uso de termos técnicos da moda em um ambiente midiático.

Para Gonçalves (2019, p. 123), “[...] nos últimos tempos, a rede mundial de computadores, sobretudo a partir das redes sociais, constitui-se como fonte de disseminação de inúmeras formações totalmente inéditas” em nosso léxico, sendo essa a principal motivação para investigar em uma rede social, em específico, em um perfil de uma revista moda, a inserção de neologismos na língua portuguesa. Notamos também que os empréstimos e estrangeirismos são os neologismos mais recorrentes no *corpus*, os quais são oriundos, em sua maioria, do inglês. É possível que a grande ocorrência deles reflita a influência de países em que o inglês é primeira língua no segmento da moda. A respeito do assunto, Carvalho (1987, p. 56-57) reflete que:

Os atuais empréstimos resultam de uma adaptação à concepção da sociedade e modo de vida americano pela imprensa, literatura, turismo, indústria, comércio e cinema, enfim pela pressão econômica e cultural do imperialismo norte-americano. São os produtos de um acentuado mimetismo (espírito de imitação, para ser mais claro) que se desenvolveu em razão do prestígio de uma sociedade de consumo, dominado pelo poder do dólar.

Nesse viés, podemos dizer que os neologismos por empréstimos oriundos do inglês são adotados devido à potência econômica e cultural norte-americana, disseminando os seus modelos de vida para o restante do globo, moldando a forma como os indivíduos consomem diversos bens à sua disposição, tais quais: vestuário, música, literatura, cinema, redes sociais, dentre outros, o que se vê no *corpus* analisado.

A motivação para o uso de neologismos por empréstimo nas legendas da revista *Harper's Bazaar*, no *Instagram*, está possivelmente no prestígio do inglês, sendo que alguns deles são utilizados de modo estilístico, como quando usam *all white* para referir-se a um item do vestuário e/ou estilo de vestimentas em que predomina a cor branca, ou seja, o “branco total”, literalmente. No entanto, existem ocasiões em que os empréstimos são usados devido a uma lacuna em nosso léxico, em outras palavras, quando não temos um termo correspondente em nossa língua (CARVALHO, 2009), sendo esse o caso do estilo *punk*, que não possui um item terminológico correspondente na língua portuguesa.

Em suma, compreendemos que a moda, por tratar-se de uma área de especialidade em que a renovação dos bens e estilos acontece sazonalmente, precisa nomear tudo o que é novo em seu ambiente e isso faz com que essa área seja profícua em criações lexicais, sejam elas provenientes ou não do português. Além disso, as nomeações devem chamar a atenção do público consumidor e qual seria a melhor maneira de fazê-lo? Utilizando nomes fortes e/ou marcantes e que causem porventura algum estranhamento aos falantes, por isso a ênfase em empréstimos e estrangeirismos.

5 FINALIZANDO NOSSO DESFILE...

O nosso desfile encaminha-se para o final, mas não sem antes retomarmos as peças apresentadas neste estudo. Primeiramente, compreendemos que, com o advento tecnológico, sobretudo com a ascensão da Internet nos anos 90, modificou-se a maneira como consumimos os diversos bens à nossa disposição, o que desencadeou uma geração ansiosa e consumista, fazendo com que as diversas áreas de especialidade se adaptassem a essa demanda da massa de consumidores. Percebemos o consumo na Internet aumentando por meio de sites, *blogs*, redes sociais etc., sendo que todas essas alterações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas refletem-se, em certa medida, no léxico, através da criação e inserção de neologismos.

À luz da expansão da Internet, notamos que revistas de moda, como a *Harper's Bazaar*, ganharam perfis nas redes sociais, a exemplo do *Instagram*, e obtiveram maior contato com seus leitores, atualizando a todo instante os conteúdos para seus consumidores, sendo esse um reflexo da ansiedade social em acompanhar em tempo real o que está em voga no mundo, neste caso, no campo da moda. Devido a essa interação, observamos que o léxico da moda sofreu significativas influências socioculturais, uma vez que ele deve dar conta de nomear as tendências que surgem com maior efemeridade.

Entendemos que os neologismos no campo da moda são utilizados tanto para designarem novidades nas vestimentas, acessórios e estilos, quanto para produtos a serem vendidos, e por isso, a necessidade de unidades terminológicas que chamem a atenção dos consumidores.

Neste desfile acerca do léxico da moda, percebemos que a *neologia por empréstimo* foi a tipologia mais recorrente nas legendas da *Harper's Bazaar* analisadas e que os neologismos são criados com teor ideológico, tomando por base que eles são formados com o intuito de promover o consumo, neste caso, de bens relacionados à moda. Salientamos, ainda, que muito pode ser discutido neste campo de estudo, a exemplo da estruturação desse léxico e/ou da inter-relação léxico, moda e identidade. Por fim, concluímos que o léxico da moda é como uma passarela cheia de tendências, mas são os falantes que escolhem o que efetivamente utilizar. Assim, algumas unidades terminológicas são adotadas, ao contrário de outras que não foram incorporadas pelo nosso léxico, tão cheio de estilos e tendências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios).
- ANDRADE, K. E.; RONDININI, R. B. Cruzamento vocabular: um subtipo da composição? *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 861-887, 2016.
- BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2002.
- BASILIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BERBER SARDINHA, T. Usando Wordsmith Tools na investigação da linguagem. *Direct Papers*, São Paulo, n. 40, p. 1-20, 1999.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 27-43, 1984.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: (teoria lexical e computacional)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BIZZOCCHI, A. L. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.
- CARVALHO, N. *O que é neologismo?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CARVALHO, N. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção linguagem & linguística).
- CARVALHO, N.; OLIVEIRA, R. L. S. de. Inovações lexicais na publicidade da mídia escrita e da mídia eletrônica – semelhanças e diferenças. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume IV. Campo Grande: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 199-210.
- CASTILHO, K. *Moda e linguagem*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004.
- CAVENDISH, A. A. *A passarela virtual: uma análise do aplicativo Instagram como plataforma de construção de narrativas de moda*. 2013. 87 f. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. de B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- ELMAN, D. A revista de moda vai para a rede: uma análise das reportagens no Instagram das revistas Elle e Estilo na São Paulo Fashion Week. *Dobras*, v. 9, p. 137-145, 2016.
- FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais freqüentes no português do Brasil. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume III. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 53-64.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

- GLAMOUR. Oito iniciativas que estão transformando a moda sustentável no Brasil. *Glamour*, 2019a. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/G-Especial/Raizes/noticia/2019/04/8-iniciativas-que-estao-transformando-moda-sustentavel-no-brasil.html>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- GLAMOUR. Armário compartilhado: 5 serviços para trocar de closet sem comprar nada. *Glamour*, 2019b. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Moda/noticia/2019/10/armario-compartilhado-5-servicos-para-trocar-de-closet-sem-comprar-nada.html>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- GONÇALVES, C. A. *Morfologia*. São Paulo: Parábola, 2019.
- GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975. (Langue et Langage).
- HINERASKY, D. A. Jornalismo de moda no Brasil: da especialização à moda dos blogs. In: COLÓQUIO DE MODA, 6., 2010. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010. p. 1-16.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário eletrônico Houaiss versão 3.0*. Editora Objetiva, 2009.
- INSTAGRAM: *Harper's Bazaar Brasil @bazaarbr*. Disponível em: <https://www.instagram.com/bazaarbr/?hl=pt-br>. Acesso em: 7 ago. 2019.
- KRIEGER, M. da G. Lexicologia, lexicografia e terminologia: impactos necessários. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume IV. Campo Grande: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 161-175.
- LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ORSI, V.; ALMEIDA, M. C. Moda e literatura no Brasil: considerações sobre o léxico do século XIX. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 193-207, 2019.
- PALOMINO, E. *A moda*. São Paulo: Publifolha, 2003.
- SABINO, M. *Dicionário da moda*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Seleção e tradução de J.M Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools: version 6.0*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SISSON, C. *A influência da revista Glamour na sociedade de consumo*. 2015. 72 f. Monografia (Bacharelado em Jornalismo). Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- SVENDSEN, L. *Moda: uma filosofia*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

V MAGAZINE. Marni escapes the room for FW19. *V Magazine*, 2019. Disponível em: <https://vmagazine.com/article/marni-escapes-the-room-for-fw19/>. Acesso em: 09 dez. 2019.



Recebido em 30/12/2020. Aceito em 26/07/2020.

A WEB COMO O BANCO DE DADOS MAIS RICO EM AMOSTRAS DA NORMA COLOQUIAL: AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

LA WEB COMO EL BANCO DE DATOS MÁS RICO EN MUESTRAS DE LA NORMA
COLOQUIAL: LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

THE WEB AS A RICHEST DATABASE IN SAMPLES OF THE COLLOQUIAL NORM: THE
IDIOMATIC EXPRESSIONS

Camila Maria Corrêa Rocha*

Instituto Federal Catarinense (IFC) | Campus Brusque

RESUMO: As expressões idiomáticas têm recebido a atenção dos linguistas, especialmente daqueles que têm o léxico como objeto de estudo (ORTIZ ÁLVAREZ; XATARA, 2001). Entretanto, apesar da sua recorrência na variante coloquial e do crescente interesse nelas por estudiosos, estudos anteriores mostraram que os dicionários gerais não as apresentam e, quando o fazem, a inclusão é assistemática, não condizente com suas especificidades léxico-semânticas. Nesta linha, tem-se como objetivo, neste estudo, verificar, no buscador *Google*, o número de ocorrências de um *corpus* de expressões idiomáticas, com vistas a comprovar a necessidade de que recebam um tratamento lexicográfico que condiga com suas especificidades. A utilização da *web* como instrumento de busca justifica-se posto que ela é, na atualidade, o banco de dados mais rico em amostras da norma coloquial – nível de linguagem em que se inserem as EIs.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário geral. Expressão idiomática. Web.

RESUMEN: Las expresiones idiomáticas están recibiendo la atención de los lingüistas, especialmente de aquellos que tienen el léxico por objeto de investigación (ORTIZ ÁLVAREZ; XATARA, 2001). Sin embargo, a pesar de su recurrencia en la variante coloquial y del creciente interés en ellas por estudiosos, investigaciones anteriores han mostrado que los diccionarios generales no las presentan y, si lo hacen, la inclusión se hace de manera asistemática, que no condice con sus especificidades léxico-semánticas. En este sentido, en esta investigación se tiene por objetivo, verificar, en el buscador *Google*, el número de ocurrencias de un *corpus* de expresiones idiomáticas, con miras a comprobar la necesidad de que reciban un tratamiento lexicográfico que condiga con sus especificidades.

* Professora do Instituto Federal Catarinense - campus Brusque. E-mail: camila.rocha@ifc.edu.br.

La utilización de la *web* como instrumento de búsqueda se justifica puesto que ella es, en la actualidad, el banco de datos más rico en muestras de la norma coloquial, nivel de lenguaje en el que se introducen las expresiones idiomáticas.

PALABRAS CLAVE: Diccionario general. Expresiones idiomáticas. Web.

ABSTRACT: Idiomatic expressions have received attention from linguists, especially those who have the lexicon as an object of study (ORTIZ ÁLVAREZ; XATARA, 2001). However, despite their recurrence in the colloquial variant of the language and the growing interest by scholars, previous studies have shown that general dictionaries usually do not present them and, when they do, inclusion is unsystematic and inconsistent with their lexical-semantic specificities. Therefore, the objective of this study is to verify the number of occurrences of a corpus of idiomatic expressions, to prove the need for receiving a lexicographic treatment that matches their specificities. The use of the web as a search tool is justified because it is, currently, the richest database in samples of the colloquial norm — language level in which the IEs are inserted.

KEYWORDS: General dictionary. Idiomatic expression. Web.

1 INTRODUÇÃO

As expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais recorrentes na linguagem cotidiana, motivo pelo qual têm recebido cada vez mais a atenção dos linguistas, especialmente daqueles que têm o léxico como objeto de estudo (ORTIZ ÁLVAREZ; XATARA, 2001).

Nosso interesse por elas surgiu na graduação em Letras com habilitação em Espanhol, quando participamos de um projeto de iniciação científica que resultou em um glossário contrastivo de EIs do espanhol peninsular e do português. Posteriormente, na monografia elaborada ao final do curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, fizemos a análise de alguns materiais didáticos de espanhol direcionados a aprendizes brasileiros, para observar como as EIs eram abordadas neles. A continuidade destas investigações ocorreu no mestrado; utilizamo-nos de parte das EIs pertencentes ao glossário referido para comprovar sua natureza metafórica. Na tese de doutoramento, elaboramos um repertório semibílingue de expressões idiomáticas do português com seus equivalentes no espanhol da variante argentina, público no qual focamos nossas atenções. Nosso corpus base foi aquele que desenvolvemos na graduação; porém, selecionamos dele somente as EIs pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal.

Concebemos as EIs, neste estudo, como unidades lexicais de base figurativa, criadas e difundidas pelo imaginário popular. Contudo, embora sejam recorrentes na variedade coloquial do português, estudos anteriores mostraram que elas nem sempre são incluídas nos dicionários gerais de língua e, quando o são, a inclusão não é uniforme, ou seja, não condiz com suas especificidades léxico-semânticas, ou seja, não é levado em consideração o fato delas serem lexias complexas, pluriverbais, conotativas e indecomponíveis em seu sentido.

Assim, diante da problemática apresentada, tem-se como objetivo principal, neste estudo, verificar na *web*, no buscador *Google*, o número de ocorrências de um pequeno *corpus*¹ de EIs da língua portuguesa. Pretendemos comprovar sua recorrência neste espaço digital e destacar a necessidade de que elas sejam dicionarizadas e recebam um tratamento lexicográfico que condiga com suas especificidades léxico-semânticas.

Para tal, também pretendemos apresentar os resultados da observação do *corpus* em três dicionários monolíngues gerais e impressos do português, objetivando comprovar a assistemática com a qual elas figuram neles.

A utilização da *web* como instrumento de busca justifica-se, pois ela é, na atualidade, o banco de dados mais rico em amostras da norma coloquial, nível de linguagem em que se inserem as EIs.

¹ O *corpus* de que nos utilizaremos aqui constitui um pequeno recorte daquele que foi trabalhado em tese de doutoramento concluída em 2014, o qual era composto por aproximadamente 80 EIs pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal.

Os pressupostos teóricos norteadores do presente estudo são: a) delimitação e definição de EI; b) considerações sobre sua inserção nos dicionários gerais; c) conceituação do dicionário nos estudos lexicográficos; d) contribuições da *web* aos estudos lexicográficos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: DEFINIÇÕES

As expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais recorrentes na linguagem coloquial e, portanto, reveladoras da cultura daqueles que as utilizam. Xatara (1998, p. 149) define expressão idiomática como uma “[...] lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” e Noble (2002), nesta mesma linha, concebe-a como uma criação linguística de origem popular que se vulgariza e cristaliza em um idioma.

Roncolato (2004, p. 47) enfatiza, em sua definição, o aspecto estrutural da EI, ao concebê-la como uma “[...] construção pluriverbal, estável, fruto de um processo metafórico de formação, que pode funcionar como uma parte da oração ou como uma oração completa”, assim como Rivas González (2005), para quem ela é uma combinação de, no mínimo, dois elementos, cujo significado reside no bloco linguístico.

Xatara (1995) define-as, do ponto de vista pragmático, como criações dos falantes, quando eles não encontram no repertório lexical de que dispõem as unidades lexicais capazes de significar, com realce e originalidade, a mensagem que desejam transmitir. Porém, a autora destaca que, para que tais criações sejam consideradas EIs, elas devem cristalizar-se e expandir-se na linguagem cotidiana como um registro informal, oral ou escrito. Sob outra perspectiva, Lapa (1998) atribui sua criação à tendência que o homem tem de economizar esforços ao expressar-se, ou seja, é vantagem, a seu ver, que as lexias ocorram por grupos.

Ortiz Álvarez (2000) concebe-as sob as perspectivas estrutural e semântica. Estruturalmente, são unidades lexicais indecomponíveis, constituídas por mais de uma palavra, ao passo que, do ponto de vista semântico, consistem em sintagmas cujo sentido global não corresponde ao significado isolado dos elementos que as compõem.

Com base nas definições acima explicitadas, concebemos as EIs, neste estudo, como unidades lexicais: a) complexas, pluriverbais e indecomponíveis em seu significado; b) construídas com base figurativa e, portanto, conotativas; c) criadas pelo imaginário popular, o qual pode cristalizá-las ou excluí-las; d) construídas da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

2.2. AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM DICIONÁRIOS GERAIS

Nos estudos linguísticos, as disciplinas da fala têm recebido atenção de maneira crescente. As áreas de estudo relacionadas ao léxico estão, cada vez mais, sendo foco de pesquisa. Essa mudança decorre do fato de que a oralidade, antes vista como inferior à escrita, hoje nivela-se a ela.

Entretanto, no que concerne ao conteúdo lexical expressões idiomáticas, quando pensadas no âmbito da teoria lexicográfica, observa-se que não lhes é dado um tratamento, nos dicionários gerais, que condiga com suas especificidades léxico-semânticas; vê-se que sua inclusão na microestrutura de dicionários gerais de língua é, em geral, feita de maneira aleatória e sem um embasamento teórico constituído. Como consequência dessa assistemática, os lexicógrafos evitam incluí-las em suas obras de referência e, quando o fazem, apresentam-nas a partir de um verbete base, eleito aleatoriamente.

Ortiz Álvarez (2001, p. 94) atribui esta dificuldade à complexidade que seu estudo impõe:

Primeiramente devemos ressaltar que tanto as expressões idiomáticas como outros tipos de fraseologismos, em geral, não se encontram repertoriados em obras de referência, particularmente nos dicionários de língua. Desse modo, a busca de seus equivalentes requer a pesquisa em várias fontes, sem que, muitas vezes, se obtenha resultados satisfatórios. Provavelmente, tal fato seja decorrente da complexidade do tratamento do tema, principalmente em relação ao seu reconhecimento. Assim, se é difícil identificá-las, não há como incluí-las em dicionários.

Assim, é anterior à dificuldade de inclusão nos dicionários gerais o próprio reconhecimento delas, em virtude da existência de uma gama de fraseologismos.

Também é problemática, na lematização das EIs, de acordo com Krieger (2006a), a inclusão de informações relativas à sua estrutura mórfica. Isso porque, ao contrário das lexias simples, para as quais há um modelo canônico a ser seguido, ainda não há uma estrutura mórfica canônica delimitada para as estruturas complexas. Isto quer dizer que, enquanto está estabelecido na teoria lexicográfica que os substantivos sejam lematizados no masculino e no singular e que os verbos apresentem-se no infinitivo, não há consenso sobre como lematizar as EIs.

A tradução delas também é motivo de debates entre os lexicógrafos. Noble (2002) constatou, em seus estudos, que ela é, em geral, deficiente, posto que as transferências semânticas que comumente são feitas não abarcam o significado conceitual da EI em sua totalidade. Para Xatara, Riva e Rios (2001), não basta que elas sejam definidas por uma paráfrase; é necessária a proposição de outra EI que lhes corresponda conotativamente, para que não se percam seus valores conotativos. Dessa forma, o tradutor deixa de simplesmente transferir significados e passa a construí-los, sob a influência do contexto cultural no qual está inserido.

De fato, advogamos que as EIs sejam definidas por uma paráfrase, que deve estar acompanhada da sua correspondente na outra língua; exemplificamos com a EI “nas costas dos outros”, a qual, além de ter seu significado explicitado na paráfrase “sem trabalhar, às custas de outra pessoa”, também deve ser definida por um sinônimo (“na jugular”), de forma que seja preservada a sua essência conotativa.

2.3. O DICIONÁRIO

Concebemos o dicionário, neste estudo, como a mais importante referência cultural da civilização moderna, o lugar onde devem estar registradas as normas sociais da época, assim como as marcas de uso dos falantes, dentre elas, as EIs, nosso objeto de estudo.

Rey-Debove (1984, p. 65) concebe-o como o objeto sociocultural que demarca o léxico, e Alcaraz (2006, p. 123) como “[...] a arma que deve estar sempre ao alcance de quem está permanentemente às voltas com as palavras”.

Biderman (1998) define o dicionário como o porta voz da sociedade, aquele que deve registrar o uso da língua consagrada pelos escritores, bem como os usos linguísticos correntes. Segundo a autora, ainda que o dicionário privilegie a língua escrita socialmente valorizada, “[...] ele deve descrever também os diferentes níveis de linguagem, os registros sociais e, assim, não só identificar o vocabulário e os usos marcados como típicos da linguagem coloquial, apontando os itens lexicais característicos de um uso popular, vulgar, chulo, as gírias e palavras e expressões obscenas.” (BIDERMAN, 1998, p. 166).

Lara (2004, p. 143) destaca algumas de suas funções, podendo servir “[...] como instrumento de tradução e entendimento entre os falantes de duas ou mais línguas, quando se trata dos dicionários bi- e multilíngues; como horizonte normativo dos falantes de uma língua e de seus diferentes dialetos; como discurso culto, referido ao estado em que se encontra uma comunidade linguística particular, e situado em seu caráter político e cultural”.

Para Krieger (2006), o dicionário é o único lugar onde o léxico de um idioma aparece delimitado e organizado. No entanto, a autora ressalta que este instrumento não abarca todo o vocabulário, que está em constante expansão, recebe criações neológicas e perde

lexias, que caem em desuso tornando-se arcaísmos. Assim, diante da impossibilidade de enquadrar todo o vocabulário de uma língua, Correia (2008) defende que os bons dicionários são aqueles que o delimitam, utilizando como critérios sua frequência de uso e seu público-alvo.

Sob outra perspectiva, Alcaraz (2006) chama a atenção para a necessidade de ele seja, para o falante, um instrumento norteador, e não um guia a ser cegamente seguido, dadas as limitações que lhe são inerentes. Sabe-se que, em alguns casos, uma consulta a ele não será suficiente para se resolver problemas relativos à significação de uma unidade lexical, principalmente quando o verbete está incompleto.

Na linguística moderna, o dicionário foi concebido sob perspectivas diversas. Inicialmente, como o foco era a oralidade das línguas e a naturalidade da fala, todos os instrumentos veiculadores da língua escrita foram negligenciados, o que levou à “[...] quase ausência de uma consideração/análise dos dicionários na semântica contemporânea, na pragmática, qualquer que seja sua definição, e na teoria da linguagem” (LARA, 2004, p. 134).

Foi somente na década de 1970 que o dicionário começou a ser objeto de estudo científico. Reconheceu-se, nessa década, segundo Azorín Fernandez (2003), sua importância como instrumento do bem falar e passaram a ser priorizados os procedimentos metodológicos utilizados em sua constituição. Nos anos 90, a importância dos estudos metalexigráficos foi incontestável entre os linguistas, os quais abordaram os dicionários em seus diversos aspectos: constituição histórica, contexto de produção e papel na didática das línguas, como explica Azorín Fernandez (2003).

Diante da importância que atribuímos a ele como instrumento portador dos usos correntes e consagrados da língua, pretendemos, neste estudo, averiguar na *web*, o banco de dados mais rico em amostras dos mais diversos registros da linguagem, o *status* de um pequeno *corpus* de EIs. Nosso intuito é verificar seu número de ocorrências no *Google*, o qual supomos ser alto, e, portanto, confirmar a necessidade de que as EIs sejam dicionarizadas, dada a sua representatividade no registro oral do português do Brasil e na memória coletiva dos falantes de português.

A utilização da *web* como ferramenta de busca para a detecção do número de ocorrências das EIs justifica-se pelo fato de que, na atualidade, a tecnologia tornou-se uma ferramenta importante para a Linguística, ao auxiliá-la em tratamentos empíricos da língua e por possibilitar a manipulação de um número maior de informações. Desse modo, propomos aqui um trabalho lexicográfico que combina o uso de *corpora* eletrônicos e de dicionários, uma vez que os primeiros viabilizam o trabalho com grandes quantidades de dados provindos de ambientes naturais, facilitando o trabalho do lexicógrafo; os segundos, por sua vez, garantem fiabilidade ao fornecerem dados que privilegiam a língua escrita.

Ainda que seja consenso, na lexicografia, que o trabalho lexicográfico deve ser baseado em um *corpus*, Riva (2008) explica que o reconhecimento da *web* como o maior e mais abrangente dos *corpora* implica em divergências entre os estudiosos. Alega-se, entre outras razões, que os textos disponíveis na internet não são previamente organizados, além de possuírem uma grande quantidade de erros. Para Xatara (2008, p. 771), ao contrário, “[...] a dimensão da *Web* corresponde mais adequadamente tanto para a demonstração do idiomatismo em um contexto real, quanto para acrescentar importantes informações concernentes à significação e uso da cada EI”. Riva (2008, p. 88), na mesma linha, ressalta que “A *web* é hoje o maior banco de dados disponível no mundo e é largamente difundida e utilizada pela facilidade de acesso e pela amplitude de campos do conhecimento que abrange. Trata-se, pois, de um retrato da língua em uso, com possibilidade de análises semântica e pragmática por conta da ampla tipologia textual que apresenta.”.

Acreditamos que recorrer à *web* no trabalho com nosso *corpus* é imprescindível, visto que ela aloja a linguagem coloquial – lugar em que se encontram as EIs. Isto nos possibilitará atestar a quantidade de ocorrências delas, bem como a necessidade de que sua inclusão nos dicionários seja feita mediante um tratamento lexicográfico adequado.

3 METODOLOGIA

Selecionamos, para este estudo, nove EIs do português, todas pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal. Elas compõem o *corpus* trabalhado em tese de doutoramento, composto aproximadamente por oitenta EIs relativas campo semântico dos corpos humano e animal. Apresentamos, abaixo, cada uma delas, a partir da sua palavra-chave:

Palavra-chave da EI para a sua lematização	Expressão idiomática
Bico	No bico do urubu
Boca	Na boca do povo
Cabeça	Esquentar a cabeça
Cara	Encher a cara
Olho	De olhos bem abertos
Pé	Sem pé nem cabeça
Rabo	De cabo a rabo
Saco	Puxar o saco
Unha	Com unhas e dentes

Tabela 1: O *corpus* de EIs
Fonte: a autora

3.1. O CORPUS NOS DICIONÁRIOS

O primeiro passo metodológico foi averiguar como o *corpus* foi incluído em três dicionários monolíngues gerais e impressos do português: o Ferreira (2009), o Houaiss e Villar (2004) e o Michaelis (2002). Nosso objetivo foi comprovar a assiduidade com a qual eles, de maneira geral, trataram as EIs ao inseri-las. A escolha de tais dicionários justifica-se pelo fato de serem considerados os mais representativos da cultura lexicográfica brasileira.

A análise permitiu inferir se houve homogeneidade no tratamento lexicográfico dado às EIs pelos três, se os critérios que nortearam sua inserção foram coerentes e consensuais e se foram levadas em consideração suas particularidades léxico-semânticas. Analisamos três elementos da teoria lexicográfica, enumerados abaixo em 1, 2 e 3.

1. A localização da EI (na macroestrutura ou na microestrutura) e a palavra-chave que a introduziu (no caso de estar localizada na microestrutura);
2. A definição lexicográfica utilizada, com base na tipologia de definições proposta por Porto Dapena (2002). O autor classifica-a em: definição enciclopédica (DE), definição linguística conceitual perifrástica (DLCP), definição linguística conceitual sinonímica (DLCS) e definição explicativa (DLE);

3. A presença de abonações

A tabela abaixo reproduz a observação feita:

Expressão idiomática	Dicionário Aurélio (2009)	Dicionário Houaiss (2004)	Dicionário Michaelis (2002)
No bico do urubu	-	-	-
Na boca do povo	<p>1. Na microestrutura de <u>boca</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP Cair na boca do povo: <i>Ser alvo de maledicência; tornar-se falado</i> (p. 307).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-	-
Esquentar a cabeça	<p>1. Na microestrutura de <u>cabeça</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Preocupar-se, inquietar-se, afligir-se [Tb. se diz apenas esquentar]</i> (p. 345).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cabeça</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Ficar preocupado; afligir-se</i> (p. 541).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-
Encher a cara	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Ingerir em grande quantidade (bebida alcoólica):</i> “o secreta enchera a cara de cachaça” (Jorge Amado, Dona Flor e seus dois maridos, p. 394)” (p. 398).</p> <p>3. Exemplo retirado de fonte.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Beber muito, embriagar-se</i> (p. 615).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Abusar da ingestão de bebida alcoólica</i> (p. 426).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>
De olhos bem abertos	-	-	-
Sem pé nem cabeça	-	-	<p>1. Na microestrutura de <u>pé</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP Sem pés nem cabeça: <i>Despropositado, disparatado</i> (p. 1575).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>
De cabo a rabo	<p>1. Na microestrutura de <u>cabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>De uma extremidade a outra</i> (p. 348).</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>De um extremo ao outro, do início ao fim; em toda extensão ou duração;</i></p>	<p>1. Na microestrutura de <u>rabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Do princípio ao fim</i> (p. 1760).</p>

	3. Não há exemplo.	<i>inteiramente, por completo</i> (p. 544).	3. Não há exemplo.
		3. Não há exemplo.	
Puxar o saco	<p>1. Na microestrutura de <u>saco</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Puxar o saco de: V. bajular</i> (p. 1787).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>saco</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Puxar o saco de:</i> <i>Adular, bajular (alguém)</i> <i>excessivamente</i> (p. 2493).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-
Com unhas e dentes	<p>1. Na microestrutura de <u>unha</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>De todas as maneiras possíveis; com todas as forças</i> (p. 2019).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-	<p>1. Na microestrutura de <u>unha</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>A unhas e dentes ou com unhas e dentes:</i> <i>Ferozmente; de todas as formas possíveis, com todos os recursos, com todas as forças</i> (p. 2156).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>

Tabela 2: O *corpus* nos dicionários

Fonte: a autora

O segundo passo metodológico, explicitado a seguir, consistiu na observação do *corpus* na *web*.

3.2. O *CORPUS* NA WEB

Verificamos, no buscador *Google* (do Brasil), o número de páginas nas quais cada EI apareceu.

Utilizamo-nos do limiar de frequência mínimo de 56 ocorrências estabelecido por Xatara (2008), a partir dos trabalhos de Colson (2003). De acordo com Colson (*apud* XATARA, 2008), para que uma EI seja considerada frequente, ela deve ocorrer uma vez a cada milhão de palavras (1 PMW). O PMW é uma unidade de medida utilizada para medir a frequência das unidades lexicais na *web*.

Assim, levando-se em consideração a estimativa de que haja, na *web*, cerca de 56 milhões de páginas do português do Brasil, ao aplicar o coeficiente de 1 PMW a este número de páginas, tem-se como limiar de frequência 56 ocorrências para o português. Assim, somente foram consideradas recorrentes as EIs cuja ocorrência no *Google* (nas páginas do Brasil) foi igual ou superior a 56.

A verificação do *corpus* na *web* ocorreu no dia 13 de dezembro de 2019. As EIs foram pesquisadas no buscador *Google* da seguinte forma: “EI” site: br (ex. “no bico do urubu” site: br). O número de ocorrências de cada uma delas foi o seguinte:

Expressão idiomática	Número de ocorrências na <i>web</i>
No bico do urubu	4.010
Na boca do povo	886.000
Esquentar a cabeça	102.000
Encher a cara	338.000
De olhos bem abertos	152.000
Sem pé nem cabeça	191.000
De cabo a rabo	873.000
Puxar o saco	134.000
Com unhas e dentes	426.000

Tabela 3: As EIs no Google

Fonte: a autora

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. O CORPUS NOS DICIONÁRIOS

Quanto à análise dos três dicionários, o quadro da subseção 3.1 mostrou que, em geral, houve uma coincidência entre o Ferreira (2009) e o Houaiss e Villar (2004) na proposição das EIs e no modo de fazê-lo. O Michaelis (2002), por sua vez, divergiu deles na quantidade apresentada e na maneira de dispô-las. Duas EIs não figuraram em nenhum dicionário: “no bico do urubu” e “de olhos bem abertos”.

Quanto à sua localização (na macroestrutura ou na microestrutura) e à palavra-chave que as introduziu, parece ter havido consenso entre os autores dos dicionários, visto que elas foram incluídas como subentradas de um de seus itens lexicais. Neste caso, Castillo Carballo (2003, p. 94) sugere sua inserção no verbete a partir de uma das lexias que as formam; assim, as que contêm, em sua estrutura, um substantivo, devem elegê-lo como palavra-chave e, portanto, como entrada. Na ausência dele, devem ser usados os verbos (quando forem principais, não auxiliares), os adjetivos, os pronomes e, finalmente, os advérbios.

Observamos, na análise, que o critério para a eleição da palavra-chave parece ter sido a escolha do primeiro substantivo presente em sua estrutura. Por este motivo, nem todas elas foram incluídas pela lexia que julgamos ser a sua palavra-chave (os substantivos pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal). Esse foi o caso da EI “de cabo a rabo”, incluída, em Ferreira (2009) e em Houaiss e Villar (2004), na microestrutura do substantivo “cabo”.

No tocante à definição lexicográfica, todas elas foram conceituadas a partir da definição linguística conceitual perifrástica (DLCP), que é a priorizada na tradição lexicográfica monolíngue. Seu uso justifica-se porque ela é analítica, define a unidade lexical minuciosamente. Como exemplo, citamos a DLCP empregada na EI “encher a cara”: beber muito, embriagar-se. Reconhecemos sua relevância na elucidação do sentido da EI, porém, advogamos pela combinação dela (DLCP) com a sinonímica (DLCS). Isso porque seu sentido não pode ser apreendido mediante a observação do significado isolado dos vocábulos que as constituem; disso resulta uma significação complexa, cuja dificuldade na compreensão poder ser minimizada pela proposição de uma definição conceitual, que seja complementada por uma ou mais equivalências semânticas, no caso de havê-las. Das EIs em análise, receberam as duas definições: “na boca do povo” e “esquentar a cabeça”, ambas em Ferreira (2009).

Por fim, quanto à proposição de abonações, detectamos a ausência de preocupação dos dicionaristas na elucidação das EIs com exemplos, posto que somente uma, das nove analisadas, foi exemplificada: “encher a cara”, pelo Aurélio (2009).

4.2. O CORPUS NA WEB

Quanto à busca do número de ocorrências do *corpus* na *web* (subseção 3.2), observamos que todas ocorreram mais de 56 vezes – limiar de frequência estabelecido por Xatara (2008), a partir dos estudos de Colson (2003), e adotado por nós. Ressaltamos que, ainda que algumas possam apresentar-se, também, em sentido literal e, portanto, figurarem nas páginas do *Google* e nos resultados, a maior parte das ocorrências foi em seu formato idiomático, conforme averiguamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar, com o presente estudo, que as expressões idiomáticas devem constar nos dicionários gerais monolíngues e receber um tratamento lexicográfico adequado às suas particularidades estruturais e semânticas, uma vez que, conforme defende Biderman (1998), o dicionário deve ser o porta voz da sociedade, registrar o uso da língua consagrada pelos escritores, bem como os usos linguísticos correntes. Segundo a autora, ainda que privilegie a língua escrita socialmente valorizada, “[...] ele deve descrever também os diferentes níveis de linguagem, os registros sociais e, assim, não só identificar o vocabulário e os usos marcados como típicos da linguagem coloquial, apontando os itens lexicais característicos de um uso popular, vulgar, chulo, as gírias e palavras e expressões obscenas.” (BIDERMAN, 1998, p. 166).

A análise dos dicionários demonstrou que houve uma coincidência entre os dicionários Ferreira (2009) e Houaiss e Villar (2004) na proposição das EIs e no modo de fazê-lo. O Michaelis (2002), por sua vez, divergiu deles na quantidade apresentada e na maneira de dispô-las. Porém, ao observarmos a definição lexicográfica que lhes foi atribuída, todas elas foram definidas da maneira que é priorizada na tradição lexicográfica monolíngue, pela perífrase. Acreditamos que, para as unidades lexicais simples, a definição perifrástica seja suficiente e a proposição de um sinônimo seja um complemento dela, o que não acontece no caso das EIs, as quais exigem, a nosso ver, ambas as definições.

Quanto à pesquisa na *web*, o principal objetivo deste estudo, comprovamos sua recorrência nas linguagens popular e coloquial, o que mostra que estão cristalizadas na memória coletiva dos falantes de português e são consagradas pelo uso no português do Brasil. Cabe à Lexicografia, portanto, aprofundá-las e torná-las um tópico dos estudos lexicográficos e metalexicográficos.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, R. C. Dicionário: alcance e limites. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 30, p. 121-127, 2006.
- AZORÍN FERNANDEZ, D. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). *Lexicografía española*. Espanha: Ariel Lingüística, 2003. p. 33-52.
- BIDERMAN, M. T. C.. O dicionário como norma na sociedade. In: CARVALHO, N. M. de; SILVA, M. E. B.. *Lexicologia, lexicografia e terminologia: questões gerais do GT de lexicologia, lexicografia e terminologia da ANPOLL*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 161-180.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). *Lexicografía española*. Espanha: Ariel, 2003. p. 79-100.
- CORREIA, M. Lexicografia no início do século XXI: novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. In: ALEXANDRE

- JÚNIOR, M. (coord.). *Actas do colóquio*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2008. p. 1-13.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- KRIEGER, M. da G. *et al.* O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 50, n. 2, p. 173-187, 2006.
- KRIEGER, M. da G. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, M. C. T. C. (org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006a. p. 157-172.
- LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUIERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2004. p. 133-152.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2002.
- NOBLE, G. D. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 21/22, 2002.
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico? *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 83-96, 2001.
- PORTO DAPENA, J. A. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984.
- RIVA, H. C. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- RIVAS GONZÁLEZ, M. Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 16., 2005, Sevilla. *Anales [...]*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005.
- RONCOLATTO, E. Critérios para a organização de dicionários fraseológicos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 43-52, 2004.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998.

XATARA, C. M. A web para um levantamento de frequência. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 770-777.

XATARA, C. M.; RIVA, H. C.; RIOS, T. H. C. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de Tradução, Florianópolis*, v. 2, n. 8, p. 183-194, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5892/5572>. Acesso em: 25 ago. 2013.



Recebido em 13/12/2019. Aceito em 05/04/2020.

MARCAS DE USO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2

MARCAS DE USO EN DICCIONARIOS ESCOLARES TIPO 2

LABELS IN TYPE 2 SCHOOL DICTIONARIES

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha*

Universidade Estadual Paulista – São José do Rio Preto

RESUMO: Neste artigo, pretendemos refletir sobre dicionários escolares que estão inseridos no PNLD 2012: Dicionário, que se divide em quatro grupos de dicionários voltados ao Ensino Fundamental; desse agrupamento, interessa-nos examinar aqueles do Tipo 2 por serem as primeiras obras dicionarísticas nas quais aparecem marcas de uso (nosso objeto de pesquisa). Dentre os sete dicionários pertencentes a esse grupo, analisamos Geiger (2011) e Saraiva Júnior (2009), comparando suas etiquetas àquelas de Houaiss (2009) e Ferreira (2010). Baseando-nos em Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escribano (2003), Welker (2004), Zavaglia (2009) e Gutiérrez Cuadrado (2011), notamos que as marcas são usadas para destacar, além de contextualizar, itens próprios ao universo infantil. Resulta que não há uma padronização metodológica quanto à escolha de um rótulo em detrimento a outro, tampouco pedagógica, propósito primeiro ao consulente escolar, para sua produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexicografia. Dicionário Tipo 2. Marcas de uso.

RESUMEN: En este artículo, pretendemos reflexionar sobre los diccionarios escolares integrados en el PNLD 2012. Diccionario, que se divide en cuatro grupos de diccionarios destinados a la Enseñanza Básica; de esa agrupación, nos interesa examinar los de Tipo 2, porque son las primeras obras dicionarísticas en las que aparecen marcas de uso (nuestro objeto de investigación). Entre los siete diccionarios pertenecientes a este grupo, analizamos Geiger (2011) y Saraiva Júnior (2009), comparando sus etiquetas con las de Houaiss (2009) y Ferreira (2010). Basándonos en Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escribano (2003), Welker (2004), Zavaglia (2009) y Gutiérrez Cuadrado (2011), observamos que se utilizan las marcas para resaltar, además de contextualizar, elementos propios del universo infantil. Se deduce que no hay una estandarización metodológica con respecto a la elección de una etiqueta sobre otra, ni una pedagógica, propósito inicial para el estudiante que consulta y para su producción textual.

PALABRAS CLAVE: Metalexicografia. Diccionario Tipo 2. Marcas de uso.

ABSTRACT: In this paper, we intend to reflect on school dictionaries inserted in the PNLD 2012: Dicionário, which divides into four groups of dictionaries aimed at Elementary School; from this group, we are interested in checking those of Type 2 because they are the

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na UNESP-IBILCE (bolsista CAPES), cuja linha de pesquisa é Lexicologia e Lexicografia, tradutor autônomo e professor das línguas de formação (português, inglês, italiano, francês e espanhol). E-mail: bertonha.tradutor@hotmail.com.

first dictionaristic works in which labels appear (our research object). Among seven dictionaries belonging to this group, we analysed Geiger (2011) and Saraiva Júnior (2009), comparing their labels to those of Houaiss (2009) and Ferreira (2010). Based on Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escribano (2003), Welker (2004), Zavaglia (2009), and Gutiérrez Cuadrado (2011), we note that labels are used to highlight, in addition to contextualizing, items suitable for the childish universe. It results there is neither methodological standardization regarding the choice of one label over another, nor pedagogical, purpose first to educational consultant, for his/her textual production.

KEYWORDS: Metalexicography. Type 2 dictionary. Labels.

1 INTRODUÇÃO

O tema central do presente artigo refere-se a uma reflexão sobre dicionários escolares infantis a partir da tipologia estabelecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem como uma de suas ramificações a publicação intitulada “PNLD 2012: Dicionário”, que estabelece a divisão de quatro tipos de dicionários, sendo que três (Tipo 1, Tipo 2 e Tipo 3) são voltados para o Ensino Fundamental (EF) e um (Tipo 4) direcionado ao Ensino Médio (EM). Em particular, algumas marcas de uso encontradas nos verbetes em dois dos dicionários do grupo Tipo 2 serão comparadas a outras duas obras dicionarísticas legitimadas pelo público brasileiro: Houaiss (2009) e Ferreira (2010).

Inicialmente, é importante destacar que esse programa supracitado surge a partir de políticas públicas – deliberações tomadas pelo Estado a fim de sanar problemas de ordem social por meio de ações governamentais direcionadas a áreas específicas (educação, segurança, ambiente, saúde, entre outras). Com relação à área educacional, evidenciam-se o Plano Nacional da Educação (PNE), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo que, em meio às ações e aos programas propostos integrados ao PNE, distingue-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado ainda na década de 1980 (precisamente, 1985), tendo o intuito de avaliar, selecionar e distribuir livros didáticos que possam atender às necessidades e aos princípios educacionais norteadores das escolas públicas do Brasil.

A cada trienal alternado, esse programa abarca três segmentos da Educação Básica de maneira tal que o governo consegue avaliar, selecionar e distribuir livros didáticos aos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental (EF), ou mesmo para o Ensino Médio (EM), portanto, procura atender às necessidades via ferramentas que auxiliem o educador no ambiente de aula, ou seja, com livros didáticos – diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

Quinze anos mais tarde, em 2000, o PNLD inseriu, em seu rol de obras didáticas, os dicionários, que passaram a ser avaliados, selecionados e distribuídos, fato esse que desencadeou um avanço na formulação de obras dicionarísticas direcionadas ao público escolar, visto que grandes editoras brasileiras deram início a investimentos para desenvolvê-las para serem usadas em ambientes educacionais.

Entretanto, é nítida a ausência de (in)formação por parte dos docentes em utilizar, de modo eficaz, o dicionário, tanto por ser uma prática educacional adotada muito recentemente quanto por não haver um aprofundamento reflexivo durante a formação dos educadores sobre como aproveitar a potencialidade das obras lexicográficas. O governo procura, por meio do edital do “PNLD 2012: Dicionário”, vencer esse obstáculo ao estipular critérios particulares a serem preenchidos para a seleção dessas obras, cujos parâmetros exigidos são atendidos pelas editoras, beneficiando a produção lexicográfica que visa atender às necessidades de seus consulentes.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Desejamos investigar o registro das marcas de uso em dicionários do Tipo 2, procurando analisar de que forma estão inseridas na descrição dos itens lexicais que recebem esse tipo de informação. Especificamente, objetivamos refletir e avaliar o modo como esses

dicionários indicam seus usos mediante os rótulos estabelecidos, bem como o questionamento da presença ou da ausência deles e, ainda, qual a relação estabelecida com outros elementos do verbete, se é que existe um vínculo, e, em existindo, onde está. Logo, indagamo-nos se, de fato, essas obras lexicográficas fazem essa marcação, se as descrições rotuladas apresentam um padrão e de que modo as fazem. Para tanto, neste momento, debruçamo-nos sobre Geiger (2011) e Saraiva Júnior (2009), em circulação no país, e suas marcas de uso, comparando-as àquelas presentes em Houaiss (2009) e Ferreira (2010).

3 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Dentre as obras selecionadas pelo “PNLD 2012: Dicionário”, houve uma divisão em quatro tipos, sendo que, para este artigo, servem-nos duas daquelas enquadradas no Tipo 2 (correspondentes ao período educacional entre o segundo e o quinto ano do EF), pois são as primeiras evidenciadas com a presença de marcas de uso, perfazendo um total de sete obras, a saber: (i) Biderman, Maria Tereza Camargo. Dicionário ilustrado de português. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]; (ii) Borba, Francisco S. Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]; (iii) Braga, Rita de Cássia Espechit; Magalhães, Márcia A. Fernandes. Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]; (iv) Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio ilustrado. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]; (v) Geiger, Paulo (org.). Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]; (vi) Mattos, Geraldo. Dicionário júnior da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]; e (vii) Saraiva, Kandy S. de Almeida; Oliveira, Rogério Carlos G. de. Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]. Essas sete obras possuem em comum o fato de terem um mínimo de três mil e um máximo de quinze mil verbetes, além de uma proposta lexicográfica adequada a estudantes que se encontram em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. Nosso recorte se dá por duas dessas obras: Geiger (2011) e Saraiva Júnior (2009).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se buscar um significado no dicionário, é necessário que se faça uma reflexão, uma interpretação no conjunto (con)textual, tendo em vista as várias dimensões de conhecimento que compõem esse conteúdo informacional. É preciso mencionar o papel daquele que produz a obra, pois, independentemente de qual seja o dicionário, a ‘presença’ do lexicógrafo, enquanto sujeito social, inevitavelmente trará ideias e concepções concernentes à sociedade de que faz parte (ORLANDI, 2000). O árduo trabalho de rotulação enfrentado por lexicógrafos é constatado por Welker (2004). De fato, como apresentam um caráter de certo modo intuitivo e pouco compreendido pelos consulentes, as marcas de uso, por vezes, são arbitrárias. Logo, apoiamo-nos em trabalhos e pesquisas metalexicográficas de Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escibano (2003), Welker (2004), Zavaglia (2009) e Gutiérrez Cuadrado (2011) a fim de obtermos êxito em nossas análises.

4.1 CONCEITUAÇÃO DE ‘LÉXICO’

Segundo Vilela (1979), ‘léxico’ é a representação de um sistema de possibilidades que abarcam todas as palavras documentadas e aquelas possíveis de serem constituídas a partir de suas bases de formação. Já para Biderman (1981), era tido como ‘tesouro vocabular’ de uma língua, tendo sua nomenclatura composta por conceitos linguísticos e não linguísticos usados pelo homem contemporâneo e do passado. Quase ao final do século, Biderman (1996, p. 27) resgata seu conceito de ‘léxico’ e estabelece que “[...] é o lugar de estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana”.

Em meados do século XXI, Borba (2003 *apud* MARCHEZAN; CORTINA, 2006, p. 81) afirma que ‘léxico’ é aquilo que faz a conexão entre a abstração da língua e a realidade em si, de modo que “o léxico fisionomiza a cultura”. “O léxico é, pois, o conjunto de todos os itens lexicais existentes em uma língua natural, incluso aí expressões, fraseologismos, itens gramaticais. É um conjunto aberto, em contínua expansão, impossível de ser delimitado em sua totalidade” (ZAVAGLIA, 2009, p. 7); com isso, podemos sistematizá-lo em dicionários de língua, organizando-o pela língua geral ou por eixos temáticos.

Essa mesma organização pode ser realizada eficazmente via Lexicografia que, sem entrar em pormenores, é uma técnica – e por que não dizer uma arte – de se fazer um repertório do léxico, registrando-o em um dicionário. Contudo, o ingênuo inventário de uma listagem de palavras não garante valor expressivo, pois somente se encontra o verdadeiro valor quando, na compilação, fica evidenciada a reflexão científica sobre a maneira de descrever e de classificar para, na sequência, ser dado início à formulação dos verbetes (ZAVAGLIA, 2009).

4.2 DICIONÁRIO: UM PRODUTO LEXICOGRÁFICO

Obra de consulta a qual representa uma descrição do léxico, o dicionário se constitui por meio de quatro variáveis: (i) número e extensão das entradas; (ii) modo de estudá-las; (iii) ordenação apresentada; e (iv) suporte da descrição. Portanto, conforme Porto Dapena (2002), não há tipos uniformes de dicionários, quer dizer, todo dicionário pode pertencer, ao mesmo tempo, a várias classificações.

Constata-se a existência de uma ampla oferta de “dicionários” no mercado, por razões variadas: para atender às necessidades específicas de certos públicos; para catalogar, parcialmente, o léxico de um povo (provérbios, terminologia de negócios etc.), para incentivar novas pesquisas em áreas específicas do conhecimento (astrofísica), uni, bi ou plurilíngues, impressos, eletrônicos ou online etc. Entretanto, por vezes, essas obras chamadas e vendidas como “dicionários”, de fato, não são obras pensadas para constituir um dicionário (HARTMANN, 1985 *apud* BÉJOINT, 2000).

Por fim, é preciso que se mencione o papel do elaborador desse tipo de gênero textual, visto que, seja qual tipo for, o lexicógrafo é um sujeito do seu tempo, um sujeito social e, inevitavelmente, leva suas concepções referentes à sua sociedade para a constituição do dicionário (ORLANDI, 2000). Apesar do desejo por uma postura isenta para atingir seus consulentes de forma ‘imparcial’, verificamos que, naquilo que concerne à Lexicografia, ‘a neutralidade é somente aparente’, a qual pode ser evidenciada pela presença das marcas de uso, cuja valorização social, ou não, dissemina uma intencionalidade flagrante pela expressão escrita da definição (GUTIÉRREZ CUADRADO, 2011).

4.2.1 Dicionários Voltados ao Público Escolar Infantil

Dentre as tipologias lexicográficas, segundo a proposta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dividida em quatro categorias, tendo em vista usuário, escolaridade e volume de informação contida nos dicionários, interessa-nos aqueles do Tipo 2. Essa categorização advém do “PNLD 2012: Dicionário”, conforme o Quadro 1.

Tipo de dicionário	Fase educacional em que o estudante se encontra	Características
Tipo 1	1º ano do EF	Proposta lexicográfica apropriada às demandas do processo de alfabetização inicial; de 500 a 1.000 verbetes.
Tipo 2	Período entre o 2º e o 5º ano do EF	Proposta lexicográfica apropriada a estudantes em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário; de 3.000 a 15.000 verbetes.
Tipo 3	Segundo segmento do EF (6º ao 9º ano)	Proposta lexicográfica direcionada pela caracterização de um dicionário padrão de uso escolar, porém, apropriada aos estudantes que se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental; de 19.000 a 35.000 verbetes.
Tipo 4	1º ao 3º ano do EM	Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém, apropriada às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o profissionalizante; de 40.000 a 100.000 verbetes.

Quadro 1: Tipologias estabelecidas pelo “PNLD 2012: Dicionário”

Fonte: Brasil (2012)

Considerando-se que a Metalexicografia escolar infantil examina dicionários escolares ao público infantil (público-alvo) e seus objetivos particulares, nota-se que há críticas que podem ser levantadas às obras já existentes, com o intuito de motivar uma reflexão linguístico-metodológica a respeito do próprio objeto de estudo: dicionário escolar infantil. Neste artigo, o foco corresponde àqueles do Tipo 2, nos quais, primeiramente, são utilizadas as marcas de uso, pois aqueles classificados como pertencentes ao grupo do Tipo 1 não as utilizam.

De acordo com Krieger (2006, p. 247), o conjunto de fatores que envolvem o dicionário no contexto escolar passou a ser entendido como Lexicografia Didática, cujas obras se voltam para atender todos os níveis educacionais e, assim,

[...] como uma produção direcionada à escola é de extrema importância sobretudo porque há uma tendência geral de identificar como escolar os dicionários tipo mini. No entanto, a compreensão do caráter escolar costuma estar associada mais às suas dimensões reduzidas do que à sua efetiva adequação ao ensino/aprendizagem da língua. Por isto, apesar de práticas, as versões sintéticas nem sempre são as melhores para uso escolar.

Verifica-se que a Lexicografia voltada para atender ao público infantil visa repertoriar as unidades lexicais peculiares e predominantes no âmbito dos consulentes infantis, isto é, almeja compilar obras dicionarísticas orientadas ao universo infantil que, da mesma maneira, merecem um juízo crítico avaliativo expresso pelos lexicógrafos com relação à Lexicografia Infantil.

Retomando Haensch (1982, p. 127), tem-se que um dicionário escolar é caracterizado como sendo “uma obra de consulta que não deve afligir um aluno com excesso de informações e que, além disso, tem de ser econômico”, quer dizer, deve primar por uma extensão reduzida; além disso, ainda afirma que, “[...] geralmente, os dicionários escolares (monolíngues ou bilíngues) que são usados nos colégios e/ou nas universidades são insuficientes tanto no que diz respeito à extensão quanto ao recrutamento das entradas”. Com isso, constata-se que a terminologia utilizada à tipologia de dicionários infantis não possui uma estabilidade referente ao termo empregado, pois, concomitantemente ao uso de “dicionário escolar”, aparenta corresponder a toda e qualquer obra que se refira aos universos escolar e infantil.

Ainda para a caracterização dos dicionários infantis, Welker (2008, p. 295) afirma que “fazem parte dos dicionários pedagógicos de língua materna (DPLMs) não somente os dicionários escolares como também, por um lado, os dicionários infantis (DIs)”. Sob outra perspectiva, tanto Climent de Benito (2005) quanto Corbin (2001) explicitam que esses tipos de dicionários, de fato, nessa ordem,

correspondem a um Dicionário de Iniciação e a um Pré-dicionário (*apud* WELKER, 2008). Já Biderman (1984) denomina Dicionário Escolar como Dicionário Infantil.

Notadamente, vê-se que não há limites claros entre dicionários escolares e infantis, por isso não se pode, imediatamente, reconhecer conteúdo nem público-alvo, haja vista a não ocorrência de uma terminologia coincidente, podendo ser encontrados Dicionário Escolar, Dicionário Infantil, Dicionário Escolar Infantil, Dicionário de Iniciação, Pré-dicionários.

Para o escopo deste artigo, baseamo-nos na concepção de dicionário escolar utilizada pelo “PNLD 2012: Dicionário”, que corresponde a obras cuja proposta lexicográfica

[...] não só se mostra compatível com essas atividades como é pensada para propiciar o seu desenvolvimento; e, entre eles [os dicionários], são ainda mais adequados os que foram concebidos e elaborados para atender a essas demandas específicas. Como uma dessas demandas [de ensino e aprendizagem] é exatamente a da adaptação do que se quer ensinar/aprender ao nível de ensino e aprendizagem visado, podemos acreditar que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos. Na medida em que os dicionários escolares disponíveis no mercado livreiro visam diferentes públicos, obedecem a diferentes propostas e são realizados com graus variados de rigor, podem se revelar mais ou menos adequados para a consecução dos objetivos pedagógicos visados. (BRASIL, 2012, p. 18)

Para nossas discussões, trataremos dos dicionários escolares do Tipo 2, conforme categorização anteriormente mencionada, tomando-se como referência três aspectos, os quais temos (i) projetos aos quais os dicionários estejam relacionados, (ii) parâmetros descritivos lexicográficos precisos e, por fim, (iii) metas da educação básica em cada um de seus níveis de ensino.

4.3 OBJETO DE ESTUDO: AS MARCAS DE USO

A fim de favorecer a descrição das unidades lexicográficas, as marcas de uso (também chamadas na literatura de ‘etiquetas’, ‘rubricas’, ‘rótulos’) se apresentam como componentes substanciais na constituição dos verbetes dos dicionários. Lara (2004) evidencia a importância da ‘etiquetagem’ na definição, para que a obra lexicográfica seja capaz de colaborar para a compreensão do item lexical nos diversos contextos. Observa-se que elas são os recursos constantemente utilizados ao se tratar da variação linguística, apontando para o fato de que “[...] as marcas de uso caracterizam as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal, da língua de uma comunidade linguística” (STREHLER, 1998, p. 172).

Garriga Escibano (2003) afirma que as marcas são utilizadas para assinalar que os itens lexicais apresentam restrições de uso, entretanto, são fundamentais para os consulentes, mesmo que sua disposição nos dicionários, em geral, ocorra de forma assistemática e pouco objetiva. Porto Dapena (2002, p. 249), em contrapartida, acredita que o consulente dê pouca atenção a elas por desconhecer o significado das abreviaturas, sendo que a isso há ainda imprecisão e incoerência na maneira como são apresentadas, corroborando para o desinteresse em compreendê-las.

No verbete, esperam-se informações que façam referência: (i) ao registro (‘formal’, ‘informal’, ‘coloquial’, ‘literário’ ou ‘gíria’) em que determinada palavra ou sentido seja utilizado; (ii) à hodiernidade (‘arcaico’ ou ‘em desuso’); (iii) à limitação geográfica (espaço por onde a palavra ou sentido é utilizado); (iv) ou ainda ao efeito de sentido que tal uso possa causar (‘jocosidade’, ‘eufemismo’ ou ‘pejoratividade’).

Conforme aponta Lara (1996), historicamente, esses ‘rótulos’ são normativos, uma vez que advertem o usuário do dicionário quanto ao uso; no entanto, esse mesmo autor reconhece que, na atualidade, as marcas têm se tornado mais descritivas que normativas, almejando localizar social, morfológica ou genealogicamente as palavras e os usos registrados.

Também a questão da assistemática é apontada por Borba (2003, p. 315), referindo-se à inclusão das marcas, visto que “[...] os dicionários costumam incluir este tipo de informação por um conjunto de rótulos, tarefa complicada e feita de forma irregular em nossos dicionários”. Com frequência, a relação estabelecida entre as marcas e outros componentes do verbete podem gerar

ambiguidades na medida em que a marca poderia se referir a uma única ou a várias acepções; por isso, Welker (2004, p. 134) destaca a relevância das marcas de uso na constituição do verbete e posterior consulta: “[...] apesar de todas as dificuldades, seria desejável que houvesse mais marcas de uso do que se verificam na maioria dos dicionários. Elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção de textos, mas também são importantes na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto.”.

Graças a elas, é possível indicar ao consulente quais as restrições de uso de determinada unidade lexicográfica, atualizando-a quanto ao seu *status* no sistema linguístico. Para tanto, Garriga Escribano (2003) subdivide as marcas em diacrônicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas, diatécnicas e marcas de transição semântica.

Em meio à Lexicografia espanhola, Fajardo (1997) assinala os muitos problemas que envolvem o uso das etiquetas nas obras lexicográficas. Eles vão desde a ausência de uma definição transparente quanto aos valores atribuídos a cada um dos rótulos usados nos dicionários até a sobreposição de dois ou mais valores sem que, explicitamente, seja marcada a diferença entre eles, tais como ‘popular’ e ‘coloquial’ ou ‘antiquado’, ‘arcaico’, ‘desuso’ e ‘obsoleto’. Esse mesmo autor ainda discorre sobre a importância de uma sistematização das marcas de uso, buscando eliminar possíveis ambiguidades ou mesmo repetições desnecessárias.

No caso da etiqueta ‘figurado’, Garriga Escribano (2003) a classifica como uma marca de transição semântica, demonstrando que esse tipo de etiqueta representa um problema em relação ao tipo de informação que abrange. Um sentido figurado se fundamenta a partir de um sentido denotativo que origina outros, por um processo metafórico. Ainda esse mesmo autor indica que, nos dicionários da língua espanhola, a etiqueta ‘figurado’ tem apresentado um alto uso, entretanto, destaca que é difícil precisar quando uma acepção tem origem a partir de outra (dificuldades em atestar a etimologia), se há um desconhecimento quanto ao fato de qual das duas teria surgido primeiro. Inclusive, a dificuldade de se precisar o critério utilizado nos dicionários na aplicação da etiqueta ‘figurado’ se evidencia em Casares (1992 *apud* GARRIGA ESCRIBANO, 2003, p. 119) quando afirma “[...] que a abreviatura *fig.* esbanja-se muito nos dicionários, mas de maneira pouco cuidadosa”.

Logo, percebemos que falta aporte teórico no qual a Lexicografia possa se sustentar para o estabelecimento de uma classificação unânime quanto às marcas de uso, resultando em abordagens superficiais, subjetivas e discordantes nos dicionários. Assim, visto que há distinção controversa, torna-se pertinente o exame dessas marcações e a problematização da ausência de etiquetas, sobretudo pelo fato de que, em dicionários eletrônicos, esses elementos constituintes da microestrutura podem ser utilizados como chaves de busca, dos quais pode ser manifestada uma ideologia.

5 METODOLOGIA EMPREGADA DURANTE A INVESTIGAÇÃO

Para este artigo, levantamos e efetivamos o *corpus* de investigação, que corresponde aos verbetes em Geiger (2011) que contenham marcas de uso. Em um segundo momento, coletamos as marcas de uso contidas nos verbetes desse nosso *corpus*. A partir dessa recolha, via coleta manual, foram encontradas e analisadas 41 rubricas presentes nos 1124 verbetes do dicionário Caldas Aulete (GEIGER, 2011), cuja extensão da nomenclatura equivale a um total de 6.183 verbetes. Por fim, comparamos uma amostra dela àquelas encontradas em outra obra do grupo Tipo 2 – Saraiva Júnior (2009) – e àquelas em Houaiss (2009) e em Ferreira (2010), sendo assim, pretendemos analisar as seguintes unidades lexicográficas: ‘abacaxi’, ‘abafado’, ‘badalar’, ‘bafo’, ‘parasita’, ‘galera’, ‘galho’, ‘pintar’, ‘pinto’, ‘pipa’ e ‘traçar’.

A escolha por esse grupo de dicionários foi motivada pela possibilidade de análise intralinguística, observando semelhanças e diferenças na língua portuguesa, variante brasileira, pois desejamos observar como as marcas de uso apresentadas são construídas na conjuntura social brasileira, sobretudo em meio ao universo escolar infantil. Analisamos os dicionários pela observação dos enunciados presentes nos verbetes e, na sequência, propomos algumas considerações comparativas.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE

Entendemos que as marcas se fazem presentes para destacar itens próprios e singulares ao universo infantil e são tidas como necessárias por seus respectivos lexicógrafos. Em Geiger (2011), as rubricas utilizadas em 1124 unidades lexicográficas pertencentes à nomenclatura do dicionário atestam ausência de sistematização metodológica, com relação a uma escolha em detrimento a outra, e também pedagógica, finalidade primeira para o consulente escolar, na produção de seus textos. Por exemplo, a unidade lexicográfica ‘bafo’ (que será tratada mais detidamente adiante) apresenta duas etiquetas (‘gíria’ e ‘popular’), as quais auxiliariam o consulente em sua busca? O que difere ‘gíria’ de ‘popular’? E quanto à lexia ‘vida’, que apresenta três rubricas (‘figurado’, ‘familiar’ e ‘popular’), poderíamos esperar que o consulente que se encontra no período educacional entre o segundo e o quinto ano (entre sete e onze anos de idade) do EF fosse capaz de diferenciá-las? São questões como essas que motivam nossas análises.

Essas etiquetas presentes em Geiger (2011) se apresentam não abreviadas, em negrito azul, logo após a numeração da acepção, um destaque favorável para a percepção por parte dos consulentes. Aproveitamos para comparar algumas entradas desse dicionário escolar a outros dois dicionários considerados como padrões de legitimação na sociedade brasileira, sendo um deles Houaiss (2009) – doravante HO – e o outro Aurélio (FERREIRA, 2010) – doravante AU –, a fim de refletirmos a respeito da etiquetagem visando ao público infantil.

Ainda em Geiger (2011), a indicação de uso em diferentes situações ou em contextos específicos é fundamental para entender as unidades lexicográficas representadas e divididas em três grupos: a) regionalismos, quando se referem a lexias referentes a um estado ou região específicos (tal como, ‘bombachas’ com a marca ‘Sul’); b) nível de linguagem como gíria, popular, depreciativo etc. (por exemplo, “camelo. **gíria**. É o mesmo que bicicleta.”); c) área do conhecimento, quando a lexia corresponde a uma específica área, como “subtração. **matemática**”.

No Saraiva Júnior, as marcas de uso aparecem abreviadas, em itálico, após a numeração das acepções, indicando os diferentes níveis de formalidade/expressividade, sendo que aquelas utilizadas para referenciar as lexias servem para indicar lexias com linguagem gírica, popular, familiar, figurada ou mesmo chula, assim como aquelas que marcam determinadas regiões do Brasil estão contempladas pelas marcas diatópicas dos estados brasileiros (SC, RS etc.) que também serão comparadas àquelas de HO e de AU.

Vejamos alguns exemplos de unidades lexicográficas dessas quatro obras dicionarísticas. Iniciemos por ‘abacaxi’.

Quantidade de acepções em Geiger (2011)	Rubrica(s)
2	gíria

Quadro 2: Entrada ‘abacaxi’
Fonte: Elaborado pelo autor

Na entrada ‘abacaxi’, em sua segunda acepção, a rubrica **gíria** destaca e explica ao consulente estudantil que “como o abacaxi dá trabalho para descascar, também dizemos que uma situação difícil ou incômoda é um abacaxi”. Comparando-se essa mesma entrada a HO, encontramos tanto em suas oito acepções (com oito rubricas) quanto em sua locução ‘descascar um abacaxi’ a presença de marcas de uso, dentre as quais verifica-se também o sentido de algo difícil para ser resolvido; entretanto, no verbete infantil, não consta essa locução (marcada como ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’) de HO. Já em AU, ‘abacaxi’ contém seis acepções (das quais cinco têm rubricas) e uma locução (também com rubrica), e, assim como em Houaiss, também apresentam o sentido do dicionário escolar, no qual não consta a locução “Descascar um abacaxi”, marcada por ‘pop’ em AU. Na sequência, temos ‘abafado’.

Quantidade de acepções em Geiger (2011)	Rubrica(s)
3	figurado

Quadro 3: Entrada ‘abafado’

Fonte: Elaborado pelo autor

A entrada ‘abafado’ possui como sua terceira acepção (“dizemos que alguém está abafado quando está muito ocupado, sem tempo para mais nada”) a etiqueta **figurado**, além de uma subentrada, ‘abafar’, que tem duas acepções, sendo que a segunda (“ter sucesso”) está marcada como **gíria**. Da mesma maneira como em ‘abacaxi’, também em ‘abafado’ verificamos um ‘nós’ oculto nas definições, porém, poderíamos questionar por que o lexicógrafo fez essas escolhas para o dicionário escolar, baseou-se em quê? Não sabemos, visto que é uma informação omitida do consulente.

No HO, ‘abafado’ apresenta quatorze acepções, das quais três estão com marcas de registro (‘informal’) e duas com marcas diatópicas (‘Regionalismo: Brasil’ e ‘Regionalismo: Pernambuco’); essa etiquetagem, se estivesse presente em Geiger (2011), poderia confundir a compreensão das crianças; já ‘abafar’ possui dezessete acepções, dentre as quais seis rubricas, sendo uma delas aquela que se refere à mesma no dicionário escolar, possui a rubrica ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’ (“mostrar-se superior; estar ou ficar em situação de destaque; ser um sucesso”).

Por outro lado, em AU, entre as vinte acepções de ‘abafar’, cinco apresentam rubricas, sendo que uma delas compartilha da rubrica ‘Bras. Gír.’ presente no dicionário escolar; enquanto que ‘abafado’ possui três rubricas em meio às suas doze acepções, porém, a que coincide com aquela do dicionário escolar é ‘Bras. Pop.’ (“Extremamente ocupado; abarbadado”), diferentemente de Geiger (2011).

Nossa próxima entrada é ‘badalar’, vejamos:

Quantidade de acepções em Geiger (2011)	Rubrica(s)
3	popular

Quadro 4: Entrada ‘badalar’

Fonte: Elaborado pelo autor

A unidade lexicográfica ‘badalar’ é uma entrada com três acepções (GEISER, 2011), cuja terceira apresenta a rubrica **popular** (“ir a festas, espetáculos, exposições etc.”) e, ainda no verbete, consta ‘badalação’ também com a marca **popular** (“ação de estar presente em festas e outros eventos sociais”), uma linguagem acessível a seu público-alvo. Em HO, ‘badalar’ tem seis acepções, das quais quatro são etiquetadas e, dessas, três estão marcadas por ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’, das quais uma dispõe do mesmo sentido marcado no dicionário escolar (“frequentar lugares diversos; passear, divertir-se”); já em ‘badalação’, das cinco acepções, duas são rotuladas e também há coincidência de sentido encontrado no dicionário escolar ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’ (“vida social ativa; divertimento”). Assim, enquanto na obra infantil o lexicógrafo etiquetou com ‘popular’, em HO, seu grupo de lexicógrafos preferiu usar ‘informal’, assim, mais uma vez é constatada a não padronização lexicográfica.

Contrariamente a HO, mas da mesma maneira que Geiger (2011), em AU, etiqueta-se com ‘pop.’ e, das dez acepções, cinco têm rubricas, sendo que sua quarta é “Bras. Pop. Comparecer a reuniões sociais, a festas, etc., de maneira mais ou menos ostentatória; exibir-se; mostrar-se; badalar-se.”; já ‘badalação’ apresenta uma única acepção, que se refere a três da entrada ‘badalar’, como se verifica em “1. Bras. Pop. Ação ou efeito de badalar (4, 7 a 9).”, ressaltando que essas três referenciadas são rotuladas.

