

Antônio Luciano Pontes
Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo
Glauber Lima Moreira
Hugo Leonardo Gomes dos Santos
Lorena Américo Ribeiro Fachine
(Organizadores)

PERSPECTIVAS

em Lexicografia e Terminologia

Letens

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Frago	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Antônio Luciano Pontes
Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo
Glauber Lima Moreira
Hugo Leonardo Gomes dos Santos
Lorena Américo Ribeiro Fachine
(Organizadores)

PERSPECTIVAS EM LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA

1ª Edição
Fortaleza - CE
2018



PERSPECTIVAS EM LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA

© 2018 *Copyright* by Antônio Luciano Pontes, Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo, Glauber Lima Moreira, Hugo Leonardo Gomes dos Santos e Lorena Américo Ribeiro Fechine

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação e Capa

Narcelio Lopes

Revisão Técnica

Antônio Luciano Pontes, Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo, Glauber Lima Moreira,
Hugo Leonardo Gomes dos Santos e Lorena Américo Ribeiro Fechine

Revisão de Texto

Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo, Glauber Lima Moreira, Hugo Leonardo
Gomes dos Santos, Lorena Américo Ribeiro Fechine, Letícia Joaquina de Castro
Rodrigues Souza e Souza e Fabiana da Silva França (Revisão ABNT)

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

P467 Perspectivas em Lexicografia e Terminologia [livro eletrônico] /
 Antônio Luciano Pontes...[et al.] (Organizadores) . -Fortaleza :
 EdUECE, 2018.

319 p. : il.

ISBN: 978-85-7826-625-7

1. Linguística. 2. Lexicografia. 3. Terminologias. I. Pontes,
Antônio Luciano. II. Título.

CDD: 413

“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.”

Maria Tereza Camargo Biderman (1996, p. 31-32)

Prefácio

“A palavra é a pedra de toque da linguagem humana”, afirmou Maria Tereza Biderman em seu texto **Dimensões da Palavra**, publicado em 1998. Naquele momento, a autora discutia, a partir de três das possíveis dimensões (mágica/religiosa, cognitiva e linguística), alguns dos vários ângulos de descrição e análise dessa que, para ela, caracterizava-se como uma “complexa matéria”. É, pois, em torno dessa complexidade e dessas e outras diferentes dimensões que giram as discussões do presente livro. Sob o título **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia**, essa coletânea reúne uma rica e relevante diversidade de debates sobre a *palavra*. Não da palavra em si mesma, mas dela articulada ao visual; como objeto de ensino e aprendizagem; muitas vezes marginalizada, como as gírias; ou carregada de significados especializados, usada e divulgada em contextos discursivos técnico-científicos. Acrescenta-se, ainda, discussão sobre um “tipo diferente de palavras”: “as palavras” manifestadas por meio de sinais (*LIBRAS*). Em linhas gerais, os trabalhos aqui reunidos contemplam “as palavras” em um de seus ambientes: o dicionário. Desse modo, o leitor tem um leque de perspectivas de descrição e análise que certamente contribuirá para as pesquisas lexicográficas e terminológicas no Brasil, fortalecendo, assim,

essa grande e multidisciplinar área do conhecimento que são os Estudos do Léxico, seja com foco na elaboração, análise ou uso do dicionário; seja na descrição das unidades léxicas; seja no ensino.

Odair Luiz Nadin da Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Apresentação

Embora a elaboração de dicionários de diferentes naturezas e finalidades não seja novidade, a reflexão sobre o léxico e sobre o fazer lexicográfico e/ou terminológico não faz parte da cultura acadêmica brasileira. Essa realidade vem sendo modificada com a publicação de coletâneas e livros que abordam a temática do léxico, bem como o desenvolvimento de pesquisas em diversos níveis acadêmicos. No entanto, o léxico ainda não recebe a devida atenção, tanto no tocante às pesquisas científicas quanto em relação à formação de professores.

Herbert Andreas Welker, no primeiro capítulo de sua obra "*Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*", destaca que uma primeira apresentação sobre os assuntos lexicográficos no Brasil ocorreu em 1984, com a publicação de dois artigos de autoria de Maria Tereza Camargo Biderman. Após essas obras seminais, ocorreu o surgimento do Grupo de Trabalho *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), em 1986. Então, a discussão sobre as obras lexicográficas, antes restrita às regiões Sul e Sudeste, começou a se espalhar pelo Brasil e surgiram diversos programas de pós-graduação com linhas de pesquisa que abrangiam a Lexicografia e a Terminologia.

Em contexto local, mais especificamente na Universidade Estadual do Ceará, em 2006, surgiu o Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (Letens). Desde sua criação, o grupo busca, no espírito da Linguística Aplicada, promover o diálogo entre a Lexicografia/Terminologia e as diferentes áreas dos estudos linguísticos. Essa prática é visível, inclusive, nos trabalhos que compõem a presente obra. Embora alguns autores aqui presentes não façam parte do Letens, seus trabalhos apresentam tal característica como semelhança.

Esta coletânea é composta por dez capítulos. Apresentaremos, em linhas gerais, as discussões empreendidas em cada capítulo, a fim de instigar a curiosidade e preparar o leitor para o que está por vir nas páginas desta obra.

No primeiro capítulo, *Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros*, de Antônio Luciano Pontes, o autor concebe o verbete lexicográfico como um texto multimodal e propõe uma categorização para análise de seus recursos visuais tomando por base a tipologia dos visuais de Rowley-Jolivet (2002) e a classificação das informações microestruturais conforme Finatto (1993). Conclui que recursos visuais diversos desempenham diferentes funções no texto do dicionário. Além disso, tais recursos permitem um rápido acesso às informações por parte do leitor e são utilizados de forma distinta em cada obra.

Em seguida, no capítulo *O uso do dicionário de língua portuguesa no ensino da escrita*, Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo apresenta uma sequência didática para desenvolver as habilidades de uso do dicionário de língua

portuguesa, explorando as marcas de uso para o ensino da escrita. Tal proposta é destinada aos alunos do 6º ano do ensino fundamental e aborda as estruturas do dicionário e suas informações.

Em *Metalexigrafia pedagógica: o efeito do ensino do uso do dicionário no desempenho de estudantes do ensino fundamental I*, Francisco Iací do Nascimento e José Hipólito Ximenes de Sousa examinam o impacto que o ensino do uso do dicionário tem sobre o desempenho de estudantes do ensino fundamental I. O estudo teve caráter quase-experimental e foi realizado com alunos do 5º ano de uma escola pública, os quais foram divididos em dois grupos, um experimental e outro controle. Os pesquisadores verificaram que o ensino do uso do dicionário melhorou o desempenho dos alunos do grupo experimental no que se refere à utilização desse tipo de obra.

No capítulo intitulado *El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera – ELE*, Glauber Lima Moreira e Valdecy de Oliveira Pontes aprofundam suas reflexões em torno do uso do dicionário em sala de aula como ferramenta para o ensino de ELE. Os autores comprovam e afirmam que o dicionário monolíngue de aprendizagem (DMA) deve ser apresentado aos estudantes como mais um recurso didático porque contribui efetivamente para o desenvolvimento do ensino da língua estrangeira (LE).

No capítulo seguinte, *The visual metadiscourse of the inserts of an English dictionary*, Lorena Américo Ribeiro Fachine e Antônio Luciano Pontes investigam a função meta-discursiva das cores e das imagens no material interposto

de um dicionário de língua inglesa, tomando como base as categorias propostas por Kumpf (2000) para análise do metadiscorso visual, bem como a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006) para exame dos arranjos visuais. Observam que os recursos visuais utilizados para a elaboração do material interposto do dicionário organizam conteúdos, guiam o usuário da obra, atraem sua atenção para a leitura e estabelecem uma comunicação concisa entre o autor e o leitor do dicionário.

No capítulo *A variação terminológica denominativa na Lexicografia no Brasil: pressupostos para se estabelecer as bases teórico-metodológicas para o Dicionário de Lexicografia Brasileira*, de autoria de Lucimara Alves Costa, Maria Teresa Cabré e Claudia Zavaglia, apresenta-se parte das discussões e dos achados resultantes da pesquisa de doutorado da primeira autora. A partir do diálogo entre a Lexicografia e a Terminologia, em sua vertente Comunicativa, as autoras propõem as bases teórico-metodológicas de um Dicionário da Lexicografia Brasileira pautado em um corpus de trezentos textos especializados da área de Lexicografia escritos na variante brasileira da língua portuguesa entre os anos de 1980 e 2013.

Em *A terminologia da Educação a Distância: proposta de classificação dos termos em tutoriais de Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, Márcio Sales Santiago apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo estudar a terminologia da Educação a Distância (EAD), em particular os termos presentes em tutoriais elaborados para ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Ao levar em conta aspectos ligados à natureza do domínio, à finalidade do gênero,

aos seus destinatários, à presença e ao uso da terminologia nos tutoriais, o autor propõe a classificação dos termos em quatro grupos temáticos. Essa classificação permite observar que a EAD, como área do conhecimento, possui um caráter multidisciplinar, o que se reflete na sua terminologia.

No capítulo *Dicionário eletrônico on-line disponível no Acesso Brasil: uma análise microestrutural no viés da Lexicografia Pedagógica*, de Nádia Maria dos Santos Pinho e Francisco Edmar Cialdine Arruda, é apresentada uma análise do dicionário eletrônico online Acesso Brasil como material virtual disponível na internet para todos os interessados em Libras. Os autores destacam a relevância do uso do dicionário eletrônico no desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos em salas de aula inclusivas.

No capítulo *A marcação de gírias em dois dicionários escolares*, Nayane Carneiro Araújo e Hugo Leonardo Gomes dos Santos discutem as semelhanças e as divergências entre dois dicionários escolares, Caldas Aulete (2011) e Ferreira (2011), em relação ao fenômeno da gíria. Os autores se fundamentam nas discussões de Pontes (2009) e Welker (2004), quanto à Lexicografia, e de Preti (2000a, 2000b, 2000c) e Patriota (2009), em relação à gíria. Em sua pesquisa descritiva, os autores destacam que, devido à complexidade do fenômeno da gíria, há muito mais divergências do que semelhanças entre os dicionários analisados. Os autores ainda destacam que esse aspecto é de grande importância para professores e acadêmicos no desenvolvimento de suas atividades docentes e acadêmicas.

Por fim, no último capítulo, intitulado *Estudo da relação verbo-visual no dicionário Aurelinho*, de Thaísa Maria

Rocha Santos, a autora analisa a configuração multimodal de exemplares de verbetes de um dicionário infantil, tomando como referência as relações de status e lógico-semânticas estabelecidas entre o texto verbal e o visual, segundo Martinec e Salway (2005). Conclui que, nos verbetes, predomina a desigualdade entre o texto e a imagem, pois a imagem ilustra somente parte do texto, e a exemplificação, pois a imagem normalmente é menos geral que o texto, e, portanto, exemplifica-o.

Nesses dez capítulos, buscamos, como o próprio nome de nossa obra indica, demonstrar diversas possibilidades de pesquisas acadêmicas, de perspectivas teórico-metodológicas de apreensão dos fenômenos que envolvem o léxico (geral e de especialidade) e as obras lexicográficas e terminológicas. Esperamos que a leitura seja prazerosa e, quem sabe, uma porta de entrada para os curiosos a respeito das Ciências do Léxico.

Os organizadores

Sumário

Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros 16

Antônio Luciano Pontes

O uso do dicionário de língua portuguesa no ensino da escrita 51

Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo

Metalexigrafia Pedagógica: o efeito do ensino do uso do dicionário no desempenho de estudantes do ensino fundamental I 72

Francisco Iaci do Nascimento

José Hipólito Ximenes de Sousa

El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera – ELE 120

Glauber Lima Moreira

Valdecy de Oliveira Pontes

The visual metadiscourse of the inserts of an English dictionary 140

Lorena Américo Ribeiro Fechine

Antônio Luciano Pontes

A variação terminológica denominativa na Lexicografia no Brasil: pressupostos para se estabelecer as bases teórico-metodológicas para o Dicionário de Lexicografia Brasileira 162

Lucimara Alves Costa

Maria Teresa Cabré

Claudia Zavaglia

A terminologia da Educação a Distância: proposta de classificação dos termos em tutoriais de Ambientes Virtuais de Aprendizagem..... 200

Márcio Sales Santiago

Dicionário eletrônico on-line disponível no Acesso Brasil: uma análise microestrutural no viés da Lexicografia Pedagógica...216

Nádia Maria dos Santos Pinho

Francisco Edmar Cialdine Arruda

A marcação de gírias em dois dicionários escolares..... 256

Nayane Carneiro Araújo

Hugo Leonardo Gomes dos Santos

Estudo da relação verbo-visual no dicionário Aurelinho 287

Thaísa Maria Rocha Santos

Sobre os autores..... 302

Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros

Antônio Luciano Pontes¹

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da Lexicografia Prática, ainda que de forma acanhada, os recursos visuais fazem parte do texto lexicográfico, por serem tais recursos necessários à constituição de verbetes, tornando-os mais objetivos e mais breves. Hoje, com as inovações tecnológicas da pós-modernidade e com a visão de dicionário como livro didático, os metalexicógrafos voltados para o ensino passaram a reconhecer como características essenciais a funcionalidade comunicativa e a face estética ou decorativa dos textos lexicográficos. Por esses e outros motivos, as ilustrações, as cores, os recursos tipográficos e as imagens tornaram-se fundamentais na constituição do texto lexicográfico, funcionando, na maioria dos casos, como recursos metadiscursivos²

1 Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Metadiscorso entendido como atividades metadiscursivas que contribuem para explicitar e sumarizar informações, orientar as expectativas do leitor, relacionar as partes com o todo do texto e criar uma relação de interação entre o autor e o leitor

visuais (KUMPF, 2000) e recursos metadiscursivos verbais (marcadores metatextuais³ para Valdebenito, 2015).

Neste capítulo, apresento algumas contribuições teóricas de autores mais antigos e outros mais recentes sobre a importância dos vários modos semióticos na constituição do dicionário. Assim é que lembra Martinez de Sousa (1995): na hora de estabelecer a grafia de um dicionário, deve-se pensar não somente na economia de espaço, mas também no leitor. Isso nos levará a não desconsiderar as regras de legibilidade e as medidas que se possam tomar para conseguir a estética do impresso, das quais um dicionário, pelo seu propósito pedagógico, não deve prescindir.

Gutiérrez Rodilla (1998, p. 29) também reconhece a necessidade dos recursos não verbais no texto lexicográfico. A autora identificou três funções principais desses recursos: a) reforçar a informação que se transmite com palavras (algo similar ao que ocorre com os gestos ou as mudanças de entonação na linguagem oral); b) facilitar a compreensão e apreensão dos conceitos; c) ajudar a avançar e aprofundar um conhecimento.

Garcia de Quesada (2001) aponta entre os quatro métodos utilizados para explicar o significado de uma unidade léxica como entrada de um verbete de dicionário a ilustração como um dos mais importantes, a qual consiste em imagens, tabelas e outros elementos gráficos.

(CRISMORE, 1984). Para Kumpf (2000), o metadiscorso visual é um discurso que os escritores utilizam para organizar o conteúdo, disponibilizando pistas e indicadores visuais que auxiliam os leitores a caminhar pelo texto, além de influenciar a recepção desses textos.

3 Recursos metatextuais dizem respeito à organização textual como, por exemplo, os marcadores endofóricos que são expressões linguísticas que têm a função de apontar, em forma anafórica ou catafórica, para outras porções de um texto que se está lendo ou escrevendo. (VALDEBENITO, 2015).

Finatto (1993) identifica entre os constituintes da microestrutura a ilustração e os ordenadores estruturais, sendo esses últimos marcadores (numéricos ou de pontuação) que podem sinalizar áreas de busca, diferenças de aceção, ou instruções de substituição (normalmente representadas pelo til (~) ou travessões). Além desses recursos, há símbolos que cumprem função demarcativa, acrescenta a autora.

Garriga Escribano (2003, p.105) define o verbete por meio de traços visuais. Segundo o autor, o verbete ocupa um parágrafo e fecha-se com um ponto final, configurando-se uma unidade gráfica. Farias (2010), relatando pesquisas em torno de aspectos pictóricos dos dicionários de língua, afirma que há uma significativa preferência pelo uso em obras para aprendizes, ao passo que os dicionários gerais não aproveitam o potencial das imagens na sua composição. Isso, segunda a autora, faz reforçar a ideia de que as ilustrações variam conforme o tipo de dicionário.

Ainda de acordo com Farias (2010), na tradição lexicográfica brasileira, assim como em outras tradições, hispânica e inglesa, as ilustrações são escassamente aproveitadas. Diante disso, a autora se posiciona apoiada no dicionário DIVOX (1997) em favor da presença das ilustrações, afirmando que a explicação verbal é insuficiente para dar a imagem de uma coisa ao leitor que não a conhece antes. Nesse caso, é necessário apelar para o desenho, não como simples ilustração decorativa do livro, mas como explicação gráfica da palavra.

Pesquisas sobre Lexicografia mais recente, no seio do grupo LETENS têm sido desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos da Multimodalidade e com base em termos metodológicos da Gramática do Design Visual. É o

caso de alguns trabalhos desenvolvidos como tese, dissertação, artigo, como os de Pontes (2008, 2010a, 2010b), Cialdine Arruda (2009), Gläser (2011), Monteiro (2011), Fachine e Pontes (2011a, 2011b, 2012), Fachine (2013), Nascimento e Pontes (2011), Nascimento (2013), Duarte (2014), Sousa (2014), só para citar alguns.

A vantagem de estudos respaldados pela abordagem multimodal é conceber o dicionário como texto multimodal, não sendo ignorada a diversidade de modos semióticos, todos em graus de importância iguais e cada qual possuindo limitações e potencialidades (SILVA, 2006).

Neste estudo, tenho como objetivo analisar os tipos visuais em verbetes lexicográficos, como também é meu objetivo discutir os fatores responsáveis pelas escolhas de recursos verbais e não-verbais utilizados na construção das informações que compõem o texto-verbete. Para desenvolver este artigo, aproprio-me das categorias, com adaptações, usadas por Rowley-Jolivet (2002) e por Finatto (1993), bem como dos fundamentos metalexográficos apresentados por Cordero Monge (2007), Porto Dapena (2002) e Pontes (2009), para o conceito de verbete.

O material de análise é composto por verbetes extraídos de dicionários escolares (do tipo 3) avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber: Aurélio Júnior (2011), Aulete (2011), Houaiss (2010), Saraiva Jovem (2011).

Este texto compreende três seções. Na primeira, apresento os fundamentos lexicográficos do dicionário escolar, na segunda, discuto as bases teóricas relativas ao verbete lexicográfico enquanto texto multimodal, e, por úl-

timo, empreendo a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico relativo à Lexicografia Pedagógica, às teorias do texto lexicográfico e à Semiótica.

2 FUNDAMENTOS DE METALEXICOGRAFIA

A Metalexigrafia, segundo Porto Dapena (2002, p. 23), tem o próprio dicionário como objeto de estudo e contempla vários campos de estudo, dentre eles: teoria da organização do trabalho lexicográfico, princípios da Lexicografia monolíngue e plurilíngue, estudo crítico dos dicionários, reflexões sobre a tipologia dos dicionários e teoria do texto lexicográfico.

As pesquisas no campo da Metalexigrafia servem de fundamentos sólidos para o fazer lexicográfico e para as discussões relativas à Lexicografia Pedagógica. Neste campo de estudo, a disciplina trata, ainda, de aspectos relativos aos recursos multimodais e à estrutura composicional do texto do dicionário.

2.1 TIPOLOGIAS LEXICOGRÁFICAS

O dicionário escolar, o que me interessa aqui, classifica-se, conforme a proposta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em quatro categorias, definidas em função do usuário, da escolaridade e da quantidade de informação em cada tipo de dicionário. No quadro abaixo, apresento a proposta de classificação dos dicionários pelo PNLD-Dicionários 2012:

Quadro 1- Tipos de dicionários e sua caracterização de acordo com o PNLD - Dicionários 2012

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

Fonte: Brasil (2012).

Além dos tipos de dicionários propostos pelo PNLD, temos os dicionários gerais, obras que podem apresentar uma extensa macroestrutura e uma microestrutura não tão exaustiva. A microestrutura, neste tipo de dicionário, não pretende explicitar informações consideradas desnecessárias, ao pressupor o lexicógrafo que o usuário compartilha com ele os mesmos conhecimentos sobre a língua.

São estas, como se pode perceber, obras mais decifradoras do que facilitadoras da codificação. Ou seja: os dicionários gerais servem mais para a leitura do que para a produção de texto, pois prescindem, por exemplo, de informações estilísticas, colocacionais e gramaticais.

Na escola, os dicionários gerais têm sua importância para os aprendizes, pelo menos para os do Ensino Médio, os quais, ao finalizar seus estudos, deveriam ser capazes de consultar os dicionários gerais mais importantes de uma língua, como pontos de referência para ampliar e reciclar, em qualquer fase da vida, seus conhecimentos lexicais e gramaticais. (CARRETER, 1971 citado por ÁVILA MARTÍN, 2000).

2.2 VERBETE LEXICOGRÁFICO: ENTRADA E MICROESTRUTURA

Em uma obra lexicográfica, os verbetes são segmentos textuais, devidamente ordenados e delimitados, que contêm, em primeira posição, uma entrada (ou lema) e, em segundo lugar, uma série de informações relativas a ela (CORDERO MONGE, 2007), o que se define como microestrutura. Em outras palavras, o verbete é entendido como parte de um dicionário, encabeçado por uma unidade léxica⁴ e sua finalidade é definir essa unidade ou compará-la com outra ou com outras (PORTO DAPENA, 2002). O verbete, como estrutura temática, é formado de Tema e Rema. O Tema tem lugar na primeira posição e se constitui de uma unidade léxica que, segundo

4 Unidade que se localiza na entrada do verbete, logo denominada entrada (ou lema), representante de todas as variantes da palavra e tradicionalmente constituída pelo infinitivo para os verbos e pelo masculino singular para os substantivos, adjetivos e pronomes.

Fries (1997), orienta o leitor para o que vai ser comunicado. Nos termos de Halliday (1994), Tema “é o que eu, o falante, escolho como ponto de partida” e Rema pode ser definido como as informações relativas ao Tema ou tudo que for dito sobre ele. Como defendo, conforme Pontes (2009), ser o verbete um texto multimodal, prefiro me utilizar dos termos Dado/Novo como análogos aos termos Tema/Rema, como descritos por Halliday (1994), para explicar o posicionamento dos elementos da oração, considerando então o valor de informação à esquerda e à direita, nos termos de Kress e Van Leeuwen (2006).

Ainda sobre o conceito de microestrutura, posso afirmar que tal noção é organizada a partir de informações sobre a entrada, as quais se leem horizontalmente, em uma ordem fixa, de forma diferenciada, previamente estabelecida em cada dicionário. Noutras palavras, as informações que ocorrem na microestrutura do dicionário podem variar em função do propósito do dicionário, de seus usuários ou de vários outros fatores.

A microestrutura compõe-se, ainda, de dois tipos fundamentais de informações: aquelas que dizem respeito ao comentário de forma (CF) e aquelas que constituem o comentário semântico (CS). Este tipo de comentário significa um conjunto de informações relativas ao lema como significado: definição, ilustração, exemplos de uso, sinônimos e antônimos. O CF define-se como um conjunto de informações relativas ao lema como significante: grafia, separação silábica, informações de pronúncia, classe de palavra, flexão de número, superlativos e comparativos, diminutivos e aumentativos, transitividade, marcações⁵.

5 Damim (2005) apresenta as informações citadas, que julga serem importantes para o programa de microestrutura de um dicionário escolar.

Farias (2013) propõe para os dicionários tipo 3, categorização proposta pelo Plano Nacional Livro Didático (PNLD), a divisão do Comentário Semântico em duas partes: a primeira, de orientação semasiológica, voltada para as informações que auxiliam o escolar na compreensão dos textos como: a definição, a ilustração, a explicação enciclopédica, e a segunda, de orientação onomasiológica, voltada para a tarefa de produção de textos, como a definição, os sinônimos etc.

Há várias formas de classificação de microestrutura, segundo um critério determinado, que pode ser pelo número de acepções, tipo de unidade léxica, tipo de informação, ou pela complexidade estrutural. A seguir, apresento as classificações da microestrutura quanto ao número de acepções e quanto à complexidade.

- a) Pela quantidade de acepções, a microestrutura pode ser monossêmica constituída por uma só acepção, ou polissêmica, com mais de uma acepção. Garriga Escribano (2003, p. 107) entende por acepção cada um dos sentidos realizados de um significado, aceito e reconhecido pelo uso, que no dicionário aparece verbalizado por meio da definição lexicográfica.
- b) Pela complexidade estrutural da microestrutura, esta pode ser simples ou composta. A simples defino com base em Finatto (1993, p. 91), sendo aquela microestrutura que tem dois tipos básicos de segmentos (comentário de forma e comentário semântico) e que se configuram sempre como constituintes imediatos de verbete (VBT). A microestrutura composta,

ao contrário, tem como constituintes de VBT subverbetes⁶ ocupados por sublema com respectivos CS e CF.

Dessa forma, Finatto (1993), com base na Lexicografia alemã, concebe a microestrutura como um conjunto de informações ordenadas hierarquicamente relacionadas a uma entrada. No caso das subentradas, elas se encaixam na microestrutura, localizam-se hierarquicamente abaixo da entrada e são representadas por fraseologias, dos tipos lexemas complexos, colocações, expressões idiomáticas e locuções.

Baylon e Fabre (1994), Rey-Debove (1984) e Finatto (1993) sintetizam os componentes no programa de informação sobre cada unidade léxica que pressupõem necessários à competência comunicativa do aluno que utiliza o dicionário tipo 3, quais sejam: o componente gráfico e fônico (mostrar a grafia da palavra, sua acentuação e sua pronúncia), o componente morfossintático (indicação de categoria gramatical, gênero e número, processos de formação de palavras), a rotulação diassistemática⁷ (as marcações diatópicas e diatráticas, a marcação terminológica, normalizações de uso).

Além dessas informações, o componente semântico (a definição do significado, os exemplos de uso, as informações paradigmáticas, como sinônimos, antônimos, por exemplo), as remissões, que indicam referências a outras partes do dicionário onde também aparece o lema, e as notas – esses vários tipos de informações também são considerados como pertencentes ao dicionário tipo 3.

6 Aqui utilizo o termo lema com significado distinto de sublema, e subverbeta com significado distinto de subentrada.

7 Indica restrições de uso.

Podemos ainda acrescentar, ressaltadas por Sanromán (2000), as seguintes informações necessárias à constituição da microestrutura: usos metafóricos das unidades léxicas e, ainda, as suas capacidades combinatórias, que contemplam as combinações livres, as combinações restritas, ou colocações, os frasemas, as fórmulas de rotina. Por último, o autor assinala que implicará dever ser no dicionário consignado e etiquetado convenientemente todo esse tipo de informação.

Para se opor à microestrutura, há uma outra dimensão na constituição do texto dicionário, a macroestrutura, constituída por todas as suas entradas dispostas verticalmente de acordo com um determinado critério ordenador, enquanto a microestrutura é constituída de um programa de informações para a organização do verbete (REY-DEBOVE, 1984). Nesse sentido, para Finatto (1993), a entrada é o endereço ou localização mais importante, pois pertence à estrutura de acesso do dicionário. A entrada, então, pertence às duas dimensões: à microestrutura, quando é então denominada subentrada, e à macroestrutura, quando é denominada entrada, daí multifuncional, por ocupar duas funções: uma no eixo macroestrutural, e outra, no eixo microestrutural.

3 O VERBETE COMO TEXTO MULTIMODAL

O verbete lexicográfico é um texto multimodal, visto que os códigos verbais e visuais que o compõem não veiculam o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada

um deles pode ser mais bem utilizado para determinado aspecto, dependendo daquilo que se deseja informar. Assim, quaisquer códigos verbais e visuais utilizados na constituição dos verbetes, conforme Silva (2006, p. 29), possuem limitações e potencialidades.

Como em qualquer texto, segundo assinala Silva (2006, p. 29), não há como falar de uma simples “tradução” de um modo de linguagem para outro, nem se pode dizer que o código visual depende do verbal. Em outros termos, o componente visual se integra ao texto verbal, mas de modo algum é dependente deste; similarmente, o oposto também é válido. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 17). Assim sendo, todo texto é multimodal. E todos esses modos e recursos semióticos significam e funcionam.

Com base em Descardecí (2002, p.19), eu diria que, como qualquer outro texto impresso, a escrita no verbete “é apenas um dos modos de representação da mensagem”, além do visual. Em resumo, no texto-verbete, além do código escrito, outras formas de representação como a cor, a diagramação da página, a formatação da letra (tamanho da fonte, cor, estilo etc.), a presença de ilustrações visuais, símbolos não alfabéticos (marcadores numéricos), as iniciais maiúsculas e a pontuação interferem na mensagem a ser transmitida, assumindo várias funções e sentidos.

Logo, não se pode lê-lo ou consultá-lo prestando atenção apenas à mensagem escrita, pois esta coexiste com uma série de outros elementos representacionais, também ditos semióticos (PONTES, 2009).

4 ANÁLISE DO GÊNERO VERBETE: A TIPOLOGIA DE VISUAIS

Para compor a tipologia de visuais, tomei por base a *typology of the visuals* de Rowley-Jolivet (2002) e a classificação das informações microestruturais de Finatto (1993), as quais ressignifiquei, a partir da observação dos dados da pesquisa. A partir daí, cheguei aos seguintes tipos visuais:

- a) Ordenadores estruturais, como sinais de pontuação, números, símbolos, cor⁸.
- b) Visuais figurativos (figuratives) como imagens, desenhos, fotos.
- c) Visuais escriturais (escripturals) ou textuais (texts), como abreviaturas, reduções de palavras, palavras-guia, cabeçalhos, etiquetas, legendas de imagens.

4.1 ORDENADORES ESTRUTURAIS VISUAIS:

Ordenadores são marcadores (representados por números, por abreviaturas, por sinais de pontuação, por símbolos, por cores, por recursos tipográficos) que podem sinalizar áreas de busca, diferenças de aceção, remissões, demarcação etc.

⁸ Finatto (1993) define os ordenadores como sendo marcadores geralmente representados por recursos gráficos, sinais de pontuação ou números, que podem sinalizar áreas de busca, diferenças de aceção, instruções de substituição etc.

4.1.1 Os números

O número aparece nos dicionários com uma ou várias funções. No Aurélio Júnior (2011), por exemplo, os números arábicos assumem várias funções, quais sejam:

- a) A de identificar e separar na microestrutura do dicionário as acepções de um lema polissêmico, como: **es.pe.cu.la.dor** que tem duas acepções: **1.** Que especula; **2.** Aquele que se vale das oscilações do mercado, para obter lucros. Quando o verbete tem apenas uma acepção, não há registro de número para a função em tela. Com relação à subentrada, esta não vem numerada, mas se algumas delas têm várias acepções, aí sim, são numeradas com algarismo arábico.
- b) A de distinguir verbetes diferentes cujas entradas possuem a mesma grafia. O número vem na forma de índice, em tamanho pequeno, colocado junto à entrada dos verbetes, porém elevado. É o caso das entradas que representam homônimos como em: **do.mi.ci.li.ar**¹ e **do.mi.ci.li.ar**².
- c) A de guiar o leitor de um lema para outro lema, desempenhando a função de remissivas. Esse(s) número(s), esclarece a equipe do dicionário, ainda “representa(m) uma (ou várias) acepção(ões) específica(s) em um verbete a ser pesquisado, caso ele tenha várias acepções”, como em: **pro.cu.ra 2.** Demanda. **(3).** No verbete “demanda”, o consulente espera que na acepção 3 estejam as informações complementares que o leitor busca sobre a unidade léxica “procura”.

Em resumo, tal como a maioria dos tipos visuais, o número assume, no verbete, as funções de remissão, de separação de acepções e de indicativo de entradas diferentes representadas por homônimos na macroestrutura do dicionário. Em particular, a função de separar por número a acepção no interior da microestrutura já é tradição na Lexicografia brasileira.

4.1.2 A cor

A cor é um recurso semiótico que serve como porta de acesso às informações para o consulente, podendo identificar de imediato uma informação de que ele necessita. Assim, nos verbetes do dicionário Aurélio Júnior (2011), o lema vem em azul e em negrito para indicar ser ele o ponto de partida da enunciação e, além disso, todas as informações predicativas, ou remáticas, partem dele, por ser o Tema do enunciado.

A cor ainda aproxima elementos que possuem a mesma função distribuídos ao longo do texto. Assim, em um nível abaixo da entrada principal, dentro da microestrutura, situa-se a subentrada, que se apresenta com um grau de saliência visual alta, mas em um grau menor em relação à entrada. É o que se observa em Aurélio Júnior (2011): a saliência gera relações de hierarquia entre a entrada e a subentrada, uma vez que a entrada, bem saliente, contrasta com a subentrada saliente, mas em grau menor, pela perda do negrito. Assim, no verbete “**ma.ré**”, a entrada está em azul e em negrito, já a subentrada “**maré alta**”, apenas em azul, demonstrando estar em um grau de saliência

cia um pouco menor. Nesses exemplos, tem-se um caso de rima visual.⁹

No Aurélio Júnior (2011), a entrada aparece em azul e em negrito e a subentrada apenas em azul, demonstrando, portanto, graus de saliência diferentes: a primeira, a entrada principal, representada por palavra-simples ou compostas, e a segunda, a subentrada, representada pelas fraseologias e situada no final do verbete, formando uma espécie de verbete encaixado. Assim, pela diferença de localização no verbete é que se pode justificar a diferença de tonalidades de cor, mas a semelhança de cor justifica-se pela semelhança de função.

Em resumo, a entrada, assume então uma dupla função no texto do dicionário: uma função na macroestrutura e outra na microestrutura, como já discutido. Essa afirmação está em consonância com Porto Dapena (2002, p. 184) quando afirma que a entrada tem caráter abstrato e forma parte do que alguns chamam nomenclatura do dicionário, isto é, estudado por este, enquanto que tanto o lema como o enunciado são formas concretas da palavra-entrada e formam parte do verbete lexicográfico ou microestrutura do dicionário.

Mas vale lembrar que a marcação da cor na entrada do verbete também já é uma convenção, o que não é convencional é o tipo de cor, que não é a mesma para todos os dicionários. Para Kumpf (2000), a convenção está relacionada ao que o leitor deverá esperar quanto à aparência do documento, baseado em um modelo já conhecido. A con-

9 Rima visual: entendida como um recurso de conexão formado pela integração de fontes, imagens e cores semelhantes entre si, combinando duas ou mais unidades informacionais na composição.

venção no que se refere à cor, portanto, faz com que o leitor possa navegar no dicionário com mais rapidez. Mas os lexicógrafos podem tomar decisões distintas influenciados pelas teorias linguísticas modernas, pelas novas tecnologias e pelas crenças que possuem sobre o consulente. Neste caso, o lexicógrafo deve ter o cuidado de no guia de uso do dicionário fazer constar as suas decisões, para que os consulentes possam conhecer melhor a obra que irão consultar.

4.1.3 Os símbolos

As funções representadas pelos símbolos realizam-se nos dicionários escolares através de dois tipos de signos lexicográficos diferentes, que se classificam em clássicos e especiais ou motivados (SOUSA *apud* MARTINEZ DE SOUSA, 1995). Os clássicos são empregados na Lexicografia com seu significado próprio (como os usados para indicar transcrição fonética, para indicar fronteira de palavra, etc.), já os do tipo especial ou motivado são criados por cada lexicógrafo. Entre estes, há alguns que surgiram recentemente, com o advento das novas tecnologias. O dicionário Saraiva (2011), por exemplo, criou o símbolo de um livro para preceder uma nota enciclopédica no interior de um verbete.

Os símbolos assumem várias funções e variam de autor para autor. Por esse motivo, encontram-se nas páginas iniciais do dicionário com seus significados explicitados, o que facilita a compreensão da funcionalidade de cada símbolo presente no interior dos verbetes. Assim, o símbolo de um **losango cheio** (◆), no Aurélio Júnior (2011), tem função demarcativa, pois separa a subentrada de ou-

tros segmentos do verbete. No mesmo dicionário, um **ponto grosso** (●) expressa mudança de categoria gramatical. Já o Houaiss (2010) emprega um quadrado colorido de vermelho para indicar mudança de categoria gramatical. No Aulete (2011), não há nenhum símbolo para expressar tal função.

No dicionário Houaiss (2010), a remissão é representada por uma seta (←). No Aulete (2011), a substituição vem sinalizada por um til (~), que ocorre quando a base das fraseologias constantes do verbete já está na entrada principal. Já o Houaiss (2011) abrevia expressões que constam como subentradas mantendo a letra inicial da expressão seguida de um ponto, como em: “**ma.ré**” **m.alta**. Porém, é mais usual entre os dicionaristas usarem o sintagma por inteiro. No Aurélio Júnior (2011), por exemplo, talvez para facilitar a consulta das subentradas, não há utilização de símbolos substitutivos; ao contrário, prefere-se escrever a subentrada completa. Assim, para a entrada “**dei.xar**” desse dicionário, escrevem-se como subentradas “**deixar a desejar**”, “**deixar correr**”, “**deixar para lá**”, “**deixar rolar**.”

Vale assinalar que, entre os dicionários, há variações quanto ao uso do recurso retórico *convenção*. Dessa forma, no que se refere ao uso dos símbolos (>, §), extraídos dos verbetes do Aulete (2011) e do Aurélio Júnior (2011), ambos representam a mesma função no contexto lexicográfico:

- a) “>” Antecede palavras derivadas;
- b) “§” Usado somente no interior de verbete, antes de palavras derivadas da palavra principal ou com ela aparentada.

Como se pode ver, os dois símbolos em questão assumem a mesma função, que é indicar para o leitor que a palavra localizada após o símbolo se categoriza como derivada.

Em outros casos, os autores usam o mesmo símbolo com funções diferentes ou usam o mesmo símbolo em cores distintas para expressar diferentes funções. Porto Dapena (2002) afirma que não há padronização no uso dos signos lexicográficos em um dicionário. Sendo assim, o leitor do dicionário, para compreender seu uso, precisa buscar nas páginas iniciais da obra uma lista de símbolos, que se encontra em geral após a lista de abreviaturas.

No Aurélio Júnior (2011), por exemplo, ocorre a fusão de vários recursos multimodais em um mesmo segmento textual. O autor do dicionário superpõe vários recursos de tipos diferentes na entrada do verbete representado por uma unidade léxica do tipo estrangeirismo: uma seta antecede a ela que, ao mesmo tempo, vem marcada pela cor azul, negritada e em itálico. E, ainda, tal entrada apresenta-se em tamanho de letra menor que as demais entradas. No Aulete (2011), as entradas representadas por unidades léxicas estrangeiras vêm em tamanho menor que as demais, em vermelho negritado e em itálico e, antes delas, registra-se um símbolo do tipo globo. Em Saraiva Jovem (2011) e em Houaiss (2010), as letras utilizadas na entrada representada por estrangeirismo vêm em tamanho menor que as demais, não são precedidas por símbolos e o estilo de letra é o itálico.

A entrada enriquecida pelos vários recursos multimodais representa um empréstimo externo, alertando, pois, o consulente do dicionário para o uso de aspas na hora de escrever suas produções textuais.

4.1.4 Os sinais de pontuação

Alguns sinais de pontuação utilizados nos dicionários são a vírgula, o ponto e vírgula, o ponto final e os dois pontos.

A vírgula, por exemplo, tem a função de marcar uma série sinonímica que se apresenta como parte da definição de um determinado item lexical presente em verbete de dicionário. Tal série se torna necessária quando assume a função de reforçar ou ampliar uma definição analítica, à qual se segue ou se antecipa. Ou seja, a série constitui um caso de reformulação, que expande, reformula o enunciado definitório analítico, como podemos observar no Aurélio Junior (2011):

- (1) **es.po.re.ar**. Ferir, picar, excitar com espora: espo-reou o cavalo, e partiu.
- (2) **mo.le**². 1. Que cede à compressão; macio, tenro.
- (3) **Es.cu.so**. 1. Esconso, escondido.

No exemplo (1), o definido é explicado por meio de uma definição analítica e ampliado por uma série sinonímica. No exemplo (2), o definido é explicado por uma definição analítica e ampliado por sinônimos mais usuais, no contexto comunicativo do aprendiz. No verbete (3), a definição é dobrada, representada por sinônimos, o segundo explicando melhor o primeiro, por ser este de menos uso que aquele. Vale sublinhar que, nesses casos, as séries sinonímicas se apresentam como escolhas lexicais em relação à palavra que se busca, tornando-se necessárias para ampliar a competência lexical do usuário do dicionário escolar.

Os dois pontos que aparecem no exemplo (1) vêm para separar a definição do exemplo de uso. Ainda, com relação aos dois pontos, tal sinal pode assumir uma outra função no texto. Assim, por exemplo, no Aurélio Júnior (2011), os dois pontos (:) indicam a flutuação prosódica de vogais próximas que podem ser pronunciadas como um ditongo ou como hiato, o que, portanto, viabiliza duas maneiras de dividir silabicamente a mesma palavra.

Como ainda se pode observar nos exemplos apresentados, o ponto e vírgula no exemplo (2) vem para separar a definição analítica da série sinonímica. O ponto final tem a função aqui de definir o limite do verbete em relação aos outros verbetes organizados no eixo vertical da macroestrutura.

Entre os dicionários, os sinais de pontuação nem sempre funcionam para os fins apresentados aqui. Muitas vezes, em outros dicionários, são utilizados símbolos para cumprir as funções dos sinais de pontuação.

4.1.5 Os recursos tipográficos: tipo, estilo e tamanho das fontes

No interior do verbete, cada informação é identificada ou separada por algum recurso tipográfico, que pode ser: tipos, estilos, tamanhos de letra diversos, combinados por vezes com cores. Esses recursos são utilizados para auxiliar o leitor na busca das informações. Tais aspectos semióticos caracterizam o texto lexicográfico, como já foi assinalado, sendo multimodal, pois superpostos ao código escrito, funcionam significativamente.

A apresentação tipográfica é importante. Segundo Haensch e outros (1982), quanto mais diferenciada seja no verbete do dicionário, tanto mais fácil e rápida tornar-se-á seu manejo. As letras que expressam os enunciados deveriam se apresentar em tamanhos diferentes, em cores diferentes e em formatos igualmente diferentes. Portanto, justifica-se, dentro da paráfrase definitiva do verbete “distinguirem-se claramente – pelo uso de diferentes tipos de letra – os elementos linguísticos (da língua objeto) e os metalinguísticos”. (HAENSCH *et al.*, 1982, p.480).

Assim tipograficamente, no Aurélio Júnior (2011), a entrada dos verbetes vem em letra minúscula, tem letra 12, em itálico, azul negrito, exceto quando a entrada vem representada por estrangeirismo, que tem letra 11 e é antecedida por uma seta em cor azul negrito. No caso das siglas ou símbolos, estas vêm em caixa alta e em azul negrito. As marcas de categorias e subcategorias gramaticais no mesmo dicionário vêm encurtadas (*subst. fem., verbo trans. dir.*) em minúscula, negritadas, com ponto no final, estilo em cursiva e em tamanho 11. Já Aulete (2011) abrevia as marcas em questão (*sm.*) com ponto no final, apresenta-as em letra 11 e em estilo itálico.

Os exemplos de uso, fragmentos de texto que vem no verbete para assumir funções principalmente codificadoras, são marcadas no Aurélio Júnior (2011) precedidas por dois pontos (:) e em letra itálico, para distinguir-se tipograficamente da definição. No mesmo dicionário, tipograficamente, a marcação diatécnica vem por extenso e em itálico com inicial maiúscula.

4.2 OS RECURSOS VISUAIS FIGURATIVOS

O recurso visual do tipo *figurativo* retrata o significado de um signo de grau alto de iconicidade. No caso de um verbete ilustrado, podemos observar que há um texto e uma imagem, sendo ambas geralmente conectadas entre si por meio de um espaço vazio como recurso de enquadre, indicando assim um grau baixo de conexão entre os dois códigos, que se integram para construir sentido. Como podemos observar na figura abaixo, extraído do Saraiva Jovem (2011):

Figura 1 – Verbetes Flamingo



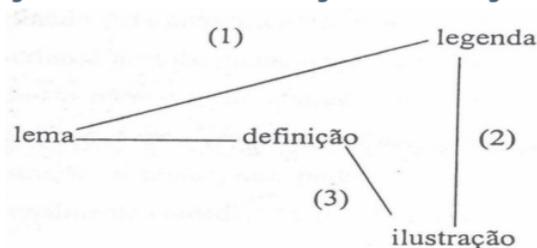
Fonte: Saraiva Jovem (2014).