Para a próxima análise, tomemos ‘bafo’:

Quantidade de acepções em Geiger (2011)	Rubrica(s)
4	gíria, popular

Quadro 5: Entrada ‘bafo’

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse dicionário escolar, ‘bafo’ compreende quatro acepções, duas têm marcas, **gíria** (“também é o hálito com cheiro ruim”) e **popular** (“bafo é também mentir”), e diante delas poderíamos questionar até que ponto essa obra considera uma lexia como gíria e/ou popular. É uma decisão do lexicógrafo? Se sim, baseia-se em quais parâmetros? Seria interessante que os consulentes não fossem privados desse tipo de informação. No HO, há sete acepções, das quais três estão marcadas, e ainda são encontradas duas locuções rotuladas por ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’, das quais uma delas remete ao mau hálito (“bafo de onça ou de tigre”), e a outra a mentiras (“bafo de boca”) (esse sentido último só aparece contemplado na locução, diferentemente do dicionário escolar, no qual se constata já pela entrada e não pela expressão); embora tenham o mesmo sentido, essa locução não consta em Geiger (2011). Em AU, há cinco acepções e três locuções para a entrada ‘bafo’, das quais três são etiquetas por ‘Bras. Gír.’ e uma por ‘Fig.’; destaca-se que a menção a mentira não está literalmente expressa em AU, sendo possível encontrá-la em “conversa fiada”, a qual o consulente precisa inferir que se trata de mentira.

Na sequência, temos ‘parasita’:

Quantidade de acepções em Geiger (2011)	Rubrica(s)
2	ciências, depreciativo

Quadro 6: Entrada ‘parasita’
Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse dicionário escolar, a entrada ‘parasita’ possui duas acepções, ambas etiquetadas por: a) **ciências** (“todo organismo que vive dentro de outro à custa dele é um parasita”); b) **depreciativo** (“diz-se também que é um parasita quem vive à custa dos outros para tirar vantagem deles ou porque é preguiçoso”). Para esse segundo sentido, há também uma advertência, destacada em azul, de que pode ser feito um uso não apenas depreciativo, mas também ofensivo dessa lexia. Em HO, há quatro acepções para a unidade lexicográfica ‘parasita’ e todas apresentam rubricas, porém, os sentidos coincidentes com aqueles do dicionário escolar, respectivamente, são marcados como ‘biologia’ e ‘pejorativo’. Diferentemente, em AU, ‘parasita’ remete à entrada ‘parasito’, que apresenta cinco acepções, das quais há uma etiqueta, cujos sentidos marcados no dicionário escolar não são rotulados em AU.

Outra obra dicionarística inserida no conjunto daquelas pertencentes ao grupo do Tipo 2 e de que traremos aqui para analisar algumas de suas unidades lexicográficas corresponde a Saraiva Júnior (2009), a fim de traçar pontos comparativos com outros dicionários. Vejamos ‘galera’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
3	<i>pop, gír</i>

Quadro 7: Entrada ‘galera’
Fonte: Elaborado pelo autor

No Saraiva Júnior (2009), a marcação é explicitada em itálico após a numeração das acepções; por exemplo, em ‘galera’, temos três acepções, das quais duas apresentam rubricas *pop* (“grupo de torcedores, torcida”) e *gír* (“pessoal, turma, grupo de amigos”), assim como em Geiger (2011), ambas apresentam uma linguagem acessível a seu público-alvo. Em HO, das sete acepções, seis são rotuladas, duas coincidem com aquelas de Saraiva Júnior (2009), porém, aqui, com ‘Rubrica: futebol. Regionalismo: Brasil. Uso: informal’ e ‘Derivação: por extensão de sentido. Regionalismo: Brasil. Uso: informal’. Já em AU, em ‘galera’, encontramos os dois sentidos apontados em Saraiva Júnior (2009), porém, essa remete a outras entradas que abarcam esses sentidos “1. V. torcida¹ (2). 2. V. turma¹ (7)”.

Analisemos ‘galho’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
---	------------

2

*gír***Quadro 8:** Entrada ‘galho’

Fonte: Elaborado pelo autor

Em ‘galho’, temos duas acepções, sendo que a segunda apresenta rubrica *gír* (com o sentido de briga), exemplificada por duas expressões: a) ‘dar galho’ (“trazer um problema”); b) ‘quebrar um galho’ (“ajudar a resolver uma situação difícil”). Em HO, há oito acepções para ‘galho’, das quais cinco possuem rubricas, além de duas locuções, ambas marcadas (‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal.’): ‘botar o galho dentro’ e ‘quebrar (um) galho’ (esta última coincidente com uma das encontradas no Saraiva Júnior). Por outro lado, em AU, há sete acepções (com quatro rubricas) e sete locuções (com cinco rubricas), dentre as quais há a coincidência tanto aos sentidos apontados por esse dicionário escolar quanto a outras etiquetas variadas, tais como, ‘Bras. Gír.’, ‘Bras. MG’, ‘Bras. AL Chulo’, ‘Bras. Chulo’, ‘Chulo’ para a entrada ‘galho’.

Passemos a analisar ‘pintar’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
5	<i>gír</i>

Quadro 9: Entrada ‘pintar’

Fonte: Elaborado pelo autor

Do ponto de vista geográfico, é difícil atestar que uma lexia corresponde a uma gíria, a não ser que seja realizada uma ampla investigação; apesar de que seja possível afirmar que, predominantemente, gírias fazem parte da linguagem urbana, verificamos que a etiqueta *gír* é frequentemente usada pelos dicionários escolares e, por exemplo, em ‘pintar’, há cinco acepções, sendo uma delas *gír* (“aparecer”), porém, até que ponto seria uma marca de uso nacionalmente entendida como tal?

No HO, essa mesma entrada possui vinte acepções, que contemplam aquelas de Saraiva Júnior (2009), nas quais duas apresentam rubricas (‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal.’), além da locução ‘pintar e bordar’ (rubrica informal). No AU, há trinta e duas acepções (sete rubricas ‘Bras.’, ‘Bras. Gír.’, ‘Bras. RS’), as quais também abarcam as cinco desse dicionário escolar, além de três locuções (uma delas com a rubrica ‘Bras. Fam.’). Notemos que, para essa entrada, foram etiquetadas três diferentes marcas (gíria, informal e familiar), claramente levando a uma má compreensão ou a um não entendimento de uso para seus consulentes infantis.

Na sequência, temos ‘pinto’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
2	<i>pop</i>

Quadro 10: Entrada ‘pinto’

Fonte: Elaborado pelo autor

Também muito comumente ao se referir a um nível ou a um estilo da língua, encontramos a etiqueta *pop* para se fazer a marcação em dicionários escolares, como em ‘pinto’, que apresenta duas acepções, uma delas possui a rubrica *pop* (“o pênis”). No HO, essa entrada tem quatro acepções, três rubricas, sendo uma delas (‘informal’) também referente ao órgão genital masculino; além disso, há duas locuções (“como um pinto” e “ser pinto”), consistindo, em sua segunda, a etiquetagem ‘Regionalismo: Brasil. Uso: informal’. Em AU, há cinco acepções e cinco locuções, dentre elas, há a rubrica ‘chulo’ para se referir ao órgão em questão, reforçando um valor diferente das marcações ‘informal’ e ‘pop’, pois ‘chulo’ leva ao entendimento de que se trata de um sentido grosseiro, rude, baixo ou que a unidade lexicográfica é usada de modo ordinário pela camada mais baixa da sociedade. Essas diferenças de etiquetagem observadas (‘informal’ no HO, *pop* no Saraiva Júnior, ‘chulo’ em AU e **familiar** em Geiger) por si só já levantariam muitas discussões e poderiam suscitar um novo artigo, porém, não vamos nos aprofundar, neste momento, nesse direcionamento.

Passemos à ‘pipa’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
3	<i>pop</i>

Quadro 11: Entrada ‘pipa’
Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda outro exemplo de etiquetagem por *pop* é ‘pipa’, que contém três acepções, sendo uma delas *pop* (“pessoa gorda e baixa”), no Saraiva Júnior, assim constatando que há lexicógrafos e dicionaristas que têm preferência por utilizar o rótulo ‘popular’ (ou ‘pop’) a fim de caracterizar um vocábulo de uso próprio do povo, em geral. No HO, em ‘pipa’, há cinco acepções, três delas estão etiquetadas, sendo que aquela coincidente com Saraiva Júnior – Regionalismo: Brasil. Uso: informal, jocoso – é “pessoa gorda e de baixa estatura”. Também ‘pipa’¹, em AU, indica cinco acepções, em que três são rotuladas, sendo “pessoa baixa e gorda” com a etiqueta ‘pop’.

Por fim, temos ‘traçar’:

Quantidade de acepções em Saraiva Júnior (2009)	Rubrica(s)
5	<i>fam</i>

Quadro 12: Entrada ‘traçar’
Fonte: Elaborado pelo autor

A falta de um esclarecimento sobre o valor das rubricas torna ainda mais difícil determinar qual seria a diferença, por exemplo, entre ‘familiar’ e ‘popular’. Em ‘traçar’, há cinco acepções, uma delas está etiquetada com *fam* (“comer ou beber com grande prazer”). No HO, ‘traçar’ apresenta quatro entradas, porém, em nenhuma delas se encontra a coincidência de sentido com esse dicionário escolar. Já em AU, ‘traçar’ apresenta duas entradas, em ‘traçar’², também expressa a marca ‘Bras. Fam.’ (“beber ou comer com grande apetite ou avidez; devorar, bater”), coincidindo com Saraiva Júnior.

Com isso, pretendemos trazer para a ordem do dia reflexões acerca das escolhas lexicográficas de etiquetagem em algumas das lexias presentes nas obras estudadas, pois, seguindo de perto essas unidades lexicográficas, notamos claramente a presença ideológica a qual os lexicógrafos pretendem seguir com suas definições a seu público-alvo – a criança. Pelas explanações definitórias encontradas nos dicionários escolares infantis desta pesquisa, evidenciam-se generalizações (por meio do uso frequente das etiquetas ‘gíria’ ou ‘popular’) ou omissões (por exemplo, pela não ocorrência de ‘chulo’) que nos levam a refletir se essas convicções, propositadamente, precisam ser mantidas, conservadas, perduradas no âmbito escolar aos consulentes infantis.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao se analisar dois dicionários escolares infantis – Geiger (2011) e Saraiva Júnior (2009) –, comparando-os a duas obras dicionarísticas legitimadas pela sociedade brasileira (HO e AU), evidenciou-se a necessidade, para a constituição de um verbete, de etiquetagem das unidades lexicográficas. Como foi visto nos exemplos trazidos neste artigo, há discrepância na conceituação e apresentação das marcas de uso nos dicionários. À vista disso, mesmo não sendo o propósito deste artigo, acreditamos que seja providencial ao trabalho lexicográfico a elaboração de uma lista que possa vir a contemplar a padronização dessas/nessas obras, assim, teríamos uma reorganização junto aos rótulos já existentes a fim de colaborar para a busca do consulente.

É preciso que haja um relacionamento harmônico, além de critérios categóricos para a compilação de uma nomenclatura voltada a um público-alvo específico, para que se evite a ocorrência de equívocos linguísticos por parte do consulente ao fazer uso das obras

lexicográficas, portanto, uma consonância entre os dicionários se faz necessária. Além disso, a questão da regularidade deveria ser pensada para a formulação microestrutural, visto que, conforme os exemplos analisados, não se evidencia um rigor científico que se pressupõe vital à feitura dessas obras.

Logo, dessas análises, deduzimos que os dicionários supracitados pretendem, por meio de suas definições e marcas de uso, buscar uma suposta neutralidade, pelo uso de uma linguagem simples e concisa, mas que carrega a ideologia de seus lexicógrafos. Outro aspecto diz respeito à recolha da nomenclatura dessas obras, dado que não é explicitada sua feitura, por vezes evidenciada como inapropriada. Com efeito, sobre a etiquetagem, principalmente para os dicionários escolares infantis, seria preciso que fosse muito mais utilizada e detalhada em suas nuances de sentido para o benefício da compreensão dos consulentes, assim, incluindo julgamentos que possam expressar uma avaliação, apreciação ou mesmo interpretação sobre determinada realidade as quais atribuímos às unidades lexicográficas quando em contexto de uso.

REFERÊNCIAS

- BÉJOINT, H. *Modern lexicography: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: QUEIROZ, T. A. *Estudos de Filologia Linguística*. São Paulo, EDUSP, 1981. p. 131-145.
- BIDERMAN, M. T. Glossário. *Alfa*, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 135-144, 1984.
- BIDERMAN, M. T. Léxico e Vocabulário Fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27- 46, 1996.
- BORBA, F. S. *Organização de dicionários: uma introdução à Lexicografia*. São Paulo, UNESP, 2003.
- BORBA, F. S. Léxico e herança social. In: MARCHEZAN, R. C.; CORTINA, A. (org.). *Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito*. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 81-96.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula (PNLD 2012: Dicionário)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- GEIGER, P. (org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2011.
- FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. *Revista de Lexicografía*, v. 111, p. 31-57, 1997.
- GARRIGA ESCRIBANO, C. Marcas. In: GUERRA, A. M. M. (coord.). *Lexicografía española*. España: Editorial Ariel, 2003.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. Ideología e lexicografía. In: VICENTE, F. S.; GARRIGA, C.; LOMBARDINI, H. E. *Ideolex*. Estudios de Lexicografía e Ideología, 2011.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0*. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo Informática LTDA, 2010.
- HAENSCH, G. et al. *La Lexicografía: de la Linguística teórica a la Lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 1.0*. Editora Objetiva, 2009.

- KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a Lexicografia Didática. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006.
- LARA, L. F. El contenido proposicional del acto: la definición lexicográfica. In: LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de Mexico, 1996. p. 167-231.
- LARA, L. F. *O dicionário e suas disciplinas*. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. p. 133-152.
- ORLANDI, E. P. Discursive lexicography. *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2000.
- PORTO DAPENA, J. Á. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Gredos, 2002.
- STREHLER, R. G. As marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 171-180.
- SARAIVA JÚNIOR. *Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- VILELA, M. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.
- WELKER, H. A. Marcas de uso. In: WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.
- WELKER, H. *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Editora Thesaurus, 2008.
- ZAVAGLIA, C. *Sistematização crítica em Lexicografia e Lexicologia*. 92f. Tese (Livre-docência em Lexicologia e Lexicografia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.



Recebido em 30/12/2019. Aceito em 05/04/2020.

A INCIDÊNCIA DA VARIAÇÃO DENOMINATIVA NA COMPREENSÃO DO CONCEITO ESPECIALIZADO NA ÁREA DA LEXICOGRAFIA: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

LA INCIDENCIA DE LA VARIACIÓN DENOMINATIVA EN LA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO
ESPECIALIZADO EN EL ÁREA DE LA LEXICOGRAFÍA: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS

THE INCIDENCE OF DENOMINATIVE VARIATION IN THE COMPREHENSION OF THE SPECIALIZED
CONCEPT IN THE AREA OF LEXICOGRAPHY: A RESEARCH WITH BRAZILIAN UNIVERSITY
STUDENTS

Lucimara Alves Costa*
Universidade de São Paulo

Sabela Fernández-Silva**
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | Chile

Vitória Regina Spanghero***
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutora em Traducción y Ciencias del lenguaje (UPF, Barcelona). Atualmente é Pós-Doutoranda na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: lucimara.costa@hotmail.com.

** Docente e investigadora em Linguística Aplicada. Atualmente é coordenadora do Departamento de Tradução e Interpretação da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) e Coordenadora do projeto de la Antena de neología de Valparaíso (NEOVALPO). E-mail: sabela.fernandez@pucv.cl.

*** Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e possui pós-doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: vspanghero@gmail.com.

RESUMO: Neste trabalho, embasados nos pressupostos teóricos das teorias cognitivas da Terminologia, tivemos por objetivo analisar a incidência da variação denominativa para a compreensão do conceito especializado no âmbito da Lexicografia. Para isso realizamos um estudo experimental com estudantes de Letras de uma universidade brasileira. Aplicamos uma prova de compreensão leitora a partir de textos de Lexicografia que apresentavam conceitos especializados mediante variação. Os resultados mostraram que a variação influencia cognitivamente no processo de compreensão textual e, portanto, possui uma incidência para o leitor na forma como este compreende e constrói o conceito.

PALAVRAS-CHAVE: Variação denominativa. Compreensão conceitual. Lexicografia.

RESUMEN: En este trabajo, basado en los supuestos teóricos de las teorías cognitivas de la Terminología, tuvimos como objetivo analizar la incidencia de la variación denominativa para la comprensión del concepto especializado en el contexto de la Lexicografía. Para esto, realizamos un estudio experimental con estudiantes de Letras de una universidad brasileña. Aplicamos una prueba de comprensión lectora a partir de textos de Lexicografía que presentaba conceptos especializados mediante la variación. Los resultados mostraron que la variación influye cognitivamente en el proceso de comprensión textual y, por lo tanto, tiene un impacto para el lector en la forma como él entiende y construye el concepto.

PALABRAS CLAVE: Variación denominativa. Comprensión lectora. Lexicografía.

ABSTRACT: Based on the theoretical assumptions of the cognitive theories of Terminology, this work aimed to analyze the incidence of denominative variation in the understanding of the specialized concept of Lexicography. In order to achieve this goal, we conducted an experimental research with Brazilian university students of Letras course. We applied a test of reading comprehension from Lexicography texts that presented specialized concepts based on variation. The results showed that variation influences cognitively in the process of textual comprehension and, consequently, has an impact on how the reader understands and constructs the concept.

KEYWORDS: Denominative variation. Understanding of the specialized concept. Lexicography.

1 INTRODUÇÃO

A variação denominativa (utilização de denominações distintas para representar um mesmo conceito) é um fenômeno bastante estudado pelas modernas teorias da Terminologia, como a Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999), a Teoria Sociocognitiva (TEMMERMAN, 2000) e a Terminologia embasada em marcos (FABER *et al.*, 2006, 2012).

Seguindo uma ótica descritivista e cognitivista, muitos dos trabalhos derivados dessas teorias têm estudado a variação levando em conta fatores dialetais e funcionais, tais como: o registro (FAULSTICH, 1997, 1998, 2000); a evolução do conhecimento (TEMMERMAN, 2000); o nível de especialização (FREIXA, 2002; CIAPÚSCIO, 2003); o *status* socioprofissional (BERTACCINI; MATTEUCI, 2005) e o canal (SEGHEZZI, 2011), mas também fatores cognitivos (ROGERS, 2004; BOWKER; HAWKINS, 2006; FERNÁNDEZ-SILVA *et al.*, 2011; TERCEDOR, 2011; PECMAN, 2014; FERNÁNDEZ-SILVA, 2016; COSTA; FERNÁNDEZ-SILVA 2018).

Sob uma perspectiva cognitiva, a variação pode estar relacionada à dinamicidade do processo de categorização e construção do conhecimento especializado, podendo este processo, entre outros fatores, estar direcionado por uma motivação cognitiva (FERNÁNDEZ-SILVA, 2011; TERCEDOR, 2011; PECMAN, 2014), que se deve à maneira particular de compreender (e denominar) o conceito por parte de cada autor. Outros autores têm sugerido que a variação tem uma função cognitiva (FERNÁNDEZ-SILVA, 2016; COSTA; FERNÁNDEZ-SILVA, 2018), pois distintas variantes em um mesmo texto podem enfatizar aspectos distintos do conteúdo conceitual e, portanto, proporcionar uma visão enriquecida deste, facilitando a compreensão do leitor.

Em investigações anteriores, Fernández-Silva e Becerra (2015), Fernández-Silva, (2016) e Costa e Fernández-Silva (2018) estudaram a função cognitiva em *corpora* textuais de distintas áreas, tendo como hipótese o fato de que quanto maior a informação semântica proporcionada pelas variantes, maior a função cognitiva representada por elas. Entretanto, não existem, até

o momento, investigações em que se tenha estudado, empiricamente, a incidência da variação denominativa para a compreensão dos conceitos especializados por parte dos receptores dos textos.

Sendo assim, neste trabalho, consideramos a hipótese de que a variação denominativa representa uma incidência positiva na forma como o leitor compreende e constrói o conceito especializado, uma vez que a utilização de denominações distintas pode auxiliar na compreensão do conceito, seja oferecendo informações adicionais ao conceito e que não podem ser depreendidas no termo de referência¹, seja reforçando características já apresentadas no primeiro termo.

Nesse sentido, nesta investigação tivemos por objetivo analisar a incidência da variação denominativa na compreensão do conceito especializado em textos do âmbito da Lexicografia, procurando comprovar ou refutar a hipótese acima mencionada, bem como comprovar como a presença dessas variações podem interferir no processo de interpretação textual, por parte dos estudantes.

Para isso, consideramos como metodologia de trabalho a aplicação de uma prova de compreensão leitora, constituída por um questionário com perguntas interpretativas a respeito dos conceitos especializados no âmbito da Lexicografia, tendo como participantes estudantes universitários do curso de Letras de uma universidade pública do Brasil.

Para uma melhor compreensão desta proposta, após essa introdução, apresentamos o marco teórico no qual se fundamenta a investigação, a metodologia empregada e as análises e resultados. Posteriormente, passamos às conclusões e referências bibliográficas utilizadas.

2 MARCO TEÓRICO

Nesta investigação, nos embasamos nos pressupostos das teorias terminológicas de corte cognitivista procurando explicar a relação entre a variação denominativa e os estudos da compreensão do discurso escrito, bem como a influência dessa variação na compreensão do conceito especializado.

2.1 TEORIAS COGNITIVAS E A VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA

A relação entre linguagem e pensamento é algo amplamente aceito, da mesma forma, também é consensual, por parte dos linguistas cognitivos, o fato de que a linguagem se fundamenta na interação com o mundo, por meio de nossas vivências e experiências físicas, corporais e cognitivas. Nesse sentido, como destaca Ibarrete- Antuñano e Valenzuela (2012, p. 7), uma das premissas fundamentais da Linguística Cognitiva é a de que a linguagem é uma capacidade integrada na cognição geral. Linguagem, significado e conhecimento estão perfeitamente interconectados, atuando a linguagem como entrada ao sistema conceitual, mas também como o meio pelo qual esse sistema conceitual é exteriorizado e verbalizado (FÉREZ, 2012, p. 190).

Como ressaltam Fernández-Silva *et al.* (2012, p. 197), a linguagem é um instrumento por meio do qual se delimitam e delineiam os conceitos gerais, mas também científicos através da interação entre especialistas, seja oralmente ou por meio de textos escritos. Sendo assim, ao se nomear uma nova realidade, essa denominação funciona como uma porta de entrada que possibilita o acesso à compreensão do conceito e, por isso mesmo, reforça-se a ideia de que existe um forte vínculo entre nome e conceito. Relação esta que pode, de acordo com as autoras, ser descrita e explicada por uma motivação cognitiva. Argumento defendido, também, pela Linguística Cognitiva.

Entre os pressupostos da Linguística Cognitiva, uma das principais ideias a ser destacada, como aponta Geeraerts (2006), é o fato de que para se alcançar um nível adequado de compreensão, os conceitos não devem ser descritos apenas por meio de uma

¹ Considera-se termo de referência a primeira denominação apresentada no fragmento textual, sendo os demais termos a ele relacionados considerados como suas variantes denominativas.

definição abstrata, mas sim, levando em conta todos os aspectos sobre os quais se fala nessa definição, o que poderia estar expresso, inclusive, no próprio termo cujo conceito esperamos destacar.

Isso se justifica, como diz o próprio autor, pelo fato de que o significado não é apenas um reflexo objetivo do mundo exterior, e sim uma realidade dinâmica e flexível, uma vez que o mundo se constrói de uma maneira particular e o significado se molda a este, estando o mesmo em constante mudança (GEERAERTS, 2006, p. 4). Em outras palavras, podemos dizer que a construção e categorização do conceito é um processo dinâmico no qual influem diversos fatores. Assim, a linguagem não é um módulo separado e independente da mente, pois nosso conhecimento e representação mental se constroem com base no uso e em nossa experiência como seres humanos. É essa experiência que orienta nossa construção de mundo, ou seja, nossa compreensão.

Atuando como um mecanismo linguístico, mas também social e cognitivo, a variação terminológica, em especial a denominativa, é um passo importante na forma como se relaciona linguagem e pensamento, denominação e conceito. Conforme destaca Tercedor (2011, p. 182), a variação é também um reflexo dos processos dinâmicos de categorização e estruturação do conhecimento especializado e, sendo assim, essa variação tem uma motivação cognitiva, que se verifica na forma como o autor transmite as informações em um texto, mas também possui uma consequência ou incidência, que se refere à compreensão do conceito expresso por essas variantes por parte dos receptores, interferindo na maneira como os textos são interpretados.

Isso ocorre porque, segundo Fernández-Silva (2016), a variação denominativa nos textos proporciona informações intra e intercategoriais, uma vez que sua utilização propicia ao leitor ter acesso tanto ao conteúdo conceitual, apresentado pela própria variante, como também estabelecer relações com outros conceitos apresentados no texto, o que lhe permite uma compreensão mais eficaz. Como ressalta Pecman (2014, p. 10), a utilização de diferentes variantes para um mesmo conceito permite ressaltar diferentes aspectos de seu conteúdo e contribui “[...] para o processo contínuo de construção do conhecimento”.

Nesse sentido, as propostas teóricas de corte cognitivo, como a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TEMMERMAN, 2000), a Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999, 2008) ou a Teoria embasada em marcos (FABER *et al.*, 2006, 2012) têm integrado modelos semânticos procedentes das ciências cognitivas em suas explicações sobre a formação e estruturação dos conceitos especializados, bem como as características dos sistemas conceituais e sua denominação por meios linguísticos.

Um dos pressupostos principais da Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TEMMERMAN, 2000) consiste, justamente, em sua explicação sobre a dinamicidade dos processos de categorização e da variedade de cenários cognitivos e comunicativos que permeiam a comunicação especializada. Para a autora, o processo de construção e categorização do conhecimento não são estáticos, assim, as características de um conceito são funcionais e interativas e, por esse motivo, podem sofrer variações, considerando os diversos fatores cognitivos e comunicativos envolvidos no processo de construção do conhecimento especializado e sua comunicação por meio da linguagem.

Por sua vez, Cabré (1999), com a Teoria Comunicativa da Terminologia, nos permite contemplar a variação linguística em toda sua dimensionalidade, possibilitando-nos o acesso a um modelo variacionista e textual que permite considerar e descrever a variação em todos os níveis linguísticos, discursivos e comunicativos.

Diversos estudos embasados nesta teoria têm explorado a dimensão cognitiva da variação e seus fatores comunicativos e linguísticos. Como exemplos destes podemos citar os estudos de Freixa (2002), que estabelece uma tipologia de causas da variação, diferenciando-as em causas dialetais, funcionais, discursivas, interlinguísticas e cognitivas, e de Fernández-Silva (2011), que desenvolve uma tipologia de fatores cognitivos de variação, distinguindo entre eles os fatores sistêmicos, isto é, relacionados à flexibilidade dos conceitos e à multidimensionalidade dos sistemas conceituais, bem como os fatores contextuais, que se relacionam com as diferenças de conceitualização entre grupos de usuários ou em um mesmo usuário, em diferentes situações ou no interior de um mesmo texto.

Finalmente, a Terminologia embasada em marcos (FABER *et al.*, 2006, 2012) apresenta uma proposta de representação conceitual embasada na semântica de marcos (FILLMORE, 1985). De acordo com essa teoria, para caracterizar de maneira apropriada o significado dos elementos linguísticos deve-se, em primeiro lugar, conhecer as estruturas conceituais subjacentes, nas quais se

embasam esses elementos e que, por sua vez, proporcionam um contexto mínimo e imprescindível para sua compreensão. A Terminologia embasada em marcos procura refletir esse caráter multidimensional, flexível e situado da estruturação conceitual na elaboração de seus recursos terminológicos e lexicográficos, o que inclui, também, a variação conceitual e denominativa.

Estas são algumas das teorias terminológicas de corte cognitivas que mais têm se destacado a respeito dos estudos da variação. Entretanto, vêm se reiterando, nos últimos anos, a influência que a variação denominativa desempenha na compreensão, embora sejam poucos, ainda, os estudos empíricos que tenham abordado, especificamente, essa relação entre variação e compreensão conceitual, como discutiremos melhor na próxima seção.

2.2. COMPREENSÃO DO DISCURSO ESCRITO E OS ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO

De acordo com Parodi (2014), o desenvolvimento tecnológico, ocorrido no século XXI, proporcionou um grande avanço no estudo da relação discursiva entre escritor e leitor, ocasionando uma melhoria considerável a respeito do processo de compreensão do discurso escrito. Entretanto, persistem ainda muitas dificuldades e problemas envolvidos nesse processo, o que suscita muitas dúvidas sobre como funciona o fenômeno da compreensão de textos escritos e, também, sobre a relação entre texto/escritor e leitor.

Dentre estes questionamentos apresenta-se o papel das variantes denominativas, sendo estas um recurso linguístico, mas também cognitivo, apresentado nos textos. Entretanto, embora existam muitos estudos sobre a correferência e marcadores discursivos como mecanismos ou recursos para a compreensão, faz-se necessário mais estudos sobre o papel das variantes denominativas na compreensão textual e a incidência dessa variação para o leitor.

Entre alguns dos trabalhos desenvolvidos nos últimos anos sobre essa temática, destacamos os estudos de Fernández-Silva e Becerra (2015) e Fernández-Silva (2016), que constata a possibilidade de se medir a distância semântica entre as variantes de um texto, defendendo que quanto maior a distância e informação semântica entre o termo de referência e sua variante, maior sua função cognitiva.

Um estudo semelhante foi realizado por Costa e Fernández-Silva (2018), ao analisar a função cognitiva da variação no âmbito da Lexicografia e as informações aportadas pelas variantes, utilizando como parâmetro de análise a classificação de Kageura (2002), a fim de estabelecer os padrões conceituais e as relações intratermo das variantes, bem como a distância semântica entre elas, utilizando a classificação de Fernández-Silva (2016).

Convém destacar também o estudo de Suárez (2016), no qual realiza uma investigação embasada em análise de *corpus*, recorrendo sobre a influência da variação denominativa explícita na compreensão do conceito, utilizando, para isso, a técnica de movimento ocular (*eye-tracking*). Nesse trabalho, a autora analisou o papel dos marcadores discursivos na compreensão de textos em estudantes de Engenharia Biomédica e tradutores em formação. Segundo Suárez (2016), alguns marcadores discursivos dificultam a compreensão do texto e fazem com que a compreensão seja mais lenta por parte dos estudantes.

Entretanto, destaca-se que, ainda que os estudos terminológicos sobre a variação tenham avançado muito nos últimos anos, prevalece uma maior atenção aos estudos da variação como objeto, produto ou resultado (variação e sua representação), e pouco enfoque no seu processo ou incidência para o receptor na compreensão e construção do conhecimento especializado. O mesmo pode se dizer a respeito dos processos cognitivos que ocorrem durante a leitura e compreensão de um texto ou conceito e a aquisição do conhecimento especializado.

Convém destacar que, além dos elementos cognitivos como memória, atenção e concentração, alguns elementos linguísticos também influenciam na compreensão do conceito e, por conseguinte, na construção do conhecimento, o que ocorre, por exemplo, com o uso de variantes denominativas em um texto especializado. Isto acontece porque a utilização de diferentes variantes para um mesmo conceito permite ressaltar diferentes aspectos do seu conteúdo e, sendo assim, o emprego de variantes

denominativas. Muito mais que um recurso estilístico, desempenha também uma função cognitiva, que se manifesta na superfície textual e que faz com que o leitor conecte e organize as diversas informações para alcançar uma construção efetiva do conceito, apresentando, portanto, uma incidência positiva ao leitor.

3 METODOLOGIA

Nesta seção descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho para: a) o desenho dos experimentos de análise e avaliação (questionários); b) validação e pilotagem; c) seleção dos participantes; d) aplicação dos questionários; e) análise dos dados.

a) Desenho dos experimentos (questionários)

Utilizamos, nesta pesquisa, como instrumento de análise e avaliação da compreensão leitora dos estudantes, dois modelos de questionários ou provas de interpretação. Cada questionário foi confeccionado com dez fragmentos de textos (dez a vinte linhas) que, no *corpus* original, apresentam variação denominativa explícita, ou seja, claramente marcada por meio de marcadores discursivos de equivalência ou sinonímia.

Os fragmentos textuais apresentados foram selecionados de textos especializados da área de Lexicografia, retirados de um *corpus* constituído por quinhentos textos especializados, escritos em português brasileiro em um recorte temporal de 1980 a 2015. Este *corpus* (*Corpus_DLB*) foi construído para a tese de doutorado de Costa (2015) e ampliado para o pós-doutorado da mesma autora, realizado durante o ano de 2016/2017. Selecionamos textos de baixo e médio nível de complexidade, como artigos, resumos e resenhas direcionados a estudantes, professores e especialistas da área do léxico, e publicados em manuais e revistas especializadas.

Para o desenho desses questionários consideramos um modelo de quadrado latino, que consiste em gerar duas listas, nas quais cada texto experimental é apresentado de maneira alternada, com presença e ausência de variantes. Por essa razão, cada texto possui duas formas: o original, com variantes denominativas, e sua reformulação, sem variantes, que aparecem intercaladas entre o modelo A e o modelo B.

Nos dois modelos de questionários foram considerados os mesmos textos e perguntas. A diferença é que em um modelo o texto se apresentava em sua versão original, com o termo de referência e sua respectiva variante ou variantes denominativas, e no outro modelo uma versão modificada do fragmento em que se omitia(m) a(s) variante(s) denominativa(s).

Para avaliar a compreensão, cada texto vinha acompanhado de uma questão, cada uma com cinco afirmações, na qual se solicitava ao estudante que assinalasse as corretas. Cada afirmação correta apresentava características distintas do conceito que podiam estar representadas no termo de referência ou nas variantes denominativas. As alternativas incorretas apontavam também características conceituais, mas que remetiam a outros conceitos que não o solicitado, como se pode verificar no exemplo abaixo², em que se discute o conceito de "dicionário de língua", representado, também, por sua variante "dicionário de usos".

Exemplo - Texto 1:

Partindo-se do princípio de que um **dicionário de língua** deve ser avaliado a partir de sua concepção teórica, entendendo-se esta como uma teoria gramatical, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo dicionarista é como organizar verbetes de palavras gramaticais. Entenda-se dicionário de língua como aquele que dá informações sistemáticas sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Assim também pode ser chamado de *dicionário de usos*. Aliás, são eles que mostram com mais clareza a opção teórica do dicionarista. As dificuldades, que se relacionam principalmente com tomada de posição, vão desde a rotulação de classes e

² Os dois modelos de questionários completos serão apresentados nos anexos.

subclasses até a organização de matrizes estruturais, naturalmente ligadas a uma complementação possível (BORBA, 2007).

Exemplo - Questionário - pergunta 1

1. Com base no conceito de **dicionário de língua** expresso no trecho anterior, quais das seguintes afirmações são corretas?

- a) () obra que orienta sobre a utilização de uma determinada unidade lexical.
- b) () produto lexicográfico que se estrutura tendo por base palavras da linguagem especializada.
- c) () obra lexicográfica cujo objetivo é esclarecer dúvidas a respeito do significado e apresentar informações sobre formação, sinonímia, contexto, entre outros aspectos da palavra-entrada.
- d) () produto que apresenta uma organização semasiológica reduzida e se destina ao público infantil ou ambiente escolar.
- e) () repertório lexicográfico que se organiza por campos semânticos e tem como objetivo orientar aprendizes de uma segunda língua.

Para evitar que o estudante estabelecesse um padrão de resposta, cinco das questões apresentavam três alternativas corretas e cinco continham apenas duas afirmações verdadeiras. Com esse questionário, objetivamos avaliar o nível de compreensão conceitual do estudante e de que forma a presença ou ausência de variantes no texto influencia na compreensão final do conceito. Se a compreensão é mais efetiva em textos com variação e se o uso de variantes apresenta informações complementares a essa compreensão e que não podem ser depreendidas pelo termo de referência.

b) Validação e pilotagem

Depois de elaborados, os questionários passaram por uma etapa de validação e pilotagem. Para essa validação selecionamos três professores universitários especialistas da área da Compreensão do Discurso Escrito e três da área do Léxico, para os quais foram enviados as duas versões dos questionários acompanhados de um instrumento de avaliação, que consistia em analisar a qualidade dos questionários (textos e perguntas), observando os seguintes critérios:

- a) se o sentido do texto fonte era mantido em sua versão reformulada;
- b) se o conteúdo de ambos os textos era compreensível para o nível dos estudantes;
- c) se o léxico apresentado nos textos era adequado ao nível escolar dos estudantes;
- d) se as perguntas formuladas em cada texto enfocavam o conceito apresentado nos fragmentos textuais;
- e) se as perguntas formuladas em cada um dos textos orientavam quanto ao conceito que se queria destacar;
- f) se a pergunta era clara; e,
- g) se as alternativas apresentadas em cada pergunta eram pertinentes.

Depois de validados esses instrumentos, realizamos as correções e alterações solicitadas pelos especialistas que consistiram basicamente em:

(i) deixar mais claro o conceito especializado que se pretende destacar no enunciado da questão, utilizando para isso o recurso de letra em negrito, como por exemplo: "Das seguintes afirmações as que maior reforçam o conceito de **nomenclatura** veiculado no trecho anterior, são:";

(ii) traduzir para o português as variantes apresentadas em outras línguas, como é o caso da variante *front matter* na questão número 10. Exemplo: "Por fim, o *front matter** tem como funções básicas apresentar os objetivos que o dicionário pretende cumprir e funcionar como um manual de instruções de uso do mesmo [...] (FARIAS, 2008). ***matéria frontal**;

(iii) considerar sempre a mesma estrutura para todas as alternativas, partindo do substantivo e de uma paráfrase explicativa sobre ele, como apresentamos no exemplo a seguir:

- a) () disciplina que se enfoca em unidades do léxico geral com o objetivo de criar bancos de dados e dicionários de língua.
- b) () ramo da Lexicografia que se volta para a criação de dicionários especializados.
- c) () técnica que tem por objetivo a confecção de dicionários direcionados ao público infantil.
- d) () ciência que se ocupa do estudo de unidades especializadas com o objetivo de produzir glossários e dicionários de língua geral.
- e) () disciplina ou ciência que se preocupa da análise de unidades especializadas de um âmbito com o objetivo de produzir bancos de dados e obras lexicográficas ou terminológicas.

Terminadas as correções, passamos à fase de pilotagem, que consistiu na aplicação dos questionários a um grupo restrito de estudantes com o mesmo perfil dos participantes que seriam avaliados posteriormente. Assim, em uma sala de 44 estudantes universitários do primeiro ano de Letras de uma universidade federal brasileira, selecionamos, de forma aleatória, oito participantes para realizar essa pilotagem; quatro alunos para fazer o questionário A e os outros quatro restantes, o questionário B.

Posteriormente, analisamos os questionários observando se os estudantes conseguiram respondê-los, se os textos e enunciados estavam claros e se não tiveram nenhuma dúvida ao responder às perguntas.

A pilotagem nos revelou que os alunos não tiveram problemas ao interpretar os enunciados, uma vez que responderam, coerentemente, o solicitado, e preencheram totalmente os questionários. Por isso não realizamos nenhuma alteração antes de aplicá-los ao restante do grupo, na fase seguinte.

d) Seleção dos participantes

Para esta investigação, consideramos como participantes estudantes de Letras do primeiro ano de uma universidade federal do Brasil. Tendo em vista as exigências e implicações do comitê de ética para pesquisas que envolvam outros participantes, solicitou-se à professora titular da disciplina de Lexicografia uma autorização para a aplicação do questionário com sua turma. Ressaltamos que os estudantes não foram avisados previamente, para que pudéssemos simular uma situação de exame real, mas que eles foram avisados e consultados antes de que o questionário fosse aplicado, estando estes livres para saírem da sala, caso não quisessem participar. Como não era uma situação que envolvesse atribuição de notas à disciplina ou qualquer outro tipo de avaliação que pudesse prejudicar os estudantes em sala, todos aceitaram participar e não houve nenhum problema ou reclamação por parte dos estudantes.

Os questionários foram aplicados para 36 estudantes, selecionados entre a quantidade de 44 alunos na totalidade e descartados os oito estudantes com os quais realizamos o teste de pilotagem. Para a seleção dos participantes consideramos critérios como: a) estudantes com pouco ou nenhum conhecimento sobre Lexicografia de forma que os conhecimentos prévios não pudessem interferir ou direcionar na compreensão dos conceitos; b) uma turma numerosa, a fim de que pudéssemos realizar as etapas de pilotagem e aplicação dos questionários com estudantes dessa mesma série.

e) Aplicação dos questionários

Terminada a etapa de avaliação, validação e pilotagem dos questionários passamos à fase de aplicação destes. Nessa etapa, dos 36 estudantes selecionados, dezoito fizeram o modelo A do questionário e dezoito fizeram o modelo B.

Os questionários foram impressos e a seleção dos estudantes foi feita de forma aleatória, tomando o cuidado de distribuir as provas de modo que cada aluno tivesse acesso a apenas uma versão do texto, ou seja, ou leram o texto em sua versão original com variantes ou em sua versão modificada em que as variantes foram suprimidas.

Os estudantes selecionados foram retirados da sala e levados a uma outra sala para realizarem a avaliação, sem interferências ou ruídos externos e tiveram uma hora para o preenchimento do questionário, embora todos tenham terminado a avaliação antes do horário limite.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Depois de aplicados os questionários, procedemos à análise quantitativa e qualitativa dos dados. Para essa análise, consideramos aspectos como: (a) o nível de compreensão conceitual (efetiva, parcial ou insuficiente) em textos com e sem variantes, tendo como base uma escala de pontuação que vai de 0.0 a 1.0.; e (b) a porcentagem do nível de compreensão obtida em cada pergunta do questionário.

Para obter essa pontuação, utilizamos os seguintes critérios de avaliação: 0.33 para um acerto de uma questão com três alternativas corretas; 0.5 para um acerto de uma questão com duas alternativas corretas; 0.66 quando o estudante tiver dois acertos de uma questão com três alternativas corretas; 0.75 quando o estudante assinalar outras opções além das alternativas corretas e 1.0 para as questões inteiramente corretas.

Assim, a relação entre nível de compreensão e pontuação estabeleceu-se da seguinte forma:

Nível de compreensão	Pontuação
Compreensão efetiva	0.75-1.0
Compreensão parcial	0.5-0.66
Compreensão insuficiente	0.0-0.33

Tabela 1: Escala de pontuação X nível de compreensão

Fonte: produzida pela autoras

Consideramos que a compreensão foi totalmente efetiva quando houve um acerto total das questões, alcançando 1.0, e também nos casos de pontuação 0.75, que ocorreu nos textos em que os estudantes acertaram todas as alternativas corretas das questões e assinalaram alternativas extras, o que pode significar que ele considerou traços distintos do conteúdo conceitual.

Se essa pontuação foi alcançada nos textos com variantes (CV), entendemos que a variação teve uma incidência positiva, ou seja, auxiliou na compreensão do conceito apresentando características adicionais ao termo de referência. Se essa pontuação ocorreu nos textos sem variantes (SV), consideramos que a variação não interferiu na compreensão.

A compreensão foi parcialmente efetiva nos casos dos textos com pontuação 0.66 e 0.5, ou seja, quando os estudantes acertaram metade da questão. Se esse valor foi alcançado nos textos sem variantes, compreendemos que faltou ao estudante um traço adicional para a construção do conceito e que este estaria veiculado na variante suprimida. No entanto, se isso ocorreu nos textos com variantes, entendemos que a variante não aportou nenhuma informação que favorecesse a compreensão e, portanto, não teve consequência cognitiva para o leitor.

Já no caso dos textos em que se apresentavam variantes e que foi maior o número de erros totais (0.0) e pontuação 0.33, entendemos que, de alguma forma, a variação prejudicou a compreensão e, sendo assim, a incidência foi negativa e a compreensão foi insuficiente. Passamos às análises e aos resultados.

5 RESULTADOS

Nossa análise foi dividida em duas partes: em primeiro lugar, verificamos o nível de compreensão da totalidade do questionário dos textos com e sem variantes e, em segundo lugar, analisamos a porcentagem do nível de compreensão obtido em cada pergunta.

5.1. NÍVEL DE COMPREENSÃO CONCEITUAL EM TEXTOS COM E SEM VARIANTES E TEXTOS

Na primeira parte, nosso objetivo foi verificar se houve diferença no nível de compreensão dos textos com e sem variantes, considerando as 180 perguntas (dez perguntas e dezoito questionários) disponibilizadas em cada questionário. Assim:

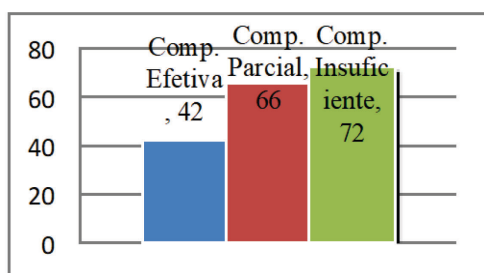


Gráfico 1: Nível de compreensão em textos com variantes

Fonte: produzido pela autoras

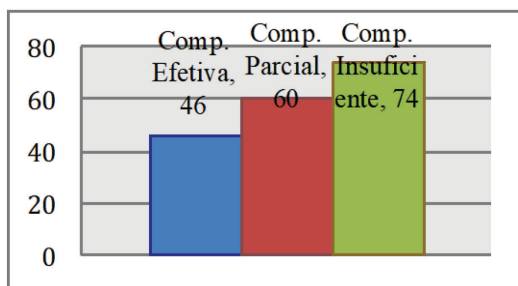


Gráfico 2: Nível de compreensão em textos sem variantes

Fonte: produzido pela autoras

Como se observa nos dados acima, constata-se um certo equilíbrio no nível de compreensão conceitual entre os textos com e sem variantes. Verificou-se que foi maior o nível de compreensão efetiva nos textos sem variação, o que sugere que, ao menos quantitativamente, a variação não influenciava cognitivamente na compreensão do conceito, de forma que a omissão das variantes não impediu que os estudantes compreendessem todas as informações conceituais.

Quanto ao nível de compreensão parcial, observou-se que foi maior o nível em textos com variantes, provando que o uso de variantes possuía uma influência cognitiva sobre a compreensão dos conceitos, entretanto, as informações aportadas pelas variantes, ou mesmo pelas informações disponibilizadas na superfície textual, não foram suficientes para que os estudantes compreendessem totalmente o conceito solicitado.

Em relação ao nível de compreensão insuficiente, constatamos que este foi maior tanto nos textos que apresentavam variantes, quanto nos textos em que essas variantes foram omitidas. Entretanto, foi maior a quantidade de estudantes que alcançaram essa pontuação nos textos sem variantes.

Analisando os dados apresentados, pudemos comprovar que, ainda que a variação apresente uma influência cognitiva sobre a compreensão, os resultados não nos permitiram delimitar claramente a incidência da variação, uma vez que foi ínfima a diferença nos textos com e sem variantes, o que pode se justificar pela influência de outros fatores que interferiram nesse processo, como por

exemplo, o alto nível de complexidade para o baixo nível de conhecimento sobre o assunto por parte dos estudantes, relacionado à falta de prática de se trabalhar com textos especializados em sala de aula, principalmente durante o ensino médio e anos iniciais da universidade.

5.2. NÍVEL DE COMPREENSÃO CONCEITUAL OBTIDO POR PERGUNTA

Nesta seção, procuramos analisar a porcentagem obtida em cada pergunta em relação ao nível de compreensão conceitual. Para isso, analisamos o conceito solicitado em cada pergunta e o nível de compreensão obtido nos textos com e sem variantes, levando em consideração as afirmativas apresentadas em cada questão e as alternativas corretas.

Textos/questões	Textos com variantes			Textos sem variantes		
	Comp. efetiva	Comp. parcial	Comp. Insuficiente	Comp. efetiva	Comp. parcial	Comp. Insuficiente
1. dicionário de língua	47%	42%	11%	33%	50%	17%
2. dicionário científico	17%	22%	61%	42%	16%	42%
3. entrada secundária	17%	17%	65%	0	16%	84%
4. verbete	19%	53%	17%	22%	52%	26%
5. definição analítica	50%	33%	17%	31%	35%	29%
6. entrada	0	28%	72%	16%	31%	53%
7. definição sinonímica	6%	37%	63%	16%	17%	66%
8. Terminografia	0	72%	28%	33%	35%	34%
9. nomenclatura	17%	33%	50%	17%	33%	50%
10. front matter	35%	35%	30%	61%	28%	11%

Tabela 2: Nível de compreensão conceitual por pergunta

Fonte: produzida pelas autoras

No primeiro texto e questão do questionário, o conceito solicitado era o de *dicionário de língua*. Observa-se que, neste caso, com uma porcentagem de 47% contra 33%, foi maior o nível de compreensão efetiva nos textos em que a variante denominativa *dicionário de usos* foi apresentada.

1) Entenda-se dicionário de língua como *aquela que dá informações sistemáticas sobre a estrutura e o funcionamento da língua*. Assim também pode ser chamado de dicionário de usos.

Quanto aos textos em que as variantes foram omitidas, observa-se que a maior porcentagem se registrou no nível de compreensão parcial com 50%. Nesta questão apresentavam-se cinco afirmativas, dentre as quais, apenas duas eram corretas. Todas as alternativas remetiam a características que definiam um tipo de obra lexicográfica, mas apenas duas delas correspondiam ao conceito de dicionário de língua.

Assim, das cinco alternativas apresentadas, eram corretas as opções a) cuja definição era: “obra que orienta sobre a utilização de uma determinada unidade lexical”; e c), que definia o conceito como: “obra lexicográfica cujo objetivo é esclarecer dúvidas a respeito do significado e apresentar informações sobre formação, sinonímia, contexto, entre outros aspectos da palavra-entrada”. A primeira delas destacava uma característica apresentada na variante *dicionário de usos* e a segunda, uma característica refletida no termo de referência.

Esse resultado também foi alcançado na questão número 5, na qual se solicitava o conceito de *definição analítica*. Com uma porcentagem de 50%, foi maior a quantidade de estudantes que obtiveram uma compreensão efetiva nos textos em que a variante *definição aristotélica* foi apresentada, sobre os 33% dos textos em que se suprimiu a variante:

2) Na *definição analítica* [também denominada *definição aristotélica*] o enunciado explicita o sentido da palavra ou expressão por meio de duas partes principais: um hiperônimo (a categoria a que a palavra pertence) e as diferenças específicas, isto é, as características próprias daquilo que está sendo definido.

Também, foi maior a porcentagem de estudantes que tiveram compreensão parcial nos textos sem variação, com 35%.

Nesta questão, das cinco afirmativas apresentadas, duas delas retomavam o conceito de definição analítica: b) () definição que consiste na decomposição e análise lógica e alternativa; e e) () enunciado definitório que se embasa nos princípios da lógica aristotélica, que parte de uma categorização mais ampla ou preliminar (hiperônimo), para se chegar a um sentido mais restrito e conciso. A alternativa B ressalta uma característica apresentada no termo de referência e a alternativa E uma característica apresentada na variante definição aristotélica.

Constata-se que, nas duas questões apresentadas, a variação teve uma incidência positiva para o leitor, auxiliando na compreensão do conceito, uma vez que a variante apresentava características essenciais para a construção e representação do conceito. Traços distintivos do termo de referência, e que não puderam ser percebidos nos textos que não apresentavam variantes, o que justifica a maior porcentagem de estudantes que obtiveram uma compreensão total do conceito nos textos com variantes, em relação aos outros textos.

Verificou-se, também, que a única questão em que se obteve compreensão efetiva nos textos sem variantes ocorreu na pergunta número dez, em que se solicitava o conceito de *front matter*. Com uma porcentagem de 61% foi maior a quantidade de estudantes que compreenderam efetivamente o conceito nos textos sem variantes em relação aos 31% nos textos em que a variante *partes introdutórias* foi apresentada:

3) [...] Por fim, o *front matter** (ou as chamadas *partes introdutórias*) tem como funções básicas apresentar os objetivos que o dicionário pretende cumprir e funcionar como um manual de instruções de uso do mesmo (cf. FORNARI, 2008).

Das cinco afirmativas apresentadas nessa pergunta, apenas as alternativas a) () material apresentado ao início do dicionário; e d) () partes que introduzem uma obra lexicográfica, geralmente apresentadas anteriormente à macro e microestrutura, eram verdadeiras. Constata-se, nesse caso, que a variação não era fundamental para a compreensão do conceito, uma vez que a variante apenas reforçava uma característica que já estava presente no termo de referência. Sendo assim, dizemos que a variação não teve nenhuma incidência sobre o leitor e na forma como este compreendeu o conceito.

A respeito dos casos em que a compreensão foi parcial, destaca-se que esse fato teve maior ocorrência nos textos sem variantes do que nos textos em que a variante estava presente. Nos textos com variantes os estudantes alcançaram uma maior porcentagem de compreensão parcial nas questões 4, em que se solicitava o conceito de *verbete* com 53% e 8, com o conceito de *Terminografia* com uma porcentagem de 72%. Convém ressaltar que o mesmo ocorreu nas mesmas perguntas dos textos em que as variantes *artigo lexicográfico* e *Lexicografia Especializada* foram omitidas, com uma porcentagem de 52% na questão 4 e 35% na questão 8.

Este resultado nos mostra que a variação tinha uma influência cognitiva sobre a compreensão, mas as informações apresentadas pelas variantes, assim como as informações veiculadas na superfície textual, não eram suficientes para que se alcançasse uma compreensão total e efetiva do conceito.

Em relação ao nível insuficiente de compreensão, verificou-se uma maior quantidade de perguntas em que esse resultado foi alcançado tanto nos textos com variação quanto nos textos sem variantes. É interessante observar que esse resultado ocorreu nas mesmas questões dos dois modelos de textos. Assim, na questão 2 em que se solicitava o conceito de dicionário científico, obteve-se uma porcentagem de 61% nos textos com variantes e 42% nos textos em que a variante dicionário técnico foi suprimida:

4) [...] Finalmente vou considerar os dicionários especialmente dedicados a um domínio do conhecimento, que não a linguagem. São dicionários científicos e/ou técnicos.

O mesmo ocorreu na questão 3, em que se veiculava o conceito de *entrada secundária*, com 65% nos textos com variantes e 84% nos textos em que a variante *subentrada* foi omitida. "[...] Uma vez encerrada a série de acepções, aparecem, quando é o caso, as entradas secundárias ou subentradas, que podem se constituir tanto de palavras derivadas da entrada principal [...]"

Na questão 6, na qual se apresentava o conceito de entrada, tivemos uma porcentagem de 72% nos textos com variantes e 53% nos textos sem as variantes denominativas:

5) A entrada [o mesmo que lema, cabeça de verbete, palavra-entrada] é a palavra ou expressão que encabeça o verbete, o elemento a ser definido ou explicado.

Foi grande a porcentagem no nível de compreensão insuficiente na questão 7, na qual se solicitava o conceito de *definição sinonímica*. Nesta questão, obteve-se a porcentagem de 63% nos textos com variantes e 66% nos textos sem a variante denominativa *pseudodefinição*:

6) [...] A definição sinonímica [também denominada pseudodefinição] é um procedimento de explicação do sentido de uma palavra ou expressão em que não há propriamente um enunciado definitório [...].

Na questão 9, na qual se apresentava o conceito de *nomenclatura*, verificou-se um consenso de 50% nos textos com variantes e 50% nos textos sem a variante denominativa *macroestrutura*: "[...] Para organizar esse acervo lexical, o primeiro passo será definir a nomenclatura ou macroestrutura da obra [...]"

Em todas as questões se apresentavam cinco afirmativas que remetiam ao conceito, mas apenas duas ou três delas eram verdadeiras, sendo que uma das alternativas apresentava uma informação veiculada pelo termo de referência e outra que ressaltava uma característica apresentada na variante, como podemos observar na questão número 9, em que das cinco afirmativas apresentadas, eram verdadeiras as afirmativas (a), (c) e (e).

- a) () relação das palavras que serão definidas em um dicionário.
- b) () arranjo do artigo lexicográfico que consiste na entrada e sua definição.
- c) () estruturação maior que compreende as unidades lematizadas em uma obra lexicográfica.
- d) () seleção de nomes, quase sempre verbos, que compõem um verbete.
- e) () organização ou arranjo das entradas seguindo, na maioria das vezes, uma ordenação alfabética e semasiológica.

Como apontamos anteriormente, ao delinear esta investigação consideramos como uma das hipóteses o fato de que se fosse maior a porcentagem de compreensão insuficiente nos textos com variação, significava que a variação teria uma incidência negativa para o leitor, dificultando a compreensão do conceito. Entretanto, depois de analisar os dados, principalmente em relação às últimas perguntas apresentadas, constatamos que esse questionário não nos permitiu comprovar essa hipótese, mesmo porque o resultado obtido nos mostra que o problema ou dificuldade na compreensão conceitual não estava no uso ou não de variantes, e

sim, na influência de fatores externos como o alto grau de complexidade dos textos para o nível de conhecimento dos participantes, termos muito especializados e conceitos muito difíceis e abstratos para os estudantes, como é o caso do conceito de *Terminografia*, e quantidade insuficiente de informações na superfície textual que pudessem auxiliar na compreensão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar a incidência da variação na compreensão do conceito especializado dos termos da Lexicografia brasileira. Para isso, procedemos a uma análise de questionários aplicados a estudantes universitários de uma universidade pública do Brasil.

Partimos da hipótese principal de que a variação apresentava uma incidência positiva sobre o leitor, uma vez que auxiliava na compreensão do conceito. Para comprovar essa hipótese, selecionamos dez textos com e sem variantes denominativas, nos quais se apresentava uma pergunta a respeito do conceito veiculado no fragmento, tendo, cada questão, cinco afirmativas que remetiam ao conceito, nas quais apenas duas ou três delas eram verdadeiras. Por meio das respostas obtidas nessas perguntas estabelecemos uma escala de pontuação que nos permitiu analisar o nível de compreensão conceitual e, assim, comprovar se a compreensão foi efetiva, parcial ou insuficiente.

A princípio acreditávamos que nossa análise nos permitiria comprovar a incidência da variação para o leitor, sendo esta positiva, nos casos em que fosse maior o nível de compreensão efetiva nos textos com variantes e, negativa, nos casos em que fosse maior o número de compreensão insuficiente nos textos sem variantes. Entretanto, nossa análise não nos permitiu comprovar totalmente essas hipóteses.

Por meio de nossa análise, pudemos constatar que, em alguns casos, a variação desempenhou um papel importante para a compreensão do conceito, tendo nesse caso uma incidência positiva. Isto pôde ser comprovado nas questões 1 e 5 em que obteve-se uma porcentagem de 47% nos textos com variantes, e apenas 33% nos textos sem variantes.

Em outros casos, a variação não apresentava nenhuma interferência na compreensão do conceito, de forma que foi maior a quantidade de estudantes com compreensão efetiva nas questões em que a variante foi suprimida. Como é o caso da questão número 10, com uma porcentagem de 61% nos textos sem variação contra 35% nos textos em que a variante foi apresentada. Nestes casos, a variante apenas reforçava uma informação que já se apresentava no termo de referência e na superfície textual e, portanto, a variação não interferiu na compreensão do conceito.

Por outro lado, observamos que na maioria das questões a compreensão foi insuficiente, tanto nos textos com ou sem variantes. Isso se pôde constatar nas questões 2, 3, 6, 7 e 9. Entretanto, este resultado não nos permitiu comprovar com certeza se a incidência da variação foi negativa nesses casos, mesmo porque foi ínfima a diferença de compreensão entre os textos com ou sem variantes nestas questões. Sendo assim, acreditamos que o principal problema consiste em fatores externos ao fenômeno da variação, tais como: i) a má seleção dos textos, muito difíceis para os participantes; ii) elaboração das perguntas; iii) ausência de conhecimento prévio por parte dos alunos, que a princípio acreditamos que fosse o ideal, mas que vimos que, posteriormente, se converteu em um obstáculo; iv) insuficiência de informações representadas nos textos e nas variantes; ou mesmo v) a falta de prática de se trabalhar com textos em sala de aula. Neste sentido, constatamos que mais que um problema de incidência da variação, temos um problema de inadequação de questionário e público-alvo.

Convém ressaltar que esse resultado nos permitiu reconhecer e ressaltar as debilidades do nosso trabalho, uma vez que concluímos que a compreensão insuficiente desses textos e conceitos não estava relacionada apenas à presença ou ausência de variação e, portanto, estes aspectos devem ser considerados e sanados em um trabalho futuro, principalmente na seleção de participantes de um nível escolar mais avançado e textos menos complexos, que nos permitam evidenciar realmente a incidência da variação.

REFERÊNCIAS

- BOWKER, L.; HAWKINS, S. Variation in the organisation of medical terms: Exploring some motivations for term choice. *Terminology*, v.12, n.1, p. 79-110, 2006.
- CABRÉ, M. T. *La Terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Girona: Documenta Universitaria, 1999.
- CABRÉ, M. T. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico em Terminología. *Ibérica*, v. 16, p. 9-36, 2008.
- CIAPÚSCIO, G. Textos especializados y terminología. Barcelona: IULA-UPF, 2003.
- COSTA, L. A. C. Reflexões sobre a variação terminológica na lexicografia corrente no Brasil e a construção das bases teórico-metodológicas para o dicionário de Lexicografia brasileira. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto; Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2015.
- COSTA, L. A. C.; FERNÁNDEZ-SILVA, S. Análisis de la función cognitiva de la variación denominativa en la Lexicografía brasileña: patrones conceptuales de variación y distancia semántica entre las variantes. *Revista Meta*, v.63., n.2, p.467-491, 2018.
- FABER, P. *et al.* A cognitive linguistics view of terminology and specialized language. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 2012.
- FABER, P. *et al.* Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, v.12, n.1, p. 189-213, 2006.
- FÉREZ, P. C. La semántica conceptual. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (ed.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S. Variación terminológica y cognición: factores cognitivos en la denominación del concepto especializado. Barcelona: IULA-TDX, 2011.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S. The cognitive and rhetorical role of term variation and its contribution to knowledge construction in research articles. *Terminology*, v.22, n.1, p. 52-79, 2016.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S; FREIXA, J; CABRÉ, M. T. A proposed method for analysing the dynamics of cognition through term variation. *Terminology*, v.17, n.1, p. 49-74, 2011.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S. *et al.* A cognitive approach to synonymy in terminology. In: M. BRDAR, M.; RAFFAELLI, I; FUCHS, M. Žic (ed.). *Cognitive linguistics between universality and variation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p.189-212, 2012.
- FERNÁNDEZ-SILVA, S; BECERRA, N. La variación terminológica en la comprensión y producción de textos académicos: propuesta de representación en un diccionario especializado de aprendizaje de Psicología. *Iberica*, v.30, p.183-208, 2015.
- FILLMORE, C. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, v.6, n.2, p. 222-254, 1985.
- FREIXA, J. *La variació terminològica: Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Barcelona: IULA, 2002.

IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012.

KAGEURA, K. *The dynamics of terminology: a descriptive theory of term formation and terminological growth*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

PARODI, G. *Comprensión de textos escritos*. La Teoría de la Comunicabilidad. Buenos Aires: Eudeba, 2014.

PECMAN, M. Variation as a cognitive device: how scientists construct knowledge through term formation. *Terminology*, v.20, n.1, p. 1-24, 2014.

ROGERS, M. Multidimensionality in concepts systems: A bilingual textual perspective. *Terminology*, v.10, n.2, p. 215-240, 2004.

SUÁREZ, M. Influencia de la variación denominativa explícita (vde) en la comprensión del concepto: evidencia con la técnica de movimiento ocular (eye-tracking). In: SIMPÓSIO DA REDE IBERO-AMERICANA DE TERMINOLOGIA, 15., 2012. *Anais*, São Paulo: FFLCH, 2016. p.92-93

TEMMERMAN, R. *Toward new ways of Terminology description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

TERCEDOR, M. The Cognitive dynamics of terminological variation. *Terminology*, v.17, n.2, p.181-97, 2011.



Recebido em 30/01/2020. Aceito em 14/04/2020.

COSTA RICA CENTRAL VALLEY GASTRONOMIC LEXICON STRUCTURING FROM AN ONTOLOGICAL ARRANGEMENT

**ESTRUTURA DO LÉXICO GASTRONÔMICO DO VALE CENTRAL DA COSTA RICA A PARTIR
DE UM ARRANJO ONTOLÓGICO**

**ESTRUCTURACIÓN DEL LÉXICO GASTRONÓMICO DEL VALLE CENTRAL DE COSTA RICA A
PARTIR DE UNA ORGANIZACIÓN ONTOLÓGICA**

Jorge Lázaros*

Universidad Autónoma de Baja California, México

Hazel Barahona Gamboa**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Gerardo Sierra***

Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT: This paper describes how terminology and ontologies interact in a coherent and exhaustive manner, and how the neological appearance is obtained from the derivation of the specificity and functionality of a specific corpus. This research shows categories that do not exist either in the Glossary of Costa Rican popular cuisine (SEDÓ MASÍS, 2008), or in the Dictionary of Costarriquenismos (QUESADA PACHECO, 2012). The omission of some of these categories clearly shows that the terms have been historically organized taking into account only the lexical factor, but not the conceptual organization. Therefore, this study intends to play with the "disagreement" between speakers and specialists to show that a reorganization of the terms of an area is possible. For this, a corpus of 596 recipes and 4652 ingredients for ontological representation was compiled. Each ontological class was defined by means of its functionality in the recipes. The ontological architecture is formalized through the postulates of Basic Formal Ontology (SMITH, 2014) and is schematized by means of *Protégé*. In addition, the terminological theories of Cabré (1999), Fedor de Diego (1995) and Roche (2007, 2009) are used.

KEYWORDS: Ontoterminology. Terminology. Costa Rican cuisine. Lexicón. Ontologies.

* Professor and researcher of Linguistics at Language Faculty. E-mail: lazaroj@uabc.edu.mx.

** Doctoral student at PUCV. Technical assistant in the Project FONDECYT 1171033 (National Commission for Scientific and Technological Research, Chile) aimed at the automatic translation of medical knowledge. E-mail: hazel.barahona.g@mail.pucv.cl.

*** Researcher and leader of the Language Engineering Group. E-mail: gsierram@iingen.unam.mx.

RESUMO: Este artigo descreve como terminologia e ontologias interagem de maneira coerente e exhaustiva, e como a aparência neológica é obtida a partir da derivação da especificidade e funcionalidade de um corpus específico. A pesquisa mostra categorias que não existem nem no Glossário da Culinária Popular Costarricense (SEDÓ MASÍS, 2008), nem no Dicionário de Costa Rica (QUESADA PACHECO, 2012). A omissão de algumas dessas categorias mostra claramente que os termos foram historicamente organizados levando em consideração apenas o fator lexical, mas não a organização conceitual. O estudo tenta colocar em jogo a “discordância” entre palestrantes e especialistas para mostrar que uma reorganização dos termos de uma área é possível. Para isso, foi compilado um *corpus* de 596 receitas e 4652 ingredientes para representação ontológica. Cada classe ontológica foi definida por sua funcionalidade em receitas. A arquitetura ontológica foi formalizada através dos postulados da Ontologia Formal Básica (SMITH, 2014) e esquematizada através do *Protégé*. Além disso, foram utilizadas as teorias terminológicas de Cabré (1999), Fedor de Diego (1995) e Roche (2007, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Ontoterminologia. Terminologia. Cozinha costa-riquense. Léxico. Ontologias.

RESUMEN: En este trabajo se describe cómo interactúan, de forma coherente y exhaustiva, la terminología y las ontologías y de la que se obtiene la aparición neológica proveniente de la especificidad y funcionalidad de un corpus específico. Esta investigación muestra categorías que no existen ni en el Glosario de Cocina Popular Costarricense (SEDÓ MASÍS, 2008), ni en el Diccionario de Costarricense (QUESADA PACHECO, 2012). La omisión de algunas de estas categorías muestra claramente que los términos han sido organizados históricamente tomando en cuenta sólo el factor léxico, pero no la organización conceptual. Pues bien, este estudio intenta poner en juego el “desacuerdo” entre hablantes y especialistas para mostrar que es posible una reorganización de los términos de un área. Para esto se recopiló un corpus de 596 recetas y 4652 ingredientes para la representación ontológica. Cada clase ontológica se definió por medio de su funcionalidad en las recetas. La arquitectura ontológica se formaliza por medio de los postulados de Basic Formal Ontology (SMITH, 2014) y se esquematiza por medio de *Protégé*. Además, se emplean las teorías terminológicas de Cabré (1999), Fedor de Diego (1995) y Roche (2007, 2009).

PALABRAS CLAVE: Ontoterminología. Terminología. Cocina costarricense. Léxico. Ontologías.

1 INTRODUCTION

One of the aspects that generally identify the members of a speaking community and their culture is food. Additionally, whenever a place is visited (national or abroad) the various dishes, their ingredients and how they are prepared is what really grabs attention. Each region's lexicon focuses not only on their crops, but on the various preparations, derived from the contact with other cultures. For instance, Costa Rica's traditional cuisine has indigenous, African and Spanish influence (ROSS, 2001).

Despite the fact that within Costa Rican traditional gastronomy there are preparations and influence from some regions, in addition to other dishes like desserts and beverages, the so-called *Platos Fuertes del Valle Central* have been selected for this investigation. As stated by Ross (2001), Álvarez (2007, 2008 and 2009) and Campabadal (2005), this kind of dishes is clearly delimited and distinguished by their ingredients and preparations from other regions such as, for example, Limón, Guanacaste and Puntarenas. From the lexicon compiled from the main courses, a selection that corresponds to traditional gastronomy has been performed. According to Ross (2001, p. 6) the *traditional cuisine* are not only the set of cultural features that surround the act of eating, but also the culinary act that characterizes cooking techniques, sauces and spices of the recipes. Aguilar *et al.* (2014), based on their nutritional study, define *traditional cuisine* as that that is passed from generation to generation, and that is related to a specific region that has interculturality elements, as well as a variety of dishes. Because of this, recipes called *fusion* (as in *fusion cuisine*), like the ones prepared in “Italian style”, are excluded, with the purpose of solely recording the lexicon corresponding to Costa Rican Central Valley and its social and cultural implications.

The data collected from the recipes show that the lexicon presents at least three clearly delimited fields: the name, the ingredients and the preparation. These elements show a way of organization in which there is huge amount of lexical information stored. This complexity is one of the starting points of our investigation, and is aimed to be represented through ontologies given that they provide an accurate methodology on how the relationships between the terms (lexemes) behave, and how to represent them through a strict hierarchy based on their conceptual characteristics.

In this way, one of the main concerns is to represent the whole complexity and lexical richness that defines the gastronomic reign of Costa Rica's Central Valley through a formalism.

Ontologies are platforms for representing a specific area's organization through formalizations defined in categories or classes and *is_a* (es un) type relations, which not only represent the basic ontological relationship that Smith (2003) poses (in which an element belongs to another because it shares some quality within a hierarchy), but also exemplifies the meronymic relations the mental lexicon establishes. For example, a meronym like “pimienta amarilla” (yellow pepper) is_a type of “pimienta” (pepper), “pimienta” (pepper) is_a type of “especias” (spices), and “especias” (spices) is_a type of “aderezo” (seasoning). All this can be represented as illustrated in Figure 1.

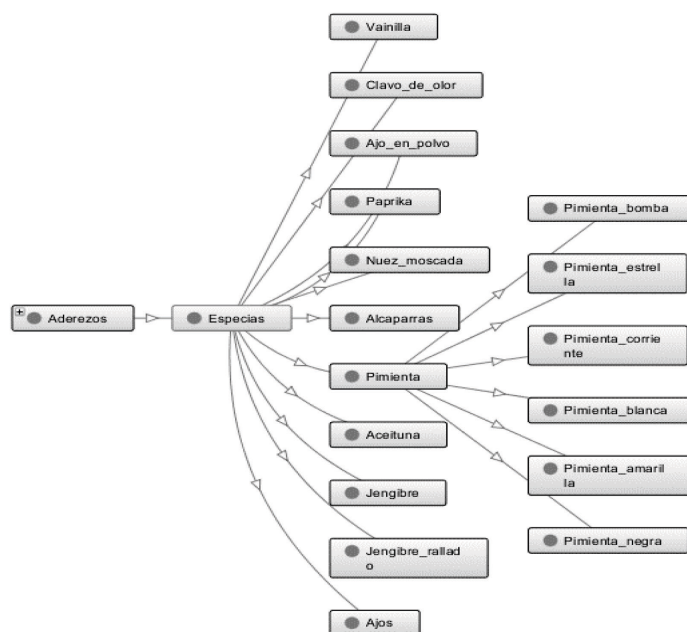


Figure 1: Subclasses of Pepper

Source: author's elaboration

The representation shown in Figure would be the mental (conceptual) organization that Costa Rican speakers have about part of their traditional cuisine since, in order to give flavor to each ingredient, a series of meronymic relations must be selected to prepare a dish. Each pepper, olive, garlic, caper or nutmeg is selected from what Jackendoff (1994) calls *Mental Grammar*, so each selection is done considering the elements the speaker recognized through his or her experience and that allows them to prepare, for example, a special type of rice.

Now, ontologies belong to a long tradition in data management, information and the relationship between the elements that define them. At a computational level, ontologies are formalisms that allow organizing the information and facilitating their search. For Chandrasekaran *et al.* (1999) ontologies present two uses: firstly, as controlled vocabulary and secondly, as theory of contents.

It is for this reason that there are ontologies that facilitate the access and the manipulation of certain contents (classes) like, for example, biomedical ontologies (OFO, 2015). Nonetheless, the relationships between classes that are applied to the ontological organization go beyond a first definition or approach, given that they are based on their functional definition, meaning, how the concepts to which the various lexical pieces that define a terminology that comprise a terminology are interpreted and implemented by the speakers. For this reason, the ontology model has been selected to represent and describe the lexicon's organization related to gastronomy in this region and, from said organization, try to unveil the relationships between their elements based on some examples. As we will see later, major categories can be shared by other Latin American speaking communities, but as we go deeper into the organization of their classes and subclasses, we will realize that the distinction of a Costa Rican's mental lexicon regarding his or her gastronomy differs completely from that of their fellow Mexicans, for instance.

2 ONTOLOGIES AND TERMINOLOGY

In this investigation, two big areas converge: one, in charge of compiling lexical data and another on how to organize them.

On one hand, the lexical tradition in Costa Rica has focused on the elaboration and definition of terms from different fields of study; a special mention goes to *Programa de Estudio de Lexicografía* (ELEXHICOS)¹ from Universidad de Costa Rica, in which a series of investigations is registered, in charge of a critical revision of the works on the Spanish lexicon in Costa Rica and, on the other hand, the ontological classifications based on the formal representations of knowledge.

Regarding the lexicon related to the Costa Rican gastronomy, there is SANCHEZ's (2006) research: *Léxico relativo al ámbito del tamal en Costa Rica*, which compiles the available lexicon of one of the most frequent traditional dishes in the country. This corpus shows that their terms present specific formal qualities that could be grouped ontologically given that within the lexicon inventory, the author gathers terms such as *amarra* (zip tie), *alverja* (carob bean), *comino* (cumin), *envolver* (wrap), *maíz* (maize), *sancochar* (parboil), among others (SÁNCHEZ, 2006, p.194-195). From these, one can extract a structure based on, for instance: Instruments (zip tie), Ingredients (carob bean, cumin, maize) and Processes (wrap and parboil). That is to say, organizations based on their functions within the lexicon as well as on the ontological organizations (or their relations with other concepts that are more related to activities).

Furthermore, ontologies have been mainly applied to the biomedical domain or text mining, which have been used for the design of terminological definitions based on specialized information extraction. That is, they use ontological searches as platform to extract, from various sources, information about the same concept and, from there, provide a definition with said information extracted from the relations. This working methodology is called *Ontoterminology* (ROCHE *et al.* 2009).

Perhaps, the most representative example of the ontological organization of concepts and their related lexical pieces is *WordNet* (MILLER *et al.* 1993). Such network conjugates standardization procedures with an ontological hierarchy based on the semantic relations extracted from English through the distinction of their concepts. *WordNet* is distinguished for performing a search of words in a conceptual way, instead of an alphabet. For MILLER (1993), the lexical matrix of *WordNet* is a representation system that combines forms and meanings in which lexemes can present a series of definitions that is related to other meanings.

However, reducing the ontological methodology to only the search of information is too simplistic given that through ontologies one can also explain in a systematic way the structure of the objects through a hierarchy, both between the categories and within the subcategories, from which minor categories inherit the properties of the superior classes. In this way, from them, it is possible to obtain a structure that, through the instances that each one shares, one can show the organized knowledge of a certain domain.

The approach of this research tries to combine both proposals: the design of ontologies and the organization of an area's specific lexicon. On one hand, the linguistic postulates that the knowledge of the speakers represents about such determined lexical field are taken, and this is interpreted by means of an ontology. On the other hand, one has to take into account that the terminological studies are based on taxonomies under a standardization principle of the concepts (L'HOMME, 2014). This means that they search for a conventionalization within the terms that rule a class, with the purpose of facilitating the search of a general concept. Their relationship with ontologies is done through the links between general classes.

In this way, our focus will be to show that through an ontology's determination based on general definitions, we can achieve the effective arrangement of terms of a specific domain and at the same time to show the relationships between concepts that try to represent the aforementioned terms. In order to achieve this, we will briefly explain the relationship between term and concept seen from some terminological theories and then the perspective from which we will partially enrich the construction of the ontology: the *Ontoterminology*.

2.1 TERMS AND CONCEPTS

Concepts are mentally independent from terms and they exist before they are even named, contrary to meaning that, according to Saussure, it is inseparable from the image the sound creates (CABRÉ, 1999). If one understands that a segment of reality, like a cognition process, becomes a concept through abstraction (CABRÉ, 1999), then the established relationship between the real world and the similarities between these objects reflect the relationship and the similarities established between the concepts. The ability of a human being's mind to summarize and make abstractions allows him or her to reduce the vastness of features and properties that objects and their representations have, to a manageable quantity (FEDOR DE DIEGO 1995, p.132). Based on this, we emphasize that the quantity of features, although countable, is a human abstraction that allows us to classify and order concepts, but it is not always the case for any domain. Therefore, a concept has as many realizations as human minds can think of them. We will see how other theories have conceived the concept and how the *Teoría Comunicativa de la Terminología* (TCT) addresses it; which, in the end, is the theory we will mainly rely on in this research.

In the *General Theory of Terminology*, a concept is a thought element, a mental construct that represents a class of objects. Concepts consist of a series of characteristics they share by the classes of individual objects. These characteristics that are also concepts allow us at the same time to structure thought, as well as to communicate with each other. To communicate concepts and the clauses that support them, speakers use linguistic oral and written signs to create a term, a set of terms or other type of symbols (WÜSTER, 1931). The most important feature of the TGT is that it proposes the concepts as priority of the discipline; therefore, the terminological works are directed towards the normalization of terms and notions. The base of WÜSTER's proposal lies in the conceptual relationships as analysis units to reach the denominations of such established concepts. In *General Theory of Terminology* "the concept is a thought unit" (WÜSTER, 1931), exists *a priori*, and the term is a designative unit of this concept whose function is to normalize.

In the *Sociocognitive Theory of Terminology* [TST] (TEMMERMAN, 2000), concepts do not exist as isolated and independent entities, but they exist thanks to the texts where the various authors testify to their way of understanding some categories within a determined structure. When talking about terminology, TST rejects the idea of concept, and it names it as the *comprehension unit*. It considers that the comprehension of the world is possible through cognitive frames in which they connect the different units of comprehension prototypically structured, and only a few can be strictly defined as concepts, so "category" turns out to be a more ideal notion to describe the comprehension unit.

The sociocognitive approach considers ideal to combine three perspectives in the terminological description.

- a) The nominalist, where the comprehension unit is the sense of the world.
- b) The mentalist, in which the comprehension unit is an idea that exists in the mind.
- c) The realistic, in which the comprehension unit is an extreme entity that exists in the universe.

Lastly, for TCT, terms are "[...] lexical units singularly activated by their pragmatic conditions of adaptation to a type of communication" (CABRÉ, 1999, p.132). This means: a term is a linguistic element that greatly depends on the context where it is. It is the context that grants its term status. At the same time, one must think that, therefore, the meaning that that word acquires is not the one commonly used in general speech, or the most adequate to the multiplicity of daily life's contexts: it is the one that rarely arises, and that is restricted to specific communicative situations.

This particular meaning (the concept) is represented by the term that, at the same time, is the designation: the name that takes the concept into the linguistic reality. If we do an inference exercise, the context is the semantic summarization of the concept that is reflected in a term and whose functionality is restricted to the field of specialty where this context acts in order to effectively exert a communicative act.

About the concept in terminology, CABRÉ mentions that knowledge, as a manifestation of reality, does not tend toward the general or the specialized in a systematic way, but the concepts' organization is what allows speaking about one or another, depending on the communicative situation.

Within this same tenor, she indicates that reality can be conceptualized in different ways, and each of them represents a particular realization. In this way, two or more concepts can refer to a reality or object and their perception differs from case to case.

With this view, one can avoid saying that general or specialized vocabulary moves naturally between concepts and terms. That is to say, there is no set of defined rules for a word to become a term, but the selection of a lexical piece within a specialized discourse addresses to merely communicative criteria, and there can always be, like in general language, a variation phenomenon.

The emphasis in existing relationships between concepts and terms, as it can be seen, is inherent to several terminological theories, and this is why we presuppose that it is there where the semantic features are strongly projected and can give indications of other conceptual relationships that are projected on an ontology.

To better understand the stance and precepts that we will consider to address the concept and its relationship with the term in this research, it is necessary to highlight some key points derived from the TCT.

- 1.- Concepts can have different denominations, meaning, there can be a terminological variation, which proves the concept has several realizations (terms), and both terms and concepts form a network that links them (FABER *et al.* 2006).
2. The terminology's subject of study, seen from this perspective, is the term and its linguistic realizations (CABRÉ, 1999, p. 25). The term, at the same time, is a denominative-conceptual unit that is always in relation with other concepts. They are not autonomous, neither terms nor concepts themselves (CABRÉ, 1999, p. 18).
3. Terms are units that, at the same time, have a form or denomination and a meaning or content. The term's content is the concept, and this is simultaneous to the form (CABRÉ, 1999, p. 20).
4. The aforementioned relationships between concepts form a network of meanings that shapes a conceptual structure. Such conceptual structure refers to a same specialized field, in a way that the value testifies to the place in the aforementioned conceptual structure (CABRÉ, 1999, p. 91).

Once we have the postulates both of methodology and studies on ontologies as the current, most relevant perspectives for terminological work, it is worth mentioning that this work will be nurtured, in addition, by ROCHE *et al.* (2009) postulates through a set of criteria we enumerate next.

2.2 ONTOTERMINOLOGY

In the proposal that ROCHE and several collaborators (2007, 2009, 2012) have been working throughout several years, there is an emphasis in that conceptualization (as referred above) is not part of natural language, in a way that "the definition of the term paraphrases the formal definition of the concept denoted by the term" (ROCHE *et al.* 2009). In this manner, one of the basic distinctions they make between terminology seen from the classic point of view and the creation of ontologies differs, basically, in the relationships established between the elements that shape it. From our viewpoint, we then understand that ontoterminology makes an unequivocal distinction between lexical relations (hyponymy, hypernymy, etc.) (that would be part of a *lexical structure*) and the semantic relations (*is_a*, *a_kind_of*, *part_of*) which they call *conceptual structure*. In this way, such conceptual structure would be related to the type of relation that the elements referring to a concept establish, through the defining structure whose organization can be parallel. The lexical structure would be referring to the organization of terms in a dictionary or lexical knowledge base through, only, hyponymy, hypernymy-like relationships, etc.; that is to say, a hierarchical organization that would place the terms one below or at top of each other.

Once this is determined, a key point in this research is worth mentioning. The fact that the information used to design our ontology is based on general definitions is related to another important criterion: in corpora, in general texts (non-specialized) is where one can find certain useful information to identify semantic relations more frequently, while in specialized definitions we can more frequently find lexical relations. In this manner, the combination of both can guide us in a better way to build this specific domain's ontology through what its speakers say and by means of what the gastronomic field scholars specify. Even so, other procedures that are specifically related to the design of ontologies are put into practice once the definitions are analyzed given that they are extracted from texts; and texts, as the authors mentioned, lack certain conceptual information that has to be evidenced for the ontology's optimal design.

Namely: "Although we can extract some useful information from texts, ontology cannot be built directly from them since we need ontology for understanding text (understanding text requires extra-linguistic knowledge which by definition is not included in the corpus)." (ROCHE *et al.* 2009, p. 323).

3 METHODOLOGY

The sample for this research was extracted from three sources: two printed and one blog. However, only food is taken into account, given that its elaboration is more complex and has particular specifications in each recipe. From the recipe books compiled, two have been selected. The first source are the publications by the Instituto Costarricense de Turismo (ICT) compiled by ÁLVAREZ (2007, 2009, 2008), who started a contest called *Cocina Tradicional Costarricense* in 2001. The goal of this contest is to retrieve each province's traditional cuisine. Each participant sent and prepared their recipe for a jury of the region. The only requirement laid on using products native to each province. Each cookbook is composed of an index with: food, drinks, breads and desserts; 439 recipes in total were compiled. The second source for the sample was taken from the book *Comidas a la Tica* by the self-publishing house SANDY (2009). This cooking book contains food from the Central Valley, Guanacaste and Limón, but only 24 will be extracted from the Central Valley.

Finally, an electronic source was selected that had more than five years of being published and that stayed active on the web; so, the blog *Cocina Costarricense* (GONZÁLEZ, 2014) was selected. This blog has 3 433 129 views since 2007 to this year. The author updated it every month, so the reliability of both the site and the publication of each recipe is guaranteed. In addition, the publication of comments on the blog from people who visit it and make the recipes provide it with dynamism and additional data about the ingredients and preparation. The website is arranged by year, so 2013 has been selected in order to find out if there is any change in the features that the recipes published on the site share, compared to the other two printed sources. In 2013, there are 133 recipes.

Also, in the construction of the ontology presented now, general definitions have been considered using the *Diccionario de la Lengua Española* (DLE)² and specialized definitions from the *Glosario de Cocina Popular Costarricense* (SEDÓ MASÍS, 2008). The major categories: **Seasonings**, **Meats**, **Grains**, **Liquids**, **Processed** and **Vegetables** of the ontology of the gastronomic lexicon are classes with general definitions, that is, those which contain the widest and most general ingredients. By being more abstract, they allow the inclusion of subclasses without forcing the ontological structure that is intended to be formalized since, as Spear (2006) states, each ontology provides in its general definition the biggest amount of relations that can be extracted from a concept (in this particular case, of each ingredient and its function in different recipes). Also, this guarantees that the major categories always allow to include subclasses from the other Costa Rican regions such as, for example, Limón or Guanacaste.

Now, the subclasses deserve a special mention given that they comprise more specific categories based on the grouping of the ingredients that share a specific function in each recipe. Then, in order to show each arrangement a *Structural file* in which one can have a more complete vision of the arrangement of each subclass is shown.

4 CONSTRUCTION OF THE ONTOLOGY OF THE GASTRONOMIC LEXICON OF COSTA RICA'S CENTRAL VALLEY

In Table 1, you can see the configuration of the class **Seasoning** which introduces three subclasses: **Spices**, **Herbs** and **Smells**. Additionally, there are the members **Salt**, **Ash** and **Achiote** that due to their specificity were not added under the same subclass, given that they are used with specific functions. For instance, edible lime is used in recipes such as *pozol* in which it is traditionally used to clean and prepare maize before incorporating it to the rest of ingredients.

Class	Seasonings
Definition	According to RAE (online): stew or seasoning food
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	Achiote Salt Ash Spices Herbs Smells
Discontinuous with	Processed Meat Grains Liquids Vegetables
Properties	aromatize peel color give flavor season

Table 1: Structural file for the category Seasonings
Source: author's elaboration

As seen in Table 1, the more general definitions were established by means of their most conventional definitions; in this case, what appears in the Diccionario de la Real Academia Española. However, this first definition has other characteristics that are incorporated in the File, for example, being in meronymic relation and being comprised of *Achiote*, *Salt*, *Ash*, *Spices*, *Herbs* and *Smells*. In addition to this, at the end of the File, one can find the most important properties for the definition *Seasonings* such as its slots; that is to say, the most prominent relation both for the ontology and to understand the function of *Seasonings* for each recipe which allows to aromatize, peel, color, give flavor and season.

Regarding the subclass **Spices**, the following members were found: *olive*, *garlics*, *clove*, *ginger*, *nutmeg*, *paprika*, *pepper* and *vanilla*. According to SEDÓ MASÍS (2008, p. 104), spices are all those parts such as sticks, roots, seeds, leaves or scents that exalt the smell in preparations. Because of this, the property that defines the members of the subclass **Spices** is *aromatize* given that that is their function in recipes.

The subclass **Herbs** are comprised of the following members: *SPEARmint*, *Curry*, *Parsley*, *Rosemary*, *Cumin*, *Oregano powder*, *Laurel*, *Celery*, *Basil*, *Chive*, *Coriander*, *Thymus*, and *Petiveria*. With these characteristics, all herbs are in charge of strengthening the flavor (RAE, online) so its property is defined as seasoning.

The last class of **Dressings** has a more colloquial definition for the Costa Rican culinary context, which is known by the name of **Smells**. We will talk more about this subclass later.

The second major category for the gastronomic lexicon is **Meat**. As well defined by RAE (online version) meat is all or part of an animal which can be edible for the human being; so, in the recipes, **Pork, Bone, Fish, Chicken and Beef** were found. By following the same definition logic which has been developed, two of the properties of meat is due to its primal cut and color. Then, one can find white meat, red meat, bone and ground meat (the complete configuration of this category can be observed in Table 2).

Now then, some recipes that have some kind of meat like, for example, Beef Stew or Tripe Soup, other parts of the animal that are “meatless” (bone) or with a distinctive feature such as being minced or grinded are used.

Class	Meat
Definition	All or part of an animal that can be edible by the human being
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	pork, bone, fish, chicken, beef
Discontinuous with	Seasonings, grains, liquids, processed, vegetables
Properties	white, bone, minced, red

Table 2: Structural file of the category Meat

Source: author's elaboration

Then, these specific properties indicated in the uses of ingredients were registered to determine their relationship with the rest of the classes. For example, in Figure 2, each of the parts of the **Pork** that were found in the recipes compiled is shown.

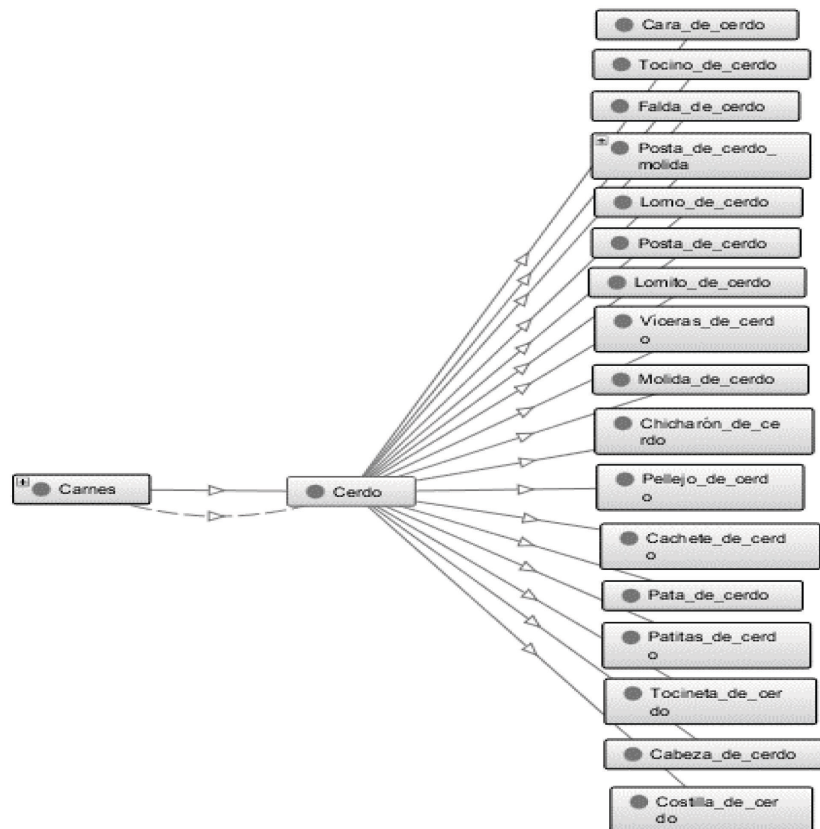


Figure 2: Meat subclasses: Pork

Source: author's elaboration

That very pattern guaranteed that the property *White* can group not only the subclass **Pork**, but also **Chicken** and **Fish**. That very arrangement was established for **Meat** which is not a primal cut or a specific part of the animal, but only “minced” is obtained. Then, this property specific to a kind of meat was considered as property to distinguish meat that is grinded, and that eventually could include other parts of the animal; likewise, the property *Bone*, which was interpreted as “meatless” and from which only some of the properties that are extracted from its cooking are needed. For example, it is specified as fleshy bone, neck bone, shank bone, etc.

In the same way, the subclass **Beef** has a specific property since it is a kind of red meat. This subclass comprises members such as *flank steak, entrails, tail, meat, slice, sirloin steak, rib, in pieces, beefsteak, loin, tripe, beef slice, beef tenderloin* and *jerky*.

The third major category is **Grains**. Now then, the category *grains* is preferred over *cereals* given that the latter has other entries in the Costa Rican lexicon given that it is understood as a synonym of corn flakes or oats. Due to this, **Grains** was established as RAE (online) and GÓMEZ DE SILVA (2004) define it: small seeds of some plants. The complete definition appears in Table 3:

Class	Grains
Definition	RAE: small seeds of several plants. Guido (2004): hard seed or fruit similar to a harvest seed
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	Rice, chickpeas, maize, beans, peanut, petit pois, coffee
Discontinuous with	Processed, liquids, vegetables, meat, seasonings
Properties	cooked, raw

Table 3: Structural file of the category Grains

Source: author's elaboration

On one hand, each property was determined by the function it has in the recipes and, on the other hand, by how they should be incorporated to the recipes. In most dishes, the way in which the ingredient should be added is specified. In this case, category *grains* has 2 properties; add them raw or precooked.

The difference between how grains should be added, either raw or cooked, helps distinguishing recipes such as *Gallo Pinto* (cooked beans) and a *Tamal asado* (raw maize). The “discontinuous with” box in the File merits special attention since it restricts the combination possibilities that each class has, both in its same level and with major categories. This optimizes the search in the ontology, and allows to obtain a satisfactory result. For instance, if one searches for the term “maize” in the ontology of Central Valley’s ontology, two results are obtained: on one hand, “maize” (raw) and “maize” (cooked-processed). What comes after would be the selection of the term and the context of the kind of maize that is intended to be used (see Figure 3).

The fourth category, **Liquids**, was arranged according to the physical properties of the members that delimit it as category such as *water, soups, juices or sauces, hot water and eggs*. Now, although the majority of terms have a more culinary entry, **Liquids** does not seem to have that attribute, but in the same way as **Grains**, **Liquids** is a category in a superior level that guarantees that any ingredient with liquid or thick base, or that needs to be contained can be included in this class.

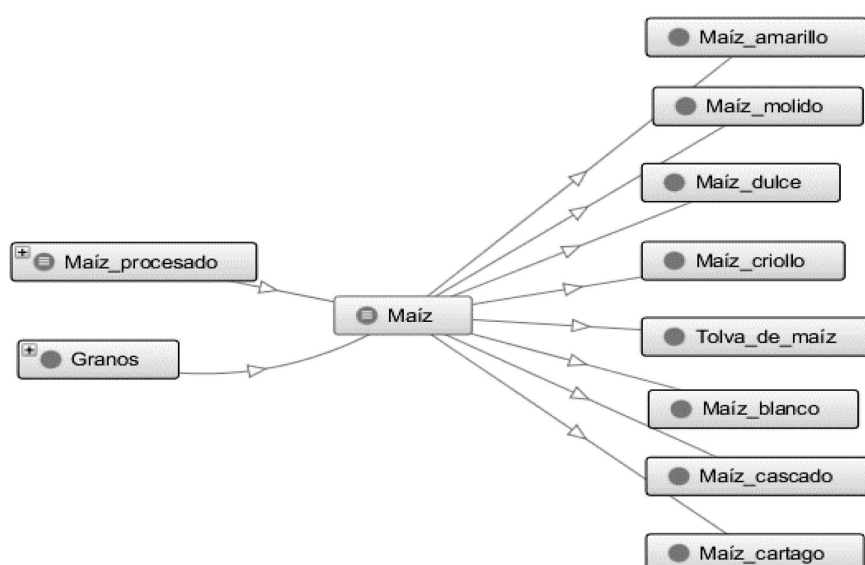


Figure 3: Grains subclass: Maize

Source: author's elaboration

In the same way as the rest of categories, it is mandatory to emphasize on each element of the File (Table 4) that summarizes the treatment each class receives since it is this that shows the behavior of each one and its members in an ontology, based not only on each element that delimits it, but also on the demarcation, the difference that presents against the rest of classes. In the case of **Liquids**, its complete definition is shown in Table 4, so for this class, its definition is the simplest possible, and its classificatory elements polish that simplicity.

Class	Liquids
Definition	State in which the ingredients that have that distinctive feature are mentioned
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	Water, hot water, soup, eggs, juices, sauce
Discontinuous with	seasonings, meat, grains, processed, vegetables
Properties	cooked, boiled, mixed, natural

Table 4: Structural file of the category Liquids

Source: author's elaboration

Now, the properties of this category should show the different types of liquids that should be added with specific features of each recipe. Taking this aspect into account, as well as the characteristic of its members, each property was defined as cooked, *boiled*, *mixed* and *natural*. Each subcategory that appears in **Liquids** arises from the delimitation of its meronyms in **Sauces**, **Juices**, **Soup** and **Eggs**, which respond to the properties.

Soup, is a subcategory that appears mentioned in that way in the recipe books of Central Valley, among which one can find: *chicken soup*, *substance of shank bone*, *beef soup* and *meat substance*. With these entries and, according to SEDÓ MASÍS (2008, p. 63), every soup is any kind of soup that can be only the liquid, or with vegetables or meat, then, for example, in the case of the meronyms *chicken soup* and *beef soup*, they are the liquids that result from the cooking or seasoning of some foods such as chicken and beef.

The following entity, **Eggs**, contains those meronyms that, in spite of coming, mainly, from an animal, are not included as subclass in **Meat**, given that the defined instances for this category only comprise parts of an animal from which its meat has been extracted. Also, with a class besides these meronyms, if the sample is amplified, others can be added without having to define, first the animal from which it comes to later relate them to this entity, but only would directly be included in **Eggs** and from egg would continue with the line of terms that resemble the culinary art. Then, for **Eggs** the following members appear: *whole eggs*, *boiled eggs*, *chopped eggs*, *raw eggs*, *Egg torta*, *scrambled eggs* and *eggs in torta*. As it can be seen about these concepts, some are cooked while others are in their natural state; due to this, the properties *natural* and *cooked* are preferred given that they are based on characteristics of each ingredient according to the recipe. These properties do not alter the reliable limits of the definition of each class (SMITH, 2014).

Another entity that shares the same range of the instance *natural* is **Juices**. This class is defined by the meronyms, generally fruits, from which only the liquid is used, so it is not considered as a subclass of **Liquids**, in which *lemon juice*, *orange juice* and *pineapple juice* appear.

The last entity of the class **Liquids**, **Sauces**, has meronyms in which, despite its characteristic is that of being watery, it is mostly **Processed**, such as: *tomato paste*, *sauté*, *tomato sauce*, *Tabasco sauce*, *Lizano sauce*, and *Worcestershire sauce*; meaning, they are ingredients that have gone through the industry and can be acquired in different places.

The subclass **Sauces**, is defined by its meronymic relationship, in which they are not used in their natural state given that, for instance, Lizano sauce contains water, sugar, iodized salt, vegetables concentrated, molasses and spices, among others. All these

ingredients are not specified in the recipe due to the fact that they are previously bottled; due to this, in the ontology it is specified that **Sauces** shares some of the properties of the class **Processed** by means of an “equals” sign.

Referring back to its arrangement's File, the property *mixed* adequately responds to these characteristics since what it is used in the recipes is the final result of a series of mixes.

The fifth category, **Processed**, contains the majority of ingredients mentioned in the recipes. All the ingredients that do not involve a home-made elaboration comprise the class **Processed**, that is to say, those meronyms which are recognized because they can be bought in different commercial establishments. Also, they have a series of meronyms that delimits it, characterized by the particular properties that are extracted from each of them. Again, it is important to observe its arrangement in the File that appears in Table 5.

Class	Processed
Definition	The ones that are elaborated in an industry, they are bought, ready
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	oil, bicarbonate, chorizo creole, Argentine chorizo, consommé, asparagus cream, sweet cream, fat, flour, ham, milk, milk powder, liquor, lard, butter, margarine, mayonnaise, maize, bee honey, mortadella, mustard, custard, baking powder, cheese, sausage
Discontinuous with	seasonings, meat, grains, liquids, vegetables
Properties	condiments, cold cuts, fermented, fats, baked, dairies, doughs

Table 5: Structural file of the category Processed

Source: author's elaboration

In this particular case, the definition of the class **Processed** was determined by means of the function and origin of each of the ingredients that appear as members in the File (Table 5). Another of its features is, on one hand, being discontinuous with the classes that do not delimit it such as **Seasonings**, **Meat**, **Grains**, **Liquids** and **Vegetables**, and on the other hand, having properties that have gone through some industrial or chemical treatment. To better understand this category and its structure, see the following figure.

O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS À LUZ DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA¹

EL DICCIONARIO EN EL AULA: ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN
LEXICOGRÁFICA DE PROFESORES DE LENGUAS A LA LUZ DE LA LEXICOGRAFÍA
PEDAGÓGICA

THE DICTIONARY IN THE CLASSROOM: GUIDELINES FOR THE LEXICOGRAPHIC
FORMATION OF LANGUAGE TEACHERS IN THE FACE OF PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY

Lígia De Grandi*

Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal-SP)

Odair Luiz Nadin**

Universidade Estadual Paulista – campus Araraquara

RESUMO: Neste artigo apresentamos discussões acerca da Lexicografia Pedagógica e conceitos básicos sobre a estrutura da obra lexicográfica a fim de contribuir ao letramento lexicográfico (DANTAS, 2014) de professores de línguas. Assim, pretendemos que o professor, neste caso específico, de língua espanhola como língua estrangeira possa ampliar sua visão sobre os recursos do

¹ O presente artigo parte de reflexões que desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado (DE GRANDI, 2014).

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/2019), com estágio na Facultad de Traducción y Documentación da Universidad de Salamanca. Docente na Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal-SP, com atuação no curso de Licenciatura em Letras. E-mail: ligiadegrandi@gmail.com.

** Livre-Docente em Estudos do Léxico (Unesp/2018). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/2008), com estágios no Institut de Lingüística Aplicada da Universitat Pompeu Fabra (IULA/UPF/2007) e na Facultad de Traducción y Documentación da Universidad de Salamanca (2010). E-mail: odair.nadin@unesp.br.

dicionário e seu uso como material didático complementar no ensino de línguas. Para isso, elaboramos um *Guia* teórico-metodológico relativo a alguns recursos que o dicionário traz com o intuito de contribuir na formação do professor em relação à obra lexicográfica. Com a elaboração do *Guia*, esperamos que o professor motive o uso do dicionário no ensino de línguas já que este pode ser uma obra de mediação para melhorar a competência léxica e, por consequência, a competência comunicativa do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia pedagógica. Uso de dicionários. Letramento lexicográfico. Formação de professores.

RESUMEN: Este artículo presenta discusiones acerca de la Lexicografía Pedagógica y conceptos básicos sobre la estructura de la obra lexicográfica, a fin de contribuir a la alfabetización lexicográfica (DANTAS, 2014) de profesores de lenguas. De este modo, se pretende que el profesor, en el caso específico de la lengua española como lengua extranjera, pueda ampliar su visión sobre los recursos del diccionario y su uso como material didático complementar en la enseñanza de lenguas. Para eso, se elaboró una *Guía* teórico-metodológica relativa a algunos recursos que el diccionario trae, con el objetivo de contribuir en la formación del profesor respecto a la obra lexicográfica. Con la elaboración de la *Guía* se espera que el profesor motive el uso del diccionario en la enseñanza de lenguas, ya que este puede ser un medio para mejorar la competencia léxica y, en consecuencia, la competencia comunicativa del aprendiz.

PALABRAS CLAVE: Lexicografía pedagógica. Uso de diccionarios. Alfabetización lexicográfica. Formación de profesores.

ABSTRACT: This manuscript brings discussions about Pedagogical Lexicography and basic concepts about the structure of the lexicographic work in order to contribute towards lexicographic literacy (DANTAS, 2014) of language teachers. Therefore, we intend that teachers, specifically Spanish as foreign language teachers, can deepen their understanding about dictionary resources and its use as a complementary didactic material for language teaching. For this purpose, we developed a theoretical-methodological *Guide* concerning some resources that the dictionary brings with the aim of contributing to teacher's education regarding the lexicographic work. Through the *Guide*, we expect to motivate teachers to use the dictionary in language teaching once it might be a way to improve their lexical competence and, as a result, the learners' communication competence.

KEYWORDS: Pedagogical lexicography. Use of dictionaries. Lexicographic literacy. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

*Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate.
Quisera possuir-te
neste descampado
[...]*

(Carlos Drummond de Andrade, 2005)

A Lexicografia Pedagógica é uma vertente da Lexicografia que se dedica, entre outras questões, a reflexões teórico-metodológica relativas à elaboração e ao uso de dicionários como material didático complementar em sala de aula. Defendemos, com base nos princípios da Lexicografia Pedagógica², que o dicionário (de aprendizagem, escolar, *learner's dictionary* etc.) pode contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência léxica³ e, por consequência, da competência comunicativa⁴ do aprendiz.

² Os princípios que se poderia dizer que deram origem à Lexicografia Pedagógica surgem nos anos 30 do século XX em contexto de ensino de língua inglesa para estrangeiros. M. West, H. E. Palmer e A. S. Hornby, professores de inglês na Índia e no Japão, desenvolveram trabalhos educativos nos quais aproximaram a Lexicografia à Pedagogia. (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 15).

³ “[...] entendemos el término competencia léxica tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (JIMÉNEZ CATALAN, 2002, p. 152).

⁴ “La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.” (COMPETENCIA COMUNICATIVA ©, 2020).

O léxico de uma língua, grosso modo, é o acervo de palavras que nos permite a comunicação e a interação, não só entre os integrantes de uma mesma comunidade linguística, falantes da mesma língua, mas também entre povos. Os falantes se manifestam por meio de suas diferenças culturais, sua vivência, seus costumes e, evidentemente, com o léxico, ou com a palavra, pois, conforme Biderman (1998b, p. 81), “[...] a palavra é a pedra de toque da linguagem humana”. Por essa razão, quando nos propomos a aprender uma língua estrangeira, uma das preocupações é a aprendizagem do vocabulário; portanto, quanto mais abrangente for nosso acervo lexical, melhor podemos nos comunicar.

Dessa forma, na intenção de contribuir com o letramento lexicográfico (DANTAS, 2014) do professor e seu trabalho com a “palavra” na sala de aula, elaboramos um *Guia* com o objetivo de orientar o docente quanto à estrutura do dicionário e seu uso em sala de aula. Este *Guia* não é, de forma alguma, pensado para que o professor tenha “receitas” de como usar o dicionário, mas, sim, de apresentar “caminhos possíveis” que poderão ser trilhados e adaptados.

Salientamos que, embora os exemplos de análise e o próprio *Guia* tenham sido pensados a partir de dicionários em suporte impresso, os conceitos abordados para o letramento lexicográfico do professor podem ser adaptados aos dicionários em suportes digitais. O *Guia*, ora proposto, tem como principal objetivo proporcionar orientações ao professor sobre algumas estruturas da obra lexicográfica a fim de que ele possa, a partir desses conhecimentos, melhor usufruir do dicionário como material de apoio em suas aulas.

O uso do dicionário como material didático complementar em sala de aula é um dos temas discutido e analisado no âmbito da Lexicografia Pedagógica. Segundo Krieger (2007), o potencial didático do dicionário não costuma ser explorado, pois o ambiente escolar, onde se deveria promover a prática social da consulta, limita sua utilização à obtenção de respostas pontuais. Toda biblioteca tem dicionários, por isso há um fato aparentemente contraditório de que os professores desconhecem essa obra e, salienta a autora, “[...] esse desconhecimento está relacionado à organização estrutural, à tipologia, entre outros componentes das obras lexicográficas” (KRIEGER, 2007, p. 299). Para a autora, os principais fatores que dificultam o aproveitamento didático do dicionário são:

- a falta de conhecimento de Lexicografia teórica ou Metalexicografia⁵, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores;
- a quase total inexistência de estudos que ofereçam um panorama sistemático e crítico da Lexicografia brasileira;
- a falta de tradição de crítica lexicográfica no país;
- a ausência de conceitos claros sobre qualidade de dicionário;
- a equivocada crença de que os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas (KRIEGER, 2007, p. 299).

A “falta de conhecimento de Lexicografia” por parte do professor, a que se refere Krieger (2007), pode resultar em um uso deficitário (ou não uso) do dicionário em sala de aula. Esta mesma constatação obteve Nadin (2016) em uma pesquisa com docentes de língua espanhola atuantes em escolas públicas e privadas. Em geral, não há, nos cursos de Letras, disciplinas que abordem, a partir das diferentes Ciências do Léxico, as problemáticas que envolvem o léxico de uma língua, entre as quais destacamos a elaboração e o uso de dicionários em sala de aula.

Assim, ao proporcionar ao professor e/ou futuro professor, o citado *Guia*, buscamos dar-lhe formação, ainda que em nível inicial, para que possam melhor orientar seus alunos no uso mais adequado e eficiente do dicionário. Isso poderá contribuir para que o aprendiz perceba que as obras lexicográficas trazem, junto às unidades léxicas pesquisadas, informações sobre o dia a dia, a cultura de um povo e a subjetividade expressa pela linguagem que os indivíduos de uma sociedade constroem, além de conceitos relativos às estruturas linguísticas que podem facilitar a elaboração de enunciados orais e escritos, contribuindo em seu processo de aprendizagem.

⁵ Para alguns autores, a Lexicografia se divide em Lexicografia Teórica ou Metalexicografia e Lexicografia Prática. Não abordamos esta questão neste momento. Usamos o termo Lexicografia para nos referir tanto à teoria quanto à prática de elaboração de dicionários. Para este tema, ver, por exemplo, Rodríguez Barcia (2016).

Propor, portanto, um material que possa orientar o professor a explorar as diversas possibilidades de uso dos dicionários no ensino de línguas justifica-se pelo incentivo que as escolas receberam por parte do Governo Federal com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD (BRASIL, 2012) distribuiu dicionários de português como língua materna⁶ e, por meio do Ministério da Educação – MEC –, publicou a obra *Com direito à palavra dicionários em sala de aula*. Esse material foi elaborado com sugestões de atividades didáticas para que o professor pudesse usar o dicionário em suas aulas.

Além disso, outra característica que justifica a elaboração do *Guia* é o acesso ao dicionário bilíngue ou monolíngue de língua estrangeira pelos alunos, visto que em algumas escolas há laboratórios com computadores, o que pode levar os estudantes aos dicionários eletrônicos.

Outrossim, pôr em foco a temática do letramento lexicográfico do professor suscita reflexões que revelam a necessidade de motivar essa vertente de estudos para contribuir no desenvolvimento das competências lexical e comunicativa do aluno, uma vez que parece haver certa tendência de deixar o ensino do vocabulário, bem como o uso do dicionário, em segundo plano e, nota-se, ademais, não ser um tema abordado, em geral, nos cursos de formação de professores, conforme já salientamos acima (NADIN, 2016).

Temos, portanto, no presente texto, o objetivo de apresentar um *Guia* pensado para a orientação do professor sobre conceitos básicos da Lexicografia Pedagógica, bem como sobre a estrutura da obra lexicográfica. O *Guia* possui o objetivo central de proporcionar aos docentes formação básica na área em questão a fim de que possam melhor explorar os recursos do dicionário em suas aulas de línguas. Os conceitos apresentados na seção 2, a partir de diferentes autores, serão retomados na seção 3 quando da demonstração de nossa proposta de orientação aos docentes.

2 LEXICOGRAFIA E LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: CONCEITOS BÁSICOS

A Lexicografia, “[...] ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e à produção de dicionários” (HWANG, 2010, p. 33) compõe, juntamente com a Lexicologia, a Terminologia e a Terminografia, o conjunto de ciências que se convencionou denominar no Brasil como “Ciências do Léxico”. Cada uma dessas ciências ocupa-se de diferentes tipos possíveis de descrição e análise do léxico de uma dada língua. A Lexicografia, foco do presente texto, ocupa-se do dicionário.

Biderman (1998a) afirma que não se pode evitar o “[...] imaginário de dicionário como repositório lexical” de uma dada língua. No prefácio de seu *Dicionário didático de português*, a autora observa que:

Um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento. Mas não é só isso. As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, o nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também de muitas culturas de que somos herdeiros: a lusitana, a greco-latina, as culturas indígenas, as culturas africanas, que os negros vindos da África nos legaram, e tantas outras mais que recebemos pelos mais variados caminhos. Por outro lado, vivendo num mundo em que os meios de comunicação de massa estão-nos transmitindo vocábulos de centenas de outras culturas, estamos enriquecendo o nosso universo cultural; consequentemente esses bens culturais de outros povos e nações passam a fazer parte do nosso mundo, sendo registrados no nosso vocabulário através de novas palavras. Assim, o nosso léxico contém atualmente um grande contingente de vocábulos estrangeiros e conceitos importados de outros povos. (BIDERMAN, 1998a, p. 5, grifo nosso)

“Esses bens culturais”, aos quais se refere a autora, foram e são incorporados ao nosso vocabulário. Assim, esse vocabulário herdado de diferentes línguas e culturas pode, também, servir-nos para desenvolver atividades em sala de aula que incentivem o

⁶ Não há, ainda, por parte do governo esse tipo de incentivo com relação aos dicionários bilíngues e/ou monolíngues de línguas estrangeiras.

uso do dicionário. Com isso, os alunos poderão entender que a obra lexicográfica traz, no conjunto de palavras nela arroladas, reflexos culturais de um dado povo, o que contribuirá, certamente, para o enriquecimento de seu vocabulário, bem como para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de sua vivência (inter)cultural.

Entretanto, é importante ressaltar que um único dicionário não dá conta de sanar todas as dúvidas de um aprendiz no decorrer de todo seu período escolar, considerando as diversas e diferentes consultas que poderá realizar. Essa questão é amenizada, atualmente, com os dicionários disponíveis *on-line*⁷, pois o aprendiz pode ter acesso a inúmeras obras, o que intensifica a necessidade do desenvolvimento de sua competência de referência⁸, neste caso, a lexicográfica. Saber distinguir o que realmente precisa para resolver a dúvida ao consultar o dicionário requer uma dinâmica que familiarize o estudante com esse gênero, consequentemente, o professor precisa estar preparado para orientá-lo.

Pereira e Nadin (2019, p. 3) observam que os dicionários produzidos na contemporaneidade passaram por transformações teóricas e metodológicas, assim como ocorrem, também, mudanças nos discursos orais e escritos nos mais variados gêneros. Os autores salientam que o dicionário é um gênero discursivo formado por um conjunto de estruturas hierárquicas, “relativamente estáveis” dentre as quais se destacam e são canônicas a *macroestrutura* e a *microestrutura*. Estes termos foram propostos por Rey-Debove (1971) e tidos como primordiais para a compreensão do dicionário enquanto texto.

De um ponto de vista simplificado, pode-se entender macroestrutura como o conjunto de palavras-entrada em uma leitura vertical (REY-DEBOVE, 1971). Já que se referem às entradas do dicionário, reconhecemos que o lexicógrafo, de fato, tem um intenso trabalho para definir quais são as unidades léxicas mais adequadas para figurar como palavras-entradas na obra e quais as melhores formas de apresentar os dados lexicográficos. Ressaltamos, no entanto, que dito conceito é mais complexo, e é preciso considerar vários aspectos que influenciam na composição da macroestrutura⁹. Entretanto, como nosso objetivo aqui é o de dar ao professor subsídios básicos para que possa usar o dicionário em suas aulas de forma mais eficiente, a explicação acima nos parece suficiente.

É válido proporcionar ao docente o entendimento de que a obra que consultamos depende de uma composição macroestrutural em que deve ser considerada a necessidade do usuário, pois uma única obra não dá conta de todo o léxico de uma língua.

Ao tratar da macroestrutura, expomos, também, o conceito de entrada: “[...] a) em um sentido estrito, é entendida como ‘unidade que é objeto do verbete lexicográfico independente no dicionário’, b) em sentido lato, como ‘qualquer unidade léxica sobre a que o dicionário oferece informação, seja na macroestrutura, seja na microestrutura’”¹⁰ (PORTO DAPENA, 2002, p. 136, tradução nossa).

São discussões como essas que nos levam a refletir sobre como pode ser a macroestrutura do dicionário e quais elementos são relevantes para sua constituição. Salientamos que os elementos constituintes da macroestrutura deveriam estar relacionados ao usuário a que será destinada tal obra, por isso, antes de delimitar a macroestrutura, é preciso definir quem são os potenciais usuários, ou seja, o público-alvo.

Com relação à microestrutura, podemos considerá-la como um conjunto de informação que se obtém de uma unidade léxica da língua de partida para chegar a uma informação sobre essa língua ou a uma unidade léxica da língua de destino (FUENTES MORÁN, 1997). A microestrutura pode ser composta por informações gramaticais; de pronúncia; de etimologia; de definições, no caso de um dicionário monolíngue e, no caso de dicionários bilíngues, de equivalentes; além de outros elementos, como os

⁷ No presente artigo, os exemplos utilizados são de dicionários impressos, embora reconheçamos a importância do avanço tecnológico para fins didáticos.

⁸ Gouws (2017) discute essa competência relacionando-a às destrezas necessárias para manusear os dicionários *on-line* e as fontes de informação. Dessa forma, refere-se especificamente a “[...] mejorar la experiencia de uso que un destinatario potencial puede hacer de un diccionario” (GOUWS, 2017, p. 19).

⁹ Para este tema, ver, por exemplo, Rodríguez Barcia (2016); Pontes (2009); Wiegand e Fuentes Morán (2009); Welker (2004); Fuentes Morán (1997).

¹⁰ No original: “[...] a) en sentido estricto, y entonces se toma como ‘unidad que es objeto de artículo lexicográfico independiente en el diccionario’, y b) en sentido lato, como ‘cualquier unidad léxica sobre la que el diccionario, sea en su macroestructura o microestructura, ofrece información.’” (PORTO DAPENA, 2002, p. 136).

exemplos de uso. Podem, também, haver outros tipos de informações na microestrutura como, por exemplo, sinônimos, antônimos, marcas de uso, regências etc.

Para Carvalho (2001 p. 155), a “[...] microestrutura de um dicionário bilíngue compõe-se de três categorias lexicográficas básicas, a saber, o lema, a(as) equivalência(s) e as ilustrações sintagmáticas”. Segundo a autora, as ilustrações sintagmáticas são “[...] a parte do verbete que traz as estruturas sintagmáticas, englobando os exemplos, as colocações e as expressões idiomáticas”.

Welker (2004), por sua vez, afirma que podem compor a microestrutura, dependendo do tipo de obra, os seguintes elementos: 1. Cabeça do verbete; 2. A definição; 3. Diferenciação das acepções; 4. Ordenação das acepções; 5. Marcas de uso; 6. Informações sintáticas; 7. Colocações; 8. Exemplos – abonações; 9. Fraseologismos idiomáticos; 10. Remissões; 11. Informações paradigmáticas. Estes tipos de informações e a forma como podem ser, ou são, apresentados nos verbetes são retomados no *Guia* (Seção 3) para que o professor possa conhecê-los e adquirir a competência necessária para orientar seus alunos a extrair delas o máximo proveito.

Essas informações, no entanto, “[...] podem variar em função do propósito do dicionário, de seus usuários e destinatários” (ESCRIBANO, 2003, p. 105). De acordo com o autor, os dicionários podem informar sobre etimologia, pronúncia, ortografia, gramática, restrição de uso, sinônimo, antônimo, irregularidades morfológicas, e a definição trata-se do “eixo central do verbete”. O autor discute, também, a questão do propósito do dicionário e seus usuários. Assim, entende-se que, se o dicionário é etimológico, sua microestrutura oferecerá informações sobre a etimologia do lema em questão. Se o dicionário é pedagógico, a microestrutura deve apresentar informações necessárias ao aprendiz de língua. Assim, a etimologia não é uma informação que possa interessar de imediato ao usuário. Desse modo, cada obra cumpre (ou deveria cumprir) seu papel de atender o público-alvo, isto é, seu potencial usuário.

Observando os componentes da microestrutura do dicionário e da macroestrutura citados antes, notamos que são muitos os itens para que uma obra possa atender às necessidades de um dado usuário. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com algumas deficiências, os dicionários existentes podem ser um material didático complementar eficiente nas aulas de línguas, e o professor pode tirar proveito desse recurso.

Além da macroestrutura e da microestrutura, a obra lexicográfica pode apresentar, também, outras estruturas: *front matter* ou partes introdutórias, o *middle matter* e o *back matter*.

O *front matter* [...] refere-se às partes introdutórias do dicionário. Nesse espaço, oferecem-se ao usuário as informações básicas sobre a organização do dicionário, bem como as orientações de uso.

O *back matter* se refere [...] ao conjunto de informações que aparecem ao final do dicionário. Poderíamos entendê-lo, de maneira geral, como os apêndices com informações gramaticais, tabelas, modelos de conjugação verbal, mapas, adjetivos pátrios, países e capitais etc.

Quanto ao *middle matter*, trata-se do conjunto de informações presente em meio à macroestrutura do dicionário. Podem ser, por exemplo, tabelas com ilustrações existentes no dicionário que possui o objetivo de facilitar a compreensão de algum lema ou acrescentar informações que, por alguma razão, não caberiam na microestrutura. (NADIN, 2009, p. 130)

Essas partes constitutivas do dicionário podem, ou não, estar presentes na obra lexicográfica, incluindo os dicionários de cunho pedagógico. Este tipo de dicionário é um dos objetos da Lexicografia Pedagógica. Parreira da Silva (2010, p. 329) esclarece que essa obra tem sido denominada de várias maneiras: “[...] dicionários para aprendizagem, dicionário escolar, dicionário didático”, entre outras.

Sobre o objetivo fundamental da Lexicografia Pedagógica, Hernández (2008, p. 27, tradução nossa) esclarece que é o usuário – destinatário do dicionário – com quem essa área deve preocupar-se: “[...] é preciso indagar mais, por exemplo, sobre as

necessidades dos estudantes de espanhol como língua não materna. E determinar se estas demandas mudarão ao variar a língua de procedência dos aprendizes.”¹¹.

Estamos de acordo com o autor, pois a obra lexicográfica, principalmente a pedagógica, desenhada e elaborada para o aprendiz, precisa ter esse cuidado de observar as possíveis necessidades do destinatário em potencial. A nosso ver, a maneira como um falante de língua portuguesa, no Brasil, aprende a língua espanhola é diferente da maneira como um falante de inglês aprende espanhol, ou seja, as necessidades são diferentes.

Dessa forma, o lexicógrafo, ao desenhar uma obra para um aprendiz de língua espanhola como língua estrangeira ou segunda língua¹², precisa considerar as características da língua materna do aprendiz, pois se for um falante de língua portuguesa, a constituição e a elaboração do dicionário serão diferentes daquela que se elaboraria para um falante de inglês ou alemão, por exemplo. As línguas postas em contraste, em um dicionário desse tipo, são, portanto, fator relevante a ser considerado. Na seção seguinte, apresentamos o *Guia* propriamente dito. Os conceitos sobre os quais discurremos de forma breve na seção 2 fundamentam nossa proposta.

3 ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Com o avanço que a educação vem-se propondo a seguir com novas formas de ensino em uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica, ratifica-se a importância de se intensificar o trabalho com o texto, com a leitura e a interpretação. Estudar o “todo” textual tem cada vez mais espaço devido à percepção de que o ensino deve efetivar-se por meio de perspectivas social, (inter)cultural e funcional e, nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de vocabulário possui papel essencial.

Com base nos conceitos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica, apresentados na seção anterior, propomos um conjunto de orientações aos professores de línguas com relação à estrutura básica da obra lexicográfica e ao uso dela em sala de aula. Queremos ressaltar, no entanto, que embora as instruções apresentadas no *Guia* possam ser utilizadas por docentes de diferentes áreas, nosso usuário prototípico, neste momento, é o professor de língua espanhola; por essa razão, as orientações são elaboradas a partir de exemplos de dicionários bilíngues espanhol-português, português-espanhol.

O dicionário é composto, basicamente, pela *macro* e pela microestrutura. A microestrutura apresenta-se na forma de verbete. O verbete é um gênero textual que, embora possua uma estrutura relativamente estável, pode compor-se de diferentes tipos de informações. As fundamentais, sem as quais não se tem o verbete, são: palavra-entrada ou lema; a definição, no caso de dicionários monolíngues; e os equivalentes, no caso dos dicionários bilíngues.

Para iniciar a composição/elaboração de um dicionário é preciso que haja, evidentemente, certo número de unidades léxicas formalizadas como lemas que compõem a nomenclatura da obra. O lema e as informações que o acompanham denomina-se verbete.

¹¹ No original: “[...] es preciso indagar más, por ejemplo, en las necesidades de los estudiantes de español como lengua no materna. Y habrá que determinar si estas demandas cambiarán al variar la lengua de procedencia de los aprendices.” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 27).

¹² Consideramos a distinção entre LE e L2: Língua estrangeira (LE) quando se trata de contexto formal ou institucional de ensino e segunda língua (L2) contexto social de aprendizagem ou, ainda, o aprendiz está inserido no contexto natural de aprendizagem. Fundamentamo-nos em Santos Gargallo (1999) e Baralo (1999) para essa distinção, haja vista nossa pesquisa tratar-se de língua estrangeira, embora necessitemos, muitas vezes, contemplar o termo da L2 em decorrência da bibliografia utilizada.

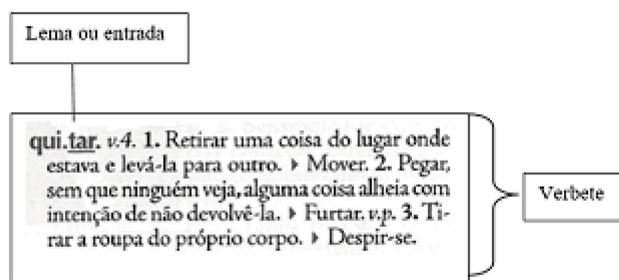


Figura 1: Verbete referente ao verbo quitar

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

A microestrutura é, portanto, a palavra-entrada, em negrito, (figura 2), e o conjunto de informações que a acompanha.

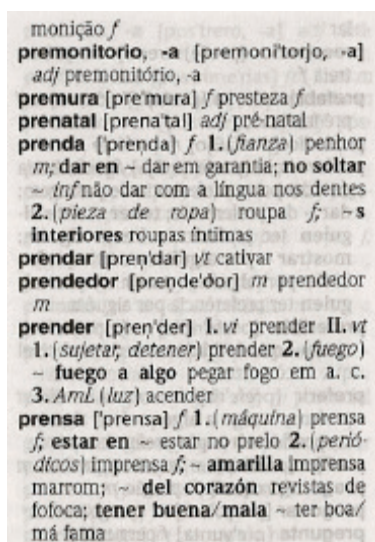


Figura 2: Exemplo de macroestrutura e microestrutura

Fonte: Pons (2010, p. 252)

✓ Intervalo lematizado (figura 2) presente na macroestrutura: “**premonitorio, -a**”, “**premura**”, “**prenatal**”, “**prenda**”, “**prender**”, “**prendedor**”, “**prender**” e “**prensa**”.

✓ Microestrutura (da palavra *prenda*, presente na macroestrutura da figura 2): **prenda** [ˈprenda] f 1. (*máquina*) prensa f; **estar en** ~ estar no prelo 2. (*periódicos*) imprensa f; ~ **amarilla** imprensa marrom; ~ **del corazón** revistas de fofoca; **tener buena/mala** ~ ter boa/ má fama.

A unidade em negrito – **premonitorio, -a** – é o lema ou palavra-entrada. Segundo Biderman (1984, p. 138), lema é uma unidade que “[...] constitui a típica entrada de dicionário e representa todas as demais formas do paradigma”. São as formas infinitivas dos verbos, os adjetivos sem a flexão de número e de pessoa, os substantivos sem a flexão de número e pessoa. É necessário que o professor explique aos alunos que eles encontrarão no dicionário as palavras lematizadas, ou seja, sem a flexão. É importante, ainda, que o professor oriente o aluno como este deve agir ou qual atitude de pesquisa deve apresentar em relação à obra que está consultando, isto é, os aprendizes necessitam saber que, se estão diante de uma palavra como **bonita**, por exemplo, o dicionário costuma apresentá-la no masculino, seguida da marca de gênero: **bonito, -a**.

Em alguns dicionários impressos pode haver, na parte superior de cada página, uma unidade léxica fora do conjunto de palavra-entrada. Martín García (1999) denomina-as de “palavra-guia” e salienta que elas agilizam a consulta. Alguns dicionários trazem-

nas em todas as colunas, enquanto outros as trazem na primeira e na quarta coluna. Na figura 3¹³, a unidade *justo* é a “palavra-guia” indicativa de que a **primeira coluna inicia-se** com esse lema, e *labor* é a “palavra-guia” indicativa de que a **segunda coluna termina** com esse lema.

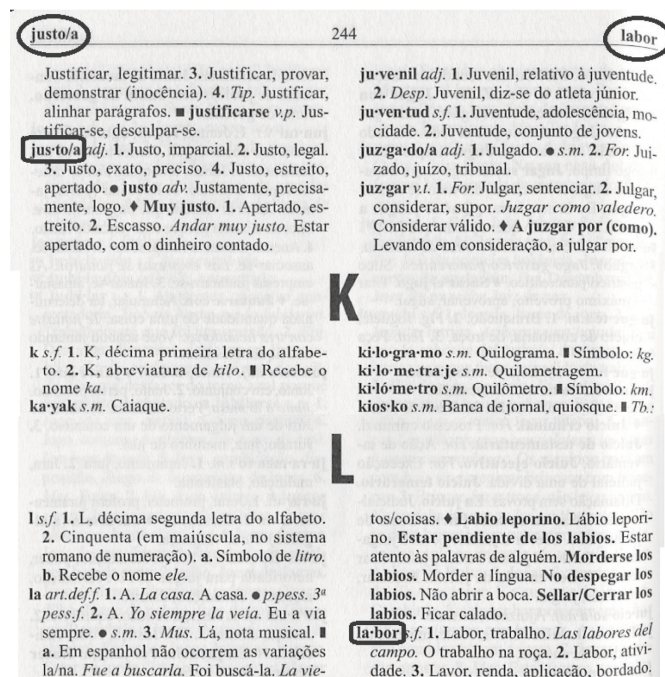


Figura 3: Palavra-guia

Fonte: Elaboração própria a partir de Flavian; Fernández (2009, p. 244-245)

A figura 3 é um exemplo de uma página de dicionário que se propõe a servir para a compreensão de textos (dicionário passivo). Notamos que a obra oferece as informações na direção língua espanhola-língua portuguesa (língua materna do aluno), portanto a microestrutura pode apresentar-se de forma mais concisa haja vista o aprendiz ter como resultado de sua consulta informações em sua língua materna.

A figura 4, por outro lado, trata-se de um dicionário que se propõe a servir para a produção (dicionário ativo), pois o lema está em língua portuguesa, oferecendo-nos os equivalentes em língua espanhola. Vale ressaltar que, nesse dicionário, a microestrutura deve ser mais informativa, pois o aprendiz em questão pode ainda não conhecer as peculiaridades da língua estrangeira.

¹³ Para exposição dessa apresentação da “palavra-guia”, observamos a proposta de Heyns Jantz (2012, p.38).

orçamento [orsa'mējtu] *m* presupuesto
m
 orçar [or'sar] <ç→c> *vt* presupuestar;
 ~ **em** presupuestar en
 ordeiro, -a [or'dejru, -a] *adj* pacífico, -a
 ordem [ordēj] <-ens> *f* 1. (*comando*)
 orden *f*; ~ **de despejo** orden de desalo-
 jo; ~ **de pagamento** *ECON* orden de
 pago; **cumprir uma** ~ cumprir una
 orden; **dar uma** ~ a alguém dar una
 orden a alguien; **estar às ordens de**
 alguém estar a las órdenes de alguien;
por ~ de alguém por orden de al-
 guien; **sempre às ordens!** ¡a sus
 órdenes! 2. (*sequência*) orden *m*; ~
 alfabética/numérica orden alfabéti-
 co/numérico; **estar por** [ou na] ~ estar
 en orden; **pôr a. c. por** [ou na] ~ poner
 algo en orden 3. (*organização*) orden
m; ~ **do dia** orden del día; a ~ política
 el ordenamiento político; ~ **e pro-**
gresso orden y progreso; **estar em** ~
 estar en orden; **pôr a. c. em** ~ poner
 algo en orden; **pôr a casa em** ~ *inf*

Figura 4: Exemplo de verbetes de dicionário ativo

Fonte: Pons (2010, p. 355)

O aluno usa o dicionário ativo para produzir um texto na língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola, por isso busca e espera encontrar, a partir das unidades lexicais da língua portuguesa, as informações necessárias para sua produção. As informações de que o aluno precisa, nesse tipo de pesquisa, exigem mais detalhes para que se tenha subsídios suficientes para elaborar o enunciado que deseja. Por se tratar de dicionário que se pretende pedagógico, as regências dos verbos e dos substantivos, por exemplo, são indispensáveis, assim como os exemplos de uso a fim de demonstrarem as possibilidades de emprego do vocabulário em diferentes contextos.

Como exemplo, o professor pode observar na figura 4 a microestrutura referente ao lema “ordem”. Trata-se de um conjunto de informações apresentado de forma detalhada que pode servir ao aprendiz para que elabore sua mensagem com maior precisão. No caso do verbete referente a “orçar”, na mesma figura – “**orçar** [or'sar] <ç→c> *vt* presupuestar; ~**em** presupuestar en” – o número de informações não nos parece suficiente para auxiliar na produção de texto por um lado e, por outro, a presença da transcrição fonética é informação considerada supérflua para um dicionário ativo. Apesar disso, entendemo-lo como dicionário que pode ser usado para a produção de textos no contexto brasileiro.

A unidade léxica *leche*, na figura 5, demonstra como a informação de palavra heterogenérica aparece na obra em questão. Observe a marca de gênero: *sf* e *m*. Ou seja, *leche* em espanhol é uma palavra de gênero feminino (*sf*), enquanto no português é uma palavra de gênero masculino (*m*).

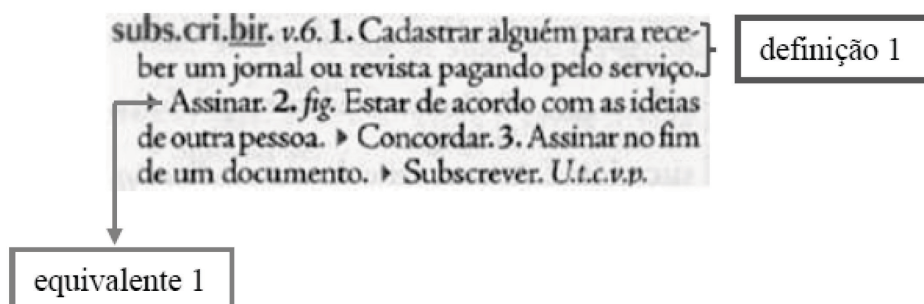


Figura 5: Verbetes referente ao verbo *quitar*

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

O lema *subscribir*, na figura 5, encontra-se em um dicionário semibilíngue. Para indicar o número de acepções, são usados os números cardinais, conforme demonstra o quadro 1.

Número da acepção	Definição para cada acepção	Correspondente na língua materna
1.	Cadastrar alguém para receber um jornal ou revista pagando pelo serviço.	Assinar
2.	<i>fig.</i> Estar de acordo com as ideias de outra pessoa.	Concordar
3.	Assinar no fim de um documento.	Subscrever

Quadro 1: Número de acepções

Fonte: Elaboração própria

Na figura 6, o verbete referente ao lema *talla* é um exemplo de dicionário que pretende atender à função passiva (para compreensão) e demonstra-nos alguns elementos constitutivos importantes do verbete no dicionário bilíngue.

As informações que se encontram entre parênteses, no verbete da palavra *talla*, referem-se à informação de delimitação semântica, isto é, são os diferentes contextos nos quais a palavra *talla* pode ser empregada. O professor pode, por exemplo, orientar o aluno que, para a acepção 3 (*talla* no contexto de estatura) seu significado é 'altura'.

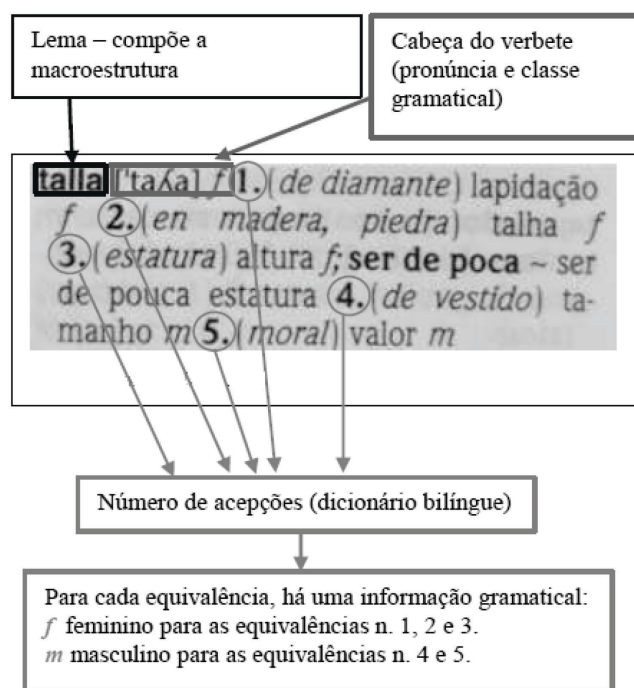


Figura 6¹⁴: Verbetes de dicionário passivo

Fonte: Elaboração própria, a partir de Pons (2010, p. 307)

Ainda na microestrutura se fazem presentes as informações sintáticas (ver exemplos no quadro 2). Essas informações colaboram para que o usuário tenha subsídios para expressar-se melhor e tem maior relevância na produção de texto. São importantes não

¹⁴ Optamos por montar nossos esquemas baseados na disposição de "la estructura del artículo lexicográfico", de Heyns Jantz (2012, p. 99) que usa as flechas duplas, tracejadas, pontilhadas etc.

somente para o estrangeiro, mas também para o falante nativo, entretanto, não são muitos os dicionários que costumam trazer esse tipo de informação que, às vezes, fica a cargo do exemplo de uso demonstrá-la.

Dicionário ativo	
português	espanhol
orçar em	presupuestar en Pons (2010, p. 355)
Dicionário passivo	
espanhol	Português
prender fuego a algo	pegar fogo em a. c. Pons (2010, p. 252)

Quadro 2: Informação sintática

Fonte: Elaboração do autor

De Grandi e Nadin (2018, p. 52), referindo-se a casos de tratamento da regência nominal em dicionários bilíngues português-espanhol, observam que no “[...] contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil, este tema é imprescindível haja vista as línguas apresentarem diferenças significativas no uso das preposições que podem comprometer ou dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. A regência, seja nominal ou verbal, assim como o uso dos pronomes complementos, são temas gramaticais bastante complexos para o aprendiz brasileiro de espanhol, razão pela qual o registro desse tipo de informação no dicionário é fundamental.