A porção verbal se situa na parte superior do verbete e a porção visual é enquadrada na parte inferior. Entre as duas porções, há um espaço vazio, o que sugere serem vistos como semelhantes em determinados aspectos, mas também possuindo diferenças. Outro aspecto a observar é que a representação visual dos traços físicos da ave é toda retratada na parte verbal do verbete, e as circunstâncias aparecem apenas na parte verbal, com o objetivo de auxiliar na compreensão.

Vale ainda acrescentar que nenhum dos modos semióticos presentes no verbete é subordinado em relação ao outro e nenhum deles se constitui em uma tradução de um modo para outro. Cada qual possui limitações e potencialidades. Em outras palavras, Silva (2006), apoiada em Rossi (2000), afirma que a descrição semântica não está confinada no espaço tradicionalmente atribuído ao enunciado definicional, pode esclarecer-se por meio de diferentes partes do verbete - exemplo, ilustração, definição, num jogo integrado de redundâncias e de convergências que pode tornar a mensagem mais acessível.

O gráfico proposto por Stein (1991) representa bem a conexão entre os dois códigos, texto e imagem:

Figura 2 – Conexão entre os códigos textual e imagético



Fonte: Stein (1991).

Como se vê, de acordo com o gráfico, essa relação complexa que se estabelece em um verbete ilustrado é uma relação tríade, ou seja, as três relações (1), (2) e (3) são imprescindíveis na constituição de um verbete.

4.3 OS RECURSOS VISUAIS ESCRITURAIS OU TEXTUAIS

Conforme Rowley-Jolivet (2002), os recursos visuais escriturais assumem variados propósitos comunicativos e interativos específicos a fim de realizar uma comunicação verbal. No verbete lexical, tais recursos assumem variados marcadores verbo-visuais, os quais funcionam como:

4.3.1 Abreviaturas

As abreviaturas e os encurtamentos de palavras ocorrem por economia de espaço. Nos dicionários, costuma-se abreviar muito as palavras no corpo do verbete, sendo necessário ao consulente consultar suas páginas iniciais, onde estão listadas tais abreviaturas e seus significados. Vale dizer que as abreviaturas e outros tipos de encurtamento vocabular não se apresentam iguais em todos os dicionários.

Com relação às informações gramaticais, os termos que as denominam aparecem inteiros no dicionário infantil do tipo 1 (substantivo) e abreviados e em itálico nos tipos 2 e 3 (*sm*, para substantivo). No Aurélio Júnior (2011), encontram-se encurtados nos dicionários 2 e 3 (*subst.* para substantivo). O encurtamentos e abreviaturas podem assumir

algumas funções próprias dos símbolos, como o comando “ver”, que pode ser abreviado para q.v. ou cf., ou ser representado por uma seta (→), como em Aulete (2011).

As marcas de uso do tipo diafásica em Houaiss (2010) vêm encurtadas, em vermelho e em itálico como *frm* (para linguagem formal), *infrm* (para linguagem informal), enquanto as marcas diatécnicas são todas abreviadas, apresentadas em letras maiúsculas e na cor vermelha (MAT). O dicionário Aurélio Júnior (2011) registra todas as marcas de uso por extenso, em itálico e em azul, e com a letra inicial em maiúscula, como em *Saúde*, utilizada para marcar os termos médicos e *Gíria*, usada para marcar um uso social.

4.3.2 Legendas

Elemento verbal que apoia uma ilustração não justaposta ao texto do verbete, cuja função é relacionar a imagem ao respectivo lema, como vimos na figura referente ao verbe *flamingo*.

Apesar de não constarem dos dicionários analisados, os seguintes tipos também podem ser considerados recursos escriturais ou textuais que conectam texto e imagem:

Rótulos de identificação: elemento verbal que apoia uma ilustração através da identificação de uma parte do todo.

Rótulos de diferenciação: elemento verbal que apoia ilustrações relativas a nomes que se referem a objetos possuidores de um traço bem característico ou relevante.

Cabeçalho: elemento verbal que serve de suporte para ilustrações muito complexas e/ou vagas, normalmente

por meio de uma construção sintática, como uma sentença. Cabeçalhos são comuns em ilustrações de substantivos, principalmente abstratos, verbos, adjetivos, pronomes e expressões idiomáticas.

Em resumo, todos os tipos visuais discutidos aqui são multifuncionais e apresentam-se, sobretudo, como guias ao consulente dentro do verbete dos dicionários analisados. Como podemos perceber, ainda, os recursos em questão não aparecem da mesma forma em todos os dicionários, a não ser algumas convenções, frutos da tradição lexicográfica.

A uniformidade, porém, ocorre no interior de cada dicionário de per si. Segundo Cordero Monge (2007), essa deve ser uma característica essencial de qualquer obra lexicográfica; daí a importância de se estabelecer, de maneira clara e coerente, os modelos, padrões, critérios e demais indicações que devem ser seguidos durante a redação e composição de um dicionário.

Ainda segundo o autor, é precisamente na organização do verbete onde se manifestam com maior força os benefícios de manter tal uniformidade, tanto para os redatores como para seus leitores. Porém, como dito, cada dicionário tem seus traços estilísticos e estruturais próprios que os fazem distintos entre si.

6 CONCLUSÃO

Da análise aqui empreendida cheguei a alguns achados, que são frutos de minhas reflexões:

- a) Os recursos visuais presentes no verbete contribuem para explicitar informações, orientar as expectativas do leitor, relacionar as partes com o todo do texto, definir por meio de elementos salientes o caminho de leitura, demarcar no verbete as diversas informações, relacionar em série sentidos de uma entrada, igualar cores e formas para aproximar funções. Essas funções são todas caracterizadas como metadiscursivas.
- b) Os diversos dicionários apresentam as informações de forma distinta em termos visuais. A distinção se dá motivada pelo estilo do autor, suas crenças pedagógicas, posicionamentos teóricos ou didáticos, conforme já observado por Pontes (2009).
- c) Os recursos visuais trazem ao texto lexicográfico uma fácil legibilidade, o que significa acesso rápido às informações. Vale dizer, ainda, que nenhum recurso semiótico aparece por acaso no layout do dicionário.
- d) Há no texto lexicográfico segmentos mais salientes que outros. A entrada dos verbetes, o dado do enunciado-verbete, é o segmento mais importante, logo, o mais saliente, registrado em letra colorida ou em tamanho maior, para contrastar com os tipos e os estilos de letra utilizados para expressar as demais informações consideradas novas.
- e) No interior do verbete, cada paradigma é identificado por tipos, cores e tamanhos de letra diversos, indicados, ainda, por símbolos e sinais igualmente diversos, ou seja, os diferentes tipos de letras, combinados por vezes com cores e tamanhos variados, constituem um recurso muito utilizado para diferenciar as diversas informações. Tais aspectos semióticos caracterizam

o texto lexicográfico como multimodal, pois superpostos ou co-ocorrentes ao código escrito, funcionam significativamente.

- f) Todos os aspectos visuais e arranjos materializados no texto lexicográfico podem ser analisados e reconhecidos pelo leitor. Assim, o texto passa a potencializar informações e produzir sentidos, pois o dicionário só se apresenta rico em informações quando o consulente desenvolve uma familiaridade com o seu texto. Desse modo, quanto mais se conhece o dicionário, tanto mais se descobrem suas possibilidades em relação às informações enciclopédicas, ideológicas, culturais e linguísticas, e ao que ele se presta como ferramenta para ler e produzir textos.
- g) Os diversos dicionários apresentam, de forma distinta, em termos visuais, a informação velha, nos verbetes do dicionário. A distinção se dá motivada pelo estilo do autor, crenças pedagógicas, posicionamentos linguísticos e lexicográficos.

Por fim, estou convencido de que os diálogos entre a Metalexigrafia, a Semiótica Visual e as teorias de texto são fundamentais para gerar novas discussões sobre o texto do dicionário.

REFERÊNCIAS

ÁVILA MARTÍN, María del C. **El diccionario en el aula**. Granada: Universidad de Granada, 2000.

BAYLON, Christian; FABRE, Paul. **La Semántica**. Barcelona: Paidós, 1994.

BRASIL. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CIALDINE ARRUDA, Francisco E. **Elementos microestruturais para um vocabulário didático dos termos das ciências biológicas para alunos surdos do ensino fundamental**. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

CORDERO MONGE, Sergio. Marcación Lexicográfica en el Diccionarios de Costarriqueñismos de Arturo Arguero Chaves. **Kañina Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica**, San José, v. 31, n. 1, p.117-128, 2007.

CRISMORE, Avon. The rhetoric of textbooks: metadiscourse. **Journal of curriculum studies**, v. 16, n. 3, p. 279-296, 1984.

DAMIM, Cristina P. **Proposição de critérios metalexográficos para avaliação do dicionário escolar**. 2005. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DESCARDECI, Maria Alice A. de S. Ler o mundo: um olhar da Semiótica Social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

DUARTE, Eduarda B. **Análise multimodal das definições imagéticas e sua relação com o texto verbal na microestrutura do dicionário visual Merriam-Webster**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado

em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2014.

FARIAS, Virgínia S. **Sobre definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos exploratórios em dicionários semasiológicos.** 2013. 399f. Tese (doutorado em Lexicografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

_____. O emprego de ilustrações como mecanismos de elucidação do significado das unidades léxicas nos dicionários semasiológicos. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., Palhoça-SC. **Anais...** Palhoça-SC: [S.n.],2010.

FECHINE, Lorena A. R. **O metadiscorso multimodal de dois dicionários de aprendizagem monolíngues de língua inglesa.** 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

_____; PONTES, Antônio L. O metadiscorso visual do material interposto de um dicionário em língua inglesa. **Calidoscópio**, v. 10, n. 3, p. 294-300, 2012.

_____; _____. A construção verbal e visual dos verbetes de um dicionário monolíngue básico em língua inglesa. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 1-15, 2011a.

_____; _____. Metadiscorso verbal e visual: análise da medioestrutura de um dicionário de língua inglesa. **Palimpsesto**, n. 13, a. 10, p. 1-22, 2011b.

FINATTO, Maria J. **Da Lexicografia Brasileira (1813-1991): Tipologia Microestrutural de verbetes substantivos.** 1993. 333 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras, 1993.

FRIES, Peter. Theme and New in Written English. In: MILLER, Tom (ed.). **Functional approaches to classroom discourse**. Washington, DC: Usis, 1997.

GARCIA DE QUESADA, Mercedes. Estructura definicional terminológica em el subdominio de la Oncología clínica. **Estudio de Estudios Española**, n. 14, 2001.

GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, Antonia María (org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

GLÄSER, Romi. **Análise do dicionário online “Leo”**: uma abordagem hipermodal. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha M. **La ciencia empieza en la palabra**: análisis e historia del lenguaje científico. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

HAENSCH, Günther *et al.* La tipología de las obras lexicográficas desde el punto de vista de la Linguística Teórica. In: **La Lexicografía**: de la lingüística teórica a la Lexicografía práctica. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: the grammar of visual design. 2. ed. London e New York: Routledge, 2006.

KUMPF, Eric. Visual metadiscourse: designing the considerate text. **Technical communication quarterly**, v. 9, n. 4, p. 401-424, 2000.

MARTINEZ DE SOUSA, José. **Diccionario de Lexicografía Práctica**. Barcelona, Bibliograf, 1995.

MONTEIRO, Jamyle S. **Atlas linguístico léxico-semântico de Ca-pistrano**. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lin-guística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2011.

NASCIMENTO, Francisco I. **O uso do dicionário escolar de lín-gua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do mu-nicípio de Palhano – CE**. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadê-mico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____; PONTES, Antônio L. Dicionários escolares: Uma análise visual. **Linguagem em foco**, v. 3, n. 5, 2011.

PONTES, Antônio L. O verbal e o não-verbal em dicionários didá-ticos: um enfoque multimodal. In: ARAÚJO, Júlio C.; BIASE-RO-DRIGUES, Bernardete; DIEB, Messias (org.). **Seminários linguis-ticos: discurso, análise linguística, ensino e pesquisa**. Mossoró: Edições UERN, 2010a.

_____. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUER-DO, Aparecida N.; BARROS, Lídia A. (org.). **As ciências do léxi-co: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2010b.

_____. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. A saliência visual em dicionários escolares. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Reci-fe. **Livro de resumos**, Recife: [S.n], 2008.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arcos Libros S.L., 2002.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. **Alfa** (supl. 28), São Paulo, UNESP, p.45- 69, 1984.

ROSSI, Micaela. **Autonomie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants**. [S.l.]: Université de la Sorbonne Nouvelle, 2000.

ROWLEY-JOLIVET, Elizabeth. Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study. **English for Specific Purposes**, v. 21, n. 1, p. 19-40, 2002.

SANROMÁN, Álvaro Ariarte. **A Unidade Lexicográfica**: Palavras, Colocações, Frasemas, Pragmatemas. 2000. 393f. Tese (doutorado em Letras) – Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 2000.

SILVA, Luciana F. P. da. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2006.

SOUSA, Ana Grayce F. **Com a palavra o consulente**: as relações entre imagem e texto em verbetes ilustrados. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2014.

STEIN, Gabriele. Illustrations in dictionaries. **International Journal of Lexicography**, v. 4, n. 2, p. 99-127, 1991.

VALDEBENITO, Millaray Salas. Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. **Revista Signos**. Estudios de Linguística, v. 48, n. 87, 2015.

Dicionários analisados:

FERREIRA, Aurélio B. H. **Aurélio Júnior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GEIGER, Paulo (Org.). **Caldas Aulete**: Minidicionário contemporâ-

neo da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SARAIVA, Kandy S. de A.; OLIVEIRA, Rogério C. G. de. **Saraiva Jovem**: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2011.

O uso do dicionário de língua portuguesa no ensino da escrita

Edna Maria Vasconcelos Martins Araújo¹

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que na sociedade há vários tipos de discriminação: racial, sexual, ideológica, social etc. Além dessas formas de discriminar, há também o preconceito sobre a falta de conhecimento linguístico, relacionado ao domínio da leitura e da escrita, e, até mesmo, à forma como as pessoas falam. Uma sociedade “letrada” impõe essas habilidades sobre as classes desprivilegiadas que enfrentam dificuldades para ter acesso à educação formal. Segundo Gnerre (1998), todos os cidadãos são considerados “iguais perante a lei”, mas na realidade eles são discriminados. Tal discriminação está presente no “mesmo código em que a lei é redigida”. Nem todos os cidadãos têm acesso ao letramento, e os que o tem fazem parte de uma minoria que consegue chegar a escola que “preserva” uma “norma pedagógica” historicamente imposta aos cidadãos pelas classes que detêm o poder.

1 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora de língua inglesa no Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH) em Fortaleza-CE.

Uma prova da valorização da escrita sobre a fala é o sistema educacional que é exclusivamente baseado no domínio da linguagem escrita. Através dele são passados os valores da gramática que impõe uma norma linguística praticamente única. Segundo Lahire (1993 *apud* ROJO, 2013, p. 16), “a escola foi o lugar e a organização do tempo específico, destinados a gerir as formas também específicas de apropriação dos saberes descontextualizados e automatizados das práticas orais”.

No presente capítulo, apresentamos algumas ponderações acerca da importância e do ensino da escrita, levando em consideração novos letramentos e novas práticas de letramento, entre elas, o uso do dicionário em sala de aula como gênero textual, direcionado ao ensino de línguas materna ou estrangeira. É importante que tanto professor quanto aluno saibam utilizar essa ferramenta lexicográfica, explorando todas as possibilidades que ela oferece para a construção do conhecimento linguístico de uma sociedade. Para isso, apresentaremos uma proposta didática para desenvolver as habilidades de uso do dicionário, além de atividades para o desenvolvimento da escrita e outros letramentos, visto que se trata de um texto multimodal. Tal proposta deve contemplar os interesses do aluno e levá-lo a desenvolver novas formas de se “expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida” (ROJO, 2013, p. 15).

2 BREVE RELATO SOBRE A VALORIZAÇÃO E O ENSINO DA ESCRITA

A valorização social da escrita sobre a fala está presente em todas as comunidades que fazem uso dessas duas modalidades de comunicação. Portanto, vale ressaltar aqui alguns aspectos que, ao longo dos anos, elevaram a escrita como fonte de poder e dominação.

Sabemos que aqueles que querem ser reconhecidos como pessoas “letradas”, ou que tenham certa condição social, procuram ter os mesmos hábitos linguísticos. Provavelmente, os participantes de um grupo socioeconômico elevado apreciem a leitura e a escrita e as façam com mais frequência do que grupos de camada mais baixa da sociedade, isto é, grupos com menor poder aquisitivo e menos escolaridade. Sendo assim, o grupo que utiliza a forma escrita da língua mais ativamente começa a vê-la como a forma “real”, permanente e conservadora em seus efeitos, isto é, a escrita vista como a supremacia do saber, do que é certo e incontestável e, conseqüentemente, do poder.

Há uma crença de que o acesso à leitura e à escrita levará o indivíduo a ter uma vida melhor, de sucesso pessoal e profissional, visto que um indivíduo letrado terá mais oportunidades de acesso às informações, oportunidades de emprego e às pessoas de “prestígio” na sociedade. Assim, Soares (2004, p. 17) assevera que o domínio da “escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas,” tanto para aqueles “que seja introduzida” como para os que aprendem “a usá-la”.

No que diz respeito à escola, é importante que se repense o que é ensinado ali, pois o ensino da gramática ainda é priorizado. Estudos revelam que a escola continua ensinando a estrutura e a forma da língua, relegando sua função. Também é importante ressaltar a falta de formação do professor para o ensino das novas práticas de letramento, especialmente para o ensino da escrita. Segundo Batista (2013), em entrevista para o Programa Salto para o Futuro, há uma grande injustiça social em nosso país, que se manifesta também na escola através da “desigualdade do bem que é a escrita, da estrutura da escola, da formação do professor e da forma como o professor vê o aluno oriundo das camadas populares”.

A atitude do professor, como educador consciente das necessidades e interesses dos alunos, bem como das práticas de letramento que podem ser aplicadas em sala de aula, respeitando o potencial de cada um, poderá fazer toda a diferença no processo de letramento desses indivíduos. É imprescindível também que o professor leve em consideração a vontade que o aluno tem de aprender, tirando proveito disso para minimizar as dificuldades no processo de escrita (PASSARELLI, 2004). Além disso, é importante ter em mente que o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 39). Tais práticas são vivenciadas em diferentes funções que exercemos no dia-a-dia, a todo o momento e em qualquer lugar.

Atualmente, diversos gêneros textuais foram introduzidos na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa e também de língua estrangeira, para desenvolver as práticas de letramento de leitura e escrita, porém, ape-

nas alguns professores procuram estimular os aprendizes a praticá-las (PASSARELLI, 2004). Faz-se necessário, portanto, que os professores sejam sensibilizados quanto às novas práticas para o desenvolvimento da leitura e escrita utilizando materiais diversos para esse fim.

Kleiman (2000) também aponta a importância do uso das diversas práticas de letramento como parte essencial das atividades vivenciadas na escola nos diferentes ciclos de aprendizagem, sugerindo então, a realização de “projetos de letramento” (grifo nosso). A nosso ver, o professor deve trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula para que os alunos possam observar e conhecer esses textos e seus suportes. Dentre esses gêneros textuais sugerimos o texto dicionarístico, que também apresenta outros gêneros, tais como introdução, guia de uso, verbete, tabelas, listas, entre outros. Ressaltamos que para a utilização consciente e eficaz do dicionário é essencial desenvolver as habilidades de uso dessa ferramenta, ou seja, tanto professor e aluno devem desenvolver o “letramento lexicográfico” (grifo nosso).

O gênero verbete faz parte da micro estrutura do dicionário e apresenta diversas informações linguísticas que podem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula. Algumas dessas informações são as “marcas de uso” (grifo nosso), as quais revelam as práticas sociolinguísticas de determinado grupo linguístico. Trataremos desse tema na seção 4, onde conceituaremos as marcas de uso e detalharemos a sequência didática proposta neste capítulo.

Assim, levando em consideração a sugestão de “projeto de letramentos” (KLEIMAN, 2000), mencionada acima, propomos a seguir uma sequência didática para o desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário

e da escrita. Visto que essa ferramenta é concebida como um texto “multifacetado”, permitindo “examiná-lo sob várias perspectivas” (PONTES, 2009, p. 24). Segundo Pontes (2009), é preciso ensinar tanto professor e aluno a manusear o dicionário para que esses tirem o maior proveito possível das informações que essa ferramenta oferece, tais como os aspectos ortográficos, fonológicos, etimológicos das palavras, além das informações gramaticais, semânticas, pragmáticas e o grau de especializações em função dos diferentes níveis da língua e dos aspectos socioculturais.

Antes de expor a proposta pedagógica, daremos uma breve explicação sobre o que é o dicionário, como se estrutura e como pode ser utilizado em sala de aula como ferramenta didática para ensino e aprendizagem de uma língua.

3 BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE O GÊNERO DICIONÁRIO

O dicionário é considerado um gênero textual, considerando-se o estilo, a composição e o conteúdo apresentados por Bakhtin (2003). Conforme o autor, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas” (BAKHTIN, 2003, p. 266), assim, esse gênero textual permite leituras e auxilia o usuário na construção de significados de um texto e na produção de outros. Alguns estudiosos sobre Lexicografia comungam dessa ideia, entre eles Rey-Debove (1971), Sobrinho (2000), Nebot (2001). Esse último (*apud* PONTES, 2009, p. 26) considera o dicionário como “um gênero ou subgênero especial”, visto que tem sua própria estrutura, distinguindo-o de “outra obra escrita”. Sobrinho (2000, p. 81) su-

gere que os dicionários sejam “lidos e não consultados para se localizar respostas”, configurando-se como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Jean e Claude Dubois (*apud* ÁVILA MARTÍN, 2000, p. 16) caracterizam o dicionário da seguinte forma:

- a) objeto manufaturado – sua produção está voltada para a comunicação e informação;
- b) objeto pedagógico – serve como instrumentos (permanentes) de educação contínua. Não se pode esquecer que os dicionários estão voltados essencialmente para o desenvolvimento da comunicação escrita, porém, atualmente, são considerados também para a comunicação oral;
- c) objeto cultural – fala da língua e da cultura de um povo.

Porto Dapena (2000, p. 35) considera que o dicionário não é fácil de ser caracterizado, visto se tratar de uma obra que apresenta “uma descrição do léxico concebida como um fichário em que cada ficha vem a ser um artigo onde se estuda uma determinada palavra”. Essa abordagem do autor leva em consideração o caráter pedagógico do dicionário, isto é, uma obra que oferece informações destinadas a solucionar problemas sobre o léxico e outros aspectos linguísticos de uma língua.

Os dicionários pedagógicos foram criados para atender às necessidades do aprendiz de língua estrangeira, que precisa de uma ferramenta que o auxilie na aquisição de vocabulário e na produção e compreensão de textos. Dois tipos de dicionários voltados para essas funções são o bilíngue e o

monolíngue. O primeiro é direcionado aos aprendizes de língua estrangeira, pois apresenta informações de equivalência nas duas línguas que o compõe; e, o segundo destina-se tanto ao ensino da língua materna quanto ao de outro idioma.

Pontes (2009, p. 49) classifica os dicionários conforme suas funções: o “dicionário de produção” auxilia o aprendiz a produzir textos, e o “de recepção serve para a compreensão escrita ou oral”. Dependendo da atividade ou da necessidade do aprendiz ele utilizará um ou outro, porém as duas funções podem estar no dicionário bilíngue.

Para o que se propõe este trabalho, que é desenvolver as habilidades de uso do dicionário escolar e a utilização dele em sala de aula como ferramenta para a prática das habilidades de escrita do aprendiz, levaremos em conta a classificação proposta pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) de 2012, que estabelece alguns critérios que consideram ideais para os dicionários escolares. Essa classificação do PNLD pode ser conferida no Quadro 1, no primeiro capítulo desta coletânea (p. 21).

Conforme Pontes (2009, p. 40), “espera-se que no futuro, os dicionários escolares venham adequar-se aos critérios propostos pelo [...], PNLD,” isto é, que na sua elaboração sejam levadas em consideração as “características do usuário ideal do dicionário”. Damim (2005, p. 55) também acredita que seja necessário elaborar “um modelo, para que a organização do dicionário e a seleção de seu conteúdo” não corram “o risco de não se adequarem aos objetivos e necessidades de seu público”. “A partir dessas considerações fica claro que os lexicógrafos devem elaborar seus dicionários tendo em mente para quem e para que se destinam essas ferramentas pedagógicas.”

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Conforme pesquisa realizada por Carvalho e Araújo (2006), tanto professor e aluno subutilizam o dicionário em sala de aula, uma vez que pouco se utiliza essa obra como material didático para realização de atividades que desenvolvam a aprendizagem de uma língua. Para tanto, é necessário que saibamos como utilizar o dicionário de forma eficiente e eficaz na seleção das informações adequadas para as dúvidas dos consulentes, ou seja, que tenhamos o “letramento lexicográfico” (grifo nosso). Portanto, iniciaremos nossa proposta didática com atividades voltadas para o conhecimento da estrutura do dicionário e, em seguida, utilizaremos atividades visando o ensino das marcas lexicográficas contidas nessa ferramenta e o desenvolvimento da escrita.

As marcas lexicográficas são informações disponibilizadas na microestrutura (nos verbetes) sinalizando particularidades de uso e são essenciais no dicionário escolar, visto que “é através delas que se pode incluir o uso real da língua em uma obra prescritiva”, como por exemplo: (fam) para familiar, (pop.) para popular, (fig.) para figurado etc. Daí a importância da orientação aos leitores de como localizá-las e reconhecê-las (FARIÑAS, 2001). As classificações variam conforme o autor, mas aqui retrataremos a classificação² de Gaudin e Guespin (2000) descrita por Pontes

2 Pontes (2009, p. 156), cap. 4, seção 4.4.2. Vejamos abaixo um resumo dessa classificação:

- Marcas geográficas: são alusivas a países, regiões, estados. Ex.: bras., Ne;
- Marcas históricas: retratam a questão do tempo em relação ao uso da palavra, como antigo, obsoleto, arcaico, entre outras. Ex.: Desus., antiq.;
- Marcas estilísticas: aludem aos termos especializados utilizados na literatura. Ex.: poét.;
- Marcas pragmáticas: são registros que denominam a palavra como irônico, chulo, pejorativo, entre outras. Ex.: chulo, gir., deprec.;
- Marcas de diassistema: são observações sobre erros em nível fonético, prosódico, morfológico, semântico, além de estrangeirismos e neologismos. Ex.: no verbo *clip* tem a

(2009, p. 156-161), quais sejam: marcas sociolinguísticas, socioprofissionais, geográficas, históricas, estilísticas, pragmáticas, diassistema, transição semântica e tecnoletais (dia-técnicas).

Para este trabalho, selecionamos as seguintes marcas:

- a) **marcas sociolinguísticas:** dão informações sobre os “níveis linguísticos e funcionam tendo em vista as condições de comunicação, que mudam conforme o meio, as circunstâncias, as relações sociais existentes entre os indivíduos.”. Por exemplo: *gíria, popular, chulo* etc. (PONTES, 2009, p. 156);
- b) **marcas tecnoletais:** são aquelas que informam sobre a que área pertence a palavra, isto é, se é “relativo às ciências e às tecnologias” (PONTES, 2009, p. 157), por exemplo, Medicina (MED), Botânica (BOT), Informática (INF) etc.

Selecionamos o público-alvo para nossa proposta didática considerando as características mencionadas anteriormente sobre o dicionário escolar e seu usuário. Portanto, escolhemos os alunos do ensino fundamental do 5º ano, que estão em processo de desenvolvimento da escrita; utilizaremos os dicionários do Acervo 2, composto por dicionários de Tipo 2: mínimo de 3.000, máximo de 15.000

informação dizendo ter cuidado para não falar “um cliques”; no verbete *algema* tem a informação de que é mais usado no plural (mais us. no pl.)

- Marcas de transição semântica: segundo Martínez de Sousa (1995, p. 109 *apud* PONTES, 2009, p. 161), essas marcas indicam “*mudança de significado que se expressa em uma aceção dependente ou derivada de outra anterior*” (grifo do autor). Ex.: figurativo (fig.) ou por extensão (p. ext.).

verbetes (adequado aos alunos dos últimos anos do ensino Fundamental) e do Tipo 3: mínimo de 19.000, máximo de 35.000 verbetes (adequado a alunos das séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental).

Os objetivos de nossa proposta didática são os seguintes:

- a) Desenvolver as habilidades de uso do dicionário escolar, apresentando sua estrutura e os tipos de informações que oferece;
- b) Usar o dicionário em sala de aula como recurso didático para as práticas de letramento da escrita, através de atividades sobre as **marcas de uso** apresentadas nos dicionários disponibilizados aos alunos;
- c) Elaborar um scrapbook³ com as marcas de uso selecionadas pelos alunos.

Essa proposta didática poderá ser realizada em 4 aulas, dependendo do tempo disponível que o professor tem em sala de aula. Vejamos, então, a seguir, como ela está organizada, iniciando pela introdução ao tema, depois a exploração das marcas de uso utilizadas e, por fim, a produção final dos alunos empregando essas marcas de uso.

³ Livro artesanal, personalizado, feito com recortes, figuras, diferentes enfeites para que fique bem colorido e customizado. O importante é usar a imaginação e a criatividade.

I- Introdução do tema a ser trabalhado:

Essa etapa é considerada a mais importante da proposta didática, visto que introduz o aluno no assunto que será abordado, motivando-o a participar de todas as etapas. Nesse tipo de trabalho, é necessário o engajamento de todos, professor e alunos, pois se trata de uma atividade colaborativa.

- a) Para dar início a essa atividade o professor deve certificar-se de quantos dicionários ele dispõe na biblioteca, para disponibilizá-los aos alunos em sala de aula.
- b) Em sala, o professor inicia uma discussão acerca do dicionário, fazendo as seguintes indagações:
 - Quem tem dicionário em casa? Se sim, qual o nome?
 - Quem já utilizou um dicionário para pesquisa? Se sim, o que pesquisou?
 - Quais informações encontramos no dicionário?

Após essa enquete, o professor distribui os dicionários entre os alunos, podendo ser dupla ou em grupo, dependerá da quantidade de dicionários disponíveis, e pedirá o seguinte:

- a) Observar a capa e dizer o nome do dicionário e o nome do autor (se tiver);
- b) Observar a contracapa e dizer se há a quantidade de verbetes/ palavras disponibilizadas no dicionário;

- c) Abrir o dicionário e verificar se nas páginas iniciais há:
 - Instrução orientando o uso daquele dicionário (uma espécie de manual);
 - Sumário;
 - Introdução.
- d) Observar se além das palavras disponibilizadas de A-Z há outras informações, como: abreviações, tabelas numéricas, nomes de países/ nacionalidades/línguas, listas de verbos, informações sobre montanhas, rios etc.

O próximo passo será perguntar aos alunos o que há de semelhante e diferente entre os dicionários analisados. A partir dessas semelhanças e diferenças os alunos tentam definir a estrutura (ou composição) desse gênero textual. Em seguida, o professor poderá apresentar a estrutura do dicionário através de slides, assim, os alunos poderão checar se as suas colocações estão corretas.

II - Explorando as marcas de uso

Concluída a etapa de conhecimento/descoberta da estrutura do gênero dicionário, o professor passará para a investigação das marcas de uso que podem estar presentes nos verbetes.

- a) O primeiro passo é mostrar que cada palavra que o dicionário explica ou define chama-se verbete. Cada verbete apresenta um texto com diversas informações, sejam de ordem gra-

matical, ortográfica, de uso, entre outras. O professor deve ressaltar que embora haja uma sistematização das informações dos verbetes, alguns podem apresentar mais ou menos informações. Isto é, os verbetes podem ter ou não as marcas lexicográficas, por exemplo.

- b) Chamar a atenção para as informações que mostram o uso da palavra em determinado contexto e que são chamadas de **marcas de uso/lexicográficas**. Discutir com os alunos como se apresentam as marcas para cada contexto em que é usada a palavra em questão. Explicar que para esse trabalho serão investigadas as **marcas sociolinguísticas** (mostrar quais são) e as **tecnoletais** (explicá-las). (cf. PONTES, 2009, WELKER, 2004, FARIÑAS, 2001). Mostrar exemplos nos verbetes, tais como:
- Em Houaiss e Villar (2004, p. 297), a palavra **escarcéu** tem 2 vezes a marca “fig.” para figurativo.
 - Na palavra **vídeolaparoscopia**, também em Houaiss e Villar (2004, p. 760), tem a marca “MED” para medicina.
- c) Pedir aos alunos que selecionem 10 verbetes que contenham marcas de uso, 5 marcas sociolinguísticas e 5 socioletais. Em seguida, devem copiar as palavras selecionadas, as marcas de uso dessas palavras e suas definições.
- d) Cada dupla/grupo fará uma exposição, para toda a classe, das palavras selecionadas e das marcas de uso encontradas, incluindo suas respectivas definições. Os alunos observarão

se houve ou não definições iguais e se todas as marcas encontradas são mesmo sociolinguísticas ou tecnoletais.

III - Produção final

Para finalizar a proposta didática os alunos produzirão um *scrapbook* com todas as marcas de uso coletadas, colocando figuras para ilustrar as definições. Esse *scrapbook* será uma espécie de glossário ilustrado.

Esperamos que, ao final dessa proposta didática, o aluno saiba como se estrutura o dicionário, identifique a forma como nele se apresentam as informações e reconheça os tipos de informações disponibilizados nessa obra didática, tais como as marcas de uso, responsáveis pelas referências de uso que uma palavra pode assumir em um determinado contexto.

Vale salientar que o professor deve planejar as atividades de proposta didática com bastante esmero, porém, não pode ser muito rigoroso na execução de todas as etapas, pois a flexibilidade das ações faz parte de qualquer atividade, proporcionando os ajustes necessários para obter êxito ao final.

Ressaltamos que, além da proposta de trabalho com o dicionário, sugerida aqui, há diversas outras formas para se explorar o conteúdo do dicionário em sala e aula. A seguir, propomos outros temas que podem ajudar professores e alunos a conhecerem melhor o dicionário e a empoderar tanto o ensino como a aprendizagem utilizando essa ferramenta pedagógica.

1 - Trabalhar com outras informações contidas no dicionário, como retirar os exemplos de uso de determinada palavra e identificar o contexto em que estão inseridos. Se quisermos trabalhar com fonética, poderemos a) selecionar alguns verbetes, b) fazer a transcrição fonética dessas palavras e c) disponibilizá-las em um painel em sala de aula. Os alunos também poderão produzir ou selecionar, de algum texto, outros exemplos para o uso das palavras destacadas.

2 - Se a aula for de língua estrangeira, o professor poderá fazer uma maquete da escola, colocando o nome em inglês de todos os cômodos da escola e de alguns objetos da sala de aula, do refeitório, do playground, do estacionamento etc. Os alunos pesquisarão todas as palavras necessárias, para o trabalho, no dicionário bilíngue e as colocarão em etiquetas para nomear o que estiver na maquete. Seria interessante colocar a transcrição fonética ao lado de cada palavra, assim, o professor poderia trabalhar a pronúncia com os alunos para que esses já se familiarizassem com os símbolos fonéticos. Ao final, os alunos elaborariam um glossário com todas as palavras etiquetadas e o encadernariam para disponibilizá-lo na biblioteca. Dessa forma, outros alunos poderiam consultá-lo para enriquecer seu vocabulário de língua inglesa.

3 - Além do trabalho com o dicionário em suporte papel, o professor que disponibiliza de laboratório de informática poderá trabalhar as mesmas propostas citadas anteriormente com dicionários eletrônicos, visto que atividades realizadas através de ferramentas digitais, *online* ou *offline*, são mais atrativas e interessantes para os alunos.

Para os professores, que lecionam uma língua estrangeira, há várias sugestões de atividades para trabalhar aspectos gramaticais e discursivos em diversos sites, tais como:

- a) <http://ww.bbc.co.uk/wordservice/learningenglish/general/>
- b) <http://ww2.college-em.qc.ca/prof/epritchard/>
- c) <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/>
- d) <http://owl.english.purdue.edu/owl/section/1/>
- e) http://www2.actden.com/writ_den/
- f) <http://writing2.richmond.edu/writing/wweb.html#structure>
- g) <http://www.cws.illinois.edu/workshop/>

Além das sugestões acima, chamamos a atenção para o dicionário *Oxford Escolar para estudantes estrangeiros*, que traz um teste sobre o dicionário, logo no início. Esse teste poderia ser trabalhado com os alunos em sala de aula para falar sobre a importância do dicionário no ensino e aprendizagem de uma língua.

5 CONCLUSÃO

As atividades realizadas pelos alunos na proposta didática os preparam para situações reais da vida cotidiana (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013). Provavelmente, a maioria desses alunos tem ao menos um dicionário em casa (crença de que um dicionário tem tudo e serve para a vida toda). A escola também tem dicionários em sua biblioteca, visto que o MEC disponibilizou centenas dessas obras para as escolas, embora não tenha orientado o pro-

fessor como trabalhar com essa ferramenta didática em sala de aula. Portanto, é necessário explorar esse gênero textual nas escolas, tanto para informar aos alunos como o dicionário é elaborado e o que oferece aos consulentes, como para ensiná-los a procurar as informações necessárias para a solução de problemas linguísticos e utilizá-lo no auxílio a sua aprendizagem.

Diversificar as práticas pedagógicas para que o aluno se sinta motivado e interessado em permanecer na escola e participar das práticas escolares justifica o esforço daqueles professores em inserir o aluno em situações específicas da sua comunidade, seja ela escolar, familiar, religiosa, enfim, em todas as situações vividas pelos alunos. “Quando os alunos estão envolvidos em projetos de letramento que lhes interessam, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem [...] para alcançar seus propósitos.” (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 81).

Consideramos que o dicionário escolar, embora inserido no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, não esteja sendo explorado completamente para esse fim. Como gênero textual, o dicionário escolar é uma ferramenta que busca contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos aprendizes, tanto dos aspectos formais da língua quanto das práticas socioculturais da comunidade interpretativa dessa língua.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edna M. V. M.; CARVALHO, Ângela A. Crenças de professores de inglês sobre o uso do dicionário em sala de aula: amigo ou inimigo? In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – GEL-NE, 11., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Idéia, 2006.

ÁVILA MARTÍN, M. del C. **El diccionario en el aula**. Granada: Edita: Editorial Universidade de Granada, 2000.

BAGNO, Marcos *et al.* **Língua materna e letramento: variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antônio A. S. **Antônio A. S. Batista: entrevista** [junho de 2013]. Entrevista concedida para o programa “Salto para o Futuro” em 4 de junho de 2013. Disponível em <<https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview.jsessionid=4D30C1E6332EC82C7D-9063CD64633F9F?idInterview=9579>>. Acesso em: set. 2013.

DAMIM, Cristina P. **Proposição de critérios metalexográficos para avaliação do dicionário escolar**. 2005. 230f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programade Pós-graduação em Letras. Porto Alegre, 2005.

FARIÑAS, Luis F. Alzola. Las presentaciones de los diccionarios escolares. Breve historia de um elemento didáctico olvidado por lãs editoriales, los profesores y los usuários. **Glosas Didácticas**, n. 6, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: Alfabetização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glícia A. Projetos de Letramento no ensino médio. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

KRESS, Gunther. The social values of speech and writing. In: FOWLER, R. *et al.* **Language and Contrl**. London: Routledge/Kegan Paul, 1979.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PASSARELI, Lílian G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTES, Antônio L. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PORTO DAPENA, J. A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madri: Ibéria Grafic S.A., 2000.

REY-DEBOVE, Josette. **Étude linguistique et semiotique des dictionnaires français contemporaines**. Paris: Hachette, 1971.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRINHO, J. C. Uso do dicionário: configurando estratégias de aprendizagem do vocabulário. In: LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: ALAB, 2000.

Dicionário

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Mini Houaiss**: Dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

Metalexiconografia Pedagógica: o efeito do ensino do uso do dicionário no desempenho de estudantes do ensino fundamental I

*Francisco Iaci do Nascimento¹
José Hipólito Ximenes de Sousa²*

1 INTRODUÇÃO

O dicionário é uma ferramenta de fundamental importância para o ensino de línguas materna e estrangeira. Seu uso adequado e constante pode trazer muitos benefícios, já comprovados em diversas pesquisas. A grande questão que muitos especialistas levantam e discutem em torno desse uso é se realmente se faz necessário ensinar como usar o dicionário. Com relação a essa discussão, muitos autores e pesquisadores têm se posicionado de forma positiva, defendendo a importância do ensino do uso do dicionário. Welker (2006, 2008) fez uma síntese das principais pesquisas, artigos e livros em que os autores e pesqui-

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professor de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

2 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professor de língua portuguesa do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, pertencente à rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

sadores defendem o ensino do uso do dicionário, apresentam estratégias de consultas e exercícios para treinamento, comentando os resultados e as conclusões desses autores e pesquisadores. Um ponto comum a todos esses trabalhos é a recomendação do ensino do uso do dicionário para que os aprendizes possam melhorar suas habilidades de consulta.

Entretanto, Welker (2006) salienta que ainda há uma carência de pesquisas empíricas que comprovem a eficácia desse ensino. Ele resume e comenta as poucas pesquisas sobre o efeito do ensino do uso do dicionário. São elas: Bishop (2001 *apud* WELKER, 2006), Sánchez Ramos (2004 *apud* WELKER, 2006). Em ambas, concluiu-se que o ensino do uso do dicionário tem efeito sobre o desempenho dos alunos, no caso dessas pesquisas, aprendizes de língua estrangeira. Outro trabalho que trata do ensino do uso do dicionário em sala de aula é o de Araújo (2007) que realizou uma pesquisa no contexto de ensino de língua estrangeira no Brasil sobre o efeito do ensino do uso do dicionário no desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, chegando à conclusão de que o ensino do uso do dicionário promove o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes quanto ao uso do dicionário, melhorando seu desempenho.

Vale salientar que nenhuma pesquisa sobre o ensino do uso do dicionário infantil escolar de língua materna foi feita até o presente momento no Brasil, pelo menos, não tivemos acesso a nenhuma pesquisa desse tipo. As poucas pesquisas que existem referem-se ao ensino de línguas estrangeiras. Diante do exposto, indagamos: qual a influência do ensino do uso do dicionário sobre o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra?

Para responder esse questionamento, realizamos um estudo quase-experimental com 18 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Palhano-CE com o intuito de examinar o impacto que o ensino do uso do dicionário tem sobre o desempenho dos estudantes. Partimos da hipótese experimental de que o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho dos alunos no uso desse tipo de obra. Para a efetivação do estudo foram realizados um pré-teste, uma intervenção (4 oficinas) e um pós-teste. Os alunos foram alocados em dois grupos: um experimental e outro de controle. Os dados dos testes foram padronizados em escores e depois comparados usando a estatística descritiva e um teste de significância estatística, o teste *t* para amostras independentes.

Os resultados dos testes demonstram que o ensino do uso do dicionário tem efeito positivo sobre o desempenho dos alunos, melhorando significativamente suas habilidades no uso desse tipo de obra, dando-lhes mais agilidade e rapidez nas buscas e lhes proporcionando mais autonomia na procura por informações nos dicionários.

Este capítulo, além desta introdução, se compõe de mais quatro seções: a fundamentação teórica, em que discutimos os princípios da Metalexigrafia Pedagógica, especialmente, o ensino do uso do dicionário em sala de aula; a metodologia, em que descrevemos detalhadamente como foi feito o estudo; os resultados da pesquisa e a análise dos dados, em que analisamos e discutimos os resultados dos testes estatísticos; e por último, as conclusões e alguns comentários e sugestões sobre o uso do dicionário escolar.

2 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E ENSINO

A Lexicografia apresenta vários enfoques e desdobramentos, sendo um deles a Lexicografia Pedagógica. Contudo, há, na literatura especializada, vários termos para se referir a ela, tais como, Lexicografia Didática, Lexicografia de Aprendizagem, Lexicografia Escolar. Neste estudo, adotaremos o termo Lexicografia Pedagógica, por ser o mais usado no Brasil.