Outro fator relevante ao qual o professor deve se atentar em relação à obra lexicográfica e que é essencial nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas é a presença de fraseologismos. Penadés Martínez (2012, p. 7), com base em Corpas Pastor (1996), observa que “[...] as unidades fraseológicas podem ser definidas como unidades léxicas formadas por duas palavras, em seu limite inferior, ou por uma oração composta, em seu limite superior, e caracterizadas por sua fixação formal e semântica”. Entretanto, a autora esclarece que a “fixação formal e semântica” deve ser modalizada haja vista que “[...] existem algumas unidades fraseológicas que apresentam fixação em grau relativo, ou seja, não completamente fixas nem na forma nem no significado¹⁵.”

Ademais, a autora apresenta a problemática de existirem inúmeras terminologias para se referir a tais unidades. Segundo ela, existem denominações tradicionais e denominações mais modernas para o que atualmente é denominado, em geral, por “unidade fraseológica”. Citamos, a título de exemplo, algumas das terminologias apresentadas pela autora. Dentre as mais tradicionais, destacamos: ditos, expressões fixas, expressões idiomáticas, frases feitas, modismos, idiomatismos, locuções, provérbios etc.; dentre as mais modernas, fórmulas comunicativas, unidades pluriverbais, colocações, unidades fraseológicas, fraseologismos etc. Também salientamos que: “A fraseologia estuda as estruturas pré-fabricadas das quais os falantes fazem uso em suas produções linguísticas. Essas estruturas pré-fabricadas, denominadas unidades pluriverbais ou unidades fraseológicas (UF) são resultado de combinações de palavras que não são inteiramente livres.” (VARGAS; DURÃO, 2010, p.117).

Desse modo, esclarecemos que por questões puramente metodológicas, optamos pelo uso do termo “unidade pluriverbal” para nos referir aos exemplos apresentados em nossa análise. O essencial, para nós, neste trabalho, é demonstrar ao professor, que ele enquanto consulente de dicionário e formador de futuros consulentes, necessita de formação para que possa identificar e

¹⁵ No original: “[...] las unidades fraseológicas se pueden definir como unidades léxicas formadas por dos palabras, en su limite inferior, o por una oración compuesta, en su limite superior, y caracterizadas por su fijación formal y semántica. De esta definición se desprende que, para que exista una unidad fraseológica, debe haber una combinación de, al menos, dos palabras, y esa combinación debe ser fija en cuanto a su forma y en cuanto a su significado. Esta afirmación hay que matizarla, veremos después que existen algunas unidades fraseológicas que presentan la fijación formal y semántica en grado relativo, es decir, no son completamente fijas en su forma y en su significado.” (Penadés Martínez, 2012, p. 7).

compreender esses tipos de unidades que podem estar presentes na obra lexicográfica. Assim, esperamos que possam incentivar e orientar seus alunos no sentido de usá-las em suas produções linguísticas.

Na figura 7, abaixo, temos a presença da unidade pluriverbal *hacer novillos*, marcada como de uso informal, seguida do equivalente “matar aula”. Embora não haja muitas informações na microestrutura, o professor poderia, conhecendo como funciona tal estrutura e o que significam as informações presentes nela, incentivar o aprendiz a pesquisar outras unidades pluriverbais ou verificar outras possibilidades de dizer em espanhol “matar aula”, por exemplo.

novillo, -a [no'βiʎo, -a] *m, f* novillo, -a
m, f; **hacer ~s** *inf* matar aula

Figura 7: Exemplo de unidade pluriverbal

Fonte: Pons (2010, p. 217)

No verbete referente a *pan*, também do dicionário Pons (2010), é possível encontrar um conjunto maior de exemplos de unidades pluriverbais, conforme citamos no quadro 3. Se o professor possuir uma competência lexicográfica, ainda que básica, poderá instigar a curiosidade dos aprendizes e incentivá-los a pesquisar outros exemplos de unidades pluriverbais com o fito de que as internalizem e as incorporem em suas produções.

a falta de pan, buenas son tortas

quem não tem cão caça com gato

ser pan comido

ser moleza

ser un pedazo de pan

ser um amor de pessoa

Quadro 3: Unidades pluriverbais com a palavra *pan*

Fonte: Elaboração do autor

As unidades pluriverbais podem, também, aparecer como exemplos de usos. O reconhecimento dos exemplos, suas possíveis formas e funções e as contribuições que podem dar ao aprendiz também consiste em um fator importante na formação lexicográfica do professor. Este recurso do dicionário colabora para que o consulente contextualize a palavra e/ou unidades pluriverbais que buscou de forma mais específica.

<p>chegar <i>v.t.</i> 1. Llegar, alcanzar (<i>um lugar</i>). 2. Llegar, lograr, poder hacer. 3. Llegar, elevarse (<i>preço</i>). <i>O dólar chegou a 4.000.</i> El dólar llegó a 4.000. ■ <i>v.i.</i> 4. Llegar, venir. <i>Chegarei logo.</i> Llegaré pronto. 5. Llegar, empezar. <i>O inverno chegou.</i> Llegó el invierno. 6. Bastar, ser suficiente. <i>Não chega o que fez? ¿No basta lo que hiciste? ♦ Chega! ¡Basta! Dar um chega-pra-lá.</i> Tener a raya, poner en su sitio.</p>	<p>chegada <i>s.f.</i> 1. Llegada; (<i>Amer.</i>) arribo. 2. Llegada, advenimiento. ♦ Dar uma chegada. Acercarse rápidamente (a algún lugar).</p> <hr/> <p>cheirar <i>v.t.</i> 1. Oler, inspirar olor. 2. Inhalar. 3. Fig. Fisgonear, husmear. ■ <i>v.i.</i> 4. Oler, exhalar olor. ♦ Cheirar a. Dar la impresión de, sonar a. Cheirar mal. 1. Apestar. 2. Ser sospechoso, oler mal (asunto, negocio).</p>
--	---

Figura 8: Unidades pluriverbais nos verbetes referentes a “chegar”, “chegada” e “cheirar”

Fonte: Flavian e Fernández (2009, p. 523)

Welker (2004) observa que os exemplos de uso servem para se referir a frases, colocações, expressões idiomáticas, provérbios, entre outros sintagmas, conforme demonstramos acima. Entretanto, o autor salienta que não há unanimidade sobre esta questão. Para ele, os enunciados deveriam esclarecer o uso da unidade definida e ser tipograficamente distinguido dos outros elementos, é o que podemos observar na figura 9, abaixo, no verbete referente a *suced*. Os enunciados “*ha sucedido algo imprevisto*”; “*¿qué*

sucede?” e “*el príncipe sucederá a su padre en el trono*”, apresentados como exemplos de uso, possuem as características elencadas pelo autor de buscar esclarecer o uso e estar em destaque.

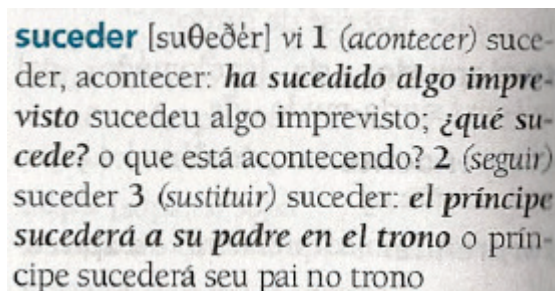


Figura 9: Exemplo de uso

Fonte: WMF (2011, p. 344)

Outra estrutura que compõe o conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas do dicionário (FUENTES MORÁN, 1997) é a *Medioestructura*. Esta estrutura se refere ao sistema de remissão que o dicionário possui. Na figura 5, no verbete referente a *subscribir*, temos a abreviatura “v.”, seguida do numeral “6” logo após o lema (v.6) que, de acordo com a lista de abreviaturas do dicionário em questão, significa “ver”, remetendo-nos a outro lema presente na macroestrutura do dicionário, ou seja, “ver suscribir”.

O sistema de remissões presente no dicionário pode estar no verbete, no índice, na inserção da macroestrutura e nas ilustrações, usando formas como: *ver*, *veja*, *cf.*.

Na figura 10, o verbete referente ao lema *quitar* apresenta uma remissão indicada pelo número “4” presente na cabeça do verbete a qual nos leva ao *back matter* do dicionário, onde se encontram os verbos conjugados e numerados. A remissão tem a finalidade de proporcionar ao consulente um modelo de conjugação de verbos em língua espanhola, no dicionário em questão. Portanto, no verbete cujo lema for um verbo e houver necessidade de um modelo de conjugação, haverá uma remissão.

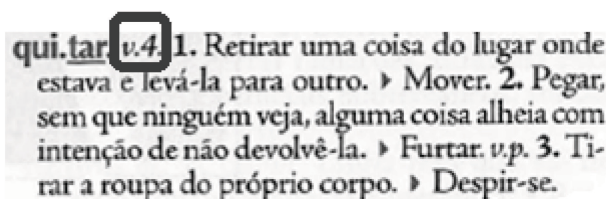


Figura 10: Exemplo de remissão

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

Destacamos, por fim, exemplos de três partes constitutivas, não menos importantes para a formação lexicográfica do professor e, consequentemente, o desenvolvimento de sua competência em Lexicografia Pedagógica e/ou no uso de dicionários em sala de aula: *middle matter*, *front matter* e *back matter*.

A figura 11 traz uma informação cultural com relação ao lema “pão”. É comum encontrar esses quadros tanto no dicionário passivo quanto no ativo com informações de diferentes tipos que não se enquadram no corpo do verbete.

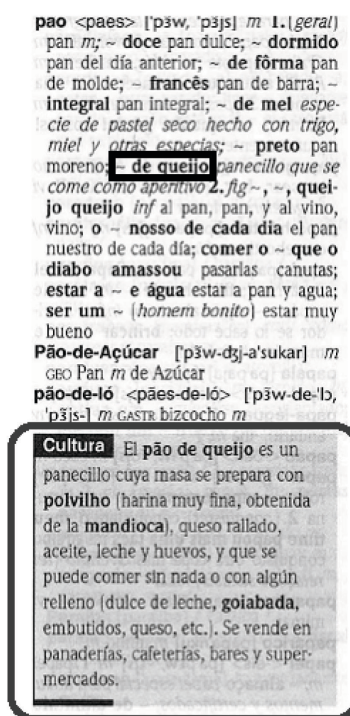


Figura 11: Exemplo de *middle matter*

Fonte: Elaboração própria, a partir de Pons (2010, p. 363)

O *middle matter* pode ser apresentado, também, por uma imagem que ilustre a unidade lexical, facilitando o entendimento do consulente.

O *front matter* e o *back matter* são duas partes constituintes do dicionário pelas quais temos acesso a informações como as instruções de uso, como melhor aproveitar o dicionário, apêndices com paradigmas verbais; relações de países e capitais, diferentes moedas etc. O professor precisa estar constantemente em contato com estas duas estruturas do dicionário, quando elas se fazem presentes, para que se torne mais satisfatória e significativa a consulta, aproveitando as informações que a obra lexicográfica tem a oferecer.

Ao procurarmos uma unidade lexical, deparamo-nos com várias informações, por isso é necessário que busquemos os significados de algumas delas, como, por exemplo, as abreviaturas para que conheçamos o que significa. Esta atitude do professor, que pode ser realizada juntamente com seus alunos, é importante, pois cada dicionário traz essas informações de maneira diferente. Além das abreviaturas, há sinais gráficos que colaboram para identificar falsos cognatos, unidades pluriverbais, heterotônicos, entre outros casos.

O índice do dicionário Pons (2010, p. III), na figura 12, apresenta quais itens compõem o *front matter* e o *back matter* deste dicionário:

<i>Front matter</i>	Índice	Índice	
	La pronunciación del español V	A pronúncia espanhola V	
	Símbolos fonéticos del portugués de Brasil VIII	Símbolos fonéticos do português do Brasil VIII	
	Diccionario Español-Portugués 1-340	Dicionário Espanhol-Português 1-340	Dicionário passivo
<i>Back matter</i>	Apéndice I	Apêndice I	
	Correspondencia 341	Correspondência 341	
	Fórmulas útiles para la correspondencia 353	Fórmulas úteis para a correspondência 353	
	Expresiones útiles 355	Expressões úteis 355	
	Diccionario Portugués-Español 1-522	Dicionário Português-Espanhol 1-522	Dicionário ativo
<i>Back matter</i>	Apéndice II	Apêndice II	
	Los verbos regulares e irregulares españoles 523	Os verbos espanhóis regulares e irregulares 523	
	Los verbos regulares e irregulares portugueses 553	Os verbos portugueses regulares e irregulares 553	
	Falsos amigos 575	Falsos amigos 575	
	Los numerales 583	Os numerais 583	
	Medidas y pesos 588	Medidas e pesos 588	

Figura 12: *Front matter* e *back matter* no dicionário passivo e ativo

Fonte: Elaboração própria a partir de Pons (2010, p. III)

Podemos ver na figura 12 algumas informações essenciais às quais o professor pode recorrer. A análise dessas partes da obra e a compreensão por parte do professor de como se estrutura uma obra lexicográfica, bem como os tipos de informações que se pode encontrar nela, contribuirá, certamente, para que tanto o docente quanto o discente encontrem, compreendam e usem os dados apresentados ao longo da obra, potencializando, assim, seu valor didático (NADIN, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do dicionário deve ser reconhecido como forma de ampliar o acervo léxico dos alunos, observando os diferentes níveis de linguagem, além de ajudar a elaborar e a compreender textos. As iniciativas que o MEC tem proporcionado aos alunos, como o acesso à obra lexicográfica é uma ação que promove o contato com a pesquisa e começa a desmistificar a ideia de consultas esporádicas e pontuais. Isso ocorrerá, também, de maneira mais adequada, quando os professores tiverem conhecimento dessas obras e aprenderem a manuseá-las.

Buscamos, portanto, neste artigo, contribuir com o professor no sentido de desenvolver e/ou ampliar seu conhecimento sobre Lexicografia Pedagógica, mostrando que o dicionário é um recurso didático bastante importante para o trabalho com a “palavra” em sala de aula.

Com a apresentação de alguns esquemas, mostrados nas figuras e nos quadros na seção 3, proporcionamos ao professor algumas orientações do funcionamento da obra lexicográfica. Também, em alguns momentos, destacamos pontos fundamentais que o professor deve considerar junto ao aluno, pois ambos estão vinculados à sala de aula. Consideramos igualmente que, se a intenção é a de possibilitar que se desenvolva o letramento lexicográfico ao professor, certamente se o faz para que o professor atue na direção do aluno para que este tenha maior êxito em seu aprendizado.

Com o *Guia* teórico-metodológico, no qual descrevemos as principais partes constitutivas da obra lexicográfica, oferecemos ao docente de língua espanhola como língua estrangeira formas de aprimorar seu perfil como profissional, no intuito de mobilizar atitudes construtivas em relação ao uso de dicionários como um material complementar e de apoio para as aulas, já que tantas obras de cunho pedagógico estão sendo produzidas e novos critérios estão sendo balizados quando se consideram o perfil do aprendiz de língua.

Esperamos que nossa pesquisa motive outras iniciativas que mobilizem a formação de professores para que estes busquem inovar suas aulas por meio da maior diversidade de materiais e estratégias possível, incluindo o dicionário, como fonte de consulta, de aprendizado para si e para seus alunos.

Ademais, investir na formação do professor implica contribuir para o letramento lexicográfico da comunidade escolar – professor e aluno. Consequentemente, as competências podem ser mais bem desenvolvidas, isto é, a competência lexicográfica pode melhorar a competência léxica, o que contribuirá certamente para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Enfim, pretendemos, como este breve estudo, não só fortalecer o terreno que se tem construído em relação à importância da formação do professor em Lexicografia, especialmente a Pedagógica, como também no desenvolvimento de estratégias para o uso prático e consciente do dicionário como material didático complementar. Não obstante, estimular o uso de dicionários no âmbito escolar é também estimular um trabalho com o léxico cujo resultado poderá ser evidenciado no desenvolvimento das diversas competências que exige a aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário didático de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998a.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Araraquara, n.2, p.81-118, 1998b.
- BIDERMAN, M. T. C. Glossário. *Alfa*, São Paulo, 28 supl., p. 135-144, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.
- COMPETENCIA COMUNICATIVA. In: DICCIONARIO de términos clave de ELE. Madrid: © Instituto Cervantes, 1997-2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm Acesso em: 16 jan. 2020.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- DANTAS, H. O. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. *Entrepalavras*. Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 150-163, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/302> Acesso em: 15 jan. 2020.
- DE GRANDI, L. *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

- DE GRANDI, L.; NADIN, O. L. O tratamento da regência nominal em dicionários escolares bilíngues português-espanhol: alguns exemplos. In: FUENTES MORÁN, M. T.; RAMOS, J. V. (ed.). *El uso del diccionario y el léxico en el aprendizaje de lenguas: estudios en México y Brasil*. México: UNAM, ENALLT, 2018. p. 43-59.
- ESCRIBANO, C. G. La Microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 103-128.
- FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Minidicionário espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Ática, 2009.
- FUENTES MORÁN, M. T. *Gramática en la Lexicografía Bilingüe: morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- GOUWS R. H. La sociedad digital y los diccionarios. In: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. (ed.). *Lexicografía y didáctica: diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. New York: Peter Lang, 2017. p. 17-35.
- HERNÁNDEZ, H. Retos de la lexicografía didáctica española. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante, p. 22-32, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/retos-de-la-lexicografia-didctica-espaola-0/>
Acesso em: 15 jul. 2012.
- HEYNS JANTZ, E. *Descubre el diccionario*. Manual del maestro. México, D.F.: El Colegio de México, 2012.
- HWANG, A. D. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (org.). *Linguagens em Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-45.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Altantis*, v. XXIV, n. 2, p. 149-162, jun. 2002.
- KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume III. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.
- MOLINA GARCÍA, D. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Colección Estudios de Lengua Inglesa. Editorial Comares: Granada, 2006.
- NADIN, O. L. Os estudos do léxico na formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. In: COSTA, D. de S. S.; BENÇAL, D. R. (org.). *Nos caminhos do léxico*. Campo Grande: UFMS, 2016. p. 67-82.
- NADIN, O. L. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 23, p. 267-278, 2013.
- NADIN, O. L. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. *Revista de Letras*, Paraná, v. 11, n. 11, p. 126-144, 2009.
- PARREIRA DA SILVA, M. C. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume IV. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 329-349.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. La fraseología y su objeto de estudio. *Linred: Lingüística en la Red – monográfico*, Alcalá, n. 10, p. 1-17, 2012. Disponível em: http://www.linred.es/numero10_monografico1_Art1.html Acesso em: 22 abr. 2020.

PEREIRA, R. R.; NADIN, O. L. Dicionário enquanto gênero textual: por uma proposta de categorização. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v. 41, n. 1, p. 1-8, jan.-jun. 2019.

PONS. *Dicionário escolar espanhol PONS*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PORTO DAPENA, J-A. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco libros, 2002.

REY-DEBOVE, J. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton, 1971.

RODRÍGUEZ BARCIA, S. *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Síntesis, 2016.

SANTOS GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

VARGAS, M. D.; DURÃO, A. B. de A. B. As expressões idiomáticas nos dicionários bilíngues pedagógicos. In: DURÃO, A. B. de A. B. (org.). *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina: UEL, 2010. p.117-130

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

WIEGAND, H. E.; FUENTES MORÁN, M. T. *Estructuras lexicográficas*. Aspectos centrales de una teoría de la forma del diccionario. Colección Lexicografía. Granada: Ediciones Tragacanto, 2009.

WMF. *Dicionário Escolar WMF Espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



Recebido em 20/01/2020. Aceito em 28/04/2020.

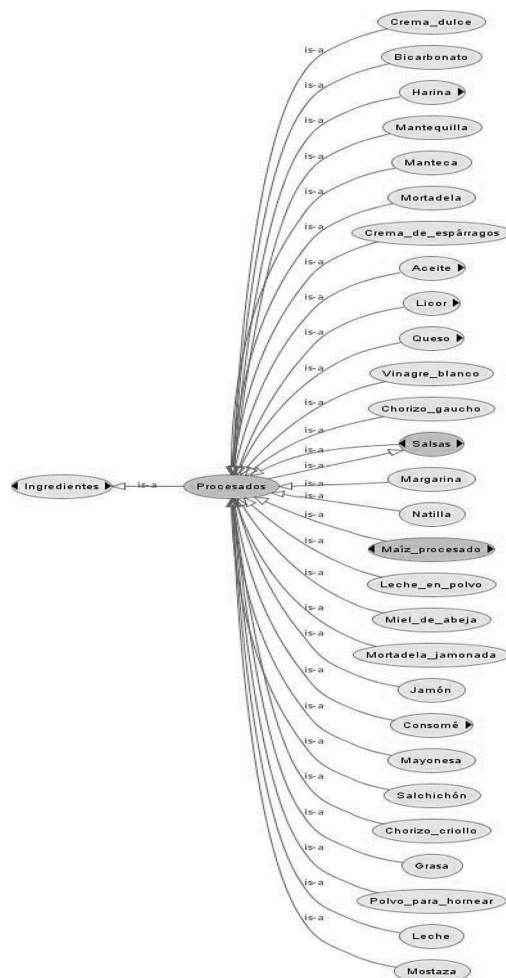


Figure 4: Structure of the category *Processed*

Source: author's elaboration

As we can see in Figure 4, the delimitation of the category **Processed** has both individual ingredients: *mustard*, *sweet cream*, *salchichón*, *mayonnaise* or *lard*; and ingredients that are a subclass that provides the major category with specificity since it allows to confirm that that class works adequately to group a series of classes and subclasses.

The wide relationships between the subclasses of **Processed** show that within the corpus, there are two poles. On one hand, the meronyms that are extracted directly from a plant or part of an animal or vegetable, meaning, natural and used directly in the recipes. On the other hand, the ones that present an additional elaboration external to the sample, the ingredients that are generally bottled or artificial, For example, *consommés*, *sodium bicarbonate* or *baking powder*, produce specific chemical reactions that in combination with other ingredients, results in an increase of temperature or growth in the mass of food.

The subclasses that delimit this category are found in: **Oil**, **Consommé**, **Flour**, **Liquor** and **Cheese**. Then, each definition of these subclasses arises from a chemical change previously industrialized. The subclass **Oil** comprises those greasy liquids that cannot be dissolved in water, and that can have different origins, either animal or vegetal. Among these there are: *vegetal oil* and *olive oil*. The meronyms of the category **Oil** are defined by means of the property based on their implementation in the recipes, either to fry or season the types of salads in which its more general feature consists in being a *fat*.

The instance *fats* relates those subclasses in which their feature, non-soluble in water, is shared by the meronyms such as: *Bee honey*, *Sweet cream*, *Asparagus cream*, *Butter*, *Oil*, *Lard*, *Custard*, *Margarine* and *Mayonnaise*. The six subcategories of **Processed** (Figure 4), although different entities, their ontological relationships establish that each of them has at least a property that bonds them, and make them members of a specific category, and for this reason are different from **meat**. Then, that property places them as part of another entity that was defined as *cold cuts* (Table 5).

The property of **Processed**, for these subclasses, is defined as *cold cuts*, according to the RAE (online version); a cold cut consists of an intestine filled with ground meat, which is added with some spices or condiments to preserve its flavor.

In addition, the way these ingredients are obtained is in a cylindrical way, so the property adapts to the description of the individuals that comprise each class such as *chorizo creole*, *Argentine chorizo*, *ham*, *mortadella* and *sausage* (salchichón).

The next class in which the lexicon of Central Valley's gastronomy is structured is **Consomme**. In general terms, *consommé* consists of a concentrated chicken soup; but, in the case of the data found in the sample, *consommé* is indicated as a type of artificial condiment that contains added salts to emphasize the flavor in the preparations. In the same way as the classes that belong to the instance *cold cuts*, *consommé* consists of small bags with condiments ready to use that can be bought, and it is for this reason that they are placed in this category.

All subclasses of *consommé* such as *small cubes*, *mixed condiment*, *whole seasoning*, *beef small cubes*, *ajinomoto*, *beef rib consommé*, *chicken small cube*, *salt* and *meat seasoning* are ingredients that are added according to the type of animal fat that is intended to be prepared with. The majority of these are pulverized and previously industrialized, so it is common to find them in the corpus with the name of the company or *ajinomoto*. All these characteristics are part of the definition, in their hyponymy relationship, given that their general sense is to salt, preserve and increase the flavor of food; due to this, the property that ontologically links these classes is named to *condiment* (see Table 5).

Another subcategory within **Processed** is **Flour**, which comprises a series of meronyms such as *bread*, *angel hair*, *bread crumbs*, *grated bread*, *bread powder* and *mature bread*. The instance that relates the category **Flour** with the meronyms that are within its class is the property *baked*.

This property describes those individuals that represent a previous baking process before being incorporated to the recipes.

The entity **Cheese** is defined by a series of subtypes of cheese used in different recipes of gastronomy, so the ontological hierarchy keeps responding to the lexicon found, in which each subcategory reaffirms the structure since it arises from the most general sense within the hyponymic relations that were defined by their relations. The feature, its property, its definition, in its most general sense among each meronym, is that they are part of, or are obtained from a *dairy product*.

The category **Liquor** includes those ingredients that, contrary to the class **Liquids**, are comprised by a type of liquid different to the one that the individuals share with the instance *natural*. The value of its property is obtained from the meronyms' features within a set defined by *wine*, *beer* and *red wine*. One of the characteristics of the conceptual structure of the meronyms in the category **Processed** that the gastronomy lexicon presents in the entity **Liquor** is that the relation with the rest of the individuals is due, mainly, to its condition of "previously elaborated". This process that is characteristic to *beer* and *wine* is fermentation, which was established as property that links these meronyms in the ontology.

Finally, the entity **Processed Maize** has been added to the class which it is a member. This entity follows the distinctive features of the meronyms found in the gastronomy lexicon that differentiates the category **Processed** since in this class there are entities registered that are completely ground such as *rich dough*, *tortilla dough* or *cornstarch*, which are obtained from maize, but they imply a different production from the rest of meronyms in the ontological hierarchy such as *maize dough*, *cheese tortilla*, *home-made tortilla*, *tortilla dough*, *store-bought dough*, *windmill dough*, *cornstarch* and *MasaRica*³. The instance that characterizes the class **Processed Maize** is called *dough*. According to the RAE (online version) dough consists of a mixture that comes from the addition of a liquid to a pulverized matter to obtain a whole; due to this, and according to the sample data, it is the property shared by the meronyms in this class.

The last category of the ontology of the gastronomic lexicon is **Vegetables**. This category covers all those meronyms that are part of vegetables, tubers, leafy vegetables, legumes and fruits found in the corpus. The definition of this category is based on the distinctive

features of the meronym's composition; that is to say, if in previous classes one was defined that represents the lexicon related to animals, it is not strange that by opposition there is an ontological category that gathers the vegetables' lexicon, which can be eaten by humans. This can be completed with data in Table 6.

Class	Vegetables
Definition	RAE: organic being that grows, lives, but does not move from one place to another
Lexical-Semantic relation	Meronymy
Members	cushaw pumpkin, sugar, watercresses, sweet potatoes, chayotes, chaya, indian shot, cauliflower, spinach, fried, guinea, cauliflower leaves, beetroot, cabbage, yucca, mushrooms, <i>kaywa</i> , lettuce, eddoe, heart of palm, potato, fruits, plants, tubers, cucumber, pipián, banana, leek, poró flower, pumpkin sprouts, beetroot, green cabbage, radish, tacacos, bamboo, arrowleaf elephant ear, tomatoes, green beans, vegetables, yucca, carrot, ñampi
Discontinuous with	seasonings, grains, meat, processed, liquids
Properties	raised, fruits, tubers

Table 6: Structural file of the category Vegetables

Source: author's elaboration

This major category is delimited by those vegetables that are plants, fruits or tubers, that is, “organic beings that grow”, and that in this case are extracted from the land's cultivation. Due to this, the properties that delimit this class are obtained such as *raised*, *fruits* and *tubers*.

The property *raised* comprises the entity **Vegetables** since it is extended over the majority of subcategories. This property is characterized because it relates the meronyms *cabbage*, *spinach*, *cucumber*, *green beans*, *lettuce*, *mushrooms*, *cauliflower*, *chaya*, *leek*, *watercresses*, *pumpkin sprouts*, *tomatoes* and *heart of palm*. The RAE (online version) defines *tubers* as underground stems or roots from which different vegetables are extracted. This feature bonds subcategories like **Potato**, **Arrowleaf Elephant Ear**, **Yucca** or **Ñampi**.

The last universal of the category **Vegetables** is **Fruits**. According to the meronyms found in the sample, there are those entities which are in this class that are fruits and are obtained from certain edible or wild plants such as *papaya*, *mango*, *bananas*, *apples*, *almonds*, *raisins*, *peach-palm* and *nacederos*. Then, each definition strengthens its use in different recipes.

5 CONCLUSIONS

Throughout the construction of the ontology, we have seen that this methodology, and the work in general, is guided by the clues and the structuring of the consulted dictionary definitions (both general and terminological), which gave as a result a systematic lexical organization that opened the path to the configuration of classes. Now then, it is important to emphasize; however, that this attends to the information proceeding from known, popular recipes, so the conceptual arrangement was modified according to what Costa Rican speakers have established as subclasses from major categories. In this manner, the arrangement of the terms referring to Costa Rican Central Valley gastronomy takes these three aspects into account and are identifiable at first sight: the ontological, the terminological and the ontoterminological.

In this way, in this meronymic ontology of the ingredients, the different categories were modeled in which one can arrange the lexemes of Central Valley's gastronomy. The categories arise from the definitions found not only through the relations that they establish with the meronyms that delimit them, but also through the definitions given by different gastronomic researches like that of SEDÓ MASÍS (2008) and GÓMEZ DE SILVA (2004).

Regarding the latter, we are interested in showing an interesting finding related to the neological factor. This research shows that the proposed ontology for this gastronomic lexicon, in this specific region of the Spanish speaking world, testifies to categories that *do not exist* neither in the *Glosario de cocina popular costarricense* (SEDÓ MASÍS, 2008), nor in the *Diccionario de Costarriqueñismos* (QUESADA PACHECO, 2012). The omission of these categories clearly shows that the terms have been arranged historically taking only the lexical factor into account but not the conceptual arrangement. The design of this ontology under the scope of the postulates corresponding to different terminological theories and their conception in the *term/concept* differentiation together with the differences on *lexical structure/conceptual structure* that we have rescued from the ontoterminology postulates allows us, then, to integrate categories that have to do with the words in the Central Valley recipes. As an example, we can find the categories *Seasonings* and *Vegetables*. In this case it is important to see the root that they have through the analysis of their components and the subclasses that comprise them. Next, we will see the first case.

During the compiling, there were recipes in which, although it said "add vegetables", the ontological arrangement generated that the aforementioned term was in fact a category and it is even, in plural. In these cases, we believe the authors of the recipes thought that people knew which elements of the semantic field *vegetables* could be used or perhaps they foresaw that readers would choose the ones they preferred the most. These two categories, in this manner, give us a good sign of the traditional gastronomy evolution as well as the current terminological rearrangement. In this sense, the elements that correspond to the category give rise to, even, the discovery of specific subclasses. Now, we will see the second case.

In the category *Seasonings* we found a subclass called **Smells** (olores). Traditionally, when spoken about smells, it is understood that the preparations include chili and onion. In some recipes there is a direct mention to that designation. Costa Rican traditional cuisine glossaries such as Sedó Masís's (2008) acknowledge the term *Smells* as "natural products to emphasize the flavor of other ingredients like chili and onion". Also, Sedó Masís (2008, p. 166) mentions that this designation is excluded from the herbs group, so within the ontological architecture it must have its own subclass:

Olores: término para referirse, de manera general, a los productos naturales para realzar el sabor de las comidas. En el caso de Costa Rica, los "olores" más utilizados son la cebolla, el ajo, el culantro y el chile dulce. Generalmente, las hierbas no son incluidas dentro de este grupo, tal es el caso de orégano, tomillo o albahaca. En algunos casos, a estas últimas se les conoce como "yerbas de olor".

Figure 5: Definition of "olores"

Source: Glosario de cocina popular costarricense, Sedó, 2008

Finally, with these two cases as examples, among others⁴, we can add that this research provides a clearer visual perspective on the Central Valley ingredients arrangement in the different recipes in such a way that, if we pay close attention to it, the definition of **smells** leads us to think, as shown in the consulted glossaries, as a term, but when we move on to the use (to the recipes and the corpus) it is evident that it is more than a term, that it refers to a whole conceptual category that is, in turn, a subclass of *Seasoning*. A contribution like this has only been possible through the review and comparison of specialists and speakers' information.

We can mention three unavoidable categories that make this ontology different from the rest and that correspond with the different terminological perspectives we have reviewed. First of all, regarding the General Theory, it is confirmed that the concept can represent a class of individual objects. Even when they were not present, the two categories mentioned above enabled to see how the gastronomic lexicon was structured in relation to the speakers' thought. This perspective allowed us to focus on the relationships of the elements with the concepts and, therefore, determine that some term was not such, but rather the denomination of a category. This, finally, helped us knowing that some terms are more normalized than others according to their attachment to certain categories.

Secondly, it is worth noticing that, according to the TST, if concepts do not exist as isolated entities, but they do thanks to the texts where authors identify the categories of a specific area, then the appearance of those texts is necessary for a correct arrangement of a terminology. It is because of this that we included the recipes and the texts comprising the corpus, and not only dictionary definitions. When we find cases like that of gastronomy, and this is very important, the validity of the lexicon's arrangement does not strictly lie on the specialists but, as we have also mentioned, the speakers of the community (and sometimes the less knowledgeable) are the ones who preserve the conceptual structuring of such area. It is important not to ignore that the recipes, the names of the ingredients and many more preparations are patrimonial; meaning, more than being object of a specialty discourse, they are preserved in the oral, the colloquial, in shared knowledge. Taking this into consideration, it is worth mentioning we think that there are comprehension units that not always can be structured in a logical or ontological way, but we also consider that the categories that this theory refers to correspond with the analyzable categories from the definitions we used and that go through the mentalist and nominalist description, but not always through the realistic one. (It is worth mentioning the classic example of someone's silence when somebody gives them something they have never eaten and are asked: what does it taste like?).

Thirdly, and finally, we think we have shown with clarity the idea we share with the TCT regarding that knowledge does not always tend toward the general or the specialized, but that the arrangement of concepts adapts to the communicative situation. This also becomes tangible in an important resource: people who cook, even without being specialists, have been able to identify the concepts associated to the dishes they prepare and have been able to transmit them through recipes; in fact, they have identified categories that specialists have not taken into consideration for the construction of their glossaries and dictionaries. This leads us to an interesting reflection: would recipes enter in the area of specialized discourse or would they belong to a general, cultural discourse that is related to home topics? The answer seems clear. This type of linguistic emissions adapts to the communicative situation, or it is structured in such a way that readers, whatever their academic level may be, can follow it to the letter. The communicative focus of the terminology, in regards to this topic, seems to have a point in favor.

This very "disagreement" or arrangement according to the communicative situation (between the terminological arrangement and the conceptual arrangement) is tangible, for example, in supermarkets, where we can find products such as tomato or avocado, which, clearly, from the viewpoint of a botanist are fruits, in the sections exclusive to vegetables, along with pumpkin, potato or chayote, just to name a few.

So, what this research has intended is to put the "disagreement" in play between speakers and specialists to demonstrate that an arrangement of an area's terms is possible, in this case regarding gastronomy, to observe the conceptual arrangement a culture has in regards to its ingredients, recipes and flavors. Such rearrangement is only possible if the terminological, ontological and social dimensions (which here has been contextualized as *ontoterminological*) of the group of people that use part of their lexicon to refer to a specific reality. We wanted to show that these words or terms refer to that part of their reality and the conceptual relationships that intertwine between terms and concepts, must always observe the use their speakers give them depending on the region where they live given that it will be a reflection of the mental arrangement, together with the social structure of a speaker community.

REFERENCES

- AGUILAR, P. *et al. Aportes conceptuales y recomendaciones técnicas para el desarrollo de políticas públicas e iniciativas orientadas al fomento de la cocina tradicional costarricense, bajo un enfoque integral de la Seguridad Alimentaria y Nutricional*. Tesis (Licenciatura) – Campus Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, 2014.
- ÁLVAREZ, Y. *Cocina tradicional costarricense 2: Heredia y Limón*. Ministerio de Cultura y Juventud. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. San José: Imprenta Nacional, 2007.
- ÁLVAREZ, Y. *Cocina tradicional costarricense 5: San José*. Ministerio de Cultura y Juventud. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. San José: Imprenta Nacional, 2008.
- ÁLVAREZ, Y. *Cocina tradicional costarricense 3: Ciudad de Cartago*. Ministerio de Cultura y Juventud. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. San José: Imprenta Nacional, 2009.
- CABRÉ, T. *La terminología: teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: IULA, 1999.
- CAMPABADAL, I. *Cocina contemporánea de Costa Rica*. San José: EUCR, 2005.
- CHANDRASEKARAN, B.; JOSEPHSON, J. R.; BENJAMINS, R. V. What are ontologies, and why do we need them?. *IEEE Intelligent Systems and Their Applications Special Issue on Ontologies*, v.14, n.1, p. 20-26, 1999.
- FABER, P. *et al.* Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, v.12, n.2, p. 189-213, 2012.
- FEDOR DE DIEGO, A. *Terminología teórica y práctica*. Caracas: Equinoccio/INESCO, 1995.
- GÓMEZ DE SILVA, G. *Diccionario internacional de la gastronomía*. México: FCE, 2004.
- GONZÁLEZ, L. *Cocina costarricense*. Extraído de: <http://recetasdecostarica.blogspot.com/> Consulta: 2 enero 2014.
- HIRST, G. Ontology and the lexicon. In: STAAB, S.; STUDER, R. (ed.). *Handbook on ontologies*. Berlin. Springer-Verlag, 2004. p. 209-229.
- JACKENDOFF, R. *Patterns in the mind: language and human nature*. New York: BasicBooks, 1994.
- L'HOMME, M.-C. Terminologies and taxonomies. In: TAYLOR, J. R. (ed.). *The Oxford handbook of the word*. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 334-339.
- MILLER, G. *et al.* *Introduction to Wordnet: an on-line lexical database*. 1993. Extraído de: <http://wordnetcode.princeton.edu/5papers.pdf> Consulta: 2 en. 2014.
- OPEN BIOMEDICAL ONTOLOGIES (OBO). *The open biological and biomedical ontologies*. Extraído de: <http://www.obofoundry.org/>. Consulta: 2 en. 2015.
- QUESADA PACHECO, M. A. *Diccionario de costarriqueñismos*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2012.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española* (en línea). Extraído de: www.rae.es. Consulta: 5 feb. 2015.

ROCHE, C. Le terme et le concept: fondements d'une ontoterminologie". In: TOTH, France, 2007. *Terminology & Ontology: Theories and applications*. Annecy, France, June 1st 2007.

ROCHE, C. *et al.* *Ontoterminology: A new paradigm for terminology*. Conference on Knowledge Engineering and Ontology Development. Madeira, Portugal, oct. 2009.

ROCHE, C. Ontoterminology: how to unify terminology and ontology into a single paradigm. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC-2012), 8, 2012. *Proceedings...* Istanbul: ELRA, 2012. p.2626-2630.

ROSS, M. *Entre el comal y la olla: fundamentos de gastronomía costarricense*. San José: EUCR, 2001.

SANDY (Pseud.). *Comidas a la tica*. San José: SANDY, 2009.

SÁNCHEZ, V. El léxico relativo al ámbito del tamal en Costa Rica. *Káñina* 30, 191-197, 2006.

SEDÓ MASÍS, P. *Glosario de cocina popular costarricense: descripción general de alimentos, equipos, utensilios, técnicas de preparación y frases populares*. San José: ENUCR, 2008.

SMITH, B. Ontological engineering course. Universidad de Buffalo, *Ontology and the Semantic Web*, ppt, 26 Agosto 2013. Extraído de: http://ncorwiki.buffalo.edu/index.php/Ontological_Engineering#August_26:_Basic_Introduction_to_Ontology. Consulta: 2 en. 2014.

SPEAR, A. D. *Ontology for the twenty first century: an introduction with recommendations*. 2006. Extraído de: <http://www.ifomis.org/bfo/documents/manual.pdf>. Consulta: 2 en. 2014.

SMITH, B. *Basic formal ontology 2.0*. 2014. Extraído de: <http://www.ifomis.org/bfo/>. Consulta: 3 de noviembre de 2014.

TEMMERMAN, R. *Towards new ways of terminology description: the sociocognitive-approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

WÜSTER, E. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik* [La normalización internacional de la terminología técnica, particularmente en electrotécnica]. 1931. Tesis (Doctorado). Stuttgart: Bonn: Bouvier y Co, 1931. [reedición, 1970].



Received in January 22, 2019. Approved in April 15 2020.

DICIONÁRIOS EM SALA DE AULA: ANÁLISES DO MATERIAL DE APOIO DESTINADO AO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

**DICCIONARIOS EN EL AULA: ANÁLISIS DEL MATERIAL DE APOYO DESTINADO A LA
ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE SÃO PAULO**

**DICTIONARIES IN THE CLASSROOM: ANALYZES OF THE STUDENT'S NOTEBOOK
PROVIDED TO PUBLIC HIGH SCHOOLS BY THE STATE OF SÃO PAULO**

Sabrina de Cássia Martins*

Claudia Zavaglia**

Universidade Estadual Paulista | campus São José do Rio Preto

RESUMO: A virada do século XX para o século XXI no contexto brasileiro é acompanhada por uma nova leitura sobre o conceito de formação linguística do indivíduo. Nesse cenário, a atenção volta-se para as tecnologias que atuam como instrumentos de apropriação das línguas, bem como para a sua eficácia. O presente trabalho segue uma orientação lexicográfica a partir de uma perspectiva multidisciplinar e tem como objetivo provocar a reflexão sobre o uso do dicionário em sala de aula. Expomos um breve panorama sobre as políticas linguísticas no Brasil (BAGNO; RANGEL, 2005; TORQUATO, 2010; OLIVEIRA, 2013), em especial as tentativas de reinserção do dicionário no cotidiano do cidadão brasileiro (BOLZAN; DURÃO, 2011; KRIEGER, 2005; 2012;

* Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de São José do Rio Preto - SP - IBILCE. Atualmente, desenvolve seu pós-doutorado e atua como professora substituta do Departamento de Letras Modernas na mesma instituição. E-mail: sabrina.martins@unesp.br.

** É livre-docente em Lexicografia e Lexicologia desde 2009. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto - SP - IBILCE, atuando desde 2003 na Pós-graduação em Estudos Linguísticos na linha Lexicologia e Lexicografia. E-mail: claudia.zavaglia@unesp.br.

PONTES; SANTIAGO, 2009; PONTES, 2009, 2014). Em segundo lugar, analisamos a forma como isso vem sendo estimulado pelo Estado no dia a dia em sala de aula. Para tanto, tomamos como base o material de apoio para o Ensino Médio fornecido para as escolas públicas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Apesar dos esforços tanto por parte do Governo Federal quanto do Estado de São Paulo para nortear a aprendizagem, observa-se a falta de direcionamento da manipulação de dicionários, glossários e enciclopédias, além da falta de estímulo quanto ao uso das obras de referência em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem. Língua materna. Dicionário. Sala de aula.

RESUMEN: El cambio del siglo XX al siglo XXI, en el contexto brasileño, va acompañado de una nueva lectura sobre el concepto de formación lingüística del individuo. En este escenario, la atención se centra tanto en las tecnologías que actúan como instrumentos para la apropiación de las lenguas, como en su eficacia. El presente trabajo sigue una orientación lexicográfica desde una perspectiva multidisciplinaria y tiene como objetivo provocar una reflexión sobre el uso del diccionario en el aula. En primer lugar, presentamos un breve panorama de las políticas lingüísticas en Brasil (BAGNO; RANGEL, 2005; TORQUATO, 2010; OLIVEIRA, 2013) y, en particular, los intentos de reintegrar el diccionario a la vida cotidiana de los ciudadanos brasileños (BOLZAN; DURÃO, 2011; KRIEGER, 2005, 2012; PONTES; SANTIAGO, 2009; PONTES, 2009, 2014). En segundo lugar, analizamos la forma como eso viene siendo estimulado por el Estado en la cotidianidad del salón de clase. Para ello, tomamos como base el material de apoyo de nivel secundario provisto a las escuelas públicas por el Departamento de Educación del Estado de São Paulo. A pesar de los esfuerzos, tanto por parte del Gobierno Federal como del Gobierno del Estado de São Paulo, para guiar el aprendizaje, se observa una falta de direccionamiento en la manipulación de diccionarios, glosarios y enciclopedias, además de la falta de estímulo hacia el uso de obras como consulta en el aula.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza/aprendizaje. Lengua materna. Diccionario. Aula.

ABSTRACT: The passage from the 20th to the 21st century in the Brazilian context is accompanied by a new interpretation of language background. In this scenario, attention is focused on technologies that act as language appropriation instruments as well as on their effectiveness. This work follows a lexicographic orientation from a multidisciplinary perspective, and aims to instigate the reflection on dictionary use in the classroom. Firstly, we present a brief overview about the Brazilian language policies (BAGNO; RANGEL, 2005; TORQUATO, 2010; OLIVEIRA, 2013), especially those of dictionary reintegration in the daily life of Brazilian citizens (BOLZAN; DURÃO, 2011; KRIEGER, 2005; 2012; PONTES; SANTIAGO, 2009; PONTES, 2009, 2014). Secondly, we examine how dictionary use has been stimulated in Portuguese language classrooms of public high schools. Therefore, we analyse the High School student's notebook provided to public schools by the Department of Education of the State of São Paulo. Despite all the efforts by both the Federal Government and the São Paulo State Government to guide learning process, there is a lack of orientation and encouragement to dictionaries, glossaries and encyclopedias use in the classroom.

KEYWORDS: Teaching/learning. Mother tongue. Dictionary. Classroom.

1 INTRODUÇÃO

O dicionário, ao lado da gramática, é um dos pilares do saber metalingüístico de uma língua, ambos produtos do seu processo de descrição (AUROUX, 1992). Desde o princípio, as obras lexicográficas constituíram-se como artefatos culturais e sua produção sempre esteve relacionada à satisfação das necessidades do ser humano (FUERTES-OLIVERA; TARP, 2008), desempenhando um papel social bem definido e essencial para toda e qualquer comunidade, o que inclui a interpretação de uma cultura e a compreensão de seu progresso (JACKSON, 2002).

Como relato lingüístico, o dicionário é responsável por memorizar o conjunto lexical de uma língua, consagrando a expressão verbal de uma cultura e o progresso de uma sociedade, permitindo sua interpretação por outros povos. Assim como a sociedade que o produz, também o dicionário modifica-se no decorrer do tempo. Como registro de uma língua, tal obra descreve os efeitos das mudanças da sociedade na atualização do léxico. A consulta ao dicionário, por outro lado, revela a relação de correspondência entre objetos do mundo. Tal fato aponta para o seu papel de intermediar simbolicamente a determinação dos significados e apoiar a construção da rede de conhecimento lingüístico (COROA, 2011).

No decorrer dos séculos, a prática de elaboração de dicionários assume diferentes propósitos, refletindo as transformações sociais. Assim, a partir do século XVIII, o dicionário, entendido como um instrumento de autoaprendizagem, transita entre a função cultural e a educadora, quando já no século XX, devido ao seu caráter prescritivo e normativo, passa a ter a função escolar (BÉJOINT, 2010).

A virada do milênio traz consigo o caráter e o rigor científico necessários para o papel do dicionário como representante de uma língua, elevando a Lexicografia ao patamar de ciência. Sua preocupação concentra-se em demonstrar o uso a partir de contextos autênticos. Nesse aspecto, identificamos o referencial teórico resgatado dos estudos da linguagem e retomamos sua parceria com a gramática para o ensino-aprendizagem de línguas. A preocupação quanto à eficácia do dicionário demonstra-se pela ascensão da Lexicografia Pedagógica, entendida como um ramo da Lexicografia que se ocupa 1. da análise das potencialidades pedagógicas dos dicionários, 2. da investigação do uso de tais obras por estudantes e professores e 3. da elaboração de dicionários pedagógicos, tendo como objetivo maior promover o dicionário como uma ferramenta que proporciona o acesso ao conhecimento novo e o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas.

Contudo, considerando a Lexicografia como disciplina que integra os vieses teórico e prático, a realidade atual demonstra o descompasso entre o conhecimento produzido pela academia e a finalidade última do objeto dicionário, isto é, a apropriação do saber linguístico pelo usuário da obra. Isso significa que, embora os estudos contemporâneos em Lexicografia assumam como base para a elaboração das obras lexicográficas as necessidades do usuário, este último sente-se inseguro e desmotivado quanto ao uso do dicionário.

O presente trabalho segue uma orientação lexicográfica a partir de uma perspectiva multidisciplinar, na medida em que o dicionário assume o papel de instrumento de reflexão sobre a língua e de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, partindo da análise do material de apoio voltado ao Ensino Médio das escolas públicas e formulado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, edição 2014-2017, analisamos a forma como o uso do dicionário de língua materna vem sendo estimulado pelo material didático no dia a dia em sala de aula. Para tanto, nas próximas páginas, primeiramente, expomos um breve panorama sobre as políticas linguísticas no Brasil, em especial as tentativas de reinserção do dicionário no cotidiano do cidadão brasileiro. Posteriormente, analisamos o modo como tal missão é estimulada pelo Estado no dia a dia em sala de aula.

2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E DICIONÁRIOS

É historicamente comprovado que a imposição da língua é uma forma de domínio cultural, de implantação de poder e supressão de identidade. Também a língua é organizada em sistemas estruturados, cujas assimetrias e dominação refletem aquelas estabelecidas pela sociedade. Como enfatiza Guimarães (2001), o político remete à forma de tomar a palavra. Por conseguinte, o Estado, na tentativa de mediar conflitos e gerenciar as negociações que tenham como tema a relação entre poder e língua, ou entre a língua e seus usos na sociedade, propõe *políticas linguísticas*.

Calvet (2002, p.145 *apud* TORQUATO, 2010, p. 7-8) determina que a política linguística envolve [...] “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, ou seja, propostas elaboradas por indivíduos integrantes de um grupo social, cujo objetivo é estabelecer um vínculo entre língua e sociedade. Oliveira (2013) baseando-se em Calvet (2007), enfatiza que uma política linguística abrange as relações entre as línguas e a sociedade, pois determina “[...] em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas”.

Louis-Jean Calvet sustenta, nesses dois estudos mencionados, que há duas maneiras de gerir as políticas linguísticas: *in vivo*, procedendo das práticas sociais, ou *in vitro*, intervindo sobre elas. Cabe ao Estado executar tais propostas por meio do *planejamento linguístico*, isto é, o caminho a ser seguido durante a implementação das políticas linguísticas para a sua concretização, mediando as reivindicações e as ações político-identitárias dos indivíduos.

No contexto latino-americano, segundo o autor supracitado, as línguas são instrumentos de relações de poder herdadas do período colonial e utilizados nos períodos posteriores para dominação das línguas locais. Como bem observam Bagno e Rangel (2005), a história da formação da sociedade brasileira demonstra a atuação da língua no processo de dominação cultural, além da tentativa de criar uma imagem de um país monolíngue e, portanto, nacionalmente coeso, harmônico e homogêneo. Tal fato é comprovado pela repressão sofrida pelos habitantes brasileiros no que tange à língua falada ao longo da história. Em um primeiro momento, temos a imposição da língua geral; posteriormente, já no século XVIII, a proibição, por parte da metrópole portuguesa, da utilização da língua geral. Nesses casos, como apontado por Orlandi (1998), predomina a posição de política linguística que tem como princípio a dominação como valor, visto que há a anulação das diferenças e a absorção da cultura do outro.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, ocorre a instituição da língua nacional, representante da unidade social brasileira. Nesse período, nasce o conceito de norma culta como sinônimo de norma padrão, tal como o espelho do desejável na interação entre falantes de escolaridade superior completa em situações formais. Como bem sublinha Madeira (2005), durante as primeiras décadas do século XX predominava o sistema de ensino que ignorava as camadas populares, estando baseado no aspecto normativo e discriminatório de toda e qualquer variedade linguística desviante da norma padrão.

Tal cenário se transforma a partir da década de 30, com a Constituição de 1934, que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da educação, resultado das manifestações que clamavam pelo fim do ensino discriminatório e excludente. Contudo, no decorrer das décadas posteriores, embora o ensino de língua materna tenha assumido uma concepção de língua nacional como instrumento de comunicação e expressão cultural, trazendo como proposta a inserção de diferentes textos em aula, a prática continuou a adotar a face homogeneizadora da língua. Trata-se de um hábito herdado do início do século passado que concebe a língua como um objeto estático, puro e correto, imortalizado nas obras dos grandes escritores e relatado nos livros de gramática e nos dicionários.

Consequentemente, a concepção de língua abordada em sala de aula continuou sendo aquela portadora de autoridade, capaz de assegurar o sentimento de unidade da sociedade brasileira. Assim, em prol do respeito às regras da desejada norma culta, optou-se por desconsiderar a existência das variantes linguísticas e por ignorar a variação inerente às línguas naturais. A face heterogênea, representada pelas variedades utilizadas nas práticas cotidianas, continuou estigmatizada e desconsiderada nas reflexões linguísticas durante as aulas de português.

Esse panorama permanece estático até o final do século XX. Diante do nível crítico de conhecimento sobre a língua portuguesa por parte da maioria dos brasileiros, admite-se a necessidade de renovação do seu ensino. Durante a segunda metade do século passado, o debate volta-se à inconsistência teórica e à falta de coerência do modelo normativo por não explicar o uso real da língua. Reconhece-se que o papel da escola é o de proporcionar condições para que o aluno conheça outras variedades linguísticas. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados no ano 2000, resgatam de modo mais evidente a contribuição dos estudos linguísticos, reflexo da intensa discussão acerca do ensino-aprendizagem de língua materna. Dessa forma, ocorre a transição do foco concentrado na gramática normativa para uma postura que privilegia o texto, sem que para tanto sejam excluídas situações didáticas direcionadas à palavra ou à frase. Uma postura que exige a reavaliação das concepções de linguagem, de língua e até mesmo de ensino de língua materna.

Efetivamente, embora exista o diálogo entre as políticas de ensino e as reflexões teóricas no âmbito dos estudos linguísticos, as mudanças em sala de aula ocorrem em um ritmo bem mais lento, que implica uma transformação do sujeito-aluno, bem como a diluição de uma ideologia linguística impregnada na sociedade. Nesse aspecto, Bagno e Rangel (2005) defendem a articulação entre as demandas sociais, as políticas públicas e a pedagogia da educação em língua materna, de modo a privilegiar a integração de diferentes recursos linguísticos em cada situação comunicativa.

Castilho (2001), por sua vez, ao reconhecer o problema da performance na modalidade escrita, enfatiza que escrever é um trabalho penoso que exige o compromisso com a palavra, ou seja, em dizer algo com coerência e com argumentos. Logo, é preciso possibilitar ao aluno o reconhecimento das características discursivas típicas de cada evento comunicativo para que ele se aproprie do conhecimento em língua materna e esteja apto ao seu uso em todo e qualquer contexto.

Concernente à presença do dicionário em sala de aula e à sua contribuição para o ensino-aprendizagem de língua materna, embora o objetivo de tais obras de referência seja descrever o léxico de uma língua, durante muito tempo, tal descrição restringiu-se à variedade culta, representada pela literatura de língua portuguesa. Logo, uma realidade distante daquela do aluno comum. Ao longo do século XX, predomina o caráter prescritivo e normativo aliado à sua função escolar (BÊJOINT, 2010). Tal cenário modifica-se apenas no final do século passado, com o crescente avanço da Lexicografia como disciplina e área de estudo. A seguir, discorreremos sobre as políticas de inserção das obras lexicográficas no cotidiano do aluno.

3 O PNLD: DICIONÁRIOS E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA

Nas últimas décadas, o Governo Nacional, alarmado com os resultados negativos sobre a situação de ensino-aprendizagem de língua materna obtidos através de testes avaliativos, dentre eles a Saeb para os anos finais do Ensino Fundamental e o Enem para os alunos do Ensino Médio (EM), tem destinado maior atenção à formação dos brasileiros. Para tanto, forças-tarefas, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram implementadas para contornar esse cenário. Como ressaltam Durão e Bolzan (2011, p. 183), o programa "[...] além de retomar o valor pedagógico de gramáticas e dicionários, propondo remodelá-los da forma mais próxima possível das situações e demandas do ensino e aprendizagem formais, também induziu à inclusão da consulta a dicionários como objeto de ensino e aprendizagem escolar."

É a partir dos anos 2000 que os dicionários passam a integrar de forma efetiva o PNLD, fato que, segundo Santos e Sousa (2015), estimula a produção de obras para o uso em sala de aula por parte das editoras brasileiras. A princípio, os dicionários são distribuídos de forma individual. Com a reformulação do programa em 2006, duas mudanças ocorrem: 1) a partir desse momento, o objetivo é "*equipar as escolas* com um número significativo de diferentes títulos de dicionários" (BRASIL, 2006, p. 31, grifo do autor); 2) os dicionários são organizados em acervos distintos, cada um direcionado a um nível de ensino-aprendizagem, obedecendo "a propostas pedagógicas e lexicográficas particulares, voltadas para o aluno de um ou outro desses níveis" (BRASIL, 2006, p. 32).

Por conseguinte, observa-se em tais obras particularidades tanto na macro quanto na microestrutura, sendo respeitadas as características do público ao qual a obra é destinada. O PNLD/2006 define três tipos de obras lexicográficas, todas direcionadas ao Ensino Fundamental. O PNLD/2012, por outro lado, inclui um quarto tipo, destinado ao Ensino Médio (EM). Assim, temos a seguinte distribuição dos dicionários, de acordo com as etapas de ensino: "Tipo 1 — para o 1º ano do EF; Tipo 2 — para o período entre o 2º e o 5º ano do EF; Tipo 3 — para o segundo segmento do EF; Tipo 4 — para o EM." (BRASIL, 2012, p.3). Também em 2006 é lançado o *Guia Dicionários em Sala de Aula* (BRASIL, 2006), um incentivo para o uso dos dicionários em sala de aula.

Seguramente, como instrumento didático, o valor do dicionário é inegável, visto seu objetivo em descrever o comportamento linguístico, gramatical e pragmático de uma unidade léxica. De acordo com Carstens (1995), o dicionário auxilia o falante a atingir a proficiência em uma língua, o que significa dominá-la quanto à leitura, à escrita, à fala e à compreensão. Logo, justifica-se a atual contemplação de obras lexicográficas pelo PNLD, que entende tais obras, ao lado da gramática, como textos metalinguísticos por excelência.

Contudo, como enfatizado por Krieger (2005, 2012), o dicionário ainda é pouco explorado em sala de aula. Tal fato, explica a autora, relaciona-se, por um lado, ao descompasso dos estudos na área, por outro, à falta de segurança e preparo dos professores para utilizá-lo de forma eficiente em sala. Carstens (1995) elenca uma série de fatores que contribuem para essa situação: 1. ausência nos currículos; 2. disponibilidade de dicionários; 3. aversão ao uso de dicionários; 4. interferência comunicativa (geralmente na fala, em que não há como interromper a comunicação para fazer uma busca no dicionário); 5. conhecimento sobre os tipos de dicionários; 6. falta de habilidade quanto ao uso de obras de referência por parte dos alunos; 7. a abordagem, o conhecimento e a atitude do professor.

Apesar da inserção do dicionário nos documentos oficiais, os próprios parâmetros curriculares resumem sua aparição em sala a uma ferramenta de consulta pontual, com propósito específico, por exemplo, uma dúvida em relação à ortografia de uma dada unidade lexical, ou em relação ao seu sentido, porém não como um instrumento de constante reflexão sobre a língua. Diante da

obrigatoriedade em definir qual o melhor dicionário (KRIEGER, 2011), que requer uma análise crítica e avaliativa em consonância com o projeto de ensino, o professor acaba por render-se à lógica comercial ou aos critérios práticos. A esse respeito, até o ano de 2006 os dicionários escolhidos pelo MEC eram considerados inapropriados para alguns ciclos de ensino. Apenas a partir desse ano que a análise dos dicionários submetidos à avaliação passou a adotar critérios rigorosos e teoricamente fundados.

Sendo assim, dentre os itens supracitados propostos por Carstens (1995), a falta de habilidade e a atitude do professor são aspectos que necessitam de maior atenção no contexto escolar brasileiro. O despreparo do mestre frente ao uso das obras lexicográficas em sala de aula resulta na utilização superficial da obra por parte do aluno, no desperdício do potencial informativo da obra, assim como no desenvolvimento da antipatia pelo instrumento por parte do discente e até mesmo na criação/sustentação de mitos e crenças relacionados ao livro. Portanto, torna-se indispensável tanto para o professor quanto para o aluno:

- a) entender que o fazer lexicográfico não se resume à compilação de palavras listadas em ordem alfabética;
 - b) perceber, conseqüentemente, que um dicionário não é igual ao outro;
 - c) reconhecer a riqueza linguística e cultural que representa o objeto dicionário.
- Em contrapartida, é preciso que o professor, como orientador da formação intelectual do aluno, saiba:
- d) identificar os princípios teóricos e metodológicos que conduziram a elaboração da obra;
 - e) definir a categoria de dicionário mais adequada para o contexto de uso e para o seu projeto de ensino.

A partir desses pressupostos, o professor terá condições de aproveitar o instrumento didático que é o dicionário em sua totalidade. Sobre o papel do docente, Durão e Bolzan (2011, p. 326) enfatizam que “[...] professores mais preparados podem ser agentes melhor qualificados para a transformação do meio escolar em conjunto com a consideração dos conhecimentos já dominados pelos alunos”.

Baseando-nos em Ciro (2007), acrescentamos que o domínio do dicionário como ferramenta de ensino potencializa a elaboração de estratégias de ensino de língua, sobretudo no que diz respeito à apropriação do léxico. Becerra Hiraldo (2012) afirma que os exercícios envolvendo o trabalho com o léxico precisam estar sustentados em uma base teórica sólida. Por isso, é preciso que o professor realize uma autoavaliação sobre seus conhecimentos lexicológicos e lexicográficos.

Por outro lado, no que tange ao interesse por parte do discente, Nadin e Fuentes Morán (2015) argumentam:

[...] el uso correcto de cualquier herramienta exige una cierta conciencia de para qué sirve, cómo funciona, qué se puede esperar de ella, etc. [...] El conocimiento más o menos profundo de esta forma de conglomerado textual (Wiegand y Fuentes Morán, 2009) depende generalmente de la experiencia del usuario, en muchos casos iniciada en el ámbito escolar, de su formación, de sus intereses, y de las más variadas circunstancias individuales. (NADIN, FUENTES MORÁN, 2015, p.2)

É evidente, portanto, que o sucesso da consulta da obra depende de uma iniciativa bilateral, em que o professor incita a curiosidade do aluno e a orienta; por seu turno, o aluno age de forma autônoma e consciente durante a pesquisa.

Uma vez tendo assumido o aluno o papel de personagem principal no processo de ensino-aprendizagem, cabe também a ele refletir sobre os significados das unidades lexicais, descrevê-los, contrapô-los em diferentes situações comunicativas, além de confrontar a sua intuição com o sentido dicionarizado, de modo a reconstruir a sua identidade e desenvolver o senso crítico sobre a evolução da língua e sobre as relações de poder por ela instauradas. Definitivamente, todo o processo de elaboração de tais obras segue uma ideologia, uma visão de mundo e um objetivo. Logo, é preciso identificá-los e assumir uma posição em relação a eles. O professor, nesse processo, atua como o mediador desse descobrimento.

Nesse sentido, torna-se fundamental o contato direto do profissional em Lexicografia com o público por meio do diálogo com professores e alunos, de forma a evitar frustrações de ambas as partes com a obra, por um lado, e desenvolver um olhar crítico sobre a mesma, por outro, que desmistifique as crenças (PONTES; SANTIAGO, 2009) ainda arraigadas na sociedade brasileira, como por exemplo a atemporalidade, a completude, a neutralidade e a qualidade de representante universal de uma língua (PONTES, 2009, 2014).

4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO AO ENSINO MÉDIO OFERECIDO PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO.

O *Caderno do Aluno - Língua Portuguesa e Literatura* (SÃO PAULO, 2014) tem como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e objetiva articular o currículo com o ambiente em sala de aula. Cada caderno é destinado a uma série do Ensino Médio e é dividido em dois volumes. O educador, por sua parte, conta com o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014), que traz orientações didático-pedagógicas para o desenvolvimento eficiente das competências e habilidades exigidas do alunado nesse período escolar. O material em apreço é fruto do esforço de implantar o Currículo Oficial e articular os objetivos educacionais visados no Estado de São Paulo.

No que tange à Matriz de Avaliação Processual - MAP (SÃO PAULO, 2016), especificamente a versão lançada pela mesma secretaria em 2016, seu propósito é monitorar a qualidade do aprendizado das competências e habilidades em foco em cada etapa escolar. Ao adotar uma perspectiva longitudinal de aprendizagem, ilustra o conteúdo de forma progressiva, pois o desenvolvimento do conhecimento do aluno é visto como um processo. Assim, em cada ano, para cada bimestre, foca-se na Matriz, um conjunto de *conteúdos* a serem trabalhados pelo professor, com o auxílio do material de apoio, em uma dada *modalidade organizativa* e que buscará uma determinada *avaliação processual/habilidade*. As figuras 1 e 2 ilustram a proposta para o primeiro bimestre da primeira série do EM.

1ª Série – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/Habilidade	
Esfemas de atividades sociais da linguagem As diferentes mídias A língua e a constituição psicossocial do indivíduo A língua portuguesa na escola: o gênero textual no cotidiano escolar A literatura na sociedade atual Lusofonia e história da língua portuguesa Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura • Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios Estruturação da atividade escrita • Projeto de texto • Construção do texto • Revisão Textos prescritivos (foco: escrita) Projeto de atividade midiática (reportagem fotográfica, propaganda, documentário em vídeo, entre outros) Texto lírico (foco: leitura) Poema: diferenças entre verso e prosa Texto narrativo (foco: leitura) Conto tradicional Texto argumentativo (foco: escrita) • Opiniões pessoais	Situação de Aprendizagem 1 – Comunicação: palavras no mural Habilidades: 1. Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal. 2. Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam os textos expositivos, apropriando-se deles no processo de construção do sentido. 3. Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam a notícia informativa (texto informativo), apropriando-se deles no processo de construção do sentido. 4. Identificar, pela comparação, as principais diferenças e semelhanças entre os textos informativos e os expositivos. Situação de Aprendizagem 2 – Lusofonia – sim, nós falamos português! Habilidades: 1. Analisar e produzir textos informativos. 2. Elaborar e produzir textos expositivos. 3. Identificar ideias-chave. 4. Expressar-se oralmente, respeitando a tomada de turno. 5. Valorizar a riqueza da língua portuguesa. 6. Expressiva e o patrimônio social da língua portuguesa. Situação de Aprendizagem 3 – Você está na mídia? Habilidades: 1. Localizar ideias-chave. 2. Concatenar ideias-chave na elaboração de uma síntese. Situação de Aprendizagem 4 – A história da língua portuguesa Habilidades: 1. Localizar ideias-chave em textos em verso e prosa. 2. Relacionar textos de gêneros diferentes, aproximados pelo mesmo tema. 3. Valorizar o turno no processo dialógico de expressão oral.	Aspectos Textuais • Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais. • Identificar ideias-chave em um texto. • Identificar o público-alvo de um texto. • Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto. • Localizar informações explícitas em um texto (verbetes de dicionário). • Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que se referem ao mesmo tema. • Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um gênero textual (notícia, poema).

Figura 1: Conteúdos da MAP

Fonte: Retirado de MAP (2016, p.46)

1ª Série – 1º bimestre (continuação)		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/Habilidade	
Texto expositivo (foco: leitura e escrita) • Tomada de notas • Resumo de texto audiovisual (novela televisiva, filme, documentário, entre outros) • Legenda Relato (foco: leitura e escrita) • Notícia Informação, exposição de idéias e mídia impressa Intencionalidade comunicativa Estratégias de pós-leitura Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura Funcionamento da língua Análise estilística: verbo, adjetivo e substantivo Aspectos Linguísticos específicos da construção do gênero Construção da textualidade Identificação das palavras, sinônimos e idéias-chave em um texto Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia Visão crítica do estudo da gramática Compreensão e discussão oral A oralidade nos textos escritos Discussão de pontos de vista: Literatura e Arte Expressão oral e tomada de turno	Situação de Aprendizagem 5 – A palavra me faz eu... Habilidades: 1. Distinguir poema de poesia. 2. Relacionar textos visuais com textos literários. 3. Analisar textos literários. 4. Relacionar o uso da norma-padrão às diferentes esferas de atividade social.	Aspectos Linguísticos • Identificar marcas linguísticas em textos, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. • Identificar recursos semânticos expressivos (figuras de linguagem: ambiguidade, personificação) em um texto. • Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (conotação e denotação) em um texto. • Reconhecer o efeito de sentido produzido pela utilização de adjetivo, substantivo, verbo em um texto. • Reconhecer os usos da norma-padrão e de outras variedades linguísticas em diferentes situações de uso social da língua.

Figura 2: Conteúdos da MAP

Fonte: Retirado de MAP (2016, p.47 - continuação)

Verifica-se, claramente, a expectativa quanto ao uso do dicionário como um objeto didático e necessário em sala de aula. É evidente, ainda, que se espera que um aluno da primeira série do EM tenha contato com aspectos lexicográficos necessários ao pleno uso do dicionário, especificamente, localizar informações explícitas a respeito de uma unidade lexical, seja ela utilizada nos discursos cotidianos ou pertencente a um domínio específico do saber científico-tecnológico, em verbetes de dicionários. Contudo, nenhuma atenção concreta é dada ao direcionamento da manipulação de dicionários, glossários e enciclopédias. Antes, no Caderno do Professor apenas encontramos menções a tais obras de referência nos roteiros de cada unidade a ser trabalhada, como representado na figura que segue, referente à Situação de aprendizagem 1 “Comunicação: palavras no mural”, do Caderno 1, Vol. 1, da 1ª série do EM.