De forma geral, a Lexicografia Pedagógica pode ser definida como uma subárea da Lexicografia que trata da elaboração, da confecção, do estudo e da análise de dicionários para aprendizes, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Tais obras possuem fins pedagógicos e levam em consideração as necessidades e habilidades dos aprendizes. Assim como a Lexicografia, a Lexicografia Pedagógica também apresenta uma vertente prática e outra teórica. A Lexicografia Pedagógica Prática produz dicionários pedagógicos, enquanto a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexigrafia Pedagógica estuda os aspectos relativos aos dicionários pedagógicos (WELKER, 2008).

Gomes (2007, p. 76) refere-se a uma Metalexigrafia Escolar e a define como sendo “a análise teórica que visa fornecer subsídios conceituais e técnicos à lexicografia escolar.” Assim, a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexigrafia Pedagógica tem por objeto de estudo e análise o dicionário escolar com o objetivo de gerar reflexão linguística e metodológica sobre ele, analisando, sobretudo, sua eficiência e eficácia no ensino-aprendizagem, e se atende às necessidades e habilidades dos aprendizes. Com base nos resultados desses estudos, pode-se produzir dicionários

escolares mais adequados às necessidades dos aprendizes.

Para Tarp (2006), a Lexicografia da Aprendizagem deve estar inserida em uma teoria geral da Lexicografia. O autor argumenta que os dicionários para uso escolar devem ser feitos com base na teoria das funções lexicográficas, isto é, devem atender a necessidades específicas de tipos específicos de usuários em situações sociais, uma vez que a cada tipo de usuário e a cada tipo de situação social corresponde uma função lexicográfica. Portanto, no caso de dicionários de aprendizagem, deve ser considerado o nível de proficiência na língua estrangeira (básico, intermediário, avançado); já no caso do dicionário escolar de língua materna, deve ser considerada a série em que o estudante se encontra.

Welker (2008) discute uma afirmação de Dolezal e McCreary (1999) que inclui no campo da Lexicografia Pedagógica a pesquisa do uso de quaisquer dicionários. Para Welker, na Lexicografia Pedagógica Teórica só deve ser incluída a pesquisa sobre o uso do dicionário escolar, já que a Lexicografia Pedagógica Prática só produz dicionários pedagógicos (escolares). Portanto, o uso de dicionários em geral deve ser estudado dentro da Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia. O autor defende que a Lexicografia Pedagógica abrange o estudo e a análise de dicionários para aprendizes tanto de língua estrangeira quanto de língua materna.

Para Krieger (2011), o objeto de estudo da Lexicografia Pedagógica ainda está sendo delineado, por se tratar de uma disciplina recente. Esse objeto se delinea na relação do dicionário com o ensino de línguas, tendo como foco as várias faces que constituem e envolvem os dicionários escolares, es-

pecialmente, o potencial didático e a adequação e qualidade dessas obras no ensino de línguas. Para a autora, a grande motivação dessa disciplina “é tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino”. Ela afirma ainda que

[...] a lexicografia pedagógica é um objeto de estudo com várias interfaces e que abarca, inclusive, a problemática da falta de formação dos professores para o conhecimento e o aproveitamento pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas. (KRIGER, 2011, p. 104).

Os princípios que norteiam a Lexicografia Pedagógica são: a busca de adequação do dicionário, que deve levar em conta as reais necessidades e as habilidades dos usuários, e o uso produtivo para distintos projetos de ensino de língua. É preciso ainda considerar que o dicionário é um texto que sistematiza informações linguísticas, culturais e pragmáticas com regras próprias de organização (KRIEGER, 2011; WELKER, 2011). Portanto, o dicionário deve ser adequado aos diferentes níveis de ensino e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

2.1 O DICIONÁRIO DE USO ESCOLAR

Para muitos autores, entre eles Pontes (2009) e Krieger (2011), todo dicionário apresenta um caráter didático, uma vez que traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura. Entretanto, Welker (2008) critica essa visão, afirmando que não convém assegurar que qualquer dicionário é uma obra didática, visto que os dicionários co-

muns disponibilizam informações sobre o léxico de forma pouco didática, com definições complexas, por exemplo, dificultando a compreensão dos usuários. Por sua vez, os dicionários pedagógicos pretendem ensinar, não apenas informar, portanto, são mais didáticos. Desta forma, tem-se a necessidade de produção e uso de dicionários feitos com objetivos didáticos, que atendam às necessidades específicas do estudante em processo de formação, isto é, uma obra feita sob medida, um instrumento que facilite e dinamize o processo ensino-aprendizagem de língua materna ou estrangeira, e contribua para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Pontes (2009, p. 25):

O didatismo do dicionário faz que este seja um instrumento pedagógico da maior importância, desde que cumpra convenientemente suas funções, entre tantas, a de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral.

Portanto, o dicionário como instrumento pedagógico é de suma importância para o ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira. Ele pode ser um instrumento auxiliar de bastante valor na aquisição de vocabulário e no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita tanto dentro como fora da escola em todas as áreas, já que ler e escrever faz parte de nossa rotina. No caso do ensino de língua materna, um dicionário escolar poderá ser útil no estudo do léxico em seus diferentes aspectos, bem como na ampliação do conhecimento gramatical e enciclopédico

dos estudantes, uma vez que o dicionário traz informações gramaticais, enciclopédicas, pragmáticas. Pontes (2009, p. 34) destaca que:

O dicionário para uso escolar deve cumprir as funções de produção (as de construir enunciados de que se compõem os textos, por exemplo, a indicação de regime de verbos, as construções particulares de certas lexias ou a especificação relativa aos conectores textuais) e, ainda, as funções de decodificar informação (as de entender os significados e sentidos das palavras dos textos, como paráfrases, analogias, exemplificações).

Os dicionários de uso escolar podem ser classificados em dois grandes grupos: os dicionários de aprendizagem e os dicionários escolares. Tarp (2006) define dicionário de aprendizagem como sendo um tipo de dicionário que tem por objetivo atender às necessidades de informações lexicográficas dos aprendizes de uma língua estrangeira dentro de uma série de situações extra lexicográficas. Esse tipo de obra pode ser classificado em monolíngue, bilíngue, semibilíngue, multilíngue.

Segundo Pontes (2009, p. 32), os dicionários escolares são “obras monolíngues usadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem de sua própria língua.” O autor, com base em Haensch e Omeñaca (2004) e Bajo Perez (2000), apresenta várias características desse tipo de obras, entre as quais destacamos: seleção reduzida do léxico que descreve, levando em conta as necessidades do

usuário; definições claras e simples, com um vocabulário definidor limitado; o máximo de ampliação paradigmática e de indicações sintagmáticas; exemplos de aplicação; ilustrações que completem a informação verbal; presença de compostos frequentes e modismos usuais; inclusão de esquemas, ilustrações, gráficos, mapas; ordenação alfabética das palavras; instruções claras sobre os usos do dicionário.

2.2 ENSINO DO USO DO DICIONÁRIO

O dicionário é um recurso pedagógico importante no ensino de línguas. Contudo, o ensino de seu uso em sala de aula divide opiniões. Há um grupo de professores, especialistas e pesquisadores da Lexicografia e da Linguística Aplicada que defendem o ensino do dicionário para que o usuário possa fazer um uso mais eficaz desse recurso, explorando seu potencial, conhecendo sua estrutura e, principalmente, tirando proveito das informações variadas que o dicionário traz.

Entretanto, há outro grupo de professores, autores e especialistas contrários ao uso do dicionário, pois o aprendiz poderá desenvolver uma dependência, e sempre que se deparar com uma palavra desconhecida não tentará inferir primeiro o sentido pelo contexto, irá buscá-la diretamente no dicionário. Esse argumento já foi refutado por alguns autores e pesquisadores que demonstraram a eficácia do uso do dicionário para o aprendizado de línguas. Com relação a essa questão, Nesi (1999 *apud* DURAN, 2008) diz que não se trata apenas só de inferir ou só consultar o dicionário: é necessário o desenvolvimento da habilidade de

decidir quando consultar o dicionário ou quando é possível inferir com certa segurança. Nisso concordamos com a autora e com Welker (2008), nem sempre conseguimos inferir com segurança apenas pelo contexto o sentido de uma palavra, sendo necessário recorrer ao dicionário.

Duran (2008, p. 201) defende que:

A questão do uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, *o ensino do uso*; o outro é o uso integrado às demais atividades de sala de aula, *o uso no ensino*. (grifos da autora).

A autora destaca que essas duas tarefas competem ao professor. O primeiro aspecto diz respeito ao conhecimento e treinamento para o uso do dicionário com atividades e estratégias específicas para esse fim. O segundo está relacionado ao uso do dicionário como um instrumento auxiliar dos métodos de ensino, que eventualmente poderá ser usado. Um não exclui o outro, os dois são válidos para o ensino de línguas, uma vez que não adianta treinar o uso, desenvolver habilidades de consulta, e não introduzir o dicionário nas aulas com frequência, como também não adianta usar frequentemente o dicionário sem um treinamento, sem conhecer todo o seu potencial, suas possibilidades de uso e limitações. Acreditar que isso possa acontecer espontaneamente é uma visão no mínimo ingênua. Enfim, é preciso aliar teoria e prática para que os aprendizes se beneficiem do uso do dicionário.

Leffa (2011) defende que é preciso ensinar a usar o dicionário, para que o aluno tenha a competência necessá-

ria de encontrar por si mesmo o que deseja, sem depender constantemente do professor. Ele argumenta que saber usar o dicionário vai além da busca por significados ordenados alfabeticamente. É imprescindível entender que os verbetes são possibilidades de significados concretizadas, atualizadas no contexto em que se encontra. Dessa forma, o dicionário deve estar integrado ao texto e às necessidades do aluno tanto para a leitura quanto para a produção de textos. Para o autor:

É preciso ensinar ao aluno a não se desligar do texto quando vai ao dicionário à procura de uma palavra, retomando a leitura no ponto em que parou do modo mais rápido possível. A palavra tem o sentido que o texto lhe dá; não o significado sugerido pelo dicionário. Saber integrar o dicionário com o texto é uma habilidade importante na leitura. A palavra final na construção do sentido não está nem no dicionário nem no texto, mas no leitor. (LEFFA, 2011, p. 127).

Antunes (2012) destaca que o uso do dicionário em atividades do ensino de língua poderia trazer uma série de benefícios e de informações para o estudante, tais como, o fortalecimento de sua autonomia, o acesso a uma gama considerável de informações sobre o léxico da língua, a identificação dos contextos de uso das palavras, o conhecimento de expressões complexas, o desenvolvimento da competência para o exercício da variação lexical, o conhecimento de como usar o dicionário, de como e onde procurar a informação que deseja.

Entretanto, muitas questões sobre o ensino do uso do dicionário ainda estão em aberto. Ainda não temos clareza do que ensinar, como ensinar a usar o dicionário, quando ensinar, que habilidades de uso são necessárias para cada nível e como desenvolvê-las. Por outro lado, muitos dicionários já trazem em suas páginas introdutórias guias de uso, sugestões de exercícios e estratégias didáticas de como usá-los em sala de aula. Já há também alguns livros dedicados à temática, abordando a teoria, mas com poucos exercícios práticos. Contudo, ainda falta ao professor de línguas preparação para lidar com essas questões e para trabalhar adequada e proveitosamente com o dicionário em sala de aula.

Com relação às habilidades de uso, Nesi (1999 *apud* WELKER, 2008) elenca 40 habilidades que um estudante universitário pode precisar para usar eficazmente o dicionário. Essas habilidades foram organizadas em fases ou etapas, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Habilidades de uso do dicionário

Fase ou etapa	Habilidades
<p>Antes do estudo (pré-requisitos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber que tipos de dicionários existem e escolher qual ou quais consultar ou comprar; 2. Saber que tipos de informações são encontrados em dicionários e em outros tipos de obras de referência;
<p>Antes de consultar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir se a consulta ao dicionário é necessária; 2. Decidir o que procurar no dicionário; 3. Descobrir qual é a forma do item lexical procurado (forma lematizada); 4. Decidir qual dicionário tem a maior probabilidade de fornecer as informações procuradas; 5. Inferir o significado do item procurado de acordo com o contexto; 6. Identificar a classe gramatical do item procurado;

Fase ou etapa	Habilidades
Localizar o verbete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender a estrutura do dicionário; 2. Entender a ordem alfabética e a distribuição das letras; 3. Entender a correspondência (ou falta de) entre os elementos gráficos e fonêmicos; 4. Entender o uso de curingas nas buscas em dicionários eletrônicos; 5. Escolher entre homônimos; 6. Encontrar formas derivadas; 7. Encontrar unidades complexas (fraseologismos); 8. Entender o sistema de remissões em dicionários impressos e o hipertexto nos dicionários eletrônicos;
Interpretar a informação do verbete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir os componentes de um verbete; 2. Distinguir as informações relevantes das irrelevantes para o objetivo da consulta; 3. Encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica; 4. Entender as convenções tipográficas e o uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação; 5. Interpretar o alfabeto fonético internacional e a informação de pronúncia; 6. Interpretar a informação etimológica; 7. Interpretar as informações morfológicas e sintáticas; 8. Interpretar a definição ou a tradução; 9. Interpretar as informações sobre colocações; 10. Interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo; 11. Extrair informações com base nos exemplos; 12. Interpretar marcas de uso; 13. Consultar informações adicionais (na introdução ou nos anexos); 14. Verificar e aplicar as informações consultadas;
Registrar as informações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar a informação consultada dentro do verbete; 2. Decidir como registrar a informação obtida; 3. Elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas; 4. Usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico;
Entender de assuntos lexicográficos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber para que as pessoas usam dicionários; 2. Conhecer a terminologia lexicográfica; 3. Conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários; 4. Reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução; 5. Comparar verbetes; 6. Criticar e avaliar dicionários.

Fonte: Nesi (1999 *apud* WELKER, 2008).

Evidentemente, todas essas habilidades são desenvolvidas ao longo da vida escolar e com o treinamento e o uso constante do dicionário. Mas podem, desde cedo, ser treinadas e desenvolvidas com as crianças. Muitas dessas habilidades requerem certo amadurecimento como, por exemplo, as do sexto bloco (entender de assuntos lexicográficos). Em meio a tantas habilidades listadas acima, sentimos falta de pelo menos mais duas: orientar-se pelas palavras-guia e compreender como os recursos visuais do dicionário contribuem para a consulta, para organização das informações, para a elucidação de conceitos através das ilustrações e como eles instanciam sentidos com a parte verbal do dicionário.

Analisando as várias habilidades do quadro acima, podemos perceber que algumas são básicas e imprescindíveis, tais como, entender a estrutura do dicionário, entender a ordem alfabética e a distribuição das letras, entender o processo de lematização, distinguir os componentes de um verbete, encontrar e interpretar as diversas informações do verbete.

Maldonado (2008), referindo-se ao contexto espanhol, defende que é preciso ensinar a usar o dicionário desde cedo. Para isso, deve-se ensinar o que é e como é um dicionário. Para os anos iniciais de estudo, a autora apresenta um procedimento com várias etapas de como introduzir e ensinar a usar o dicionário em sala de aula, além de sugerir vários exercícios.

Primeiro, deve-se ensinar para que serve o dicionário. Ela argumenta que, inicialmente, é suficiente para crianças saberem que o dicionário é uma ferramenta para encontrar significados e tirar dúvidas de ortografia; poste-

riormente, vai-se introduzindo novas informações. Segundo, deve-se ensinar como usar o dicionário. Para isso, faz-se necessário que os alunos percebam que os dicionários têm várias características em comum, tais como, ordenação alfabética, organização em colunas, entre outras. Nessa etapa, portanto, deve-se ensinar a ordenação alfabética e treinar com os alunos sempre. Depois disso, a autora sugere que se ensine outras convenções lexicográficas, como textos em colunas, uso de abreviações e símbolos, letras menores, negrito, itálico entre outras.

Para Maldonado (2008), só depois que o aluno já souber o que é, para que serve e para que se usa o dicionário, é que se deve levá-lo a conhecer como é um dicionário, que informações oferece e como as oferece. Nessa etapa, inicialmente o aluno deve perceber que o texto lexicográfico tem convenções próprias (abreviaturas, símbolos, recursos tipográficos, indicação das acepções, remissões), bem diferentes daquelas que já conhece em outros livros. Depois disso, deve ser apresentado ao aluno o guia de uso e as convenções lexicográficas que os dicionários trazem, geralmente, em suas páginas iniciais, para que o aluno conheça a estrutura de cada dicionário que possa vir a usar, uma vez que há variações de dicionário para dicionário no uso dessas convenções.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, de base quantitativa, realizamos um quase-experimento com 18 alunos do 5º ano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Palhano,

Estado do Ceará. O quase-experimento foi realizado através da aplicação de um pré-teste e um pós-teste, e da realização de quatro oficinas sobre o uso do dicionário escolar com os alunos do grupo experimental no contra turno nos meses de setembro e outubro de 2012.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos de uma turma do 5º ano da EEF Padre Severino Xavier. A turma contava com 26 alunos, mas apenas 18 participaram desta etapa da pesquisa. Alocamos os 18 alunos em dois grupos: um experimental e outro controle. Os alunos do grupo experimental foram escolhidos voluntariamente, levando-se em conta a disponibilidade de cada um para participar das oficinas sobre o uso do dicionário, que foram realizadas no contraturno. Ou seja, fizemos uma amostragem por conveniência em que “a amostra foi escolhida puramente com base na disponibilidade dos participantes” (GRAY, 2012). Assim, demos preferência aos alunos que moravam na sede do município, pois foi mais fácil para eles participarem das referidas oficinas. Os alunos que moravam na zona rural e dependiam de transporte para vir à escola foram alocados no grupo de controle. Os dois grupos tinham a mesma quantidade de alunos, nove em cada, totalizando 18 sujeitos.

Trabalhamos com os alunos do 5º ano, pois supomos que eles já deviam ter utilizado o dicionário muitas vezes durante os primeiros anos do ensino fundamental, que desde 2001 já é atendido pelo PNLD – Dicionários. Também pelo fato desses alunos já saberem ler, serem um pouco maiores e poderem vir sozinhos para a escola no contraturno. Dessa forma, pudemos controlar melhor as variáveis de confusão.

Os alunos tinham idades entre 10 e 13 anos, com uma média de idade de 11 anos. Na sua grande maioria, eram filhos de agricultores, de trabalhadores da indústria, de assentados dos projetos de reforma agrária e de desempregados. Alguns moravam com os avós. Boa parte deles participava de projetos no contraturno, como o programa Segundo Tempo, banda de música, reforço escolar. Isso dificultou a participação de alguns nas oficinas, mas tivemos o cuidado de marcá-las para os dias em que estavam livres.

Na análise dos dados, os sujeitos foram identificados pela letra A acompanhada de um numeral (por exemplo: A1, A2, A3, A4 etc.). Assim, preservamos a identidade deles. Ressaltamos que a identificação dos sujeitos é única para todos os instrumentos e momentos da pesquisa; mesmo para aqueles que não participaram de todas as etapas, foi mantida a codificação inicial.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados um teste que foi aplicado como pré-teste antes da intervenção com as 4 oficinas sobre o uso do dicionário escolar e como pós-teste após a realização das oficinas.

Com o teste, procuramos medir o impacto do ensino do uso do dicionário nos grupos experimental e controle. Estruturamo-lo de modo que os alunos consultassem o dicionário constantemente durante sua realização. Assim, pudemos comparar a evolução de cada aluno e de cada grupo. O teste abrangeu sete (7) questões sobre ordem alfabética, orientação pelas palavras-guia, separação de sílabas, informação gramatical, ortografia e sobre o significado de palavras.

Tanto o pré-teste quanto o pós-teste foram aplicados no horário de aula. Durante a realização dos testes, os alunos puderam consultar um dos três dicionários tipo 2 esco-

lhidos para serem usados nesta pesquisa (*Caldas Aulete com a Turma do Sítio, Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa e Dicionário Saraiva Júnior*). Os dados coletados com os testes, depois de limpos, foram formatados e inseridos no programa estatístico SPSS, versão 18, para rodarmos a estatística descritiva (média, desvio padrão, mediana, moda, curtose, assimetria.) e o teste *t* para amostras independentes, cujos resultados são apresentados e discutidos em nossa análise a seguir.

Vale salientar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UECE, através de cadastramento na Plataforma Brasil sob CAAE: 05582212.2.0000.5534, obtendo parecer favorável, por estar em conformidade com as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Conforme o parecer 147.140 do CEPE da UECE, o protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Conforme recomendação do comitê, entregamos a todos os alunos o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias e explicamos como se daria a pesquisa. Como eles são menores, mandamos para os pais também o termo de consentimento livre e esclarecido para que pudessem tomar ciência da pesquisa e, caso concordassem com a participação dos filhos na pesquisa, assinariam o termo. Todos os estudantes e seus pais assinaram os termos concordando com a participação na pesquisa e autorizando a publicação dos dados. O responsável pela escola onde ocorreu a pesquisa também assinou o termo de anuência autorizando e concordando que a coleta de dados ocorresse na escola.

4 ANÁLISE DOS DADOS DO TESTE (PRÉ E PÓS)

O nosso objetivo com o teste foi examinar se o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho de um grupo de estudantes no uso do dicionário escolar. Para isso, montamos um estudo quase-experimental em que realizamos um pré-teste e um pós-teste com dois grupos, um experimental e outro controle. Apenas os sujeitos alocados no grupo experimental participaram de quatro oficinas sobre o uso do dicionário escolar.

Estabelecemos como variável independente o ensino do uso do dicionário e como variável dependente a quantidade de escores obtidos por cada sujeito nos testes, alocados nos grupos experimental e controle. Temos duas condições experimentais, um grupo com ensino do uso do dicionário (experimental) e outro grupo sem o ensino do uso do dicionário (controle), estabelecendo, assim, um delineamento entre participantes, uma vez que os sujeitos de cada grupo não foram submetidos às duas condições experimentais.

Para reduzir os efeitos de variáveis de confusão, tais como nível de letramento, familiaridade com o teste, repasse de informações de um grupo para outro, interferência de algum sujeito da escola, tomamos algumas precauções: escolhemos para participar do quase-experimento alunos do 5º ano, que já eram alfabetizados, reduzindo, assim, o efeito do letramento sobre o teste; na aplicação do pré e do pós-testes, apresentamos apenas as informações mínimas indispensáveis à realização do teste, sem dar nenhum tipo de explicação adicional que pudesse interferir na resolução; adotamos medidas para que os sujeitos não trocassem informações entre si na hora da realização do teste; realiza-

mos as oficinas sobre uso do dicionário no contra turno, com objetivo de não interferir muito na rotina da sala de aula, mas também como forma de diminuir as chances de que os sujeitos do grupo experimental repassassem informações para os do grupo controle; pedimos aos sujeitos que não comentassem com os demais sobre as oficinas e não permitimos a utilização em sala de aula do tipo de dicionário usado no quase-experimento, durante a realização da pesquisa. Dessa forma, esses dicionários foram utilizados apenas por mim e pelos sujeitos nos testes, diminuindo, assim, as chances de interferência de alguém da escola.

Nossa hipótese experimental é que o ensino do uso do dicionário melhora o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, ou seja, os sujeitos que tiveram aulas sobre o uso do dicionário obterão mais escores do que aqueles que não tiveram. A hipótese nula será verdadeira se não houver diferença significativa entre as médias dos escores das duas condições.

Adotamos como critério de significância o valor de “ p ” $< 0,05$, em que “ p ” é a probabilidade de se estar errado ao afirmar uma diferença entre dois valores. Ou seja, um valor de “ p ” menor do que 5% nos dará confiança razoável de que este resultado dá suporte à nossa hipótese de pesquisa, pois haverá diferença significativa, comprovando que o ensino do uso do dicionário tem efeito sobre a quantidade de escores obtida por cada sujeito nos testes. Caso contrário, se “ p ” for maior que 5%, a diferença poderá não ser tão significativa.

Apresentamos os resultados dos testes (pré e pós) em tabelas e gráficos gerados a partir da análise dos dados pelo programa de estatística SPSS para Windows, versão

18.0. Inserimos os dados dos escores brutos por sujeitos e por grupos no programa para gerar as análises quantitativas, e depois cruzamos todos os dados, a fim de verificar as possíveis diferenças entre as duas condições especificadas anteriormente (experimental e controle). Inserimos também em outro arquivo os dados dos escores brutos por sujeitos, questões e por grupos, com o objetivo de analisar as possíveis diferenças entre os grupos por questões, já que cada uma delas está relacionada a um aspecto intrínseco ao dicionário e a média dos escores brutos pode esconder detalhes importantes para a compreensão desses aspectos no uso do dicionário.

Depois de inseridos os dados no programa, rodamos a estatística descritiva para obtermos a média, o intervalo de confiança, a mediana, a variância, o desvio padrão, a amplitude, a assimetria e a curtose. Fizemos uma análise da assimetria e plotamos diagramas de barra e bigodes para avaliarmos a normalidade da distribuição dos dados para escolhermos o teste estatístico mais adequado. Escolhemos o teste t para amostras independentes a fim de verificarmos se a diferença entre as médias dos escores entre os dois grupos seria significativa tanto no pré-teste quanto no pós-teste, uma vez que nossos dados apresentavam uma distribuição levemente assimétrica e o delineamento do nosso estudo era entre participantes, isto é, tínhamos dois grupos diferentes em condições experimentais diferentes que foram medidos antes e depois do quase-experimento. Depois disso, rodamos o teste t e obtivemos a significância, a diferença entre as médias, o erro padrão da diferença e o intervalo de confiança para a diferença.

A seguir, faremos a análise dos resultados obtidos a partir dos dados dos testes tratados estatisticamente no programa SPSS. Inicialmente, faremos a análise e a discussão da estatística descritiva e do teste *t* independente por grupo em cada momento do teste, comparando-os, para termos segurança de confirmar ou refutar nossa hipótese experimental. Em seguida, analisaremos e discutiremos a estatística descritiva e o teste *t* independente para cada questão, buscando compreender em quais questões as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas. Isso nos ajudará a entender quais aspectos do dicionário testado no experimento foram impactados positivamente pelo tratamento (intervenção).

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS POR GRUPO

O grupo experimental satisfaz a condição com instrução sobre o uso do dicionário e o grupo controle a condição sem instrução sobre o uso do dicionário. Os dois grupos foram submetidos ao mesmo pré-teste e pós-teste. No pré-teste, o número médio de escores do grupo experimental foi de 28,33 e do grupo controle foi de 29,33. Há uma diferença pequena se compararmos os dois grupos. No pós-teste, as médias dos dois grupos foram de 40,78 e 29,11, respectivamente. A diferença entre os dois grupos é maior. Se compararmos os grupos no pré e no pós-teste, observamos que o grupo experimental tem uma diferença grande (12,45) entre a média das duas situações experimentais. No caso do grupo controle, a média mantém-se estável, com uma diferença mínima (22 décimos menor). Os desvios pa-

drões mostram que os dois grupos apresentam níveis um pouco diferentes de variabilidade entre os escores obtidos. O exame dos diagramas de caixa e bigodes revela que as distribuições são aproximadamente normais e que existem escores extremos (atípicos), apenas no pré-teste do grupo experimental, no caso os valores 2 e 1. A Tabela 1 mostra a média, os desvios padrões e os intervalos de confiança para estes dois grupos.

Tabela 1 – Média, desvio padrão e intervalo de confiança do pré-teste e do pós-teste

Mo- mento do teste	Grupo experimental			Grupo controle		
	Mé- dia	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%
Pré- teste	28,33	8,28	21,97 – 34,70	29,33	10,78	21,07 – 37,62
Pós- teste	40,78	6,30	35,95 – 45,62	29,11	13,15	19,00 – 39,22

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pela análise desses dados da estatística descritiva, já podemos perceber que há uma diferença das médias dos dois grupos no pós-teste, o que pode indicar que o ensino do uso do dicionário possa ser responsável por essa diferença. No entanto, para termos confiança em afirmar isso, é preciso calcular as medidas dos efeitos para os dois grupos e nos dois momentos do teste e depois analisar os dados do teste *t* para comprovar a hipótese experimental com mais segurança.

De acordo com Dancey e Reidy (2006, p. 222), a medida do efeito (*d*) “mede o quanto duas médias diferem, em termos de desvios padrões.” Para calcular o efeito é preciso subtrair uma média da outra e dividir a diferença pelo des-

vio padrão da média. Dessa forma, o primeiro passo é calcular o desvio padrão da média, obtido através da soma do desvio padrão da condição 1 com o desvio padrão da condição 2 dividido por dois. O segundo passo é calcular o valor *d*. Com relação ao tamanho do efeito, os autores expõem que “não existe uma regra segura e rápida sobre o que constitui um efeito pequeno ou grande”. No entanto, advertem que Cohen (1988 *apud* DANCEY; REIDY, 2006) apresenta como recomendação os parâmetros da Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Parâmetros para determinar o tamanho do efeito		
Tamanho do efeito	d	Porcentagem da sobreposição (%)
Pequeno	0,2	85
Médio	0,5	67
Grande	0,8	53

Fonte: Cohen (1988 *apud* DANCEY; REIDY, 2006).

Feitos esses esclarecimentos, calcularemos agora a medida do efeito para os dois momentos do teste e analisaremos o tamanho do efeito. No pré-teste, o desvio padrão da média foi de 9,53 ($8,28 + 10,78 / 2$) e a medida do efeito de 0,10 ($28,33 - 29,33 / 9,53$), o que, de acordo com a tabela de Cohen (1988), pode ser considerado um efeito pequeno. No pós-teste, o desvio padrão da média foi de 11,96 ($10,78 + 13,15 / 2$) e a medida do efeito foi de 0,97 ($40,78 - 29,11 / 11,67$), um efeito grande. A partir dos cálculos acima, podemos concluir que houve um efeito grande no pós-teste. No entanto, antes de atribuímos esse efeito ao tratamento e para uma maior segurança nas nossas conclusões, analisaremos os dados do *teste t* para amostras independentes, apresentados na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Teste *t* independente

F		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste <i>t</i> para igualdade de médias						
		Sig.	t	Gl	Sig. Bilateral	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Inferior	Superior	
Pré-teste	<ul style="list-style-type: none"> Assumida a igualdade de variâncias 			-0,221	16	0,828	-1,000	4,531	-10,605	8,605
	<ul style="list-style-type: none"> Não assumida a igualdade de variâncias 	1,335	0,265	-0,221	14,998	0,828	-1,000	4,531	-10,657	8,657
Pós-teste	<ul style="list-style-type: none"> Assumida a igualdade de variâncias 	3,916	0,065	2,401	16	0,029	11,667	4,860	1,364	21,969
	<ul style="list-style-type: none"> Não assumida a igualdade de variâncias 			2,401	11,490	0,034	11,667	4,860	1,026	22,308

Fonte: Elaborada pelos autores.

Queremos verificar se existem diferenças significativas quanto ao ensino do uso do dicionário por alunos do 5º ano. No pré-teste, o teste de Levene para a igualdade de variâncias nos fornece um valor p de 0,265, portanto, usaremos a parte da saída chamada de igualdade de variâncias assumida como indicado pelo SPSP. Os participantes do grupo experimental obtiveram menos escores ($t(16) = 28,33$, desvio padrão = 8,28) do que os participantes do grupo controle ($t(22) = 29,33$ DP = 10,78). A diferença de médias entre as condições foi de 1, que é um pequeno efeito ($d=0,10$). O intervalo de confiança de 95% para a diferença estimada das médias populacionais é de 8,61 a 10,61. O valor t de 0,22 forneceu uma probabilidade associada de 0,828, mostrando que esse resultado tem alta possibilidade de ter ocorrido por erro amostral, dado que a hipótese nula seja verdadeira. Isso quer dizer que, sendo a hipótese nula verdadeira, temos uma chance de 82% de obter um valor t de 0,22. Portanto, conclui-se que no pré-teste não há diferença significativa entre os grupos.

No pós-teste, entretanto, os sujeitos do grupo experimental mostraram um desempenho significativamente melhor do que os do grupo controle (médias de 40,78 e 29,11, respectivamente). A diferença (11,67) mostrou um tamanho do efeito de 0,97 desvios padrões – um valor grande. O intervalo de confiança apresenta uma probabilidade de 95% de que os valores 1,36 e 21,97 contenham a média populacional. Supondo verdadeira a hipótese nula, o valor t foi de 2,40, que é improvável de ter ocorrido apenas por erro amostral, já que p é igual a 0,029, menor do que 0,05, estabelecido como critério de significância. Isso quer dizer

que, sendo a hipótese nula verdadeira, temos uma chance de 2,9% de obter um valor t de 2,40 apenas por erro amostral. Portanto, podemos concluir que no pós-teste há diferença significativa entre os dois grupos.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS POR QUESTÃO

O teste compõe-se de sete (7) questões relacionadas a vários aspectos do dicionário. A primeira e a segunda estão relacionadas a aspectos organizacionais do dicionário (ordem alfabética e palavras-guia); a terceira, a quarta e a quinta, a informações adicionais (separação de sílabas, ortografia, classe gramatical); e a sexta e a sétima, à significação de palavras e expressões (exemplos e definição). Nesta seção, descreveremos, analisaremos e discutiremos os resultados por questão e por grupo com o objetivo de entender em que partes dos testes os sujeitos tiveram maior aproveitamento e onde as diferenças são mais significativas. Isso também ajudará a compreender quais dos aspectos testados têm diferenças significativas, quais são mais críticos, em que medida podem potencializar ou atrapalhar o uso efetivo do dicionário.

✓ **Questão 1**

Na questão 1, pedíamos para que os sujeitos colocassem 10 palavras em ordem alfabética. Valia 10 escores. É uma questão considerada fácil, pelo fato de que os participantes poderiam pesquisar no dicionário, e seria preciso colocar em ordem alfabética duas palavras pela primeira letra, seis pela segunda e duas pela terceira.

A ordem alfabética nos dicionários em papel é imprescindível, pois, trata-se de um princípio de organização macroestrutural do dicionário. De acordo com Welker (2004) e Pontes (2009), a ordenação alfabética pode se dar de forma linear ou por agrupamentos. A maioria dos dicionários escolares usa o primeiro tipo. Dessa forma, conhecer a ordem alfabética para consultar as palavras é um requisito básico. Quem não possui esse conhecimento tem dificuldades para encontrar o que procura no dicionário, perde muito tempo nas consultas, e pode desestimular-se a utilizar a obra.

Para desenvolver essa habilidade é preciso treino, portanto, sempre que possível, o professor deve fazer exercícios com seus alunos para a ordenação alfabética em nível gradual. Inicialmente, pela primeira letra, depois pela segunda, terceira e assim por diante, até o estudante estar familiarizado com esse tipo de ordenação. Evidentemente que, nos dicionários eletrônicos, essa é uma habilidade desnecessária, já que a busca se faz digitando a palavra em um campo apropriado. No entanto, os dicionários eletrônicos ainda não são acessíveis à maioria de nossos alunos. O MEC ainda compra e distribui dicionários em papel, portanto, essa é ainda uma habilidade necessária.

Como podemos visualizar na Tabela 4, as médias dos participantes do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste foram de 4,22 com um desvio padrão de 2,38 e de 4 com desvio padrão de 2,82, respectivamente. A diferença das médias foi de 0,22 e o efeito (d) é pequeno, apenas 0,08. No pós-teste, a diferença da média dos dois grupos foi de 0,66 e o efeito de 0,28, considerado pequeno.

Tabela 4 – Média, desvio padrão e intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 1

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	4,22	2,38	2,38 - 6,05	4	2,82	1,82 - 6,17	2,60	0,08
Pós-teste	4,77	1,71	3,45 - 6,09	4,11	3,01	1,79 - 6,43	2,36	0,28

Fonte: Elaborada pelos autores.

No pré-teste, o teste t independente³ revelou que os participantes do grupo experimental obtiveram mais escores do que os do grupo controle, mas a diferença entre os dois não é significativa, já que o valor t de 0,18 forneceu uma probabilidade associada de 0,86, isto é, a probabilidade desse valor ter ocorrido por erro amostral é 86%, considerando a hipótese nula verdadeira. No pós-teste, a diferença da média das condições também é pequena, apenas 0,66. O valor t de 0,58 tem uma probabilidade de 57% (0,57) de ter ocorrido por erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Em outros termos, nessa questão a diferença entre os grupos experimental e controle no pré-teste e no pós-teste não é significativa, podendo ter ocorrido por erro amostral e não devido ao tratamento (intervenção).

Mas o que explicaria esse resultado? Primeiro, talvez nas oficinas a quantidade de exercícios tenha sido pouca. Segundo, talvez pelo fato de o conteúdo ter sido abordado apenas na primeira oficina, que teve uma distância maior com relação ao teste. Terceiro, parece que o conhecimento do teste não influenciou no resultado, porque a diferença entre os dois grupos nos dois momentos do teste foi muito pequena. Quarto, parece que os sujeitos não pesquisaram no dicionário, talvez por esse não ser o tipo de questão que se resolve com frequência com um dicionário, mesmo tendo um à mão. Uma explicação plausível poderia ser que os sujeitos ainda não tinham desenvolvido essa habilidade completamente, uma vez que a maioria dos erros está associada à ordenação alfabética mais complexa (pela segunda e terceira letras).

³ Todos os dados do teste t independente por questão estão no Apêndice 1 ao final do texto.

✓ **Questão 2**

A questão 2 também trata de ordem alfabética, mas de forma diferente. Com dois itens, a questão simula uma página de dicionário. A tarefa do sujeito era colocar em ordem alfabética as palavras de um quadro entre duas palavras-guia. Foi dado um modelo. Cada item da questão tinha quatro palavras para serem colocadas em ordem alfabética, e valeria oito escores. Dessa forma, os participantes teriam que colocar as palavras em ordem alfabética seguindo as palavras-guia. O objetivo da questão era verificar se os alunos sabiam se orientar pelas palavras-guia nas consultas. Essa é uma questão mais difícil, já que exige uma ordenação alfabética mais complexa e refinada, pela segunda, terceira e quarta letras das palavras entre as palavras-guia.

As palavras-guia nos dicionários são um recurso de orientação muito eficaz e agiliza as consultas. Estão presentes na maioria dos dicionários, especialmente, nos escolares. Na realidade, elas são a primeira e a última palavra de cada página que são destacadas na margem superior para que o consulente possa verificar de forma mais rápida e decidir se a palavra que procura está naquela página. Entretanto, a consulta pelas palavras-guia exige um conhecimento mais refinado da ordem alfabética, já que no curto espaço de uma página as palavras estão ordenadas pela terceira, quarta, quinta letras.

Na Tabela 5, apresentamos a média, o desvio padrão, o intervalo de confiança e o efeito para cada momento do teste e para cada grupo. No pré-teste, a média do grupo experimental foi de 2,11 com desvio padrão de 1,26 e a do grupo controle foi de 3 com desvio padrão de 2,73. A diferença da média dos grupos foi de 0,89, e o efeito, pequeno,

foi de 0,45. No pós-teste, a média do grupo experimental foi de 2,55 com um desvio padrão de 1,42 e a do grupo controle de 3,33 com desvio padrão de 2,50. A diferença da média dos grupos foi de 0,78, um pouco maior do que no pré-teste, mas o efeito foi menor, 0,40, considerado pequeno.

Tabela 5 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 2

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	2,11	1,26	1,13 - 3,08	3	2,73	0,89 - 5,10	2,00	-0,45
Pós-teste	2,55	1,42	1,46 - 3,65	3,33	2,50	1,41 - 5,25	1,96	-0,40

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nessa questão, o teste *t* independente revelou que no pré-teste e no pós-teste as médias do grupo experimental são menores do que a do grupo controle. No pré-teste, o valor *t* de 0,88 forneceu um valor *p* de 0,39 e no pós-teste, o valor *t* de 0,81 forneceu um valor *p* de 0,43. Isso quer dizer que, considerando a hipótese nula verdadeira, a probabilidade de que os valores *t* do pré-teste e do pós-teste dessa questão tenham ocorrido por erro amostral é de 39% e 43%, respectivamente, uma probabilidade muito alta e muito acima dos 5% estabelecidos como significância. Portanto, nessa questão, as diferenças entre as médias dos dois grupos, nos dois momentos do teste, não são estatisticamente significativas, tendo ocorrido em decorrência de erro amostral e não do tratamento dado ao grupo experimental.

Na tentativa de entender o que pode ter acontecido para que o tratamento (intervenção) não tenha surtido efeito nessa questão, podemos apontar como possíveis explicações a complexidade da questão. Durante a realização dos testes, foi uma das questões em que os alunos mais pediram esclarecimentos; a própria estrutura da questão não é muito comum para os sujeitos, e a ordenação alfabética é mais refinada.

Os resultados aqui apresentados nos fazem refletir sobre o quanto se faz necessário mais treinamento sobre a orientação pelas palavras-guia para que os consulentes possam realizar suas buscas no dicionário de forma mais ágil. Enfim, tanto a ordenação alfabética quanto a orientação pelas palavras-guia merecem uma atenção especial. Precisa-se realizar exercícios constantemente, não basta explicar uma única vez e fazer alguns exercícios, são habilidades que se desenvolvem gradualmente com o uso constante do dicionário. Portanto, é preciso estar atento sempre para verificar se o aluno já desenvolveu essa habilidade ou se ainda precisa de ajuda, de treinamento. Esses são dois aspectos organizacionais do dicionário em papel que são fundamentais para um uso eficaz do dicionário.

✓ **Questão 3**

Na questão 3, pedimos para os alunos separar as sílabas de 10 palavras. Com essa questão queríamos verificar se os aprendizes fazem uso do dicionário para tirar dúvidas sobre a separação de sílabas. Essa é uma questão de fácil resolução, uma vez que os dicionários escolares usados nos

testes trazem a separação das sílabas das palavras-entrada e todas as palavras da questão constavam dos referidos dicionários. Na Tabela 6, sintetizamos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e medidas do efeito (d) para essa questão.

Tabela 5 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 3

Mo- mento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medi- da do efeito (d)
	Mé- dia	Desvio pa- drão	Intervalo de con- fiança de 95%	Mé- dia	Desvio padrão	Intervalo de con- fiança de 95%		
Pré- teste	6,66	1,41	5,57 - 7,75	6,44	2,69	4,37 - 8,51	2,05	0,11
Pós- teste	7,44	1,87	6,00 - 8,88	7	2,95	4,72 - 9,27	2,41	0,18

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como podemos ver no quadro acima, a média do grupo experimental no pré-teste foi de 6,66 com desvio padrão de 1,41 e a do grupo controle de 6,44 com desvio padrão de 2,69. A diferença da média dos dois grupos no pré-teste foi de 0,22 e o efeito foi de 0,11, considerado pequeno. No pós-teste, a média do grupo experimental passou para 7,44 com desvio padrão de 1,87 e a do grupo controle passou para 7 com desvio padrão de 2,95. A diferença da média das duas condições foi de 0,44, e o efeito de 0,18 é considerado pequeno.

Como podemos constatar pelos dados acima, houve um crescimento da diferença da média dos grupos. No entanto, com base no teste *t* independente, podemos afirmar que essa diferença não é significativa, uma vez que no pré-

teste o valor t foi de 0,22, com uma probabilidade associada de 0,83, isto é, considerando a hipótese nula verdadeira há 83% de chance do valor t ocorrer por erro amostral; no pós-teste, o valor t foi de 0,38, com uma probabilidade associada de 0,71, isto é, há 71% de chance de esse valor ter ocorrido por erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Portanto, nessa questão, não podemos atribuir a diferença das médias ao tratamento, mesmo havendo uma leve melhora das médias dos grupos nos testes e a média do grupo experimental sendo mais alta.

Procurando entender o que poderia ter acontecido, podemos aventar a hipótese de que recorrer ao dicionário para tirar dúvidas sobre a separação de sílabas não é muito usual, tanto que durante a realização dos testes poucos alunos buscaram esse tipo de informação no dicionário; mesmo nas oficinas, quando trabalhamos atividades relacionadas à temática, os alunos do grupo experimental resistiram para fazer a busca no dicionário, alegando que sabiam separar as sílabas.

✓ **Questão 4**

A questão 4 constou de cinco itens. Em cada item, o participante teria que marcar dentre três palavras a que estava escrita de forma correta. A questão valia no máximo cinco escores. Foi dado um modelo e foi permitida a consulta ao dicionário. Na Tabela 7, apresentamos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos dos dois grupos em cada momento do teste.