<p>Conteúdos e temas: o mural escolar; verbetes de dicionário ou de enciclopédia; notícia informativa; tomada de notas.</p> <p>Competências e habilidades: relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal; reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam os textos expositivos, apropriando-se deles no processo de construção do sentido; reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam a notícia informativa (texto informativo), apropriando-se deles no processo de construção do sentido; identificar, pela comparação, as principais diferenças e semelhanças entre os textos informativos e os expositivos.</p> <p>Sugestão de estratégias: aula interativa, com a participação dialógica do aluno, com a preparação e conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor; uso de recursos audiovisuais; valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado na reflexão e no fazer.</p> <p>Sugestão de recursos: livro didático; dicionário de língua portuguesa; filmes; textos diversos; mural da escola; comunicados escolares; música.</p> <p>Sugestão de avaliação: discussão em classe; análise do caderno; texto poético; notícia informativa e texto expositivo produzido pelos alunos.</p>
--

Figura 3: Roteiro para o professor

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.8)

No roteiro para a aplicação da Situação de aprendizagem 1 “Comunicação: palavras no mural”, do Caderno 1, Vol. 1, da 1ª série do EM, sugere-se que o professor utilize verbetes de dicionários ou enciclopédias para apresentar tal gênero ao aluno e incentivar determinado uso no cotidiano escolar. No entanto, como discutido anteriormente, o despreparo do docente quanto aos

pressupostos lexicográficos é um empecilho para o uso de obras de referência em sala. Aliado a tal fator, a falta de tempo hábil, tanto para o preparo quanto para a aplicação de atividades extras, é outro impedor do uso de obras lexicográficas em sala.

Por conseguinte, o professor limita-se às atividades presentes no Caderno do Aluno, tais como a ilustrada a seguir:

2. Relacione as palavras com as definições correspondentes:

- a) interação.
- b) linguagem.
- c) mensagem.
- d) textualidade.
- e) signo.

- () “sequência de signos organizados de acordo com um código e veiculados de um emissor para um receptor, por um canal que serve de suporte físico à transmissão” (*Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).
- () “conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade” (*Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).
- () faz de um texto mais do que um monte de frases soltas, ou seja, um todo com significado para o leitor.
- () “sistema de signos convencionais que pretende representar a realidade e que é usado na comunicação humana” (JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006).
- () “qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (a balança em lugar de ‘justiça’; a suástica, de ‘nazismo’ etc.)” (*Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

Figura 4: Atividade com uso de dicionário

Fonte: Retirado do Caderno do Aluno do 1º ano do EM (2014-2017, p.8)

De um modo geral, a proposta nesse exercício é o trabalho com a definição lexicográfica. É preciso enfatizar, contudo, que as unidades lexicais abordadas pertencem a uma terminologia específica, cuja particularidade está representada na definição, fato que dificulta o desenvolvimento do exercício por parte do aprendiz. Definitivamente, trata-se de uma atividade que pouco contribui para a integração do dicionário no cotidiano do aluno.

Em suma, visto que se trata de uma unidade que tem como tema o trabalho lexical para a comunicação, para a inserção do objeto dicionário na sequência didática, é fundamental que o professor:

- a) tenha consciência de que o dicionário, ao lado da gramática, é um pilar do saber metalinguístico de uma língua natural;
- b) tenha conhecimento teórico aprofundado sobre as características do léxico das línguas naturais;
- c) esteja familiarizado com as funções e as características dos dicionários.

Consequentemente, ele estará preparado para orientar o aluno a:

- a) identificar a riqueza do léxico da Língua Portuguesa;
- b) reconhecer processos semânticos utilizados em determinados textos ou contextos;
- c) diferenciar as características das unidades lexicais utilizadas nos discursos cotidianos daquelas pertencentes a determinados domínios do saber;
- d) familiarizar-se com as características e funções dos diferentes dicionários, transformando as informações contidas nessas obras em conhecimento linguístico.

A Situação de Aprendizagem 2, intitulada “Lusofonia - Sim, nós falamos português!”, tem como objetivo provocar o reconhecimento, por parte do aluno, da propriedade da língua, especificamente a portuguesa, como identificadora de povos e culturas distintos. O tema da variação linguística, portanto, dialoga com o dicionário na medida em que este descreve os (não) usos

de uma dada unidade lexical, além dos diferentes sentidos a ela atribuídos por comunidades distintas. Faz-se referência ao uso do dicionário em apenas dois exercícios e unicamente no material do professor. Em ambas as atividades, o dicionário é tratado como um mero tira-dúvidas quanto ao sentido das palavras. Não há, em nenhum momento, indicações no material em análise, seja no destinado ao aluno, seja no do professor, de possibilidades de aproveitamento do dicionário que contribuam para a compreensão do tema.

A Situação de Aprendizagem 3, intitulada “Você está na Mídia?”, faz menção ao dicionário durante a abordagem de processos semânticos da linguagem. Também nessa unidade há apenas dois exercícios que estimulam o uso de obras de referência. O primeiro retoma a relação de metonímia entre mídia e televisão, fazendo uso, para tanto, do verbete *mídia* retirado do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, como ilustrado a seguir:

1. Acompanhe a música selecionada pelo professor. Anote a letra no caderno.

Professor, como dissemos, tendo em vista que a discussão será direcionada para mídia e televisão, escolha uma letra de música propícia a esse encaminhamento.

2. Veja o que um dicionário explica sobre o termo *mídia*:

Mídia: S. f. **1** todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; o conjunto dos meios de comunicação social de massas [Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicações, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação etc.].

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Figura 5: Atividade com base em verbete de dicionário

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.26)

O segundo exercício retoma a relação de sinonímia para enfatizar o efeito das escolhas lexicais no nível de formalidade dos discursos. Vejamos:

a) Que relação existe entre *mídia* e *televisão*?

Tendo em vista a definição, é possível dizer que a televisão é uma parte da mídia.

b) Observe: *A televisão está me deixando muito burro.*

O dicionário nos informa que um dos sinônimos de *burro* é *obtusos*. Que diferença de sentido faria para a frase se, em vez do adjetivo *burro*, o autor tivesse usado *obtusos*?

Há diversas possibilidades de resposta que giram em torno do fato de que a frase teria ficado menos informal.

Figura 6: Atividade com base em verbete de dicionário

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.27)

Em ambas as situações, cabe ao professor identificar os fenômenos, defini-los e propor formas sistemáticas de análise.

Na Situação de Aprendizagem 7, intitulada “Exposição de fotojornalismo ‘O sabor da língua portuguesa’”, há a proposta de construção de texto coletivo, cabendo ao dicionário o papel de diluir dúvidas de grafia e significado.

Já na Situação de Aprendizagem 8, intitulada “Divulgando a exposição”, propõe-se que o aluno procure no dicionário a definição de *folheto* que se enquadra no tema, como ilustrado a seguir:

2. Procure no **dicionário** a definição de *folheto* que melhor se relaciona com o tema que estamos estudando. Transcreva-a no caderno. Com essa atividade, é possível perceber se o aluno está compreendendo a proposta com o folheto e, se necessário, fazer intervenções para corrigir concepções equivocadas ou resolver dúvidas.

Figura 7: Atividade para uso do dicionário

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.82)

A Situação de Aprendizagem 9, intitulada “Quando as palavras resolvem fazer arte!”, retoma a reflexão sobre acepções e sentido por intermédio do vocabulário utilizado em um poema de Camões:

*Julga-me a gente toda por perdido,
Vendo-me tão entregue a meu **cuidado**,
Andar sempre dos homens apartado
E dos tratos humanos esquecido.*

Qual das acepções a seguir, retiradas do **dicionário**, apresenta melhor o sentido do termo *cuidado* nessa estrofe?

- a) bem-feito.
- b) previsto.
- ☒ c) dedicação.
- d) trabalho.
- e) calculado.

Figura 8: Atividade que retoma os conceitos de acepções e sentido

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.89)

Cabe ao aluno identificar a palavra que melhor se encaixa no poema. Importa ressaltar que não há referência ao dicionário utilizado, tampouco ulteriores direcionamentos ao professor. Sendo assim, é de sua responsabilidade entender e diferenciar *acepção* de *sentido*, situação que se torna problemática diante da falta de cuidado com a elaboração da atividade.

O último exercício que exige o uso do dicionário está presente na Situação de Aprendizagem 10, intitulada “Um, dois, três... Ação!”, retomando o uso e os significados das palavras ao longo do tempo. Vejamos:

4. Como o texto de Martins Pena foi escrito no século XIX, algumas palavras só podem ser compreendidas em nossa época se procurarmos seus significados em um dicionário. Faça uso de um para resolver a questão proposta.
- As palavras destacadas nos trechos a seguir podem ser substituídas, respectivamente, por:
- I. “Casar-se-á, e terá um genro que exigirá a **legítima** de sua mulher...”
 - II. “[...] e desse dia principiarão as **amofinações** para ti, e intermináveis **demandas**.”
 - III. “E eu julgo que podes conciliar esses dois pontos, fazendo Emilia **professar** em um convento.”
- a) divisão, exigências, penas, ensinar.
 - b) herança, ensinamentos, exigências, tornar-se profissional.
 - ☒ c) herança, chateações, exigências, fazer votos.
 - d) herança, exigências, votos, ensinar.
- Solicite aos alunos que usem o dicionário para verificar o sentido, no texto, das palavras “legítima” (porção da herança reservada por lei aos herdeiros), “demandas” (exigências) e “professar” (fazer votos, ao entrar para uma ordem religiosa). Explique-lhes que *O noviço*, de Martins Pena, é uma peça de teatro do século XIX, o que traz consigo algumas dificuldades para o leitor do século XXI, mas nada que o sentido geral do texto ou ir de vez em quando ao dicionário não resolva. Incentive os alunos a ler essa peça de teatro.
- Pergunte, oralmente, as diferenças entre fábula, como gênero narrativo e fábula no texto teatral. Trata-se de uma questão de recapitulação que visa a possibilitar que os

Figura 9: Atividade para compreensão dos sentidos

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 1º ano do EM (2014-2017, p.112)

O exercício mostra-se problemático na medida em que contribui para a concepção errônea de que todo dicionário irá elencar todas as palavras de uma língua, assim como todos os sentidos a elas atribuídos. Não há indicação de obra de referência, e cabe especificar que os dicionários elaborados segundo os pressupostos lexicográficos seguem uma metodologia rigorosa que inclui a definição de um *corpus* que servirá como base para o delineamento da macroestrutura, bem como das acepções e definições das entradas. O *Dicionário Unesp do português contemporâneo*, por exemplo, uma das obras que integram o conjunto de dicionários do Tipo 4, foi elaborado tomando-se por base um “[...] *corpus* de cerca de 90 milhões de itens lexicais em textos escritos no Brasil a partir de 1950” (BORBA, 2004, p. VII).

Tomemos como exemplo a palavra *legítima* que, nesse caso, significa uma porção da herança reservada por lei aos herdeiros. O *Dicionário Unesp do português contemporâneo* não traz em sua nomenclatura o item *legítima*. Em *legítimo* não consta definição cabível nesse contexto e também não há referência a esse sentido. Sendo assim, cabe a seguinte questão: Caso o aluno faça uso do dicionário indicado pelo PNLD: dicionários, cujas obras deveriam estar acessíveis em sala, saberia o professor mediar uma situação em que as informações necessárias para a resolução da atividade não constem na obra?

No segundo volume do Caderno do Aluno para o 1º ano, o incentivo ao uso do dicionário acontece em apenas três exercícios, um deles na Situação de Aprendizagem 3 - “Instalação poética”, e outros dois na Situação de Aprendizagem 6 - “O estilo que critica o mundo”. Trata-se de atividades de compreensão de textos poéticos que recorrem às dúvidas de significado sobre determinadas palavras.

Já no primeiro volume do Caderno do Aluno para o 2º ano a situação regride, pois o aluno é estimulado ao uso de obras de referência apenas em duas atividades. Em ambas, ele é confrontado com um verbete e, a partir das informações nele constantes, deverá atribuir o sentido adequado de uma dada palavra que ocorre em um determinado texto literário.

No segundo volume do Caderno do Aluno para o 2º ano repete-se o padrão adotado nos cadernos anteriores. De modo geral, é recorrente o enunciado “procure seu sentido no dicionário”. Obviamente, sobretudo devido à falta de tempo hábil em sala de aula, é pouco provável que o aluno recorra à obra.

Assim como nos outros volumes, o primeiro volume do Caderno do Aluno para o 3º ano faz menção direta ao dicionário Houaiss ao reproduzir o verbete *pau de arara*, como ilustrado a seguir:

3. Observe que o dicionário nos fornece diversas acepções para o termo *pau de arara*.

1. Suporte de madeira no qual os sertanejos conduzem araras, papagaios e outras aves trepadoras, para vender. **2.** Instrumento de tortura que consiste num pau roliço em que o torturado é pendurado pelos joelhos e cotovelos flexionados; cambau. **3.** Caminhão que transporta retirantes nordestinos. **4.** Derivação: por extensão de sentido (da acp. 3). Nordestino que migra ger. para o Sudeste do Brasil, viajando em paus de arara. **4.1.** Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo. Qualquer nordestino.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Figura 10: Verbetes retirados do Dicionário Houaiss

Fonte: Retirado do Caderno do Professor para o 3º ano do EM (2014-2017, p.48)

Entretanto, trata-se de uma informação aleatória, inutilizada nos exercícios e sem maiores orientações para o professor. Ademais, ainda nesse caderno, nas propostas de elaboração de texto, o dicionário é vinculado à norma padrão na medida em que se exige do aluno a consulta às obras de referência para verificar o uso correto das palavras.

Por fim, no segundo volume do Caderno do Aluno para o 3º ano, repete-se o modelo anteriormente mencionado, em que se pede que o aluno “Encontre no dicionário a acepção (definição) que melhor se adapta ao conceito”.

Isso posto, é evidente que os alunos não dedicarão os esforços necessários para ter familiaridade com as obras de referência. Tampouco a escola contribuirá para criar uma cultura do dicionário, na qual os membros de uma sociedade utilizam efetivamente tais obras como instrumento de apropriação de uma língua. Torna-se evidente, portanto, a urgência da capacitação dos profissionais para que as políticas linguísticas alcancem o sucesso esperado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de comum acordo que o aprendizado do léxico é constante, uma vez que frequentemente adentramos situações comunicativas adversas, que nos exigem esforços para compreender o que está sendo dito, para identificar referentes. Como poderia ser diferente se é o léxico o responsável por categorizar e tornar consistente o conhecimento acumulado por um povo? Logo, estimular a curiosidade do aluno em aprender novas palavras, e inclusive conscientizá-lo a respeito da utilidade em adquirir tal conhecimento, torna-se central.

Por conseguinte, desconstruir a idealização que gira em torno do objeto dicionário é fundamental. Para tanto, por um lado, é preciso familiarizar-se com as etapas metodológicas envolvidas no trabalho lexicográfico, além de conhecer a obra com a qual se lida; por outro, o domínio das características do gênero textual *verbo de dicionário* traz praticidade à busca. Assim, como etapa basilar do uso do dicionário em sala tem-se a possibilidade de acesso à obra, que deve estar à disposição do aluno diariamente. Talvez esse seja o principal desafio quando se trata da escola pública, onde geralmente os dicionários permanecem trancafiados em bibliotecas inacessíveis.

Ao longo destas páginas, enfatizamos o caráter didático do dicionário no que tange à apropriação da língua materna. Como indicado nas análises, apesar dos esforços tanto por parte do Governo Federal quanto do Estadual para nortear a aprendizagem, efetivados por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa Nacional do Livro Didático, por um lado, e pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, por outro, os efeitos ainda estão muito abaixo do esperado. A realidade em sala de aula demonstra o desencorajamento causado por professores mal-preparados quanto ao correto direcionamento da manipulação de dicionários, glossários e enciclopédias. Embora constate-se o estímulo no material fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, poucas são as atividades que exigem do aluno tal prática.

Visto que nosso foco esteve voltado ao exame do material didático distribuído pelo Estado de São Paulo, privamo-nos de maiores aprofundamentos sobre o perfil do sujeito-aluno, sobre o ambiente escolar e até mesmo sobre os dicionários de Tipo 4. Contudo, de maneira alguma consideramos tais temas irrelevantes. Antes, este trabalho representa apenas um passo nessa trilha de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BÉJOINT, H. *The Lexicography of English: from origins to present*. New York: Oxford University Press, 2010.
- BECERRA HIRALDO, J.M. Teoría de la práctica lexicológica. *Porta Linguarum*, n. 18, p. 43-59, junio 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração Egon Rangel. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração Egon Rangel. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CARSTENS, A. Language teaching and dictionary use: an overview. *Lexikos*, AFRILEX-reeks/series, 5B, p. 105-116, 1995.
- CASTILHO, A.T. Políticas lingüísticas no Brasil: o caso do português brasileiro. *Lexis XXV*, n. 1-2, p. 271-297, 2001.
- CIRO, L.A. El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua. *EL ÁGORA USB*, v. 7, n. 1, p. 57-64, enero-junio 2007.
- COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, O.; BAGNO, M. (org.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 61-72.
- DURÃO, A. B. A. B.; BOLZAN, R. M. A formação docente em lexicografia e a realidade sobre o trabalho com dicionários em sala de aula. *Eutomia*, Recife, v. 4, p. 323-345, 2011.
- FUERTES-OLIVERA, P. A.; TARP, S. La teoría funcional de la lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español. *Revista de Lexicografía*, A Coruña, n. 14, p. 75-95, 2008.
- GUMARÃES, E. Política de línguas na América Latina. *Relatos*, HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, jun. 2001.
- JACKSON, H. *Lexicography: an Introduction*. London: Routledge, 2002.
- KRIEGER, M.G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, 2012.
- KRIEGER, M.G. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.
- KRIEGER, M.G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. *Revista Língua e Literatura*, v. 6-7, n. 10-11, p.101-112, 2004-2005.
- MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem e ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005.
- NADIN, O. L. ; FUENTES MORÁN, M. T. Las instrucciones de uso en diccionarios bilingües de español para escolares brasileños. *Suplemento Signos ELE*, v. 1, p. 1-13, 2015.
- OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas como políticas públicas. 2013. Disponível em: http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ORLANDI, E.P. *Ética e política linguística*. línguas e instrumentos linguísticos. Campinas: Pontes, 1998.
- PONTES, A.L. O dicionário escolar como ferramenta pedagógica. In: VIDAL, R. M. B.; BERNARDINO, R. A. S.; PONTES, A. L. (org.). *Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas*. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 12-25.
- PONTES, A.L. *Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê*. Fortaleza: EDUECE, 2009.

PONTES, A.L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (org.). *Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2009. p. 105-123.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Caderno do Aluno. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 1a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Aluno. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 2a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Aluno. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 3a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Professor. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 1a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Professor. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 2a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Caderno do Professor. Língua portuguesa e literatura: ensino médio*. 3a série. São Paulo: SEE, 2014. 2 v.

SÃO PAULO (Estado). *Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens*. São Paulo: SEE, 2016.

SANTOS, H. L. G.; SOUSA, A. G. F. PNLD e dicionários escolares: impactos pedagógicos e acadêmicos. *In*: XXII Semana de Educação, 2015, Fortaleza. *Anais ...* Fortaleza, 2015.

TORQUATO, C.P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista escrita*, n. 11, p. 1-28, 2010.



Recebido em 20/01/2020. Aceito em 12/05/2020.

TEXTO E IMAGEM: A COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2

TEXTO E IMAGEN: COMPLEMENTARIEDAD INTERSEMIÓTICA EN DICCIONARIOS
ESCOLARES TIPO 2

TEXT AND IMAGE: INTERSEMIOTIC COMPLEMENTARITY IN LEARNER'S DICTIONARIES

Francisco Iací do Nascimento*
Universidade Estadual do Ceará

Antônio Luciano Pontes**
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: O texto dos dicionários escolares se utiliza de ilustrações para complementar as definições. Nosso objetivo com este artigo é investigar e descrever os tipos de relações semânticas intersemióticas existentes entre texto e imagem nos verbetes ilustrados dos dicionários escolares tipo 2. Adotamos o modelo proposto por Royce (1998) para o estudo das relações intersemióticas entre texto e imagem. Desenhemos uma pesquisa quati-qualitativa em que verificamos a ocorrência ou não da complementaridade intersemiótica entre o texto do verbete e a ilustração por meio das seguintes relações semânticas: repetição, sinonímia, meronímia, hiponímia, antonímia e colocação. Os resultados deste estudo demostram que a complementaridade intersemiótica ocorre em quase 90% dos verbetes ilustrados, destacando-se a relação semântica de sinonímia.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário Escolar. Relações texto-imagem. Relações intersemióticas. Sinonímia. Ilustração.

RESUMEN: El texto de los diccionarios escolares utiliza ilustraciones para complementar las definiciones. Nuestro objetivo con este artículo es investigar y describir los tipos de relaciones semánticas intersemióticas existentes entre texto e imagen en las entradas ilustradas de los diccionarios escolares tipo 2. Adoptamos el modelo propuesto por Royce (1998) para el estudio de las relaciones

* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da EEM José Francisco de Moura, pertencente a rede de escolas da Secretaria de Educação do Ceará. E-mail: iacipalhano@gmail.com.

** Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: pontes321@hotmail.com.

intersemióticas entre texto e imagen. Diseñamos una investigación cuali-cuantitativa en la que verificamos la presencia o ausencia de complementariedad intersemiótica entre el texto de la entrada y la ilustración a través de las siguientes relaciones semánticas: repetición, sinonimia, meronimia, hiponimia, antonimia y colocación. Los resultados de este estudio muestran que la complementariedad intersemiótica ocurre en casi el 90% de las entradas ilustradas, destacando la relación semántica de la sinonimia. PALABRAS CLAVE: Diccionario escolar. Relaciones texto-imagen. Relaciones intersemióticas. Sinonimia. Ilustración.

ABSTRACT: The text of school dictionaries uses illustrations to complement the definitions. Our objective with this paper is to investigate and describe the types of intersemiotic semantic relationships existing between text and image in the illustrated entries of type 2 school dictionaries. We adopted the model proposed by Royce (1998) for the study of intersemiotic relations between text and image. We designed a qualitative and quantitative research in which we verified the occurrence or not of intersemiotic complementarity between the text of the entry and the illustration through the following semantic relations: repetition, synonym, meronymy, hyponymia, antonymia and collocation. The results of this study show that intersemiotic complementarity occurs in almost 90% of the illustrated entries, highlighting the semantic relationship of synonymy.

KEYWORDS: School Dictionary. Text-image relations. Intersemiotic relations. Synonymy. Illustration.

1 INTRODUÇÃO

Os textos multimodais são compostos por vários modos semióticos que estabelecem relações semânticas entre si para formar uma única unidade de sentido. Quando compomos um texto, a construção do significado é realizada por todos os modos de forma que se construa um todo, um grande sintagma. Mesmo percebendo os significados realizados por cada modo semiótico isoladamente, outros sentidos são produzidos nessa mistura de semioses, nas fronteiras intersemióticas de cada modo que se integra e se harmoniza para compor uma unidade de sentido. Enfim, os textos multimodais se compõem de uma complexa rede de significados que se relacionam entre si, criando conexões por meio dos elementos e dos recursos semióticos de cada modo.

Por sua vez, o texto lexicográfico também é multimodal, isto é, ele se compõe e se constrói por meio de vários modos semióticos, especialmente, a imagem, a cor e a tipografia. Esses modos são mais perceptíveis nos dicionários destinados a crianças (Tipo 1 e 2), uma vez que utilizam cores, ilustrações e recursos tipográficos com o intuito de tornar o texto lexicográfico mais acessível a esse público. Contudo, é preciso conhecer como esses recursos semióticos são usados e como as relações entre textos e imagens são estabelecidas no texto dicionarístico. Por fim, vale questionar: que tipos de relações intersemióticas existem entre texto e imagem nos verbetes ilustrados dos dicionários escolares tipo 2?

Frente a isso, nosso objetivo com este estudo é investigar e descrever os tipos de relações semânticas intersemióticas existentes entre texto e imagem nos verbetes ilustrados desse tipo de dicionário escolar. Para tanto, adotamos o modelo de análise das relações intersemióticas proposto por Royce (1998). Para esse autor, os modos verbal e visual nos textos multimodais estabelecem uma relação de complementaridade intersemiótica por meio de relações semânticas, tais como repetição, sinonímia, meronímia, hiponímia, antonímia e colocação. Nesse contexto, cabe ainda perguntar: quais dessas relações são mais recorrentes para construir a complementaridade nos dicionários escolares?

Para efetivar este estudo, inicialmente, selecionamos todos os verbetes ilustrados em quatro dicionários escolares tipo 2. Depois disso, anotamos a posição que cada uma das ilustrações ocupa na página em relação aos verbetes. Em seguida, analisamos a existência da complementaridade intersemiótica em cada um dos verbetes ilustrados e classificamos as relações semânticas intersemióticas existentes entre definição e imagem ilustrativa com base nos seis tipos de relações semânticas do modelo de Royce (1998). Por fim, condensamos os dados em tabelas, contando as ocorrências de cada um dos tipos, e calculamos os percentuais referentes a cada um deles.

Além desta introdução, este artigo apresenta mais quatro partes. Na primeira, apresentamos e discutimos o modelo de relações texto e imagem de Royce (1998). Na segunda, descrevemos os caminhos metodológicos que percorremos para realizar este estudo. Na terceira parte, apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa, mais especificamente, descrevemos e analisamos em qual

posição as imagens são colocadas na página em relação aos verbetes, para depois, estudarmos a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos verbetes ilustrados, analisando as relações semânticas intersemióticas. Na quarta parte, tecemos alguns comentários e conclusões a respeito das relações entre texto e imagem nos dicionários e apresentamos algumas sugestões para melhor se tirar proveito delas e evitar ambiguidades decorrentes do uso inadequado de ilustrações.

2 RELAÇÕES TEXTO IMAGEM: O MODELO TEÓRICO DE ROYCE (1998)

Como dissemos anteriormente, os textos multimodais se caracterizam pela presença de vários modos semióticos. Nos últimos anos, houve um grande interesse dos estudiosos e semiotistas em descrever e explicar como cada modo isoladamente constrói significados representacionais, interativos e composicionais. Os estudos nessa área se baseiam, principalmente, na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Algumas pesquisas descrevem a tipografia, a cor e a imagem como modos semióticos presentes nos mais diversos textos.

Essas pesquisas têm mostrado que a tipografia e a cor são recursos semióticos que funcionam em relação de codependência e copresença com outros modos (verbal e visual) para o reforço sutil dos significados potenciais. A imagem, por sua vez, goza de relativa independência semiótica e pode funcionar como um modo semiótico tão eficiente quanto o verbal para a construção de significados, dependendo, evidentemente, do tipo de mensagem e do contexto. Por exemplo, o uso de imagens em propagandas de *outdoors* torna a comunicação muito mais eficiente do que o uso apenas da linguagem verbal, isso devido à rapidez com que se lê esse tipo de texto – afinal, ninguém estaciona o carro para ler esses textos que estão ao longo de uma rua ou estrada.

Quando usamos diversos modos semióticos em um texto, o significado é construído por todos eles de forma que se tenha um todo, um grande sintagma, formando uma unidade de sentido. Mesmo percebendo os sentidos realizados especificamente por cada modo, outros significados são produzidos nessa mistura, nas fronteiras intersemióticas de cada um deles, que se integra e se harmoniza para compor o sentido global da composição visual.

Da mesma forma que um texto apenas verbal não é um amontoado de palavras, de frases e de parágrafos, o texto multimodal não é um amontoado de recursos de vários modos semióticos. Cada elemento tem uma razão de existir naquele texto e foi escolhido por melhor se adequar ao propósito comunicativo de seu produtor. Dessa forma, o grande desafio hoje dos estudos em Semiótica Social e Multimodalidade é analisar e descrever como os vários modos semióticos são coarticulados e orquestrados nos textos multimodais e como as relações entre eles constroem a textualidade nesses textos.

Muitas pesquisas já foram feitas nas quais se discute, analisa e se descreve os sistemas potenciais de significados de cada modo semiótico isoladamente (tipografia, cor, imagem). Contudo, ainda são poucos os estudos que discutem as relações de sentidos e as coarticulações intersemióticas entre texto e imagem. Três modelos têm servido de base para os estudos intersemióticos: Barthes (1968), Royce (1998), Martinec e Salway (2005). Barthes (1968) foi um dos primeiros semiotistas a se interessar pelas relações semânticas entre texto e imagem. Ele identificou três tipos dessas relações: ancoragem, ilustração e *relais*. Esse modelo tem servido de base para muitos estudos dentro da semiótica peirciana. Por sua vez, os modelos de Royce (1998) e de Martinec e Salway (2005) se baseiam na hipótese metafuncional de Halliday para explicar a construção dos significados intersemióticos.

Neste trabalho, optamos por utilizar o modelo de Royce (1998) por duas razões. Primeira, a imagem é utilizada no dicionário com uma função muito específica: complementar a definição verbal de uma palavra. Dessa maneira, a relação principal entre texto e imagem no dicionário é de complementaridade, isto é, a ilustração complementa a definição do item lexical, de modo que todo o significado possa ser determinado a partir da ilustração e da definição (KLOSA, 2016). Segunda, em seu modelo, Royce (1998) defende que as relações intersemióticas são sinérgicas e complementares, ou seja, os modos semióticos são coarticulados para se construir uma unidade de sentido maior do que os significados potenciais de cada modo. Portanto, esse modelo pode nos ajudar a descrever e a explicar melhor como as relações entre texto e imagem constroem significados nos dicionários escolares tipo 2.

Royce (1998) assenta seu modelo de relações intersemióticas em dois conceitos-chave: sinergia e complementaridade intersemiótica. A sinergia é uma ação conjunta, cooperativa, coesa entre coisas, pessoas, empresas ou entre grupos em prol de um objetivo comum mais amplo que resulta das contribuições individuais de cada um. Esse conceito pressupõe um sistema de relações entre os participantes da ação que contribui individualmente para um resultado geral. Para o autor, a sinergia entre verbal e visual em um texto multimodal está relacionada ao sentido global do referido texto, embora se possa remover um dos modos e ainda se obter um texto verbal ou visual coerente, de algum modo, essa remoção diminui o seu poder comunicativo.

De acordo com o autor, a complementaridade intersemiótica pressupõe que, em uma composição multimodal, as características de criação de significados peculiares a cada modo semiótico são articuladas em conjunto para projetar uma mensagem única e coerente para o leitor. Dessa forma, os modos verbal e visual se complementam semanticamente entre si para produzir um fenômeno textual singular com uma mensagem resultante da orquestração de significados específicos de cada modo e de sentidos construídos na interação entre eles. Ou seja, a noção de complementaridade intersemiótica entre texto e imagem implica que ambos os modos funcionam conjuntamente para produzir um texto multimodal coerente. Contudo, vale destacar que a realização dessa complementaridade não se efetiva pela simples coocorrência do verbal e do visual no espaço da página. Não se trata de uma conjunção simples dos modos semióticos, mas de uma relação sinérgica muito complexa, construída pelas relações semânticas entre texto e imagem.

Além disso, Royce (1998) se baseia nas metafunções de Halliday (1985) para mostrar que as relações entre texto e imagem também instanciam e compõem significados ideacionais/representacionais, interpessoais/interativos e textuais/composicionais. Ele se baseia ainda nas categorias de coesão lexical de Hasan e Halliday (1985) para explicar os significados ideacionais em textos multimodais e nos sistemas da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) para a descrição dos significados visuais.

Com base nesse arcabouço teórico, Royce (1998) argumenta que a complementaridade intersemiótica ocorre quando os significados entre os modos semióticos se complementam em pelo menos uma das metafunções. Sendo assim, ela acontece quando em ambos os modos: os significados ideacionais/representacionais se relacionam léxico-semânticamente por meio das relações intersemióticas de repetição, sinonímia, antonímia, hiponímia, meronímia e colocação; os significados interpessoais/interativos estão relacionados através do reforço intersemiótico do modo e através da congruência ou dissonância atitudinal intersemiótica; e os significados textuais/composicionais são integrados pelas categorias de valor da informação, saliência, enquadramento, sinonímia visual e caminhos de leitura.

Neste trabalho, estamos interessados nos sentidos representacionais produzidos na relação entre a definição lexicográfica e a ilustração nos dicionários escolares tipo 2, por isso, aqui nos deteremos apenas aos significados ideacionais/representacionais apresentados por Royce (1998). No Quadro 1 abaixo, apresentamos algumas características para melhor identificar e explicar como os sentidos ideacionais/representacionais são produzidos pela complementaridade intersemiótica entre texto e imagem.

METAFUNÇÃO	SENTIDOS VISUAIS	COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA	SENTIDOS VERBAIS
Ideacional / representacional	As variações ocorrem de acordo com o código de orientação. Na codificação naturalista, podemos observar: Identificação: Quem ou quais são os participantes representados (ator, destinatário, meta)? Com quem ou com o que eles estão interagindo? Os participantes estão interagindo? (Vetores). Atividade: Que ação está ocorrendo nos eventos, quadros, cenas, estados, tipos de comportamento (gestos,	Várias formas léxico-semânticas de relacionar o conteúdo ou assunto experiencial e lógico representado ou projetado nos modos visual e verbal através das relações de sentido intersemióticas de: • Repetição: significado experiencial idêntico. • Sinonímia: mesmo significado experiencial ou similar. • Antonímia: significado experiencial oposto.	Elementos lexicais que se relacionam com os significados visuais. Estes elementos surgem de acordo com: Identificação (participantes): Quem ou o que está envolvido em alguma atividade? Atividade (processos): Que ações, eventos, estados, tipos de comportamento estão ocorrendo?

expressões faciais, postura, movimentos físicos)? <u>Circunstâncias:</u> Onde, com quem e por quais meios as atividades estão sendo realizadas? <u>Atributos:</u> Quais são as qualidades e características dos participantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Meronímia: a relação entre parte e todo de algo. Hiponímia: a relação entre uma classe geral e suas subclasses. • Colocação: uma expectativa ou alta probabilidade de coocorrer em um campo ou área de conhecimento. 	<u>Circunstâncias:</u> Onde, com quem e por quais meios as atividades estão sendo realizadas? <u>Atributos:</u> Quais são as qualidades e características dos participantes?
--	---	---

Quadro 1: Complementaridade intersemiótica: sentidos representacionais

Fonte: Traduzido e adaptado de Royce (1998, p. 31)

Como podemos observar no Quadro 1, as relações semânticas, que estabelecem a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem, são classificadas como repetição, sinonímia, antonímia, meronímia, hiponímia e colocação. A **repetição** ocorre quando o significado experiencial é idêntico nos dois modos.

A **sinonímia** é a relação léxico-semântica entre duas ou mais palavras que apresentam significados semelhantes, por exemplo, bonito / lindo, bondoso / caridoso. Essa mesma relação pode ocorrer entre os modos verbal e visual em um texto multimodal, quando o significado experiencial é semelhante ou similar nos dois modos.

A **antonímia** é a relação que se estabelece entre duas palavras de significados opostos, contrários, por exemplo, bonito / feio, bondoso / maldoso. Essa relação também pode ocorrer entre texto e imagem em um texto multimodal. A complementaridade intersemiótica se realiza por meio da antonímia, quando os significados ideacionais/representacionais são opostos nos modos verbal e visual.

A **meronímia** é a relação semântica que envolve uma parte em relação a um todo. Por exemplo, dedo (parte) / mão (todo), pneu (parte) / carro(todo), maçaneta(parte) / porta (todo). A palavra que se refere à parte se chama merônimo e a que se refere ao todo se chama holônimo. Essa relação semântica também pode ocorrer em texto multimodais para concatenar os sentidos dos modos verbal e visual.

A **hiponímia** é uma relação de hierarquia de significado entre uma palavra de sentido mais específico e outra de sentido mais geral, abrangente. Por exemplo, manga, caju, abacate e acerola são frutas. A palavra de sentido mais específico é chamada de hipônimo e a de sentido mais geral hiperônimo. Essa relação hiponímica que ocorre entre as palavras pode ocorrer também entre os modos verbal e visual.

Por último, a **colocação** é uma associação entre itens lexicais ou entre o léxico e os campos semânticos. Está relacionada à padronização lexical de palavras que coocorrem de forma regular e recorrente nos textos. Na composição multimodal, a colocação constrói a complementaridade intersemiótica, quando uma palavra se relaciona a uma imagem que apresenta uma expectativa ou uma alta probabilidade de coocorrência em um campo semântico ou área de conhecimento. Podemos dizer que se trata de uma relação de associação entre as várias palavras e as imagens inseridas em um mesmo campo semântico que de alguma forma mantém uma relação associativa de sentido dentro de um determinado contexto de cultura.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo quanti-qualitativo no qual realizamos a análise das relações entre texto e imagem de quatro dicionários escolares tipo 2 com base no modelo de Royce (1998). Os quatro dicionários foram sorteados entre os sete avaliados pelo Ministério da Educação. São eles: a) Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa - Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo (AULETE, 2009) - CA; b) Dicionário Ilustrado do Português (BIDERMAN, 2009) – DIP; c) Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado (SARAIVA JÚNIOR, 2009) – SJ; d) Fala Brasil: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (BRAGA; MAGALHÃES, 2011) – FB.

Os dicionários escolares tipo 2 são indicados para alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental I. Eles têm um mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes e apresentam uma proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. Escolhemos esses quatro dicionários por terem sido avaliados e aprovados no PNLD- dicionários (2012), programa do MEC que seleciona, avalia e distribui dicionários escolares para as escolas públicas brasileiras desde ano de 2000.

Para efetivar esse estudo, inicialmente, selecionamos todos os verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Logo em seguida, anotamos a posição que cada uma das ilustrações ocupa na página em relação aos verbetes. Depois disso, analisamos a existência da complementaridade intersemiótica em cada um dos verbetes e classificamos as relações semânticas intersemióticas existentes entre definição e imagem ilustrativa com base nos seis tipos de relações semânticas do modelo de Royce (1998). Por último, condensamos os dados em tabelas, contando as ocorrências de cada um dos tipos, e calculamos os percentuais referentes a cada um deles.

4 RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 2

Existem alguns modelos teóricos que buscam descrever as relações de sentido que são estabelecidas entre os modos semióticos de uma composição multimodal. Neste trabalho, adotamos o modelo proposto por Royce (1998). Ao aplicá-lo para estudar a relação entre texto e imagem nos dicionários escolares, nossa intenção é verificar que tipos de relações existem entre o texto verbal e a imagem ilustrativa que compõem os verbetes ilustrados nessas obras. Inicialmente, descrevemos e analisamos em qual posição as imagens são colocadas na página em relação aos verbetes. Depois disso, estudamos a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos verbetes ilustrados, analisando as relações semânticas intersemióticas. Por último, analisamos os casos em que não ocorrem complementaridade semiótica.

4.1 POSIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO EM RELAÇÃO AO VERBETE

Nos dicionários impressos, as ilustrações são organizadas no espaço da página de modo que fiquem o mais próximo possível ao verbete que complementa o sentido, uma vez que elas têm por função complementar e aprofundar a compreensão do significado das palavras. De acordo com Svensén (2009), a posição mais adequada para o usuário é aquela que fica nas imediações do lema, no corpo do texto ou na margem. Contudo, em alguns desses dicionários, a ilustração tem sido colocada em vários locais, sem a preocupação de apresentá-la próxima ou não ao lema. Na Tabela 1, apresentamos os dados sobre a posição da ilustração nos quatro dicionários escolares tipo 2 analisados.

Localização	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Abaixo	410	89,91	251	39,16	63	17,03	139	17,16
Acima	3	0,66	13	2,03	32	8,65	225	27,78
Ao lado	0	0,00	374	58,35	159	42,97	266	32,84
Distante	33	7,24	0	0,00	100	27,03	159	19,63
Em outra página	10	2,19	3	0,47	16	4,32	21	2,59
Total	456	100,00	641	100,00	370	100,00	810	100,00

Tabela 1: Posição da imagem em relação ao verbete nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Ao examinarmos os dados da Tabela 1, podemos constatar que as ilustrações são dispostas em diversas posições nos dicionários analisados. No DIP, a posição preferida é abaixo do verbete com 89,91% (410) das ocorrências. Nesse dicionário, 7,24% (33) das imagens estão distantes dos verbetes que ilustram, 2,19% (10) estão em outra página e 0,66 (3) estão acima e não foi colocada nenhuma ao lado dos verbetes. Embora apresente uma grande quantidade de imagens próximas ao verbete, o referido dicionário traz quase 10% de suas ilustrações distantes ou em outra página. Isso pode causar problemas para o usuário que poderá não relacionar a ilustração ao verbete de forma imediata, mesmo ela sendo acompanhada por legenda.

Já o dicionário CA colocou 99,53% (638) das imagens ilustrativas próximas ao verbete, sendo 58,35% (374) ao lado, 39,16% (251) abaixo e 2,03% (13) acima. Apenas 0,47% (3) das ilustrações estão em outra página. Além disso, esse dicionário utiliza linhas pontilhadas para ligar as imagens aos verbetes e dispensa o uso de legendas; contudo, não faz remissão na imagem ou nas definições dos verbetes polissêmicos a qual acepção a ilustração se refere. Enfim, nesse dicionário, a localização da imagem ilustrativa próxima ao verbete pode contribuir para que o usuário estabeleça a relação entre texto e imagem de forma mais rápida e adequada.

Por sua vez, o dicionário SJ traz 42,97% (159) de suas ilustrações ao lado dos verbetes, 17,03% (63) abaixo e 8,65% (32) acima, totalizando assim 68,65% (254) das ilustrações nas imediações do lema. Contudo, 31,35% (116) das imagens ilustrativas estão distantes dos verbetes, sendo 27,03% (100) na mesma página e 4,32% (16) em outra página. Mesmo as ilustrações sendo acompanhadas de legendas, essa localização distante pode trazer problemas para o usuário que poderá ter dificuldades em associar a imagem ao verbete.

Por último, o dicionário FB também organiza as suas imagens ilustrativas em diversas localizações na mesma página e até mesmo em outra página. Dessa forma, 77,78% (630) das imagens estão em posições próximas aos verbetes que ilustram, sendo 32,84% (266) ao lado, 27,78% (225) acima e 17,16% (139) abaixo. No entanto, 22,22% (180) das ilustrações foram colocadas distantes dos verbetes que complementam, sendo 19,63% (159) na mesma página e 2,59% (21) em outra página. Tal qual nos outros dicionários, a distância entre imagem e verbete pode gerar dificuldades para o usuário que poderá demorar a associar a ilustração à palavra-entrada, fazendo, assim, com que a imagem perca seu potencial de complementação de significados, relegando a ela apenas uma função decorativa. Para melhor entender essa questão, descrevemos e analisamos dois verbetes ilustrados em que imagem e texto estão distantes, extraídos dos dois dicionários com a maior quantidade de verbetes nessa situação (SJ e FB).

A distância entre a ilustração e o verbete é um problema que gera ambiguidades e dúvidas para o consultante. Isso poderá lhe trazer dificuldades para associar a imagem ao verbete. Ele poderá simplesmente negligenciar a imagem, fazendo com que o seu potencial de complementação de significados seja diminuído consideravelmente. Dessa forma, a ilustração terá apenas a função de decorar o dicionário. A imagem da Figura 1 ilustra muito bem o que estamos argumentando aqui. Primeiro, aparece o verbete “ovo” seguido dos verbetes “ovulação” e “ovular, e, depois, a imagem de crianças seguida de uma legenda remetendo-a à palavra-entrada em questão. Essa distância entre a imagem e o verbete produz ambiguidades, deixa a ilustração “solta” na página, até mesmo porque a imagem ilustrativa apresenta também problemas de representação que não são sanados com o recurso da legenda.



Figura 1: Verbetes ovo do SJ

Fonte: Extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 276)

Na Figura 1, há três crianças, cada uma com um ovo em uma colher, caminhando em um campo verde, possivelmente brincando de “corrida do ovo na colher”. No entanto, a simples presença do ovo na imagem não garante a interpretação do conceito, é preciso fazer algum esforço para entender a função ilustrativa dessa imagem.

Além disso, o verbete apresenta duas acepções, mas não há nenhum recurso visual referindo-se a qual das duas a imagem ilustra e representa. Pela presença do ovo na colher segurada pelas crianças, sabemos que ela está se referindo à segunda acepção. Apesar desses problemas, vale salientar que a ilustração sugere uma ludicidade quando retrata uma brincadeira comum de crianças. Como se trata de um dicionário escolar destinado a crianças de até 12 anos, essa ilustração pode prender a atenção do leitor (criança) e fazer com ele se identifique e sinta-se até mesmo estimulado a brincar também. Entretanto, não podemos deixar de observar que essa imagem pode gerar ambiguidade entre o que está escrito no verbete e o que está representado nela, especialmente, no exemplo de uso que se refere ao ovo como alimento e não como um “brinquedo”.

Com base nisso, podemos afirmar, portanto, que o potencial de complementação e de elucidação de sentidos dessa imagem não foi explorado adequadamente, resultando em uma ilustração apenas decorativa. Face a isso, talvez fosse mais adequado utilizar apenas a imagem de um ovo próximo ao verbete ou pelo menos tê-la colocada próxima a ele com algum recurso visual destacando o “ovo”. Na Figura 2, apresentamos o verbete “guampa” para análise da localização da imagem em relação ao verbete.

grisalho (gri.sa.lho) *adjetivo* Uma pessoa está com os cabelos **grisalhos** quando tem muitos cabelos brancos misturados com os fios que ainda têm cor. *Minha avó tem os cabelos grisalhos e muito bonitos.*

gritar (gri.tar) *verbo* 1. *intr* Você **grita** quando dá gritos, quando solta um som qualquer bem alto pela boca. *Gritou ao ver a barata.* 2. **Gritar** é dizer algo com a voz muito alta. *td: Gritaram o meu nome lá fora. intr: Diga o que quer, mas sem gritar.* 3. *ti* **Gritar** com alguém é xingá-lo com a voz muito alta. *Não grite com o seu irmão!*

grito (gri.to) *sm* O **grito** é um som alto e forte que soltamos pela boca, e que pode ou não ter palavras. *Soltei um grito quando vi a barata. / Ouvia gritos de socorro.*

grosseiro (gros.sai.ro) *adjetivo* 1. **Grosseiro** é o mesmo que desrespeitoso, mal-educado. *Fez um comentário grosseiro que me ofendeu muito.* 2. Uma coisa é **grosseira** quando é feita rapidamente e sem muito cuidado. *Num cálculo grosseiro, eu diria que havia umas 15 mil pessoas no show.*

grosso (gros.so) *adjetivo* 1. Uma coisa é **grossa** quando tem grande espessura. *Li um livro grosso em apenas dois dias.* 2. É **grossa** a atitude ou a pessoa desrespeitosa e mal-educada. *Ficou nervoso e foi grosso com o repórter.* Antônimo (de 1 e 2): *fino*. 3. Um líquido **grosso** é pesado, espesso, com uma consistência de creme. *Fiz um mingau grosso.* Antônimo (de 3): *ralo*. Pronúncia: *grosso* (leia o). Plural: *grossos* (o). Feminino: *grossa* (o).

grupo (gru.po) *sm* 1. Um **grupo** é uma série de coisas ou de pessoas que têm alguma característica em comum e que são consideradas como um todo. *O Ceará faz parte do grupo de estados que formam o Nordeste.* 2. Você forma um **grupo** quando se junta com alguém para realizar uma tarefa em conjunto. *Dividui a turma em grupos para fazer o trabalho.*

guampa (gwa.pa) *sf* regionalismo A **guampa** é um recipiente especial, feito de chifre de boi, que é usado para se tomar o tereré, uma bebida consumida no sul do Brasil e no Mato Grosso. *O tereré é feito com erva-mate e tomado numa guampa.*

guará (gua.rá) *sm* 1. O **guará** é um animal selvagem parecido com um cachorro bem grande, que vive no Brasil e em outros países da América do Sul. Ele tem o corpo avermelhado, patas pretas e rabo bem peludo e claro. Sinônimo: *lobo-guará*. 2. **Guará** é também o nome de uma ave grande, vermelha e de pernas compridas que vive em manguezais no Brasil e em outros países da América do Sul. Sinônimo (de 2): *ibis-escarlate*.

guaraná (gua.ra.pá) *sm* 1. O **guaraná** é uma fruta natural da Amazônia usada para a produção de xaropes, pós e bebidas. O guaraná é o fruto do guaranazeiro. 2. Também chamamos de **guaraná** o refrigerante feito a partir das sementes dessa fruta.

guarani (gua.ra.ni) 1. s 2g Os **guaranis** são um povo indígena que vive em vários estados brasileiros e também em outros países da América Latina. *No Brasil, os guaranis vivem nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.* 2. *sm* O **guarani** é a língua falada por esse povo. *O guarani é uma das línguas oficiais do Paraguai.* 3. *adjetivo* 2g Algo é **guarani** quando tem a ver com o povo guarani ou com a sua língua. *Nane Ramõi Jusu Papa é o criador do mundo na mitologia guarani.*

guarda (gwa.da) 1. s 2g **Guarda** é o mesmo que *policia* ou *soldado*. *Seu guarda, esse capacete é muito pesado?* 2. *sf* Uma **guarda** é um grupo de pessoas que tem como trabalho proteger um lugar, uma instituição ou uma pessoa. *O milionário tinha a sua própria guarda pessoal.* 3. *sf* *direito* Alguém tem a **guarda** de uma criança quando é o responsável legal por ela. *Os avós ficaram com a guarda de Wagner depois que os pais dele morreram.*



Figura 2: Verbetes guampa do FB

Fonte: Extraído de Braga e Magalhães (2011, p. 204)

Na Figura 2, ao visualizarmos a imagem ilustrativa de guampa, em um primeiro momento, nós a relacionamos ao verbete que está ao seu lado direito (grupo), devido à forma como ela foi inserida na página. Isso também é reforçado pela maneira como o verbete guaraná foi ilustrado (imagem ao lado do verbete). Contudo, ao analisarmos mais detidamente, percebemos que a imagem não se refere ao verbete que está ao seu lado esquerdo, mas ao verbete guampa, que está acima, com os lemas guará, guaraná e guarani entre ele e a ilustração. Embora a legenda auxilie nessa relação, pois sem ela dificilmente o consultante associaria essa imagem ao verbete guampa, há uma certa dificuldade e um pouco de perda de tempo para se relacionar imagem e texto. Diferentemente do que ocorre com o verbete guaraná em que imagem e verbete estão próximos. Enfim, o dicionarista acertou em ilustrar uma palavra de uso regional, trazendo uma ilustração colorida em que texto e imagem se conectam por meio da relação intersemiótica de sinonímia. Entretanto, pecou ao colocá-la distante do verbete, de uma forma que leva o usuário a associá-la equivocadamente a outro.

4.2 COMPLEMENTARIDADE INTERSEMIÓTICA

A complementaridade intersemiótica diz respeito à forma peculiar de como as características de criação de significados de cada modo semiótico funcionam juntas para construir uma mensagem única e coerente nos textos multimodais. Dessa forma, pressupõe-se uma complementação semântica entre os modos semióticos que realizam e constroem significados representacionais, interacionais e composicionais. Contudo, vale salientar que a realização da complementaridade intersemiótica é um fenômeno complexo que se efetiva por uma inescrutável sinergia entre os modos semióticos. De acordo com Royce (1998), ela ocorre quando os significados construídos por esses modos se complementam em pelo menos uma das metafunções de Halliday.

Neste estudo, analisamos apenas as relações semânticas intersemióticas relativas aos significados representacionais, uma vez que estamos investigando as relações entre a definição lexicográfica e a ilustração nos dicionários escolares tipo 2. De acordo com Royce

(1998), as relações semânticas que estabelecem a complementaridade intersmiótica entre texto e imagem são repetição, sinonímia, antonímia, meronímia, hiponímia e colocação. Na Tabela 2, trazemos a quantidade de verbetes que apresentam complementaridade e não complementaridade intersemiótica nos quatro dicionários analisados.

Relação texto-imagem	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Complementaridade	446	97,81	566	88,3	331	89,5	786	96,91
Não complementaridade	10	2,19	75	11,7	39	10,5	24	3,09
Total	456	100,00	641	100,0	370	100,0	810	100,00

Tabela 2: Relação texto-imagem nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Como podemos observar na Tabela 2, a complementaridade intersemiótica entre texto e imagem nos quatro dicionários analisados atingiu percentuais altos. No DIP: 97,81% (446) dos verbetes ilustrados apresentam complementaridade e apenas 2,19% (10) não apresentam. No CA: 88,30% (566) dos verbetes ilustrados têm complementaridade intersemiótica e 11,70% (75) não têm. No SJ: 89,50% (331) dos lemas ilustrados apresentam complementaridade e 10,50% (39) não apresentam. Por fim, no FB: 96,91% (786) dos verbetes ilustrados apresentam complementaridade e apenas 3,09% (24) não apresentam. Entre os dicionários analisados, o CA e o SJ são os que trazem o maior número de verbetes ilustrados que não apresentam complementaridade intersemiótica. Na Tabela 3, resumimos a quantidade e os tipos de relações semânticas que realizam a complementaridade intersemiótica nos verbetes ilustrados dos quatro dicionários escolares analisados.

Complementaridade	DIP		CA		SJ		FB	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Sinonímia	414	92,83	516	91,17	306	92,45	702	89,31
Hiponímia	19	4,26	21	3,71	7	2,11	24	3,05
Meronímia	11	2,47	28	4,95	16	4,83	58	7,38
Colocação	2	0,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Repetição	0	0,00	1	0,18	2	0,60	2	0,25
Antonímia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	446	100,00	566	100,00	331	100,00	786	100,00

Tabela 1: Complementaridade intersemiótica nos dicionários analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Ao examinarmos os dados da Tabela 3, podemos observar que a sinonímia é a relação semântica intersemiótica mais recorrente nos dicionários, atingindo percentuais em torno de 90%. Já a hiponímia e a meronímia atingem percentuais entre 2% e 7%, dependendo do dicionário. Por sua vez, a colocação e a repetição atingiram menos de um por cento das ocorrências, enquanto a antonímia não ocorreu em nenhum dos quatro dicionários. A seguir, apresentamos exemplos de cada uma das relações semânticas intersemióticas e alguns casos de não complementaridade.

A sinonímia ocorre quando temos significados experienciais similares no modo verbal e no visual. Nos dicionários analisados, essa relação semântica foi a mais utilizada para construir a complementaridade. Como podemos constatar na Tabela 3, esse tipo de relação corresponde a 92,83% (414) das relações no DIP, a 91,17% (516) no CA, a 92,45% (306) no SJ e a 89,31% (702) das relações semânticas intersemióticas no FB. Na Figura 3, apresentamos um verbete em que a complementaridade intersemiótica foi construída por essa relação semântica.

anel s. masc. a-nel. 1. Objeto circular de metal usado no dedo para enfeite. *No seu aniversário, Alice ganhou um anel de brilhante.* 2. Objeto que é parecido com um anel. *O planeta Saturno tem vários anéis.* ■ pl.: anéis.



ANEL

Figura 3: Verbetes anel do DIP

Fonte: extraído de Biderman (2009, p. 25)

Como podemos observar na parte textual do verbete, a expressão “objeto circular de metal” da primeira acepção se relaciona à imagem que, pelo formato circular, pela cor dourada e pelo brilho, se assemelha ao conteúdo proposicional da expressão. Essa conexão pela similaridade do conteúdo experiencial entre o verbal e o visual constrói a complementaridade intersemiótica nesse verbete. Dessa forma, a imagem ilustrativa é um sinônimo visual da primeira acepção da palavra. Além disso, a imagem colorida instancia um processo representacional simbólico atributivo em modalidade naturalista, em que ela significa por aquilo que ela é, construindo valores de realidade e de verdade.

Por sua vez, a hiponímia acontece quando há uma relação entre uma classe geral e suas subclasses. Nos quatro dicionários analisados, essa relação semântica ocorreu em 4,26% (19) dos verbetes no DIP, em 3,71% (21) no CA, em 2,11% (7) no SJ e em 3,05% (24) dos verbetes no FB, conforme Tabela 3. Na Figura 4, temos um exemplo de verbete ilustrado em que a complementaridade intersemiótica foi construída pela relação semântica de hiponímia.

ferramenta fer.ra.men.ta sf.
1 Ferramenta é qualquer instrumento de ferro ou de metal para fazer trabalhos manuais ou mecânicos: *Serrote, martelo, alicate são ferramentas.* 2 figurado Ferramenta também é uma habilidade, conhecimento ou instrumento que uma pessoa usa para fazer seu trabalho: *A ferramenta do pintor é o pincel. A voz e o corpo são as ferramentas do ator.*



Figura 4: Verbetes ferramenta do CA

Fonte: extraído de Aulete (2009, p. 211)

Ao examinarmos a Figura 4, podemos perceber que o verbete “ferramenta” está relacionado a uma classe geral e a imagem ilustrativa se compõem de vários tipos de ferramentas, instanciando um processo conceitual analítico. Além disso, algumas ferramentas da imagem são citadas no exemplo de uso: “serrote, martelo, alicate são ferramentas”. No entanto, nesse exemplo de uso foi citada uma ferramenta (martelo) que não está na imagem, talvez isso possa gerar algum problema de compreensão para o usuário, visto que não

foram colocados rótulos de identificação em nenhuma dos objetos apresentados na imagem. O uso de rótulos em ilustrações que instanciam processos classificacionais é fundamental para que o consulente possa conhecer cada um dos objetos da imagem. Isso também contribui para ampliação do vocabulário do usuário.

Por seu turno, a meronímia ocorre quando podemos identificar uma relação entre uma parte e um todo de algo. Esse tipo de relação ocorreu nos quatro dicionários escolares analisados, sendo que construiu a complementaridade intersemiótica em 2,47% (11) dos verbetes ilustrados no DIP, em 4,95% (28) no CA, em 4,83% (16) no SJ e em 7,38% (58) no FB, conforme Tabela 3. Na Figura 5, trazemos um exemplo de verbeito ilustrado em que a complementaridade intersemiótica foi construída por esse tipo de relação semântica.



Figura 1: Verbeito sobancelha do FB
Fonte: extraído de Braga e Fernandes (2011, p. 397)

Ao analisarmos o verbeito da Figura 5, podemos perceber que a parte verbal (faixa curva de pelos) se refere apenas a uma parte da imagem (sobancelha), que está destacada por uma pinça. Na imagem, temos o rosto de um homem jovem, no entanto, o exemplo de uso faz referência às sobancelhas do avô. Além disso, a ilustração instancia um processo conceitual analítico em que se está referindo a uma parte da imagem, contudo não foi colocado nenhum recurso visual indicando-a. Em ilustrações como essa é imprescindível destacar com algum recurso (seta, círculo) a parte da imagem a qual o verbeito se refere.

Por sua vez, a repetição acontece quando os significados experienciais são idênticos no modo verbal e no visual. Nos dicionários analisados, esse tipo de relação semântica intersemiótica ocorreu poucas vezes, apenas 5 ocorrências (0,18% - 1 no CA; 0,60% - 2 no SJ; e 0,25% - no FB, conforme Tabela 3). Na Figura 6, apresentamos um exemplo de verbeito que tem a complementaridade construída pela relação semântica de repetição.

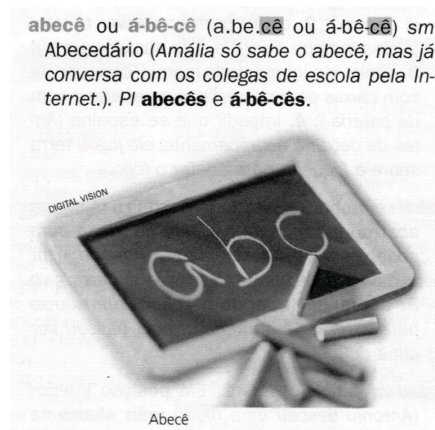


Figura 6: Verbeito abecê do SJ
Fonte: extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 2)

Como podemos observar na Figura 6, a complementaridade intersemiótica se constrói pela repetição de "abc" no modo verbal e no visual. Esse tipo de relação semântica intersemiótica teve baixíssima ocorrência nos dicionários analisados, talvez porque as ilustrações não são uma mera tradução ou repetição do verbal, mas efetivamente um recurso que auxilia no esclarecimento e na complementação das definições.

Por último, a colocação constrói a complementaridade intersemiótica quando uma palavra se relaciona a uma imagem que tem uma expectativa ou alta probabilidade de coocorrência em um campo semântico ou área de conhecimento. Esse tipo de relação intersemiótica ocorreu apenas duas vezes em um dos dicionários escolares analisados (no DIP), portanto, é muito rara. Na Figura 7, temos um exemplo de como esse tipo de relação constrói a complementaridade intersemiótica.



Figura 7: Verbetes moda do DIP

Fonte: extraído de Biderman (2009, p. 201)

Na Figura 7, a imagem ilustrativa retrata uma linha do tempo da moda em que modelos vestem roupas de várias épocas. Essa linha do tempo é construída pelas mudanças nas vestimentas e pelos anos colocados embaixo de cada uma das modelos. Em nossa cultura, geralmente a moda é associada à mulher. Dessa forma, temos uma relação associativa dentro do campo semântico moda que constrói a complementaridade intersemiótica no verbete em análise.

Até aqui, analisamos exemplos de verbetes em que ocorrem complementaridade intersmiótica. A seguir, passamos a descrever e a analisar alguns exemplos em que não há existência de complementaridade entre os modos verbal e visual.

Como vimos anteriormente, a complementaridade intersemiótica entre verbal e visual ocorre, quando há algum tipo de relação semântica que conecta os dois modos semióticos. Quando isso não acontece, a complementaridade não se efetiva. Dessa forma, os significados verbais e os visuais se realizam de forma independente. Nos dicionários escolares, a falta de complementaridade intersemiótica pode gerar problemas de ambiguidade para o usuário, visto que a função da imagem nessas obras é complementar e esclarecer os sentidos verbais de algumas palavras. Na Figura 8, temos um exemplo de verbete em que a complementaridade intersemiótica não ocorre.



Figura 8: Verbete primatas no DIP

Fonte: Extraído de Biderman (2009, p. 248)

A imagem ilustrativa foi escolhida para representar o verbete “primatas”, mas a nossa impressão inicial é que ela representa o verbete esqueleto. Além disso, o verbete “primatas” nos remete à ideia de um grupo, que, nessa ilustração, foi representado apenas por uma imagem de um esqueleto de um chimpanzé. Ela está logo abaixo do verbete que representa com uma legenda indicando-o, além de uma explicação entre parênteses. No entanto, esses recursos verbais não são suficientes para garantir a interpretação adequada da imagem ilustrativa que não representa apropriadamente a palavra “primatas”.

Ademais, a representação visual do verbete “primatas” por meio da imagem do esqueleto de um primata é problemática e pode gerar ambiguidades. Primeiro, essa imagem sozinha não contempla o conceito de grupo que o verbete encerra. Segundo, a definição salienta como traços definitórios a ideia de grupo e a capacidade que os animais desse grupo têm de segurar objetos com as mãos. No entanto, a ilustração traz apenas um tipo de primata que não está segurando nada com as mãos. O exemplo de uso inclui o chimpanzé como primata, mas a imagem precisa da legenda para que essa relação se estabeleça. Enfim, essa imagem seria mais adequada para ilustrar o verbete “esqueleto” ou “ossos”. Nesse caso, mais apropriado seria utilizar uma ilustração com vários exemplos de primatas, instanciando um processo conceitual classificacional e que realizasse a complementaridade por meio da hiponímia. Vale salientar que a legenda e o subtítulo, nesse caso, não são suficientes para desfazer a ambiguidade ou limitar o caráter aberto da imagem. Na Figura 9, trazemos mais um exemplo em que a complementaridade intersemiótica não ocorre.

pré-histórico pré-his.tó.ri.co *a.* Dizemos que é pré-histórico tudo aquilo que existia ou aconteceu antes da invenção da escrita: *época pré-histórica; animal pré-histórico; homem pré-histórico.* [Pl.: *pré-históricos.*]

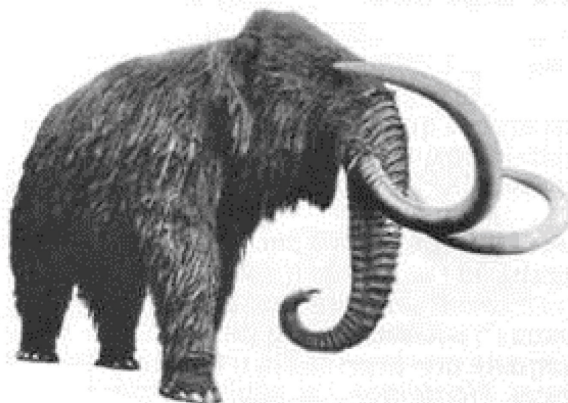


Figura 9: Verbetes pré-histórico do CA

Fonte: Extraído de Aulete (2009, p. 379)

Na Figura 9, a imagem foi escolhida para ilustrar o verbete “pré-histórico”, porém o que vemos nessa imagem é um mamute. Na parte verbal, a definição indica que pré-histórico é aquilo que existia ou aconteceu antes da invenção da escrita. Ela faz referência a animal pré-histórico, mas não se refere ao mamute como tal. Além disso, esse verbete é muito denso de informações e, para interpretá-lo adequadamente, o usuário precisa de conhecimentos sobre história, invenção da escrita e sobre animais pré-históricos. Talvez uma criança de 10 anos não disponha ainda desses conhecimentos para estabelecer as relações complexas que foram construídas entre verbal e visual nesse verbete. Nesse caso, a relação entre os dois modos semióticos poderia ter sido construída pelo exemplo de uso, em que se poderia apresentar o mamute como animal pré-histórico. Enfim, a imagem escolhida para ajudar a esclarecer o sentido do verbete não contribui para isso de forma direta e clara, é preciso ter muito conhecimento sobre história para se chegar em uma relação semântica que estabeleça a complementaridade intersemiótica. Na Figura 10, apresentamos mais um exemplo de verbete em que a complementaridade intersemiótica não se realiza.

plataforma (pla.ta.fo.rma) *sf* **1.** Parte plana nas estações de estrada de ferro ou de metrô que se destina à subida e descida dos passageiros (*As pessoas devem esperar o metrô longe da beira da plataforma.*); **2.** construção apropriada para lançamento de foguetes; **3.** plano ou programa de governo (*A plataforma de governo é o conjunto de ideias que o prefeito, o governador ou o presidente têm intenção de pôr em prática durante o seu governo.*).

platéia (pla.tei.a) (*é*) *sf* **1.** Local destinado ao público em uma sala de espetáculos (*A sala de teatro é dividida em duas partes: o palco e a platéia.*); **2.** fig o conjunto de pessoas que se acham nesse local para ver um acontecimento qualquer (*A platéia aplaudiu muito o espetáculo de dança.*).

playground (play.ground) (plei.graund) *sm* *Engl* Local com brinquedos destinado ao divertimento de crianças.



Plataforma

pó (pó) *sm* **1.** Porção de partículas de terra ou de outra substância que se acumula sobre qualquer superfície; poeira (*As crianças começaram a espirrar porque a casa abandonada estava cheia de pó.*); **2.** qualquer substância sólida e seca reduzida a partículas minúsculas (*O pó do café assentou no fundo da xícara.*).

pobre (po.bre) *adj* **1.** Diz-se da pessoa que vive com pouco dinheiro e tem poucos bens materiais ou que passa necessidades (*Tio Pedrão dá aulas de música de graça para as crianças pobres.*); **2.** fig sem imaginação (*A história pobre não prendeu a atenção das crianças.*); **3.** que dá pena (*Pobre gatinho! Está todo molhado!*); **4.** que produz pouco ou é pouco fértil (*Nada cresce nesse solo pobre!*); **5.** pessoa pobre (*Perpétua arruma trabalho para os pobres e desempregados da sua cidade.*). *Sup abs sint* **pobríssimo** ou **paupérrimo**.

Figura 10: Verbetes plataforma do SJ
Fonte: Extraído de Saraiva Júnior (2009, p. 306)

O verbo “plataforma” apresenta três acepções e apenas uma imagem ilustrativa. Ao analisarmos essas acepções, constatamos que nenhuma delas corresponde ao tipo de plataforma que está sendo retratado na imagem. A primeira se refere às plataformas de embarque das estações de trem ou metrô. A segunda diz respeito à plataforma de lançamento de foguetes e a terceira corresponde a um plano ou programa de governo. Em contrapartida, na imagem, foi apresentada uma plataforma de petróleo. Portanto, não há complementaridade intersemiótica entre verbal e visual nesse verbo, a ilustração está solta na página e apresenta apenas uma função decorativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos textos multimodais, as relações intersemióticas são responsáveis pela complementaridade intersemiótica, fazendo com que todos os modos se harmonizem em função da significação total dos textos. No caso dos dicionários escolares tipo 2, as análises dos dados demonstraram que a complementaridade ocorreu em quase 90% dos verbetes ilustrados por meio das relações semânticas de sinonímia, hiponímia, meronímia, repetição e colocação. Não se verificou nenhum caso de antonímia nos verbetes ilustrados nos referidos dicionários. A sinonímia foi a relação semântica que mais construiu a complementaridade intersemiótica, presente em aproximadamente 90% dos verbetes ilustrados nos quatro dicionários. Essa quantidade expressiva de ocorrências se justifica pela própria natureza do dicionário, em que as definições, mesmo quando são parafrásticas, estão oferecendo sinônimos para que o consulente possa compreender os significados das palavras. Por sua vez, a hiponímia e a meronímia ocorreram em percentuais menores, em média, 9% dos verbetes ilustrados tiveram a complementaridade construída por essas relações semânticas. Por último, a repetição e a colocação ocorreram pouquíssimas vezes, em menos de 1% dos verbetes ilustrados, sendo que a repetição aconteceu somente no CA, no SJ e no FB, e a colocação apenas no DIP.

Por outro lado, podemos considerar que a não complementaridade intersemiótica pode resultar problemática e gerar ambiguidades para o consulente. Nos quatro dicionários analisados, tivemos muitos casos de não complementaridade. No DIP, tivemos 10 (2,19%) verbetes nessa situação. No CA, encontramos 75 (11,70%) casos. No SJ, nos deparamos com 39 (10,50%) verbetes em que não havia complementaridade. E no FB, tivemos 24 (3,09%) verbetes sem complementaridade. Por esses dados, podemos perceber que a não

existência de complementaridade é alta, se considerarmos os problemas que a falta de algum tipo de relação entre texto e imagem podem acarretar para compreensão dos usuários. Nesse caso, as ilustrações perdem sua função de complementar e de esclarecer sentidos, podendo ser vistas apenas como enfeites nas páginas dos dicionários.

Ademais, analisamos também a localização da imagem em relação ao verbete. Os dados das análises demonstram que os quatro dicionários escolares analisados colocam as imagens em várias posições na página. O DIP colocou as imagens preferencialmente abaixo dos verbetes que ilustra, mas também insere ilustrações distantes deles. Já o CA colocou quase todas as suas ilustrações próximas aos verbetes. Por sua vez, SJ e FB foram os dois dicionários que mais colocaram ilustrações distantes dos verbetes que complementam (31,35% e 22,22% respectivamente). Com base nesses resultados, vale salientar que colocar as imagens em uma posição distante do verbete que ilustram pode trazer problemas e gerar algumas dificuldades para o consulente associar a imagem ao verbete. Essa posição, portanto, deve ser evitada na ilustração de dicionários escolares impressos, sobretudo, destinados a aprendizes em fase de consolidação da língua escrita, que ainda estão se familiarizando com o texto lexicográfico.

Em face de tudo que apresentamos e discutimos neste trabalho, podemos considerar que o processo de ilustração de um dicionário é muito complexo e requer cooperação entre o lexicógrafo e o ilustrador, uma vez que eles constroem sentidos por meio de modos semióticos diferentes e podem, em algum momento, não conseguir a clareza desejada em um verbete ilustrado. Durante esse estudo, percebemos que alguns problemas podem comprometer o potencial significativo das ilustrações nos dicionários escolares. São eles: não complementaridade intersemiótica entre definição e ilustração, distância entre verbete e imagem ilustrativa na página do dicionário, ausência de legendas, de subtítulos e de rótulos nas ilustrações e falta de recursos de saliência e de destaque em ilustrações meronímicas (parte/todo). Todos esses problemas precisam ser considerados ao se confeccionar um dicionário escolar para crianças. Evidentemente, esse estudo tem limitações, pois analisamos apenas os dicionários prontos. Em pesquisas futuras, seria interessante realizar testes com crianças para verificar em que medida esses problemas afetam a recepção de significados e a compreensão do usuário.

REFERÊNCIAS

- AULETE. *Dicionário escolar de língua portuguesa ilustrado com a turma do sitio do pica-pau amarelo*. 2.ed. São Paulo: Globo, 2009.
- BARTHES, R. *Elements of semiology*. New York, NY: Hill and Wang, 1968.
- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário ilustrado de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRAGA, R. de C. E.; MAGALHÃES, M. A. F. *Fala Brasil! Dicionário ilustrado de língua portuguesa*. Belo Horizonte, Dimensão, 2011.
- BRASIL. *Edital do Programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2012*. SED/MEC. Brasília, 2011.
- KLOSA, A. Illustrations in dictionaries; encyclopaedic and cultural information in dictionaries. In: DURKIN, P. *The Oxford Handbook of Lexicography*. New York: Oxford University Press, 2016. p. 590-604.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.
- MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. *SAGE Publications*, London, v.4, n.3, p.337-371, 2005.

ROYCE, T. D. Synergy on the page: exploring intersemiotic complementarity in page based multimodal text. *JASFAL - Occasional Papers*, v. 1, n. 1, p. 25-49, 1998.

SARAIVA JÚNIOR. *Dicionário de língua portuguesa ilustrado*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2009,

SVENSÉN, B. *A Handbook of Lexicography: the theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.



Recebido em 02/01/2020 Aceito em 16/05/2020.

TRADIÇÃO E NOVIDADE NA TÉCNICA LEXICOGRÁFICA DE RAPHAEL BLUTEAU NO *VOCABULARIO* *PORTUGUEZ E* *LATINO* (1712-1721)

TRADICIÓN Y NOVEDAD EN LA TÉCNICA LEXICOGRÁFICA DE RAPHAEL BLUTEAU EN EL
VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO (1712-1721)

TRADITION AND INNOVATION IN THE LEXICOGRAPHICAL TECHNIQUE OF RAPHAEL
BLUTEAU IN THE *VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO* (1712-1721)

Messias dos Santos Santana*

Universidade Estadual do Piauí | *Campus* Professor Possidônio Queiroz

RESUMO: A lexicografia de língua portuguesa inicia-se de forma muito tímida na segunda metade do século XVI e somente no século XVIII terá a sua primeira grande obra, o *Vocabulário Português e Latino*, de Raphael Bluteau. Desse modo, este estudo analisou os oito primeiros volumes desta obra, objetivando identificar algumas das marcas que a caracterizam em relação à produção lexicográfica de língua portuguesa anterior, sob as perspectivas da História das Ideias Linguísticas, com Auroux e Colombat (1999) e Verdelho (1995, 2002), e da História das Ciências, com Fleck (1986). Os resultados indicam que a obra de Bluteau introduz técnicas ainda não adotadas (ou adotadas de forma não-sistemática) pelos primeiros dicionários, destacando-se: uso de letra maiúscula nas entradas; indicação detalhada das fontes das entradas e dos exemplos apresentados; definições amplas e exemplificação com palavras que não pertencem ao uso culto; e emprego de acento nas palavras portuguesas para indicar ao leitor como pronunciá-las.

PALAVRAS-CHAVE: História das ideias linguísticas. Horizonte de retrospecção. Lexicografia portuguesa. *Vocabulário Português e Latino*.

* Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – Campus Professor Possidônio Queiroz. E-mail: messiasdsantana@bol.com.br.

RESUMEN: La lexicografía de lengua portuguesa inicia muy tímidamente en la segunda mitad del siglo XVI y sólo en el siglo XVIII tendrá su primera gran obra, *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau. Así, este estudio analizó los ocho primeros volúmenes de esta obra, con el fin de identificar marcas que la caracterizan en relación con la anterior producción lexicográfica de lengua portuguesa, bajo las perspectivas de la Historia de las Ideas Lingüísticas, con Auroux e Colombat (1999) y Verdelho (1995; 2002), y de la Historia de las Ciencias, con Fleck (1986). Los resultados indican que la obra de Bluteau introduce técnicas aún no adoptadas (o no adoptadas sistemáticamente) por los primeros diccionarios, destacándose: el uso de mayúsculas en las entradas; la indicación detallada de las fuentes de entradas y de los ejemplos presentados; las definiciones amplias y la ejemplificación con palabras que no pertenecen al uso culto; y el uso del acento en las palabras portuguesas para indicar la pronunciación correcta al lector.

PALABRAS CLAVE: Historia de las Ideas Lingüísticas. Horizonte de retrospección. Lexicografía portuguesa. Vocabulário Portuguez e Latino.

ABSTRACT: The lexicography of the Portuguese language began timidly, in the second half of the 16th century, and, only in the 18th century, the first great lexicographical work, the *Vocabulário Portuguez e Latino*, by Raphael Bluteau, appeared. Thus, this study analyzed the first eight volumes of this work, aiming to identify some of its features in relation to the preceding Portuguese lexicographical works, in the perspectives of the History of Linguistic Ideas, with Auroux e Colombat (1999) and Verdelho (1995; 2002), as well as the History of Sciences, with Fleck (1986). The results indicate that Bluteau's work introduces techniques not yet adopted (at least, systematically) by the first dictionaries, such as: use of capital letters in the entries; detailed indication of the sources of the entries and the examples presented; wide definitions and exemplification with words that do not belong to learned use; and the use of accent to indicate the correct pronunciation.

KEYWORDS: History of linguistic ideas. Retrospective horizon. Portuguese lexicography. Vocabulário Portuguez e Latino.

1 INTRODUÇÃO

Uma ciência ou área do conhecimento nunca deve a sua história a um único expoente. Assim, a construção do saber científico é sempre uma obra coletiva, um processo no qual há contribuições de diversas pessoas, em diferentes momentos da história.

Um exemplo de tal fato são as Ciências da Linguagem no Ocidente, as quais se desenvolveram a partir de um conjunto de informações que estão sendo sistematizadas desde os antigos gregos, como assinala Robins (1979, p.5):

[...] Os resultados práticos e teóricos da lingüística grega foram levados a Roma [...]; de Roma passaram por meio dos últimos gramáticos latinos à Idade Média e daí se transferiram durante e após o Renascimento para o mundo moderno, juntamente com importantes contribuições provenientes de fora da Europa. Em nenhum momento existe ruptura que signifique descontinuidade na tradição lingüística européia. Com frequência encontramos mudanças de teoria, objetivos, métodos e conceitos [...] porém cada geração de lingüistas tem à sua disposição certo conhecimento a respeito da vida e obra de seus predecessores.

Seria equivocado, portanto, quanto aos estudos lexicográficos, considerar que um dicionário moderno da língua portuguesa (como o Houaiss ou o Aurélio) apresenta a mesma organização macro e microestrutural dos primeiros dicionários que foram elaborados sobre essa língua. Conforme se demonstrará ao longo deste estudo, tal postura não é corroborada pelos fatos, os quais evidenciam que, ao longo dos séculos, as obras lexicográficas dedicadas à língua portuguesa foram-se modificando até surgirem os modelos atuais, tal como se encontram estruturados. Trata-se, portanto, de um percurso longo que foi iniciado na segunda metade do século XVI e que vem sendo aprimorado desde então.

Não obstante seja tentador investigar esse longo período e buscar respostas para pontos obscuros que ainda existem na história da lexicografia de língua portuguesa, os objetivos deste estudo são bem mais modestos, consistindo em analisar a obra *Vocabulário*

*Portuguez e Latino*¹, de Raphael Bluteau, quanto a suas características lexicográficas. Especificamente, procurar-se-á situar a referida obra no contexto da lexicografia de língua portuguesa e identificar traços lexicográficos que ainda não são encontrados (ou que ocorrem de forma não-sistemática) em dicionários da língua portuguesa, isto é, dicionários cujas entradas são escritas nessa língua, publicados antes deste. Para tal contraste, selecionaram-se os três primeiros dicionários conhecidos dessa língua: o *Dictionarium ex Lusitanico in Latino Sermonem* (1562), de Jerônimo Cardoso; o *Dictionarium Lusitanicolatinum* (1611), de Agostinho Barbosa; e o *Thesouro da Lingoa Portuguesa* (1647), de Bento Pereira.

Quanto à perspectiva teórica, esta pesquisa associa-se, portanto, à História das Ideias Linguísticas, em particular ao conceito de horizonte de retrospecção² – aqui concebido como o diálogo ou a interação com o saber que foi elaborado por estudiosos do passado acerca de determinado tema ou ramo de uma ciência (AUROUX ; COLOMBAT, 1999)³.

2 OS PRIMEIROS DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONFIGURAÇÃO DE UM MODELO LEXICOGRÁFICO

A Idade Média é marcada, na Europa, pelo desaparecimento do latim como língua falada pela população e pelo surgimento das línguas vernáculas que dele se originaram. Apesar disso, a língua latina ainda conservou um papel muito importante no âmbito da escrita, o que criava uma necessidade de conhecimento dessa língua.

Semelhante contexto era, portanto, propício ao surgimento de diversos instrumentos com caráter lexicográfico, entre os quais Verdelho (1995, p.139) cita textos com informação enciclopédica, glossários (bilíngues) e dicionários latinos, os quais “[...] antecipam a emergência da moderna lexicografia”, pois “[...] se criaram com eles os primeiros modelos de referência para toda a subsequente tradição lexicográfica” (VERDELHO, 1995, p.139-140).

Esse tipo de produção lexicográfica também se fez presente em Portugal, ora auxiliando no uso da língua portuguesa, que começava a fazer-se presente em textos escritos, ora no manuseio da língua latina. Nesse sentido, Verdelho (1995, p.139) assim caracteriza esse período da história da lexicografia portuguesa:

Podemos considerar, com efeito, na pré-lexicografia portuguesa da Idade Média, esta dupla perspectiva: primeiro, tornavam menos necessário o uso de dicionário monolíngue todas as estratégias do texto escrito em português, que facilitam o acesso à sua significação, integrando no discurso uma abundante linguagem lexicográfica ou metalexical, e formando uma espécie de dicionário implícito da língua portuguesa; segundo, substituíram o dicionário plurilíngue todos os instrumentos de apoio à intercomunicação bilingue e à decifração e produção de texto latino, incluindo glossários, listas de palavras, nomenclaturas, ou outras formas paralexográficas de acompanhamento do texto.

¹ O *Vocabulário Portuguez e Latino* foi publicado em dez volumes, entre os anos de 1712 e 1728. Neste estudo, somente serão analisados os seus oito primeiros volumes, porque foram publicados de forma contínua (entre 1712 e 1721), ou seja, com pouco espaço de tempo entre um volume e outro; já os dois últimos volumes – que constituem o seu *Suplemento* – vieram a lume após um período de seis anos (em 1727 e 1728).

² Em um estudo sobre os Enciclopedistas, Auroux e Colombat (1999, p.111, tradução minha) assim caracterizam a relação do estudioso com o horizonte de retrospecção: “O objectivo aqui é estudar a percepção dos Enciclopedistas acerca de trabalhos anteriores sobre o estudo da linguagem, aquilo a que chamamos de ‘horizonte de retrospecção’”. [No original: “Il s’agit ici d’étudier la perception qu’avaient les Encyclopédistes des travaux antérieurs concernant l’étude du langage, ce que nous nommons ‘horizon de rétropection’”].

³ Trata-se, em síntese, de considerar o desenvolvimento científico como o resultado de uma construção coletiva, conforme defendeu Fleck em um estudo publicado originalmente em 1935, no qual afirmava: “[...] queiramos ou não, não podemos prescindir de um passado que – com todos os seus erros – ainda está presente nos conceitos herdados, nos modos de conceber os problemas, em programas de educação formal, na vida quotidiana, na linguagem e nas instituições. Não existe uma *generatio spontanea* [geração espontânea] de conceitos; pelo contrário, eles são – digamos assim – determinados pelos seus antepassados.” (FLECK, 1986, p.67, tradução minha). [No texto consultado: “[...] querámoslo o no, no podemos liberarnos de un pasado que – con todos sus errores – sigue vivo en conceptos heredados, en las formas de concebir los problemas, en los programas de la enseñanza formal, en la vida diaria, en el lenguaje y en las instituciones. No existe ninguna *generatio spontanea* de los conceptos, sino que están – valga la expresión – determinados por sus antepasados.”]

Ainda conforme Verdelho (1995, p.167), apesar da existência, em Portugal, de tais gêneros textuais ao longo de toda a Idade Média, conservou-se apenas uma obra que contempla a língua portuguesa:

[...] a produção propriamente lexicográfica que sobreviveu e que chegou até hoje, ao nosso conhecimento é, sem dúvida, modestíssima. Para além dos textos da lexicografia latina que se usaram em toda a Europa, e de que guardamos raros exemplares, temos, respeitante à língua portuguesa, um documento, um único, com um dicionário de verbos, e ainda este, ordenado do latim para o português. (VERDELHO, 1995, p.167)

Portanto, os primeiros dicionários portugueses não resultam de uma prática lexicográfica que estava atingindo o seu auge em Portugal, mas de uma prática que ainda precisava afirmar-se, porque ainda era muito embrionária. Assim, acolhe-se, novamente, o que diz Verdelho (1995, p.138):

Não podemos deixar de notar, a este propósito, o percurso histórico modesto e as origens pobres da lexicografia portuguesa, iniciada apenas na segunda metade do século XVI, sobretudo quando a comparamos com a de outras línguas. Mas não é despreciable, nem deixará de ser útil o seu reinvestimento nos estudos linguísticos contemporâneos, na história da língua, e especialmente na renovação do fundo dicionarístico português.

Tratava-se, pois, de obras de natureza bilingue, que visavam mais a auxiliar no ensino de latim que refletir sobre a língua portuguesa (cf. MURAKAWA, 2007)⁴. Consequentemente, esses primeiros dicionários portugueses trazem limitadas informações a respeito da língua portuguesa, e somente com o *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau, ter-se-á um dicionário com mais características de um dicionário de língua portuguesa que de um dicionário bilingue⁵.

Mas como se caracterizam tais obras quanto à sua técnica lexicográfica? Nas próximas páginas, serão apresentadas respostas a essa indagação, através da descrição de algumas marcas lexicográficas presentes nos três primeiros dicionários impressos em Portugal cujos verbetes são encabeçados por palavras da língua portuguesa⁶. A partir disso, será possível determinar o que possuem em comum – e, consequentemente, em que diferem –, bem como identificar as principais inovações que Bluteau incorpora à lexicografia portuguesa, por meio de seu *Vocabulario Portuguez e Latino*.

2.1 AS ENTRADAS E AS DEFINIÇÕES

Ao observarem-se os verbetes dos dicionários de Jerônimo Cardoso, Agostinho Barbosa e de Bento Pereira, verifica-se que às palavras ou construções em língua portuguesa os autores fazem seguir o seu correspondente em latim, conforme abaixo⁷:

⁴ “A lexicografia da língua portuguesa, como a dos restantes vernáculos europeus, nasceu dos vocabulários bilingues que puseram em confronto o latim e as línguas vulgares” (VERDELHO, 2002, p.17).

⁵ Referindo-se aos dicionários bilingues, assim diz Porto Dapena (2002, p.268, tradução minha): “[...] é evidente, por exemplo, que, nos dicionários bilingues, as equivalências não venham dadas normalmente por definições, a menos que a entrada tenha necessidade de tradução léxica, isto é, que não exista um termo equivalente na língua de chegada”. [No original: “[...] es evidente que, por ejemplo, en los diccionarios bilingües las equivalencias no vienen dadas normalmente por definiciones, a menos que la entrada carezca de traducción léxica, esto es, que no exista um término equivalente en la lengua de llegada”].

⁶ Não é proposta deste texto analisar toda a técnica lexicográfica dos referidos dicionários, mas somente algumas que também foram empregadas por Bluteau, no *Vocabulário*, com poucas ou muitas diferenças.

⁷ Uma vez importante para as análises empreendidas ao longo deste estudo, mantiveram-se as entradas e os verbetes tal como se encontram nos respectivos dicionários de que foram retirados, tanto em seu aspecto estrutural, quanto no que diz respeito à forma gráfica como se apresentam.

<i>Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem</i>	<i>Dictionarium Lusitanicolatinum</i>	<i>Thesouro da Lingoa Portuguesa</i>
Alecrim. Libanotis, dis. (p.11) Carrasco. Ilex, icis. (p.31)	<i>Alfayate</i> . Sartor, oris, apud Thesaurum. (p.59)	Azul. <i>Caeruleus</i> , a, um. <i>Cyaneus</i> , a, um. <i>Thalassinus</i> , a, um. Azulejada cousa. <i>Tessellatus</i> , a, um.
De boa vontade. Libenter, libentissime. (p.40)	<i>Cor que as molheres põem no rosto</i> . Pigmentum, i, Plaut Mostel. 4.	Azulejo. <i>Tessella</i> , ae. (p.17)
Fazer coceguas. Titilo, as. (p.61)	Plin. lib. 16. c.43. (p.257)	† Acapellado foi das ondas o batel. <i>Cymba undis penè obruta</i> (p.3)
Cousa chea de ferretes. Stigmaticus, a, um. (p.62)	<i>Coroa</i> . Corona, e, p. p. Stemma, stemmatis, pc. c. n. g. Firmicus lib. 4.(p.260)	Betilha que põem na boca ao boy quando debulha. <i>Fiscella</i> , ae. (p.19)
Madrinha da noiua. Pronuba, ae. (p.71)	<i>Estropiar cõ os pés, ou de qualquer modo</i> . Strepo, is, strepui, strepitum, p. c. Cic. 1. de Diuinat. Virg. 6. & 8. Aeneid. (p.510)	† Em pé estar. <i>Sto</i> , as. (p.43)
Mancebia de molheres solteiras. lupanar, aris. (p.72)	<i>Logar onde se recolhe, ou guarda o feno</i> . Faenile, is, p. p. g. n. Colum. lib. I. c. 6. (p.534)	

Quadro 1: Entradas e definições nos primeiros dicionários portugueses

Fonte: Elaborado pelo autor

Não se trata, portanto, de definir a palavra ou a construção, mas de indicar-lhe um equivalente em outra língua. Todavia, em algumas passagens, sobretudo do *Dictionarium Lusitanicolatinum*, encontram-se verbetes nos quais à entrada o autor faz seguir algumas informações que já apontam para uma tentativa de definição, como ocorre nos seguintes exemplos (destaques do autor):

Enfermeyro, que tem a cargo os enfermos. Valetudinarius minister. (BARBOSA, 1611, p.444)

Fado. Fatum, i, *quer dizer palaura, ou mandado de Deos*. (p.518).

Guarda roupa, onde se guarda a roupa, & os vestidos. Vestiarium, ii. (BARBOSA, 1611, p.578)

Evidencia-se, dessa forma, que esses dicionários adotam o mesmo procedimento em relação à sua composição das entradas, as quais ora ocorrem como uma única palavra, ora como um conjunto de palavras.

Outra observação importante relacionada às entradas dos dicionários em análise pode ser feita a partir do dicionário de Agostinho Barbosa, pois este autor, diferentemente dos demais, apresenta as entradas de seu dicionário digitadas em itálico, ao mesmo tempo em que o seu correspondente latino vem digitado sem nenhum tipo de destaque. Ou seja, enquanto nos demais dicionários a entrada vem digitada da mesma maneira que a informação que a segue, o *Dictionarium Lusitanicolatinum* fá-las aparecer de modo diverso, demonstrando, assim, que se trata de partes diferentes dentro do dicionário.

2.2 A EXEMPLIFICAÇÃO E AS FONTES

Quando se analisam esses três dicionários em relação à exemplificação e à indicação das fontes de seus exemplos⁸, novamente se verifica que eles são caracterizados de maneira diferente, como se demonstra no quadro que segue:

<i>Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem</i>	<i>Dictionarium Lusitanicolatinum</i>	<i>Thesouro da Lingoa Portuguesa</i>
Não há	<p><i>Adoecer</i>. Incidere in morbum. Cic. de Senect. Cadere in morbum. Cic. 1. Tuscul. (p.29)</p> <p><i>Azeytona</i>. Olea, eae. Oliua, e, pen. prod. Colum. lib. 11. cap. 2. Tum & olea distinguêda est, ex qua velis viride oleum efficere. Plin. lib. 25. cap. 31. Oliuae constant nucleo, oleo, carne, amurca. (p.139)</p> <p><i>Corrente da agoa</i>. Fluxio aquarum, Cicero I. de Diuinat. Vel fluxus aquarū. Vel, cursus, Virg.. 4. Geor. Vel Decurusus aquarum, Lucret. lib. 5. (p.263)</p>	<p>† A Proposição ~q se ajunta com varios verbos, & nomes. Vt A vos pertêce. <i>Ad te attinet</i>. † A a, vel à Proposição <i>Iuxta</i>. Conforme à opinião de muitos. <i>Iuxta opinionem multorum</i>. (p.1)</p>

Quadro 2: Exemplificação e fontes nos primeiros dicionários portugueses

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, enquanto esse tipo de informação não é apresentado no *Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem*, tanto um como o outro aspecto são contemplados nos outros dois dicionários, embora haja bem menor regularidade no *Thesouro da Lingoa Portuguesa* que no *Dictionarium Lusitanicolatinum*.

Faz-se importante, contudo, observar que tanto os exemplos quantos os autores que são indicados referem-se à língua latina e não à portuguesa – língua da qual provêm as palavras que figuram na posição de entrada dos verbetes –, o que reflete a circunstância em que (e para a qual) esses dicionários foram elaborados, respectivamente o latim ser uma língua de autores clássicos, enquanto a portuguesa era a língua vernácula, e o emprego desses dicionários no ensino de latim.

Há, no entanto, “experimentos” em apresentar exemplos em língua portuguesa, mas que, na verdade, correspondem à tradução de exemplos latinos apresentados, como se verifica em Bento Pereira (cf. Quadro 2) e em Agostinho Barbosa, a seguir:

Acossar. i. andar tanto como o côpanheiro. Aequare socium incessu.

⁸ O que se está chamando aqui de *exemplo* não é a palavra que vem colocada na posição de entrada do verbete ou o correspondente latino que lhe é atribuído, mas sim a apresentação de alguma construção (frase ou não) da qual a palavra-entrada ou seu correspondente em latim figura como parte. Com isso, nas análises que são apresentadas nesta seção, não se quer dizer que os autores analisados não retiraram de textos as palavras que compõem as entradas dos seus dicionários, mas sim que alguns deles não apresentaram esses exemplos ou não indicaram as suas fontes.

Non possum te incesso aquare: *não posso acossar contigo, ou andar tanto, como tu andas.* (BARBOSA, 1611, p.18)

Fora, i. sem. Extrà, praepositio accusatiui. Ut, Extra culpas esse, *estar fora de culpa, ou sem culpa.*

Extra ostium. *fora da porta*, Terentius Phorm. 5.6.

Extra iocum. *fora de zombaria, ou sem zombaria.* Cicer. Trebatio lib. 7. epist. 16. & Volumnio cod. lib. espist. 32. (BARBOSA, 1611, p.551)

Verifica-se, assim, que – embora ainda seja um processo muito incipiente na lexicografia portuguesa – as técnicas de exemplificação e de citação de autores de língua portuguesa já começam a despertar a atenção, pois, em 1562, no *Dictionarium* de Jerônimo Cardoso, nem uma nem outra se encontram; no *Dictionarium* de Agostinho Barbosa já há exemplos em língua portuguesa traduzindo exemplos latinos; e no *Thesouro* já são encontrados exemplos em português correspondentes a construções em latim, mas, principalmente, já se indica, no início da obra, uma lista contendo os nomes de “Autores portugueses, os quaes todos se leram pera se fazer este Vocabulario” (PEREIRA, 1647, Folha de Rosto).

2.3 VERBETES COM REMISSÃO

Outra característica da técnica dos primeiros dicionários portugueses e que merece destaque – embora pouco frequente – é a remissão feita a outro verbete do mesmo dicionário. Nessas situações, em vez de apresentar o correspondente latino da palavra que está como entrada do verbete, o autor remete para outra palavra que contém aquele, conforme Quadro 3:

<i>Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem</i>	<i>Dictionarium Lusitanicolatinum</i>	<i>Thesouro da Lingoa Portuguesa</i>
Aleuantar. Vide, levantar. (p.11)	<i>Absentarse.</i> Vide <i>Fugir.</i> (p.11)	Abebara, fig. Vide Bebera. (p.2)
Bordar. Vide, barrar. (p.26). Boutisar. Vide, bautizar. (p.26).	<i>Arrazoar.</i> Vide <i>Razoar.</i> (p.112) <i>Desapossar.</i> Vide <i>Desempossar a bayxo.</i> (p.345)	Absentar, ausencia. Vide ausentar. (p.3) † Banca. Vide Banco. (p.18)

Quadro 3: Exemplos de verbetes com remissão nos primeiros dicionários portugueses

Fonte: Elaborado pelo autor

Trata-se, pois, de um recurso importante, na medida em que, por exemplo, contribui para que o consulente conheça outra(s) maneira(s) de grafar a palavra em foco ou identifique uma palavra que lhe seja sinônima, evitando, ainda, de certa maneira, a redundância no dicionário.

2.4 A ORIENTAÇÃO AOS CONSULENTES

Também é importante observar, nos dicionários analisados, o emprego de técnicas lexicográficas para orientar os seus consulentes na busca de palavras. Uma delas é o recurso à distribuição das palavras ao longo do dicionário utilizando o critério da ordem alfabética, como nos exemplos indicados no próximo quadro:

<i>Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem</i>	<i>Dictionarium Lusitanicolatinum</i>	<i>Thesouro da Lingoa Portuguesa</i>
Aba de vestidura. Sinus, us Abada. Sinus plenus. Abade. Abbas, atis, pastor ecclesiae Abadessa. Abbatissa, ae, antistes, is, praelecta monachatum Abadinho. Abatulus, i [...]. (p.1)	<i>ABA de vestidura.</i> Sinus, sinus, m. Lacinia, ae. Cicer. Tironi, lib. 16. epis. 21. Sueton. in Caligula, c.35. Plaut. Mercat. 4. Unde. Vestis sinuosa, vel vestis laciniosa: <i>Quem tem grandes abas, ou fraldas.</i> Ouid. 5. Metam. Plin. lib 25. cap. 10. <i>Abada animal.</i> Rhinoceros, pen. corr. Rhinocerotis, pen. prod. m. g. Plin. lib.8. cap.20. <i>Abbade Bento.</i> Abbas, abbatis, penul. prod. Thesaurus Archimandrita, ae, penul. p. Sidonius Apollinaris, & Alciatus. [...]. <i>Abbadia. i. beneficio.</i> Beneficium Ecclesiasticum. (p.1)	Aba da vestidura. <i>Sinus, us.</i> <i>Lacinia, ae.</i> Abada animal. <i>Rhinoceros,</i> <i>otis.</i> Abade. <i>Abbas, atis.</i> Abade principal. <i>Archimandrita, ae.</i> Abadessa. <i>Abbatisça(?), ae.</i> Abadia. <i>Abbatia, ae.</i> † Abadinho. <i>Abbatulus, i.</i> (p.1)

Quadro 4: Exemplos de orientação aos consulentes nos primeiros dicionários portugueses

Fonte: Elaborado pelo autor

Destes dicionários, o *Thesouro* é aquele que segue esse critério com maior regularidade; nos demais, frequentemente se encontram exemplos em que as entradas estão dispostas fora da ordem alfabética.

Outro recurso adotado nesses dicionários com a finalidade de orientar o consulente é o que consiste em indicar que uma nova série alfabética será iniciada, o que é feito com o emprego de: *i)* letra em maiúscula; *ii)* estruturas frasais; e/ou *iii)* partes iniciais de palavras. Dessa maneira, tem-se o que segue:

<i>Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem</i>	<i>Dictionarium Lusitanicolatinum</i>	<i>Thesouro da Lingoa Portuguesa</i>
(empregados no interior do dicionário)	(empregados no interior do dicionário)	(empregados no interior do dicionário)
Ⓒ De litera A. (p.1)	B (p.141)	I (p.58)
Ⓒ De litera, B, Ante, A. (p.23)	C (p.171)	P (p.72)
A ante m. (p.13).	D (p.311)	T (p.89)
Ⓒ Ama. Nutrix, cis, nutricula, ae. (p.13).	(empregados no topo do dicionário)	(empregados no interior e no topo do dicionário)
Ame. (p.14).	A Ante O & P. (p.88)	
Ⓒ Amea. Pinna, ae. (p.14).	D Ante E (p.351)	F, antes do A, & E. (p.52)

Ami. (p.14).	I, antes do C, D, E, G, L, & M. (p.58)
Ç Amieiro. Siler, eris. (p.14).	Z Ante O, & V (p.1208)
	N. antes do V. O. antes do B. C. D. F. (p.70)

Quadro 5: Novos exemplos de orientação aos consulentes nos primeiros dicionários portugueses

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses exemplos deixam evidente que as estruturas empregadas por Jerônimo Cardoso (*ii* e *iii*) somente em parte correspondem às adotadas pelos dois lexicógrafos que vieram após ele (*i* e *ii*), os quais, por sua vez, concordam nesse ponto. Outra divergência está no fato de que essas estruturas não ocupam a mesma posição na página: Jerônimo Cardoso só as emprega no interior da página; os autores dos dois outros dicionários empregam-nas, novamente concordando entre si, quer no interior (a letra em maiúscula, para indicar a mudança de letra da série alfabética), quer no topo, para orientar página a página o leitor.

Ante as análises até aqui empreendidas, fica evidente, portanto, que todos esses dicionários – embora seus objetivos não fossem restritos à língua portuguesa e apesar do conhecimento limitado acerca de técnicas lexicográficas – terão importância fundamental para que a dicionarística de língua portuguesa consolide-se nos séculos seguintes, pois é a identificação de seus problemas que possibilitará ao *Vocabulario Portuguez e Latino* superá-los, e foi a partir dos problemas deste que o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Moraes Silva (1789), também se afirmou na história da lexicografia portuguesa.

3 O VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO E A INTRODUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE LEXICOGRAFIA EM PORTUGAL

O *Vocabulario Portuguez e Latino*, embora não seja a obra inaugural da lexicografia de língua portuguesa, é bem mais extensa que as obras lexicográficas de que os portugueses dispunham, tanto no que concerne ao número de entradas, quanto em relação à quantidade de informações apresentadas. Em face de tal grandiosidade, Verdelho (2002, p. 23, destaques do autor) assim a caracteriza: “O *Vocabulario* actualizou e aumentou cinco vezes mais aproximadamente o ‘corpus’ lexical português até então dicionarizado [...] e passou a constituir uma referência obrigatória e quase definitiva para toda a lexicografia subsequente”.

Assim, não obstante seja um dicionário bilingue português-latim, Bluteau busca elaborar uma obra que dedicasse mais espaço ao idioma vernáculo que ao latino – o que não ocorria nos primeiros dicionários de língua portuguesa⁹ –, como o próprio autor salienta no “Prologo a todo o genero de leitores – Ao leitor estrangeiro”: “[...] este Vocabulario he bilingue, Portuguez, & Latino, & posto que o Latino em comparação do Portuguez occupe nelle pouco lugar; necessita de mayor espaço, que os ditos monoglotos [...]” (BLUTEAU, 1712, v.1).

Trata-se, portanto, de uma obra que se sobressai em relação às do mesmo tipo, ao mesmo tempo em que ainda conserva características da tradição. Desse modo, na sequência desta pesquisa, serão analisados aspectos da técnica lexicográfica do *Vocabulario*, destacando, inicialmente, aqueles que tem em comum com os primeiros dicionários de língua portuguesa; logo depois, destacar-se-ão outros, ainda não empregados, os quais permitem identificá-lo como uma obra de transição entre a antiga e a moderna lexicografia portuguesa.

⁹ No “Prologo do autor a todo genero de leitores – Ao leitor portuguez”, Bluteau demonstra já ter tido contato com obras lexicográficas portuguesas do mesmo tipo que o *Vocabulario* e assim as descreve: “O P. Bento Pereira, que naceo em Borba, na sua Prosodia parece nascido em Lacio, taõ perfeitamente declara tudo, o que pertence ao latim: o Cardoso, & o Barbosa, criados na Corte de Lisboa nos seus Diccionarios parecem naturaes da antiga Roma”. Diferentemente, pois, do que se verificava nas obras de seus predecessores, a obra de Bluteau tinha por interesse primeiro a língua portuguesa – daí dedicar-lhe mais espaço –, conforme se pode concluir das seguintes palavras de Murakawa (2007, p.167): “Se compararmos as 410 obras de 288 autores portugueses com os 47 autores latinos, podemos afirmar que é a língua portuguesa o foco de atenção e interesse de Raphael Bluteau e não a língua latina como nos leva a pensar o título de sua obra.”

3.1 TRADIÇÕES LEXICOGRAFICAS NO VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO

Uma vez que Bluteau conhecia os dicionários de língua portuguesa publicados em Portugal anteriormente ao surgimento do *Vocabulário*, era praticamente inevitável a presença, em seu dicionário, de marcas lexicográficas já adotadas nesses dicionários, como as descritas anteriormente (cf. seção 2). Vejam-se algumas delas na sequência¹⁰.

3.1.1 Verbetes com remissão

Ao manusear o *Vocabulário Portuguez e Latino*, encontram-se verbetes como os que seguem:

ARGOLINHA. *Vid. Argola.* (v.1, p.491)

BARGUILHA. *Vid. Braguilha.* (v.2, p.51)

CADANETAS, Cadanêtas. *Vid. Cadenetas.* (v.2, p.29)

GALLINHEIRO. Poleiro. *Vid. no seu lugar. [...].* (v.4, p.20)

Nesses exemplos, observa-se que, em vez de definir a palavra ou entrada que figura como entrada do verbete, Bluteau faz uso do recurso de remeter tal palavra para determinada palavra presente no dicionário, tal como já fizeram, sobretudo, Jerônimo Cardoso e Bento Pereira em seus dicionários. Em Bluteau, todavia, esse recurso é usado mais frequentemente, em todos os volumes aqui analisados.

3.1.2 Verbetes com informações gramaticais sobre a entrada

Outra característica que o *Vocabulário* mantém em comum com os dicionários de língua portuguesa que o antecederam em Portugal é a indicação de características gramaticais das palavras que figuram na posição de entrada dos verbetes, tal como se percebe nestes exemplos:

ANTES. Advérbio, que significa precedencias de tempo. *Antè, Antèa, priùs. Cic.* (v.1, p.400)

BISCOUTINHO. Diminutivo de Biscouto. *Vid. Biscouto.* (v.2, p.127)

MAS. Conjunção. Gramatical, distinctiva, ou contrariante. *Sed, verùm, at, ast, verò, autem. Cic.* (v.5, p.349)

O confronto entre essas obras indica, contudo, enquanto naqueles primeiros dicionários esse tipo de informação vem apresentado muito irregularmente – uma vez que a maioria das palavras que figuram como entrada neles não traz esse tipo de informação –, no dicionário de Bluteau, a frequência com que elas vêm expressas é muito maior.

¹⁰ Neste século, a técnica lexicográfica empregada por Bluteau, no *Vocabulário*, foi objeto de investigações, tais como as empreendidas por Biderman (2003), Malaca Casteleiro (2006), Murakawa (2007) e Silvestre (2008). No primeiro estudo, encontra-se uma descrição muito sucinta, em que praticamente não são apresentados exemplos para comprovar as afirmações feitas pela autora; o segundo texto também deveria apresentar mais exemplos (verbetes), visto que grande parte das demonstrações é feita com citações extraídas do prólogo da obra, bem como de fontes secundárias; já o texto citado de Murakawa traz inúmeros exemplos de verbetes para corroborar as suas afirmações; por fim, a obra de Silvestre, bem mais extensa que os estudos já aqui mencionados, aborda a importância de Bluteau na lexicografia portuguesa, apresentando uma análise de algumas marcas lexicográficas utilizadas no *Vocabulário*, com ampla demonstração. O estudo que ora se apresenta difere destes, contudo, naquilo que traz de proposta principal, complementando-os, de certa maneira, quer por não terem abordado os aspectos da técnica lexicográfica do *Vocabulário* aqui destacados, quer por terem-no feito de forma breve e/ou sem demonstração. Para isso, as argumentações apresentadas são exemplificadas com um número significativo de verbetes retirados da(s) obra(s) analisada(s).

3.1.3 Orientação aos consulentes

Além da disposição das entradas de seu dicionário em ordem alfabética¹¹, Bluteau faz uso de outros recursos que servem de orientação no momento de manusear essa obra. Tais recursos não se diferem, na essência, daqueles já presentes nas três obras acima analisadas: trata-se da distribuição de informação tanto no topo da página, quanto no seu interior. As diferenças residem no fato de que o *Vocabulario* sempre oferece, tanto em uma como em outra posição, as três primeiras letras das palavras que iniciam cada coluna de suas páginas, as quais sempre vêm na forma maiúscula. Nos exemplos abaixo, os três primeiros ocorrem no topo das respectivas páginas; os demais, no interior:

ABB (v. 1, p.19).

BOC (v. 2, p.136).

DES (v. 3, p.114).

ALR (v.1, p.284).

ALS (v.1, p.284).

ALT (v.1, p.284).

Com os exemplos apresentados ao longo desta seção, fica evidente que, mesmo quando dialogou com a tradição lexicográfica de Portugal, Bluteau foi além da prática recorrente nos primeiros dicionários de língua portuguesa, quer na frequência com que o fez, quer na maior regularidade.

3.2 NOVIDADES LEXICOGRAFICAS DO VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO

Os cento e cinquenta anos que separam o *Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem* do *Vocabulario Portuguez e Latino* foram muito fecundos na lexicografia europeia, tanto no âmbito da lexicografia das línguas vernáculas (espanhola, italiana e francesa), quanto da língua latina.

O contato de Bluteau com o que de mais recente estava sendo produzindo nesse meio lexicográfico, assim como com o que já foi produzido ao longo do século XV, permitiu que esse autor percebesse o quanto a lexicografia portuguesa – de caráter bilíngue e usada como instrumento para o ensino de latim – estava pouco desenvolvida em relação às demais línguas da Europa ocidental. Assim, ao elaborar o seu dicionário, decidiu adotar novas técnicas, contribuindo decididamente para o avanço da lexicografia em Portugal.

A seguir, será apresentada uma análise de algumas dessas técnicas lexicográficas, de modo a identificar os avanços que o *Vocabulario Portuguez e Latino* oferece à história da lexicografia portuguesa.

¹¹ Sobre a ordenação alfabética das entradas do *Vocabulario*, Silvestre (2008, p. 160, destaques do autor) afirma: “No panorama dicionarístico português, a publicação do *Vocabulario* representa uma substancial evolução na ordenação formal da nomenclatura, com diferenças que se tornam mais notórias pelo facto de, nos dicionários editados anteriormente, ainda não se verificar a ordenação alfabética directa. O texto de J. Cardoso (1562) é aquele em que é mais visível a conjugação da organização alfabética e derivacional, agregando palavras por relações morfológicas e semânticas. Por sua vez, o *Thesouro* apresenta-se como um glossário em que, apesar das preocupações com a alfabetação, subsistem também ordenações por campos semânticos e derivações etimológicas”.

3.2.1 Uso de maiúsculas para identificar as entradas dos verbetes

Um ponto bem característico no *Vocabulario*, de Bluteau, em relação aos dicionários de língua até então produzidos em Portugal, é o emprego de letras maiúsculas para indicar a palavra que funciona como a entrada do verbete. Como se pode observar pelos exemplos retirados de Jerônimo Cardoso, Agostinho Barbosa e Bento Pereira, essa técnica ainda não era adotada em suas épocas¹². Eis alguns exemplos retirados do *Vocabulario*:

DIFFICULTOSAMENTE. Com dificuldade. *Difficulter*. *Vid.* Difficilmente. (v.3, p.220)

GUDINHA. No Alemtejo he Fazendinha, ou como dizem em Alcobaca, *Choisa*. *Pradiolum*, *i. Neut.* *Cic. Agellus*, *i. Masc. Cic.* Vamos à tua gudinha. Pergamus *ad tuum agellum*. (v.4, p.151)

TESTEMUNHAR. Dar testemunho. *Testari*, ou *testificari*. *Cic.* [...]. (v.8, p.136)

3.2.2 As entradas e suas definições

Outro aspecto que se ressalta na técnica lexicográfica de Raphael Bluteau, quando se compara o seu *Vocabulario* com as obras que o antecederam, é o que se refere às entradas e às definições. Assim, por exemplo, não se verificam, em sua obra, construções ou frases como entrada, exceto quando são locuções conjuntivas e adverbiais ou nomes de lugares; mesmo nesses casos, não há muita frequência:

AGOAS MORTAS. Cidade de França na Provincia de Languedoc. *Aquae mortuae*, ou *Fosse Mariane*. *Plur. Fem.* (v.1, p.175)

AGOAS SANTAS. Em Agoas Santas, que he em terra de Maya, do Bispado do Porto, houve antigamente hum celebre hospital dos cavalleiros do santo Sepulcro. *Vid.* Monarch. Lus. Tom. 5. fol. 153. col. 3. (v.1, p.175)

AINDA MAIS. *Praeterea*. *Insuper*.

Ainda mais direi isto. *Hoc addam insuper*. *Plaut.*

Ainda mais me deu esta comissão. *Hoc quoque mihi etiam in mandatis dedit*. Plauto no Prologo do *Amphit.* vers. 12. (v.1, p.195)

AINDA AGORA. *Modo*. *Vid.* Agora.

Alguns ainda agora chegaraõ de Roma. *Quidam venerunt Româ sane recentes*. *Cic.* [...]. (v.1, p.195)

Construções ou frases ocorrem, entretanto, normalmente como subentradas, grafadas com letras minúsculas. Assim, como subentrada dos verbetes AINDA QUANDO e EM, encontram-se exemplos como os que seguem:

AINDA QUANDO: *Quavis, licet, ut, &c.*

Ainda quando não podera executar o seu intento, sempre havia de &c. *Vt enim non efficiat, quod vult, tamen &c.*

Ainda quando não houvera perigo algum. *Etiam ut nullum periculum sit.* [...]. (v.1, p.195)

Em quatorze annos. *Intra annos quatuordecim*. Em tres dias. *Intra tres dies*, ou *trium dierum spatium*. Em tempo, & lugar. *Tempore, & loco*. Em a paz, como na guerra. *Pace, & bello*. *Cic.* Em o mesmo tempo. *Per idem tempus. Eodem tempore*. (v. 3, p.34)

¹² Para ser mais exato, esses autores já apresentavam algumas entradas em maiúsculas, mas somente aquelas que indicavam as letras do alfabeto.

Em relação às definições, é importante destacar que Bluteau já demonstra um trabalho consciente, pois adverte no “Prologo”:

[...] as definiçoens, que trago, não são todas logicas, & muitas vezes mais são descripçoens, que definiçoens, porque de ordinario seria mais difficultosa de entender a definição, que o definido; e assim se eu definira Logica, & Dialecticamente plantas, animaes instrumentos, & artefactos, mais facilmente os havia de conhecer pello nome, que pela definiçam, & como não es versado na phrase Escolastica, outro Vocabulario te seria necessario, para entenderes o meu. (BLUTEAU, 1712, v.1, “Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor indouto”)

Desse modo, ao analisarem-se as entradas do *Vocabulario*, percebe-se que o autor apresenta diferentes maneiras de definir a palavra que aparece como entrada, dando origem, assim, a definições com diferentes características ao longo de sua obra.

Algumas definições, por exemplo, podem ser facilmente compreendidas pelos consulentes, como estas:

BANDEJA, Bandêja. Vaso de pao, redondo, & chato com sua aba levantada, em que de ordinario se mandão presentes aos amigos. *Rotundus*, & *parum altus*, ou *parum profundus alveolus*, *i*. Esta ultima palavra he de Columella, no livro 8. cap. 5. em sentido pouco differente. (v.2, p.31)

GLANDULA. (Termo de Medico.) Especie de caroço de carne espongiosa, que serve para attrahir das partes contiguas os humores superfluos. Em muitas partes do corpo humano há glandulas, humas nas ilhargas da câpainha da bocca, a que chamão Amygdalas, outras nos sovacos, a que chamaõ Emunctorios; as tetas são compostas de glandulas, &c. *Glandula*, *ae. Femin. Cornel. Cels.* lib. 2. cap.1. (v.4, p.80)

Outras entradas, entretanto, são definidas por meio da indicação de uma palavra sinônima:

ABAFAMENTO. Suffocação. *Suffocatio, onis. Fem. Plin. Histor.* Da palavra Abafamento se usa mais no sentido metaphorico, que no natural, & val quasi tão, como oppressão. *Oppressio, onis. Fem. Terent.* (v.1, p.8)

OURINAR. Mijar. *Meiere, (meio, minxi, mictum) Pers. Columel. Horat. Mingere* se acha só em Diomedes. [...]. (v.6, p.147)

Há, ainda, palavras que não recebem definições, situações em que o autor apresenta, somente, exemplos nos quais as palavras se fazem presentes, como nos verbetes abaixo:

BIÇA. (Termo da India.) E que da cantidade do ouro lhe disse, que erão cento, & trinta mil *Biças*, de quinhentos cruzados cada biça. Fern. Mendes Pinto, Hist. da sua Perigrin. pag. 181. col. 2. (v.2, p.118)

DORMINHOCO, dorminhôco, ou dormilaõ. *Dormitator, oris. Masc. Plaut. Multum dormiens. Cic. Somniculosus*, ou *somno deditus, a, um. Cic.* Dando mate aos ociosos, & *Dormiloens*. Correção de abusos, pag.14. (v.3, p.293)

3.2.3 A exemplificação e as fontes

No âmbito da exemplificação, Bluteau (1712-1721) deixa claramente expresso, já na folha de rosto de seu dicionário, de onde são retirados os exemplos que são apresentados, colocando, logo abaixo do título, que o seu vocabulário é “Autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos”. De imediato, já é possível observar a diferença entre este dicionário e os demais até

aqui analisados: a exemplificação também é feita em língua portuguesa e não somente em língua latina¹³. Quanto a esse fato, assim diz Bluteau (1712, v.1):

Tirei dos Autores Portuguezes as palavras, que fora da alphabetica Jerarchia andavaõ dispersas, & a todas ellas, como a simulacros da eloquencia colloquei com ordem nas aras desta Philologia; recolhi palavras anticadas, como reliquias de Portugal o velho, & acrecentei vozes modernas, como enfeites de Portugal o novo; entronizei nestas folhas a lingua Portugueza com tanta magestade, que ao pè de cada dição se acha com exemplar fidelidade o Author, com etymologicas descendencias mostro a origem, & apuro a nobreza dos vocabulos; manifesto o parentesco, & afinidade, que elles tem com a lingoa Hebraica, Arabica, Grega, Italiana, Castelhana, ou Franceza, & obrigo a Latina a ter com o Portuguez primorosas correspondencias. (“Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor portuguez”).

Para Bluteau, exemplificar indicando as fontes em que tais exemplos foram encontrados constitui um recurso importante para demonstrar a confiabilidade de seu dicionário:

Do trabalho, que tomei em colher de todos os livros Portuguezes, que me vieram às mãos, dicções, & phrases, não faço menção, sô digo, que enchi dellas alguns dez volumes de quarto, & nesta collecção gastei mais de seis annos. Não me arrependo do tempo, que me levou esta curiosidade: *sem exemplos de Autores, cada dia se formariam duvidas sobre o significado, & uso de muitas palavras deste Vocabulario*. (“Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”, destaques meus)

Bluteau, no entanto, não se limitou a retirar exemplos de autores portugueses e latinos; preocupou-se, também, em indicar em que autor se encontra a palavra colocada como entrada do verbete, como a seguir, quando, logo após a definição de *Carnavál*, Bluteau indica que essa palavra é empregada por Antônio Vieira no primeiro tomo de seus Sermões:

CARNAVAL, Carnavál. Os dias do Intrudo, porque nelles nos despedimos da carne, como se disseramos *Carne vale*. A palavra Intrudo, he mais usada; porêem no I. tomo dos Serm. do P. Anton. Vieir. pag. 564. acho *Carnaval*, que he o termo, de que os Italiano, & os Franceses usaõ. Tumultuou o povo no deserto contra Moyses, & foy o tumulto de *Carnaval*. Vid. Intrudo. (BLUTEAU, 1712, v.2, p.152)

Nos exemplos abaixo, verifica-se claramente essa mesma característica:

PALLIDO. Desmayado, Descorado, Enfiado. Rosto pallido, em que se desbotou aquella cor viva, misturada com o alvo, & vermelho, que faz o bom carão. *Pallens, tis. omn. gen. Pallidus, a, um. Virgil*. O comparativo *Pallidior* he usado. (Huma mulher está pallido o rosto. D. Franc. de Portug. Divin. & human. Vers. 121.) (v.6, p.204)

TESOURADA. Golpe, que se dà com tesoura. Dar hũa tesourada na mão. *Forfice manum laedere*. Dar hũa tesourada no panno. *Forfice, ou forficibus pannum incidere*. (Os alfayates lhe dão suas *Tesouradas*. Curvo, Observaç. Medic. 92.) (v.8, p.130)

¹³ Viu-se, mais acima (cf. seção 2.2), que Agostinho Barbosa e Bento Pereira apresentam alguns exemplos em seus dicionários, mas são em língua latina e não na portuguesa. Os raros existentes em língua portuguesa são tradução de construções latinas. Bento Pereira apresenta, ainda, no início de seu *Thesouro*, uma lista de autores portugueses que foram lidos para elaborar a sua obra, mas não apresenta exemplos ao longo dela, nem indica especificamente em que obra determinada palavra pode ser encontrada.

Apesar de afirmar que os exemplos apresentados em seu dicionário são encontrados nos bons autores portugueses, Bluteau não deixa de lado os autores que podem ser considerados de “menor valor”. E assim justifica a sua postura:

Mas queres exemplos de Autores muito graves. Para o uso das palavras, não há Autores mais graves, que os Mestres do officio, de que sam as palavras. Que querias? que para palavras proprias do officio do Sangrador, ou do Barbeiro, puxasse por autoridades da *Arte de reinar de Parada*, ou do *Autor da Brachilogia dos Príncipes*? Para a ditta materia tirei exemplos da *Pratica dos Barbeiros de Manoel Leitão, Mestre em Artes, & Cirurgia*. Para nomes de achaques, & lesoens de cavallos, havia eu de recorrer as *Epanaphoras de D. Francisco Manoel*, às *Decadas de Barros*, & *Monarchias Lusitanas*? Para este efeito peguei da *Summula* de Alveitaria do Rego, porque, como diz Horacio, *Tractant fabrilis fabri*.

Assim tivera eu achado Autores Portuguezes em todas as Artes liberaes, & mecanicas, para allegar com elles? Por falta deste subsidio, corri as mais humildes officinas da Republica; passei tardes inteiras em *Atafonas*, entre *Moegas*, & *Almanjarras*, enfarinhado na Arte de moer, desperdiçador de decoros, & aproveitador de farellos; entrei em forjas de Ferreiros, & Fundidores, examinei *Bramadeiras*, & *Foganhas*, tomei postilla de fundiçam entre *Cadinhos*, & *Alcravizes*; mettime em lagares de vinho, puzme de *Gorra* ao pé das uvas, & em lagares de azeite andei a roda no meyo de *Varandas*, & *Entrosas*; chegueime a *Frades*, que nem sam Religiosos, nem Apostatas, & fui obrigado a carregar a memoria de *Capachos*, & *Balurdos*. [...]. (BLUTEAU, 1712, v. 1, “Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”)

Por isso, mereceu a seguinte crítica de Innocencio Francisco da Silva, em seu *Diccionario Bibliographico Portuguez*:

O maior defeito d'este Diccionario (afóra a sua nimia extensão, e as intempestivas digressões trazidas a miudo pelo desejo de alardear erudição), é talvez, na opinião dos criticos, a falta de escrupulo com que o auctor procede na auctorisação dos vocabulos; allegando indiferentemente a cada passo, ora com auctores reputados classicos pelo consenso geral, ora com outros de inferior nota, que não devêra citar. (SILVA, 1862, t.7, p.43)

Considerando tal procedimento metodológico apresentado no *Vocabulario* e até então inexistente para o âmbito do léxico português, Murakawa (*op. cit.*, p.165) conclui: “Inicia-se, assim, com o *Vocabulario* de Bluteau, um novo modelo lexicográfico baseado em um *corpus* de referência autorizado por escritores portugueses”. E, em seguida, acrescenta (*op. cit.*, p.163): “[...] foi o primeiro a fixar um *corpus* lexical autorizado em língua portuguesa. Bluteau organizou um *corpus* de 410 obras, aproximadamente, de 288 autores portugueses dos séculos XV ao XVIII”.

3.2.4 Emprego de acento nas palavras que figuram como entrada

Nenhum dos dicionários que até agora foram analisados apresenta sinal gráfico nas palavras que são colocadas como entrada dos verbetes. Em Bluteau, no entanto, esse é um recurso muito recorrente, como se pode verificar nas palavras abaixo:

BAMBUAL. Bambuâl. Bosque de Bambûs. *Vid.* Bambu. Tínhamos armado cilada em hum *Bambual* fronteiro. Querôs, Vida do Irmão Basto, p.306. col. 2. (v.2, p.27)

FOGAL. Fogál. Certo foro, que se paga na Villa, & termo de Lamas de Orelhaõ, no Minho, pelos que accendem fogo, a duzentos, & cincoenta reis cada lugar, & alguns pouco mais. *Corograph. Portug.* Tom. I. 443. (v.4, p.150)

E tal maneira de proceder parecia ser, realmente, estranha em Portugal, pois Bluteau, ao introduzir essa técnica na lexicografia portuguesa, vê a necessidade de justificá-la. Assim, destaca a importância de tais acentos para que o leitor possa identificar a correta pronúncia das palavras:

Como rigoroso censor de quanto vês, & não entendes, não deixarás de reparar nos accentos, com que vam notados os vocabulos, que com letra mayor trazem variedade de dicçam. [...]. *Em Vocabularios mais, que em qualquer outro genero de livros, he precisa esta accentuaçam*; porque como cada vocabulo, que segundo a serie alphabetica traz variedade, *para mayor clareza, & distincçam vem impresso com letras capitaes, sem accento na ultima, ou na penultima, ou na antepenultima, erraria o Leitor na pronunciaçam da palavra, a quantidade da syllaba*, principalmente nos vocabulos, tomados da Lingoa Grega, ou outro peregrino idioma; & *esta ignorancia de prosodia causaria nos ouvintes riso, & no Leitor confusam*. Para evitar este inconveniente nas letras mayores de cada novo vocabulo *acharás o accento collocado, sobre a syllaba, que se hà de ferir, segundo a pronunciaçam, que pede a palavra* [...]. (BLUTEAU, 1712, v.1, “Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”, destaques meus)

Neste particular, a adoção dessa técnica reveste-se de grande importância, não somente para o falante nativo da língua portuguesa, mas principalmente para quem aprendeu esta língua já adulto, como língua não materna, pois, como adverte Bluteau – ele mesmo um estrangeiro¹⁴ –, [os filhos da terra] *Pronunciarão, & cortarão melhor as palavras, sim: porque desde a infancia começaraõ a fallar a sua lingoa materna, & sò nos annos mais tenros tem o orgão da voz a flexibilidade precisa para a propria, & nativa articulação das palavras; circumstancia, que falta aos estranhos [isto é, estrangeiros] já adultos*; porem estes mesmos com a curiosidade, & applicação podem adquirir mais noticias em huma lingoa, que os próprios (sic) naturaes della. (BLUTEAU, 1712, v.1, “Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor portuguez”, destaques meus). Com isso, o *Vocabulario* – além de toda contribuição para o conhecimento acerca de áreas diversas, como a História e a Cultura de Portugal – torna-se uma riquíssima fonte para o conhecimento da língua portuguesa, sobretudo na área da Fonética. Para a época em que surgiu, certamente foi um importante auxílio aos estrangeiros que, porventura, manifestaram interesse pela língua portuguesa, auxílio que o próprio Bluteau não teve enquanto a aprendia.

Ressalte-se, entretanto, que – embora constituísse uma novidade para a lexicografia (de língua) portuguesa – o emprego de acento gráfico com tal finalidade não era inédito no âmbito de trabalhos lexicográficos, quer monolíngues¹⁵, quer bilíngues¹⁶. E o próprio

¹⁴ De acordo com Silva (*op. cit.*, p.42-45), Bluteau nasceu em Londres a 4 de dezembro de 1638, filho de pais franceses. A partir de 1644, encontra-se morando na França e cursa humanidades em Paris; em Roma, obtém doutorado em ciências teológicas e em 1661 torna-se clérigo. Em 1668, foi enviado para Portugal, “Aprendendo em breve tempo a lingua portugueza, começou em Lisboa a distinguir-se na predica, grangeando applausos e credito na côrte, e a especial protecção da rainha D. Maria Francisca de Saboya, mulher dos reis D. Alfonso VI e D. Pedro II” (p.42). Bluteau faleceu em Portugal a 14 de fevereiro de 1734, “[...] contando mais de 95 de idade, dos quaes viveu seis em Inglaterra, cinco em Italia, em França vinte e oito, e cincoenta e seis em Portugal” (p.43).

¹⁵ Em seu *Dictionnaire François* – portanto, em um dicionário monolíngue, diferentemente do *Vocabulario* – Richelet (1680) já emprega essa técnica para auxiliar o seu consulente na identificação de algumas pronúncias, tal como expresso na seção “Explication des marques qu’on a mises aux Mots, & des accens dont les a marquez”, quando diz: “O acento circunflexo ^ indica que a sílaba sobre a qual está deve ser pronunciada longa. — O acento grave ` assinala que, ao se pronunciar a sílaba em que ele ocorre, abaixa-se um pouco a voz.” [Tradução livre. No original: “L’accent circonflexe ^ montre que la syllabe sur laquelle il est, se doit prononcer longue. — L’accent grave ` marque qu’en prononçant la syllabe sur laquelle il se rencontre, on abaisse un peu la voix.”].

¹⁶ As obras de Tachard (1687) e Danet (1691) indicadas por Bluteau são dicionários bilíngues latim-francês. Em Danet (1691), por exemplo, logo no início de seu dicionário, encontra-se a seção “Explication des marques dont on se sert dans ce Dictionnaire”, na qual o autor explica a significação de sinais que emprega ao longo da obra. Assim diz ele: “A quantidade está indicada em cada palavra latina. [O sinal] ^ indica que a sílaba é breve; ^ assinala que ela é longa; e ^ indica que a sílaba é duvidosa, como *lābōrō*”. [Tradução livre. No original: “La quantité est sur chaque mot latin. ^ marque que la Syllabe est breve; ^ qu’elle est longue: & ^ qu’elle est douteuse, comme *lābōrō*”]. Desse modo, o autor faz uso de tais marcas para auxiliar o leitor de seu dicionário, no sentido de que pronuncie corretamente as palavras latinas, uma vez que a sílaba tônica, nessa língua, está relacionada com o fato de a sílaba ser longa ou breve. Eis alguns exemplos retirados desse autor (DANET, 1691, p.4):

ĀBĀNTĀŪS. *Ovid.* Qui est de l’Isle Eubée.
 ĀBĀTŌ *breuiāvi, abbreviātum, abbreviāre.* Veg. Abbréger,
 racourcir, retrancher. S. f. *Lucan.* Abanto, Isle d’Egypte, dans les Palus Maréotides,
 renommée par le lin qui y croist, & l’arbre appelé Papyrus.
 ĀBĀVŪS. *aenit. abāvi.* M. *Just. Cic.* L’Ayeul de l’ayeul; le

Bluteau – com grande demonstração de rigor científico e, talvez, como uma maneira de alcançar maior aceitação junto aos críticos – adverte não ser o primeiro a fazer uso desse recurso:

[...] & para que não imagines, que me faço author desta novidade, sabe, que acharás em outros, *Vocabularios modernos o mesmo, particularmente no Diccionario Latino Gallico do P. Tachard da Companhia de Jesus, impresso em Pariz Anno de 1687. & no do Abbade Danet, que começa pello Latim, impresso tambem em Pariz, Anno de 91.* (BLUTEAU, 1712, v.1, “Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”, destaques meus)

Ainda em relação ao emprego do acento, é importante observar que, ao longo dos oito volumes aqui analisados, ocorre uma mudança na maneira de sua apresentação nas palavras. Nos quatro primeiros, é apresentada, de modo geral, a palavra em maiúsculas sem acento, seguida de sua grafia em minúsculas, com o acento indicando a pronúncia da palavra (cf. os exemplos apresentados no início desta seção). Nos demais volumes, apresenta-se somente a forma maiúscula, sobre a qual recai o sinal:

LEBRÂCHO. Lebre pequena. *Vid.* Lebre. (v.5, p.62)

PÃO. Diz-se genericamente de qualquer lenha, & madeyra, v. g. Não he isto pedra, he pao. *Lignum, i. Neut.* (v.6, p.228)

REGRÊTA. (Termo de Impressor.) He hũa pequena regra de pao, com que se tirão os caracteres do componedor, para formar a pagina na galé. (v.7, p.205)

Com as análises apresentadas ao longo deste estudo e considerando o cenário lexicográfico português que o autor do *Vocabulario Portuguez e Latino* dispunha para elaborar a sua obra, fica a certeza de que a lexicografia portuguesa antes de Bluteau foi uma e depois dele, outra, dadas às importantes inovações que ele lhe introduz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível conhecer, de forma breve, o processo que deu origem à lexicografia portuguesa, a qual, embora de certo modo tardia e sem grandes modelos portugueses, surgiu e desenvolveu-se ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, este o século em que foi publicada uma de suas mais importantes obras, o *Vocabulario Portuguez e Latino*, cujo autor, além de conhecer os dicionários portugueses que foram publicados antes do século XVIII, também conhecia os principais dicionários das línguas vernáculas europeias até então publicados, assim como as grandes obras da lexicografia latina dos séculos XV e XVI – conforme fica demonstrado, sobretudo, ao longo do “Prologo” da obra, no qual se encontram diversas obras lexicográficas e autores de dicionários explicitamente citados por Bluteau.

Esse contato com dicionários de países que já possuíam uma prática lexicográfica mais desenvolvida permitiu que Bluteau estabelecesse uma síntese entre a lexicografia portuguesa e a lexicografia europeia, incorporando ao seu *Vocabulario* muitas características que ainda não eram encontradas (ou encontradas de forma não-sistemática) naquela lexicografia – tais como o emprego de letras maiúsculas para as entradas, o emprego de acentos gráficos para a indicação da sílaba tônica e da forma de pronunciar a palavra que figura como entrada, bem como a exemplificação em língua portuguesa e a indicação das fontes portuguesas logo após a citação –, dando, assim, um grande impulso à lexicografia portuguesa.

Nem sempre, contudo, é fácil identificar de que autor Bluteau assimilou determinada técnica. Por exemplo, ao uso de letras maiúsculas para identificar a entrada do verbete não é atribuída a influência de nenhum autor, mas dentre os diversos dicionários que são citados no *Vocabulario* muitos fazem uso desse recurso. Abaixo, são citados exemplos de dois desses autores¹⁷:

FORAS, Aduerbium ad locum.
Foras ambulare. Plaut. in Epid. 3. 62, Adolescenti die nostro herili
filio, ne hinc foras
ambulet. Quil ne sorte point hors dicy.
Foras exire. Plautus in Casina, 23. 27, Foras tacitus exeo cum
ornatu quo vides. Idem in
Amphit. 17. 26, Sed quid tu foras egressa est. [...]. (ESTIENNE,
1531, p.321)

ADALID, nombre Arabigo, responde al nombre Latino Dux, seu ducens, es el que guia a oytro, y va enseñándole el camino, que no es real, ni ordinario, sino encubierto y no hollado. En rigor se llama Delid, mostrador: y porq̃ de los Adalides se fia todo un exercito, hablando dellos la ley de la Partida primera tit. 22. part. 2. dize assi: Quatro cosas dixerón los antiguos que deuè auer en si los adalides, sabiduria, esfuerço, buen seso, y lealtad. Todo lo qual explica largamente lo que luego se sigue, a que me remito. (COVARRUBIAS, 1611, p.13)

Em outras situações, contudo, Bluteau aponta qual autor está utilizando como parâmetro ao adotar, em seu *Vocabulario*, determinada técnica. É o que ocorre, por exemplo, quanto ao emprego de acento nas palavras portuguesas, quando claramente aponta ser influência de Tachard (1687) e Danet (1691):

[...] & para que não imagines, que me faço author desta novidade [o emprego de acento sobre as palavras], sabe, que acharás em outros, Vocabularios modernos o mesmo, particularmente no Diccionario Latino Gallico do P. Tachard da Companhia de Jesus, impresso em Pariz Anno de 1687. & no do Abbade Danet, que começa pello Latim, impresso tambem em Pariz, Anno de 91” (BLUTEAU, 1712, v.1, “Prologo do autor a todo genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”)

O mesmo ocorre quanto à indicação das fontes em que foram colhidos os exemplos apresentados ao longo do *Vocabulario*, que é uma influência da obra de Calepino: “Na frequencia destas allegações imitei a Calepino, em que rara he a palavra, sem o nome do Autor, que usou della.” (“Prologo do autor a todo o genero de leitores – Ao leitor pseudocritico”)¹⁸.

Para finalizar, é importante destacar que todo esse desenvolvimento da técnica lexicográfica portuguesa verificado em Bluteau também é resultado do conjunto das experiências lexicográficas realizadas antes do *Vocabulario Portuguez e Latino*, pois, conforme apontado ao longo desta pesquisa, cada um dos dicionários portugueses contribuiu com algo para o seu desenvolvimento, isto é, todos os autores que antecederam Bluteau também são partícipes dessa evolução. Nada disso, entretanto, retira de Bluteau nem o mérito, nem a importância de sua obra para a história da lexicografia (de língua) portuguesa, de modo que continuam válidas as seguintes palavras que lhe dirigiu Innocencio Francisco da Silva, na obra já aqui citada (1862, p.43): “Os portuguezes lhe [a Bluteau] devem eterna gratidão, por lhes dar um Diccionario que não tinham, e de que tanto necessitavam: abalançando-se e conseguindo elle só com o proprio esforço e estudo, o que as Academias não puderam vencer antes, nem depois!”.

¹⁷ Outros autores citados por Bluteau e que apresentam as entradas de seus dicionários em maiúsculas são Tachard (1687) e Danet (1691).

¹⁸ Tal procedimento também é encontrado em outros autores citados por Bluteau em seu dicionário, entre os quais Estienne (1531), Barbosa (1611) e Covarrubias (1611).

REFERÊNCIAS

AUROUX, S.; COLOMBAT, B. L'horizon de rétrospection des grammairiens de l'Encyclopédie. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, Paris, n. 27, p. 111-152, 1999. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rde/821>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BIDERMAN, M. T. C. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. *Alfa: Revista de Linguística*, Araraquara, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4232>. Acesso em: 10 maio 2020.

FLECK, L. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico: introducción a la teoría del estilo del pensamiento y del colectivo del pensamiento*. Versión Luis Meana. Madrid: Alianza, 1986.

MALACA CASTELEIRO, J. Les dictionnaires portugais. *Dix-huitième siècle*, n.38, p. 119-134, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2006-1-page-119.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

MURAKAWA, C. de A. A. D. Raphael Bluteau: marco na lexicografia portuguesa de setecentos. In: MURAKAWA, C. de A. A. D.; GONÇALVES, M. F. (org.). *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p.159-188.

PORTO DAPENA, J. A. *Manual de técnica lexicográfica*. Arco/Libros: Madrid, 2002.

ROBINS, R. H. *Pequena história da Lingüística*. Trad. Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Brasília: INL, 1979.

SILVESTRE, J. P. *Bluteau e as origens da lexicografia moderna*. Lisboa: INCM, 2008.

VERDELHO, T. *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. 2v. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses: breve história. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002. p.15-64.

FONTES

BARBOSA, A. *Dictionarium lusitanicolatinum*. Bracharae: Typis, & expensis Fructuosi Laurentii de Basto, 1611. Disponível em: <http://purl.pt/14016>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez e latino*: aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructifero... autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos.... 8v. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1721. Disponível em: <http://purl.pt/13969>. Acesso em: 10 out. 2019.

CARDOSO, J. *Dictionarium ex lusitanico in latinum sermonem*. Ulissypone: Ex officina Ioannis Aluari, 1562. Disponível em: <http://purl.pt/15192>. Acesso em: 28 out. 2019.