Tabela 6 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 4

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	1,77	1,64	0,51 - 3,03	2	1,32	0,98 - 3,01	1,48	-0,16
Pós-teste	4,11	0,92	3,39 - 4,82	3,11	1,69	1,81 - 4,41	1,305	0,77

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisando a tabela, podemos constatar que a média do grupo experimental no pré-teste é menor do que a do grupo controle, 1,77 com desvio padrão de 1,64, e 2, com desvio padrão de 1,32, respectivamente. O efeito de 0,16 pode ser considerado pequeno. No pós-teste, a situação se inverte, a média do grupo experimental passa ser maior do que a do grupo controle, 4,11 com desvio padrão de 0,92, e 3,11 com desvio padrão de 1,69, respectivamente. A diferença da média dos dois grupos foi de 1 e o efeito de 0,77 é considerado grande. Isso indica que houve um aumento da média do grupo experimental.

A análise dos dados do teste *t* independente dessa questão nos mostra que no pré-teste o valor *t* foi de 0,32, com uma probabilidade associada de 0,76, isto é, as chances desse valor *t* ser fruto de erro amostral são de 76%, considerando a hipótese nula verdadeira. No pós-teste, o valor *t* foi de 1,56, com uma probabilidade associada de 0,14. Isso quer dizer que há 14% de chance desse valor ter ocorrido devido ao erro amostral, em caso da hipótese nula verdadeira. Portanto, mesmo tendo havido um aumento na mé-

dia do grupo experimental e uma boa diferença entre as médias dos dois grupos, não podemos considerar que essa diferença seja significativa, uma vez que não satisfaz o que foi estabelecido para considerar a diferença significativa ($p < 0,05$). Dessa forma, não podemos afirmar com segurança que o tratamento (oficinas) tenha sido responsável pela diferença entre as médias nessa questão.

✓ **Questão 5**

Na questão 5, pedimos para os alunos agruparem 20 palavras de um quadro por sua classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e pronome). Ao todo, a questão valia 20 escores. Tivemos o cuidado de selecionar palavras que constava dos três dicionários usados durante os testes. O objetivo da questão era verificar se os alunos fazem uso das informações gramaticais presentes no dicionário. Na Tabela 8, apresentamos as médias, os desvios padrões, intervalos de confiança e medidas dos efeitos dos dois grupos nos dois momentos do teste.

Tabela 8 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 5

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	7,88	6,6	2,81 - 12,96	4,88	3,33	2,32 - 7,45	4,965	0,60
Pós-teste	6,22	5,21	2,21 - 10,23	3,33	2,12	1,70 - 4,96	3,665	0,79

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisando os dados da tabela, podemos constatar que a média do grupo experimental no pré-teste é maior do que a do grupo controle (7,88 com desvio padrão de 6,6 e 4,88 com desvio padrão de 3,33). Os desvios padrões são muito altos, o que indica uma variabilidade muito grande dos dados dessa questão dos dois grupos no pré-teste. As médias dos referidos grupos no pós-teste foram menores do que no pré-teste, apesar da medida do efeito de 0,79 ser considerada grande. Fica claro que essa diferença não é significativa, uma vez que não houve melhora na média dos grupos no pós-teste.

Ao analisarmos os dados do teste *t* independente podemos afirmar com mais certeza que, nessa questão, o tratamento não surtiu efeito algum, pois o valor *t* de 1,28 tem uma probabilidade associada de 0,24 no pré-teste. Isso quer dizer que as chances desse valor ter ocorrido por erro amostral são de 24%, considerando a hipótese nula verdadeira. No pós-teste, o valor *t* de 1,54 tem uma probabilidade associada de 0,14, isto é, 14% por cento de chance de esse valor ter ocorrido por erro amostral, em caso de a hipótese nula ser verdadeira. Esses números estão bem acima dos estipulados ($p < 0,05$) para considerar os dados estatisticamente significantes.

Mas o que aconteceu para que o tratamento não tivesse surtido efeito nessa questão? Primeiro, o tamanho da questão foi motivo de reclamação por parte dos participantes na hora da resolução dos testes. Segundo, os participantes também reclamaram que não conseguiam encontrar a classe gramatical de cada palavra, mesmo conseguindo localizar os verbetes, uma vez que nos três dicionários a informação gramatical é apresentada de forma abreviada.

Terceiro, durante as oficinas com o grupo experimental, pude perceber a dificuldade dos sujeitos em lidar com as informações abreviadas. Propusemos muitos exercícios, mas eles não queriam fazer, achavam chato ter que voltar a todo o momento para ver a codificação no início do dicionário. Isso gerou um pouco de estresse neles. Quarto, durante a resolução do pós-teste, muitos participantes disseram que não iam responder a questão.

De todos os motivos elencados acima, o mais contundente para a realização da questão foi a abreviação das informações gramaticais. Como os sujeitos não sabiam o que elas significavam e, nos testes, as categorias não estavam abreviadas, tiveram dificuldades em encontrar um caminho para solucionar essa questão. Mesmo depois desse aspecto ter sido trabalhado nas oficinas com vários exercícios e de ter sido explicado, os sujeitos do grupo experimental continuaram a rejeitar as informações abreviadas, aliás, eles as desconsideravam completamente, tanto que, na leitura dos verbetes, as informações abreviadas não eram lidas.

Aqui não estamos questionando a inserção ou não de categorias gramaticais nos dicionários, até porque esse não é o foco do nosso estudo, mesmo sabendo que há lexicógrafos que não consideram apropriado o registro desse tipo de informação no dicionário. O que questionamos aqui é a apresentação das categorias gramaticais de forma abreviada nos dicionários infantis do tipo 2.

Primeiro, porque, como dissemos anteriormente, os alunos, ao lerem os verbetes, simplesmente ignoram as informações abreviadas, portanto, o objetivo de oferecer ao aluno essas informações gramaticais não está sendo cum-

prido, uma vez que codificadas em abreviações tornam-se invisíveis aos consulentes. Segundo, porque, mesmo o aluno sabendo da codificação, sabendo que há uma lista no dicionário com as abreviaturas e que poderá consultar o que significa cada uma delas, as consultas constantes se tornam muito enfadonhas. Sem contar que cada dicionário faz as abreviações de forma diferente.

Enfim, o uso de abreviações no dicionário infantil é uma questão delicada que merece mais atenção, pois muitas informações podem estar sendo pouco aproveitadas porque estão “escondidas” no dicionário e os alunos não conseguem acessá-las. Não podemos pensar apenas na economia de espaço que essas abreviações proporcionam, temos que pensar na funcionalidade do dicionário para o aluno, especialmente para a criança em fase de consolidação do domínio da escrita.

✓ **Questão 6**

Nessa questão, pedimos para os alunos relacionarem os sentidos de uma palavra à frase que melhor exemplificasse cada sentido. Composta por dois itens com quatro alternativas, a questão valia oito escores. Escolhemos os sentidos de duas palavras (banco e entrada) que alguns dicionários consideram como homônimas, mas outros não.

Tivemos o cuidado de checar se as duas palavras e os sentidos colocados no teste estavam registrados nos três dicionários usados nos testes. Na Tabela 9, temos as médias, desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos para os dois grupos nos dois momentos do teste nessa questão.

Tabela 9 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 6

Mo- mento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Mé- dia	Desvio padrão	Intervalo de con- fiança de 95%	Mé- dia	Desvio padrão	Intervalo de con- fiança de 95%		
Pré- teste	2,77	2,16	1,11 - 4,44	5,33	0,66	7,26 - 8,29	1,41	-1,82
Pós- teste	7,77	0,66	7,26 - 8,29	4,55	3,12	2,15 - 6,95	1,89	1,70

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como podemos ver na tabela acima, no pré-teste a média do grupo experimental (2,77 com desvio padrão de 2,16) foi menor do que a média do grupo controle (5,33 com desvio padrão de 0,66), sendo a diferença entre as duas de 2,56. No pós-teste, há uma inversão. A média do grupo experimental (7,77 com desvio padrão de 0,66) é maior que a do grupo controle (4,55 com desvio padrão de 3,12), sendo a diferença entre as duas médias de 3,22 e a medida do efeito de 1,70, considerado como grande.

O teste t independente revelou no pré-teste que o valor t de 1,94 tem uma probabilidade associada de 0,07, isto é, considerando a hipótese nula verdadeira, temos 7% de chances desse valor ser fruto de erro amostral. No pós-teste, o valor t de 3,32 tem uma probabilidade associada de 0,008, ou seja, há oito chances em mil desse valor ter ocorrido apenas por erro amostral, caso a hipótese nula seja verdadeira. Portanto, nessa questão, o tratamento surtiu efeito, as diferenças entre as médias dos grupos são estatisticamente relevantes.

✓ Questão 7

Na questão 7, pedimos para relacionar palavras e expressões aos seus significados. A questão constava de nove palavras, sendo quatro lexias simples e cinco lexias complexas, perfazendo um total de nove escores. Nessa questão, também tivemos o cuidado de checar se os dicionários usados nos testes registravam todas as palavras e expressões, com as respectivas definições utilizadas para compor a questão. Na Tabela 10, apresentamos as médias, os desvios padrões, intervalos de confiança e os efeitos dos testes para cada grupo.

Tabela 10 – Média, desvio padrão, intervalo de confiança dos grupos experimental e controle para a questão 7

Momento do teste	Grupo experimental			Grupo controle			Desvio padrão da média	Medida do efeito (d)
	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%		
Pré-teste	3,22	3,19	0,76 - 3,19	3,44	2,65	1,40 - 5,48	2,92	-0,08
Pós-teste	7,66	1,5	6,51 - 8,81	3,22	2,58	1,23 - 5,21	2,04	2,18

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisando os dados da tabela, constatamos que no pré-teste a média do grupo experimental (3,22 com desvio padrão de 3,19) é menor do que a média do grupo controle (3,44 com desvio padrão de 2,65). No pós-teste, a média do grupo experimental passou para 7,66 com um desvio padrão de 1,5 e a do grupo controle caiu para 3,22 com um desvio padrão de 2,58. A diferença da média dos dois grupos foi de 4,44 e a medida do efeito de 2,18 é considerada grande.

De acordo com os dados do teste t independente para essa questão, podemos afirmar que a diferença entre as médias dos dois grupos é estatisticamente significativa, uma vez que no pré-teste o valor t de 0,16 tem probabilidade associada de 0,87 e no pós-teste o valor de t de 4,58 tem probabilidade associada de 0,001. Isso quer dizer que, em caso da hipótese nula ser verdadeira, no pré-teste, as chances do valor t ser obtido por erro amostral são de 87%, e no pós-teste, temos uma chance em mil do valor t ser fruto de erro amostral. Portanto, o tratamento nessa questão fez efeito e a diferença da média dos grupos é estatisticamente relevante.

Embora na maioria das questões as diferenças de médias apresentadas entre os dois grupos nos testes não sejam estatisticamente significantes, as médias dos escores totais dos dois grupos foram, como já vimos acima, relevantes.

5 CONCLUSÃO

Em síntese, nesse capítulo analisamos e discutimos o impacto da instrução lexicográfica sobre o desempenho de um grupo de estudantes do 5º ano do ensino fundamental que, para efeitos desse estudo, foram alocados em dois grupos, um experimental e um controle. Os resultados e as medições estatísticas feitas, considerando os escores totais dos dois grupos no pré-teste e no pós-teste, confirmam a hipótese experimental, qual seja, o ensino do uso do dicionário escolar melhora o desempenho de um grupo de estudantes no uso desse tipo de obra.

No entanto, a análise dos dados estatísticos por questão mostrou que as diferenças são significativas apenas nas questões 6 e 7, que tratam dos significados de palavras. Nas demais questões, as diferenças não foram significativas, o que nos leva a acreditar que aspectos como a ordenação alfabética (questão 1), a orientação pelas palavras-guia (questão 2), e informações adicionais como separação silábica (questão 3), ortografia (questão 4) e classe gramatical (questão 5) são deixadas um pouco de lado pelos consulentes.

Portanto, é preciso, no cotidiano da sala de aula, incentivar a busca também pelas informações adicionais presentes tanto no verbete quanto na megaestrutura do dicionário. É necessário que se façam exercícios regulares com o uso do dicionário, pois, apesar da melhora do desempenho dos sujeitos do grupo experimental ter sido pequena e não significativa, não devemos considerar que esses aspectos sejam irrelevantes ou que não devam ser ensinados. Aspectos intrínsecos ao dicionário, como a ordenação alfabética e a orientação pelas palavras-guia, devem ser trabalhados frequentemente, pois são primordiais para consultas mais eficientes e condição básica para o uso do dicionário. Afinal, quem não compreende a ordenação alfabética do dicionário dificilmente conseguirá encontrar o que procura.

A consulta às informações adicionais (separação de sílabas, ortografia, classe gramatical) são de fundamental importância para a construção da autonomia do estudante que, em caso de dúvidas, pode recorrer ao dicionário. Da mesma forma, o conhecimento acerca da definição e dos exemplos de uso é igualmente importante para ampliação do vocabulário e, por conseguinte, para o desenvolvimento da competência lexical e textual dos alunos.

Neste estudo, depois da análise estatística dos dados, chegamos à conclusão de que o grupo experimental apresentou melhor desempenho do que o grupo controle. Podemos concluir, portanto, baseado no teste *t* independente, que a diferença entre os dois grupos no pós-teste é significativa, e podemos afirmar com alguma certeza que essa diferença se deu devido ao tratamento (intervenção), isto é, o ensino do uso do dicionário surtiu efeito sobre o desempenho dos sujeitos. Dessa forma, para esse grupo em estudo, podemos concluir com certa segurança que o ensino do uso do dicionário melhorou o desempenho dos alunos na utilização desse tipo de obra, confirmando assim nossa hipótese experimental.

Concluimos também que ensinar a usar o dicionário tem impacto positivo sobre o desempenho no uso dessa ferramenta pedagógica e na construção da autonomia dos consulentes. Dessa forma, a instrução lexicográfica ou ensino do uso do dicionário se constitui em um aspecto extrínseco ao dicionário que influencia sobremaneira seu uso efetivo. Afinal, usamos como mais propriedade aquilo que conhecemos bem em todas suas dimensões, características e potencialidades. Com o dicionário não é diferente.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. **O dicionário para aprendizes em sala de aula**: uma ferramenta de ensino e aprendizagem. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. (Tradução Lorí Viali). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAN, Magali Sanches. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. 2007. 327 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. (Tradução Roberto Cataldo Costa). 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de Lexicografia Pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, Wilson J. Questões de Lexicografia Pedagógica. In: XATARA, Claudia, BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MALDONADO, Concepción. **El uso del dicionário em el aula**. 2. ed. Madrid: Arco/Libros S.L., 2008.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

TARP, Sven. Lexicografia de aprendizaje. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 295-317, 2006.

WELKER, Herbert Andreas. Questões de Lexicografia Pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Panorama geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

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

_____. **Uma pequena introdução à Lexicografia**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

APÊNDICE A – Resultados do teste *t* por questão

F		Levene's Test for Equality of Variances		Independent Samples Test					t-test for Equality of Means	
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper	Lower	Upper
Q1_pre	Equal variances assumed	,614	,445	,180	16	,859	,22222	1,23353	-2,39275	2,83720
Q1_pos	Equal variances not assumed	1,285	,274	,576	16	,573	,22222	1,23353	-2,39879	2,84323
	Equal variances not assumed			,576	16	,66667	,66667	1,15737	-1,78685	3,12018
Q2_pre	Equal variances assumed	5,483	,032	-,883	16	,390	-,88889	1,00615	-3,02184	1,24406
	Equal variances not assumed			-,883	16	,395	-,88889	1,00615	-3,09660	1,31883
Q2_pos	Equal variances assumed	2,369	,143	-,811	16	,429	-,77778	,95904	-2,81085	1,25529
	Equal variances not assumed			-,811	16	,432	-,77778	,95904	-2,85469	1,29914
Q3_pre	Equal variances assumed	1,225	,285	,219	16	,830	,22222	1,01531	-1,93015	2,37459
	Equal variances not assumed			,219	16	,830	,22222	1,01531	-1,98817	2,43261
Q3_pos	Equal variances assumed	,420	,526	,381	16	,709	,44444	1,16799	-2,03158	2,92047
	Equal variances not assumed			,381	16	,709	,44444	1,16799	-2,06849	2,95738
Q4_pre	Equal variances assumed	1,838	,194	-,316	16	,756	-,22222	,70273	-1,71194	1,26750
	Equal variances not assumed			-,316	16	,756	-,22222	,70273	-1,71743	1,27298
Q4_pos	Equal variances assumed	1,362	,260	1,555	16	,140	1,00000	,64310	-3,6332	2,26332
	Equal variances not assumed			1,555	16	,145	1,00000	,64310	-3,9602	2,39602
Q5_pre	Equal variances assumed	5,524	,032	1,217	16	,241	3,00000	2,46582	-2,22730	8,22730
	Equal variances not assumed			1,217	16	,247	3,00000	2,46582	-2,38123	8,38123
Q5_pos	Equal variances assumed	2,453	,137	1,539	16	,143	2,88889	1,87659	-1,08931	6,86709
	Equal variances not assumed			1,539	16	,153	2,88889	1,87659	-1,26171	7,03949
Q6_pre	Equal variances assumed	5,581	,031	-,935	16	,071	-2,55556	1,32054	-5,35498	,24387
	Equal variances not assumed			-,935	16	,074	-2,55556	1,32054	-5,39215	,28104
Q6_pos	Equal variances assumed	18,992	,000	3,023	16	,008	3,22222	1,06574	,96295	5,48149
	Equal variances not assumed			3,023	16	,015	3,22222	1,06574	,79975	5,64469
Q7_pre	Equal variances assumed	1,604	,223	-,161	16	,874	-,22222	1,38332	-3,15473	2,71029
	Equal variances not assumed			-,161	16	,874	-,22222	1,38332	-3,16281	2,71837
Q7_pos	Equal variances assumed	4,586	,048	4,458	16	,000	4,44444	,99691	2,33109	6,55780
	Equal variances not assumed			4,458	16	,001	4,44444	,99691	2,28788	6,60101

Fonte: Elaborado pelos autores.

El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera – ELE

*Glauber Lima Moreira¹
Valdecy de Oliveira Pontes²*

1 INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la enseñanza del idioma español y el desarrollo de las investigaciones acerca de la utilización del diccionario español, sea monolingüe o bilingüe (impreso y electrónico), en las clases de español como lengua extranjera (en adelante ELE), han ido adquiriendo cada vez más protagonistas interesados en el ámbito de la formación de profesores de lenguas extranjeras (en adelante LE) para reflexionar y estudiar esta área del conocimiento científico en el ámbito de la lingüística aplicada. Sin duda, creemos que esto se debe a diferentes aspectos motivadores, tales como la evolución relativa a las metodologías y didácticas

1 Doutorando em Tradução y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (IULA-UPF). Professor de espanhol na Graduação em Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2 Doutor em Linguística (UFC) e Pós-Doutor em Estudos da Tradução (UFSC). Professor na graduação em Letras-Português/Espanhol e nos Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Estudos da Tradução (POET), ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC).

de aprendizaje de E/LE, a las diferentes y nuevas necesidades de los estudiantes de ELE, a las nuevas tecnologías a favor de la enseñanza y a las cuestiones lingüísticas de la enseñanza de lenguas de un modo general.

El interés en realizar el presente trabajo se debió, principalmente, al deseo de debatir sobre la contribución del diccionario para el perfeccionamiento de la enseñanza de los aprendientes de español como lengua extranjera. Es importante resaltar que tal anhelo procede de nuestra actividad profesional como profesor de español de LE para brasileños.

Es importante destacar que el tema debatido nos motiva por innumerables razones. En Brasil, por ejemplo, las investigaciones sobre el uso del diccionario en el aula todavía necesitan más estudios (cf. Moreira, 2017, p. 255). Convencidos de que, dada su importancia por parte de los expertos que investigan sobre sus efectos en el ámbito del aprendizaje de los estudiantes, mediante su empleo constante, la utilización tendrá un aumento significativo, pues conocemos la necesidad real de desarrollar trabajos en esta área de la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de ELE.

El objetivo de este trabajo, orientado en este sentido, como anuncia el título del presente texto, no es otro que el de reflexionar acerca de la eficacia en utilizar el diccionario tanto en lo tocante a las actividades lectoras como en las tareas de producción textual, puestas en práctica en el aula de LE, con el apoyo de tal instrumento didáctico impreso y, sobre todo, la utilización del diccionario electrónico en formato de CD-ROM para aprendices brasileños de ELE.

A través de ciertas observaciones sobre los aportes de la lingüística aplicada, es importante destacar a algunos

teóricos que abordan la utilización del diccionario en clase, expertos que contribuyen efectivamente en este campo de estudio, los cuales tuvimos como base teórica para el presente estudio, como, por ejemplo, Pontes (2009), Águila Escobar (2009), Hernández (1989), Higuera García (1999) y Alvar Esquerria (2003).

Con la finalidad de simplificar nuestra contribución, los resultados³ de esta investigación comprobaron la hipótesis señalada para el estudio investigativo, es decir, que el uso adecuado del referido manual didáctico ayuda y contribuye efectivamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura del alumno brasileño de español como LE. Asimismo, ayuda a comprender mejor las tareas de lectura e interpretación propuestas por el profesor. Es decir, durante la consulta del repertorio lexicográfico adoptado en el aula, el estudiante de ELE puede resolver sus propias dudas en las actividades, o sea, el aprendiente de español/LE se convierte, con la ayuda y utilización constante de dicho libro, en un lector y redactor independiente y competente por lo que respecta a sus estudios aplicados a diario.

Con la intención de contribuir a fomentar, aunque de manera parcial y resumida, la utilización del diccionario en clase de ELE en el ámbito brasileño, el presente trabajo está compuesto por tres secciones: *i*) los repertorios lexicográficos y su uso en clase de ELE, *ii*) el desarrollo de la enseñanza de ELE con el diccionario electrónico, y *iii*) los diccionarios en formatos electrónico e impreso en la enseñanza de ELE y su utilización en el aula.

3 Extracto de la memoria del Máster en *Linguística Aplicada O uso do dicionário monolíngüe na sala de aula: uma ferramenta para a compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/LE*. Universidade Estadual do Ceará - UECE, 2009.

2 LOS DICCIONARIOS PARA APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU UTILIZACIÓN EN CLASE DE ELE

Según Prado Aragonés (2001, p. 209), el diccionario es un complemento indispensable para el aprendizaje y el dominio de la lengua, cuyo uso asiduo por parte del estudiante puede ayudarle a mejorar su conocimiento del idioma y, especialmente, a ampliar su vocabulario y utilizar el léxico que ya conoce con más precisión, seguridad y propiedad.

Torre Madueño (2001) afirma que la elaboración de actividades con diccionarios en clase implica una eliminación de la tensión del grupo, es decir, la tranquilidad y motivación de profesores y aprendientes en el aula. Por eso, creemos que la adquisición de informaciones lingüísticas a partir de los manuales lexicográficos permite una mayor capacidad y dedicación individual al profesor, cuyos beneficios repercuten, principalmente, en el conocimiento de los aprendientes. Vale aquí resaltar que dichos beneficios no están solo dirigidos a los alumnos sino también a los profesores.

Siguiendo el mismo planteamiento, Martín García (1999, p. 25) sostiene la importancia de que aprendices y usuarios generales conozcan bien la clase de tipología de diccionarios, uno de los aspectos indispensables en el uso eficaz del manual. En palabras de la autora, podemos afirmar que:

En primer lugar, es conveniente hacer ver al estudiante que todos los diccionarios monolingües no son iguales [...]. Los dic-

cionarios de lengua general suelen estar graduados por niveles y la disposición y selección del léxico dependen del fin al que estén destinados [...]. Es bueno que el estudiante sepa los distintos tipos de diccionarios que existen con el fin de que pueda elegir en el futuro el diccionario que mejor se ajuste a sus necesidades. Para ello, nada mejor que el alumno pueda ver estos diccionarios, por lo que sería conveniente que el profesor presentara en clase una muestra de varios tipos. (MARTÍN GARCÍA, 1999, p. 25)

Con respecto a la necesidad e importancia de conocer perfectamente las obras lexicográficas, Maldonado (1998, p. 10) habla sobre la importancia del hecho de que el diccionario es mucho más que una obra organizada alfabéticamente. La investigadora presenta las ventajas que dicho instrumento didáctico puede, sin duda, ofrecer amplios conocimientos al aprendiente de una LE en estudio, es decir:

[...] el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no sólo para resolver las dudas que se le presentan, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua (MALDONADO, 1998, p. 10).

Por tanto, el conocimiento y la enseñanza de las estrategias para la utilización de los repertorios lexicográficos en clase de LE deben ser contemplados en los planes de las asignaturas de todas las instituciones de educación del

ámbito público y privado, pues como afirma Teixeira (2005, p. 12): “[...] los diccionarios, cuando mal utilizados, pueden causar mal comprensión [...] entre hablantes de la lengua portuguesa y española o incluso hacer con que el lector no tenga interés en leer el texto”.⁴

Haensch *et at.* (1982, *apud* ALZOLA FARIÑA 2000, p. 259), afirman que es de gran importancia que todos los consultantes que hacen uso de los diccionarios tengan la conciencia de leer las informaciones contenidas en las páginas iniciales, o sea, la macroestructura, en el comienzo de tales manuales:

Por lo tanto, los consultantes de cualquier obra lexicográfica debemos leer con atención sus prólogos y presentaciones, ya que de otra forma no podríamos obtener el máximo rendimiento de ella. También es evidente que sus partes introductorias (sobre todo las de los diccionarios escolares) deben ser claras y abundantes, ya que son éstas las que van a proporcionar la información necesaria para utilizar los diccionarios de forma correcta (HAENSCH *et at.* 1982, *apud* ALZOLA FARIÑA 2000, p. 259).

Ahora bien, creemos que el avance del conocimiento de las estrategias y habilidades de consulta de los diccionarios, por parte de los aprendientes de una lengua extranjera, pueden facilitar suficientemente en el momento de la búsqueda de informaciones en el artículo de estas obras le-

4 “[...] os dicionários, quando mal usados, podem causar mal-entendidos [...] entre falantes da língua portuguesa e espanhola ou afastar desnecessariamente o leitor do texto”.

xicográficas. Dicho de otra manera, el diccionario no debe provocar miedo en nuestro alumno/usuario y tampoco debe presentar dificultades para tales consultantes, ya que este libro didáctico le puede ofrecer un gran potencial en sus estudios e investigaciones.

3 LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS CON EL DICCIONARIO ELECTRÓNICO

De acuerdo con lo que expusimos en el apartado de introducción y como veremos a continuación, en lo que concierne a los diversos estudios científicos, son muchos los expertos que investigan y trabajan con la presente temática, afirmando que los diccionarios en línea, es decir, los “verdaderos diccionarios digitales disponibles también en formato CD-ROM y en Internet” (ÁGUILA ESCOBAR; 2006, p. 11), representan una positiva creación de soporte de investigación, pues sus ventajas frente a los diccionarios electrónicos (CD-ROM), por ejemplo, son mayores en múltiples sentidos.

Por su parte, Águila Escobar (2009, p. 22) plantea que los diccionarios en línea ofrecen las siguientes ventajas a sus usuarios, es decir, las referidas obras ofrecen a sus consultantes algunas de los siguientes beneficios, como, por ejemplo:

1. Posibilidad de acceso al diccionario en cualquier momento sin haber instalado ningún programa en el ordenador.

2. Permanente proceso de actualización de los contenidos.
3. Además de los saltos hipertextuales dentro del texto del diccionario, los diccionarios en línea disponen de saltos reticulares fuera de la obra mediante enlaces a otras páginas electrónicas, a otros diccionarios en líneas, enciclopedias, etc.
4. Posibilidad de contacto y consulta a unos expertos que atenderán las dudas producidas durante el empleo de la herramienta lexicográfica.

De ahí que consideramos que los repertorios lexicográficos en formato electrónico disponen de recursos representativos, dinámicos y motivadores en el desarrollo del aprendizaje lingüístico de un idioma, materno o extranjero. Asimismo, queremos añadir que estamos seguros de la relevancia y necesidad de disfrutar en clase de los contenidos disponibles en los diccionarios, tanto en las clases de lengua materna (LM) como en los cursos de lenguas extranjeras (LE) en diferentes niveles (secundaria, bachillerado y superior) y propuestas de trabajos escolares. Estamos de acuerdo con los teóricos que afirman que podemos trabajar y usar el diccionario en todas las asignaturas, no sólo en las clases de lenguas.

Con la presente investigación comprobamos que el diccionario (bilingüe, monolingüe y semibilingüe) es un satisfactorio recurso didáctico para la contribución y el desarrollo de las destrezas lectora y escrita (así como las demás), y para el aumento del vocabulario del estudiante brasileño

de español a través de sus actividades interactivas propuestas por sus profesores y, además, las tareas presentes en los libros de texto en las cuales pueden y deben ser contestadas con el apoyo de los diccionarios bilingües (DB) o diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA)⁵, o incluso con la ayuda de otra clase de diccionario en diferentes formatos, dependiendo de los recursos disponibles para el profesor en la institución de enseñanza, o sea, vocabulario, glosario, etc.

Y por supuesto, podemos afirmar de todo lo expuesto que los diccionarios electrónicos, según Águila Escobar (2009, p. 19), pueden ser potencialmente considerados como manuales, es decir, precisan y deben ser utilizados constantemente, en clase, por los profesores y aprendientes. Además, estamos de acuerdo con Águila Escobar cuando este teórico afirma que los diccionarios electrónicos:

[...] comienzan a ganar espacio en las estanterías de las librerías y en las bibliotecas universitarias y públicas. La edición de diccionarios electrónicos está creciendo progresivamente y esto hace que tengamos que replantear ciertos aspectos a la luz de esta nueva realidad. (ÁGUILA ESCOBAR, 2009, p. 19).

En este contexto, las investigaciones sobre la aplicación y el manejo del diccionario, tanto los bilingües como los monolingües, en clase y fuera de ella, están en desarrollo, pero necesitan ser más difundidas entre profesores y estudiantes. Autores como, por ejemplo, Biderman (1998),

⁵ Los diccionarios de aprendizaje son las obras elaboradas con fines específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Leffa (2006), Pontes (2009) y Welker (2008) afirman que el interés sobre el uso de los diccionarios en las clases está aumentando de manera positiva en Brasil, pero lamentablemente, creemos que los educadores, en todos los niveles de enseñanza, es decir, escuelas, cursos generales y universidades, no tienen el interés, el conocimiento y la preparación para convertir la referida obra pedagógica en una herramienta de apoyo constante en la enseñanza de español. Aunque se investigue, todavía creemos que no es suficiente, pues algunas de estas investigaciones afirman que algunos profesores consideran que el diccionario no contribuye a desarrollar el conocimiento del aprendiente en el idioma en estudio, o sea, la lengua extranjera (Cf. ARAÚJO, 2007).

Hemos señalado en el apartado anterior que el diccionario no es una mera herramienta sino un excelente instrumento de aplicación didáctico-metodológica eficaz para la enseñanza-aprendizaje de una LE. Se erige como un manual adecuado para el desarrollo de la enseñanza de lenguas y que dispone, por ejemplo, del objetivo de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas necesarias para formar a un alumno proficiente en el idioma extranjero que está aprendiendo. Para eso, los aprendices de LE, futuros lectores y potencialmente escritores, es decir, con un gran conocimiento lingüístico, necesitan desarrollar algunas habilidades para que puedan obtener todos los contenidos e informaciones útiles de tales obras en cuestión. Como afirma Wright (1998, p. 5) *apud* García Mata (2004, p. 385) acerca de estas herramientas: “Los diccionarios se encuentran entre los recursos de aprendizaje más inmediatamente disponibles, ampliamente usados, y más baratos (...) [pero] también entre los más difíciles de usar”.

Por su parte, García Mata (2004, p. 385) añade que la dificultad en manejar el diccionario es por naturaleza, es decir, es propia de la obra lexicográfica y tampoco dispone de una cierta facilidad de utilización en su manejo por parte de algunos consultantes de las obras lexicográficas. El autor mencionado nos informa y alerta acerca de las posibles dificultades que los usuarios de los diccionarios pueden encontrar mientras realizan una búsqueda cualquiera de una información dada en los repertorios lexicográficos. En sus palabras:

No cabe duda de que esta dificultad, fruto tanto de la propia naturaleza del recurso, cuanto del casi inexistente interés por la adecuada formación de los alumnos para su manejo, está en el origen de la infrautilización del diccionario [...]. (GARCÍA MATA, 2004, p. 385)

Este autor incide también y nos llama la atención sobre la necesidad de formar a los profesores de escuelas, cursos y universidades para que el diccionario se convierta, con toda certidumbre, en un instrumento didáctico-pedagógico que ayudará a los alumnos y profesores en sus estudios diarios, tanto en clase como fuera de ella. Por ello, tenemos que proponer y preparar actividades eficaces, creativas y lúdicas en las cuales se incorpore y contemple el léxico en toda su amplitud por medio de actividades específicas para su entrenamiento y, por consiguiente, un mayor aprovechamiento de las informaciones presentes en los diccionarios tanto en su macroestructura como en su microestructura.

No se debe olvidar otro aspecto importante y que debe ser considerado al manejar el diccionario con nuestros alumnos: las referidas actividades escolares deben ser respondidas con la utilización de una herramienta de enseñanza y aprendizaje eficiente, es decir, el diccionario pedagógico, uno de los grandes avances entre los materiales didácticos de la actualidad relacionado con todos los ámbitos lingüísticos.

4 LOS DICCIONARIOS ELECTRÓNICO E IMPRESO EN LA ENSEÑANZA DE ELE PARA EL USO EN EL AULA

Los profesores que trabajan en la enseñanza de LE, más específicamente en el estudio del ELE, todavía no tienen ni utilizan recursos o materiales auténticos suficientes para la utilización de tales instrumentos didácticos en sus clases, por ejemplo, el diccionario, pues dichos educadores “suelen no estar instrumentados para un trabajo más sistemático y productivo con diccionarios, y tampoco se sienten seguros para elegir un libro para sus clases”⁶. (KRIEGER, 2005, p. 102).

El diccionario pedagógico, concebido por Pontes (2009) como un género textual, es más un recurso lingüístico, una herramienta metodológica y un material auténtico, lo cual permitirá a nuestros docentes preparar una clase más interactiva y motivadora. Tal actitud provoca que los estudiantes brasileños de ELE, a través de una metodología significativa y eficiente, desarrollen las actividades ne-

6 (...) costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, tampouco se sentem seguros para escolher uma obra para suas aulas”. (KRIEGER; 2005, p. 102).

cesarias de producción textual y comprensión lectora con mayor calidad y eficacia en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de ELE o cualquier lengua, como hemos afirmado anteriormente.

En efecto, para que la enseñanza de ELE pueda ser efectivamente ejecutada de manera satisfactoria para nuestros aprendices y para el profesor, y que este pueda aplicar las cuatro destrezas comunicativas – leer, escribir, hablar y escuchar – las cuales son necesarias para que un hablante alcance fluidez en el idioma en cuestión, creemos que la actitud de adoptar el diccionario en el aula es fundamental e indispensable cuando se considera como un material de aprendizaje auténtico y de gran valor para el desarrollo de las destrezas plurilingüe, plurilingüística y multicultural del sujeto.

Por eso, queremos introducir y proporcionar al alumnado y, en especial, a los profesores brasileños de español como lengua extranjera, un breve relato de las características (diferencias y similitudes), de manera general, de la obra lexicográfica en los dos soportes, es decir, el impreso y el electrónico, ambos manuales utilizados, aunque poco y de manera no demasiado precisa.

Existen diversos estudios e investigaciones (SOLER, 2005; LEFFA, 2006) sobre la presente temática acerca de las diferencias entre los dos medios, digitales e impresos. Un ejemplo de cómo el diccionario cambia su estructura es el medio en el que se presenta: en papel o electrónico. De acuerdo con Soler (2005, p. 61), las principales diferencias entre los diccionarios digitales y en papel son el “uso, la presentación de los datos, sus posibilidades de búsqueda, los aspectos técnicos”.

En cuanto a los diccionarios en papel, parece claro que el manual lexicográfico convencional tiene las mismas características de fuerza laboral que la electrónica, por lo tanto, las ventajas de la electrónica son: cubrir el costo de producción y adquisición, la restricción de espacio, la frecuencia de la edición, la condensación y la representación de la información, entre otros aspectos importantes. Según los estudios realizados por el investigador Leffa (2006, p. 319):

[...] El papel que se imprime no puede estar físicamente comprimido e incluso no puede teletransportarse de un lugar a otro. Todas las actualizaciones que tienen que hacer implican en una nueva impresión de la totalidad del texto, con altos costos de producción. No ofrece la posibilidad de incluir la animación, sonido o vídeo. Es visible en su totalidad, incluso si el lector está interesado en una sola palabra, él tiene que manejar todo el volumen⁷.

Asimismo, existe una gran tendencia hacia el diccionario electrónico que provoca la sustitución del diccionario tradicional impreso, porque aquel presenta una estructura de acceso dinámica, interactiva y de fácil consulta, y la búsqueda de información en la obra lexicográfica digital es instantánea. No obstante, acreditamos que la obra impresa no dejará de existir y tampoco de ser utilizada en diferentes contextos y por diferentes consultantes.

7 [...] O papel em que é impresso não pode ser fisicamente compactado e nem teletransportado de um lugar a outro. Qualquer atualização que precisar ser feita implica uma nova impressão de todo o texto, com altos custos de produção. Não oferece a possibilidade de incluir animação, som ou vídeo. É visível em sua totalidade; mesmo que o leitor esteja interessado em apenas uma palavra, tem que manusear o volume inteiro.

Otra diferencia relevante que debemos destacar es que en los diccionarios electrónicos, el consultante tiene la posibilidad de construir su propio diccionario, su macroestructura es mayor debido a la flexibilidad del espacio, tienen elementos multimedia, funciones de hipertexto, es decir, “[...] un texto obligatoriamente no lineal [...], el texto debe estar dentro del ordenador, de la pantalla, en un ambiente digital. Apenas sea no lineal. Aunque esté disponible en papel, será considerado un hipertexto [...]” (RIBEIRO, 2006, p. 3).

De hecho, las anteriores percepciones nos hacen concluir que este tipo de diccionario es una real herramienta facilitadora durante las investigaciones del usuario para su aprendizaje de ELE, incluso, del aprendiente de lengua materna (L1)⁸. Soler (2005, p. 61-62), por tanto, reconoce que:

Cualquier diccionario electrónico comparte aspectos con el concepto de hipertexto si lo entendemos como una forma alternativa de organizar la información, pues se organizan en forma de red, en lugar de hacerlo como una lista o una tabla.

Todo lo expuesto hasta aquí demuestra que las ventajas de las obras electrónicas son numerosas, sin embargo, es importante señalar que, en nuestra opinión, creemos que este tipo de diccionario probablemente no sustituirá totalmente a la obra en soporte de papel, porque este es más accesible en términos económicos y práctico, es decir, porque tiene un precio más bajo y es más fácil su portabilidad y porque muchos usuarios no disponen de un ordenador portátil o de Internet para acceder a un repertorio lexicográfico

8 El término L1 se refiere a la lengua materna o primera lengua.

en formato en línea. Por tanto, tiene un mayor acceso y se puede usar en cualquier lugar. De ahí, como se ha señalado Dodd (1982, p. 132) “Los diccionarios impresos no van a dejar de existir de un día, ni quizá jamás, en vista de lo barato y duradero que puede ser un libro”. A pesar de que tal afirmación fue presentada hace un cierto tiempo, todavía tal situación sigue siendo actual, como muestran y confirman investigaciones recientes como, por ejemplo, Welker (2008).

Por tanto, cabe destacar que, indudablemente, resulta imprescindible fomentar la importancia y necesidad de la utilización de los diccionarios en las clases ELE, y, también, pretendemos explorar mucho más las cuestiones didácticas implicadas en el uso de los diccionarios por parte de los estudiantes de ELE para que el repertorio lexicográfico ejerza tal papel de instrumento didáctico verdaderamente útil a la enseñanza y aprendizaje de ELE al potencial usuario, su objetivo fundamental e intrínseco (Cf. Maldonado y Nadin, 2017).

Para concluir creemos importante referirnos al papel del profesor de ELE en este contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas (materna y extranjera) sustentado con el apoyo del diccionario en el aula. Muchos autores han trabajado sobre la importancia de los educadores en motivar a sus alumnos para un uso más constante. De ahí, el aprendizaje deberá ser capaz de procurar las informaciones que necesitan para su conocimiento. Creemos que los estudiantes de lenguas que utilizan el diccionario están mudando sus estrategias de aprendizaje, es decir, ellos están convirtiéndose en usuarios más competentes, autónomos y capaces de decidir el mejor camino a seguir durante el desarrollo de sus estudios lingüísticos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En el camino que hemos recorrido hasta ahora, hemos podido constatar que es fundamental que los profesores de todos los niveles de enseñanza empleen adecuadamente el diccionario en el aula, a través de actividades puntuales, tareas de producción textual y lectora, aumento de vocabulario, etc. Además, proporcionar que el repertorio lexicográfico se convierta en una herramienta didáctica importante e inagotable en la que los profesores pueden organizar diversas actividades motivadoras, creativas y eficientes con su uso en clase y fuera de ella (Cf. Moreira y Araújo, 2017).

La discusión planteada comprueba que la utilización de los diccionarios (sobretudo el electrónico), en el aula, es de gran importancia para el perfeccionamiento y competencia lingüística de un idioma, además de estimular a los estudiantes a llevar a cabo sus actividades escolares con más motivación, satisfacción e interés y, también, incita a los aprendices a usar las obras lexicográficas en diferentes situaciones además del ámbito estudiantil.

Concluimos que este trabajo corrobora los puntos de vistas de los investigadores mencionados en este estudio y, por tanto, creemos que los docentes necesitan buscar las informaciones necesarias sobre cómo, cuándo y qué deben utilizar los diccionarios en el aula, pues si los profesores necesitan actuar como conductor de sus aprendientes en el descubrimiento de las potencialidades y estrategias de uso del diccionario, es innegable que ellos mismos deberían ser expertos en el área. Y que, además, queremos con nuestra investigación que los aprendientes tengan la consciencia y motivación en hacer uso de tales manuales en sus estudios

diarios en el desarrollo del aprendizaje de nuestra o cualquier otra lengua.

En definitiva, podemos añadir que este trabajo cobra especial relevancia no solo por las cuestiones lingüísticas y lexicográficas pero, sobre todo, por nuestro interés de intentar contribuir efectivamente en el avance de impulsar el diccionario como una herramienta más presente en las clases de ELE.

REFERÊNCIAS

ÁGUILA ESCOBAR, G. Los diccionarios electrónicos del español. **Cuadernos de Lengua Española**, n. 5. Arco Libros, 2009.

ALVAR ESQUERRA, M. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco-Libros, 2003.

ALZOLA FARIÑA, L. F. Las partes introductorias en la lexicografía escolar. Análisis de sus posibilidades didácticas. In: **Tendencias en la investigación lexicográfica del español**. *El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, [S.l.: S.n.], 2000.

ARAÚJO, E. M. V. M. **O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino aprendizagem**. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2007.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERO, A. N. e OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (Orgs.) **Ciências do Léxico**. *Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL*, Campo Grande: UFMS, p. 129, 1998.

DODD, W. S. **La lexicoinformática**. IN: HERNÁNDEZ, Humberto e MEDEIROS, H.(Org.). *Vox*. Barcelona: Universidad de Murcia-Secretariado de publicaciones e intercambio científico, 1982.

HIGUERAS GARCÍA, M. **Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE**. Madrid: Arco-Libros, 2006.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar**: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe, Tenerife, Universidad de la Laguna. Tubigen: Niemeyer, 1989.

KRIEGER, M. da G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios para escolha. **Revista Língua & Literatura**, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Linguística, Letras e artes, v. 10/11, 2005.

LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua Estrangeira. In: XATARA, Claudia; HUMBLÉ, Philippe (Orgs.). **Cadernos de Tradução**: Tradução e lexicografia pedagógica. Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MALDONADO, C. **El uso del diccionario en el aula**. Madrid: Arco-Libros, 1998.

MALDONADO, C. y NADIN, O. In: MOREIRA, G. L. ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado y Odair Nadin. **Fórum Lingüístico**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2388/35147>.

MARTÍN GARCÍA, J. **El diccionario en la enseñanza del español**: Cuadernos de didácticas del español/LE, Madrid: Arco/Libros, 1999.

MOREIRA, G. L e ARAÚJO, E. M. V. M. Cómo enseñar E/LE para brasileños con el empleo del diccionario en clase: el caso de las marcas de uso. In: **Foro de Profesores de E/LE**, número 13, 2017. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/index/>

MOREIRA, G. L. Dificultades de comprensión lectora en el artículo lexicográfico del léxico del turismo en los diccionarios SEÑAS y CLAVE. In: **Revista Trama**, V. 13, Nº 30, p. 249-271, 2017. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15763/11863>

MOREIRA, G. L. **O uso do dicionário monolíngüe na sala de aula: uma ferramenta para a compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de espanhol/LE**. Memoria de Máster (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2007.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê**. Fortaleza: Eduece, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento. In: **Diccionarios y enseñanza**. Universidad de Alcalá, 2001.

RIBEIRO, A. E. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 11.; Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1., 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: [S.n.]: 2006. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Leituras/hipertexto>>. Acesso em: 07 de maio de 2009.

SOLER, C. Lexicografía digital del español. **Cuadernos Cervantes de la Lengua Español**, n. 56, ano 11, 2005.

TEIXEIRA, P. G. I. E. **O uso do dicionário bilíngüe português/espanhol no ensino fundamental do colégio Dom Jaime Câmara**. 2005. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFCS, 2005.

TORRE MADUEÑO, M. D. F. Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. In: **Diccionario y enseñanza**, Universidad de Alcalá de Henares, 2001.

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

The visual metadiscourse of the inserts of an English dictionary¹

*Lorena Américo Ribeiro Fechine²
 Antônio Luciano Pontes³*

1 INTRODUCTION

A new collection of dictionaries belonging to the Collins COBUILD series, namely the *School Dictionary of American English* (2008), the *Intermediate Dictionary of American English* (2008), the *Advanced Dictionary of American English* (2008), the *Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010), all monolingual, and the *Collins Escolar Plus Dictionary* (2009), an English-Portuguese version, has widely used visual resources, particularly colors and images, in the constitution of their entries. Inserted between the entries and as a complement to their content, the dictionaries also offer a variety of frames containing information of distinct nature (phonetic, grammatical, pragmatic, cultural, encyclopedic etc.), which are differentiated by their color display. These frames are identified as the dictionaries' inserts.

1 Uma versão em português deste texto foi publicada na revista *Calidoscópico* (<http://www.revistas.unisinos.br>), v. 10, n. 3, p. 294-300, set/dez 2012, sob o título *O Metadiscorso Visual do Material Interposto de um Dicionário em Língua Inglesa*.

2 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professora de língua inglesa da Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará (EAMCE).

3 Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

In this paper, we make a study of the function of the colors and images in the visual elaboration and organization of such frames in the *Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010), drawing on the categories proposed by Kumpf (2000) for the analysis of the visual metadiscourse and on concepts originating from the theory of multimodality by Kress and van Leeuwen (2006).

The work will be divided in three parts: we initially consider as a theoretical basis the notion of metadiscourse conceived by Hyland (1998), Kumpf's ideas (2000) on visual metadiscourse, and definitions of insert according to Kirkness (2004) and Pontes (2009); following this, for the discussion of the data, we first make a presentation of the dictionary's inserts, considering the theory of multimodality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) for the description of the visual arrangements, when necessary, and then we analyze this material based on Kumpf's categories (2000); finally, we reach some conclusions about what has been discussed.

2 THEORETICAL BASIS

2.1 THE IDEA OF METADISOURSE

Metadiscourse was initially defined by Harris (1959/1970 *apud* MORAES, 2005, p. 73) to refer to "passages of a text that contain information of only secondary importance". This term was later characterized by Vande Kopple (1985, p. 83) as "discourse about discourse or communication about communication" and by Williams (1981 *apud*

VANDE KOPPLE, p. 1985) as “writing about writing, whatever does not refer to the subject matter being addressed”. Thus, according to these authors, each text is structured upon two levels: on the first one, there is information about the content of the text; and on the second, the level of the metadiscourse, some elements are used in order to help the reader organize, classify, interpret, evaluate and react to the information on the first level.

Some authors approach to the notion of metadiscourse as simply as aspects of text organization (MAURANEN, 1993; VALERO-GARCES, 1996 *apud* MORAES, 2005, p. 74) or explicit illocutionary elements in the text (BEAUVAIS, 1989 *apud* MORAES, 2005, p. 74). However, Hyland (1998) understands the text as a result of a social and communicative interplay between the author and the reader and, therefore, a way of projecting the author in his/her written work and expressing his/her communicative intentions. Thus, by making use of metadiscourse, the author influences the way the reader comprehends the text as well as reveals his/her attitudes in relation to the content of the text. “In summary, metadiscourse is recognized as an important means of facilitating communication, supporting a writer’s position and building a relationship with an audience.” (HYLAND, 1998, p. 438).

This concept of metadiscourse relates to what Halliday (1973) defines as the interpersonal and the textual metafunctions of a text. According to this author, a text must realize three macro-functions, known as **ideational**, **interpersonal** and **textual**. While the interpersonal function is defined as “all that may be understood by the expression

of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communicative situation on the other hand" (HALLIDAY, 1973, p. 66), the textual function is featured as a "component that enables the speaker to organize what he is saying in such a way that it makes sense in context and fulfills its function as a message" (HALLIDAY, 1973, p. 66). The ideational function, identified as "concerned with the content of language, its function as a means of the expression of our experience both of the external world and of the inner world of our own consciousness" (HALLIDAY, 1973, p. 66), is represented by the content of the text.

2.2 THE VISUAL METADISOURSE

As far as the text is constituted by verbal and visual elements that interrelate, it is necessary to make an analysis of how the colors, the typography, the layout etc. organize the content of the text and influence its reception on the part of the reader. To this purpose, Kumpf (2000) proposes ten categories for the exploration of the visual metadiscourse:

- a) **First impression** – the visual elements determine the reader's first contact with the document and influence its reception. In general, the reader will accept the document and read it if it makes a positive impression or may resist reading it if the impression is negative.

- b) **Heft** – the size and volume of the document influence its first impression and, as a consequence, its reception. A bulky dictionary, for example, may be taken by some as comprehensive and by others as verbose. On the other hand, a compact dictionary may be considered as practical by some and deficient by others.
- c) **Convention** – it refers to what the reader might expect with regard to the document's appearance based on a well-known model. The models are generally the different-format genres that fulfill some specific communicative functions in our society. The document's similarity to a specific model also determines its first impression, since it is a cue for what the reader might expect based on its similarity or dissimilarity with pre-established patterns.
- d) **Chunking** – the organization of the document's content in discrete visual parts that are interrelated helps the reader understand it. It prevents long stretches of text, which would result in a dense, confusing and difficult reading. The chunks are normally enclosed by spaces, boxes, colors or lines.
- e) **External skeleton** – it is formed by the little parts which make up the document. These parts may include page numbers, headings and subheadings, tables of content, running headers or footers, paragraph indentations and chapter markers. The readers evaluate the organization of the document based on its external skeleton,

which must be in accordance with the format of the document's genre. Therefore, the external skeleton of a document is dependent on convention and draws on a chunking structure.

- f) **Consistency** – it is related to the maintenance of a single tone and style throughout the document. Consequently, the initial organization determines the format of the document all through and prepares the reader for what is to come. Some examples of consistency are the use of the same font all along the document, the maintenance of a hierarchy of headings and subheadings, and the coherence in the selection of visuals.
- g) **Expense** – the physical and aesthetic aspect of a document is another important factor that influences its reception. A text that is presented in good printing and high quality paper, as well as well elaborate visuals, tend to make a positive impression on the reader, since it reveals the author's attitudes towards valuing the message and its reader. However, there must be a balance between the document's appearance and the quality of the writing.
- h) **Attraction** – the first impression is of great importance to the reception of a document. However, what really motivates the reader to keep on reading the text are some factors related to the document's organization which are responsible for attracting this reader and guiding him/her throughout the reading process. To this

purpose, the external skeleton, the consistency and the relationship between the chunks must be considered in order to obtain coherence from beginning to end.

- i) **Interpretation** – it consists of offering an explanation about the meaning or function of visual material such as tables, graphs or pictures that appear in the text. Although it is of verbal nature, the interpretation functions as a visual metadiscourse element because it establishes cohesive relations between the written text and its representation in images. As a result, the verbal information complements the visual one and vice-versa.
- j) **Style** – through the varied resources available by computer technology nowadays, there are a number of style possibilities for a document. However, one must be cautious when it comes to using all of these resources, in order to prevent exaggeration in the visual design. The style of a document also depends on convention, which to a certain extent limits the author's creativity, since the style must be in accordance with a pre-determined pattern.

The visual metadiscourse must be taken into account as much as the verbal one in the production of any text, because both of them play two important roles in the reception of a document: first, they organize and relate the contents, resulting in a better understanding on the part of the reader and, second, they attract and motivate the reader to explore the text or the document.

2.3 THE INSERTS IN THE DICTIONARY

According to Pontes (2009), the dictionary is structured in different levels, being the major one a global or **megastructure**, which is composed by the initial pages, the list of lexical items or lemmas with information that define them, and the final pages. Embedded in this global structure, there is the **macrostructure** (the entries that make up the dictionary's nomenclature), a **mediostructure** (a cross-reference system that relates the different parts of the dictionary), the **inserts** (information that is inserted between the entries and that serve as a complement to these entries) and the **microstructure** (lexicographic information about the headword which immediately follows it and results in the dictionary entry).

Hartmann and James (1998, p. 92 *apud* WELKER, 2004, p. 79) make use of the terms "front matter", "middle matter" and "back matter" to refer to the constituents of the megastructure, and identify the macrostructure as the "middle matter". However, Hausmann and Wiegand (1998, p. 331 *apud* WELKER, 2004, p. 79) see the "middle matter" as certain type of information that, although being inserted in the nomenclature, does not make part of it. This last definition for "middle matter" is in accordance with what Pontes (2009) recognizes as inserts.

Kirkness (2004, p. 63) also uses the term "middle matter" to refer to the inserts in the dictionary. The author describes it as "small, half- or full-page panels devoted to grammar and/or usage notes, frequency charts, word-formation items and patterns, lexical sets or pragmatic conventions; or it might feature inserted study pages, maps,

illustrations, and encyclopedic information, sometimes in color and/or on different paper to make the inserts stand out". (KIRKNESS, 2004, p. 63).

To our understanding, the inserts are represented in the dictionary by any sort of information that is inserted in the macrostructure and is complementary to the entry. This might be illustrations, tables, maps, charts, as well as phonetic, grammatical, prescriptive, pragmatic and encyclopedic information, among others.

3 DATA DESCRIPTION AND ANALYSIS

This section will be divided into two parts: we will first make a presentation of the different frames that constitute the inserts of the dictionary, describing their visual arrangement according to Kress and van Leeuwen (2006), when appropriate, and then we will make an analysis of this material based on the categories proposed by Kumpf (2000).

3.1 THE INSERTS IN THE *COLLINS COBUILD ILLUSTRATED BASIC DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH* (2010)

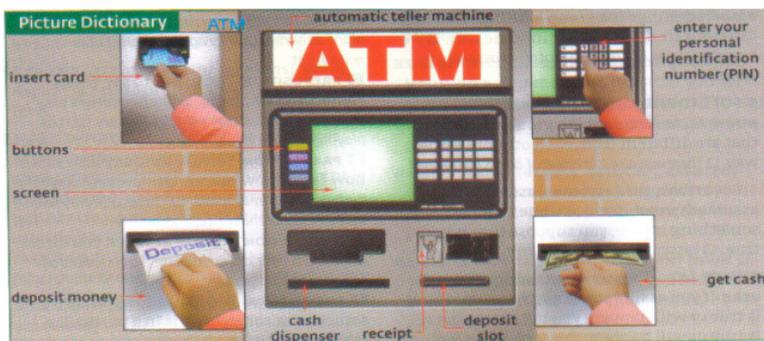
The inserts in this dictionary, which are always related to the information in the entries, are enclosed in frames identified by colors and the following names: Picture Dictionary, Spelling Partners, Sound Partners, Word World, Usage, Word Builder and Word Partners.

Figure 1 – Entry on “ATM” and its Picture Dictionary

ATM /eɪ ti: əm/ (ATMs) **NOUN** An ATM is a machine that allows people to take money from their bank account, using a special card. **ATM** is short for “automated teller machine.”

→ look at Picture Dictionary: **ATM**

→ look at city



Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

The boxes **Picture Dictionary**, which are presented in dark green, illustrate vocabulary related to the headword through examples, concepts and processes. By an analysis of the visual arrangement according to Kress and van Leeuwen (2006), one can notice that the elements that compose the set are organized following either one of the conceptual representations patterns: the analytical process, which is characterized by a relationship between the parts (the Possessive Attributes) and the whole (the Carrier), or the classificational process, where the participants (the Subordinates) are presented in terms of a dependence relation to a major element that define them (the Superordinate).

The picture above is an example of the analytical process, since each part of the headword “ATM” is specified.

Figure 2 – Entry on “bow” and its Spelling Partners

Spelling Partners **bow**



bow

- 1 BENDING
- 2 OBJECTS

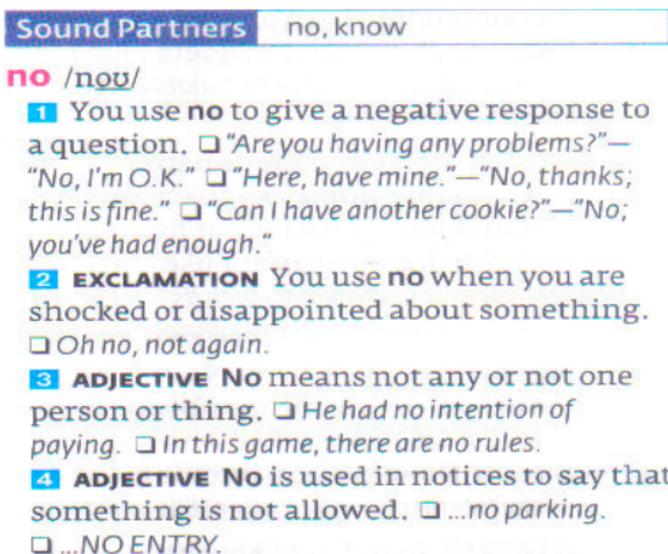
1 **bow** /baʊ/ (bows, bowing, bowed)
1 **VERB** When you **bow to** someone, you bend your head or body toward them as a formal way of greeting them or showing respect. □ *They bowed low to the king.*
2 **NOUN** **BOW** is also a noun. □ *I gave a theatrical bow and waved.*

2 **bow** /boʊ/ (bows)
1 **NOUN** A **bow** is a knot with two round parts and two loose ends that is used in tying shoelaces and ribbons. □ *Add some ribbon tied in a bow.*
2 **NOUN** A **bow** is a weapon for shooting arrows. □ *Some of the men were armed with bows and arrows.*
3 **NOUN** **MUSIC** The **bow** of a violin or other similar instrument is a long thin piece of wood with threads stretched along it that you move across the strings.

Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

The category **Spelling Partners**, identified by the light green color, discriminates through images the homographs that appear in the entry it refers to. This box will always be associated to the entries whose headword is one of the homographs it encloses. Note that, just below the above Spelling Partners box, there is another frame, in blue color, which specifies the context for each one of the meanings in the entry.

Figure 3 – Entry on “no” and its Sound Partners



Sound Partners no, know

no /noʊ/

1 You use **no** to give a negative response to a question. □ “Are you having any problems?”—“No, I’m O.K.” □ “Here, have mine.”—“No, thanks; this is fine.” □ “Can I have another cookie?”—“No; you’ve had enough.”

2 EXCLAMATION You use **no** when you are shocked or disappointed about something. □ *Oh no, not again.*

3 ADJECTIVE **No** means not any or not one person or thing. □ *He had no intention of paying.* □ *In this game, there are no rules.*

4 ADJECTIVE **No** is used in notices to say that something is not allowed. □ *...no parking.* □ *...NO ENTRY.*

Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

This category includes the headword and its homophones. Similarly to Spelling Partners, this box will be associated to the entries whose headword is one of the homophones it encloses. It is identified by the blue color.

Figure 4 – Entry on “car” and its Word World

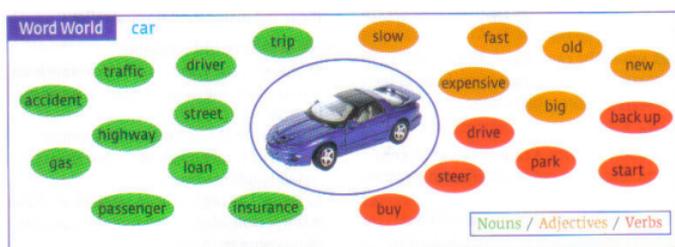
car /kɑr/ (cars)

1 NOUN A car is a motor vehicle with space for about 5 people. □ *They arrived by car.*

2 NOUN A car is one of the long parts of a train. □ *He stood up and walked to the dining car.*

→ look at Word World: **car**

→ look at **transportation**



Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

In the section **Word World**, identified in dark blue, the headword is represented by a central image surrounded by words that are semantically related to it. Such words are nouns, adjectives and verbs, and the colors play an important role on distinguishing them (the nouns are in green, the adjectives in orange and the verbs in red). Considering Kress and van Leeuwen (2006) for the analysis of the set, the information value for the visual composition is represented by a relationship between what is placed in the center (the nucleus of the information) and in the margins (the elements that establish a subservient and dependent relation with the central object).

to /tə, tu, STRONG tu/

1 PREPOSITION You use **to** when you are talking about the position or direction of something. □ *Two friends and I drove to Florida.*
□ *She went to the window and looked out.* □ *The bathroom is to the right.*

2 PREPOSITION When you give something to someone, they receive it. □ *He picked up the knife and gave it to me.*

3 PREPOSITION You use **to** when you are talking about how something changes. □ *The shouts of the crowd changed to laughter.*

4 PREPOSITION **To** means the last thing in a range. □ *I worked there from 1990 to 1996.*
□ *I can count from 1 to 100 in Spanish.*

5 PREPOSITION You use **to** when you are saying how many minutes there are until the next hour. □ *At twenty to six I was waiting at the station.*

6 You use **to** before the infinitive (= the simple form of a verb). □ *We just want to help.*
□ *It was time to leave.*

Usage **to, too, and two**

It is easy to confuse the words **too**, **two**, and **to**. They sound the same but their meanings are very different. **Too** means “also” or “more than.” *The sweater was too big for her.* **Two** is the number 2. *I have two brothers.* **To** is a preposition and is part of the infinitive verb form. *I need to go to the post office to mail this letter.*

Usage, which is identified by orange, gives hints on subtle differences of word meaning, refers to cultural aspects, and offers worthy grammatical explanation about the headword. In the above example, since English learners easily confuse the three homophones, an explanation to discriminate their distinct meaning is provided, along with an example.

Figure 6 – Entry on “colorful” and its Word Builder

The image shows a dictionary entry for the word "colorful". At the top, there is a "Word Builder" section with a red header. Below it, the suffix "ful" is defined as "filled with". A list of words is provided, each formed by adding "ful" to a base word: care + ful = careful, color + ful = colorful, help + ful = helpful, hope + ful = hopeful, stress + ful = stressful, and use + ful = useful. Below the Word Builder section is the main entry for "colorful", which includes its phonetic transcription /kəlɹfəl/, its part of speech (ADJECTIVE), and a definition: "Something that is colorful has bright colors or a lot of different colors." An example sentence is provided: "The people wore colorful clothes." At the bottom of the entry, there is a cross-reference: "→ look at tree".

Word Builder colorful

ful = filled with

- care + **ful** = careful
- color + **ful** = colorful
- help + **ful** = helpful
- hope + **ful** = hopeful
- stress + **ful** = stressful
- use + **ful** = useful

colorful /kəlɹfəl/ **ADJECTIVE** Something that is **colorful** has bright colors or a lot of different colors. □ *The people wore colorful clothes.*

→ look at tree

Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

Such category lists different possibilities of word-formation by offering an explanation on the meaning of one of the headword's constituents (the prefix, the suffix or the stem). As a result, the dictionary user is encouraged to investigate the meaning of the derived words. This section is identified by the red color.

Figure 7 – Entry on “ball” and its Word Partner

ball /bɔ:l/ (balls)

1 NOUN SPORTS A ball is a round object that is used in games such as tennis and soccer.

□ Michael was kicking a soccer ball against the wall.

2 NOUN A ball is something that has a round shape. □ Form the butter into small balls.

3 NOUN A ball is a large formal party where people dance. □ My parents go to a New Year's ball every year.

→ look at play

Word Partners

Use **ball** with:

V. **bounce a ball, catch a ball, hit a ball, kick a ball, throw a ball** **1**

N. **bowling ball, ball field, ball game, golf ball, soccer ball, tennis ball** **1**
snow ball **2**

Source: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

Finally, this category, identified by the purple color, provides examples of collocation of the headword with vocabulary belonging to different parts of speech, particularly nouns, adjectives and verbs. The numbers that appear in a blue box at the end of the expressions refer to the various meanings rendered in the entry.

3.2 THE VISUAL METADISOURSE IN THE INSERTS OF THE *COLLINS COBUILD ILLUSTRATED BASIC DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH* (2010)

Just as metadiscourse fulfills the interpersonal and the textual functions in the written text (HALLIDAY, 1973), the colors as visual metadiscourse in the inserts presented so far fulfill the **interactive** and the **compositional** functions (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). According to Duran and Xatara (2006, p. 62), the colors are a useful resource that separates the parts of the microstructure, and we consider that they discriminate parts of the macrostructure as well, drawing on what was presented earlier. These authors also state that the colors help the reader memorize vocabulary, since they bring life to the text and, therefore, attract the reader's attention. In the first case, the colors fulfill the compositional function; in the second, the interactive one. It leads to the conclusion that the color is a semiotic resource just like any other, since we can notice from the previous section that there is regularity in relation to its use that is motivated by the author's interests (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002).

In relation to the categories proposed by Kumpf (2000) for the analysis of the visual metadiscourse, we conclude the following concerning the inserts of the dictionary analyzed:

- a) The use of colors to distinguish boxes with information of distinctive nature and the use of images to present and relate contents make a positive first impression on the dictionary user and invite him/her to explore the inserts.

- b) These visual resources reduce the volume of written text and guide the reader towards understanding information which would otherwise be provided by long and complicated explanation in a foreign language (in our study, we are considering the user as someone whose native language is other than English).
- c) The entry as a text plays a specific social role as a genre that informs its readers about the graphic, phonetic, grammatical, semantic, pragmatic and encyclopedic features of a word or expression. This convention applies to the inserts and determines its usefulness in the dictionary. Hence, the section "Picture Dictionary" provides vocabulary that is semantically related to the headword, while in "Spelling Partners", this relation is of graphic nature, in "Sound Partners", it is of phonological nature and in "Word World", it is established between the headword and words belonging to different parts of speech. "Usage" calls the reader's attention to pragmatic aspects of the word, "Word Builder" supplies the reader with words derived from one of the headword's constituents, and "Word Partners" offers examples of collocation with items belonging to distinctive parts of speech.
- d) The organization of the information in chunks identified by colors helps the reader find what he/she is searching for in the macrostructure. Furthermore, this arrangement prevents a great

amount of information being concentrated inside the entry, which would result in a dense and difficult reading.

- e) This structuring in visual chunks that enclose information of different type and are identified by colors makes up the external skeleton of the set of inserts in the dictionary and determines how the user will handle it in order to find what he/she needs.
- f) There is consistency with regard to the use of colors as identifiers of each category, and the visual composition follows a specific pattern for each section that determines how the reader will approach the information in the boxes and understand it.
- g) Some aspects concerning expense, such as the use of colors and clear images (mostly photographs), result in a better design and make a good impression on the dictionary user.
- h) One can notice that there is an attraction to reading the information enclosed by the boxes, because besides the first impression already commented on, there is a relation of dependence between the entries and boxes as well as between the boxes themselves. This interrelation guides the dictionary user along his/her reading.
- i) The interpretation of each frame is offered by proper titles: Picture Dictionary, Spelling Partners, Sound Partners, Word World, Usage, Word Builder and Word Partners.

- j) The wide use of visual resources for the illustration of concepts and the separation of information of distinct nature grants this dictionary in particular and the Collins COBUILD series dictionaries in general a unique style.

4. CONCLUSION

By the analysis provided, we can conclude that the visual resources used for the elaboration of the inserts in this dictionary, especially the colors, but also the images, function as metadiscourse which either organize the contents in order to guide its reading (as it can be noticed in relation to the convention, the visual consistency, the interpretation of the information in the boxes and the division of the contents in chunks which make up the external skeleton), either attract the user to reading the information enclosed by the frames (through a positive first impression, a reduction in the volume of written text, and an elaborate design which results in an attractive style). Besides, the colors and the images in this dictionary are responsible for establishing a direct communication between the reader and the author.

However, this communication is only possible if the user understands the function of these resources in the dictionary. Therefore, when making use of this material in the classroom, the teacher must first have an understanding of the role of the metadiscursive elements in the dictionary, and then instruct his/her students on how to read it properly.

REFERENCES

COBUILD, Collins. **Illustrated basic dictionary of American English**. Boston: Heinle Cengage Learning; Glasgow: Harper Collins Publishers, 2010.

COBUILD, COLLINS. **School dictionary of American English**. Boston: Heinle Cengage Learning; Glasgow: Harper Collins Publishers, 2008.

COBUILD, COLLINS. **Intermediate dictionary of American English**. Boston: Heinle Cengage Learning; Glasgow: Harper Collins Publishers, 2008.

COBUILD, COLLINS. **Advanced dictionary of American English**. Boston: Heinle Cengage Learning; Glasgow: Harper Collins Publishers, 2008.

COBUILD, COLLINS. **Escolar plus dictionary English-Portuguese / português-inglês**. Boston: Heinle Cengage Learning; Glasgow: Harper Collins Publishers, 2009.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. A Metalexicografia Pedagógica. XATARA, Claudia Maria; HUMBLÉ, Philippe (Org.). **Cadernos de tradução**, UFSC, n. 18, p. 41-66, 2006/2.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Explorations in the functions of language**. London: Arnold, 1973.

HYLAND, Ken. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 437-455, 1998.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London; New York: Routledge, 2006.

_____; _____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual communication**, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

KIRKNESS, Alan. Lexicography. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Org.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

KUMPF, Eric. Visual metadiscourse: designing the considerate text. **Technical communication quarterly**, v. 9, n. 4, p. 401-424, 2000.

MORAES, Luciana Salles de Bragança. **O metadiscorso em artigos acadêmicos**: variação intercultural, interdisciplinar e retórica. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

VANDE KOPPLE, William. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College composition and communication**, v. 36, p. 82-93, 1985.

WELKER, Herbert Andreas. Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe (Orgs.). **Lexicografia Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. UFSC, Núcleo de Tradução, 2008.

_____. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

A variação terminológica denominativa na Lexicografia no Brasil: pressupostos para se estabelecer as bases teórico-metodológicas para o Dicionário de Lexicografia Brasileira¹

Lucimara Alves Costa²

Maria Teresa Cabré³

Claudia Zavaglia⁴

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, seguindo os pressupostos de Wüster, a Terminologia foi vista como uma disciplina ou “ciência” independente das ciências da linguagem, tendo como objetivo principal uniformizar e padronizar a linguagem especializada.

1 Este trabalho é parte da pesquisa de Doutorado intitulada: Reflexões sobre a variação terminológica na Lexicografia corrente no Brasil: análises e consequências, realizada em parceria de cotutela entre a Universidade Estadual Paulista/IBILCE-S-JRP/Brasil e a Universidad Pompeu Fabra/IULA-Barcelona/Espanha e foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - Doutorado Sanduíche no Exterior -PDSE - referente ao processo no 3366/13-8.

2 Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso – Chile (PUCV).

3 Doutora em Filosofia e Letras. (Filologia Românico- Hispânica) pela Universidade de Barcelona. Professora catedrática da Universidade Pompeu Fabra. Diretora do Instituto Universitário de Linguística Aplicada (IULA), da Universidade. Pompeu Fabra, de 1994 a 2004.

4 Livre-Docente em Lexicografia e Lexicologia. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/IBILCE).

De acordo com essa concepção, os termos deveriam ser considerados como unidades estanques e dissociadas de seu contexto de produção, além de uniformes e relacionados biunivocamente, correspondendo somente a uma denominação e vice e versa.

Entretanto, com a Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT, idealizada por Cabré (1999), os termos passaram a ser considerados e analisados em toda a sua riqueza e complexidade. Dessa forma, passaram a ser entendidos como unidades dinâmicas e passíveis de mudança e evolução, inseridas em um contexto de discurso especializado.

Relacionado ao âmbito da Lexicografia, área de especialidade enfocada neste artigo, constatamos que, embora essa ciência esteja consolidada no Brasil, uma vez que seus estudos iniciam-se já na década de 1980 com os trabalhos de Biderman, há ainda uma grande variação entre as unidades especializadas utilizadas nesse domínio.

Nesse sentido, neste trabalho, objetivamos refletir sobre a variação terminológica denominativa na Lexicografia em uso no Brasil, de forma a compor as bases teórico-metodológicas para a proposta de elaboração de um dicionário da Lexicografia Brasileira (DLB).

A partir de um corpús especializado, denominado *Corpus_DLB31*, constituído por 300 textos especializados do âmbito da Lexicografia, escritos na modalidade português do Brasil e em um recorte temporal de 1980 a 2013, destacamos os termos mais frequentes ali apresentados, bem como seus contextos definitórios, de forma a analisar a variação terminológica nesse domínio e suas possíveis origens e causas. De posse dessas informações, construímos o

banco de dados e elaboramos as bases teórico-metodológicas para o futuro dicionário.

Ademais, nosso intuito é oferecer um entremeio entre Terminologia e Lexicografia, uma vez que nos pautamos nos pressupostos teóricos das duas ciências, para o desenvolvimento do dicionário, principalmente porque acreditamos que Terminologia e Lexicografia sejam ciências complementares e que pesquisas que possam confluir essas duas áreas de estudo, melhorariam em muito a qualidade dos dicionários gerais e especializados. Para melhor compreensão de nossa proposta, apresentamos primeiramente a fundamentação teórica na qual nos embasamos, para em seguida discorrermos sobre o fenômeno da variação relacionada à Lexicografia Brasileira e sobre os fundamentos do DLB.

2 A TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA E A VARIAÇÃO: UMA NOVA CONCEPÇÃO E TRATAMENTO DO TERMO

A constante mudança e evolução tecnológica e social, bem como as necessidades originadas por essa progressão, são os principais motivos que justificam o surgimento de novas ciências e teorias científicas. Com a Terminologia não foi diferente, uma vez que somente a partir do século XIX, quando a internacionalização progressiva da ciência fez com que os cientistas passassem a se preocupar com a necessidade de se dispor de regras sistemáticas de formação de termos para cada disciplina, começou-se a delimitar os contornos do que viria a ser a essa disciplina posteriormente.

Polissêmico em sua essência, o termo “Terminologia” pode remeter a três sentidos por excelência: (i) em primeiro lugar, pode ser entendido como a matéria ou disciplina que se ocupa do estudo dos termos ou unidades terminológicas; (ii) por outro lado pode se referir à vertente aplicada dessa matéria, isto é, a prática da compilação, descrição, edição e normalização das unidades terminológicas, o que resulta, como produto final, nos dicionários, glossários, e outros produtos terminográficos e (iii) por último pode denominar o conjunto das unidades terminológicas de um âmbito especializado, tais como Botânica, Medicina, Química, entre outros.

Para Cabré (2001, p. 65), esses diferentes sentidos atribuídos à unidade terminológica “Terminologia” deram origem a controvérsias na concepção dessa matéria, o que, de algum modo, ocasionou certa morosidade em sua consolidação como disciplina e também na delimitação e tratamento de seu objeto de estudo, isto é, o termo.

Em seu surgimento, idealizada por Wüster, a Terminologia pretendeu propor uma padronização e normalização da linguagem especializada, a partir de um caráter totalmente prescritivo. Entretanto, há muito passamos dessa concepção inicial da Terminologia, já que consideramos os termos como unidades que atuam e propiciam o processo comunicativo no mundo especializado e, sendo assim, não visam à padronização ou unificação linguística. Desse modo, entendemos que a Terminologia permite muito mais que a codificação, ela consente o processo de decodificação e compreensão dos termos e dos contextos em que estão inseridos.

Assim, podemos constatar que a Terminologia, da forma como foi idealizada e constituída por Wüster, assim como os princípios sob os quais foi fundamentada, não consegue descrever ou explicar o real caráter da Terminologia moderna.

Uma das principais críticas dirigidas à teoria wüsteriana é, justamente, como assinala Cabré (2003), o fato de não dar conta de explicar os termos em sua complexidade conceitual, estrutural e funcional e principalmente no uso dos termos em situações comunicativas.

Como ressalta Sager (1990, p. 8), dado o fato de que essa teoria tinha como propósito a prescrição do “bom uso” dos termos, na verdade, tratava-se de uma teoria voltada para uma língua artificial, sem preocupação ou qualquer correspondência com a língua natural e com as situações de utilização desses termos em sua interface social. Essa visão simplista, como reforça o autor, começou a ser desafiada dando origem às correntes modernas da Terminologia e, em especial à Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT que surgiu com um objetivo principal: preencher as lacunas deixadas pela Teoria Geral da Terminologia - TGT, em especial no que se relaciona ao caráter interdisciplinar daquela e a concepção de poliedricidade⁵ do termo.

Podendo ser entendida como a “Teoria de las puertas”, isto é, uma teoria que concebe os termos como uma unidade multidimensional e constituída por “portas ou vertentes” diversas, fato esse que propicia olhares e pontos de vista diferentes, dependendo da “porta pela qual se adentra” de um mesmo objeto de análise.

5 Segundo a concepção de Cabré (1999/2005), entende-se por poliedricidade a capacidade inerente ao termo, que permite que este possa ser visualizado e compreendido de diferentes ângulos, lados ou pontos de vista.

Em outras palavras, nessa teoria, Cabré (2001) ressalta o fato de que um único termo pode ter múltiplas conceitualizações ou traços diferentes de um mesmo conceito, dependendo da posição ou lugar de observação. Se o termo for observado de acordo com o ponto de vista linguístico, os resultados obtidos serão diversos daqueles que seriam alcançados se fossem observados sob o ponto de vista cognitivo ou comunicativo.

Convém ressaltar que como aponta a autora, seu objetivo ao propor esse novo olhar, não é “estabelecer” uma nova teoria da Terminologia, ao contrário. Trata-se de sugerir uma “teoria dos termos”, os verdadeiros objetos de análise e de discussão da TCT.

A seguir, apresentamos as particularidades ou princípios que fundamentam e caracterizam a TCT, o que justifica a escolha dessa teoria como embasamento teórico para este trabalho, quais sejam:

- a) concepção da Terminologia como uma disciplina de caráter interdisciplinar, integrada por fundamentos procedentes das ciências da linguagem, das ciências da comunicação e das ciências sociais, que por sua vez inspiram o princípio da poliedricidade da unidade terminológica;
- b) interdisciplinaridade de tripla base: linguística; cognitiva e semiótica; comunicativa e social;
- c) inclusão em seus fundamentos dos elementos procedentes de diferentes disciplinas, integrando-os em um campo próprio e específico;

- d) aceitação do fato de que toda matéria interdisciplinar, ainda que seja um todo integrado, pode ser analisada priorizando algum dos ângulos de sua multidisciplinaridade, cujo objetivo é a análise do termo;
- e) multifuncionalidade, o que permite que se possa propor uma diversidade de objetivos, e que, em função do objetivo que se pretenda alcançar, possa atualizar diversamente sua poliedricidade;
- f) recompilação de termos e a confecção de dicionário, sendo a mais conhecida das aplicações terminológicas;
- g) atividade terminológica por meio da sua utilidade em relação à solução de problemas relacionados à informação e à comunicação. Nesse sentido, o objetivo da atividade terminológica é justamente solucionar os problemas relacionados às necessidades de informação e de comunicação, o que significa que, acima de se prescrever normas ou orientar o determinado uso e significado de determinada unidade terminológica, a Terminologia deve ser antes de tudo útil e eficaz na resolução dos problemas de seus consulentes e necessidades comunicativas;
- h) convicção de que a importância social da Terminologia está determinada pelas características da sociedade atual, marcada

- pela extensão do conhecimento especializado e pelo plurilíngüismo necessário;
- i) variabilidade da prática terminológica uma vez que esta se diversifica, necessariamente, segundo contextos, finalidades, recursos e disciplinas que pretende abranger.

Conforme explanado, portanto, a TCT tenciona descrever, explicar e tratar o termo considerando toda sua riqueza e complexidade. Ademais constitui-se na diferença e na diversidade, características essas que consideramos como sendo uma riqueza e não como um entrave na comunicação especializada.

A variação terminológica por muito tempo foi considerada um dos grandes problemas da comunicação especializada. Com efeito, para alguns autores, a ausência da biunivocidade é uma prova de que a Terminologia já não cumpre, ou na verdade nunca cumpriu, o papel de sistematização e padronização terminológica.

Essa temática começou a ser discutida, inicialmente, pelos pesquisadores da Escola de Quebec, nos anos 80, cuja preocupação devia-se, sobretudo, com a variação terminológica causada pelo bilingüismo existente no Canadá.

Esses estudos deram origem à Socioterminologia, que criticava a política de normalização proposta pela Terminologia e o caráter fechado e restrito dos dicionários e glossários terminológicos que não consideravam toda a riqueza e diversidade do termo nos contextos de produção do léxico especializado. A isso se deve o reconhecimento da variação terminológica nos discursos especializados.

Já a proposta da Teoria Sociocognitiva da Terminologia reformulada por Temmerman (2000) propõe a integração dos princípios da Semântica cognitiva em uma teoria sobre a linguagem especializada, funcionando como um modelo alternativo que explicasse os processos de categorização e os variados elementos cognitivos e comunicativos existentes na comunicação especializada.

Conforme destaca Cabré (2008, p. 19-20), além da variabilidade inerente ao termo, a variação terminológica também pode ser explicada pelas condições e mecanismos psico-cognitivos muito complexos e que não são alheios aos valores culturais interiorizados pelos falantes de uma comunidade.

Dessa maneira, a percepção, a categorização e a compreensão da realidade são mediadas por filtros interiorizados na memória de cada falante. Esses filtros de caráter psicológico, antropológico e sociológico por serem inseridos em contextos históricos e sociais podem fazer com que um mesmo objeto possa ser visto e compreendido por diferentes pontos de vista, o que justifica a existência da variação tanto denominativa, quanto conceitual na linguagem especializada.

Neste trabalho, para refletir sobre o fenômeno da variação terminológica, embasamo-nos na classificação das variantes apresentadas por Freixa (2002), por Cabré (2008) e por Fernandez-Silva (2010).

De acordo com essas autoras, as variantes terminológicas podem ser classificadas em “conceituais”, ou seja, quando ocorre variação nos conceitos atribuídos a um termo ou item lexical e “denominativas”, quer dizer, quando

há variação e alteração na forma de um termo, ocasionando mais de uma denominação.

No âmbito da Lexicografia constata-se que a variação terminológica conceitual e denominativa são bastante comuns, como podemos exemplificar utilizando os pressupostos de Barbosa (2001), ao se referir às variações terminológicas dos termos glossário, dicionário e vocabulário.

Considerando o conjunto de obras lexicográficas e terminológico-terminográficas produzidas em épocas mais recentes, diríamos que não se tem muita clareza, quanto às fronteiras conceptuais, denominativas, definicionais dos tipos desses textos, não obstante o estágio avançado em que se encontram, neste fim de século, as pesquisas das ciências da palavra, nessas áreas, não obstante, igualmente, a existência de numerosos organismos e obras de normalização terminológica em diferentes países, que não conseguiram assegurar, para certos conceitos, uma terminologia da Terminologia uniforme e consensual. (BARBOSA, 2001, p. 26).

Comungamos com o raciocínio da autora e apontamos que o Brasil não é o único país a não estabelecer uma terminologia da Lexicografia uniforme e consensual. Na verdade, tampouco acreditamos que isso seja possível ou necessário, uma vez que o processo comunicação está permeado por diversos fatores linguísticos, cognitivos e sociais que interferem na denominação do conceito especializado, ocasionando a variação terminológica.

Nesse sentido, a exemplo do que afirma Tercedor (2004, p. 199), a variação denominativa não deve ser vista como uma falta de conscientização terminológica ou como ausência de conhecimento por parte do especialista, mas sim como uma forma de revelar diferentes traços e formas de se conceber uma mesma realidade, pois, conforme resalta Freixa (2002, p. 363):

As denominações denominam conceitos, mas também significam; tradicionalmente se tem afirmado que o termo tem um significado objetivo, neutro e somente denotativo, e os dados analisados deixam claro a existência de mudanças ou variações semânticas nas diferentes maneiras de se denominar um mesmo conceito.⁶ (FREIXA, 2002, p. 363).

Por meio da análise dos termos variantes encontrados em nosso *cópus* nos foi possível constatar que a variação terminológica, em especial a denominativa é bastante frequente, uma vez que temos diferentes denominações para um mesmo conceito, como é o caso, por exemplo, das variantes denominativas “verbete e artigo lexicográfico”.

A esse respeito, Cabré (2008, p. 24) esclarece que as relações entre realidade, objeto, conceito e termo podem ser observadas e classificadas a partir dos seguintes dados do discurso, expostos no quadro que segue:

⁶ Les denominacions denominem conceptes, però també signifiquen; tradicionalment s'ha afirmat que el terme té un significat objectiu, neutre i només denotatiu, i les dades analitzades deixen veure l'existència de canvis semàntics en les maneres diferents de denominar un mateix concepte.

Quadro 1 – Relações entre realidade, objeto, conceito e termo

Plano dos objetos individuais	Plano das classes dos objetos	Plano conceitual	Plano terminológico
Conjunto dos objetos individuais	Um objeto discriminado	Um conceito	Um termo
Conjunto dos objetos individuais	Vários objetos discriminados	Vários conceitos	Vários termos distintos ou formalmente iguais (homonímia)
Conjunto dos objetos individuais	Um objeto discriminado	Um conceito	Vários termos (sinônimos) sem conseqüências cognitivas)
Conjunto dos objetos individuais	Um objeto discriminado	Um conceito	Vários termos (sinônimos) com conseqüências cognitivas

Fonte: adaptado de Cabré (2008, p. 24).

Fernandez-Silva (2010) propõe uma adaptação da tabela anterior para explicar as variações terminológicas denominativas. De acordo com essa autora é possível distinguir dois tipos de variações que ocorrem na relação entre o conceito e o significado de um termo: (i) a *variação denominativa sem conseqüências cognitivas* e (ii) a *variação denominativa com conseqüências cognitivas*, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Tipologia das variações denominativas

Plano cognitivo	Plano linguístico			Exemplos
	Um conceito	Vários termos	Forma distinta Mesmo significado	
Variação denominativa sem conseqüências cognitivas	Um conceito	Vários termos	Forma distinta	Zona de produção/área de produção
			Mesmo significado	
Variação denominativa com conseqüências cognitivas	Um conceito	Vários termos	Forma distinta	Zona de produção/zona de cultivo
			Significado distinto	

Fonte: adaptado de Fernandez-Silva (2010, p. 61)

Sobre as possíveis causas da variação denominativa, Freixa (2002) aponta que, em geral, elas podem ser classificadas de acordo com os seguintes tipos e subtipos:

Quadro 3 – Causas da variação denominativa

TIPO	SUBTIPOS
1. Causas prévias	A redundância linguística A arbitrariedade do signo linguístico As possibilidades de variação
2. Causas dialetais	Variação geográfica Variação cronológica Variação social
3. Causas funcionais	Adequação ao nível da língua Adequação ao nível de especialização
4. Causas discursivas	Evitar a repetição Economia linguística Criatividade, ênfase e expressividade
5. Causas interlinguísticas	Convivência do termo “local” com o empréstimo de outra língua Diversidade de propostas alternativas
6. Causas cognitivas	Imprecisão conceitual Distanciação ideológica Diferenças na conceitualização

Fonte: Adaptado de Freixa (2002, p. 150).