PEREIRA, B. *Thesouro da lingoa portuguesa*. Lisboa: Officina de Paulo Craesbeeck, 1647. Disponível em: <http://purl.pt/29129>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DICIONÁRIOS

COVARRUBIAS, S. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madri: Luis Sanchez, 1611. Disponível em: <http://bdh.bne.es/bne/search/detalle/4216062>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CALEPINO, A. *Dictionarium latinum*. Rhegium Lingobardum: Dionysius Berthochius, 1502. Disponível em: <https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10147517.html>. Acesso em: 11 maio 2020.

DANET, P. *Magnum dictionarium latinum et gallicum*. Paris: Ex Typographiâ & Types Viduae Cladii Thiboust, 1691. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=5Sv1Pg-FYfoC&hl=pt-BR&source=gbv_similarbooks. Acesso em: 03 dez. 2019.

ESTIENNE, R. *Dictionarium seu latinae linguae Thesaurus*. Paris: Ex Officina Roberti Stephani. 1531. Disponível em: http://www.bvh.univ-tours.fr/Consult/index.asp?numfiche=237&numtable=B372612102_FB1859. Acesso em: 07 nov. 2019.

MORAES SILVA, A. de. *Diccionario da lingua portugueza*. 2v. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <http://purl.pt/29264>. Acesso em: 05 maio 2020.

RICHELET, P. *Dictionnaire françois*. J. H. Widerhold: Genève, 1680. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509323.r=richelet?rk=107296;4>. Acesso em: 11 maio 2020.

SILVA, F. I. da. *Diccionario bibliographico portuguez: estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasil*. Tomo 7. Lisboa: Imprensa Nacional, 1862. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242735>. Acesso em: 21 dez. 2019.

TACHARD, G. *Dictionarium novum latino-gallicum*. Paris: André Pralard, 1687. Disponível em: <https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10523739.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.



Recebido em 20/01/2020. Aceito em 18/05/2020.

PARA UMA TEORIA DO EXEMPLO LEXICOGRÁFICO: FORMAS E FUNÇÕES DA EXEMPLIFICAÇÃO EM DICIONÁRIOS SEMASIOLÓGICOS

HACIA UNA TEORÍA DEL EJEMPLO LEXICOGRÁFICO: FORMAS Y FUNCIONES DE LA
EJEMPLIFICACIÓN EN DICCIONARIOS SEMASIOLÓGICOS

TOWARDS A THEORY OF THE LEXICOGRAPHIC EXAMPLE: FORMS AND FUNCTIONS OF
EXEMPLIFICATION IN SEMASIOLOGICAL DICTIONARIES

Virginia Sita Farias*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: A exemplificação nos dicionários de língua é um tópico de suma importância no âmbito (meta)lexicográfico. Não obstante, ainda não existe um modelo teórico que sirva como base para a elaboração e apresentação de exemplos funcionais em dicionários semasiológicos. O objetivo deste trabalho é propor os fundamentos de uma teoria do exemplo lexicográfico. Para tanto, em primeiro lugar, discutiremos a relação entre a forma do exemplo e suas respectivas funções, e, em segundo lugar, proporemos critérios que permitam converter o exemplo em um fato funcional na microestrutura de obras lexicográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Exemplo lexicográfico. Informação funcional. Dicionários semasiológicos. (Meta)lexicografia.

RESUMEN: La ejemplificación en los diccionarios de lengua es un tema sumamente importante en el ámbito (meta)lexicográfico. Sin embargo, aún no existe un modelo teórico que sirva de base y soporte para la elaboración y presentación de ejemplos funcionales en diccionarios semasiológicos. El objetivo de este estudio es proponer los fundamentos de una teoría del ejemplo lexicográfico. Para ello, en primer lugar, discutiremos la relación entre la forma del ejemplo y sus respectivas funciones, y, en segundo lugar, propondremos criterios que permitan convertir el ejemplo en un hecho funcional en la microestructura de obras lexicográficas.

PALABRAS CLAVE: Ejemplo lexicográfico. Información funcional. Diccionarios semasiológicos. (Meta)lexicografía.

* Professora adjunta de Espanhol na UFRJ desde 2014. Doutora em Lexicografia e Terminologia pelo PPG-Letras da UFRGS (2014) e pós-doutora em Linguística Românica pela Universidade de Paderborn/Alemanha (2018-2019) com bolsa da Fundação Alexander von Humboldt. E-mail: virginiafarias@hotmail.com.

ABSTRACT: The exemplification in linguistic dictionaries is a topic of major importance in (meta)lexicography. However, there is not yet a theoretical model that supports the presentation of functional examples in semasiological dictionaries. The aim of this paper is to propose the basic principles of a theory of the lexicographic example. To this purpose, firstly, we discuss the relationship between the form of the example and its respective functions, and, secondly, we propose criteria to make the example into a functional information in the microstructure of lexicographic works.

KEYWORDS: Lexicographic example. Functional information. Semasiological dictionaries. (Meta)lexicography.

1 INTRODUÇÃO

Existe, no âmbito (meta)lexicográfico, um consenso a respeito da importância do exemplo no cumprimento de diversas funções no interior da microestrutura de dicionários de língua, tais como complementar a definição, apresentar contextos sintáticos, introduzir informações culturais ou atestar a ocorrência de uma palavra ou acepção. A relevância do tema é corroborada pelo número considerável de estudos que retomam o problema da exemplificação nos dicionários de língua (cf., por exemplo, MARTIN, 1989; HARRAS, 1989; MINAEVA, 1992; TOOPE, 1996; HUMBLÉ, 1996; 1998; 2001; GARRIGA ESCRIBANO, 2001; 2003; STEIN, 2002; FOURMENT-BERNI CANANI, 2002; HEINZ, 2002; SIMPSON, 2003; BARGALLÓ ESCRIVÁ, 2008; HILES, 2011; ROBLES I SABATER, 2011; DIDAKOWSKI; LEMNITZER; GEYKEN, 2012; POTGIETER, 2012; JESENŠEK, 2013; FRANKENBERG-GARCÍA, 2015; LIU, 2017; KOSEM, 2017; OSSELTON, 2018; KOSEM *et al.*, 2019; GANTAR *et al.*, 2019; LETTNER, 2020), sem contar o destaque que se costuma conferir ao tema nos manuais de lexicografia (cf., por exemplo, REY-DEBOVE, 1971; DUBOIS, 1971; ZGUSTA, 1971; MERZAGORA, 1987; LANDAU, 2001; HERBST; KLOTZ, 2003; WELKER, 2004; SVENSÉN, 2009; KLOTZ; HERBST, 2016). Não obstante, a maioria dos estudos que abordam a questão da exemplificação em dicionários de língua preocupam-se preponderantemente com o estabelecimento de tipologias baseadas quase sempre na distinção entre exemplo e abonação¹, ou ainda entre as funções de recepção e produção linguística, sem que – pelo menos até o momento – haja sido desenvolvida uma metodologia² que permita garantir a funcionalidade³ do exemplo lexicográfico.

O presente artigo é uma sequência das discussões introdutórias realizadas em Farias (2008; 2013, p. 335-348). Nas referidas ocasiões, versava-se sobre a funcionalidade do exemplo, relacionando-o com os demais segmentos microestruturais, e discutiam-se os conceitos de “exemplo para compreensão” e “exemplo para produção”. Visando ao aprofundamento das questões tratadas nos trabalhos anteriores, o objetivo aqui traçado é relacionar ambos os conceitos – “exemplo para compreensão” e “exemplo para produção” – às distintas formas de exemplificação, a fim de apresentar o que poderiam vir a constituir os fundamentos de uma “teoria do exemplo lexicográfico”, no âmbito da qual seja possível determinar a funcionalidade da exemplificação em dicionários semasiológicos⁴ – mais especificamente, em dicionários gerais de língua (com ênfase nos dicionários de português).

¹ Sobre a distinção entre exemplo e abonação, cf. seção 2.2.1.1.

² Deve-se destacar que há autores, entre os mencionados anteriormente, que buscam propor critérios para aferir a qualidade dos exemplos em obras lexicográficas (por exemplo, ROBLES; SABATER, 2011; KOSEM, 2017; KOSEM *et al.*, 2019), bem como outros que vão inclusive um pouco além, demonstrando uma clara preocupação com a elaboração de uma teoria do exemplo lexicográfico (por exemplo, HARRAS, 1989; LETTNER, 2020; esta última está efetivamente preocupada com a inserção do exemplo no âmbito de um modelo lexicográfico integral, porém limita seu escopo à questão da exemplificação nos dicionários monolíngues e bilíngues para aprendizes de alemão como língua estrangeira). Falta, portanto, relacionar os critérios que definiriam um “bom exemplo” e os que permitiriam determinar seu uso adequado na microestrutura dos dicionários, possibilitando, dessa forma, desenhar o que poderia ser chamada de “teoria integral do exemplo lexicográfico”.

³ Sobre o conceito de funcionalidade da informação, cf. seção 2.

⁴ Os dicionários semasiológicos têm como principal característica apresentar paráfrases definidoras (por exemplo, dicionários gerais, dicionários escolares, *learner's dictionaries*); contrapondo-se a esses, os dicionários onomasiológicos caracterizam-se pelo estabelecimento de relações conceituais entre as palavras (por exemplo, *thesauri*, dicionários de sinônimos/antônimos, dicionários pela imagem) (cf. Hartmann; James, 2001, s.v. *semasiological dictionary*; s.v. *onomasiological dictionary*).

2 FUNDAMENTOS PARA UMA TEORIA DO EXEMPLO LEXICOGRÁFICO

Uma teoria do exemplo lexicográfico deve desenvolver-se no âmbito de uma “teoria geral dos mecanismos explanatórios” e, mais amplamente, de uma “teoria (meta)lexicográfica integral”.

No âmbito de uma “teoria geral dos mecanismos explanatórios” (cf. FARIAS, 2013), poder-se-ia, idealmente, prever o grau de opacidade das paráfrases definidoras, e consequentemente, determinar a necessidade de emprego de mecanismos explanatórios complementares – entre os quais se encontram, logicamente, os aqui chamados “exemplos para a compreensão”. É impossível, pois, não aludir ao problema da definição lexicográfica ao tratar esse tipo de exemplo no dicionário.

Uma “teoria (meta)lexicográfica integral” (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2019a, 2019b), por sua vez, possibilita entender o dicionário como um todo estruturado em partes que são, ao mesmo tempo, interdependentes e complementares. Esse modelo teórico integral, para que funcione perfeitamente, deve estar orientado – seguindo a tendência das pesquisas (meta)lexicográficas das últimas décadas (cf., por exemplo, WIEGAND, 1998; BERGENHOLTZ; TARP, 2003; ADAMSKA-SAŁACIAK, 2019) – pela figura do usuário, o que gera a necessidade de se pensar de forma mais cuidadosa a seleção e apresentação da informação nos níveis macro, micro e medioestrutural (cf., por exemplo, TARP, 2006; 2008; 2011; TARP; GOUWS, 2010; 2012). Assim pois, a funcionalidade das informações define-se, por um lado, com base na tríade tipo de dicionário-perfil do usuário-função(ões) da obra (cf. seção 2.1) e, por outro, em termos de descrição e discriminação das informações lexicográficas (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006; 2008a). Uma informação discreta é aquela que corresponde efetivamente a um fato de norma – sendo *norma* aqui entendida como as realizações normais ou tradicionais no seio de uma dada comunidade linguística, em contraposição ao sistema, ou conjunto de possibilidades virtuais, não necessariamente realizadas (cf. COSERIU, 1967). Um exemplo de informação não discreta é a que se apresenta no pós-comentário do verbete do seguinte dicionário escolar: *blitz* “[Em alemão, com inicial maiúsc.]” (MiCA, 2004, s.v. *blitz*)⁵. Uma informação discriminante, por outro lado, é a que permite ao leitor obter algum proveito com relação ao uso e/ou conhecimento da língua. A título de ilustração, analisa-se o verbete *morder* “tr.-prnl. [algo, a alguien] Sujetar y apretar clavando los dientes: *el niño muerde la manzana; un perro le mordió en la pierna*” (DPELE, 2002, s.v. *morder*, ac.1). Em espanhol, o verbo *morder* exige complemento acusativo, como informa o próprio dicionário. Entretanto, o exemplo “*leísta*”⁶ apresentado após a definição (*un perro LE mordió en la pierna*, em lugar de *un perro LO/LA mordió en la pierna*), embora seja não apenas correto como também exemplar, ao menos do ponto de vista do *standard* europeu, pode gerar confusão para o aprendiz brasileiro de espanhol – público potencial do dicionário em questão.

No que concerne especificamente à exemplificação nos dicionários, a concepção de funcionalidade ajusta-se, ainda, à proposta de Harras (1989), segundo a qual, uma teoria do exemplo lexicográfico deveria agregar dois componentes:

- a) componente descritivo: conjunto das relações sistemáticas estabelecidas entre os exemplos lexicográficos e os demais segmentos do verbete;
- b) componente normativo: conjunto de critérios que permitam auferir a qualidade de um exemplo lexicográfico.

2.1. A FUNCIONALIDADE DO EXEMPLO E O COMPONENTE DESCRITIVO

A primeira variável – equivalente ao componente descritivo – consiste em determinar a necessidade do exemplo na microestrutura do dicionário – ou, em outras palavras, sua integração ao programa constante de informações (PCI). A necessidade do exemplo deveria definir-se (idealmente) a partir dos três parâmetros já mencionados: a definição taxonômica da

⁵ Seguindo a tendência da metalexigrafia europeia, para as citações de dicionários, em vez da *Harvard Citation* (autor ano: página), usaremos abreviaturas (cf. HARTMANN, 2001, p. 11). As referências completas dos dicionários, encabeçadas pelas respectivas siglas usadas no texto e ordenadas alfabeticamente, poderão ser encontradas na bibliografia final.

⁶ Para uma visão geral do fenômeno do *leísmo* em espanhol, sua difusão do ponto de vista diatópico e avaliação dianormativa, cf. DPD (2005, s.v. *leísmo*).

obra, o perfil do seu usuário e as funções que deve cumprir (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008a, BUGUEÑO MIRANDA, 2019a).

A definição taxonômica de um dicionário consiste na sua classificação segundo um sistema de critérios pré-determinados, que possibilita, por conseguinte, atribuir traços específicos a um dado genótipo lexicográfico (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2014). Engelberg e Lemnitzer (2009, p. 19-23) apresentam uma proposta de classificação de obras lexicográficas que se apoia em quatro critérios fundamentais. O penúltimo deles – que evoca o conjunto de usuários ao qual se destina o dicionário – permite estabelecer uma oposição entre dicionário geral e dicionários com fins pedagógicos: enquanto as obras que se enquadram no primeiro grupo estão destinadas a um público mais amplo – ou difuso (cf. KÜHN, 1989) –, as que se classificam no segundo grupo destinam-se a um público mais específico – os aprendizes de uma língua, seja ela materna (abrangem os chamados “dicionários escolares”)⁷ ou estrangeira (correspondem aos *learner’s dictionaries*, ou dicionários para aprendizes)⁸.

O cruzamento das variáveis “definição taxonômica do dicionário” e “perfil do usuário”, por sua vez, incide diretamente na apresentação de exemplos nas obras lexicográficas. Welker (2004, p. 157), a propósito, recorda que, para o usuário cuja língua do dicionário não é sua língua materna, as definições, independentemente do fato de estarem bem formuladas ou não, podem tornar-se incompreensíveis; isso poderia explicar o emprego mais abundante de exemplos em *learner’s dictionaries* do que em dicionários gerais. O usuário, entretanto, embora central no âmbito (meta)lexicográfico, continua sendo “o ilustre desconhecido” [*der bekannte Unbekannte*], conforme o definiu Wiegand (1977, p. 59)⁹. Nesse sentido, salienta-se que, pelo menos até o presente momento, não se dispõe de instrumentos que possam auxiliar na determinação empírica das necessidades dos consulentes, muito menos no reconhecimento de suas estratégias de busca – sobretudo se se trata de dicionários gerais¹⁰.

No que diz respeito às funções atribuíveis ao dicionário geral, este, na condição de dicionário semasiológico, deve encarregar-se primordialmente de auxiliar na compreensão linguística (cf. HAUSMANN, 1989). Ademais, diante da escassez de dicionários onomasiológicos – ou da inexistência de uma “cultura lexicográfica” que fomenta o uso de obras desse tipo – poder-se-ia atribuir aos dicionários gerais uma função secundária de auxílio na produção linguística (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008b, 2011c).

Em vista do exposto, o exemplo em dicionários gerais teria, por assim dizer, dois *status* diferentes:

- a) segmento informativo integrante do comentário semântico¹¹, nas situações em que é apresentado como um mecanismo complementar de elucidação do significado, devendo operar em conjunto com uma definição não elucidativa: a exemplificação serviria, nesse caso, à função de compreensão linguística (cf. FARIAS, 2008, 2013, p. 284-298; 335-347);
- b) segmento informativo integrante do comentário de forma, destinado à apresentação de informações como a valência verbal, a regência verbal e nominal e as colocações: a exemplificação, aqui, estaria a serviço da função de produção linguística (cf. FARIAS, 2008, 2009, p. 129-163).

⁷ Trata-se de uma designação genérica para todos os tipos de dicionários utilizados no contexto escolar, empregada aqui como medida de simplificação. Sobre os problemas designativos e conceituais no âmbito da lexicografia pedagógica de língua materna, cf. Tarp (2011).

⁸ Para uma discussão acerca dos problemas designativos e conceituais relativos aos *learner’s dictionaries*, cf. Bugueño Miranda e Jardim (2010).

⁹ Welker (2006) apresenta um panorama das pesquisas sobre o uso de dicionários, considerando o uso efetivo e o efeito do uso de diferentes tipos de obras lexicográficas (destinadas a falantes nativos e não nativos), em diferentes âmbitos (compreensão de leitura, produção escrita, tradução, aprendizagem de vocabulário). Contudo, deve-se destacar que a maioria dos estudos teve como objeto línguas estrangeiras, em especial o inglês, de modo que faltam investigações sobre o uso de dicionários de língua materna.

¹⁰ No caso dos dicionários destinados a aprendizes, Farias (2009) e Selistre (2012), por exemplo, propuseram o emprego, como medida paliativa, de documentos oficiais reguladores do ensino como referência para determinar as necessidades dos usuários, respectivamente, alunos do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano). Em ambos os casos, no entanto, foi possível apenas gerar perfis parciais dos respectivos usuários, uma vez que pouco ou nada se pôde dizer acerca das suas estratégias de busca.

¹¹ Wiegand (1989) divide formalmente a microestrutura em dois comentários fundamentais [*Grundkommentare*]: o comentário de forma [*Formkommentar*] e o comentário semântico [*semantischer Kommentar*]. O comentário de forma comporta informações relativas à representação gráfica e fonético-fonológica do signo-
lema, enquanto o comentário semântico abriga informações referentes ao seu significado. Cf. também Bugueño Miranda (2004a).

Há, por fim, uma terceira função do exemplo, que emerge em dicionários gerais exaustivos (cf. a classificação de WELKER, 2004, p. 44 ss.), ou em alguns tipos de dicionários especiais de orientação informativa, como o dicionário etimológico ou o dicionário histórico, ou de orientação por tipo de lema, como os dicionários de arcaísmos ou neologismos (cf. a classificação de ENGELBERG; LEMNITZER, 2009). Em obras como as mencionadas, os exemplos podem aparecer, como parte integrante do comentário etimológico (cf., a esse respeito, BUGUEÑO MIRANDA, 2004b), com a função exclusiva de atestar a ocorrência da unidade léxica correspondente.

2.2. A FUNCIONALIDADE DO EXEMPLO E O COMPONENTE NORMATIVO

A segunda variável – que fazemos corresponder ao componente normativo definido em Harras (1989) – requer considerar dois aspectos. O primeiro aspecto concerne à própria concepção de exemplo na microestrutura da obra lexicográfica, que nem sempre é completamente clara. Converte-se, portanto, em um imperativo definir de forma precisa o que é o chamado “exemplo lexicográfico”, de maneira que se consiga opô-lo funcionalmente a outros segmentos informativos. O segundo aspecto envolve a atribuição de funções específicas ao segmento dedicado à exemplificação – auxiliar na compreensão linguística, auxiliar na produção linguística ou, ainda, atestar a existência de uma unidade léxica/uma aceção –, atrelando-as a distintos tipos de exemplos (autênticos ou inventados/adaptados).

2.2.1. Problemas conceituais em torno do exemplo lexicográfico

Humblé (1996) postula que “[a]n example is a kind of miniaturised context” cuja função é deslindar “a particular meaning of a word and its behaviour in specific linguistic surroundings”. Contudo, a pretensa objetividade da definição apresentada em Humblé (1996) – e assumida igualmente em Humblé (1998, 2001) – dista muito de retratar a complexidade inerente ao tema.

Com efeito, Welker (2004, p. 150) destaca que o conceito de *exemplo* não é uma unanimidade entre os estudiosos. Garriga Escribano (2001) considera como exemplos na microestrutura do dicionário quaisquer excertos linguísticos – quer sejam sentenças completas, quer sejam apenas sintagmas – em que o signo-lema ocorra. Harras (1989) e Martin (1989) incluem também as colocações entre os exemplos.

Esse desacordo em relação ao conceito de exemplo reflete-se, igualmente, nas obras lexicográficas. Os dicionários da linha *Collins COBUILD*, por exemplo, utilizam preferencialmente sentenças completas para respaldar as informações linguísticas apresentadas nos verbetes. Essa forma de atuar, evidentemente, conforma-se à concepção de prática lexicográfica baseada em *corpora* que subjaz à elaboração dessas obras (cf. HUMBLÉ, 2001, p. 78-84). Todavia, não é incomum encontrar uma miscelânea de informações no segmento microestrutural correspondente à exemplificação, não só (embora principalmente) em dicionários bilíngues, mas também em dicionários monolíngues:

mísero *adj.* (sXIV) **1** muito pobre; miserável, paupérrimo <no m. barraco viviam duas famílias> **2** fig. pobre de ideias ou desprovido de inteligência <uns m. poemas> <escreveu um m. artigo para o jornal> **3** muito reduzido; miserável, ínfimo, insignificante <um m. ordenado> <uma m. ajuda> **4** sem valor ou importância; desprezível, insignificante, reles <não lhe deu um m. tostão de ajuda> <por uns m. dez reais você pode ter a revista em sua casa> [...] (HouE, 2009, s.v. mísero)

mòrte s. f. **1** Cessazione della vita, nell'uomo e in ogni organismo vivente: *affrontare la m.*; *essere fra la vita e la m.* | *Darsi la m.*, uccidersi | *Scherzare con la m.*, esporsi avventatamente ai pericoli | *Sino alla m.*, per tutto il resto della vita | *In caso di m.*, nell'eventualità che uno muoia | *Questione di vita o di m.*, gravíssima, decisiva | *Avere la m. nel cuore, nell'anima*, essere molto addolorato | *Silenzio di m.*, profundo e terribile | *Avercela a m. con qlcu.*, odiarlo profondamente; SIN. Decesso; CONTR. Vita. **2** Personificazione della morte | (*est.*) Ciò che uccide. **3** Pena capitale: *sentenza di m.*;

condannare a m. 4 (fig.) Rovina, distruzione, fine: la m. di una industria. [...] (ZMiVLI, 2007, s.v. morte)

Em HouE (2009, s.v. *miserio*), apresentam-se sentenças completas e sintagmas no segmento reservado à exemplificação. No caso dos sintagmas, não fica claro se o dicionário pretende ressaltar uma particularidade referente ao emprego do signo-lemma (o adjetivo *miserio* é usado preferencialmente anteposto ao substantivo), ou ilustrar colocações. De qualquer forma, o efeito obtido com a apresentação de sintagmas e de sentenças completas, no verbete em questão, é similar.

Outro tanto pode ser dito acerca de ZMiVLI (2007, s.v. *morte*). O segmento dedicado à exemplificação nesse dicionário comporta indicações diversas, como colocações (*affrontare la morte; condannare a morte*), locuções substantivas (*sentenza di morte*) e *idioms* (*essere fra la vita e la morte*). Não obstante, o PCI do dicionário abriga um segmento próprio dedicado à apresentação de unidades fraseológicas. Diante disso, é legítimo questionar os critérios que levaram os compiladores da obra a apresentar determinados frsamas como exemplos.

Welker (2004) declara-se abertamente contra a prática de registrar colocações e frsamas como exemplos, tendo em vista que ambos os tipos de sintagmas podem ser designados como tais. Concordamos, portanto, com o autor quando este define exemplos lexicográficos como “[...] enunciados (que podem ser abreviados) [...] tipograficamente distinguidos de outros elementos [...]” (WELKER, 2004, p. 150).

Toope (1996), por seu turno, defende – a nosso ver, com razão – que a apresentação de exemplos em forma de sintagma ou de sentença depende do propósito almejado. Nos casos em que se deseja ressaltar tendências de combinatórias léxicas, os sintagmas são mais apropriados, uma vez que “the restricted nature of the collocation may be obscured by extraneous information if it is given within a complete sentence” (TOOPE, 1996, p. 34). Por outro lado, informações semânticas, estilísticas e gramaticais poderiam ser apresentadas de forma mais apropriada por meio de sentenças completas.

2.2.1.1. Tipos de exemplo lexicográfico e seus problemas designativos

Svensén (2009, p. 283) classifica os exemplos lexicográficos em dois grupos: exemplos autênticos [*authentic examples*]¹² – que Welker (2004) denomina abonações – e exemplos não autênticos [*non-authentic examples*] ou editoriais [*editorial examples*], que se subdividem em exemplos adaptados [*adapted examples*] (tb. *controlled examples* [exemplos controlados], cf. HUMBLÉ, 1998) e exemplos inventados [*invented examples*] (tb. *made-up examples*, cf. HUMBLÉ, 1998).

De acordo com Martin (1989), os exemplos inventados – uma vez que são produzidos especialmente pelos lexicógrafos ou compiladores de obras dicionarísticas – não remetem, por assim dizer, ao “mundo real”, assumindo, portanto, uma função meramente ilustrativa. Por outro lado, os exemplos autênticos, ao remeter a situações discursivas reais, encontram-se marcados histórica e ideologicamente, possuindo, portanto, valor enunciativo.

Ainda conforme Martin (1989), a partir dos exemplos autênticos, seria possível obter exemplos construídos, mediante um processo de simplificações sucessivas, denominado “neutralização” [*neutralisation*]: *João passou dois longos dias transportando seus móveis/ Ele transportou seus móveis/ Ele transporta seus móveis/ transportar os móveis/ transportar algo*¹³. Welker (2004), a esse respeito, postula que exemplos inventados deveriam corresponder exclusivamente a exemplos adaptados, conformando uma única categoria, posto que “[...] são inaceitáveis aqueles exemplos inventados que não poderiam ser exemplos adaptados, ou seja, tais que não se encontram no discurso real nem de forma parecida, frases que mostram um uso que só existe na cabeça do lexicógrafo” (WELKER, 2004, p. 156).

¹² No âmbito da tradição lexicográfica de língua inglesa, as evidências autênticas extraídas de *corpora* – cuja função é documentar o uso de uma acepção específica ou construção – são, em geral, denominadas *quotations* ou ainda, na América do Norte, tb. *citations*. Estas se opõem diametralmente aos *examples* [exemplos], aos quais se atribui a função de ilustrar um dado uso. A esse respeito, cf. Landau (2001, p. 207 - 211), Stein (2002, p. 205) e Simpson (2003, p. 267-272).

¹³ Exemplo traduzido e adaptado de Martin (1989, p. 600).

O embate entre defensores de exemplos autênticos, por um lado, e de exemplos inventados/adaptados, por outro, é uma constante no âmbito (meta)lexicográfico. John Sinclair e seus colaboradores defendem ferrenhamente a autenticidade dos exemplos nos dicionários da linha *Collins COBUILD*:

According to John Sinclair, each sentence carries with it the characteristics of the text from which it was extracted. [...] Consequently, made-up examples are deceptive since the lexical or grammatical choices made in them do not depend on any text whatsoever. They can be 'grammatical,' but they are not 'natural' and it is not enough for learners to be able to produce sentences that are grammatically well formed. They must also be recognised as 'natural' by native speakers [...]. According to the Cobuild team, traditional lexicographers, being native speakers, make up examples that are grammatically acceptable, but because their intention is not to communicate anything other than information on a lexical item, this information is, strictly speaking, incorrect. Therefore, in these made-up examples, there is a chance that the words carry unwarranted negative connotations, that the collocates are wrong, and that the syntactic construction is correct yet unusual. In other words, a made-up example has no validity as a model. (HUMBLÉ, 2001, p. 79)

Em relação à posição extrema assumida pela equipe do *Collins COBUILD*, Welker (2004) objeta que o próprio John Sinclair cai em contradição ao afirmar que um exemplo só é completo quando corresponde a um texto inteiro. A frase na qual o signo-lemma ocorre – que corresponde, em geral, à abonação apresentada nos dicionários – não constitui um texto inteiro; um texto inteiro, segundo Welker (2004), deve corresponder a um parágrafo ou mais. Os exemplos abonados, portanto, estariam descontextualizados (cf. WELKER, 2004, p. 155).

A crítica acerca da presumida falta de naturalidade – ou, em outras palavras, “atipicidade” – dos exemplos inventados/adaptados também merece ser rebatida. Svensén (2009, p. 284) sublinha que “[...] editorial examples are better than, or as good as, authentic ones, particularly in production: the necessary information is conveyed clearly and distinctly, without any distracting elements [...]”. Humblé (2001, p. 81) relata seu experimento com aprendizes brasileiros de inglês, constatando que exemplos inventados/adaptados podem ser tão úteis quanto exemplos autênticos, e confirmando que os usuários dos dicionários, em geral, sequer atentam para a distinção entre ambos. Welker (2004, p. 157) acrescenta que:

É justamente a forma do exemplo que está no cerne da problemática da eficácia. Se opormos exemplos inventados ou adaptados, de um lado, e exemplos autênticos, do outro, ainda não está esclarecido se a forma dada aos primeiros é boa, mas podemos generalizar dizendo que, via de regra, as frases são sintaticamente mais simples e, muitas vezes mais breves. Assim, contrastam os exemplos autênticos, normalmente mais complexos, com os exemplos inventados/adaptados, menos complexos.

Diante disso, Calderón Campos (1994, p. 67) questiona se “naturalidade” e “clareza” não seriam, efetivamente, conceitos inconciliáveis. A esse respeito, no entanto, objetamos que uma correspondência entre exemplos inventados/adaptados e simplicidade, por um lado, e exemplos autênticos e complexidade, por outro, embora se verifique, efetivamente, em boa parte dos casos, não tem validade universal. A título de ilustração, comparam-se os excertos transcritos a seguir:

e [...] 3. Adversativa: e no entanto, e contudo; e apesar disso: “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa!” (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. 105.) [...] (AuE, 2009, s.v. e)

e [...] 2 Conjunção adversativa, quando liga idéias que não se coadunam e equivale a *mas*, *contudo*: *Difamou o outro e bancou o ofendido. Fez mal e queixa-se.* [...] (MiE, 1998, s.v. e)

Mesmo reconhecendo a provável subjetividade de nossa interpretação, permitimo-nos opinar que o exemplo autêntico de AuE (2009, s.v. e, ac.3) parece ser tão ou mais útil para o consultante do que o exemplo inventado/adaptado de MiE (1998, s.v. e, ac.2),

uma vez que contextualiza o emprego da conjunção em questão com uma construção sintática simples, permitindo que o consulente compreenda seu emprego adversativo.

Por fim, em relação à “autoridade” conferida aos exemplos autênticos, é preciso considerar dois aspectos. Em primeiro lugar, Welker (2004, p. 153) pondera que não há garantias de que uma abonação possa refletir, verdadeiramente, o uso real; é possível que se trate de um *hapax legomenon*, ou mesmo de um uso encontrado várias vezes em um único autor, ou uma vez em poucos autores. Essa, aliás, é a impressão que se tem, muitas vezes, ao manusear o DUPB (2002), dicionário caracterizado por apresentar unicamente exemplos autênticos:

estrupiz Nm (Coloq) estrupício: *Rebentava esse estrupiz (sangue animal e de gente) no mundo correndo, irosos, cavalos com feias faces* (COB) (DUPB, 2002, s.v. *estrupiz*)

O registro de *estrupiz* é abonado com uma citação do romance *Corpo de Baile*, de João Guimarães Rosa (sigla COB). Além de não estar arrolada na nomenclatura nem de AuE (2009), nem de HouE (2009), a busca por ocorrências dessa unidade léxica em *sites* da *internet* retornou apenas 4 resultados, dois dos quais remetendo ao mesmo trecho do romance de João Guimarães Rosa citado no dicionário, enquanto os outros dois referem-se a usos metalinguísticos¹⁴. Há, portanto, fortes indícios de que se trate de um *hapax legomenon*.

Em segundo lugar, a indicação de abonações extremamente banais não acrescenta nada ao usuário, nem em relação à produção, muito menos em relação à compreensão linguística (cf. MARTIN, 1989; CALDERÓN CAMPOS, 1994; WELKER, 2004). A fim de endossar essa crítica, tomamos alguns excertos de verbetes relativos a compostos com a base *love* em CCLDe (2003):

love child [...] *also* love-child If journalists refer to someone as a **love child**, they mean that the person was born as a result of a love affair between two people who have never been married to each other. *Eric has a secret love child.* [...] (CCLDe, 2003, s.v. *love child*)

tug-of-love [...] Journalists sometimes use **tug-of-love** to refer to a situation in which the parents of a child are divorced and one of the parents tries to get the child from the other, for example by taking him or her illegally. (BRIT) *A mother yesterday won a tug-of-love battle for custody of her twin daughters.* [...] (CCLDe, 2003, s.v. *tug-of-love*)

love life [...] Someone's **love life** is the part of their life that consists of their romantic and sexual relationships. *His love life was complicated, and involved intense relationships.* [...] (CCLDe, 2003, s.v. *love life*)

lovemaking [...] *also* love-making **Lovemaking** refers to sexual activities that take place between two people who love each other. *Their love-making became less and less frequent.* [...] (CCLDe, 2003, s.v. *lovemaking*)

Os exemplos apresentados nos verbetes *love child* e *tug-of-love* seriam, em princípio, dispensáveis, tendo em vista especificamente a à função de compreensão, posto que, em ambos os casos, as paráfrases podem ser consideradas bem formuladas¹⁵. Entretanto, as citações selecionadas podem contribuir para a tarefa de produção linguística, uma vez que indicam tendências colocacionais (p. ex., *secret love child*¹⁶, *tug-of-love battle*¹⁷).

¹⁴ Consulta realizada com auxílio do buscador *Google* (domínio .br). Acesso em: dez. 2019.

¹⁵ Sobre a relação entre formulação da definição e exemplos para compreensão linguística, cf. 2.2.2.1.

¹⁶ A busca pela expressão *secret love child* retornou aproximadamente 33.100 resultados em consulta realizada com auxílio do buscador *Google* (domínio.uk). Acesso em: dez. 2019.

Os exemplos apresentados nos verbetes *love life* e *lovemaking*, por outro lado, não seriam úteis nem para a compreensão – outra vez estamos diante de paráfrases bem formuladas –, nem para a produção, pois não oferecem informações acerca de construções sintáticas específicas com o signo-lemma, tampouco acerca de padrões colocacionais¹⁸.

Diante do panorama sucintamente exposto, fazemos eco às palavras de Calderón Campos (1994, p. 68): “[...] la polémica en torno a la autenticidad de los ejemplos me parece un problema secundario. Lo verdaderamente importante es que los ejemplos sean representativos, naturales, imitables [...] Si consiguen hacer todo esto, poco importará que sean inventados o reales”. Martin (1989), tomando como ponto de partida os distintos *status* atribuídos, respectivamente, aos exemplos autênticos e inventados/adaptados, complementa, de certa forma, a asserção anterior: “[...] l'exemple construit et l'exemple cité tendent aussi à ne pas remplir exactement les mêmes fonctions: l'un, par son dépouillement même se prête mieux, en général, aux exigences linguistiques. L'autre, comme énoncé effectif, a plutôt valeur philologique de témoignage.” (MARTIN, 1989, p. 601).

2.2.2. Funções do exemplo nos dicionários gerais

Embora a exemplificação encontre-se massivamente presente nas obras lexicográficas, a análise dos exemplos oferecidos em dicionários gerais de língua portuguesa, para restringirmo-nos apenas a esse caso, revela uma fragilidade (ou mesmo uma ausência) de critérios tanto na escolha das acepções que devem ser complementadas por essa informação como na própria formulação do segmento informativo (cf. FARIAS, 2008). Essa afirmação baseia-se no fato de que, à exceção de DUPB (2002) – nesse caso, as abonações servem, em primeira instância, para atestar a ocorrência da unidade léxica/acepção registrada –, as demais obras – nominalmente, AuE (2009), HouE (2001, 2009) e MiE (1998) – apresentam exemplos somente para parte das acepções. É possível inferir, pois, que as obras citadas não consideram que todas as definições apresentadas necessitam de exemplificação.

Com relação especificamente aos dicionários de língua portuguesa mencionados, deslindam-se, ao menos, três problemas atinentes à apresentação dos exemplos:

- a) ausência de critérios coerentes que fundamentem a seleção das acepções que realmente necessitam ser complementadas por um exemplo; como consequência, é frequente a apresentação de exemplos junto a acepções que não necessitariam de complementação, prescindindo-se de exemplificação em casos nos quais essa informação poderia ser útil para o consultante;
- b) fornecimento de exemplos triviais, ou sem um contexto adequado; a utilidade da exemplificação como mecanismo explanatório complementar vê-se comprometida;
- c) fornecimento de exemplos que não explicitam particularidades estilísticas/pragmáticas/sintáticas/colocacionais do signo-lemma; nesse caso, o exemplo é inócuo em relação à tarefa de produção linguística.

A determinação da funcionalidade do exemplo lexicográfico começa pela definição precisa da sua função. Assim, o exemplo para compreensão cumpre o papel de ajudar na elucidação do significado, sendo que sua apresentação e formulação estão intimamente relacionadas com a definição à qual acompanha. O exemplo para produção, por outro lado, deve indicar o contexto sintático adequado da unidade léxica definida, levando em conta as possíveis necessidades/situações de consulta do usuário.

Por último, não obstante se possa assinalar uma terceira função para o exemplo lexicográfico, concordamos com Welker (2004, p. 152-153) em que a presença de abonações para atestar a ocorrência do signo-lemma não constitui, em princípio, e considerando a definição taxonômica de obras deste tipo, uma informação funcional em dicionários gerais¹⁹.

¹⁷ A busca pela expressão *tug-of-love battle* retornou aproximadamente 1.000 resultados em consulta realizada com auxílio do buscador *Google* (domínio.uk). Acesso em: dez. 2019.

¹⁸ Em relação à produção linguística, o exemplo apresentado em CCLDe (2003, s.v. *lovemaking*) é, ademais, problemático: a abonação contradiz a indicação ortográfica, já que o signo-lemma, na sentença apresentada como exemplo, ocorre justamente na forma considerada variante, portanto, provavelmente, de menos prestígio.

O quadro apresentado a seguir sintetiza, segundo a nossa concepção, as funções que podem ser atribuídas aos exemplos, relacionando-as às possíveis formas que podem adotar e aos diferentes tipos aos quais podem corresponder:

	Funções da exemplificação lexicográfica		
	Atestação da acepção	Ilustração da acepção	
	Abonações	Exemplos	
		Para a compreensão	Para a produção
Formas da exemplificação	Sentenças completas (preferencialmente)	Sentenças completas	Sentenças completas e sintagmas
Tipos de exemplificação	Exemplos autênticos	Exemplos autênticos, exemplos inventados e exemplos adaptados	Exemplos inventados e exemplos adaptados (preferencialmente)

Quadro 1: Relação entre formas, tipos e funções do exemplo lexicográfico

Fonte: elaboração própria

2.2.2.1. Exemplos para compreensão

Em Farias (2013, p. 335-348), propõe-se que o exemplo para compreensão deve corresponder a um tipo de mecanismo explanatório complementar.

A definição – embora seja o mecanismo explanatório por excelência e o recurso mais empregado nos dicionários, ao mesmo tempo em que corresponde a um dos tópicos sobre os quais mais se produzem estudos no âmbito (meta)lexicográfico – ainda carece de uma “teoria geral” (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2009a). Uma teoria geral da definição lexicográfica permitiria otimizar os resultados obtidos na redação de grande parte das paráfrases, minimizando – ou mesmo erradicando – os problemas metodológicos, como o círculo vicioso ou a formulação de construções obtusas (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011a, 2011b; 2013a; 2013b; FARIAS, 2014, 2016, 2019), porém não poderia garantir a geração de paráfrases elucidativas na totalidade dos casos, uma vez que isso também depende, em boa medida, da natureza do significado da unidade léxica que se pretende definir (cf. FARIAS, 2013, p. 59-282; 2015, 2017). Em vista disso, faz-se necessário o emprego de mecanismos explanatórios secundários, que podem funcionar em conjunto com a paráfrase definidora, ou mesmo substituí-la²⁰.

O primeiro passo relativo ao emprego de exemplos como mecanismos explanatórios complementares às paráfrases definidoras consiste na delimitação dos grupos de unidades léxicas às quais esse tipo de recurso poder-se-ia aplicar. Após uma análise exaustiva da natureza do significado de cada categoria morfológica, com vistas a determinar o tipo de paráfrase mais adequada em cada caso, Farias (2013, p. 289-291) discrimina os principais grupos de unidades léxicas cuja definição, em geral, não será elucidativa em virtude da complexidade do seu conteúdo semântico, e para as quais, portanto, um exemplo seria o recurso explanatório complementar mais adequado²¹:

¹⁹ Recorde-se, entretanto, que, em determinadas obras, a inclusão de abonações é praticamente uma *conditio sine qua non*. É o caso do dicionário histórico, cuja função é descrever o processo de desenvolvimento de cada palavra, desde seu aparecimento na língua, mediante recolha e citação de fontes literárias ou não literárias (cf. Martínez de Souza, 1995, s.v. *diccionario histórico*; Welker, 2004, p. 52-54).

²⁰ Outros mecanismos explanatórios complementares e/ou alternativos são as ilustrações e as notas de uso. A esse respeito, cf. Farias (2010a, 2010b, 2011).

²¹ A delimitação dos grupos de unidades léxicas cujas paráfrases definidoras deveriam ser complementadas por exemplos está adequada a um dicionário geral de língua; poder-se-ia, no entanto, empregar exemplos para compreensão em verbetes de signos-lemma que não correspondam exatamente aos grupos discriminados

- a) advérbios (mormente os que se definem em metalinguagem de signo)²²;
- b) conjunções (mormente as que se definem em metalinguagem de signo);
- c) preposições (mormente as que se definem em metalinguagem de signo);
- d) interjeições.

O segundo passo consiste em estabelecer critérios que permitam a geração de exemplos bem formulados – inclusive linguisticamente – tendo em vista a função que almejam cumprir. Os critérios que propomos são os seguintes:

- a) Os exemplos para compreensão são parte do comentário semântico. Os exemplos, nesse caso, constituem mecanismos explanatórios *complementares*, de modo que devem, em todas as circunstâncias, acompanhar uma paráfrase não elucidativa, jamais substituí-la; as paráfrases, em forma de instruções de uso²³, indicam ao usuário o(s) tipo(s) de relação estabelecido(s) pela conjunção/preposição em questão, ou o(s) contexto(s) em que o advérbio/a interjeição é empregado(a), e os exemplos complementares mostram ao consulente como o signo-lemma funciona em um contexto determinado. A funcionalidade do exemplo é garantida pela relação de complementaridade estabelecida entre definição e exemplificação.
- b) Os exemplos para compreensão podem ser autênticos ou inventados/adaptados, uma vez que a forma terá uma incidência muito maior do que o tipo de exemplificação no resultado final obtido: há tanto abonações como exemplos inventados/adaptados capazes de cumprir satisfatoriamente a função de auxiliar a compreensão linguística. Não obstante, e em vista das exigências sintáticas (cf. *ad infra*), poderia haver uma maior propensão à apresentação de exemplos inventados/adaptados.
- c) Os exemplos para compreensão – principalmente tendo em vista as classes de palavras cujas definições ajudam a complementar – devem sempre ser apresentados sob a forma de sentenças completas, jamais de sintagmas. A sentença de exemplificação deve apresentar um contexto adequado, que permita ao usuário identificar a função que a paráfrase atribui à conjunção/à preposição/ao advérbio/à interjeição em questão. Além disso, deve, preferencialmente, apresentar-se sob a forma de um período simples ou composto, com orações, sempre que possível, na ordem direta (sujeito-verbo-objeto), e desprovido de elementos acessórios (adjuntos adverbiais etc.) desnecessários à compreensão.

A seguir, ilustramos alguns dos problemas concernentes à formulação de exemplos para compreensão:

ou [...] Conj. **1.** Designa alternativa ou exclusão: vencer ou perecer; sim ou não. **2.** Indica dúvida, incerteza ou hesitação: “o hipopótamo não me entendeu ou não me ouviu, se é que não fingiu uma dessas coisas” (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. 19); “Existe [Deus] ou não existe?” (Guimarães Passos, *Versos de um Simples*, p. 177). **3.** De outro modo; por outra forma; por outra(s) palavra(s): mil metros, ou um quilômetro; tendência ou disposição de espírito; arte de fazer versos, ou poética; “– Chama-me Natureza ou Pandora” (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. 21). [...] (AuE, 2009, s.v. *ou*)

Em relação às definições, destacamos o fato de que AuE (2009, s.v. *ou*) alterna as técnicas empregadas. Na primeira e segunda acepções, encontramos uma paráfrase em metalinguagem de signo. Já na terceira acepção, o dicionário oferece uma reescrita em metalinguagem de conteúdo que não cumpre de forma completamente satisfatória o seu objetivo, já que a prova da substituição à qual a paráfrase deveria ser submetida não apresentaria como resultado orações aceitáveis; além disso, o significado não seria exatamente o mesmo. O ideal seria, pois, que o dicionário mantivesse a solução parafrástica oferecida nos dois primeiros casos.

acima, por exemplo, em dicionários pedagógicos destinados tanto a aprendizes da língua materna como de uma língua estrangeira, tendo em vista as possíveis limitações relativas ao domínio linguístico dos seus potenciais usuários.

²² Aplicamos a oposição metalinguagem de conteúdo/metalinguagem de signo seguindo a proposta de Seco (2003).

²³ Sobre a formulação de paráfrases como instruções de uso em verbetes de conjunções e preposições, cf. Fornari (2009).

No que tange aos exemplos, alguns deles não apresentam um contexto suficiente para que o leitor possa compreender com exatidão a noção expressa pela conjunção *ou* em uma situação determinada, como no caso do excerto “tendência ou disposição de espírito”, que ilustra a terceira acepção.

De acordo com Bechara (2006, p. 321), a conjunção *ou*, considerada “a conjunção alternativa por excelência”, pode exprimir tanto uma noção de incompatibilidade, quanto de equivalência. Com base nisso, elaborou-se uma proposta para a redação do verbete relativo à conjunção *ou*²⁴:

ou conj 1. expressa uma relação de incompatibilidade entre dois sintagmas/dois enunciados: *Susana precisava decidir se continuava casada com Ramiro ou se fugia com Otávio. Ou fazes bem o trabalho ou não o faças.* 2. expressa uma relação de equivalência entre dois sintagmas/dois enunciados: *O espanhol ou castelhano é língua oficial em diversos países.*

2.2.2.2. Exemplos para produção

O primeiro passo em relação à apresentação de exemplos para produção – de forma similar ao que ocorre com os exemplos para compreensão – consiste em determinar quando se deve empregá-los. Farias (2008, p. 116-119; 2009, p. 146-153) propõe que eles poderiam ser extremamente úteis nos seguintes casos²⁵:

- a) verbos (apresentação da valência verbal; apresentação da regência verbal);
- b) substantivos e adjetivos (apresentação da regência nominal);
- c) adjetivos relacionais (indicação dos substantivos que podem combinar-se com o adjetivo);
- d) colocações.

Em seguida, procurou-se estabelecer critérios para a geração dos exemplos:

- a) Os exemplos para produção são parte do comentário de forma do verbete e sua função é apresentar diversos tipos de informação, considerando o signo-lema cujo verbete integram: valência verbal, regência verbal e nominal, restrição de atribuição de adjetivos e colocações, entre outros passíveis de serem definidos. Especialmente nos casos em que se indica a valência verbal e a regência verbal e nominal, o segmento dedicado à exemplificação é redundante, na medida em que esses tipos de informações podem ser apresentados – e normalmente o são – em outros segmentos no interior do verbete, fator que aumenta a densidade do PCI²⁶. A funcionalidade do exemplo é obtida pela possibilidade de correlacionar corretamente os distintos segmentos microestruturais destinados a indicar um mesmo tipo de informação.
- b) Os exemplos para produção deveriam ser, idealmente, inventados/adaptados: nesses casos, pode-se controlar a formulação linguística, com vistas a destacar a informação sintática que se deseja apresentar.
- c) Os exemplos para produção – cujo principal objetivo é a indicação de informações morfossintáticas e sintáticas – podem ser apresentados tanto sob a forma de sentenças completas como sob a forma de sintagmas. No caso das sentenças completas,

²⁴ Os modelos de verbetes apresentados nesta e na próxima seção foram criados a partir de sentenças encontradas em *sites da internet*, com o auxílio do buscador *Google* (domínio .br). A apresentação de exemplos em dicionários de língua poderia ser otimizada com o emprego de programas computacionais para análise e extração de material léxico. Sobre a geração de critérios para a seleção de “bons exemplos” a partir de *corpora* por meio de ferramentas informatizadas, cf. Didakowski, Lemnitzer e Geyken (2012), Kosem (2017), Kosem *et al.* (2019), Gantar *et al.* (2019) e Klosa-Kückelhaus e Müller-Spitzer (2019).

²⁵ A delimitação dos casos em que se deve empregar exemplos para produção é feita, aqui, de forma muito genérica, tendo em vista os dicionários gerais de língua. Como ocorre com os exemplos para compreensão, a necessidade de emprego de exemplos para produção varia em dicionários pedagógicos, tendo em vista o potencial público-alvo dessas obras. Além disso, nada obsta a que estudos posteriores apontem a necessidade de emprego de exemplos para produção em outras situações, mesmo em dicionários gerais, a partir do desenvolvimento de estudos mais aprofundados acerca do usuário desse tipo de obras.

²⁶ Bugueño Miranda (2009b, p. 62-63) estabelece uma diferença entre *extensão* e *densidade* do PCI. A extensão corresponde ao número de segmentos informativos definido para cada categoria morfológica. A densidade, por sua vez, diz respeito ao modo como cada segmento informativo é preenchido.

devem apresentar-se, preferencialmente, sob a forma de um período simples, na ordem direta (sujeito-verbo-objeto-complementos circunstanciais).

A título de ilustração, tratar-se-á, a seguir, de alguns problemas atinentes à formulação de exemplos para produção em verbetes de adjetivos relacionais e verbos.

Os adjetivos relacionais não denotam uma qualidade ou propriedade específica dos substantivos, como os adjetivos qualificativos, mas um conjunto de propriedades (cf. DEMONTE, 1999, p. 136-141). Por essa razão, os dicionários costumam apresentar, nos verbetes correspondentes a adjetivos relacionais, uma série de distintos matizes de significação:

estudantil [...] **1.** de estudante: [...] *documentos de identidade e carteira estudantil* [...]; [...] *com relação a moradias estudantis* [...]. **2.** que estuda; estudante: [...] *a colaboração ativa da juventude estudantil*; [...] *nas nossas universidades cuja população estudantil atualmente* [...]. **3.** dos estudantes: [...] *ligada às reivindicações estudantis* [...]; *Sobre o problema estudantil* [...]. **4.** característico de quem é estudante: *uma referência estudantil* [...]. (DUPB, 2002, s.v. *estudantil*)

O significado de adjetivos relacionais, em um dado contexto, é determinado, em parte, pelo substantivo que os acompanha. A melhor solução, portanto, seria oferecer uma definição em metalinguagem de signo, indicando o campo semântico que o adjetivo abrange, e apresentar alguns exemplos de substantivos aos quais o adjetivo em questão pode unir-se. Dessa forma, além de o consultante ter uma noção aproximada dos contextos sintáticos em que o vocábulo pode aparecer, também terá a possibilidade de identificar alguns matizes de significação. Em verbetes de adjetivos, julga-se suficiente a apresentação de sintagmas²⁷:

estudantil *adj* [algo/alguém] relativo aos estudantes: *movimento estudantil; assistência estudantil; carteira estudantil; financiamento estudantil; grêmio estudantil; líder estudantil; diretor estudantil*

Analisamos, por fim, alguns verbetes de verbos:

arcar² [...] **3.** Responder por; responsabilizar-se: arcar com o prejuízo. [...] (AuE, 2009, s.v. *arcar*²)

propender [...] **2.** [...] ter tendência, pendor ou gosto para (algo); inclinar-se, tender. Ex.: <ele propende mais para as artes do que para a ciência> <os jurados propendiam a absolver o réu> (HouE, 2009, s.v. *propender*)

AuE (2009, s.v. *arcar*², ac. 3) classifica esse verbo como transitivo indireto, fornecendo um exemplo que indica a preposição adequada para construí-lo, sem deixar dúvidas ao consultante. HouE (2009, s.v. *propender*, ac. 2), a exemplo do que faz AuE (2009, s.v. *arcar*²), classifica o verbo como transitivo indireto e também apresenta exemplos que ilustram duas construções distintas, indicando ao consultante as duas preposições que podem aparecer com o verbo *propender*. Além disso, salientamos o fato de que as orações apresentadas para exemplificação estão na ordem direta, o que facilita a identificação dos respectivos actantes. Por fim, a paráfrase definidora, muito embora apresente problemas evidentes de redação, procura informar ao leitor a valência do verbo, deixando uma lacuna que deve ser preenchida no contexto.

Assumindo como ponto de partida as propostas de AuE (2009) e HouE (2001), formularam-se os seguintes modelos para a apresentação de exemplos para produção em verbetes de verbos:

²⁷ Bargalló Escrivá (2008, p. 490), ao analisar dicionários pedagógicos de língua espanhola, dirigidos a aprendizes de espanhol como língua materna ou como língua estrangeira, constata que há uma regularidade no emprego de exemplos sob a forma de sintagmas em verbetes de adjetivos relacionais, sendo que, nesses casos, é habitual indicar “un sintagma en el que el adjetivo figura detrás del sustantivo dado que esta es la única posición que puede ocupar, salvo para aquellos casos en los que puede recategorizarse como calificativo”.

arcar *v+prep* 1. assumir a responsabilidade por [algo]: *João arcou **com** os custos da viagem. A prefeitura arcará **com** as despesas da obra.*

propender *v+prep* 1. ter inclinação por [algo]: *A natureza humana propende **para** o mal. O governo propende **a** uma solução menos radical.*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, propuseram-se os fundamentos do que poderia vir a ser uma teoria do exemplo lexicográfico. Tomaram-se como base para a discussão os postulados de Harras (1989) e estabeleceu-se como objetivo a sistematização da apresentação da exemplificação em dicionários semasiológicos – mormente, os dicionários gerais de língua –, a fim de convertê-la em uma informação funcional. A discussão levada a cabo pode ser sintetizada em dois tópicos. Primeiramente, os exemplos convertem-se em informações funcionais na microestrutura ao estabelecer-se critérios que possibilitem distinguir entre signos-lemma que não necessitam de exemplificação (nem para compreensão, nem para produção), signos-lemma que necessitam de exemplificação para compreensão e signos-lemma que necessitam de exemplificação para produção. Em segundo lugar, os exemplos convertem-se em informações funcionais na microestrutura ao desenvolver-se técnicas diferenciadas para sua elaboração, tendo em vista, em primeiro lugar, a finalidade da exemplificação (compreensão ou produção), e, em segundo lugar, as particularidades de cada grupo de palavras, bem como as possíveis dificuldades que possam representar para os usuários.

REFERÊNCIAS

- ADAMSKA-SALACIAK, A. Lexicography and Theory: Clearing the Ground. *International Journal of Lexicography*, Oxford, 32, v. 1, p. 1-19. 2019.
- AuE. Ferreira, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- BARGALLO ESCRIVÁ, M. El programa de ejemplificación en los diccionarios didácticos. In: BERNAL GALLÉN, E.; DECESARIS, J. (org.). *Proceedings of the XIII Euralex International Congress on Lexicography*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2008. p. 489 – 494
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. Two opposing theories: On H. E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes Journal of Linguistics*, Aarhus, n. 31, p. 171-196, 2003.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Expressão*, Santa Maria, v. 8, n.1, p. 89-93. 2004a.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. La etimología en el diccionario de la lengua. *Revista Letras*, Curitiba, n. 64, p. 173-188. 2004b. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/viewArticle/2976>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, n. 53, v. 1, p. 243-260, 2009a.

- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 60-72, 2009b. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20868/000726263.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jul. 2011.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. *Alfa*, São Paulo, n. 58, v. 1, p. 215-231, 2014.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Princípios teóricos básicos do manual. In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (ed.). *Manual de (Meta)Lexicografia*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019a. p. 13-14.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A estruturação de um dicionário. In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (ed.). *Manual de (Meta)Lexicografia*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019b. p. 17-32.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 18, p. 115-135, 2006.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P.; XATARA, C. (ed.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008a. p. 129-167. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 25 out. 2008.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: Um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. *Polifonia*, Cuiabá, n. 15, p. 1-14, 2008b.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. *Alfa*, São Paulo, n. 55, v. 1, p. 31-61, 2011a.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas para el lexicógrafo. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, La Laguna, n. 29, p. 9-19, 2011b.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Da microestrutura em dicionários semasiológicos do português e seus problemas. *Estudos da Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 9, p. 36- 69, 2011c.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Los subsidios de tres teorías semánticas para la generación de definiciones lexicográficas. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, La Laguna, n. 31, p. 19-34, 2013a.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Teorías semánticas y definición lexicográfica. Análisis de las paráfrasis explicativas de los diccionarios generales de lengua española. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 32/2, p. 183-225. 2013b.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; JARDIM, C. R. Os *learner's dictionaries* do inglês e os *Lernwörterbücher* do alemão: uma simples transposição de nomes? *Contingentia*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41 - 67, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13319/7614>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- CALDERÓN CAMPOS, M. *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1994.
- CCLDe. SINCLAIR, J. *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. Glasgow: HarperCollins, 2003.
- COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios. 2. ed. Madrid: Gredos, 1967. p. 11-113.

DEMONTE, V. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 129-215.

DIDAKOWSKI, J.; LEMNITZER, L.; GEYKEN, A. Automatic example sentence extraction for a contemporary German dictionary. In: FJELD, R. V.; TORJUSEN, J. M. (ed.). *Proceedings of the XV Euralex International Congress of Lexicography*. Oslo: Department of Linguistics and Scandinavian Studies, 2012. p. 343-349.

DPD. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa-Calpe, 2005. Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/>. Acesso em: 20 maio 2020.

DPELE. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

DUPB. BORBA, F. da S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 4. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, 2009.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, n. 52, v. 1, p. 101-122, 2008.

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 286 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIAS, V. S. Fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios: Objetivos, metodologia e primeiros resultados da pesquisa. *Cadernos do IL (UFRGS)*, Porto Alegre, n. 40, p. 45-65, 2010a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoi/article/view/24900>. Acesso em: 17 ago. 2012.

FARIAS, V. S. O emprego de ilustrações como mecanismos de elucidação do significado das unidades léxicas nos dicionários semasiológicos. In: RAUEN, F. J. (ed.). *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça: Editora da Unisul, 2010b. p. 1-19. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Virginia%20Farias.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 109-139, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_consideracoes_preliminares.pdf. Acesso em: 07 jan. 2013.

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

FARIAS, V. S. O legado das teorias lexicológicas tradicionais para a práxis lexicográfica: uma discussão sobre a metalinguagem da definição (com ênfase nos dicionários de língua espanhola). *Calígrama: Revista de Estudos Românicos*, Belo Horizonte, v. 19, p. 151-177, 2014.

FARIAS, V. S. A descrição de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos: O estado da arte na prática lexicográfica e projeções para o futuro. In: CNLF - Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 19., 2015, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF - Lexicografia, lexicologia, fraseologia, terminologia e semântica*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. p. 54-76.

- FARIAS, V. S. Relação entre princípios de redação das definições e metalinguagem lexicográfica. Uma análise crítica. *Raído*, Dourados, v. 10, p. 108-131, 2016.
- FARIAS, V. S. ¿Cómo definir sustantivos que designan sentimientos/emociones? Análisis de paráfrasis y apreciación de propuestas para su perfeccionamiento. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, p. 179-216, 2017.
- FARIAS, V. S. A definição. In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (eds.). *Manual de (Meta)Lexicografia*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 126-129.
- FORNARI, M. K. O tratamento lexicográfico das palavras gramaticais: discussão teórica e análise de verbetes. *Revista Travessias*, Cascavel, n. 3/3, p. 167-199, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3463/2757>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- FOURMENT-BERNI CANANI, M. Neutralisation, cumul et généralisation en lexicographie bilingue (domaine Français-Italien). In: FERRARIO, E.; POLCINI, V. (eds.). *La lessicografia bilingue tra presente e avvenire*. Vercelli: Mercurio, 2002. p. 49-63.
- FRANKENBERG-GARCÍA, A. Dictionaries and Encoding Examples to Support Language Production. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 28, n. 4, p. 490-512, 2015.
- GANTAR, P. *et al.* Multiword Expressions: Between Lexicography and NLP. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 32, n. 2, p. 138-162, 2019.
- GARRIGA ESCRIBANO, C. Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. In: AYALA CASTRO, M. C. (org.). *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. p. 127-149.
- GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (org.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 103-126.
- HARRAS, G. Zu einer Theorie des lexikographischen Beispiels. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 607-614.
- HARTMANN, R. R. K. *Teaching and Researching Lexicography*. London: Longman, 2001.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London/New York: Routledge, 2001.
- HAUSMANN, F. J. Das Definitionswörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.) *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 981-988.
- HEINZ, M. L'exemple lexicographique à fonction culturelle dans le Robert pour tous. *Revue Internationale de Didactologie des Langues et des Cultures*, Paris, n. 128, p. 413-430, 2002.
- HERBST, T.; KLOTZ, M. *Lexikografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.
- HILES, L. Categorising Example Sentences in Dictionaries for Research Purposes. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 21, p. 298-304, 2011.
- HouE. HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HouE. HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- HUMBLÉ, P. Examples in bilingual dictionaries. In: AILA Word Congress, 11, 1996, Yvaskylä. *Proceedings...* Yvaskylä: s.n., 1996. p. 1-6.
- HUMBLÉ, P. The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language dictionaries. In: FONTENELLE, T. *et al.* (ed.). *Proceedings of the VIII Euralex International Congress of Lexicography*. Liège: Université de Liège, 1998. p. 593-600.
- HUMBLÉ, P. *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.
- JESENŠEK, V. Das lexikographische Beispiel in der Parömiographie. Formen und Funktionen. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 23, p. 150-171, 2013.
- KLOSA-KÜCKELHAUS, A.; MÜLLER-SPTIZER, C. OWID und OWIDplus: lexikographische und lexikalische Ressourcen am IDS Mannheim. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Berlin/Boston, v. 47, n. 2, 418-431, 2019.
- KLOTZ, M.; HERBST, T. *English Dictionaries. A Linguistic Introduction*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.
- KOSEM, I. Dictionary examples. In: GORJANC, V. *et al.* (ed.). *Dictionary of Modern Slovene: Problems and Solutions*. Ljubljana: Ljubljana University Press, 2017. p. 174-193.
- KOSEM, I. *et al.* Identification and automatic extraction of good dictionary examples: the case(s) of GDEX. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 32, n. 2, p. 119-137, 2019.
- KÜHN, P. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 111-127.
- LANDAU, S. *Dictionaries. The art and craft of lexicography*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- LETTNER, K. *Zur Theorie des lexikographischen Beispiels*. Die Beispielangaben in der ein- und zweisprachigen pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2020.
- LIU, X. Multimodal Exemplification: The Expansion of Meaning in Electronic Dictionaries. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 27, p. 287-309, 2017.
- MARTIN, R. L'exemple lexicographique dans le dictionnaire monolingue. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 599-607.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.
- MERZAGORA, G. *La lessicografia*. Bologna: Zanichelli, 1987.
- MiCA. CALDAS AULETE, F. J. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- MiE. MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MINAEVA, L. Dictionary examples: friends or foes? In: TOMMOLA, H. *et al.* (ed.). *Proceedings of the V Euralex International Congress of Lexicography*. Tampere: University of Tampere, 1992. p. 77-80.

- OSSELTON, N. E. Quotation and Example in Johnson's Abridged Dictionary (1756-78). *International Journal of Lexicography*, Oxford, v. 31, n. 4, p. 475-484, 2018.
- POTGIETER, L. Example sentences in bilingual school dictionaries. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 22, p. 261-271, 2012.
- REY-DEBOVE, J. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton, 1971.
- ROBLES I SABATER, F. ¿Qué es un buen ejemplo? La ejemplificación en la teoría lexicográfica alemana. *Revista de Filología Alemana*, Madrid, v. 19, p. 247-261, 2011.
- SECO, M. *Estudios de Lexicografía Española*. 2. ed. Madrid: Gredos, 2003.
- SELISTRE, I. C. T. *Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do ensino médio*. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SIMPSON, J. The production and use of occurrence examples. In: STERKENBURG, P. von. (ed.). *A practical guide to Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 260-272.
- STEIN, G. Exemplification in EFL Dictionaries. In: STEIN, G. (ed.). *Better Words. Evaluation EFL Dictionaries*. Exeter: University of Exeter Press, 2002. p. 204-229.
- SVENSÉN, B. *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 18, p. 295-317, 2006.
- TARP, S. *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2008.
- TARP, S. Pedagogical lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 21, p. 217-231, 2011.
- TARP, S.; GOUWS, R. H. Skoolwoordeboeke vir huistaalleerders van Afrikaans. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 20, p. 466-494, 2010.
- TARP, S.; GOUWS, R. H. School dictionaries for first-language learners. *Lexikos*, Stellenbosch, v. 22, p. 333-351, 2012.
- TOOPE, M. *Examples in the bilingual dictionary*, 1996, 253 f. Thesis (Degree of M.A. in Translation) – School of Graduate Studies and Research, University of Ottawa, Ottawa, 1996.
- WELKER, H. A. *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.
- WELKER, H. A. *O uso de dicionários*. Brasília: Thesaurus, 2006.
- WIEGAND, H. E. Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In: DROSDOWSKY, G. (Hrsg.). *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1977. p. 51-102.
- WIEGAND, H. E. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 409-462.

WIEGAND, H. E. *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1998.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Prague/Paris: Academia/Mouton, 1971.

ZMiVLI. ZINGARELLI, N. A. *Lo Zingarelli Minore. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 2007.



Recebido em 15/12/2019. Aceito em 21/05/2020.

IMPROVING LEARNER'S DICTIONARIES: A DISCUSSION BASED ON AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

**APRIMORANDO OS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES: UMA DISCUSSÃO BASEADA EM UMA
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

**PERFECCIONANDO LOS DICCIONARIOS DE APRENDICES: UNA DISCUSIÓN BASADA EN
UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR**

Laura Campos de Borba*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: Learner's Lexicography has reached a high standard of quality in language description. However, it is still necessary to face an old and, at the same time, always new challenge: increasing the user-friendliness of learner's dictionaries. This work deals with how to improve learner's dictionaries, focusing on the user profile and the user's needs. To achieve this aim, notions from Psycholinguistics, Contrastive Linguistic, Applied Linguistics, Lexicology and Cognitive Psychology were central for this research. This study covered the delimitation of the user profile and the relevance of their mother tongue and the user's learning needs in relation to their proficiency level in the foreign language. At last, I carry out a brief analysis of entries in learner's dictionaries to discuss how straightforward and user-friendly the information provided is. This work allows the conclusion that an interdisciplinary approach can improve the user-friendliness of learner's dictionaries, particularly EFL and SFL dictionaries.

KEYWORDS: Lexicography. Learner's dictionaries. Teaching and learning foreign languages.

RESUMO: Os dicionários de aprendizes alcançaram um alto padrão de qualidade no que se refere à descrição da língua. Contudo, ainda é necessário enfrentar um antigo e, ao mesmo tempo, novo desafio: aumentar a facilidade de consulta [*user-friendliness*] de tais obras. Este trabalho trata de como aprimorar os dicionários de aprendizes, com especial atenção ao perfil de usuário e às suas

* PhD student, Department of Linguistics and Literature (UFRGS). PhD grant n. 001 CAPES / Brazil. E-mail: lauracborba@hotmail.com. To the memory of my beloved grandfather Dirceu Campos († 15/08/2019), a good, fair man who stoically faced his disease. Thank you for all your love and for showing me what perseverance is.

necessidades. Para alcançar este objetivo, são empregados subsídios da Psicolinguística, da Linguística Contrastiva, da Linguística Aplicada, da Lexicologia e da Psicologia Cognitiva. Este estudo abarca os seguintes âmbitos: a delimitação do perfil de usuário e a relevância de sua língua materna e as suas necessidades de aprendizagem em relação ao seu nível de proficiência na língua estrangeira. Por fim, realiza-se uma breve análise de verbetes de dicionários de aprendizes para discutir quão simples e didáticas [*user-friendly*] são as informações fornecidas. Conclui-se que uma abordagem interdisciplinar pode melhorar a facilidade de consulta dos dicionários de aprendizes, especialmente aqueles para aprendizes de inglês e espanhol como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Dicionários de Aprendizes. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

RESUMEN: Los diccionarios de aprendices han alcanzado un alto nivel de calidad en lo que se refiere a la descripción de la lengua. No obstante ello, aún es necesario enfrentar un antiguo y al mismo tiempo nuevo desafío: incrementar la facilidad de consulta [*user-friendliness*] de dichas obras. El presente trabajo trata de cómo mejorar estos diccionarios, concentrándose en el perfil de usuario y en sus necesidades. Para alcanzar tal objetivo se emplean subsidios de la Psicolingüística, la Lingüística Contrastiva, la Lingüística Aplicada, la Lexicología y la Psicología Cognitiva. El ámbito de este estudio abarca la delimitación del usuario y el papel que juega la lengua materna, así como las necesidades de aprendizaje de éste en relación a su grado de competencia en la lengua extranjera; del mismo modo, se realiza también un breve análisis de artículos de diccionarios de aprendices para discutir que tan simples y didáticas [*user-friendly*] son las informaciones que proporcionan. El trabajo lleva a la conclusión de que un abordaje interdisciplinar puede mejorar la facilidad de consulta de los diccionarios de aprendices, particularmente aquellos para aprendices de inglés y español como lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVE: Lexicografía. Diccionarios de Aprendices. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

1 INTRODUCTION

Today, there is no doubt that Learner's Lexicography has reached a high level of quality. In the specific case of learner's dictionaries of the English language, this kind of reference work¹ has been paying special attention to the description of the English language in use. However, describing the language in use corresponds to one side of the coin; the other side is the user and their needs. Curiously, learner's dictionaries are not as user-friendly as they could be. There are at least three aspects that need more investigation in Metalexicography to improve the quality of learner's dictionaries: (1) how to delimit the user profile (and what does it mean in terms of dictionary design and dictionary-making); (2) how learner's dictionaries could get closer to the learning context; and (3) how to provide information about the language in use in a straightforward, user-friendly way.