Quanto aos fatores que podem originar essas variações, Fernandez-Silva (2010) elenca os possíveis motivos, a saber:

Quadro 4 – Fatores que originam a variação denominativa	
Fatores de evolução denominativa	Explicação
1. Evolução do conhecimento	Relacionada a mudança de designação de um objeto de acordo com o tempo, o que ocasiona a mudança ou surgimento de outro termo para representar um mesmo conceito. Para Freixa (2002), a evolução denominativa também está relacionada ao progresso do conhecimento.
2. Dialeto/ culturas	Refere-se à variação denominativa ocasionada pela influência das línguas faladas em diferentes países.
3. Áreas temáticas em contexto interdisciplinar	Relacionada ao âmbito ou área temática em que o termo está inserido. Esse fator se relaciona, sobretudo, com a variação conceitual dos termos.
4. Escolas de pensamento/ ideologias	Diz respeito à influência de outras escolas ou ideologias na utilização de determinado termo. É bastante comum que cada escola empregue suas próprias denominações para referir-se a conceitos idênticos e muito próximos, o que acaba ocasionando o surgimento de novas variantes.
5. Grupos socio-profissionais	Pressupõe a existência de condições socioeconômicas, socioculturais e socioprofissionais na representação dos sentidos.
6. Indivíduo (perspectiva individual)	Relacionada a uma motivação subjetiva do autor, que termina por utilizar uma nova variante impulsionado por um desejo pessoal. Freixa (2002) considera que a variação denominativa individual pode dever-se à criatividade do falante, que pode criar unidades novas ou novos sentidos a palavras que teriam sentido diferente, ou que consideram mais apropriados. Em um dos trabalhos da autora, em 2005, a mesma investiga a variação denominativa de acordo com um mesmo autor (autovariação), em uma mesma obra ou obras diferentes. De acordo com essa autora, algumas variações são conscientes e desejadas, porém, algumas são inconscientes e passam despercebidas ao emissor.
Fonte: Adaptado de FERNANDEZ-SILVA (2010, p. 61)	

Tendo como embasamento as origens e causas da variação denominativa expostas, procuramos determinar as possíveis causas de variação entre os termos apresentados em nossas análises, como exemplificaremos a seguir.

Convém destacar que, neste artigo, à guisa de exemplificação, apresentaremos apenas dois termos extraídos do trabalho original.

3 O TRABALHO COM AS VARIANTES DENOMINATIVAS COMO PARÂMETROS PARA A CRIAÇÃO DOS VERBETES DO DICIONÁRIO DE LEXICOGRAFIA BRASILEIRA

Segundo Cabré (2008) e Fernandez-Silva (2010), a variação denominativa pode ocorrer *sem* ou *com consequências cognitivas*, conforme dissemos anteriormente e explicitamos a seguir:

3.1 VARIAÇÃO DENOMINATIVA SEM CONSEQUÊNCIAS COGNITIVAS

A *variação denominativa sem consequências cognitivas* ocorre quando um mesmo conceito é representado por denominações formalmente distintas, mas que possuem o mesmo significado, ou seja, equivalem-se semanticamente. Sendo assim, a variação de denominação não difere na forma como o conceito é representado, tampouco naquela como o mesmo se projeta e como é entendido pelo receptor.

Conforme ressalta Cabré (2008, p. 28), nesse tipo de variação denominativa, o uso de uma ou de outra variante não interfere e nem produz mudanças na projeção do conceito no discurso especializado.

Como exemplos de *variação denominativa sem consequências cognitivas*, detectadas em nosso cópuz, citamos os termos **marca de uso**, **marca lexicográfica**, **rótulo** e **rubrica**, considerados como formas variantes denominativas sinônimas de um mesmo conceito, como podemos observar nos quadros que seguem:

Quadro 5 – Contextos definitórios - marca de uso e marca lexicográfica			
Marca de uso		Marca lexicográfica	
Fonte – autor e ano	Contexto definitório	Fonte – autor e ano	Contexto definitório
STREHLER, 2001	No caso de “bordier” tem-se <i>Suisse</i> . No caso de “porra-louca” Bras. e chulo, e no caso de “isocèle” GÉOM. Estas “observações” chamam-se marcas de uso [...].	SANTIA-GO, 2012	Outro aspecto que chama atenção é relativo à utilização de marcas lexicográficas , que são paradigmas utilizados no dicionário para orientar e mostrar ao consulente as propriedades no uso das palavras e expressões. Este recurso é também denominado marca de uso ou rubrica.
PONTES, 2012	As marcas de uso já fazem parte essencial da produção lexicográfica moderna. Registradas de forma adequada ou não, elas se apresentam desde, desde muito tempo, com uma boa frequência ou de forma acanhada, mas sempre aparecem nos dicionários de língua. Sobretudo em dicionários escolares, como afirma Fariñas (2001), as notas de uso são imprescindíveis em um dicionário escolar.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Contextos definitórios - rótulo e rubrica

Rótulo		Rubrica	
Fonte – autor e ano	Contexto definatório	Fonte – autor e ano	Contexto definatório
WELKER, 2004	Geralmente, os rótulos (termo empregado por Borba, 2003) são denominados <i>marcas de uso</i> no português (cf. Strehler, 1998), <i>marcas</i> no espanhol, <i>marques</i> ou <i>marques d'usage</i> no francês, <i>labels</i> no inglês.	KRIEGER, 2012	As marca de uso também chamadas de rubricas , tem a função de caracterizar palavras e expressões, indicando, condicionando e, por vezes, restringindo seu uso e emprego no contexto discursivo. Geralmente, as marcas são abreviadas e seu significado e explicitado na lista de abreviaturas.
BORBA, 2013	Num dicionário de usos uma informação importante relaciona-se com a variação tanto espacial, de uma região para outra, como social, no mesmo espaço, mas considerada quanto aos diferentes registros utilizados pelas pessoas nas diferentes situações da vida social. Os dicionários costumam este tipo de informação por um conjunto de rótulos , tarefa complicada e feita de forma muito irregular em nossos dicionários.		

Fonte: elaborado pela autora.

Marcas lexicográficas, rótulos, marcas de uso ou rubrica são variantes denominativas para um mesmo conceito. Embora correspondam a denominações diferentes, percebe-se que o conceito expresso por essas denominações é o mesmo e, dessa forma, a utilização de uma ou de outra variante não interfere na compreensão do conceito.

Como pudemos comprovar, todas as variantes denominativas apresentadas nas tabelas 5 e 6 ocorrem sem consequências cognitivas, uma vez que há alteração apenas na estrutura; plano formal, mas não no plano cognitivo⁷.

Em termos de classificação, temos a seguinte relação entre essas variantes terminológicas nos planos linguístico e cognitivo:

Quadro 7 – relação conceitual entre as unidades marca de uso, marca lexicográfica, rótulo e rubrica

Plano cognitivo	Plano linguístico			Classificação
Variação denominativa sem consequências cognitivas	1 conceito	Diferentes denominações	Forma distinta	Sinônimos
			Mesmo significado	
Fonte: Elaborado pela autora.				

A respeito das justificativas dessa variabilidade, podemos apontar que, tendo como embasamento as origens e causas da variação denominativa apresentadas por Freixa (2002) e Fernandez-Silva (2010), todas as unidades terminológicas foram causadas por uma motivação subjetiva, isto é, relacionadas a um desejo ou necessidade do autor, que pode recorrer ao uso de variantes como uma forma de progressão ou inovação textual.

7 Seguimos a classificação de Cabré (2008) ao utilizar a nomenclatura plano formal para referir-se aos aspectos morfológicos da palavra e plano cognitivo relacionado ao conhecimento, interpretação do receptor de uma determinada unidade terminológica.

3.2 VARIAÇÃO DENOMINATIVA COM CONSEQUÊNCIAS COGNITIVAS

De acordo com Fernandez-Silva (2010, p. 03), a *variação denominativa com consequências cognitivas* é produzida quando um conceito se expressa por meio de variantes que se diferenciam não só formalmente, mas também semanticamente, uma vez que apresentam aspectos distintos do conteúdo conceitual.

Considera-se que esse tipo de variação tem consequências cognitivas particulares porque oferece uma visão particular do conceito, isto é, reflete um determinado ponto de vista.

O uso de uma ou outra variante pode representar, mesmo que inconscientemente, uma intenção cognitiva do emissor (no caso o especialista), e também influenciar na maneira como o receptor interpreta ou tem acesso ao conceito.

Nesse sentido, conforme destaca Cabré (2008, p. 29), a alteração no uso de uma variante em detrimento de outra, para designar um mesmo objeto, pode estar condicionado a uma intenção cognitiva do emissor e, por isso, tem consequências cognitivas para o receptor.

Convém ressaltar que, muitas vezes, o uso de uma ou outra variante em determinado contexto de produção pode passar despercebido pelo emissor, ou seja, a utilização de variantes denominativas pode ser feita de modo inconsciente, sem que o especialista se dê conta na hora de produzir seus textos.

Em outros casos, defendemos que a variação denominativa pode ter consequências cognitivas para o receptor, mas não para o emissor, ou seja, para o emissor as formas

variantes utilizadas, embora sejam distintas formalmente, equivalem-se semanticamente e, sendo assim, são sinônimas e, portanto, não há consequências cognitivas.

Entretanto, ao ter contato com os termos variantes, o receptor pode perceber traços ou matizes significativos diferentes nos conceitos apresentados e, por conseguinte, não poderão ser considerados sinônimos. Há, portanto, consequências cognitivas na forma como o receptor recebe e compreende as informações conceituais sobre os termos apresentados. Isso pode ser confirmado se observamos os pressupostos de Cabré (2008, p. 29) quando diz:

Retomando agora a concepção da unidade terminológica como um signo composto de forma (denominação) e conteúdo (significado), o que devemos perguntar é como se verifica a relação entre os conceitos e os termos, uma vez que uma mesma categoria conceitual pode se projetar em distintos termos, cada um dos quais pode transmitir um sentido distinto. Esses termos são, a grosso modo, sinônimos, mas não em sua totalidade, já que por meio da denominação nos fazem perceber uma faceta distinta do mesmo conceito que representam.⁸ (CABRÉ, 2008, p. 29).

Como exemplo de variação terminológica com consequências cognitivas, encontradas em nosso corpus podemos citar as unidades **definição circular** e **circularidade**.

8 Retomando ahora la concepción de la unidad terminológica como un signo compuesto de forma (denominación) y contenido (significado), lo que cabe preguntarnos es cómo es la relación entre los conceptos y los términos a la vista de que una misma categoría conceptual puede proyectarse en distintos términos, cada uno de los cuales puede transmitir un sentido distinto. Estos términos, son a grosso modo sinónimos, pero no en su totalidad, ya que a través de la denominación nos hacen percibir una faceta distinta del mismo concepto que representan.

Quadro 8 - Contextos definitórios – definição circular e circularidade

Definição circular		Circularidade	
Fonte – autor e ano	Contexto definatório	Fonte – autor e ano	Contexto definatório
RANGEL e BAGNO, 2006	Definição circular [também denominada circularidade] Ocorre quando uma palavra-entrada é definida por um sinônimo, e vice-versa. O sinônimo definidor, quando consultado na entrada correspondente, tem seu sentido definido por aquela palavra que ele próprio definiu.	DANTAS, 2009	A circularidade ocorre pelo fato de que um termo remete a outro e vice-versa, numa relação biunívoca, não acrescentando, assim, a informação nova inicialmente demandada pelo consulente. Portanto, remissões deste tipo também contribuem para frustrar o usuário e despertar-lhe certa aversão ao ato de consultar dicionários.
BRANGEL, 2011	Apesar da tentativa de se formular uma definição seguindo os moldes da definição por gênero próximo e diferença específica, a maioria das paráfrases assume a característica do que muitos estudiosos convencionaram chamar de definição circular . Para Landau (2001, p.157), evitar a circularidade é o princípio mais importante na redação de definições lexicográficas. O autor cita dois tipos de circularidade: um primeiro tipo seria quando se define A em termos de B e B em termos de A e um segundo tipo quando simplesmente A é definido em termos de A (LANDAU, 2001, p.157). Ao também tratar da definição circular , Martínez de Souza (1995, s.v. definición circular) a concebe como uma “definição defeituosa onde o definido e o definiente se remetem reciprocamente”.	Brangel, 2011	Ao também tratar da definição circular, Martínez de Souza (1995, s.v. definición circular) a concebe como uma “definição defeituosa onde o definido e o definiente se remetem reciprocamente”, ou seja, o segundo tipo de circularidade apontado por Landau (2001). Este segundo tipo de definição circular, em que o objeto definido e a sua definição se remetem de modo recíproco, é o que mais vigora dentre as cores complexas.
SANTIAGO, 2012	Neste caso, ocorre o que se pode chamar de definição circular ou circularidade. [] foi necessário consultar outro verbete para se chegar à compreensão de que seja ilusionismo, motivo pelo qual trazemos à baila o verbete prestigitação. As definições em ambos os dicionários não dão conta plenamente de descrever o sentido da palavra, visto que definem uma palavra por outra. Ao adotar essa estratégia, isto é, a definição por sinônimo, o dicionário pode, geralmente, levar a uma circularidade, em que uma palavra x é definida por y; em seguida y é definida por z, que por sua vez é definido por x. Isto faz com que o usuário, apesar de consultar dois verbetes ou mais, muitas vezes se frustrar por não encontrar o significado procurado ou, caso encontre, somente conseguirá depois de várias consultas. Entretanto, a circularidade, que se sustenta por meio de uma rede de remissivas, quando bem estruturada, pode ser um grande complemento e um importante auxílio.	FARIAS E., 1998	Ocorre que algumas vezes esse procedimento não é seguido e nos deparamos com a circularidade , ou seja, a definição de um lexema através de outro, sendo ambos tomados como sinônimos, sugerindo inclusive a possibilidade de substituição de um pelo outro, independente do contexto.

Fonte: elaborado pela autora

Analisando as definições apresentadas, podemos constatar que, embora para muitos autores as concepções de **definição circular** e **circularidade** se mesquem e sejam semanticamente equivalentes, o que justifica o fato de serem consideradas, por estes, como unidades sinônimas, compreendemos que, na verdade, esses termos não se correspondem sinonimicamente, uma vez que, de acordo com nosso *cópus*, o primeiro deles representa uma “pseudodefinição”, ao passo que o segundo equivale a uma propriedade, pois o fato de se definir por meio de sinônimos faz com que o fenômeno da circularidade se verifique, culminando naquilo que se conhece por definição circular.

Contata-se que há alteração tanto no plano formal, quanto no plano cognitivo, uma vez que, ainda que apresentem traços comuns, podemos compreender a **definição circular** como um enunciado parafrástico que consiste em definir a palavra-entrada por meio de seu sinônimo. Já a **circularidade** pode ser entendida como a propriedade apresentada pela definição circular, que consiste em remeter um termo a outro, por meio de remissivas ou não, de forma que ocasione uma série de consultas ao dicionário, ou seja, um processo circular. Entretanto, convém ressaltar que toda definição por sinônimo gera a propriedade da circularidade, porém, nem toda definição sinonímica é circular.

O que vai determinar de fato essa circularidade é palavra-entrada definida e o conhecimento de mundo do usuário sobre ela, por exemplo, a palavra “belo” pode ser definida por seu sinônimo “bonito”, mas é possível que o usuário compreenda seu significado sem ter de recorrer à unidade lexical sinonímica “bonito”, dado ao fato de ser uma unidade mais comum em seu campo de conhecimen-

to. Por outro lado, o mesmo pode não ocorrer com palavras valoradamente técnicas ou científicas, que exijam um conhecimento mais específico, tais como unidades lexicais do campo da Medicina ou da Botânica, entre outros. Há ainda o caso das remissivas, em que, muitas vezes, uma entrada remete a outra, sem que nenhuma delas esclareça o significado da palavra-entrada.

Nesse sentido, contrariando o que afirmam Rangel e Bagno (2006) e Santiago (2012), não entendemos **definição circular** e **circularidade** como sinônimas, e sim como processos complementares, isto é, em uma relação de inclusão.

Sendo assim, a relação entre essas UTs se dá da seguinte forma:

Quadro 9 – relação conceitual entre as unidades definição circular e circularidade

Plano cognitivo	Plano linguístico		Classificação	
Variação denominativa com consequências cognitivas	1 conceito	Diferentes denominações	Forma distinta	Sinônimos relativos por inclusão
			Significados aproximados, mas não idênticos	Circularidade \subset definição circular
Fonte: elaborado pela autora.				

Sobre as causas da variação denominativa dos termos acima apresentados, comprova-se que se trata de uma utilização subjetiva e, dessa forma, os autores fazem uso dessa variação como recurso de progressão textual, mesmo porque, ao conceberem essas UTs como equivalentes sinonimicamente, não veem problema em utilizar uma ou outra variante.

Entretanto, dado ao fato de que não o são, dizemos que há consequências cognitivas para o receptor, já que a utilização de uma ou outra variante acarreta alteração na forma como o conceito é recebido.

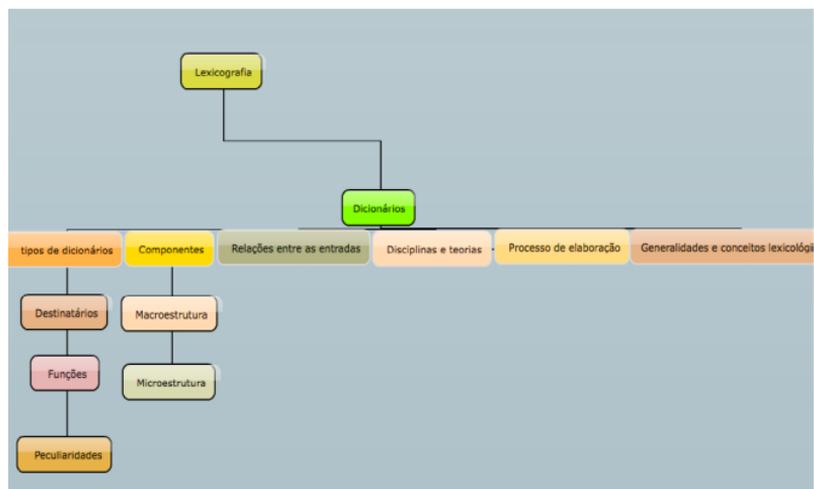
4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CRIAÇÃO DO DLB

Apresentamos, nesta seção, os fundamentos teórico-metodológicos que traçamos para a criação futura do Dicionário de Lexicografia Brasileira. Procuramos demonstrar de forma sucinta, desde a constituição do mapa conceitual, ou seja, campos a serem abordados no dicionário, até a definição do perfil do usuário, necessidades a serem supridas pelo dicionário e elementos que irão compor sua microestrutura.

4.1. CAMPOS ABORDADOS NO DICIONÁRIO

Para a seleção das entradas a serem elencadas no dicionário, consideramos os seguintes campos ou subcampos dentro da Lexicografia e relacionados aos dicionários, em geral:

Figura 1- Mapa conceitual – DLB



Fonte: elaborado pela autora.

Para a elaboração da árvore conceitual do DLB consideramos os temas mais recorrentes nos textos selecionados no corpúsculo e como seus relacionamentos entre um e outro. Essa seleção pode ser assim explicada: “Lexicografia” que se relaciona diretamente à “criação de dicionários”, que por sua vez pode se dividir em: “tipologia”, “componentes que os formam”, “relação entre as entradas”, “disciplinas e teorias que os fundamentam” e seu “processo de elaboração”.

A partir dessa estrutura conceitual, elaborada a partir das fontes textuais do corpúsculo, selecionamos também no corpúsculo um número de 200 termos para comporem a macroestrutura do dicionário, tendo como preocupação selecionar as unidades lexicais que contemplassem todos os campos apresentados no esquema conceitual traçado.

4.2 PERFIL HIPOTÉTICO DO CONSULENTE DO DLB E NECESSIDADES A SEREM SUPRIDAS POR ESSA OBRA

O dicionário, independentemente da sua tipologia, deve estar adequado para atender as necessidades de uso de seus consulentes. Acreditamos que esse deva ser o verdadeiro objetivo de qualquer teoria lexicográfica, ou seja, cumprir sua função essencial de dirimir as necessidades concretas de determinado grupo de usuários.

Wiegand (2001) aponta que a teoria lexicográfica deve basear-se em termos e conceitos claramente definidos, de forma que, ao se elaborar um dicionário, deve-se ter em conta que o mesmo é um objeto de uso e, nesse sentido, é essencial que se considere responder a perguntas como: Para que o dicionário pode ser utilizado? Quem pode utilizá-lo? Quando, em que situações pode ser utilizado?

Relacionado a essa preocupação com o usuário, Humbley (2002) argumenta que a orientação de uso é uma abordagem que está cada vez mais no cerne da Lexicografia e da Terminografia, uma vez que os dicionários, em especial os especializados, estão sendo constantemente criados e adaptados para atender às necessidades específicas de um público também peculiar.

Desse modo, além de identificar o tipo de necessidade que devem ser supridas ao se elaborar uma obra lexicográfica ou terminográfica, deve-se ter em mente o perfil do consulente para qual essa obra foi projetada.

Assim, ressaltamos que ao atentarmos para o perfil do consulente do DLB, não consideramos um público geral, já que essa obra não se trata de um dicionário de língua comum, e sim de um dicionário especializado, com unidades lexicais específicas da área da Lexicografia.

Desse modo, temos como destinatário um público considerado de nível médio ou alto, constituído por estudantes e especialistas dessa área, quer dizer, pessoas que já possuem certo conhecimento sobre a Lexicografia e sobre as unidades empregadas na mesma, que já trabalham ou mesmo produzem dicionários.

Portanto, partimos do pressuposto de que nosso público leitor não é um usuário leigo, que não conheça ou esteja a par da utilização e significado dessas lexias, mas pessoas que já possuem esse conhecimento e que recorram a nosso dicionário apenas para ter acesso a essa definição adaptada, bem como aos contextos de ocorrência e definições apresentados por outros autores nos textos especializados, que constituem nosso córpus, de forma a suprir suas dúvidas a respeito do significado e utilização de uma determinada unidade terminológica e também a fim de contrapor e selecionar as informações mais pertinentes ao seu objetivo de pesquisa.

Nesse contexto, tendo em mente que o usuário do DLB não é um consulente leigo e que não buscaria nesse dicionário informações formais e básicas como classe gramatical ou mesmo significado da palavra-entrada, consideramos que o DLB deva possibilitar aos estudantes e especialistas desse âmbito:

- a) Visualizar e compreender as diversas variantes apresentadas para uma mesma denominação;
- b) Entender a utilização e os traços que diferenciam essas variantes por meio dos contextos definitórios;

- c) Compreender as possíveis causas dessa variação;
- d) Observar como a utilização de uma ou outra variante pode acarretar consequências cognitivas em relação à compreensão dos conceitos;
- e) Verificar a relação conceitual que se estabelece entre estas variantes de forma a compreender quando seus traços semânticos se equivalem, incluem-se ou se interseccionam.

Destarte, tendo definidas as necessidades que devem ser supridas pelo Dicionário de Lexicografia Brasileira, apresentamos, agora, os elementos que irão compor sua microestrutura de forma a visualizar melhor as informações a serem disponibilizadas nessa obra.

4.3 ELEMENTOS QUE IRÃO COMPOR A MICROESTRUTURA DO DLB

Considerando todas as informações apresentadas e procurando definir melhor a microestrutura do verbete do DLB, destacamos que, em nossa proposta de verbete, optamos por apresentar as seguintes informações:

- a) **TERMO-ENTRADA** - a exemplo de como ocorre com os demais dicionários gerais e especializados, o termo, lema ou entrada é apresentado em letra minúscula e negrito, seguido de ponto final;
- b) **CATEGORIA GRAMATICAL** - ao contrário dos dicionários de língua geral que

- sempre apresentam os substantivos em sua forma masculina e singular, optamos por apresentar as classes gramaticais flexionadas da forma como se apresentam os termos. Dessa forma, graficamente são apresentadas em itálico e abreviadas: *s.m.* (substantivo masculino singular), *s.m.p.* (substantivo masculino plural), *s.f.* (substantivo feminino), *s.f.p.* (substantivo feminino plural), *adj.* (adjetivo), *v.* (verbo);
- c) **DEFINIÇÃO:** optamos por apresentar uma definição que fosse um misto entre a definição lexicográfica e a terminológica, uma vez que apresentamos as características inerentes à definição lexicográfica, porém definimos termos e não unidades lexicais da língua geral;
- d) **CONTEXTOS “RICOS EM CONHECIMENTO”** - embasados na proposta de Meyer (2001), apresentamos contextos mais amplos do que os normalmente apresentados nas obras terminográficas.
- De acordo com Meyer (2001, p. 281) os contextos ricos em conhecimento são aqueles em que se recorre a elementos contextuais que possam auxiliar na compreensão e identificação de um item do domínio de conhecimento (MEYER, 2001, p. 281). Objetivamos apresentar, a exemplo do que ocorre na definição enciclopédica, contextos que definam a

palavra-entrada e que, dessa forma reforcem a definição apresentada, fornecendo mais detalhes sobre a utilização do lema em contextos de uso, apresentados por diferentes autores. A princípio, pretendíamos apresentar quatro contextos para cada UT definida, entretanto, essa quantidade não pôde ser mantida em todos os verbetes, devido ao fato de que nem todos os textos apresentavam contextos definitórios;

- e) **REMISSIVAS:** apresentamos o termo que se remete ao termo definido, bem como a explicação sobre como se dá essa remissão: sinônimo; sinônimo relativo por inclusão, sinônimo relativo por intersecção, não sinônimo e siglas. A remissão será marcada por meio da utilização da palavra “conferir”, que remeterá à unidade sinônima.
- f) **NOTAS EXPLICATIVAS:** utilizamos as notas explicativas como um recurso para apresentar as observações e comentários feitos pelos autores a respeito do termo definido ou para apresentar nossas observações a respeito das definições presentes nos contextos;
- g) **PRÉ-COMENTÁRIO DE FORMA E/OU DE CONTEÚDO:** optamos por apresentar, em algumas entradas, o pré-comen-

tário de forma e/ou de conteúdo no lugar das notas explicativas. Sobre a utilização destes, em detrimento das outras, destacamos que as notas foram utilizadas para reforçar alguma informação que não pode ser apresentada na definição ou nos contextos definitórios, sendo de nossa autoria ou dos autores presentes no corpus, podendo fazer alusão tanto aos aspectos semânticos ou gramaticais quanto aos contextuais. Já o pré-comentário refere-se a uma informação curta e pontual a respeito do conteúdo semântico, gramatical ou de uso, não possui marcação de autoria e pode fazer parte da definição, mas não necessariamente.

Nesse sentido, tendo em mente o exposto, apresentamos, a seguir uma ficha terminológica preenchida do DLB, a partir da estrutura abstrata acima descrita. Convém ressaltar que não se trata do verbete do DLB, uma vez que o que apresentamos agora são apenas os dados que serão contemplados futuramente na organização microestrutural dessa obra.

Quadro 10: Proposta de verbete do DLB

definição circular

s.f. Português

Fonte: Córpus DLB

Tipo de fonte: Textos especializados

Projeto: Dicionário de Lexicografia Brasileira

Área temática: Lexicografia (componentes)

Definição: enunciado que define uma palavra-entrada por meio de sinônimos ou remissivas que levam o usuário a percorrer outras entradas e/ou verbetes para a compreensão do significado, que não se verifica de imediato.

Contexto: **definição circular** [também denominada circularidade] Ocorre quando uma palavra-entrada é definida por um sinônimo, e vice-versa. O sinônimo definidor, quando consultado na entrada correspondente, tem seu sentido definido por aquela palavra que ele próprio definiu. Fonte: RANGEL e BAGNO, 2006

Contexto: apesar da tentativa de se formular uma definição seguindo os moldes da definição por gênero próximo e diferença específica, a maioria das paráfrases assume a característica do que muitos estudiosos convencionaram chamar de **definição circular**. Para Landau (2001, p.157), evitar a circularidade é o princípio mais importante na redação de definições lexicográficas. O autor cita dois tipos de circularidade: um primeiro tipo seria quando se define A em termos de B e B em termos de A e um segundo tipo quando simplesmente A é definido em termos de A (LANDAU, 2001, p.157). Ao também tratar da **definição circular**, Martínez de Souza (1995, s.v. definición circular) a concebe como uma “definição defeituosa onde o definido e o definiente se remetem reciprocamente”.

Fonte: BRANGEL, 2011

Contexto: neste caso, ocorre o que se pode chamar de **definição circular** ou circularidade. [] foi necessário consultar outro verbete para se chegar à compreensão de que seja ilusionismo, motivo pelo qual trazemos à baila o verbete prestidigitação. As definições em ambos os dicionários não dão conta plenamente de descrever o sentido da palavra, visto que definem uma palavra por outra. Ao adotar essa estratégia, isto é, a definição por sinônimo, o dicionário pode, geralmente, levar a uma circularidade, em que uma palavra x é definida por y; em seguida y é definida por z, que por sua vez é definido por x. Isto faz com que o usuário, apesar de consultar dois verbetes ou mais, muitas vezes se frustre por não encontrar o significado procurado ou, caso encontre, somente conseguirá depois de várias consultas. Entretanto, a circularidade, que se sustenta por meio de uma rede de remissivas, quando bem estruturada, pode ser um grande complemento e um importante auxílio

Fonte: SANTIAGO, 2012

Remissivas: **Conferir: circularidade s.f. Córpus DLB (sinônimo relativo por inclusão)**

Notas:

Embora para muitos autores as concepções de **definição circular** e **circularidade** se mesquem e sejam semanticamente equivalentes, o que justifica o fato de serem consideradas, por estes, como unidades sinonímicas, compreendemos que, na verdade, esses termos não se correspondem sinonimicamente, uma vez que a primeiro deles representa um tipo de definição, ao passo que o segundo equivale a uma propriedade.

No caso das unidades definição circular e circularidade temos uma variação com consequências cognitivas, uma vez que há alteração tanto no plano formal, quanto no plano cognitivo, pois, ainda que apresentem traços comuns, podemos compreender a **definição circular** como um enunciado parafrástico que consiste em definir a palavra-entrada por meio de seu sinônimo. Já a **circularidade** pode ser entendida como a propriedade apresentada pela definição circular, que consiste em remeter um termo a outro, por meio de remissivas ou não, de forma que ocasiona uma série de consultas ao dicionário, ou seja, um processo circular.

Fonte: elaborado pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as reflexões propiciadas por este trabalho. No desenvolvimento da pesquisa, pudemos entender a importância da Lexicografia e da Terminologia no panorama dos estudos do léxico e as transformações ocorridas durante esses últimos anos.

Por meio dos pressupostos da TCT, foi-nos possível compreender o termo em toda a sua complexidade e, desse modo, apontar os delineamentos dessa nova e atual faceta da Terminologia em sua vertente comunicativa e social.

Esse entendimento da Terminologia como uma área multidisciplinar e heterogênea fez com que passássemos a ter outra visão sobre as unidades terminológicas, influenciando na forma de tratamento e análise dos nossos dados.

Entendido esse posicionamento, compreendemos, por fim, que a variação é um fenômeno natural existente em qualquer área de conhecimento que considere os aspectos cognitivos, sociais e comunicativos da sociedade na qual se insere, e que com a Terminologia não poderia ser diferente.

Essa compreensão nos levou a valorizar e explorar essa riqueza lexical, e o que, a princípio, encarávamos como um entrave, tornou-se um ponto forte da pesquisa e direcionou todos os resultados alcançados, inclusive a proposta do DLB.

Por meio da análise dos dados do *cópus* e impulsionados pela compreensão de que a biunivocidade dos termos não é um fato sempre possível e consumado na realidade do discurso especializado, bem como a aceitação de que a variação e a heterogeneidade são aceitáveis e passíveis de estudo de acordo com essa concepção atual e

moderna da Terminologia, pudemos analisar e entender a variação terminológica denominativa e as nuances significativas por trás da escolha dessas variantes.

Destarte, como já apontamos anteriormente, consideramos que há mais similaridades que diferenças entre Lexicografia e Terminologia, o que comprova que são áreas complementares e não excludentes e a que a união dos conhecimentos apregoados por essas duas ciências enriqueceria em muito na qualidade dos dicionários gerais e especializados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda. M. (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BORBA, Francisco da S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRANGEL, Larissa M. Problemas concernentes às definições de cores em Dicionários Gerais do Português Brasileiro. **Domínios de Linguagem**, v. 5, n. 1, 2011.

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

_____. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. In: SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGIA, 9., 1988, Cuba. **Actas...** Cuba: [S.n.], 1998.

_____. Terminologie et linguistique: la théorie des portes. In: **Terminologies nouvelles**. Terminologie et diversité culturelle, 2001.

_____. Teorías de la terminología: de la prescripción a la descripción. In: Adamo, Giovanni; Della Valle, Valeria. (eds). **Innovazione lessicale e terminologie specialistiche**. Serie Lessico Intellettuale Europeo, v. 92. Florencia: Leo S. Olschki Editore, 2003.

_____. **La Terminologia**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Girona: Documenta Universitaria. Barcelona, 1999/2005.

_____. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico em Terminologia. **Ibérica**, n. 16, 2008.

COSTA, Lucimara C. **Reflexões sobre a variação terminológica na Lexicografia corrente no Brasil e a construção das bases teórico-metodológicas para o dicionário de Lexicografia brasileira**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista - Unesp/ Universidad Pompeu Fabra, São José do Rio Preto/Barcelona, 2015.

DANTAS, Halysson O. **Estudo da rede de remissivas em dicionários escolares**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernaculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2009.

FARIAS, Emília M. P. A relação entre o léxico e o dicionário. **Revista de Letras**, n. 20, v. 1/2, jan./dez., p. 77-80, 1998.

FERNÁNDEZ-SILVA *et al.* La variación denominativa desde una perspectiva cognitivo-discursiva. In: SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA (RITERM) - La terminología en el tercer milenio: hacia la adopción de buenas prácticas terminológicas., 11., 2008, Lima, Perú. **Actas...** Lima, Perú, 2008. CD-ROM.

FERNÁNDEZ-SILVA, Sabela. **Variación terminológica y cognición**: factores cognitivos en la denominación del concepto especializado. Barcelona: IULA-TDX, 2010.

FREIXA, Judit. **La variació terminològica**: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient. Barcelona: IULA-UPF, 2002.

HUMBLEY, John. Nouveaux dictionnaires, nouveaux rapports avec les utilisateurs. **Meta**, v. 47, n. 1, p. 95-104, 2002.

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

MEYER, Ingrid. Extracting knowledge-rich contexts for terminology. A conceptual and methodological framework. In: D. Borigault, C. Jacquemin y M. C. L'homme (eds.), **Recent Advances in Computational Terminology**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

PONTES, Antônio L. Exemplos de usos em dicionários escolares brasileiros para a leitura e produção textual. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 31, p. 91-99, 2012.

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

SAGER, Juan C. **Curso Práctico sobre el procesamiento de la terminología**. Amsterdam/ Philadelphia: Fundación German Sanches RUIPEREZ. John Benjamins Publishing Company, 1990.

SANTIAGO, Márcio S. Análises contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC-RIO, n. 1, 2012.

STREHLER, René G. As marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P.; ISQUERDO, Aparecida N. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

TEMMERMAN, Rita **Towards new ways of terminology description: The sociocognitive-approach.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

TERCEDOR SÁNCHEZ, Maribel. Descripción y variación de la representación terminológica: el caso de la dimensión tipos de cáncer. In: **Investigar en terminología.** Granada: Comares, 2004.

WELKER, Herbert A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia.** 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WIEGAND, Herbert E. Was eigentlich sind Wörterbuchfunktionen? Kritische Anmerkungen zur neueren und neuesten Wörterbuchforschung. **Lexicographica**, v. 17, 2001.

WÜSTER, Eugen. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía y a la lexicografía terminológica.** Barcelona: IULA, Trad. Anne- Cécile Nokerman, 1998.

A terminologia da Educação a Distância: proposta de classificação dos termos em tutoriais de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Márcio Sales Santiago¹

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Mesmo ainda causando certo estranhamento ao pensamento educacional clássico, as ferramentas informatizadas criadas visando à aplicação pedagógica fazem parte da educação atual. O advento do ensino-aprendizagem *on-line*, mediado através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs²) disponibilizados na internet, foi um marco para a Educação a Distância (EAD³), que se apropriou da evolução informática. Com efeito, essa mudança mudou a

1 Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2 Há na literatura especializada diversas denominações equivalentes para se referir aos ambientes virtuais de aprendizagem, entre as quais destacamos: ambiente virtual, ambiente virtual de ensino, ambiente *on-line*, ambiente de aprendizagem a distância, ambiente digital de aprendizagem, ambiente de educação a distância, plataforma virtual de ensino, entre outras. Optamos pela denominação ambientes virtuais de aprendizagem e seu respectivo acrônimo AVAs.

3 A sigla para Educação a Distância apresenta variação quanto à grafia. Assumimos a forma EAD, que se relaciona com a ideia de Educação Aberta e a Distância.

feição da área, provocando o surgimento de uma terminologia⁴ própria, sobretudo da EAD, a qual é composta por conceitos e denominações criadas para retratar essa nova realidade.

Assim, no bojo das preocupações relacionadas a termos e a conceitos das áreas do conhecimento humano está a Terminologia, campo de estudos que alcançou um grande avanço, especialmente nas últimas décadas do século passado, o qual se explica em razão do progresso técnico, científico e tecnológico pelo qual a humanidade experimenta.

Em consequência, a criação dos mais diversos tipos de produtos oriundos do desenvolvimento das ciências, técnicas e tecnologias, tais como peças, máquinas, instrumentos, ferramentas, computadores, *softwares*, entre outros, e a decorrente divulgação desses produtos, ocasionam a proliferação de termos e conceitos inerentes a determinado campo de conhecimento especializado. Por conta disso, muitas vezes há a necessidade de se elaborarem repertórios especializados, como glossários científicos, técnicos e temáticos, que servem como instrumentos de referência, já que relacionam termos e seus respectivos conceitos. Nessa mesma perspectiva, são também concebidos textos que têm por objetivo a instrumentalização do usuário, a exemplo de manuais técnicos e tutoriais, os quais acompanham esses produtos. Dessa forma, tipos diversos de comunicações especializadas multiplicam-se em função da finalidade e do nível de formação do público.

4 Krieger (2001) propõe que, para se referir ao campo de estudo ou à disciplina, *terminologia* seja grafada com “T” maiúsculo; por outro lado, para indicar conjuntos de termos, repertórios, sugere que seja grafada com “t” minúsculo. No texto, adotamos essa proposta.

Neste capítulo, será destacado um dos resultados de uma pesquisa maior, desenvolvida em nível de doutorado⁵ (SANTIAGO, 2013), que teve como objeto de estudo a terminologia da EAD, especificamente aquela presente em tutoriais elaborados para AVAs. Examinaremos, pois, os termos presentes nesses textos, a fim de propor uma classificação.

2 A TERMINOLOGIA

A Terminologia pode ser explicada como a área científica voltada ao estudo, à análise e à descrição do léxico especializado de domínios técnicos, científicos e tecnológicos. De acordo com Sager (1990, p. 4):

A terminologia diz respeito ao estudo e ao uso de sistemas de símbolos e signos linguísticos empregados para a comunicação humana em áreas de atividades de conhecimentos especializados. É primeiramente uma disciplina linguística [...]. Tem caráter interdisciplinar, uma vez que também toma emprestados conceitos e métodos da semiótica, epistemologia, classificação etc. [...] Apesar de a terminologia ter sido no passado muito mais ligada aos aspectos lexicais das línguas de especialidade, o seu escopo abrangia a sintaxe e a fonologia. No seu aspecto aplicado, a terminologia está relacionada à lexicografia e aos usos de técnicas da ciência da informação e da tecnologia.

5 A pesquisa contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de uma bolsa de doutorado (processo nº 141541/2009-1).

Foi somente na primeira metade do século XX que a Terminologia tomou maior proporção, a partir da iniciativa do engenheiro e professor austríaco Eugen Wüster ao normalizar e normatizar a linguagem da Eletrotécnica. Sua principal ideia, proposta na base da Teoria Geral da Terminologia (TGT), é a de que a comunicação internacional em âmbito técnico, científico, profissional e acadêmico deveria acontecer de forma uníssona, sem ruídos. Com base nesse postulado, fenômenos linguísticos presentes em qualquer língua natural, como sinonímia, variação, polissemia e ambiguidade estavam associados a ruídos na comunicação e, portanto, eram refutados.

Com o desenvolvimento dos estudos terminológicos, a primeira observação que se fez acerca do termo, apontando-o apenas como nódulo cognitivo das áreas especializadas, deu lugar a um aspecto mais linguístico, ao provar que o termo assume outros modos de representação da linguagem, ideia rebatida pela teoria wüsteriana. Essa nova visão, a qual se denominou Socioterminologia, mostra que os termos, além de componentes conceituais, são componentes pertencentes às línguas naturais, porque são suscetíveis a fenômenos de variação, como demonstram os trabalhos de Boulanger (1982, 1991) e Auger (1993), que discutiam exatamente uma noção de Terminologia direcionada para o social como sendo uma atenuante perante os princípios de padronização impostos pela TGT.

Nesta senda para uma abordagem linguística, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), desenvolvida por Cabré (1999), muito contribuiu para a consolidação da área, com objetos de investigação bem delimitados e com

princípios teóricos baseados na Linguística, impulsionando novas pesquisas. Logo, o estudo terminológico passou a ser compreendido como necessário aos diversos campos de conhecimento. Cumpre ressaltar que a introdução da Terminologia no âmbito das ciências da linguagem representa uma reversão do paradigma epistemológico normativo sob o qual a área nasceu e que, inicialmente, tinha apenas preocupações com o estudo dos termos com o objetivo principal de determinar princípios e métodos de padronização.

Por conseguinte, ao ir além do caráter cognitivo e prescritivo dos estudos clássicos de Wüster (1998), a Terminologia assume uma face linguística e comunicacional, passando a admitir e a descrever o termo como componente das línguas naturais, com todas as implicações sistêmicas e pragmáticas do funcionamento da linguagem. Como tal, essa teoria introduz princípios ao examinar os textos e os contextos de ocorrência como quadro referencial da origem e do funcionamento das unidades lexicais especializadas.

Portanto, para a TCT, existem três dimensões: a cognitiva, a linguística e a comunicativa. Fundamentada nessa visão, a abordagem do léxico especializado deve levar em consideração a complexidade dos termos, dos fenômenos da linguagem, dos aspectos cognitivos, linguísticos e comunicativos das terminologias. Com base nisso, a análise tende a revelar verdadeiramente o caráter comunicativo da teoria de Cabré. O aspecto multifacetado das unidades terminológicas, a aceitação de fenômenos linguísticos como a variação e a sinonímia, bem como a importância do texto para o tratamento dos termos no interior da comunicação especializada constituem os principais pontos desse postulado.

Frente a essas novas concepções de termo, as pesquisas que são fundamentadas pela Linguística, especialmente de cunho analítico-descritivo, tal como pelas teorias da Linguística Textual, ganharam enorme força, uma vez que os resultados obtidos por elas são relevantes para os estudos terminológicos.

3 CARACTERÍSTICAS DOS AVAs E DE SEUS TUTORIAIS

A consolidação da internet propiciou, nos últimos anos, que vários ambientes de aprendizagem voltados para a EAD fossem desenvolvidos e propostos por pesquisadores em diversas instituições de pesquisa e universidades pelo mundo, de modo que algumas delas obtiveram mais sucesso em função das características educacionais ou de suas possibilidades de acesso. Por se tratarem de *softwares* licenciados, algumas dessas ferramentas foram criadas para uso exclusivo das instituições que as desenvolveram, tornando-as restritas e pouquíssimo conhecidas; outras foram comercializadas e tornaram-se pouco populares; já outras foram criadas para permitir acesso livre e gratuito a qualquer interessado, o que lhes garantiu maior difusão e versatilidade.

Com os AVAs, o processo de ensino-aprendizagem tende a se tornar mais ativo, rápido e personalizado, tendo em vista que eles utilizam a internet para estimular e promover a interação a distância entre os atores do processo educacional de maneira dinâmica e colaborativa.

Como toda ferramenta computacional desenvolvida com finalidades educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem também se fundamentam em uma metodologia que engloba não só o processo de ensino, ou seja, a transmissão do conhecimento de forma unidirecional, como também o processo de aprendizagem. Logo, há ambientes considerados mais abertos ou flexíveis e outros que impõem aos usuários em potencial, isto é, professor, tutor e aluno, um conjunto maior de restrições. Dessa forma, para utilizarem um mecanismo informático tão complexo, os usuários dos AVAs necessitam de orientações que os auxiliem a manusear de forma adequada a ferramenta. Essas orientações estão nos tutoriais.

Com base na percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, sobretudo pela ideia de Marcuschi (2002, p. 23), que o entende como todas as “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas”, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, visto que está ambientado em certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina.

Sob o ângulo funcional, podemos constatar que os tutoriais elaborados para ambientes virtuais de aprendizagem visam a instrumentalizar professores, tutores e alunos para a utilização de um sistema que está baseado em conceitos da EAD. Para tanto, tal gênero lança mão de recursos linguísticos, de ordem lexical, gramatical e textual, e também não linguísticos, tais como figuras, quadros, hiperlinks, setas etc., os quais incluem uma grande quantidade de situações de comunicação e expressão, já que por trás

deles existe uma pretensão didática, ou seja, a necessidade de ensinar a utilizar os mecanismos que serão empregados em uma situação particular.

Por incluírem uma grande quantidade de situações de comunicação e expressão, dado que há uma necessidade de ensinar a utilizar os recursos que serão empregados em uma situação particular, isto é, o uso do ambiente virtual, espera-se que todos esses expedientes linguísticos e não linguísticos sejam empregados pelo tutorial. Por essa razão, entendemos que os tutoriais, por meio de uma comunicação especializada, possuem uma linguagem para fim específico, qual seja o de orientar usuários previstos para o uso de uma ferramenta informatizada.

Nesse sentido, observamos que os tutoriais caracterizam-se como textos instrucionais que são elaborados visando à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos e conceitos próprios das áreas envolvidas, razão pela qual entendemos que nos tutoriais há uma terminologia específica.

4 A TERMINOLOGIA EM TUTORIAIS DE AVAs: PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO

Para a efetivação dos propósitos analíticos, partimos da compreensão do conceito de termo. Com efeito, tomamos o entendimento de Cabré (1993, p. 169), ao afirmar claramente que os termos,

[...] como as palavras do léxico geral, são unidades sígnicas distintivas e significativas ao mesmo tempo, que se apresentam de forma natural no discurso especializado. Possuem, pois, uma dimensão sistêmica (formal, semântica e funcional) e manifestam também outra dimensão pragmática, uma vez que são unidades usadas na comunicação especializada para designar os 'objetos' de uma realidade pré-existente (CABRÉ, 1993, p. 169).

Tomando por base essa definição, o próximo passo foi realizar a análise das unidades retiradas dos tutoriais, que são possíveis termos, ou seja, candidatas a termo. O *corpus* foi então constituído por tutoriais de sete AVAs, a saber: o Moodle (REGESD⁶), o Moodle (UFRGS⁷), o Moodle (UNISINOS⁸), o NAVi (UFRGS), o Rooda (UFRGS), o Solar (UFC⁹) e o TelEduc (UNICAMP¹⁰). Cumpre mencionar que o *corpus* utilizado totalizou 118 tutoriais dos referidos AVAs.

Em seguida, utilizamos o programa AntConc 3.2.3w¹¹ (LAURENCE, 2011), que é conjunto de ferramentas

6 A Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) é um consórcio formado por oito instituições de ensino superior gaúchas, sendo sete universidades e um instituto, quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul).

7 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

8 Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

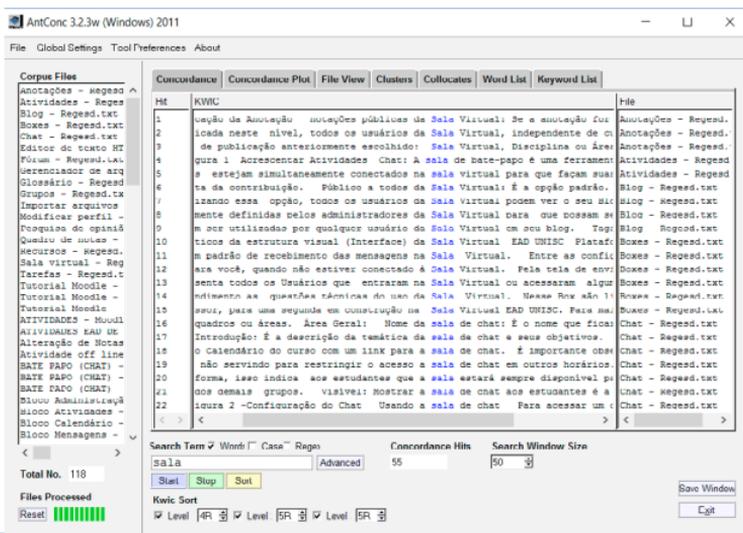
9 Universidade Federal do Ceará.

10 Universidade Estadual de Campinas.

11 Disponibilizado de forma gratuita em http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/ant-conc_index.html, o AntConc é uma ferramenta frequentemente atualizada. Atualmente, está na versão 3.4.4.

computacionais voltadas para a análise de *corpus* textual. Mostramos, como exemplo, as linhas de concordância da unidade lexical *sala*:

Figura 1 – Tela das linhas de concordância da unidade *sala*



Fonte: Criação nossa.

Tal como se observa, a ferramenta concordanciador do programa identificou 55 ocorrências da unidade no *corpus*. Abaixo, são apresentados alguns contextos¹², nos quais a unidade *sala* ocorre:

“Não publicar os horários dos chats: Ao escolher esta opção, não será publicada nenhuma data de sessão de chat. De certa forma, isso in-

12 Os contextos contribuem para o reconhecimento do termo, uma vez que é possível observar o uso da unidade lexical candidata a termo, considerando sua ocorrência nos tutoriais. Para mais detalhes sobre parâmetros de reconhecimento de termos, sugerimos as leituras de Maciel (2001a), Krieger (2004) e Santiago (2011).

dica aos estudantes que a <sala> estará sempre disponível para uso.”

“A <sala de bate-papo> é uma ferramenta simples de comunicação síncrona que permite que você e os estudantes mantenham uma conversa em tempo real. Dessa forma, para haver comunicação é necessário que você e seus alunos estejam conectados (logados) no mesmo instante.”

“É importante observar que a data e a hora têm apenas caráter informativo, não servindo para restringir o acesso a <sala de chat> em outros horários. Se você professor, não quiser que o chat fique visível para os estudantes, antes ou depois de determinado momento, deve ocultá-lo.”

“Clicando sobre seu nome, a partir de qualquer ponto da <Sala Virtual>, seja atividade, lista de Usuários ou opção Perfil do Box Administração, será mostrado seu perfil de apresentação, ou seja, as informações que estão disponíveis para consulta dos demais usuários da Sala Virtual.”

“Nos cursos a distância, como no PLAGEDER, o Fórum é a ferramenta que permite a interação dos participantes com os tutores de forma que os conteúdos das disciplinas possam ser discutidos, é o instrumento que substitui as discussões e intervenções da <sala de aula presencial>.”

Através da análise dos contextos, é possível observar que a partir da unidade *sala* são formadas outras unidades, como: *sala de bate-papo*, *sala de chat*, *sala virtual* e *sala de aula presencial*.

Tendo em vista o estabelecimento de uma classificação para os termos presentes nos tutoriais, embasamo-nos em “critérios de pertinência temática e de pertinência pragmática”. A adoção desses critérios fundamenta-se em um estudo de reconhecimento desenvolvido por Maciel (2001a, 2001b), que examinou a especificidade dos termos do Direito Ambiental, à época, uma área bastante nova dentro da ciência jurídica. Segundo a autora, a pertinência temática é a propriedade de um termo pertencer a uma terminologia *stricto sensu* pelo fato de denominar um conceito que faz parte do campo cognitivo de domínio.

Utilizando tais critérios para nossa pesquisa, serão então considerados termos próprios da EAD aqueles que tiverem uma importância semântica dentro desse domínio. Por sua vez, a pertinência pragmática representa a condição que permite que os termos façam parte de uma terminologia *lato sensu*, em função de cobrir conceitos de áreas especializadas correlatas que adentram no domínio principal, o que deixa a terminologia com caráter híbrido (MACIEL, 2001b).

Assim, se considerarmos aspectos ligados à natureza do domínio, à finalidade do gênero, seus destinatários, à presença e ao uso dos termos nos tutoriais e, em consequência, nos próprios AVAs, observamos que é possível categorizá-los em quatro grupos temáticos. Dessa forma, propomos a seguinte classificação:

1. termos da modalidade Educação a Distância, como *sala virtual, aprendizagem colaborativa*;
2. termos da modalidade Educação Presencial, como *aluno, professor, tarefa, sala de aula*;

3. termos oriundos do léxico especializado de áreas correlatas, como a Informática (*clicar, blog, chat*) e o Direito (*tutor, tutoria, fórum*);
4. termos oriundos do léxico geral, como *mensagem, comentário, bate-papo*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa proposta de classificação, percebemos que ficou clara a influência de outras áreas do conhecimento, confirmando a característica multidisciplinar da EAD. Isso fica evidente ao se observar, por exemplo, a definição de *sala de aula*, pois, nesse caso, pode ser que tenhamos a mesma denominação, mas com um conceito diferenciado, o qual é determinado pela EAD. Em razão disso, muitas vezes, faz-se a adição de um termo especificador (*virtual*), a supressão de uma das partes (*aula*) ou a especificação para o termo da Educação Presencial, conforme podemos ver respectivamente em *sala de aula virtual, sala virtual* e *sala de aula presencial*.

Sobre os termos oriundos do léxico de áreas correlatas, Alves (1990, p. 55) afirma que “o vocabulário de uma tecnologia ou de uma ciência em formação condiciona o surgimento de unidades lexicais sintagmáticas em que se observa o empréstimo de termos de disciplinas conexas”. A EAD se enquadra perfeitamente nessa característica de área em formação, circunstância pela qual termos como *tutor a distância* e *menu de navegação* adentram em sua terminologia.

Cabe também referir que unidades do léxico geral também ganham uma especificidade no contexto da EAD, isto é, passaram pelo processo de terminologização¹³, como é o caso de *comentário* e *mensagem*. Essas evidências demonstram que, mesmo com uma constituição híbrida denominativa, no plano do conceitual, o hibridismo venha a se apagar ou se atenuar, sobretudo quando há incorporação da face educacional no plano do conteúdo. Além disso, percebemos que há uma terminologia genuína, criada com conceitos próprios da EAD que, tal como pudemos identificar, não se resume a uma soma de conhecimentos de outras áreas.

Ressaltamos, finalmente, que essa classificação expressa um dos resultados alcançados pela pesquisa desenvolvida e possibilita comprovar que a EAD, como área do conhecimento, estrutura-se por meio de duas grandes dimensões, a multidisciplinaridade e o hibridismo, as quais são refletidas por meio de seus termos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

CABRÉ, Maria Teresa. **La Terminología**: representación y comunicación. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1999.

_____. **La Terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

13 Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 79), terminologização é o processo pelo qual as “palavras da língua comum sofrem uma ressignificação, passando a alcançar estatuto de termo”.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminologia e seus objetos de investigação. In: SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA, 10., 2006, Montevideo. *Actas...* Montevideo: [S.n.], 2008. p. 1-8. 1 CD-ROM.

_____. Do reconhecimento de terminologias: entre o linguístico e o textual. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. UFMS/UFRGS: Campo Grande/Porto Alegre, 2004.

_____. Terminologia técnico-científica: seu papel no Mercosul. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, n. 24, 2001.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LAURENCE, Anthony. **AntConc**. Versão 3.2.3w (Windows). Tóquio: AntLab, 2011. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp>>. Acesso em: ago. 2011. Programa de computador.

MACIEL, Anna Maria Becker. **Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico**. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001a.

_____. Pertinência pragmática e nomenclatura de um dicionário terminológico. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker. (Orgs.). In: **Temas de Terminologia**. Porto Alegre/São Paulo: UFRGS/Humanitas/USP, 2001b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SAGER, Juan C. **Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1993.

SANTIAGO, Márcio Sales. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. O léxico da Educação a Distância: parâmetros para o reconhecimento terminológico de uma área em desenvolvimento. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 5, p. 90-106, 2011.

WÜSTER, Eugen. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1998.

Dicionário eletrônico on-line disponível no Acesso Brasil: uma análise microestrutural no viés da Lexicografia Pedagógica

*Nádia Maria dos Santos Pinho¹
Francisco Edmar Cialdine Arruda²*

1 INTRODUÇÃO

O seguinte artigo é um recorte do projeto de pesquisa: **Análise comparativa de dicionários de Língua Brasileira de Sinais**. Essa pesquisa surgiu da necessidade de se verificar dicionários utilizados pelos professores no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos. No projeto de pesquisa fizemos uma análise do **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (DEIT-Libras)** e do **Novo DEIT-Libras**, como material impresso. Contudo, nesse artigo, escolhemos o Dicionário Eletrônico on-line **Acesso Brasil**³, como material virtual; visto que, é

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e docente da rede pública de ensino no estado do Ceará (SEDUC – CE).

2 Doutorando em Linguística no Curso de Doutorado Interinstitucional UFC/URCA. Professor da Universidade Estadual do Cariri (URCA).

3 Para fins didáticos, utilizaremos nessa pesquisa a sigla D.E.A.B. para referir-se ao **Dicionário Eletrônico Acesso Brasil**.

uma ferramenta disponível na internet e que está ao acesso de todos que se interessam pela Libras.

Esta pesquisa é importante tanto para a Lexicografia Pedagógica, como também, para os estudos sobre surdez. Segundo Fromm (2003), o dicionário é uma ferramenta importante, mas, a prática de utilizar o dicionário como instrumento de pesquisa do léxico de uma língua ainda é pouco comum, pois muitos professores, por motivos diversos, não incentivam os alunos a pesquisarem uma palavra desconhecida no dicionário. Nessa pesquisa pretendemos apresentar a importância do uso do dicionário no letramento dos alunos surdos em escolas inclusivas. Objetivamos, também, mostrar como a definição desse dicionário facilita ou não a compreensão dos verbetes iniciados com a letra “A”.

2 CONCEITO DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E DE LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

A Lexicologia é uma área da linguística que se ocupa do estudo do léxico que emerge no contexto sócio-discursivo utilizado nas práticas comunicativas. Segundo Pontes (2009, p. 18), “A Lexicologia é a disciplina responsável pelo estudo das palavras de uma língua, em discursos individuais e coletivos”. Assim, percebemos que o estudo do léxico não ocorre somente isolado no pensamento do sujeito social, mas, também, na coletividade. Já a Lexicografia se ocupa com a produção de obras de teor lexicográfico e como o léxico que será selecionado para constituir essas obras. De acordo com Biderman (2001, p. 17), “A Lexicogra-

fia é a ciências dos dicionários.”. Logo, essa ciência é responsável tanto pela elaboração de dicionários como, também, pelas teorias concernentes a produção dessas obras lexicográficas.

De acordo com Xavier (2011), teóricos como Welker (2005) e Batista (2011) apresentam um posicionamento restrito no que tange aos tipos de obras que são consideradas lexicográficas e que, desta forma, são mais analisadas na academia. Para esses dois teóricos citados por Xavier (2011), os glossários não são considerados relevantes para serem pesquisados e um dos motivos é a dimensão desses materiais como, também, a complexidade ínfima da microestrutura dessa obra lexicográfica em relação ao dicionário. Dessa forma, Xavier (2011), ao afirmar sobre definições do que sejam obras lexicográficas apresenta uma problemática na teoria de Welker (2005) e Batista (2011). De acordo com ele:

O dicionário [é considerado] como o único produto de atividade lexicográfica, parecendo considerar, equivocadamente, que o saber e a técnica lexicográfica se voltam exclusivamente para esta obra, ignorando tantas outras de igual relevância, tais como os glossários, vocabulários etc. diante disso, pode-se constatar que tem sido escasso os estudos lexicográficos de natureza teórica a tematizar a elaboração de glossários e vocabulários, em contraste com inúmeros trabalhos a respeito da estrutura e composição dos dicionários. (XAVIER, 2011, p. 3)

Por outro lado, Cialdine Arruda (2009) apresenta uma análise de quatro obras lexicográficas e dentre elas está um glossário. São analisados os dicionários **Miniaurélio Século XXI Escolar** (FERREIRA, 2001), **Minidicionário Enciclopédico Escolar** (ROCHA, 2001) e o **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua Brasileira de Sinais** (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008) e o glossário do livro didático **Ciências: O Corpo Humano** (BARROS; PAULINO, 2006). Assim, existem teóricos que classificam, também, os glossários como obras lexicográficas e não somente os dicionários. Isso amplia o conceito do que sejam considerados materiais lexicográficos. Outros lexicógrafos, entretanto, restringem o conceito de obras lexicográficas a somente dicionários.

Percebemos, assim, que existem vários problemas teóricos no que se refere às obras consideradas ou não com caráter lexicográfico e, dessa forma, o léxico é visto por diferentes perspectivas teóricas e práticas. Todavia, o que deve ficar claro é que a Lexicologia se preocupa com as palavras inseridas ou não na prática comunicativa. Assim, o léxico está presente não somente no contexto discursivo, quando o falante utiliza as palavras na sua fala diária, mas, também, está presente nas obras lexicográficas como o **dicionário**, o **glossário** e o **vocabulário**.

Visto em outra perspectiva, a Lexicografia Pedagógica é um ramo ou sub-área da Lexicografia. Sua linha de pesquisa busca analisar o público-alvo para o qual a obra lexicográfica se destina. Para Welker (2008), a Lexicografia Pedagógica é um ramo das ciências do léxico responsável pelo estudo e análise de materiais lexicográficos destinados

para curiosos do léxico de uma língua, independente de ser materna ou não. Assim, a resposta que Welker (op. cit) apresenta para a indagação do que seja a Lexicografia Pedagógica é simples. Ele advoga: “A resposta a essa pergunta pode parecer óbvia: visto que *pedagógico* se refere à educação, ao ensino, *lexicografia pedagógica* deve dizer respeito a dicionários usados no ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e maternas)” (WELKER, 2008, p. 10). Já Pontes (2009, p. 21) afirma:

[...] a Lexicografia Pedagógica (ou Didática), disciplina definida a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido e de um fim específico. Os dicionários produzidos com tais fins tentam, segundo Humblé (1998, p. 66), “resolver os problemas de um grupo de aprendizes bem definidos, sejam eles iniciantes ou avançados; sejam de uma determinada área de estudo; ou simplesmente de uma determinada língua materna”.

Em suma, a Lexicografia Pedagógica é uma ramificação da Lexicografia que verifica as possibilidades práticas na qual o dicionário, inserido no contexto sócio-discursivo, possa auxiliar na comunicação dos sujeitos linguísticos. Então, obras elaboradas por lexicógrafos especializados em Lexicografia pedagógica preocupam-se com as funções do léxico na realização de enunciados ideologicamente construídos. Dessa forma, no processo de letramento de aprendizes de uma língua o léxico é uma das ferramentas mais importantes no domínio da comunicação formal.

Segundo Welker (2008), a Lexicografia Pedagógica preocupa-se com o estudo do léxico no contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, o léxico visto a partir das necessidades dos aprendizes não somente de línguas, mas de qualquer área de ensino que exija o domínio de uma base vocabular. Já para Cunha (2011), esse ramo da Lexicografia está voltado para as práticas lexicais que tem como foco o aprendiz e não somente o léxico ou o contexto de produção lexical, visto que, para a Lexicografia Pedagógica o aprendiz de qualquer área que exija o uso de um léxico, sendo ele especializado ou não, é o responsável pela criação das práticas da Lexicografia Pedagógica. Cunha (2011) ainda afirma que a meta principal da Lexicografia Pedagógica é desenvolver dicionários pedagógicos para aprendizes de língua tanto materna como estrangeira.

A lexicografia pedagógica (doravante LP) é um ramo ou sub-área da lexicografia cujo objetivo central é desenvolver obras lexicográficas destinadas aos aprendizes de língua materna e/ou estrangeiras. O objetivo da LP, enquanto prática é desenvolver dicionários que serão utilizados no ensino de línguas (maternas e estrangeiras), e enquanto saber teórico desenvolver estudos para potencializar o uso das obras lexicais como material pedagógico/didático a ser utilizado em sala de aula. (CUNHA, 2011, p. 1-2)

Portanto, é a partir do contexto sócio-discursivo em que os aprendizes estão inseridos e das suas necessidades de comunicação que o lexicógrafo pedagogo poderá formular

proposta que facilitem a apreensão do léxico por parte dos aprendizes. Contudo, poucas são as obras que passam por um trabalho lexicográfico no viés da Lexicografia Pedagógica, pois, no Brasil, há uma carência de pesquisas nessa área e os incentivos econômicos do governo em dicionários não se destina a qualidade, e, sim, em quantidade (PONTES, 2009).

2.1 DICIONÁRIO ESCOLAR BILÍNGUE E ENTRADA SEMI-BILÍNGUE

Conforme Fromm (2003), antes de um dicionário ser escolhido para ser utilizados nas escolas há um processo para verificar qual a melhor obra lexicográfica. Porém, o critério de escolha não é somente qualidade, mas, também, preço e a facilidade de locomoção do dicionário:

A escolha de um dicionário, por parte da escola, do professor ou do aluno, passa por vários critérios. O primeiro, geralmente, é o preço do mesmo. Depois vem o tamanho do livro, a fama de quem o escreveu, a editora, a facilidade de encontrá-lo, etc. (FROMM, 2003, p. 6)

Percebemos, assim, que nas escolas públicas os dicionários impressos que não passam por um trabalho lexicográfico no viés da lexicografia pedagógica são somente um recorte de dicionários maiores. Conforme Pontes (2009), os “mini-dicionários” que frequentemente são disponibilizados nas escolas e bibliotecas públicas são uma versão sintética dos dicionários considerados escolares. Assim:

Em nosso país, torna-se difícil ou quase impossível avaliar determinados dicionários escolares porque não se distinguem das demais obras lexicográficas ou apenas são reduções de uma obra geral, sem se destinarem a um leitor concreto. (PONTES, 2009, p. 41)

O **Ministério da Educação** (MEC), a partir do ano 2000, começou a destinar pesquisas referentes a dicionários como um dos materiais didáticos que deve ser utilizado na sala de aula de todas as disciplinas, não somente de Língua Portuguesa (RANGEL, 2011). O motivo pelo qual o MEC passou a dedicar recursos e pesquisadores na escolha de dicionários escolares mais apropriados para cada série foram críticas feitas aos dicionários utilizados nas escolas até o ano de 1993, pois essas obras didáticas apresentavam inúmeros erros de digitação e preconceitos.

Segundo Fromm (2003), nas práticas cotidianas de ensino os dicionários são pouco trabalhados na sala de aula pelo professor, pois os docentes utilizam de forma ínfima atividades que tenham o léxico presente em obras lexicográficas como o centro da prática pedagógica. Dessa maneira, ao serem realizadas atividades que necessitem do conhecimento lexical de uma determinada área os professores se esquivam de instruir os alunos a pesquisar uma palavra no dicionário, enciclopédia ou glossários não somente na aula de línguas, mas, também, em outras áreas.

Um dos motivos porque isso ocorre é que os professores não estão habilitados a trabalharem com dicionários na sala de aula, por isso, evitam solicitar que os alunos

criem o hábito de pesquisar palavras desconhecidas, já que, muitas vezes os próprios professores não o fazem. Por esse motivo, citaremos algumas atividades proposta por Cialdine Arruda (2010, p. 14) para trabalhar com o dicionário na sala de aula:

Aqui temos algumas sugestões simples, mas, é claro, cada professor pode (e deve) adaptar ou criar outras de acordo com as necessidades dos alunos e, principalmente, o nível de escolaridade da turma. 1. Colocar em ordem alfabética: antiquário, narciso, animar, madeira, âncora, andorinha, geadas, cenoura, analisar, cenoura, excursão, sossego; 2. Identificar e escrever por extenso as abreviaturas encontradas no dicionário; 3. Procurar o significado de defenestraríamos; 4. Analisar a definição de palavras polêmicas do ponto de vista ideológico; e, 5. Criar um dicionário com as gírias mais conhecidas dos alunos. (CIALDINE ARRUDA, 2010, p. 14)

Conforme Durão e Andrade (2007, p. 1090), “O dicionário semibilíngue (DBS) também pode ser chamado de híbrido. Podemos dizer que esses dicionários também são escolares, pois possuem em média até 25.000 palavras-entrada [...]”. Assim, os dicionários escolares impressos utilizados nas escolas podem ser considerados semibilíngue dependendo de como os verbetes estão organizados e o número de verbetes que esses dicionários apresentam. Para Schimitz (2001, p. 166) “O dicionário semibilíngue não apresenta uma série de alternativas tradutórias fora do con-

texto e sem orações modelos com se observa no caso dos dicionários bilíngues tradicionais [...]”. Assim, a diferença principal entre um dicionário bilíngue e semibilíngue é que naquele o verbete é analisado fora do contexto de uso e esse é verificado no contexto enunciativo.

Dessa forma, como podemos perceber, ainda existem vários desafios para serem solucionados pelo docente na sala de aula e um deles é a apropriação de técnicas de ensino, mas, primeiramente, da aprendizagem que envolva o estudo do léxico especializado ou não, pois o professor para ensinar precisa dominar o conhecimento para que, assim, possam repassar adequadamente aos seus alunos. Outro fator que deve ser considerado é o tipo de dicionário utilizado nas escolas e se ele é adequado ou não para o público ao qual se destina. Portanto, um dicionário bilíngue atinge um objetivo diferente de um dicionário semibilíngue e é recebido pelos alunos de forma diferente, dependendo das necessidades linguísticas e do conhecimento lexical.

3 A ORGANIZAÇÃO DA MACROESTRUTURA E MICROESTRUTURA DO DICIONÁRIO

O dicionário é um recorte de uma língua, mas, é também, um material didático utilizado por professores na sala de aula no ensino de línguas. Porém, um dicionário antes de ser uma ferramenta no ensino-aprendizagem da língua materna, de uma segunda língua e de uma língua estrangeira passa por um processo lexicográfico na organização da macroestrutura e da microestrutura.

Para Pontes (2009), a macroestrutura é o conjunto de verbetes que constituem um dicionário. Para Rey-Debove (1971) a macroestrutura de um dicionário é “O conjunto de entradas de acordo com uma leitura vertical”; em outras palavras, a macroestrutura são os verbetes analisados de forma geral sem verificar os elementos que constituem cada verbete de forma particular.

Por outro lado, a microestrutura é quando o verbete é analisado individualmente verificando cada elemento que constitui esse verbete. Assim, numa análise microestrutural são analisados os seguintes elementos microestruturais de um dicionário: a entrada/lema; a informação gramatical; a subentrada; as marcas de uso; as informações fônicas; a definição; a definição/acepção; o exemplo de uso; a família da palavra e a informação paradigmática.

Em suma, a macroestrutura se preocupa com a organização geral dos verbetes e a microestrutura trata dos aspectos responsáveis pela estruturação de cada verbete de forma particular. Nessa seção explanaremos sobre como o **D.E.A.B.** está organizado conforme a macroestrutura e a microestrutura. Falaremos, especificamente, sobre a definição e os tipos de definições de um dicionário.

3.1 DEFINIÇÃO: O QUE É E OS TIPOS QUE HÁ?

A definição de um dicionário é a parte da microestrutura que traz o sentido do verbete situado ou não no contexto enunciativo do qual emergiu e os exemplos de uso são os responsáveis por situar o sentido apresentado por esse verbete (GUERRA, 2006). Assim, as definições cons-

troem os sentidos de uma determinada entrada a partir do contexto de uso em que o verbete está empregado; logo, um verbete pode apresentar mais de uma acepção e cada uma com um sentido diferente. Para Guerra (2006), é a partir da definição que se torna possível diferenciar uma entrada da outra. Assim:

As definições devem veicular as informações necessárias para a total compreensão do conteúdo semântico-conceptual da entrada, pois através da definição, nota(m)-se a(s) particularidades que distingue(m) uma unidade léxica da outra. (GUERRA, 2006, p. 87)

Todavia, não há só um tipo de definição que padronize os dicionários, mas existem, segundo Pontes (2009), quatro tipos principais de definição: **Definição Parafrástica**, **Definição Metalinguística**, **Definição Lexicográfica** e a **Definição Enciclopédica**. Cada tipo de definição se adequa a um tipo de verbete diferente, e, em alguns casos, tipos diferentes de definições podem se mesclarem para contribuir com a construção de um verbete sintético e que represente a ideia que o verbete pretende apresentar. Conforme Biderman (1993), a definição de um verbete é equivalente a palavra definida apresentada de forma parafraseada. Assim:

Na prática lexicográfica, a definição de uma palavra consiste numa paráfrase dessa palavra, equivalente a ela semanticamente. Através dela, o lexicográfico pretende explicitar o que os usuários de

uma língua compreendem ao se fazer referência a uma dada palavra (BIDERMAN, 1993, p. 47)

Esse tipo de definição é de acordo com Pontes (2009) a **Definição Parafrástica**. Nesse caso, o verbete definido pode ser substituído pela definição, visto que, eles têm sentido equivalente. Dessa forma, a definição do verbete é uma paráfrase sinonímica da entrada/lema. Assim, a definição pode ser um sinônimo próximo, um hiperônimo e um antônimo; como exemplo citemos a definição da palavra **Cego** analisada por Pontes (2009) em Ferreira (2005), “Ce.go: privado da vista”. Essa definição é Parafrástica do tipo antonímica, pois a definição para a entrada **Cego** é o antônimo dessa palavra.

Já a **Definição Metalinguística** é utilizada, principalmente, em verbetes referentes às classes gramaticais como os artigos, pronomes e interjeições. Essa definição é comum em situações linguísticas e co-textuais desconsiderando o contexto sócio-discursivo no qual o verbete emerge. Pontes (2009, p. 182), afirma que os tipos de Definições Metalinguísticas “são aqueles que se definem, assinalando as funções gramatical, contextual e pragmática, no limite do enunciado”. Assim, em alguns casos, certas definições metalinguísticas são contextualizadas, mas dentro do contexto intratextual e não social; por outro lado, a maior parte dessas definições é descontextualizada. Citemos como exemplo de **Definição Metalinguística** a definição do pronome relativo “Que” analisada por Pontes (2009) em Ferreira (2005), “**que**². Introduce oração subordinada, reproduzindo sentido de um termo ou da totalidade duma oração anterior”.

A **Definição Lexicográfica** ou **Linguística** procura definir palavras e não objetos reais da língua. Logo, a palavra-entrada é o ponto de partida para a definição do verbete e será outra palavra dicionarizada que irá definir esse verbete. Para Pontes (2009, p. 183), “A definição lexicográfica pretende expressar em outras palavras de mesma língua o conteúdo significativo ou conceitual do definido”. Assim, para esse tipo de definição palavras definem outras palavras e não objetos. Citemos como exemplo de **Definição Lexicográfica** a definição da palavra “Gentil” analisada por Pontes (2009) em Ferreira (2005), “**gen.til**². Gracioso, delicado”.

Por fim, a **Definição Enciclopédica** ou **Descritiva** descreve, detalhadamente, um objeto ou processo da língua contextualizado no contexto sócio-discursivo do qual o verbete emerge. Também explica ideias abstratas e semanticamente amplas de difícil entendimento. O diferencial desse tipo de definição é que a palavra definida é analisada a partir do contexto em que a palavra-objeto é utilizada. Conforme pontes (2009, p. 186), essa definição se caracteriza por: “apresentar um lema considerado significante da língua-objeto; referir-se indiretamente a uma fração da realidade extralinguística; dar informações sobre o significante linguístico, o conteúdo, o uso e a interpretação dos conhecimentos sociais da realidade”. Citemos como exemplo de **Definição Enciclopédica** a acepção da palavra “Mangueira” analisada por Pontes (2009) em Ferreira (2005), “**man.guei.ra**². Árvore anacardiácea de origem asiática; o seu fruto é saborosíssimo”.

4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Hodiernamente, a educação dos surdos tem passado por inúmeras mudanças concernentes às metodologias de ensino e aos recursos utilizados como ferramenta pedagógica que auxilia na aprendizagem formal da Língua Materna (L1), da Segunda Língua (L2) e da Língua estrangeira (L3). Entretanto, nesse processo pelo qual a educação dos surdos tem passado, vários fatores contribuíram para a construção de uma educação bilíngue, dentre esses fatores citemos o oralismo como ideologia dominante que se difundiu nas propostas de educação para os surdos.

Não obstante, nas escolas inclusivas com alunos surdos, a abordagem de ensino a partir do século XX é o bilinguismo como proposta de ensino para os surdos. Sabemos que a educação bilíngue não é uma novidade nas escolas de muitos países que tem mais de uma língua majoritária como é o caso da Índia que tem o indiano e o inglês como línguas majoritárias e essas duas línguas são ensinadas em paralelo nas escolas, mas, também, são utilizadas fora do contexto escolar (SKLIAR, 1998). Porém, no Brasil, há duas línguas oficiais o português, como língua oral, e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como língua gestual. Contudo, somente o português é a língua majoritária no país, já que, a maioria dos brasileiros só utiliza o português. Assim, a LIBRAS é vista como uma língua minoritária e que, por isso, não tem o mesmo *status* que o português. É o mesmo caso com a Língua Americana de Sinais – ASL, essa língua é uma das mais utilizadas para se comunicar nos Estados Unidos (E.U.A.), mas, por ser uma língua gestual não tem o mesmo prestígio que o inglês e o espanhol. Logo, o ensino

bilíngue no Brasil não está relacionado à ideia de língua minoritárias ou majoritárias, e sim, à proposta do governo de inserir os alunos surdos nas salas de aula regular.

O bilinguismo Português-Libras no Brasil não é uma proposta de integração de todos os alunos, sendo eles ouvintes ou surdos, no contexto em enunciativo de duas línguas, mas, é um meio para se chegar a um fim (SKLIAR, 1998). O fim é a inclusão dos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte que se comunica a partir da língua portuguesa e o meio é o bilinguismo usado de forma fragmentária, visto que, somente o surdo aprende a Língua Portuguesa e o ouvinte não aprende a LIBRAS. Dessa forma, o bilinguismo no Brasil é somente mais uma ferramenta de inclusão do surdo na sociedade ouvinte, e não, de integração entre surdos e ouvintes.

Uma das preocupações dos professores de alunos surdos é o domínio da Língua Portuguesa por parte desses alunos, pois os surdos estão imersos na sociedade ouvinte e têm o português como Segunda Língua (L2). Assim, os professores dos alunos surdos percebem a necessidade desses alunos dominarem a norma padrão da escrita da Língua Portuguesa para que possam, dessa forma, sentir-se integrados à sociedade hegemonicamente ouvinte, já que, em todos os lugares encontram-se informações escritas em Língua Portuguesa. Logo, a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos é importante para o domínio da comunicação no contexto sócio-discursivo da comunidade ouvinte.

Como percebemos, os professores de alunos surdos verificam a necessidade desses alunos dominarem a Língua portuguesa para conseguir interagir com os ouvintes que não sabem LIBRAS e para também realizar práticas comu-

nicativas com esse grupo linguístico. Dessa forma, percebe-se que há a necessidade da aprendizagem, e doravante, do letramento dos surdos no contexto enunciativo onde a Língua Portuguesa é o código linguístico hegemônico.

É evidente que a alfabetização dos alunos surdos na língua materna é importante para a aquisição de um segundo código linguístico, mas não determina se os surdos compreendem as relações de sentidos presentes no texto elaborado a partir da Língua Portuguesa (FERNANDES, 2009). Assim, somente a alfabetização em Libras não é responsável pelo domínio da Língua Portuguesa, pois é necessário que os alunos surdos sejam integrados nas práticas comunicativas dos ouvintes por meio do letramento.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

O cerne desta pesquisa é uma análise da microestrutura vocabular dos verbetes que constituem o Dicionário Eletrônico on-line disponível no site do Acesso Brasil no link: <http://www.acessobrasil.org.br/libras>. A natureza metodológica deste trabalho é exploratória/descritiva, visto que, pretende verificar os verbetes que começam com a letra “A” fazendo um levantamento da organização estrutural e as escolhas lexicais que formam os verbetes desse dicionário. A análise dos treze primeiros verbetes na ordem alfabética do D.E.A.B. (2008) iniciou no dia 03/07/2013 e foi finalizada no dia 26/11/2013. Essa pesquisa verificou como as definições estão organizadas e se elas facilitam ou não a compreensão dos verbetes.

Esse dicionário foi elaborado por Guilherme de Azambuja Lira e Tanya Amara Felipe de Sousa com apoio da Presidência da República, da Secretaria Especial de Direitos Humanos e da Coordenadoria Nacional de Deficiência (CORDE). A organização responsável pela realização do projeto do dicionário eletrônico Acesso Brasil foi a Acessibilidade Brasil. Os responsáveis pela pesquisa dos sinais e filmagem dos vídeos em Libras foram Tanya Amara Felipe de Sousa (coordenadora), Paulo André de Martins de Bulhões, Elaine Maria de Lima Bulhões, Patrícia Batista Faria Gazale e Huberto Gripp Diniz. Já a pesquisa e revisão em Língua Portuguesa foram de responsabilidade de Zilda Ferreira. Os responsáveis pelo desenvolvimento do sistema operacional desse dicionário foram Marcos Canettieri - programação visual, Rodrigo Costa Lopes Paes – analista de sistema e André Formiga Santos – analista de sistemas.

Figura 1 – Paradigma microestrutura do dicionário Acesso Brasil (2008)



O **D.E.A.B.** está organizado em onze partes, constituindo o paradigma microestrutural desse dicionário. Segue abaixo o paradigma microestrutural e a numeração de cada campo:

1. A ordem em que a pesquisa será realizada, que pode ser pelo assunto, pela ordem alfabética ou pela configuração da mão;
2. As palavras na ordem alfabética, independente da forma que a palavra foi pesquisada;
3. A aceção da palavra;
4. A reprodução do vídeo com o sinal;
5. A configuração da mão ao realizar o sinal⁴;
6. A classe gramatical da palavra;
7. A origem da palavra;
8. A transcrição em Libras da palavra;
9. O exemplo da palavra em Língua Portuguesa;
10. A ferramenta de busca da palavra;
11. O assunto, caso a pesquisa seja feita pelo campo semântico.

5.1 ANÁLISE DO DICIONÁRIO

Quando a pesquisa é feita pela ordem alfabética aparece abaixo da parte **Assuntos** um campo onde a pesquisa pode ser realizada a partir de uma **palavra**, da **aceção** de um verbete, por um **exemplo** ou pelo **assunto**. Ao pesquisar uma palavra específica, como exemplo “ABANDONAR”, aparece o número de verbetes com essa palavra, no caso em questão há dois verbetes “ABANDONAR1” e “ABANDONAR2”:

4 A configuração da mão é o formato que a mão assumiu para realizar o sinal.

Figura 2 – “ABANDONAR1”

Figura 2 – “ABANDONAR2”



Fonte: Acessibilidade Brasil



Fonte: Acessibilidade Brasil

Na parte superior do dicionário há um campo com as letras na ordem alfabética de **A-Z**, ao selecionar uma letra do alfabeto aparecem todos os verbetes na ordem alfabética. Segue a baixo o número de verbetes que começam com cada letra do alfabeto, mas no total são 5822 verbetes.

Figura 3 – Paradigma microestrutura quando a pesquisa é feita a partir da ordem alfabética



Fonte: Acessibilidade Brasil

- Com a letra “A” são 686 verbetes
- Com a letra “B” são 305 verbetes
- Com a letra “C” são 697 verbetes
- Com a letra “D” são 352 verbetes
- Com a letra “E” são 368 verbetes
- Com a letra “F” são 263 verbetes
- Com a letra “G” são 165 verbetes
- Com a letra “H” são 56 verbetes
- Com a letra “I” são 188 verbetes
- Com a letra “J” são 79 verbetes
- Com a letra “K” é 1 verbete
- Com a letra “L” são 234 verbetes
- Com a letra “M” são 336 verbetes
- Com a letra “N” são 94 verbetes
- Com a letra “O” são 149 verbetes
- Com a letra “P” são 621 verbetes
- Com a letra “Q” são 81 verbetes
- Com a letra “R” são 287 verbetes
- Com a letra “S” são 273 verbetes
- Com a letra “T” são 267 verbetes
- Com a letra “U” são 47 verbetes
- Com a letra “V” são 240 verbetes
- Com a letra “X” são 14 verbetes
- Com a letra “Z” são 19 verbetes

Ao utilizar o dicionário a partir do campo semântico verificamos vinte categorias semânticas pelas quais as palavras são agrupadas:

Figura 4 – Paradigma microestrutural quando a pesquisa é feita a partir do campo semântico



Fonte: Acessibilidade Brasil

1. Alimento/bebida	11. Legume/verdura;
2. Animal/inseto/peixe/ave	12. Matéria/substância;
3. Aparelho/máquina	13. Nenhum;
4. Casa	14. Numeral/dinheiro;
5. Cor/forma	15. País/Estado/Cidade;
6. Corpo	16. Planta/flor/natureza;
7. Esporte/diversão	17. Profissão/trabalho;
8. Família	18. Sentimentos;
9. Fruta	19. Transporte/veículo;
10. Higiene/saúde	20. Vestuário/complemento.

Figura 5: Paradigma microestrutural da pesquisa feita pela configuração de mão

Fonte: Acessibilidade Brasil

Caso a pesquisa da palavra seja feita em Libras a partir da configuração da mão o consulente verificará 73 configurações de mão. As configurações de mão estão organizadas do formato da mão mais fechado para o formato

mais aberto. Assim, percebemos que há uma coerência na ordem em que as configurações aparecem, pois a primeira configuração é a mão em punho, configuração mais fechada, e a última é a mão com a palma direcionada para frente, configuração mais aberta. Não obstante, ao ser escolhida uma configuração de mão aparecem todas as palavras do dicionário que são realizadas com aquela configuração só que os verbetes estão na ordem alfabética da Língua Portuguesa.

Notamos, dessa forma, que esse dicionário eletrônico possibilita que a pesquisa dos verbetes seja feita tanto em Português como em Libras, todavia, observamos que a própria macroestrutura dessa obra facilita a busca dos verbetes a partir da Língua Portuguesa.

5.2 ANÁLISE DA MICROESTRUTURA VOCABULAR

Partindo para análise dos verbetes começaremos pelo verbe “A”. Na acepção vem a seguinte definição “Primeira letra do alfabeto da língua portuguesa; sinal gráfico elementar com que se representam os vocábulos na língua escrita.”.

Figura 6: Verbetes "A"

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' and 'versão 2.1 - web - 2009'. Below this is a navigation bar with 'Ordem' (Alfabetica, Por Assunto, Mão) and 'Busca' (Alfabetica, Por Assunto, Mão). The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (listing 'A', 'À VISTA', 'À-TOA', 'ABACATE', 'ABACAXI', 'ABAFAR', 'ABAIXO', 'ABAIXO-ASSINADO', 'ABAJUR'), 'Acepção' (defining 'A' as the first letter of the Portuguese alphabet and a graphic symbol), 'Vídeo' (showing a woman signing), 'Busca' (with options for 'palavra', 'exemplo', 'acepção', 'assunto' and a search button), 'Exemplo' (prompting to invent a word starting with 'A'), 'Exemplo Libras' (prompting to invent any word), 'Classe Gramatical' (SUBSTANTIVO), and 'Origem' (nacional). The footer includes 'Acessibilidade Brasil' logo and website URL, and 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd'.

Fonte: Acessibilidade Brasil

Notamos que o dicionarista deixa claro, mesmo que de forma implícita, que esse dicionário é bilíngue **Português-Libras**, pois afirma que “A” é a “Primeira letra do alfabeto da **Língua Portuguesa**”; mas, a entrada do verbete é semibílingue, visto que, só há a entrada na Língua Portuguesa. Sendo assim, esse dicionário prioriza aprendizes ouvintes que falam a Língua Portuguesa e que almejam aprender Libras e os surdos que queiram aprender o português como Segunda Língua (L2).

Figura 8: Verbetes “À VISTA”

The screenshot shows the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says "LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais" and "Versão 2.1 - web - 2008". Below this is a navigation bar with "Ordem" (Alfabetica, Por Assunto, Mão) and "Busca" (A-Z). The main content area is divided into several sections: "Assuntos" (empty), "Palavras" (listing "À VISTA" in green), "Acepção" (De imediato; na mesma hora; na presença.), "Vídeo" (showing a woman signing), "Exemplo" (Comprei um carro novo e paguei à vista.), "Exemplo Libras" (EU COMPRAR CARRO NOVO PAGAR-À-VISTA.), "Classe Gramatical" (SUBSTANTIVO), and "Origem" (nacional). At the bottom, there is a logo for "Acessibilidade Brasil" and a footer with "créditos · concepção e metodologia · libras em cd".