About the first aspect, until now learner's dictionaries are addressed to any person that is learning a particular foreign language (FL). That is the problem of the "one-size-fits-all" practice mentioned by Rundell (2010 *apud* CHI, 2015, p. 170). As reported by Nesi (2013a, p. 2), monolingual dictionaries for native speakers show "little indication of the type of user" because of market reasons. The same lack of specification about the user profile is noted in learner's dictionaries, maybe for the same reason.

Regarding the second aspect, it can be noted that learner's dictionaries are not close enough to the learning needs, that is, the documents that help to make syllabuses² of FL's teaching and learning.

Finally, despite the fact the language described is indeed the language in use (at least in the case of the English language), it is still necessary to find other ways to keep helping the user to find and interpret the information provided. As Bogaards (2003, p. 33) points out, "[...] it seems that many learners are reluctant to use the dictionary and that, when they open it, they do not know how to use it". As Ranalli and Nurmukhamedov (2013, p. 4) warn, it seems to be that the way learner's dictionaries present language description needs to be more user-friendly. Nesi (2013b, p. 69), in turn, observes that the task to look up something in the dictionary

¹ In Lexicography, a reference work is "Any product, such as a published book or a computer software, that allows human to store and retrieve INFORMATION relatively easily and rapidly. The DICTIONARY is the prototypical reference work, as it provides structural linguistic and / or encyclopedic information by means of a generally known access system (such as an ALPHABET)" (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference work*).

² By *syllabus* I refer to "a description of the contents of a course of instruction and the order in which they are to be taught" (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *syllabus*).

takes place when the users are already solving another "major" task (such as reading or writing), so they "want to find information quickly, with as little disruption as possible". These are strong arguments to investigate how to improve user-friendliness in learner's dictionaries.

This work deals with how to improve learner's dictionary design with particular attention to the user profile. It is clear to us that Metalexigraphy alone cannot handle this problem and needs some kind of support. Hence, the hypothesis I put forward here is that it is imperative to implement an interdisciplinary approach, that is, to explore contributions from other areas to convert their theoretical knowledge into general principles and methodological procedures. Naturally, Corpus Linguistics already is a fundamental area to dictionary-making as it investigates the language in use. In addition to Corpus Linguistics, I claim that Psycholinguistics, Contrastive Linguistics, Applied Linguistics, Lexicology, and Cognitive Psychology can contribute to the user-friendliness of a learner's dictionary.

First, Psycholinguistics and Contrastive Linguistics shed light on how different languages interact with each other and highlight the importance to consider the learner's mother tongue when determining the user profile of learner's dictionaries. In this work, the user's mother tongue is among the factors that determine the dictionary user profile.

Second, Applied Linguistics allows us to come near to the learning needs of the intended user, which is another relevant factor to defining the user profile. The starting point is the *Common European Framework of Reference* (CEFR, 2001), its reference levels, and other documents based on these levels. On the one hand, CEFR (2001) reference levels can be used to establish a proficiency basis the lexicographer could expect from the user. On the other hand, from the perspective of the learning process, the next CEFR (2001) reference level corresponds to the user's needs.

Third, it is common to find multiword expressions and illustrations in learner's dictionaries (at least in the English language lexicographic tradition). However, many times those expressions are not easily identifiable as frequent word combinations in learner's dictionaries. Also, there are no clear criteria to their inclusion, that is, why to include them and where. On the one hand, theories about word combinations in the field of Lexicology can be adapted to describe multiword expressions in a user-friendly way, helping the dictionary user in finding and identifying them more quickly. On the other hand, Cognitive Psychology can provide guidelines to establish a set of criteria about the function of illustrations in learner's dictionaries.

Lastly, the discussion in this work is part of my PhD thesis, in which I propose an enhancement of existing EFL and SFL dictionaries to satisfy Brazilian user's needs, who speak Brazilian Portuguese as their mother tongue and learn these foreign languages in their home country in adulthood. Both languages are essential for Brazil's development and will be taken into account throughout this work.

This work is organized as follows: section 2 comments on the relevance of learner's dictionaries to Brazilian learners; section 3 summarises some of the many advances of Learner's Lexicography and signalise some current problems Metalexigraphy has to deal with today; section 4 remarks on the contributions from the areas cited above to improve learner's dictionaries; finally, section 5 analyses the description of multiword expressions in learner's dictionaries with focus on the role of the user's mother tongue and learning needs.

2 WHY RESEARCH LEARNER'S DICTIONARIES

The fact that the English language is indeed a "global language" (CRYSTAL, 2003; NUNAN, 2003) has partially become a universal truth. This "globalization" of the English language is a highly relevant phenomenon because English is considered internationally the most accepted vehicle to disseminate scientific knowledge, to discuss the economic activity and, last but not least, to give wide access to information. Besides, it cannot be ignored that, after English, Spanish figures as the second language of international communication (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 6).

In the 19th century, English Language Teaching (ELT) began to be encouraged in Brazil due to the demand for proficiency in that language in the labour market of that time, caused by commercial relations with England (NOGUEIRA, 2007). Over time, the reasons for learning English in Brazil have undergone few modifications. Nowadays, the ability to speak English is considered the main factor to guarantee the relationship of Brazilian companies with the global market; also, for Brazilian workers, proficiency in the English language assures them a social rise through the wage increase³ (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 14-20). Nevertheless, data from the British Council (2014, p. 8) reveal that only 3.4% of the Brazilian middle-class population speaks English effectively; regarding the high class, English speakers accounted for only 9.9%. A huge part of the Brazilian population (47%) states that they have only a basic level of English proficiency (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 8). In fact, data released by the British Council (2014) reveal the deficiency of ELT in Brazilian Primary and Secondary Education (both public and private). In the public school system, for example, lack of access to adequate learning materials (among them, dictionaries) is the main problem⁴ identified by English language teachers (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15).

In relation to the Spanish language, the economic factor also plays an important role in its relevance to Brazil. Data from Instituto Cervantes (2018, p. 28) show that 6.9% of global GDP (Gross Domestic Product) is generated by Hispanic countries. This data, added to the geographical borders of Brazil with seven countries where Spanish is the official language, explains the significant interest for Spanish language learning in the country. Also according to Instituto Cervantes (2018, p. 11), in Brazil, there are just over six million learners of Spanish as a foreign language (SFL); it is the second country with the largest number of SFL learners in the world⁵.

In order to improve the low rates mentioned above, along the last ten years, Brazil had invested in the massification of foreign language teaching (FLT) at the university level so that Brazilian students could apply for international academic mobility through initiatives such as the Science without Borders Program. Recently, this governmental programme was interrupted for economic reasons⁶. However, for the academic community, it is clear that proficiency in foreign languages (FLs), such as English and Spanish, is an "intellectual investment" that will offer better job opportunities to young academics and future Brazilian professionals.

Given the relevance of the English and Spanish languages to Brazil, any initiative in favour of the design of learning materials that allow continuous development of language proficiency and, at the same time, propitiates autonomy in FL learning, represents a strategic action for the expansion of FLs proficiency in the country. In this context, learner's dictionaries are powerful tools that could contribute to develop autonomy in language learning in Brazil. In the specific case of ELT, the lexicographic tradition of the English language is remarkable not only for their quality but also for the variety of learner's dictionaries. In English-speaking countries, especially the United Kingdom, dictionary-making is an academic activity firmly established and of excellent quality. The economic constraints and the challenges and projections of ELT in Brazil described in the previous paragraphs are strong reasons to pay attention to this kind of reference work, particularly those compiled to users that need to move on from basic proficiency levels (such as A1 and A2) to pre-intermediate ones (A2 and B1).

As stated by Bugueño Miranda (2019a, p. 9), every dictionary is a heuristic tool because it helps someone in solving a task (from syllables division to word choice when solving crosswords). This means that it is necessary to compile a dictionary for specific users and specific tasks. For this reason, Rundell (2010 apud CHI, 2015, p. 170) argues that the future of Pedagogical Lexicography is centred on the concepts of *customization* and *personalization*. Part of this future already happens, thanks to the advances in Corpus Linguistics. There is no doubt that Lexicography has benefited and still benefits from this area; however, Rundell (2008, p. 229) already emphasised that a good corpus does not automatically guarantee that a dictionary will reach a high-quality standard.

³ As stated in British Council (2014, p. 14-20), 91% of Brazilian executives consider that English is the most important language in the business world. Among Brazilian workers, 96.5% consider that proficiency in the English language gives them a salary increase of 40%.

⁴ For 81% of English teachers interviewed, lack of access to adequate learning materials is a routine problem. There is no accurate data on the situation in the private primary school system, but the low number of English speakers in the middle and high classes allows us to assume that the financial factor is not the only variable related to those low indexes.

⁵ In total, there are 21 million learners of SFL in the world (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 5).

⁶ The Science without Borders Program was restricted to graduate students and the number of scholarships was reduced to 5% (MEC, 2017).

Rundell's points of view lead us to believe that, as Chi (2015, p. 181) and Andersen and Nielsen (2009, p. 356) argue, the compilation of a learner's dictionary is necessarily interdisciplinary.

In the next section, there is a brief comment on the advances in Learner's Lexicography and their connection with the current challenges summarised in section 1.

3 LEARNER'S DICTIONARIES: THEN AND NOW

English as a foreign language dictionaries (EFL dictionaries) are pioneer in a series of advances in Learner's Lexicography. Although nowadays there are learner's dictionaries produced by other lexicographic traditions, such as Spanish-language (BORBA, 2019) and German-language (BUGUEÑO MIRANDA, 2019b), the English-language tradition predominates as the most advanced one, as related by Borba and Bugueño Miranda (2018, 2019a), for example.

Jackson (2002) and Heuberger (2016) made a historical synthesis of the emergence and evolution of EFL dictionaries, beginning with the publication of the first edition of the dictionary that is known nowadays as *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD) in the late 1940s. According to the authors, OALD represents a milestone in the history of Learner's Lexicography because it paid special attention to the way words combine to each other in English (JACKSON, 2002, p. 130; HEUBERGER, 2016, p. 27). As a result of this characteristic, an innovative fact for the time, Heuberger (2016, p. 27) points out that OALD aimed to provide assistance mainly in encoding tasks (writing and speaking).

For about 30 years, OALD has prevailed as the only English learner's dictionary. During this period, two new editions were published with two important modifications: the profuse supply of examples in the second edition, and the detailed description of syntactic patterns focusing on verb complementation (KLOTZ; HERBST, 2016, p. 105-108).

In the late 1970s, a second dictionary for EFL learners was launched, known nowadays as *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE). Like OALD, LDOCE also provided a detailed description of syntactic patterns. Its main feature consisted of the use of a defining vocabulary to write definitions. As Rundell (2008, p. 224-225) comments on, the purpose of using a defining vocabulary was to generate definitions that were easier to understand and to further differentiate learner's dictionaries from dictionaries for native speakers.

In the late 1980s, a third English learner's dictionary emerged, known nowadays as *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* (CCAD). CCAD's first edition was pioneer in using a corpus as the basis for language description in a learner's dictionary (cf. CHI, 2015, p. 166). The senses of polysemic entries were ordered by frequency; besides, the examples provided for each sense were extracted from the corpus with minimal changes (HEUBERGER, 2016, p. 28). CCAD also introduced a new technique to write definitions: the whole-sentence definition. Definitions based on this technique present two sentences, one to introduce the headword in a specific context and other to provide the definition itself (FARIAS, 2009, p. 76).

In the mid-1990s, the fourth generation of English dictionaries emerged, carried out by the current *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD), which emphasised the coverage of more varieties of the English language. In that same decade, other EFL dictionaries launched new editions with substantial improvements, including information such as word frequency for the most used words and signposts in polysemic entries; syntactic codes (used by OALD and LDOCE) were left behind; and a simplified description of syntactic patterns was adopted (RUNDELL, 2008, p. 232-239; HEUBERGER, 2016, p. 28-29).

In the 2000s, two other EFL dictionaries emerged: *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MEDAL) and *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* (MWALE). MEDAL followed a great part of the successful proposals of the other EFL dictionaries (such as using a defining vocabulary and indicating word frequency). This dictionary also provides more detailed information on collocational patterns, common errors made by learners, etc. (FONTENELLE, 2011, p. 55). MWALE, the first EFL dictionary to emerge on American territory, stands out for the massive presence of examples in their entries.

A great part of innovation proposed by each publisher of EFL dictionaries has been maintained throughout various editions and embraced by the other publishers over time. It means that all publishers have implemented the use of corpus in the dictionary-making process; emphasised multiword expressions; provided examples; used a defining vocabulary; used signposts; indicated word frequency; preferred simplified systems to show syntactic patterns, and included illustrations. All these modifications helped to provide information about the language in use and are an effort to present the information in an understandable, user-friendly way. Now, the next challenges are related to other aspects of user-friendliness, as it was commented in section 1: (1) how to delimit the user profile (and what does it mean in terms of dictionary design and dictionary-making); (2) how learner's dictionaries could get closer to the learning context; and (3) how to provide information about the language in use in a straightforward, user-friendly way. These topics are discussed in the next section.

A crucial final remark is that advances in Learner's Lexicography of the English language are not obvious. If we consider other lexicographic traditions that also publish learner's dictionaries, like the Spanish-language one, it is easily noted that SFL dictionaries still do not follow the advances that have been made by the Anglo-Saxon tradition. In Learner's Lexicography of the English language, in addition to the use of corpus, there is a wide variety of publishers in charge (Oxford, Macmillan, Collins, Longman / Pearson, Cambridge) and a wide variety of learner's dictionaries for many proficiency levels. SFL dictionaries, in turn, are not only fewer, but also do not follow the advances in Corpus Linguistics (BORBA, 2019). Besides, SFL learners are at a great disadvantage compared to EFL learners because apparently there are only learner's dictionaries for advanced proficiency levels (the existing SFL dictionaries do not use any scale to indicate the proficiency level required to consult them).

4 LEARNER'S DICTIONARIES: NOW AND THEN

As mentioned in section 1, at least two variables were used to identify the user profile of a learner's dictionary: their mother tongue and their learning needs.

In learner's dictionaries, the intended user profile is still generic ("EFL learner" or "SFL learner"), as we see on *Cobuild Essential English Dictionary* (CoED2, 2014), on *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD4, 2013), and on many others. Nonetheless, many lexicographers and metalexicographers, such as Leech and Nesi (1999), Tarp (2008), Nesi (2013b), and Borba and Bugueño Miranda (2019a, 2019b) include the user's mother tongue as a feature that should be taken into account when compiling a learner's dictionary. This topic will be discussed later in this section.

Narrowing down to EFL Brazilian adult learners, their learning process occurs in a country where English is not an official nor a second language. In other words, they have low opportunities to interact in English. In spite of the huge access to English-language content that the internet brings, the main activities of daily life are performed in Brazilian Portuguese.

The second variable that determines the user profile of learner's dictionaries is related to the learning needs from the FL learning context. Little is known about how to link learner's dictionaries to language teaching methods in vogue (what means to say the communicative approach⁷). In the case of EFL dictionaries, it could be stated that almost all of them flag up a proficiency level on the CEFR (2001) scale, that is an exponent of the communicative approach. However, two points remain unclear. First, EFL dictionaries combine two systems to indicate those levels. One of them uses more generic words (like *elementary*, *pre-intermediate*, *intermediate*, *upper-intermediate*, and *advanced*) to refer to proficiency levels. This information can be easily found in the cover of EFL dictionaries. The other system is the CEFR (2001), that established six proficiency levels (A1, A2, B1, B2, C1, and C2). The CEFR (2001) scale is undoubtedly the most used worldwide, but, curiously, learner's dictionaries usually show them only in the back cover and in small letters.

⁷See Borba and Bugueño Miranda (2018) for the lack of correlation between the ELT document *English Profile* (UCLES, 2011) and the *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD4, 2013), and between the German language teaching document *Profile deutsch* (GLABONIAT ET AL., 2005) and the *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch* (LgwtbDaF, 2015).

The second point that remains unclear is the lack of clarity about what the proficiency level means in terms of language learning. It is not possible to know if the level (either a generic one or a CEFR (2001) one) refers to a minimum basis that the dictionary expects the learner would have already reached or if this level corresponds to the one(s) learners aim to reach with the dictionary's help. This question is very important to identify users' needs and to bring the learner's dictionary closer to FL learning.

The third topic I have summarised in section 1 is user-friendliness in learner's dictionaries. The way information is showed in the entry is just as important as a faithful description of the language in use. Although there are methods to make language description more user-friendly, such as using whole-sentence definitions and signposts, it is necessary to investigate what other mechanisms could be used to increase the power of elucidation in learner's dictionaries (BORBA; BUGUEÑO MIRANDA, 2019a).

Such demand is not new, as it has already been commented. In the past, criticisms over the use of codes to indicate syntactic patterns in the *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (OALD3, 1974), for example, gave rise to a succession of modifications in the way this information was presented, in order to make it more clear (KLOTZ; HERBST, 2016, p. 105-108). However, it is still necessary to continue reviewing the way the English language is described and presented in learner's dictionaries. See the entry *fold* in CALD4 (2013), for example:

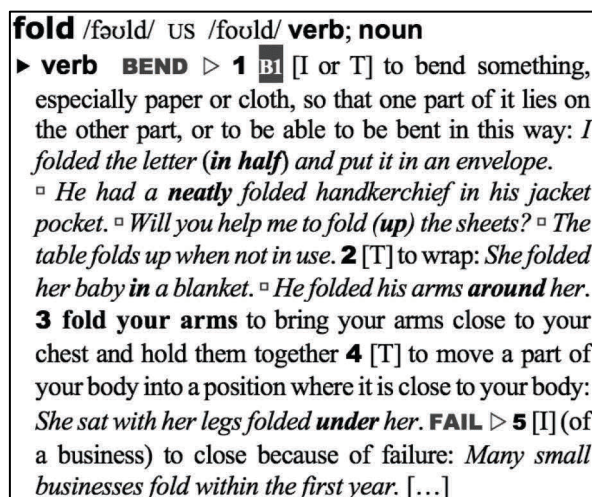


Figure 1: Partial transcription of the entry *fold* (CALD4)

Source: CALD4 (2013, s.v. *fold*)

The four senses under the signpost *bend* refer to four kinds of complements: paper, fabric, body parts and furniture. However, CALD4 (2013) does not present this piece of information in a clear way that enables a Brazilian Portuguese learner to understand it straightforwardly. In the first sense, the specification "especially paper or cloth" does not make it clear as to what else, besides paper and cloth objects, can be "folded". This lack of clarity is more evident in the last example of sense 1, which is about folding a table. The second sense does not seem to be related to the signpost *bend* and with senses 1, 3 and 4. Regarding the third and fourth senses, it is not possible to understand why they are separate since both contain the same meaning. On the one hand, not only arms can be folded, but legs as well (see example in sense 4). This raises doubts about the status of fixed expression that CALD4 apparently attributes to *fold your arms* by highlighting this expression in bold. On the other hand, a query to WordBanks (WB, 2015) revealed that not all body parts appear with the verb *to fold*, but only *arms*, *hands* and *legs*. In summary, CALD4 (2013) presents the complements of the verb *to fold* in a way that does not offer learners quick access to them. This makes the search for information more time-consuming.

Another example that illustrates the need to present the language in use in a more user-friendly way is the entry *fold* in the *Longman Wordwise Dictionary* (LWord2, 2008), a dictionary for "pre-intermediate and intermediate learners" (LWord2, 2008, cover).

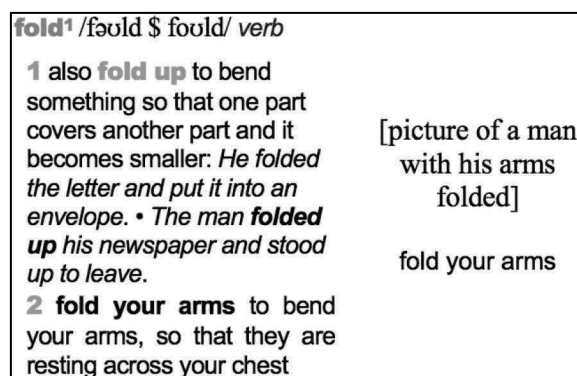


Figure 2: Transcription of the entry *fold¹* (LWord2)

Source: LWord2 (2008, s.v. *fold¹*)

In sense 1, it would be interesting to specify what kinds of complements may follow the verb. In sense 2, the highlighted words *fold your arms* lead the user to believe that it is a fixed expression when, in fact, it is not, because it admits other complements. The definition, in turn, may be difficult for a pre-intermediate user because of polysemic words such as *bend* and *rest*. In this sense, the picture of a man with folded arms helps the Brazilian learner to understand the meaning, mainly because in Brazilian Portuguese the arms are crossed [cruzados], not folded [dobrados].

At this point of the discussion, it is relevant to comment on the role of illustrations (pictures) on EFL dictionaries. They are usually put next to some entries and in the middle matter⁸ or back matter⁹. On the one hand, one does not ignore the fact that illustrations play an important role in drawing consumer's attention and increasing sales (KLOTZ; HERBST, 2016, p. 66). On the other hand, interest in illustrations is a sign that, for the lexicographers in charge of learner's dictionaries, this element has an important role in elucidating senses for which a definition alone cannot give a satisfactory answer (FARIAS, 2013, p. 300). In some cases, as on LWord2 (2008, s.v. *fold*), pictures are a helpful resource; in other cases, they seem to be useless to a Brazilian EFL learner due to the similarity between spelling and meaning of some words in English and Portuguese. It is the case of *piano*, which is followed by a picture in LWord2 (2008, s.v. *piano*). It happens not only because the dictionary user is generic, but also because in Metalexicography little is known about the function of illustrations and under what criteria they should be included, as Borba (2018a), Farias (2013), and Klotz and Herbst (2016, p. 66) point out.

In short, learner's dictionaries have to maintain the use of Corpus Linguistics for the lexicographic description, especially of multiword expressions. In the current state of metalexicographic research, it is impossible to separate Corpus Linguistics from Learner's Lexicography. As a consequence, there is no denying that, broadly speaking, EFL dictionaries actually reflect the language in use. As remarked previously, corpus-based dictionary-making is not an obvious method in the case of learner's dictionaries from other lexicographic traditions, such as the Spanish-language one¹⁰.

At the same time, it is necessary to associate the language description in learner's dictionaries with theories that help to make the description itself more user-friendly, especially concerning multiword expressions and illustrations. In order to achieve this objective, the possibilities of correlation between Lexicography and other areas of knowledge must be investigated. As reported in section 1, this work assumes the design of a learner's dictionary will benefit not only from Corpus Linguistics, but also from Applied Linguistics, Psycholinguistics, Contrastive Linguistics, Lexicology, and Cognitive Psychology. This interdisciplinary proposal is

⁸ Hartmann and James (2001, s.v. *middle matter*) define middle matter as "Those components of a dictionary which may be inserted into the central WORD-LIST section without forming a constituent part of it. [...]".

⁹ Hartmann and James (2001, s.v. *back matter*) define back matter as "Those component parts of a dictionary which are located between the central WORD-LIST section and the end of the work. [...]".

¹⁰ The empirical data provided by corpus-driven and corpus-based approaches always reveals new features of a natural language. Buguéño Miranda and Borba (2019), for example, present a series of collocational and colligational patterns of Spanish language for which, until now, literature had offered no description at all. Two examples of collocations analysed by the authors are *licencia de conducir* and *cédula de identidad*; two examples of colligations are *demasiado tarde* and *jugar + [preposition]* (this last one varies in line with the kind of complement).

based on *FL Didactics/Pedagogy*¹¹, that encourages an interdisciplinary approach to foreign language teaching. Applied to Metalexicography and, strictly, to the design of a learner's dictionary, an interdisciplinary approach allows lexicographers to analyse a problem (in this case, user-friendliness) from other perspectives and stimulates them to convert theoretical knowledge from other areas into general metalexicographic principles and methodological procedures.

Currently, Applied Linguistics counts on many documents about FLT that are based on CEFR (2001) proficiency levels. These documents may serve as a reference to compile learner's dictionaries and, consequently, can bring them closer to the FL learning context (second aspect mentioned in section 2). For ELT, there are many sources available, such as the *English Profile* (UCLES, 2011) and the vocabulary lists from Cambridge Assessment, such as Cambridge Assessment (2012) list for proficiency level B1. For Spanish Language Teaching, there is the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006).

Psycholinguistics, in turn, clarifies why the user's mother tongue (MT) is important to establish the user profile of a learner's dictionary, as it was mentioned before. Considering that adult learners from low proficiency levels in English and Spanish constitute the user profile that this work concerns, the following paragraphs comment on the role MT plays in learning an FL and why MT should be taken into account in terms of dictionary-making.

First, Dörnyei (2009, p. 22-23) observes that adults have already acquired individual, social and cognitive abilities through their MT's mediation. It means that adults have to learn how to perform in the FL the main communicative functions they already perform in their MT, that is, expressing personal attitudes, socialising, and imparting and seeking factual information (CEFR, 2001, p. 125). In the case of Brazilian learners, these communicative functions are intrinsically associated¹² with Brazilian Portuguese's forms and meanings, that is, their MT.

Second, in order to learn an FL to perform communicative functions in that language, the FL learner has to add new forms and expand their existing conceptual system. As stated by Dörnyei (2009, p. 22-23), in adulthood, the FL learning process is based on the learners' already known language(s)¹³. In the case of Brazilian FL learners, it refers to Brazilian Portuguese.

Third, learning an FL in adulthood naturally involves interaction between elements from MT and FL, which causes influences from one language into the other, as stated by psycholinguists like Li (2013). These influences are attested in learner corpora, for example (see below). Because of these influences, the needs of an adult Brazilian EFL/SFL learner will not be the same as those of a German EFL/SFL learner. This is why the one-size-fits-all solution to establish the user profile of learner's dictionaries does not completely fit learners from any MT. It seems clear that, at least in the case of Brazilian FL learners, the user's MT is an important aspect that needs more attention. Last but not least, it must be also considered that influences of the MT on FL learning takes place specially (but not only) at initial learning levels, as stated by Kroll and Bialystok (2013, p. 505).

The role of MT in FL learning is not an exclusive concern of Psycholinguistics. Contrastive Linguistics¹⁴ also paid attention to the way MT influenced FL learning. Contrastive Linguistics has been associated with Corpus Linguistics to generate learner corpora, that is, databases with texts produced by FL learners. Usually, it is possible to do an advanced search selecting texts produced by learners that speak the same MT. This procedure allows the lexicographer to identify which aspects of a certain FL need more attention by learners that speak a particular MT (BUGUEÑO MIRANDA; BORBA (2019); BORBA; BUGUEÑO MIRANDA (2019a, b); NICHOLLS (2003)). For example, the verb *ir* [to go] is one of the words included in PCIC (2006, p. 318) to indicate movement in Spanish. While consulting CAES (2014), a learner's corpus of Spanish language, I realised that Brazilian SFL learners

¹¹ In Romance languages, the term *didactics* is not commonly used with its negative connotation.

¹² It may be considered that the only language required for the majority of daily communicative situations in the country is Brazilian Portuguese.

¹³ This also sheds light on why learners prefer bilingual dictionaries at least at beginning learning levels, as pointed out by Nesi (2015, p. 2).

¹⁴ Although studies of Contrastive Linguistics are not many among the Portuguese-Spanish language pair (e.g. DURÃO, 2004) and the Portuguese-English language pair (e.g. O'DONNELL CHRISTOFFERSEN, 2016), one cannot deny the value that Contrastive Linguistics can have on improving the information to be inserted into a learner's dictionary.

of A1, A2, and B1 proficiency levels use the pattern **ir para* as it is used in Portuguese. However, according to Corpes (2018), a corpus of the Spanish language, the pattern used in Spanish is *ir a*¹⁵. Because of this discrepancy, this syntactic pattern would need to be not only described but also highlighted in SFL dictionaries for Brazilian learners.

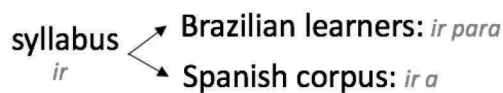


Figure 3: learner corpora

Source: Designed by the author

As the abovementioned example shows, there are word combinations that share a common equivalent element among two languages (in this case, the verb *ir*), but sometimes this element selects different (i.e. not equivalent) partners in each language to express the same meaning. With this example, I wanted to highlight a broad idiomatic phenomenon that is of special interest to this work: multiword expressions (MWE). There are many kinds of MWE. When comments on some of them (see below), Borba (2017, p. 35) makes two remarks. First, there are different degrees of fixedness between each type of MWE. In the picture below adapted from Borba (2017, p. 35), the colour fading effect represents the various degrees of fixedness (from the most rigid, on the left side, to the least rigid, on the right side). Second, the boundaries between each phenomenon are fluid, as the absence of divisions in Figure 4 intends to represent:

Discurso repetido [Multi-word expressions]			Discurso livre [Free speech]
fraseologias [idioms]	regências [verbal patterns]	colocações [collocations]	restrições de seleção [selectional restrictions]
<i>tener pájaros en la cabeza</i>	<i>abstenerse de</i>	<i>costar trabajo</i>	<i>dopar [deportista]</i>
<i>to get a taste of your own medicine</i>	<i>to abstain from</i>	<i>to carry out a work</i>	<i>to get [an illness]</i>

Figure 4: Multiword expressions' continuum with examples in Spanish and English

Source: Adaptation of Borba (2017, p. 35)

Among this set of phenomena, two of them interest us in this work: colligations and collocations. Colligations are "grammatical patterns required by certain words or types of words" (DUAN; QIN, 2012, p. 1890)¹⁶. The word combination cited above from the Spanish language (*ir a*) is an example of colligation, that is, a word (the verb *ir*) that requires the preposition *a* to mean movement (see more details and examples in section 5).

The other kind of MWE that this work focuses on is collocations, that is, words that co-occur very closely together because of a strong mutual attraction, as claimed by Sinclair (1991, p. 112; 170). Atkins and Rundell (2008, p. 302) also define collocation as "a recurrent combination of words, where one specific lexical item (the 'node') has an observable tendency to occur with another (the 'collocate'), with a frequency far greater than chance". For example: in Portuguese, the MWE *cruzar os braços* [to cross the arms] has the equivalent in English *to fold [my/your/her/his] arms*. As the basis of the collocation in each language (*braços / arms*) selects a different collocate (*cruzar / to fold*), it is plausible to expect the Brazilian learner to translate each element of that collocation into

¹⁵ It is curious that the PCIC (2006, p. 318) includes only the verb *ir*, but does not mention any colligational pattern.

¹⁶ Bell (2013), Legallois (2012), Stubbs (2004), and other authors consider colligations as one more manifestation of collocations. Therefore, the term "grammatical collocation" is also used to designate a colligation. I prefer to separate lexical combinations (collocations) from grammatical combinations (colligations) to facilitate the argumentation and the proposal of a lexicographical treatment for each kind of phenomenon.

English and produce **to cross the arms*. Unfortunately, I cannot have access to learner corpora of the English language, but the lexicological analysis is still valid to illustrate the intricate relationship among MT, FL, and MWE.

Colligations and collocations are generally difficult for FL learners because they are no predictable, aleatory word combinations, features that characterise them as idiomatic phenomena (as well as any MWE). Divergent patterns of word combinations in different languages are a clear manifestation of idiomaticity.

Idiomatic phenomena such as MWE are studied not only by Corpus Linguistics, but also by Lexicology. Actually, Lexicology is another area that benefits from data generated by Corpus Linguistics to study lexical phenomena such as word combinations. It is possible to take advantage of the wide-ranging discussion about MWE in Lexicology, such as Booij (2003), Riemer (2010), Geeraerts (2010), and Mel'čuk (2015), to elucidate how these word combinations (especially collocations and colligations) could be disposed in learner's dictionaries in a user-friendly way. Nowadays, despite the fact that MWE are easily found in EFL dictionaries, for example, sometimes they are not emphasised in the dictionary entry, as it was illustrated on Figures 1 and 2. Concerning collocations, Mel'čuk's Meaning-Text Theory (2015), for example, can be adapted to describe them in a more user-friendly way, as proved by Borba (2018b).

Finally, Cognitive Psychology is another area that offers the possibility of research on improving the user-friendliness of learner's dictionaries. The area gives support for a relatively common complementary resource in learner's dictionaries: illustrations. Illustrations are useful for the treatment of words that are difficult to define (such as *culture specific words*, also known as *realia*¹⁷) and for assistance in decoding and encoding tasks. Theories about visual perception (*bottom-up* and *top-down*) and object perception (holistic and part-based), summarised on Sternberg and Sternberg (2012), are, in this sense, very promising. Also, Cognitive Psychology addresses how to use salience effects, so the user can quickly understand the information provided in entries of learner's dictionaries. The salience effects fit into theories on visual perception, such as Gestalt Theory (STERNBERG; STERNBERG, 2012). Even though this work is not aimed at further analysing illustrations and salience effects in learner's dictionaries, I wanted to draw attention to other possibilities to investigate their role in this kind of reference work.

As it was stated in section 1, this work aims mainly to propose an interdisciplinary approach to take charge of the user profile and user-friendliness in learner's dictionaries. There is not enough space to demonstrate more clearly how each abovementioned area could contribute to improve the design of learner's dictionaries. Thus, the next section relies on contributions from Psycholinguistics, Contrastive Linguistics, and Applied Linguistics to analyse collocations and colligations in learner's dictionaries. The goal is to illustrate the importance of specifying the user profile of learner's dictionaries taking into account their MT (Brazilian Portuguese) and their learning needs (that is, reaching A2 and B1 proficiency levels).

5 TOPICS OF SPECIFIC INTEREST: COLLOCATIONS, COLLIGATIONS, AND THE USER PROFILE

Researchers such as Sinclair (1991) and Coseriu (2007) agree that one of the features that characterise a natural language is the fact that, at the same time that there are words that combine in a "casual" way, attending only to the formalities of each language (gender, number, case, etc.), there are also other words that manifest themselves as "sequences of signs, of 'ready' combinations of signs, which are used as a whole" (COSERIU, 2007, p. 107)¹⁸. These "combinations of signs" are what has been called in this work *multiword expressions*. According to Sánchez Rufat (2018, p. 261)¹⁹, they are plentifully distributed in a language and correspond to more than a half (between 52% and 58%) of native speakers' speech.

¹⁷ Klotz and Herbst (2016, p.152) define *culture specific words* as "cases where a lexeme in the L1 [language one] does not even partially correspond to any lexeme in the L2 [language two]". Other authors, such as Bugueño Miranda (2010, p. 67), call this phenomenon *realia*.

¹⁸ [Sequenzen von Zeichen handeln, um "fertige" Zeichenkombinationen, die als ganze tradiert werden.].

¹⁹ Sánchez Rufat (2018) uses the term *formulaic sequences* to refer to MWE.

Sánchez Rufat's (2018) data about the massive presence of MWE in a language has an even greater relevance on FL learning. Regarding collocations, Vasiljevic (2014, p. 50) has noted that learning this kind of MWE is "one of the biggest challenges for second language learners, even in very advanced stages of language proficiency". This statement can be easily applied to any kind of MWE given that they are not driven by any rule.

EFL dictionaries, in turn, are highly concerned with collocations and colligations. Nevertheless, it is necessary not only to carry on corpus research to improve the language description, but also to consider the user's MT. In this section, collocations and colligations were analysed in four EFL dictionaries for lower proficiency levels (A1-B1) from the perspective of the Brazilian user, that is, someone who has low proficiency levels in the English language (A1 and A2). I assumed that these dictionaries were designed to learners that want to reach levels of proficiency A2 and B1.

The following dictionaries were consulted:

- (1) *Oxford Essential Dictionary* (OxED2, 2012), which claims it is "for elementary and pre-intermediate learners of English" (OxED2, 2012, cover) and indicates CEFR (2001) proficiency levels A1-B1 (OxED2, 2012, back cover);
- (2) *Cobuild Essential English Dictionary* (CoED2, 2014), which claims it is "for elementary and pre-intermediate learners of English" (CoED2, 2014, cover) and indicates CEFR (2001) proficiency levels A1-B1 (CoED2, 2014, back cover);
- (3) (3) *Cambridge Essential English Dictionary* (CaED2, 2011), which mentions A1-B1 proficiency levels (CaED2, 2011, back cover); and
- (4) (4) *Longman Wordwise Dictionary* (LWord2, 2008), which only claims it is "for pre-intermediate - intermediate learners" (LWord2, 2008, cover)²⁰.

The analysis starts with two examples of collocations: "to get (the) flu" and "to place an order".

Flu is a word included in the *Cambridge English: Preliminary Wordlist* (CAMBRIDGE ASSESSMENT, 2012), a list of words that English learners are expected to use in decoding and encoding tasks for the Cambridge University test which attests the B1 proficiency level. For encoding tasks, the learner needs to know how the word *flu* combines with other words, such as verbs. However, as with any collocation, from *flu* it is not possible to deduce that one of the verbs that combine with this word is *to get*. For this reason, the learner tends to rely on the collocational patterns of their MT to produce collocations in the FL. In the case of a Brazilian EFL learner, the corresponding collocation is "pegar (uma) gripe" [*to catch (a) flu] (which also contains a colligational pattern, as will be discussed later).

Among the four dictionaries analysed, the collocation "to get (the) flu" is only registered in the example of OxED2 (2012) without any indication that it is a collocation. LWord2 (2008) indicates another collocational pattern with the verb *to have* in the table "Usage". CoED2 (2014) and CaED2 (2011) do not register any collocational pattern.

²⁰ LWord2 (2008) is the only one that does not use the reference levels of CEFR (2001). I assumed that the levels indicated are similar to the levels A2 and B1.

OxED2 (2012) flu /flu:/ noun (no plural) an illness like a very bad cold that makes your body sore and hot: <i>I think I've got flu.</i>	CoED2 (2014) flu /flu:/ uncountable noun an illness that is like a very bad cold; short for 'influenza'
CaED2 (2011) flu /flu:/ noun [no plural] an illness like a very bad cold that causes pains and fever	LWord2 (2008) flu /flu:/ also the flu <i>noun</i> (no plural) a common illness which is like a very bad cold SYNONYM influenza USAGE You say She has flu or She has the flu . × Don't say 'She has a flu'.

Table 1: Dictionary entries of *flu*

Source: OxED2 (2012, s.v. *flu*), CoED2 (2014, s.v. *flu*), CaED2 (2011, s.v. *flu*), and LWord (2008, s.v. *flu*)

Order is also registered in the *Cambridge English: Preliminary Wordlist* (CAMBRIDGE ASSESSMENT, 2012), and is included in a list of collocations that are difficult for Brazilian EFL learners too (ORENHA-OTTAIANO, 2015, p. 849). Just as with *flu*, the learner needs to know how *order* combines with other words, like verbs, but there is no way to know which verbs are these. In the case of Brazilian EFL learners, it is necessary to consider that the collocation equivalent to "to place an order" in Portuguese is *fazer um pedido* [to make an order]. If the Brazilian learner translates this collocation word by word, the meaning s/he produces is pretty different from the intended one.

Among the four dictionaries analysed, the collocation "to place an order" is included in OxED2 (2012, sense 4) and highlighted in bold, and in CoED2 (2014, sense 2), without highlighting. LWord2 (2008, sense 3) registers another collocation. CaED2 (2011) does not include the sense related to this collocation.

<p>OxED2 (2012)</p> <p>order¹ /'ɔːdə(r)/ <i>noun</i></p> <p>1 (no plural) the way that you place people or things together: <i>The names are in alphabetical order.</i> ♦ <i>List the jobs in order of importance.</i></p> <p>2 (no plural) when everything is in the right place or everybody is doing the right thing: <i>Our teacher likes order in the classroom.</i> ♦ <i>Are these papers in order (= correct and tidy)?</i></p> <p>3 (plural orders) words that tell somebody to do something: <i>He gave the order for work to begin.</i> ♦ <i>Soldiers have to obey orders.</i></p> <p>4 (plural orders) when you ask a company to send or supply goods to you: <i>I'd like to place an order for some books.</i></p> <p>5 (plural orders) when you ask for food or drink in a restaurant, bar, etc.: <i>The waiter took our order.</i></p>	<p>CoED2 (2014)</p> <p>order² /'ɔːdə/ <i>noun</i></p> <p>1 the words that someone says when they tell you to do something: <i>The commander gave his men orders to move out of the camp.</i></p> <p>2 the thing that someone has asked for: <i>He's just placed an order for a new car.</i> ▢ <i>The waiter returned with their order.</i></p> <p>3 uncountable an arrangement where one thing is first, another thing is second, another thing is third, and so on: <i>The books are all arranged in alphabetical order.</i></p> <p>4 uncountable the situation that exists when everything is in the correct place, or happens at the correct time: <i>Everything on the desk is in order.</i></p> <p>5 uncountable the situation that exists when people obey the law and do not fight: <i>The army went to the islands to restore order.</i></p>
<p>CaED2 (2011)</p> <p>order /'ɔːdə/ <i>noun</i></p> <p>1 A2 a request for food and drinks in a restaurant: <i>Has the waiter taken your order?</i></p> <p>2 B1 the arrangement of a group of people or things in a list from first to last: <i>The names are in alphabetical order.</i> • <i>We put the tasks in order of importance.</i> • <i>Please keep the books in order (= arranged correctly).</i></p> <p>3 something that someone tells you that you must do: <i>You must obey orders at all times.</i></p> <p>4 [no plural] the state of everything being tidy and in its correct place: <i>I like to have my desk in order.</i></p> <p>5 out of order B1 if a machine is out of order, it is not working: <i>The coffee machine is out of order.</i></p> <p>6 in order to do something B1 so that you can do something: [...]</p>	<p>LWord2 (2008)</p> <p>order¹ /'ɔːdə \$ 'ɔːdə-/ <i>noun</i></p> <p>KEY PATTERNS</p> <p>in the right/wrong order</p> <p>in alphabetical order</p> <p>give the order to do something</p> <p>an order for a book/CD etc</p> <p>1 the way in which you arrange things so that they follow each other in a particular way: <i>Please put the books back on the shelf in the right order.</i> • <i>The pieces of paper were all in the wrong order.</i> • <i>This list should be in alphabetical order.</i></p> <p>2 something that a person in authority tells you to do: <i>The general gave the order to fire.</i> • <i>Soldiers must obey orders at all times.</i></p> <p>3 something that a customer asks a company to make or send them: <i>I've put in an order for the DVD.</i></p> <p>4 the food and drink that you ask for in a restaurant: <i>A waitress came and took our order (=asked us what we would like to eat and drink).</i></p>

Table 2: Dictionary entries of *order*

Source: OxED2 (2012, s.v. *order*), CoED2 (2014, s.v. *order*), CaED2 (2011, s.v. *order*), and LWord (2008, s.v. *order*)

The collocation "to put an order" indicated in LWord2 (2008) apparently is an alternative to "to place an order". However, a search in the *British National Corpus* (BNC, 2007) revealed that "to put an order" appears only three times, while "to place an order" has 63 hits. For learners of lower proficiency levels in English, the most appropriate collocation seems to be the one with the highest frequency.

In general, there is a lack of systematicity in the inclusion of collocations and in the typographic highlighting used to call the learner's attention to them.

The second part of the analysis focuses on colligations. There are several proposals to identify and classify colligations, such as Atkins and Rundell (2008, p. 305), Hoey (2005), and Legallois (2012, p. 39-42). These authors coincide in asserting that there are the following types of colligations: (1) Lexical item + part of speech; (2) Lexical item + syntactic function; (3) Lexical item on a syntactic position; and (4) Lexical item in a preferable inflection. Table 3 illustrates three types of colligations with examples from Brazilian Portuguese and English²¹:

²¹ The examples provided are contrasting to demonstrate the importance of including colligational patterns.

<p>(1) Lexical item + part of speech</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> verb + (indefinite article) + noun pegar (uma) gripe [*to catch (a) flu] </div> <p style="text-align: center;">≠ ≠ =</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> verb + (definite article) + noun to get (the) flu </div>	<p>(2) Lexical item + syntactic function</p> <p>(3) Lexical item on a syntactic position</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> adverb + auxiliary verb [past perfect] + main verb [participle] [affirmative] / [interrogative] já tinha saído . / ? [*already had left] </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> auxiliary verb [perfective aspect] + adverb + main verb [participle] [affirmative] has/had already left . </div>
---	---

Table 3: Colligations

Source: Designed by the author

The first type of colligational pattern is followed by an example with the word *flu*. In this specific case, the colligational pattern is inserted into a collocational pattern. English and Portuguese choose different articles to go before *gripe* in Portuguese and *flu* in English. Brazilian EFL learners on A1 and A2 proficiency levels inevitably need to realize how is this colligation pattern in English in order to do not follow their MT pattern in Portuguese.

Among the four EFL dictionaries (see Table 1 with entries on the previous pages), the colligation is included only in LWord2 (2008), in the usage note "Usage", highlighted in bold and with an example of error.

The second and third types of colligational patterns are illustrated with the adverb *already*, which is also included in the Cambridge Assessment (2012) vocabulary list to reach the B1 proficiency level. It is an adverb used with perfect tenses (pattern 2) and disposed between the auxiliary verb and the main verb (pattern 3). It is also used in affirmative sentences. Its Portuguese equivalent is the adverb *já*, which can be used not only in affirmative sentences but also in interrogatives. Moreover, the verb tenses that follow the adverb *já* are not the same as those used in English with *already*. First, Brazilian Portuguese does not have a tense that corresponds to the present perfect²²; second, in Portuguese, the adverb *já* can be used in the past and also in sentences with future tense; finally, the adverb *já* is always before the main verb or sequence of verbs.

<p>OxED2 (2012)</p> <p>already /ɔ:l'redi/ <i>adverb</i></p> <p>before now or before then: 'Would you like some lunch?' 'No, thank you – I've already eaten.' ◇ We ran to the station but the train had already left.</p> <p>❓ WHICH WORD?</p> <p>Already or yet?</p> <p>Yet means the same as already, but you only use yet in negative sentences and questions: <i>I have finished this book already.</i> ◇ <i>I haven't finished this book yet.</i> ◇ Have you finished the book yet?</p>	<p>CaED2 (2011)</p> <p>already /ɔ:l'redi/ <i>adv</i></p> <p>1 A2 before now, or before a time in the past: <i>I've already told him.</i></p> <p>2 B1 used to say that something has happened earlier than you expected: <i>I can't believe you've already finished!</i></p>
--	--

²² See Bechara (2009, p. 252-266) for the tense and the aspect of Brazilian Portuguese verbs.

<p>CoED2 (2014)</p> <p>already /,ɔ:l'redi/ <i>adverb</i></p> <p>1 used for showing that one thing happened before another thing: <i>The meeting had already finished when we arrived.</i></p> <p>2 used for showing that a situation exists now or that it started earlier than expected: <i>We've already spent most of the money.</i> ▫ <i>Most of the guests have already left.</i></p> <p>LANGUAGE HELP</p> <p>already or yet? In British English, you usually use already and yet with the perfect tenses. <i>I've already seen that film. Have they arrived yet?</i> In American English, people often use a past tense. <i>She already told us about the party. I didn't have any breakfast yet.</i></p>	<p>LWord2 (2008)</p> <p>al·read·y /ɔ:l'redi/ <i>adverb</i></p> <p>1 before: <i>I've seen that film already.</i> • <i>He's already won three titles this year.</i> • <i>When they went in the shop, they had already decided what to buy.</i></p> <p>2 now, rather than later: <i>I can't wait for Christmas, I'm getting excited already.</i> • <i>It was only 11.30, but Pat was already feeling hungry.</i></p> <p>WORD CHOICE</p> <p>already or yet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • You use already in positive statements: <i>She has already visited the US three times.</i> • You usually use yet in negative sentences and questions: <i>I haven't finished my homework yet.</i> • <i>Are you in bed yet?</i> • Yet usually comes at the end of a sentence.
---	--

Table 4: Dictionary entries of *already*

Source: OxD2 (2012, s.v. *already*), CoED2 (2014, s.v. *already*), CaED2 (2011, s.v. *already*), and LWord (2008, s.v. *already*)

The colligational pattern (2) is clearly indicated in CoED (2014) in the "Language help" box. In the other dictionaries, this information needs to be interpreted from the definition and/or examples. All dictionaries analysed require their users to interpret the colligational pattern (3) from the examples.

In broad terms, OxD2 (2012), CaED2 (2011), CoED2 (2014), and LWord2 (2008) record collocational and colligational patterns. Nevertheless, the way these dictionaries include collocations and colligations is different in each case. The analyses in this section show that many times the Brazilian user (and in some cases any other user, I dare to say) will have to interpret collocational and colligational patterns from the definitions and/or examples. In other words, these dictionaries are not as efficient as they could be when they require an extra and preventable effort from their intended user, that is, someone who probably lacks the proficiency needed to interpret those pieces of information. For this reason, any learner's dictionary should relate the information included to a well-defined user profile in order to be really user-friendly, considering at least the user's MT (Brazilian Portuguese in this case) and their learning needs (represented here by the vocabulary list of Cambridge Assessment (2012)).

6 FINAL REMARKS

This work aimed to claim that it is possible to rely on and to systematise theoretical contributions from Psycholinguistics, Contrastive Linguistics, Applied Linguistics, Lexicology, and Cognitive Psychology to make learner's dictionaries even more user-friendly.

First, Psycholinguistics offers another perspective to specify the user profile of learner's dictionaries regarding their MT. It is a valuable contribution that reinforces what lexicographers and metalexicographers have been insisting on for at least twenty years. It is clear that much work still has to be done to explore ways to take advantage from the user's MT.

Second, Applied Linguistics and Contrastive Linguistics draw our attention to the users' needs, which emerge from the learning needs related to the proficiency level the intended user wants to reach and also emerge from the influences of the MT into the FL. Learners may certainly have many other needs, but, for this work, I could isolate these two.

Third, specifying the user profile and the user's needs helps in selecting information to be included in the dictionary, but does not indicate how to do so. That is when other theories related to language (Lexicology) and cognition (Cognitive Psychology) come to play. As commented in section 4, Lexicological theories can give support about how to present MWE in an even more user-friendly way. Theories from Cognitive Psychology, in turn, can assist metalexicographers in determining how to take more advantage of pictures and salience effects in order to help the user realise, for example, that some words "go together" with the word they are looking up, which words are these, and how they are disposed in a clause.

REFERENCES

DICTIONARIES

CaED2. *Cambridge Essential English Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CALD4. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CoED2. *Cobuild Essential English Dictionary*. For elementary and pre-intermediate learners of English. Glasgow: HarperCollins, 2014.

LgwtbDaF. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt: München / Wien, 2015.

LWord2. *Longman Wordwise Dictionary*. For pre-intermediate – intermediate learners. Harlow: Pearson, 2008.

OALD3. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 1974.

OxED2. *Oxford Essential Dictionary*. For elementary and pre-intermediate learners of English. Oxford: Oxford University Press, 2012.

FURTHER REFERENCES

ATKINS, S.; RUNDELL, M. *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ANDERSEN, B.; NIELSEN, S. Ten Key Issues in Lexicography for the Future. In: BERGENHOLTZ, H.; NIELSEN, S.; TARP, S. (ed.). *Lexicography at a crossroads*. Dictionaries and Encyclopedias today, lexicographical tools tomorrow. Bern: Peter Lang, 2009. p. 355-365.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELL, H. Core Vocabulary. In: CHAPPELLE, C. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 01-05.

BOGAARDS, P. Uses and users of dictionaries. In: STERKENBURG, P. (org.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 26-33.

BOOIJ, G. The codification of phonological, morphological, and syntactic information. In: STERKENBURG, P. (org.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 251-259.

BNC. Oxford University Press. *British national corpus*. 2007. Disponível em: <http://corpus.byu.edu/bnc/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BORBA, L. C. *Panorama da lexicografia hispânica: subsídios para o professor de ELE*. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017.

- BORBA, L. C. Princípios de uma fundamentação teórica para a inclusão de ilustrações em dicionários infantis à luz da Psicologia Cognitiva. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 8., 2018a, Porto Alegre. *XIII SEPesq - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. Trabalhos*. Porto Alegre: UNIRITTER, 2018b. p. 1-12. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_20172/4924/1852/2341.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BORBA, L. C. A teoria sentido-texto e suas possibilidades de aplicação em dicionários de aprendizes do espanhol. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 45, p. 156-172, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i45.1118>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BORBA, L. C. Capacidades e limitações dos dicionários de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. In: VALE DE SOUSA, I. (org.). *Letras, Linguísticas e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 220-235. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2388>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2165-2203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-10>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Passado, presente e futuro dos dicionários de aprendizes. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 1018-1040, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL39-v13n3a2019-9>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Lexicografia pedagógica: existe? In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (org.). *Manual de (Meta)Lexicografia*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019b. Capítulo 16, p. 140-144. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/metalexicografia/manual-de-meta-lexicografia>. Acesso em: 08 out. 2019.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (orgs.). *Linguagens em Interação III: Estudos do Léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 65-91.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O escopo do Manual de Metalexicografia. In: BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. *Manual de (Meta)Lexicografia*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019a. p. 9-10. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/metalexicografia/manual-de-meta-lexicografia>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A propósito de tres diccionarios de DaF: sobre el estado de la Lexicografía de Aprendices del Alemán. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22 n 36, p. 67-96, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837223667>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. As combinatórias léxicas e o ensino da língua espanhola: o quanto ajudam os dicionários bilíngues português-espanhol? *Hispanic Research Journal*, London, v. 20, n. 3, p. 214-238, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14682737.2019.1651572>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- CAES. INSTITUTO CERVANTES. *Corpus de Aprendices de Español*. 2014. Disponível em: <http://galvan.usc.es/caes>. Acesso em: 03 dez. 2019.

CAMBRIDGE ASSESSMENT. *Cambridge English: Preliminary and Preliminary for Schools Vocabulary List*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/84669-pet-vocabulary-list.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CEFR. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CHI, A. Researching Pedagogical Lexicography. In: JACKSON, H. (Ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury Publishing, 2015. p. 165-187.

CORPES. Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI*. Madrid: 2018. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 1 dez. 2019.

COSERIU, E. *Textlinguistik*. Tübingen: Gunter Narr, 2007.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2nd edition New York: Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DUAN, M; QIN, X. Collocation in English Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 2, n. 9, p. 1890-1894, 2012. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/09/09.html>. Acesso em: 04 dez. 2019.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2^a ed. Londrina: EDUEL, 2004.

FARIAS, V. S. Whole-sentence definition *versus* definição por genus proximum + differentiae specifica: um contraste entre duas técnicas definatórias. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 17 n. 1, p. 73-100, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.17.1.73-100>. Acesso em: 05 dez. 2019.

FARIAS, V. S. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos*. 2013. 398f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2013. Disponível em: <hdl.handle.net/10183/90167>. Acesso em: 05 dez. 2019.

FONTENELLE, T. Lexicography. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, 2011. p. 53-66.

GEERAERTS, D. *Theories of lexical semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.

GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WERTENSCHLAG, L. *Profile deutsch*. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Langenscheidt: München, 2005.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

HEUBERGER, R. Learners' dictionaries: history and development; current issues. In: DURKIN, Ph. (ed.). *The Oxford handbook of lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 25-43.

HOEY, M. *Lexical priming: a new theory of words and language*. London: Routledge, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. *El Español: Una lengua viva*. Informe 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/. Acesso em: 01 dez. 2019.

JACKSON, H. *Lexicography*. An Introduction. London: Routledge, 2002.

KLOTZ, M.; HERBST, Th. *English dictionaries*. A Linguistic Introduction. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.

KROLL, J.; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, v. 25, n. 5, p. 497-514, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>. Acesso em: 05 dez. 2019.

LEECH, G.; NESI, H. Moving towards perfection: the learners' (electronic) dictionary of the future. In: HERBST, Th.; POPP, K. *The perfect learners' dictionary (?)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1999. p. 295-306.

LEGALLOIS, D. La colligation: autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique?. *Corpus*, Nice, n. 11, p. 31-54, 2012. Disponível em : <https://corpus.revues.org/2183>. Acesso em : 03 dez. 2019.

LI, P. Successive Language Acquisition. In: GROSJEAN, F.; LI, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 145-168.

MEC. BRASIL. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. Brasília, 02 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 24 set. 2020.

MELČUK, I. *Semantics*: From meaning to text. Volume 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015.

NESI, H. Dictionary use. In: CHAPPELLE, C. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2013a. p. 1-5.

NESI, H. Researching users and uses of dictionaries. In: JACKSON, H. (Ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury, 2013b. p. 62-74.

NESI, H. Thirty years of user studies– and what we still need to find out. In: LI, L.; MCKEOWN, J.; LIU, L. (org.). *Words, dictionaries and corpora: innovations in reference science. proceedings of asialex 2015*. Hung Hom (Hong Kong): Hong Kong Polytechnic University, 2015, p. 01-08. Disponível em: <http://asialex.org/pdf/Asialex-Proceedings-2015.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

NICHOLLS, D. The Cambridge learner corpus - error coding and analysis for lexicography and ELT. In: ARCHER, D.; RAYSON, P.; WILSON, A.; MCENERY, T. (ed.). *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 conference*. Lancaster: Lancaster University, 2003. p. 572-581.

NOGUEIRA, M. C. B. *Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. 2007. 182f. Tese (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10439>. Acesso em: 24 abr. 2020.

NUNAN, D. The Impact of English as a Global language on educational policies and practices the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, v. 37 n. 4, p. 589-613, 2003.

O'DONNELL CHRISTOFFERSEN, K. A contrastive analysis of dar 'give' in English and Brazilian Portuguese: semantic-syntactic relationships and implications for L2 instruction. *Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2016.

ORENHA-OTTAIANO, A. Collocations workbook: um material de apoio pedagógico on-line baseado em corpus para o ensino de colocações em inglês. *Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 833-881, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.23.3.833-881>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PCIC. INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 3v. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

RANALLI, J.; NURMUKHAMEDOV, U. Learner Dictionaries. In: CHAPPELLE, C. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2016. p. 01-06.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. 4th edition. Harlow: Pearson Education, 2010.

RIEMER, N. *Introducing semantics*. New York: Cambridge University Press, 2010.

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTENELLE, T. *Practical Lexicography: a reader*. New York: Oxford University Press, 2008.

SÁNCHEZ RUFAT, A. Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera. In: NÍKLEVA D. (ed.). *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berna: Peter Lang, 2018. p. 257-282.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. *Cognitive psychology*. 6th edition. Belmont: Wadsworth, 2012.

STUBBS, M. Language Corpora. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 106-132.

TARP, S. *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge, general lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2008.

UCLES - UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *English Profile*. Introducing the CEFR for English. Version 1.1. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Disponível em: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/theenglishprofilebooklet.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

VASILJEVIC, Z. Teaching collocations in a second Language: Why, What and How?. *ELTA Journal*, Belgrado, v. 2, n. 2, p. 48-73, 2014. Disponível em: <http://eltajournal.org.rs/elta-journal-volume-2-no-2-dec-2014/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

WB. COLLINS. *WordBanks*. 2015. Disponível em: <https://wordbanks.harpercollins.co.uk>. Acesso em: 06 dez. 2019.



Received in December 27, 2020. Approved in April 26, 2020.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



LA TERMINOLOGÍA Y SU APLICABILIDAD: UNA ENTREVISTA CON LA INVESTIGADORA MARIA TERESA CABRÉ

A TERMINOLOGIA Y A SUA APLICABILIDADE: UMA ENTREVISTA COM A PESQUISADORA
MARIA TERESA CABRÉ

TERMINOLOGY AND ITS APPLICABILITY: AN INTERVIEW WITH THE RESEARCHER MARIA
TERESA CABRÉ*

* **Sobre los entrevistadores:** Glauber Lima Moreira es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Es profesor de español en la Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com. Lucimara Alves Costa es doctora en Lingüística por la Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE), y también doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la UPF. Actualmente, es posdoctoranda en la Universidade de São Paulo-USP. E-mail: lucimara.costa@hotmail.com.

La entrevistada Maria Teresa Cabré es doctora en Filosofía y Letras (Filología Románico-Hispánica) por la Universidad de Barcelona. Fue profesora en la Universidad de Barcelona, en la Universidad de las Islas Baleares y en la Universitat Pompeu Fabra, en la cual es catedrática emérita del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje en reconocimiento a sus innúmeras contribuciones en Lingüística y Terminología. Es autora de numerosos artículos y de libros de gran relevancia, entre los cuales destacan: *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones* (1993) y *La Terminología: representación y comunicación* (1999), en el cual presenta la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), una de las principales corrientes modernas de la Terminología, y muy utilizada hasta hoy en día. Cabré fue directora del Centro de Terminología de Cataluña (TERMCAT) de 1982 a 1988 y presidenta de la Red Ibero americana de Terminología (RITerm) de 1996 a 2000. También dirigió el Instituto Universitario de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de 1994 a 2004, donde creó el grupo de investigación IULATERM- Léxico, Terminología, Discurso Especializado e Ingeniería Lingüística. Actualmente es miembro del Institut d'Estudis Catalans (IEC) y, desde julio de 2014, es presidenta de la Sección Filológica del IEC. Es importante señalar que la investigadora Cabré es doctora *honoris causa* por la Universidad de Ginebra 2018.

La TCT surgió con un objetivo principal que era rellenar los huecos dejados por la TGT, en especial en lo tocante al carácter interdisciplinario de esta y la concepción de poliedricidad del término, pudiendo ser entendida como la “Teoría de las puertas”, es decir, una teoría que concebía los términos como una unidad multidimensional y constituida por “puertas o vertientes” diversas, propiciando miradas y puntos de vista diferentes, dependiendo de la “puerta por la cual se adentrarse”. Lo que demuestra que un objeto, como es el caso del término, puede ser abordado de acuerdo con distintas disciplinas o perspectivas.

En esta entrevista que realizamos con la profesora Cabré, hemos podido observar que uno de los desafíos del trabajo del investigador en Terminología es convertir sus estudios en publicaciones reconocidas y, principalmente, todos los estudiantes y profesionales relacionados con las lenguas y traducciones se dediquen a desarrollar trabajos en este tema.

Glauber Lima Moreira (G.L.M.) y Lucimara Alves Costa (L.A.C.): Profesora Dra. Maria Teresa Cabré, en su opinión, ¿cuáles son los desafíos de la Terminología en los tiempos modernos? ¿Ha habido algún cambio significativo en la manera de concebir y trabajar con la Terminología en los últimos años? Si la respuesta es afirmativa, ¿podría mencionar algunos de ellos?

Teresa Cabré (T.C.): El primer desafío es hacerse reconocer como un campo disciplinar interesante y necesario en la formación de diferentes colectivos: todos los relacionados con las lenguas y la traducción, los que se dedican a la gestión del conocimiento, quienes se forman en cada una de las especialidades, etc.

G.L.M. y L.A.C.: La Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT, CABRÉ, 1999) tal como fue creada por usted, ¿puede describir los términos en toda su complejidad en los días actuales? ¿O cree usted que sería necesaria alguna reformulación o alteración en función de toda su experiencia adquirida en los últimos años?

T.C.: Intenta describir los términos en su complejidad. Para ello propone un marco general constituido por un conjunto de principios (Principio de poliedricidad, interdisciplinariedad, multifuncionalidad, abordaje múltiple) y condiciones (la más importante es la de no contradicción). El Modelo de las puertas facilita la comprensión del multiabordaje, y el Modelo de los escenarios la diversidad funcional de la terminología.

G.L.M. y L.A.C.: Respecto a los estudios sobre Terminología desarrollados en los últimos tiempos, especialmente los estudios centrados en la variación terminológica (CABRÉ, 1999, 2008), ¿usted cree que ha habido algún cambio significativo, o que aún no se ha abordado mucho y debería profundizarse en él mejor profundizado?

T.C.: Creo que se han trabajado todos los tipos de variación. Lo que se hace ahora es aplicar la variación a ámbitos temáticos distintos.

G.L.M. y L.A.C.: Si pudieras contextualizar qué es realmente la Terminología para los principiantes en este estudio, sobre todo para los estudiantes del área de Letras, ¿cómo la describiría?

T.C.: Para los estudiantes de letras que vayan a dedicarse a la descripción de las lenguas, la terminología es uno de los subcomponentes del léxico de estas lenguas. Creo que cada colectivo académico debe saber qué es para este colectivo la terminología,

porque varía en función de sus necesidades. Por ejemplo, para los especialistas de un ámbito los términos son los elementos que permiten representar y comunicar su conocimiento. Lo que más importa a los especialistas es que los términos sean precisos, exactos, idénticos si es posible a lo que deben “designar”. Para los lingüistas los términos son unidades de las lenguas naturales y, como tales, portadoras de significado y connotaciones.

G.L.M. y L.A.C.: De acuerdo con la definición que encontramos en el Diccionario de la Lengua Española (DLE, en línea), una de las acepciones de la terminología es el “conjunto de términos o vocablos propios de determinada profesión, ciencia o materia” y, de ahí que estemos en contacto con los términos todos los días y, muchas veces, las personas no se den cuenta de ello. En este sentido, ¿cree usted que todos nosotros debemos estudiar o tener una mayor consciencia de la terminología en nuestras vidas? ¿Por qué y para qué? Como essa consciência e conhecimento poderiam ser melhor aprofundados?

T.C.: Simplemente debemos ser conscientes que siempre que tratamos de información especializada, ya sea para clasificarla, reseñarla, enseñarla, etc., los términos son omnipresentes. Si vamos a un establecimiento comercial aquello que pedimos, la unidad léxica que utilizamos para pedir un producto es un término si está colocada en una parrilla de conocimiento preciso. Cuando buscamos un libro sobre una materia, los descriptores que utilizamos para localizar la obra desde el punto de vista de su contenido, también es un término.

G.L.M. y L.A.C.: Consideramos que es fundamental que los profesores de cualquier área motiven a sus estudiantes a tener mayor consciencia de la importancia de la terminología en su práctica profesional. Por ello, ¿cuál es la importancia para que un estudiante de filología, futuro profesional del área, estudie la disciplina de la terminología durante su formación de grado, pues, como sabemos, son pocas las facultades de Letras en Brasil, nuestro contexto de actuación, que ofrecen dicha asignatura durante la carrera universitaria?

T.C.: Creo que hay que ir creando conciencia de que cuando se estudia léxico allí están presentes también los términos.

G.L.M. y L.A.C.: Para los que presentan interés en empezar a trabajar con los estudios e investigaciones en el área de la Terminología, ¿qué consejo (s) les daría para que siguieran en este camino profesional? Actualmente, ¿hay un campo más productivo en relación con otro, es decir, un área en que uno obtendrá mayor éxito?

T.C.: Si van a dedicarse al trabajo terminológico práctico, deben describir qué tipo de trabajo van a hacer para formarse en los fundamentos y adquirir las habilidades metodológicas que les aseguren que tratan los términos adecuadamente.

G.L.M. y L.A.C.: Para finalizar, quisiéramos saber si podría hablar brevemente sobre las investigaciones desarrolladas por los miembros del Grupo IULATERM/IULA de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), los cuales están estrictamente relacionados con la Terminología, y, si es posible, de manera general, describir algún proyecto de gran relevancia en España o en otro país de Europa, de manera que nos ayudará a comprender la actuación de la Terminología en su área teórica o práctica.

T.C.: La aportación del grupo IULATERM ha sido la construcción de un marco teórico que no excluye visiones distintas de los términos, sino que permite seleccionar una u otra visión de la terminología (semasiológica u onomasiológica) de acuerdo con el trabajo que va a realizarse (indizar un texto, recopilar términos en un vocabulario, resolver consultas, enseñar una especialidad, etc.).

El constante cambio y evolución tecnológica y social, así como las necesidades originadas por esta progresión son las principales razones que justifican el surgimiento de nuevas ciencias y teorías científicas. Y con la terminología no fue diferente. Inicialmente, con los postulados de la Teoría General de la Terminología-TGT (WÜSTER), esta asignatura fue concebida como una propuesta prescriptiva para estandarizar los términos y un intento de evitar cualquier ambigüedad en la comunicación especializada. Con la evolución de la Terminología y el surgimiento de modernas teorías de la Terminología, como la Teoría Comunicativa Terminología-TCT (CABRÉ, 1999), por ejemplo, los diversos factores que influyen en la comunicación especializada comenzaron a considerarse: factores cognitivos, sociales y culturales e individuales.

En síntesis, hemos podido observar, en las palabras de la profesora Cabré, su concepción actual en lo tocante a la terminología y su posible aplicabilidad en las diversas áreas del conocimiento, poniendo de relieve la explicación de lo que sería efectivamente el

término, y la importancia en desarrollar investigaciones para poder aclarar el funcionamiento del término en el ámbito lingüístico. Además de ello, la relevancia de convertir las investigaciones realizadas y en desarrollo en trabajos reconocidos por la sociedad.

En este sentido, pensamos que el presente texto pueda ofrecer una lectura necesaria para profundizarse en el tema y percibir que, estudiando el léxico, también estamos en contacto directo con el término. Por tanto, esperamos que esta iniciativa de preparar el presente diálogo con la profesora Cabré sea una difusión científica de gran utilidad para todos nosotros que estamos interesados e involucrados en el área, sobre todo los que desarrollan sus estudios en el ámbito de la lingüística aplicada.



Recibido el 17/03/2020. Aceptado el 25/03/2020.