Fonte: Acessibilidade Brasil

O segundo verbete do dicionário é a expressão “À VISTA”; a aceção dessa palavra é, segundo o **D. E. A. B.**, “De imediato; na mesma hora; na presença”. Notamos, assim, que essa aceção é concisa e específica e traz uma definição por equivalência dificultando, dessa maneira, a compreensão do significado da palavra, pois não faz referência ao que seria “de imediato” tornando o conceito do verbete vago. Todavia, com o exemplo de uso utilizado no dicionário facilita a compreensão da palavra no contexto enunciativo no qual essa palavra deverá ser utilizada. Essa definição é do tipo **Parafrástica**, já que, a entrada, a expressão “À VISTA”, pode facilmente ser substituída pela aceção sem prejudicar o sentido apresentado pelo verbete. Acreditamos que, nesse caso, uma definição **Enciclopédica** facilitaria a compreensão do verbete, pois o situaria melhor no contexto real de comunicação.

Figura 7 – Verbete “À-TOA”

The screenshot displays the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says "LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais" and "versão 2.1 - web - 2008". Below this is a navigation bar with "Ordem" (Alfabetica, Por Assunto, Mão) and a search bar. The main content area is divided into several sections: "Assuntos" (empty), "Palavras" (a list with "À-TOA" highlighted), "Acepção" (Sem motivo; sem razão; sem necessidade.), "Exemplo" (Aquele mulher é muito sensível, chora à-toa.), "Exemplo Libras" (MULHER AQUEL@ SENSÍVELmuito CHORAR À-TOA.), "Vídeo" (a video player showing a woman), "Classe Gramatical" (ADJETIVO), and "Origem" (nacional). At the bottom, there is a logo for "Acessibilidade Brasil" and the text "créditos • concepção e metodologia • libras em cd".

Fonte: Acessibilidade Brasil

O terceiro verbete é a expressão “À-TOA”, verificamos que a aceção dessa palavra também é concisa. Neste caso, o exemplo tanto em Língua Portuguesa “Aquele mulher é muito sensível, chora à-toa” como também em Libras “MULHER AQUEL@ SENSÍVELmuito CHORAR À-TOA”, facilitam a compreensão do sentido da palavra para o surdo e para o ouvinte, já que, o exemplo situa a palavra no contexto enunciativo, caso contrário, seria necessário que a definição fosse enciclopédica para que o consulente pudesse compreender o significado da palavra.

Figura 8: Verbetes “ABACATE”

The screenshot displays the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' and 'Versão 2.2 - web - 2008'. Below this is a navigation bar with 'Ordem' (Alfabética, Por Assunto, Mão) and 'Busca' (Alfabética, Por Assunto, Mão). A search bar contains the text '# - A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z'. The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (listing 'ABACATE' in green), 'Acepção' (definition: 'O fruto do abacateiro. Comestível, tem a polpa amarelada e macia. É consumido puro, com açúcar, em pratos salgados ou em vitaminas.'), 'Vídeo' (showing a woman signing), 'Exemplo' (text: 'Você gosta de abacate com leite?'), 'Exemplo Libras' (text: 'VOCÊ GOSTAR ABACATE LEITE JUNTO?'), 'Classe Gramatical' (SUBSTANTIVO), and 'Origem' (nacional). At the bottom, there is a footer with 'Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br', 'créditos · concepção e metodologia · libras em cd', and an accessibility icon.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O quarto verbete é a palavra “ABACATE”. A aceção para essa palavra é “O fruto do abacateiro. Comestível, tem a poupa amarelada e macia. É consumido puro, com açúcar, em pratos salgados ou em vitaminas”; verificamos que essa aceção não traz somente a definição da palavra “ABACATE”, mas, também, há o detalhamento do uso dessa fruta na alimentação. Desta forma, percebemos que a definição é **Enciclopédica**. Assim, esse dicionário eletrônico não se preocupa somente é definir as palavras, mas em aplicá-las no uso concreto na língua. Porém, no início da definição o lexicógrafo comete um erro em não inserir a palavra “abacateiro”, pois cria uma pista falsa.

Figura 9 – Verbete “ABACAXI”

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' and 'versão 2.1 - web - 2008'. Below this is a navigation bar with 'Alfabética', 'Por Assunto', and 'Mão' tabs, and a search bar. A horizontal menu lists letters from A to Z. The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (a list with 'ABACAXI' highlighted), 'Acepção' (definition: 'Fruta de casca grossa e áspera. Sua polpa pode ser consumida pura, em forma de sucos, doces e sorvetes.'), 'Vídeo' (a video player showing a woman signing), 'Exemplo' (text: 'Hoje tomei suco de abacaxi, ele estava ácido.'), 'Exemplo Libras' (text: 'HOJE S-U-C-O ABACAXI BEBER ÁCID@.'), and 'Classe Gramatical' (text: 'SUBSTANTIVO', 'Origem: nacional'). At the bottom, there is a blue banner with 'Acessibilidade Brasil' logo and website URL, and 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd'.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O quinto verbete é a palavra “ABACAXI”. A acepção dessa palavra é “Fruta de casca grossa e áspera. Sua polpa pode ser consumida pura, em forma de sucos, doces e sorvetes.”, percebemos que essa acepção não traz somente a definição da palavra, e, sim, detalha de que forma essa fruta pode ser utilizada na alimentação e faz uma descrição do formato e do aspecto da fruta. Notamos, dessa forma, que a palavra “ABACAXI” segue o mesmo raciocínio da palavra “ABACATE”, pois essas palavras são definidas a partir de uma estrutura enciclopédica. Logo, essa definição é do tipo **Enciclopédica**, visto que, situa a palavra-entrada no contexto enunciativo.

Figura 10 – Verbetes “ABAFAR”

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' and 'versão 2.1 - web - 2008'. Below this is a navigation bar with 'Ordem' (Alfabética, Por Assunto, Mão) and 'Busca' (Alfabetica, Por Assunto, Mão). A search bar contains the text '# - A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z'. The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (a list with 'ABAFAR' highlighted), 'Acepção' (definition: 'Cobrir ou fechar, para manter o calor.'), 'Vídeo' (a video player showing a woman signing), 'Exemplo' (text: 'Se você quer abafar seu quarto, é melhor fechar tudo.'), 'Exemplo Libras' (text: 'S-I VOCÊ QUERER QUARTO SE@ ABAFAR A-R? MELHOR FECHAR-TUDO.'), 'Classe Gramatical' (VERBO), and 'Origem' (nacional). At the bottom, there is a footer with 'Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br', 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd', and an accessibility icon.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O sexto verbete é a palavra “ABAFAR”. A definição desse verbete, “Cobrir ou fechar, para manter o calor”, é concisa, pois limita o sentido da palavra e o exemplo de uso afirma essa restrição de sentido. O exemplo “Se você quer abafar o seu quarto, é melhor fechar tudo”, associa a palavra “ABAFAR” com a ideia de fechar, possibilitando apenas um sentido ao verbete conforme a aceção da palavra.

Figura 11 – Verbetes “ABAIXO”

The screenshot shows the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says "LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais" and "versão 2.1 - web - 2008". Below this is a navigation bar with "Ordem" (Alfabetica, Por Assunto, Mão) and a search bar. The main content area is divided into several sections: "Assuntos" (empty), "Palavras" (listing "À VISTA", "À-TOA", "ABACATE", "ABACAXI", "ABAFAR", "ABAIXO", "ABAIXO-ASSINADO", "ABAJUR"), "Acepção" (Lugar, posição ou situação inferior, em relação a outros de nível mais elevado.), "Vídeo" (showing a hand sign), "Exemplo" (Não é no primeiro apartamento abaixo, é no segundo.), "Exemplo Libras" (APARTAMENTO PRIMEIR@ NÃO SEGUND@ ABAIXO.), "Classe Gramatical" (ADV.), "Origem" (nacional), and "Mão" (showing a hand sign). At the bottom, there is a footer with "Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br", "créditos • concepção e metodologia • libras em cd", and a logo.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O sétimo verbete é a palavra “ABAIXO”, nesse verbete observamos que a classe gramatical aparece abreviada “ADV.”, diferentemente dos outros verbetes em que a classe gramatical está escrita sem abreviação, como exemplo os **SUBSTANTIVOS**, **ADJETIVOS** e **VERBOS**. Assim, o dicionário não esclarece os motivos da abreviação. No que se refere à definição, o dicionário eletrônico on-line **Acesso Brasil** (2008) afirma que é o “Lugar, posição ou situação inferior, em relação a outros de nível mais elevado”, apresenta uma definição com sentido limitado. Todavia, o exemplo de uso dessa palavra amplia a conceito do verbete, “Não é no primeiro apartamento abaixo, é no segundo”. Assim, percebemos que o exemplo de uso é essencial para a compreensão do sentido da palavra, principalmente, se a acepção não for suficiente para o entendimento da palavra.

Figura 12 – Verbetes “ABAIXO-ASSINADO”

The screenshot shows the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' and 'Versão 2.1 - web - 2008'. Below this is a navigation bar with 'Ordem' (Alfabetica, Por Assunto, Mão) and a search bar. The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (a list with 'ABAIXO-ASSINADO' selected), 'Acepção' (definition: 'Lista encaminhada a determinado destinatário, com a assinatura de pessoas que reivindicam ou manifestam sua opinião sobre um assunto.'), 'Video' (a video player showing a person signing), 'Exemplo' (text: 'Os surdos fizeram um abaixo-assinado pedindo mais empregos ao governo.'), 'Exemplo Libras' (text: 'SURD@ ABAIXO-ASSINADO PEDIR GOVERNO EMPREGO MAIS.'), 'Classe Gramatical' (LOC. SUBST.), and 'Origem' (nacional). At the bottom, there is a footer with 'Acessibilidade Brasil' logo and website, and 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd'.

Fonte: Acessibilidade Brasil

Por outro lado, no oitavo verbete “ABAIXO-ASSINADO”, a classe gramatical referente a essa palavra aparece abreviada, porém, o motivo pode ser a economia do espaço, pois a classe gramatical dessa palavra **LOCUÇÃO SUBSTANTIVA** não cabe no enquadramento referente à classe gramatical do verbete. Assim, notamos que há uma incoerência lexicográfica, pois no verbete “ABAIXO” a classe gramatical **ADVERBIO** é abreviada, mas sem motivos já que a palavra cabe no enquadramento destinado à classe gramatical do verbete, já no caso do verbete “ABAIXO-ASSINADO”, a palavra **LOCUÇÃO SUBSTANTIVA** não cabe no enquadramento precisando, assim, abreviar a palavra. Um dos fatores que possivelmente dificulta a compreensão

das abreviações utilizadas nesse dicionário é porque não há uma lista com as abreviações nos anexos. No que tange à definição, o dicionário apresenta a seguinte aceção “Lista encaminhada a determinado destinatário, com a assinatura de pessoas que reivindicam ou manifestam sua opinião sobre um assunto”, verificamos que essa definição é **Enciclopédica**, pois traz um panorama contextual em que essa palavra é utilizada. O exemplo de uso traz para o dicionário os discursos diários das lutas por direitos que a comunidade surda almeja, “Os surdos fizeram um abaixo-assinado pedindo mais empregos ao governo”.

Figura 15 – Verbete “ABAJUR”

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, versão 2.1 - web - 2008. The interface is organized into several sections:

- Top Navigation:** Includes 'Ordem' (Alfabética, Por Assunto, Mão) and a search bar with 'Busca'.
- Alphabet:** A row of letters from # to Z.
- Palavras:** A list of words with 'ABAJUR' highlighted in green. Other words include ABAIXO-ASSINADO, ABANAR, ABANDONAR1, ABANDONAR2, ABARROTADO, ABASTADO, ABATIDO, and ABATIMENTO.
- Aceção:** The definition for 'ABAJUR' is 'Quebra-luz; peça usada para oferecer iluminação indireta em ambientes.'
- Exemplo:** 'A lâmpada do abajur queimou.'
- Exemplo Libras:** 'coisa cônica LÂMPADA LÂMPADA-QUEIMAR.'
- Video:** A video player showing a woman signing. Controls include 'Tocar Novamente' and 'Repetir'.
- Classificação:** 'Classe Gramatical' is 'SUBSTANTIVO' and 'Origem' is 'nacional'.
- Footer:** Includes 'Acessibilidade Brasil' logo and website, and 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd'.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O nono verbete é a palavra “ABAJUR”, segundo o D.E.A.B., a aceção dessa palavra é “Quebra-luz; peça usa-

da para oferecer iluminação indireta em ambientes”. Notamos que a definição utilizada pelo dicionarista foi “Quebra-luz”, essa definição é **Parafrástica**, pois o dicionarista usa o sinônimo equivalente da palavra “ABAJUR” para definir o verbete; mas, também, é do tipo **Enciclopédica**, pois a segunda definição explica o uso do “ABAJUR”. O exemplo de uso, também, pode facilitar a compreensão dessa palavra já que a contextualiza; assim, “A lâmpada do abajur queimou” torna a palavra “ABAJUR” um enunciado concreto e real para os usuários da língua.

Figura 13 – Verbetes “ABANAR”

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. At the top, it says 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais versão 2.1 - web - 2008'. Below this is a navigation bar with 'Ordem' (Alfabética, Por Assunto, Mão) and a search bar. A list of words is shown, with 'ABANAR' highlighted. To the right, the definition is 'Agitar seguidamente um leque ou abano.' Below the definition is a video player showing a woman signing. At the bottom, there are fields for 'Classe Gramatical' (VERBO) and 'Origem' (nacional). The footer includes 'Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br' and 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd'.

Assuntos	Palavras	Acepção	Vídeo
	ABAIXO-ASSINADO ABAJUR ABANAR ABANDONAR1 ABANDONAR2 ABARROTADO ABASTADO ABATIDO ABATIMENTO	Agitar seguidamente um leque ou abano.	

Exemplo
Está vendo aquela velha se abanando? Ela é avó da minha amiga.

Exemplo Libras
2sOLHAR3s VELH@
ABANAR-LEQUE
LÁ(ME) V-O-V-O
AMIG@(MD).

Classe Gramatical
VERBO

Origem
nacional

Fonte: Acessibilidade Brasil

O décimo verbete é a palavra “ABANAR”, cuja definição é “Agitar seguidamente um leque ou abano”. Notamos que essa definição limita o sentido desse verbete, pois

não se abana somente com um leque ou abano, mas também se pode abanar com uma folha. A definição é do tipo **Enciclopédica**, pois explica como abanar e cita exemplo de objetos que podemos usar para abanar. Esse verbete tem uma definição concisa e com poucas informações linguísticas e contextuais, mas, sintetiza a ideia central do verbete. Um dos motivos que pode justificar o porquê de algumas definições nesse dicionário serem concisas pode ser porque o **D.E.A.B.** é bilíngue Português-Libras e destinado, principalmente, para pessoas surdas que dominem LIBRAS e desejam aprender a Língua Portuguesa. Assim, quanto menos informações em português melhor para os surdos, pois, possivelmente, facilita a apreensão do sentido do verbete.

Figura 14 – Verbetes “ABANDONAR1”

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (version 2.1 - web - 2008). The interface is organized into several sections:

- Top Bar:** "LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais" and "versão 2.1 - web - 2008".
- Navigation:** "Ordem" menu with options "Alfabética", "Por Assunto", and "Mão". Below it is a "Busca" field and an alphabetical index "# - A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z".
- Main Content Area:**
 - Assuntos:** A list of topics, currently empty.
 - Palavras:** A list of words including "ABAIXO-ASSINADO", "ABAJUR", "ABANAR", "ABANDONAR1" (highlighted in green), "ABANDONAR2", "ABARROTADO", "ABASTADO", "ABATIDO", and "ABATIMENTO".
 - Acepção:** The definition for "ABANDONAR1": "Desprezar, largar, deixar de cuidar."
 - Exemplo:** "O carro velho foi abandonado naquela paragem."
 - Exemplo Libras:** "AQUEL@ CARAGEM CARRO VELH@ ABANDONAR."
 - Video:** A video player showing a woman signing. Controls include "Tocar Novamente" and "Repetir".
 - Classe Gramatical:** "VERBO".
 - Mão:** A section for the sign, showing "Origem" as "nacional" and a hand icon.
- Footer:** "Acessibilidade Brasil" logo and website "www.acessobrasil.org.br", along with "créditos • concepção e metodologia • libras em cd" and an accessibility icon.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O décimo primeiro verbete é a palavra “ABANDONAR1”, cuja acepção é “Desprezar, largar, deixar de cuidar”, o exemplo em português é “O carro velho foi abandonado naquela garagem”. Percebemos que essa definição é do tipo Parafrástica, já que, a entrada pode ser facilmente substituída pela definição. Logo, esse tipo de definição utiliza equivalentes para definir o verbete, pois, ao usar palavras do mesmo campo semântico, possivelmente, facilita a apreensão dos surdos de novas palavras com sentidos próximos e que facilmente estão presentes nos enunciados concretos utilizados na comunicação diária.

Figura 18 – Verbetes “ABANDONAR2”

The screenshot shows the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais interface. At the top, it says "LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais" and "versão 2.1 - web - 2008". Below this is a navigation bar with "Ordem" (Alfabética, Por Assunto, Mão) and "Busca" (A-Z). The main content area is divided into four columns: "Assuntos", "Palavras", "Acepção", and "Vídeo".

- Assuntos:** Empty.
- Palavras:** A list of words including ABAXO-ASSINADO, ABAJUR, ABANAR, ABANDONAR1, **ABANDONAR2** (highlighted), ABARROTADO, ABASTADO, ABATIDO, and ABATIMENTO.
- Acepção:** Deixar pessoa ou algum objeto, sem intenção de retomá-lo.
- Vídeo:** A video player showing a woman signing. Controls include "Tocar Novamente" and "Repetir".
- Exemplo:** Coitada dessa criança tão bonita dormindo na rua. Como seus pais tiveram coragem de abandoná-la?!
- Exemplo Libras:** CRIANÇA BONIT@ DORMIR R-U-A COITAD@! P-A-I M-Ã-E DEL@ ABANDONAR
- Classe Gramatical:** VERBO
- Origem:** nacional
- Mão:** A hand icon showing the sign for "nacional".

At the bottom, there is a footer with the logo of "Acessibilidade Brasil" (www.acessobrasil.org.br), the text "créditos • concepção e metodologia • libras em cd", and a small icon of a CD-ROM.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O décimo segundo verbete é a palavra “ABANDONAR2”, com a seguinte aceção: “Deixar pessoa ou algum objeto, sem intenção de retomá-lo”; o exemplo em Língua Portuguesa é “Coitada dessa criança tão bonita dormindo na rua. Como seus pais tiveram coragem de abandoná-la?”. Notamos, a partir da análise da definição e dos exemplos de uso que essas duas entradas, “ABANDONAR1” e “ABANDONAR2”, têm sentido diferente nos dois verbetes. Contudo, não é somente isso, mas, também, a configuração da mão e a reprodução do sinal são diferentes. Sendo assim, percebemos que nessas duas entradas os verbetes não têm o mesmo sentido. Logo, esses dois verbetes podem ser a mesma palavra em português, porém, são dois sinais diferentes em LIBRAS.

Figura 15 – Verbetes “ABARROTADO”

The screenshot shows the 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' interface. At the top, it says 'versão 2.1 - web - 2008'. Below the title, there are navigation tabs: 'Alfabetica', 'Por Assunto', and 'Mão'. A search bar is present. The main content area is divided into several sections:

- Assuntos:** A large empty box.
- Palavras:** A list of words including 'ABAIXO-ASSINADO', 'ABAJUR', 'ABANAR', 'ABANDONAR1', 'ABANDONAR2', 'ABARROTADO' (highlighted in green), 'ABASTADO', 'ABATIDO', and 'ABATIMENTO'.
- Aceção:** The definition for 'ABARROTADO' is 'Muito cheio; ocupado acima da capacidade normal.'
- Exemplo:** 'Ontem o metrô estava abarrotado de gente.'
- Exemplo Libras:** 'ONTEM METRÔ PESSOA MUITO ABARROTADO@ pessoaCHEI@'
- Video:** A video player showing a woman signing. Below it are buttons for 'Tocar Novamente' and 'Repetir'.
- Classe Gramatical:** 'ADJETIVO'.
- Origem:** 'nacional'.
- Mão:** A small image of a hand in a specific configuration.

At the bottom, there is a logo for 'Acessibilidade Brasil' with the website 'www.acessobrasil.org.br', and a footer with 'créditos • concepção e metodologia • libras em cd' and an accessibility icon.

Fonte: Acessibilidade Brasil

O décimo terceiro verbete é a palavra “ABARROTADO”, cuja acepção é “Muito cheio; ocupado acima da capacidade normal”. Essa definição é concisa, pois pretende resumir a ideia central do verbete para que os surdos possam apreender o sentido dessa entrada, já que, quanto menos informações em português mais fácil é a compreensão da palavra pelo surdo, principalmente, se ele não domina o português.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dicionário eletrônico on-line disponível no site Acesso Brasil é um material lexicográfico destinado para surdos que queiram aprender a Língua Portuguesa. Porém, tanto a macroestrutura como a microestrutura possibilita ampliar o público-alvo desse dicionário, já que, um ouvinte que domine a Língua Portuguesa pode facilmente manipular a ferramenta de busca para aprender a Língua Brasileira de Sinais. Logo, pela análise dos treze primeiros verbetes na ordem alfabética, e, também, pela preferência do dicionarista em optar pela Definição Enciclopédica, que contextualiza o verbete numa situação enunciativa concreta, podemos classificar o D.E.A.B. como sendo um dicionário bilíngue Português-Libras e com entrada semibíngue.

Esse dicionário não é perfeito, entretanto, é uma iniciativa notável para a inclusão dos surdos numa sociedade majoritariamente ouvinte e que a diferença é vista de forma defeituosa. Portanto, o D.E.A.B. é um excelente material didático que pode ser utilizado nas salas de aula que tenham alunos surdos. Contudo, esse dicionário também pode ser utilizado por ouvintes que queiram aprender a LIBRAS.

À guisa de conclusão, o D.E.A.B. (2008) é uma ferramenta eletrônica hipertextual importante na formação de professores que trabalham com alunos surdos e é importante para esses discentes na aprendizagem do léxico do Português e da LIBRAS. Outra função importante desse dicionário eletrônico é o letramento dos alunos surdos no contexto enunciativo dos ouvintes, pois esse material didático on-line pode ser utilizado por professores de alunos surdos na sala de aula como uma ferramenta a mais para auxiliar na aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita e a contextualização da comunicação no contexto sócio-discursivo dos ouvintes.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria T. C. Introdução: as ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana M. P. P.; ISQUERDO, Aparecida N. (Orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22."

CIALDINE ARRUDA, Francisco. E. **Elementos Microestruturais para um Vocabulário Didático dos Termos das Ciências Biológicas para Alunos Surdos do Ensino Fundamental**. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação Em Linguística Aplicada, Centro De Humanidade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. Dicionário pra que te quero. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, São Paulo, p.12-17, 27 set., 2010.

CUNHA, Aline. L. da. A lexicografia pedagógica e o léxico especial. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA.15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011.

SOUZA, Tanya. A. F.; LIRA, Guilherme. A. A. **Dicionário digital on-line da Língua Brasileira de Sinais**. Rio de Janeiro: [S.n.], 2008. Disponível em <<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Paraná: UFPR, 2009.

FROMM, Guilherme. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. In: Guilherme Fromm; Maria Célia Lima Hernandez. (Org.). **Domínios de Linguagem III: Práticas Pedagógicas 2**. 1 ed. São Paulo, 2003.

GUERRA, Élide F. **A macroestrutura de um dicionário escolar de geografia: proposta e análise**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PONTES, Antônio. L. **Dicionário para uso escolar: O que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

RANGEL, Egon de O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: **Dicionários Escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola, 2011.

REY-DEBOVE, Josette. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Mouton: The Hague, 1971.

SCHIMITZ, John R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida. N. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, 1998.

XAVIER, Vanessa R. D. **Lexicologia, Lexicografia e Filologia: Intersecções e especificidades epistemológicas.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

WELKER, Herbert. A. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas.** Organizadores: Claudia Xatara, Cleci Bevilacqua e Philippe Humblé. In.: **Lexicografia Pedagógica: Definições, História, Peculiaridades.** Universidade Federal de Santa Catarina: NUT – Núcleo de Tradução, 2008.

A marcação de gírias em dois dicionários escolares

*Nayane Carneiro Araújo¹
Hugo Leonardo Gomes dos Santos²*

1 INTRODUÇÃO

No âmbito dos estudos da Lexicografia há trabalhos publicados sobre teorias da Multimodalidade, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolinguística, entre outras. A gíria é percebida nos estudos da Lexicografia como marca de uso, pois é a forma como é sinalizada no dicionário. Segundo Preti (2000a), a gíria é uma linguagem tipicamente oral, considerada como um vocabulário. O autor enfatiza que essa linguagem não é somente utilizada por grupos marginalizados, mas também por grupos de dança, música, universitários, jovens etc.

Além disso, ressalta que o fenômeno gírio também é utilizado como recurso linguístico informal nas situações

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE).

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE.

espontâneas de comunicação. Ainda menciona que esse fenômeno está em constante mudança, variando rapidamente, de forma que alguns registros gírios geralmente caem em desuso na língua, devido a seu caráter efêmero, passageiro. Além disso, é preciso ressaltar que a gíria, reconhecida como registro, informal ou criptológico, muitas vezes está presente no vocabulário dos falantes em geral e, atualmente, é abordada nas salas de aulas, nos estudos de Variação Linguística.

O problema da marcação da gíria nos dicionários é que, algumas vezes, alguns dicionários marcam determinados registros como gírios enquanto outros não marcam. Assim, não há um critério rígido para a marcação da gíria entre as obras, pois elas divergem muito entre si quanto a essa marcação. Então, é essencial que os dicionaristas esclareçam nas páginas iniciais da obra o que eles estão considerando como gíria e quais os critérios que estão sendo utilizados para essa marcação.

Já foram realizados muitos estudos sobre a gíria no que tange à Variação Linguística. No campo da Sociolinguística, temos, por exemplo, o trabalho de Tonus e Casa-grande (2007), com o objetivo de registrar expressões ou neologismos que ocorrem no nível coloquial, como a gíria, para provar que a língua muda e varia. Abordando os dicionários, temos o trabalho de Preti (2000b), com o objetivo de ressaltar as tipologias dos dicionários de gíria e as dificuldades encontradas para a elaboração desses dicionários.

Contudo, não foram realizados muitos trabalhos sobre a gíria enquanto marca de uso nos dicionários escolares, nessa perspectiva, ainda encontramos os trabalhos de

Araújo (2015)³ e Pontes (2012) que analisam a marcação da gíria nos dicionários. Então, este trabalho foi também realizado na tentativa de preencher essa lacuna. Este trabalho é pertinente porque conscientiza o dicionarista e o consulente de que a gíria, uma vez marcada de forma inadequada ou desatualizada, no dicionário, confunde a cabeça do consulente no uso desse registro.

Este trabalho tem como objetivo analisar como a gíria é tratada nos dicionários escolares Aulete (2011) e Ferreira (2011). Esses são dicionários do Programa Nacional do Livro Didático PNLD - Dicionários (BRASIL, 2012), classificados como tipo 3, ou seja, destinados aos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Utilizamos como embasamento teórico, fundamentalmente, os conceitos de Pontes (2009) e Welker (2004), para discorrer sobre o dicionário e sobre as marcas de uso. Utilizamos também o trabalho de Bagno (2007) para discutir sobre Variação Linguística. Sobre a gíria, utilizamos os conceitos de Preti (2000a; 2000b; 2000c) e Patriota (2009).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: esta Introdução; a Fundamentação Teórica, em que discorremos sobre as teorias que utilizamos para dicionários, Variação Linguística e gíria; a Metodologia, em que mencionamos o tipo de pesquisa, o método adotado, o critério de seleção dos verbetes e os procedimentos metodológicos para este trabalho; as Análises, em que analisamos os dados encontrados nos verbetes da letra A dos dicionários que utilizamos; e as Considerações Finais, em que discutimos

3 Esse é um trabalho próprio, concluído recentemente, como trabalho final de conclusão de curso da UECE, que tem como objetivo analisar como a gíria é tratada nos dicionários escolares, sendo, assim, uma versão mais ampla deste trabalho.

sobre os resultados obtidos no trabalho. Por fim, apresentamos as Referências que utilizamos como fonte de pesquisa para o trabalho.

2 DICIONÁRIO, VERBETE E MARCA DE USO

Auroux (1992, p. 65) citado por Pontes (2009) afirma que o dicionário, assim como a gramática, é objeto de descrição da língua e também objeto que a instrumentaliza. Segundo Pontes (2009), o dicionário é um objeto linguístico multifacetado, ou seja, possível de ser analisado de várias formas, sob várias perspectivas e pode ser descrito sob vários pontos de vista (histórico, temporal, ideológico, social, institucional, comercial, pedagógico e linguístico, sobretudo).

O autor afirma que o dicionário é também um objeto sociocultural, porque é um texto discursivo, que age como um discurso sobre língua e cultura, agindo também como instituição social, visto que tem o poder de autorizar e desautorizar alguns fatos da língua que estiverem ou não em uso em determinada comunidade.

Essa complexidade gera uma grande diversidade de visões sobre os dicionários, levando cada autor a analisá-lo de uma determinada perspectiva. Dessa forma, existem várias formas para classificar os tipos de dicionários. Para este trabalho, utilizamos a tipologia sob o critério dos grupos de usuário⁴. Nessa tipologia, temos o dicionário escolar, que é o dicionário que vamos analisar.

4 Como o foco deste trabalho não é a classificação das tipologias de dicionários, os interessados nesse assunto podem buscar essas tipologias em Pontes (2009) e em Welker (2004).

Pontes (2009) afirma que o dicionário escolar traz informações além da definição, pois tem como função servir para auxiliar o consulente na leitura e na produção de textos, tirar dúvidas de ortografia e pronúncia, dentre outras funções. É um dicionário que não deve ser muito extenso por ser uma obra de consulta, devendo ser normativo e descritivo, buscando mesclar a norma e o uso. É normativo, uma vez que indica o uso correto das palavras, e descritivo, quando insere em seu texto, por exemplo, palavras estrangeiras adaptadas ou de uso mais ou menos frequente, gírias, linguagem técnica e falares dialetais.

Para classificar o dicionário escolar, utilizamos a classificação do PNLD - Dicionários (BRASIL, 2012). Essa classificação adota como critério o grau de escolarização do usuário para estabelecer uma relação entre os tipos de dicionários e seus usuários. Além disso, também utiliza como critério classificatório a quantidade de verbetes apresentados pelos distintos tipos de dicionários escolares.

Dessa forma, os dicionários são classificados em tipos 1, 2, 3 e 4. Os dicionários do tipo 1 são os dicionários destinados aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, constando uma variação entre 500 a 1000 verbetes nas obras. Os dicionários do Tipo 2 são destinados aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, constando uma variação entre 3.000 a 15.000 verbetes nas obras. Os dicionários do Tipo 3 são destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, constando uma variação entre 19.000 e 35.000 verbetes nas obras. Os dicionários do Tipo 4 são destinados aos alunos do Ensino Médio, constando uma variação entre 40.000 a 100.000 verbetes nas obras.

Dentre os dicionários escolares expostos acima, os dicionários que utilizamos neste trabalho são os dicionários escolares do tipo 3. Sobre esses dicionários, Brasil (2012, p. 34) menciona:

O dicionário escolar do tipo 3, mesmo nos casos em que o projeto gráfico-editorial está orientado para o público jovem escolarizado, têm, quase todos, características típicas de minidicionários de uso geral: só se valem — quando é o caso — de ilustrações funcionais, jamais recorrendo, portanto, a universos ficcionais ou perseguindo objetivos puramente motivacionais; configuram-se como representativos do léxico do português brasileiro, incluindo palavras de todas as classes e tipos; e, algumas vezes, siglas, símbolos, afixos etc.; têm uma estrutura de verbete mais complexa que os dicionários dos tipos 1 e 2; trazem um maior número de informações linguísticas sobre as palavras registradas; usam, nas definições e explicações, uma linguagem mais impessoal, às vezes mais especializada ou técnica, nem sempre diretamente acessível para o aluno.

Agora que já mencionamos a tipologia e classificação do dicionário escolar, discorreremos sobre a estrutura do dicionário. Para isso, baseamo-nos em Pontes (2009).

O autor afirma que o texto lexicográfico (dicionário) se estrutura em cinco níveis, são eles: megaestrutura, macroestrutura, medioestrutura, material interposto e microestrutura. Neste trabalho, abordamos um aspecto pre-

sente na microestrutura. A microestrutura é toda a informação apresentada depois da entrada, dentro dos verbetes, disposta horizontalmente. O verbete é “o todo”, ou seja, o gênero verbete, que corresponde à soma da entrada mais as informações que a ela se seguem, ou seja, a entrada mais a microestrutura. Na microestrutura encontramos tudo o que está relacionado à palavra entrada, como aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e ideológicos. Dentro dela, temos, dentre os paradigmas do verbete, as marcas de uso, que são o nosso objeto de estudo.

O autor ressalta que as marcas de uso informam o contexto em que determinadas palavras estão inseridas. Essas marcas condicionam o uso da entrada do verbete, orientam o leitor do dicionário para o contexto em que a palavra deve ser utilizada. Dessa forma, as marcas têm poder de restringir o uso da entrada a um determinado contexto.

Por exemplo, em geral, temos a definição da entrada e, em seguida, temos algumas marcas sinalizadas nos dicionários em geral, tais como: “reg.”, indicando o uso da palavra no sentido regional; “med.”, indicando o uso da palavra dentro do contexto da área da medicina; “gír”, indicando o uso da palavra situada a um contexto social de grupo ou a uma situação comunicativa informal.

Vale ressaltar que Pontes (2009) afirma que o dicionário é um produto heterogêneo. Assim, podemos perceber essa heterogeneidade nas obras pela diversidade de informações que os dicionários trazem. Quanto à marcação, percebemos a heterogeneidade das obras a partir da diversidade de marcas dispostas no texto lexicográfico, uma vez que essas marcas sinalizam a variação linguística a nível lexical.

Essa marcação é essencial, uma vez que os usuários, ao consultarem o dicionário encontram, nas marcações, a realidade linguística deles, no caso da marcação da gíria, por exemplo. Assim, o dicionário orienta o consulente sobre o contexto adequado ou inadequado do uso desse registro. Logo, mesmo que o dicionário apresente um teor mais normativo, é indispensável que apresente as marcações das variedades que estão em uso na língua.

Existem vários tipos de marcas, cada uma condiciona de uma determinada forma, o uso adequado do léxico. Pontes (2009) utiliza a classificação de marcas de uso de Gaudin e Guespin (2000, p. 121), que as classifica em: marcas sociolinguísticas, socioprofissionais, geográficas, históricas, estilísticas e pragmáticas.

Assim, as marcas sociolinguísticas seriam as marcas: popular (pop.), gíria (gír), familiar e chulo. Essas marcas remetem ao nível linguístico de acordo com a situação comunicativa. Já as marcas socioprofissionais apresentada nessa obra por marcas tecnoletais são as marcas que remetem à ciência e à tecnologia tais como medicina (med), botânica (bot). As marcas históricas correspondem às marcas cronológicas como antiquado (ant.), desusado (desus.). As marcas geográficas indicam o lugar de uso de determinada palavra, como: Brasil (Bras.), Nordeste (Ne), Bahia (Ba), regionalismo (reg.). As marcas estilísticas são as marcas usadas pelo discurso literário como: poético (poet.). As marcas pragmáticas são as seguintes: irônico (Irôn.), pejorativo (pej.) e jocoso (joc.).

Pontes (2009) também cita as marcas de diassistemas tal como: impr. (impropriamente), são marcas que di-

tam a correção ou incorreção das palavras de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Inclui por último, em sua obra, as marcas de transição semântica como: figurado (fig.), esse tipo de marca seria o desvio semântico do significado da palavra-entrada em relação a outro elemento.

Já Welker (2004), citando o modelo de classificação de marcas de uso proposto por Hausmann (1977), apresenta a seguinte classificação:

- a) diacrônicas, tais como: antiquado, envelhecido, neologismo;
- b) diatópicas, para determinar o uso de acepções restritas a determinadas regiões e países;
- c) diaintegrativas, para estrangeirismo;
- d) diamediais, para distinguir a linguagem oral da escrita;
- e) diastráticas, tais como: chulo, familiar, coloquial, elevado;
- f) diafásicas, distinguem a linguagem formal da informal;
- g) diatextuais, marcam o gênero textual do lexema como: poético literário, jornalístico;
- h) diatécnicas, informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica;
- i) diafrequentes, tais como: raro, muito raro;
- j) diaevaluativas, mostram a atitude do falante ao pronunciar o lexema, tais como: pejorativo, eufemismo;
- k) dianormativas, marcam o uso da acepção como correto ou incorreto de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Assim, Pontes (2009) e Welker (2004) trazem classificações diferentes sobre as marcas de uso. Na classificação de Pontes (2009), a gíria está enquadrada nas marcas sociolinguísticas, que sinalizam o nível de uso da língua. Na classificação de Welker (2004), a gíria não é mencionada, mas a partir do que ele apresenta, podemos enquadrar a gíria como marca diastrática, marcação que sinaliza os usos sociais de grupo, ou como marca diafásica, marcação que sinaliza os usos informais. Sobre isso, discorreremos melhor na seção Variação Linguística e Gíria.

O que une a Lexicografia com a Sociolinguística são as marcas de uso. Strehler (1998, p. 169) afirma sobre essas marcas: “elas são a ferramenta mais empregada para tratar a variação linguística”. O autor ainda menciona sobre as palavras estilisticamente marcadas, “ao atribuir-se a noção de ‘estilisticamente marcado’ em relação a uma palavra, indica-se que ela é um exemplo de Variação Linguística”.

Neste trabalho, abordamos a marca de uso gíria, geralmente sinalizada nos dicionários como “gír.”. A partir da comparação dos verbetes marcados como gíria nos dois dicionários, buscamos discutir os critérios de marcação adotados, estabelecendo, assim, uma ponte entre a Lexicografia e a Sociolinguística. Então, na próxima seção, iniciamos discutindo sobre Variação Linguística e depois discorreremos sobre a gíria.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GÍRIA

Segundo Bagno (2007), a variação linguística está ligada ao conceito de heterogeneidade da língua. O autor

afirma que a língua é heterogênea porque muda e varia, estando sempre em construção e reconstrução, em oposição à ideia de que a língua se resumiria a um modelo homogêneo, pronto e acabado como a norma-padrão. Dessa forma, explica que a língua varia no tempo, no espaço, nas classes sociais, dentre outros. O autor classifica as variações em cinco tipos, são elas: diatópica, diamésica, diacrônica, diastrática e diafásica.

Neste trabalho, abordamos dois tipos de variação definidas pelo autor, são elas: a variação diastrática, variação que se verifica na comparação entre os modos de falar entre falantes das diferentes classes ou grupos sociais e a variação diafásica, variação que se verifica no uso individual da língua quanto ao grau de monitoramento no comportamento verbal do falante. Mencionados os conceitos sobre Variação Linguística, discorrermos, agora, sobre as questões que envolvem propriamente a gíria.

Segundo Preti (2000a), a gíria não pode ser vista como uma língua por causa do seu caráter efêmero, ou seja, por sua constante mudança e alteração, o que impossibilita de se registrar uma sintaxe para a gíria. Logo, a gíria constitui, assim, um vocabulário e não uma língua. O autor ressalta que a gíria é uma manifestação expressiva da linguagem oral.

Os linguistas dividem a gíria em dois tipos, a gíria de grupo e a gíria comum. Para explicar a gíria de grupo, Patriota (2009, p. 39) menciona: “A gíria de grupo, é aquela que tem como característica o traço de isolamento, de grupo fechado. [...] Nesse caso, encontram-se grupos ligados à música, à dança, às diversões, à universidade, aos esportes, ao mundo do crime.”.

Sobre a gíria comum, Patriota (2009) menciona que esse tipo de gíria é a gíria que foi “vulgarizada”, ou seja, que deixou de ser utilizada por falantes de um grupo fechado e passou a fazer parte do vocabulário dos falantes de outros grupos, de outras camadas sociais. Nesse sentido, a gíria comum é a gíria que vamos analisar, uma vez que os dicionários em análise são dicionários de língua comum e não dicionários especializados de gíria.

Pontes (2012) explica o processo de vulgarização da gíria da seguinte forma: no primeiro momento da gíria, ou seja, gíria de grupo, ela é diastrática, pois a gíria ainda está enquadrada em grupos fechados da sociedade e marca os usos desses grupos sociais específicos. No segundo momento da gíria, ou seja, a gíria comum, ela é diafásica, porque corresponde à linguagem informal, pois, na medida em que a gíria deixa de pertencer a um grupo social e passa a integrar a fala de outros grupos da sociedade inclusive dos falantes cultos, a gíria deixa de ser diastrática e passa a ser diafásica, caracterizando o uso informal na fala de vários grupos. O terceiro momento da gíria é quando ela se torna língua comum, isso ocorre quando a gíria comum perde o caráter de gíria, tornando-se um vocábulo comum na língua, sem estigma ou restrição de uso, podendo ser pronunciado em qualquer situação de comunicação.

Até agora, definimos, classificamos e explicamos os estágios da gíria na língua. Então, neste momento, discorreremos um pouco sobre o preconceito linguístico social que envolve o fenômeno da gíria e também sobre a nova visão que está se formando a respeito desse fenômeno.

Segundo Bagno (2007), as variedades desprestigiadas socialmente são as variedades usadas geralmente por

peças com baixo ou nenhum prestígio social, ou seja, pessoas de baixas camadas sociais, que recebem renda salarial baixa e que possuem baixo grau de escolaridade.

Segundo Preti (2000c), a gíria foi ligada às classes mais baixas da população porque teve sua origem ligada a grupos renegados pela sociedade. Com isso, a gíria foi ligada à “linguagem do povo”. Isso explica, o estigma sobre a gíria. Outros fatores que contribuíram para o estigma da gíria são mencionados por Preti (2000c), tais como: o fato da gíria ser definida como uma linguagem oral e não escrita; o fato da gíria corresponder a um vocabulário criptológico à parte da língua comum e a estar ligado às classes de conflitos sociais; a ligação do vocabulário gírio com o sexo.

Contudo, atualmente, com a democratização social, a gíria foi perdendo esse estigma. Preti (2000c) ressalta que, a partir da década de 90, no Brasil, o preconceito sobre a gíria foi atenuado devido aos lançamentos de alguns dicionários de gírias e aos registros gírios utilizados pela imprensa para estabelecer interatividade entre escritor e receptor, por exemplo. Patriota (2009) menciona que o fenômeno da gíria passou a ser abordado em sala de aula, nos estudos de Variação Linguística, com caráter de inclusão, representando uma nova possibilidade na língua, como recurso de expressividade e interação, utilizada por todas as camadas sociais.

4 METODOLOGIA

Como nosso objetivo é analisar a marcação da gíria em dicionários escolares, escolhemos dois dicionários escolares do PNLD - Dicionários (BRASIL, 2012), Aulete (2011)

e Ferreira (2011). Os dois dicionários escolhidos são classificados como tipo 3 e são destinados a alunos entre o 6º e o 9º Ano do Ensino Fundamental II, apresentam entre 19.000 e 30.000 palavras representativas do léxico do português falado no Brasil (BRASIL, 2012, p. 32). Escolhemos trabalhar com esses dicionários porque, por serem escolares, têm cunho descritivo e retratam os usos da língua a partir das marcas de uso que são o nosso objeto de estudo.

Esta pesquisa é de método descritivo, possui natureza qualitativa, do tipo documental. Para este trabalho, fizemos o levantamento dos verbetes da letra A dos dois dicionários para analisar como a gíria é tratada em ambas as obras. Inicialmente, encontramos 22 verbetes com a marca “gír” em Aulete (2011) e 11 verbetes com a marca “Gíria” em Ferreira (2011). Em seguida, verificamos que havia muitos verbetes marcados em um dicionário que não estavam marcados no outro, apenas 5 verbetes estão presentes nas duas listas.

Então, buscamos os verbetes divergentes para que pudéssemos empreender a comparação entre as marcações. Em Aulete (2011), buscamos 4 verbetes não marcados, totalizando 26 verbetes desse dicionário; em Ferreira (2011), buscamos mais 16 verbetes dos quais foram encontrados 11 verbetes não marcados, totalizando 22 verbetes desse dicionário. Na tabela a seguir, apresentamos esses dados de forma resumida.

Tabela 1 – Levantamento de verbetes dos dois dicionários

	Aulete (2011)	Ferreira (2011)	Total
Marcados	22	11	33 (68,7%)
Não marcados	4	11	15 (31,3%)
Total	26	22	48

Fonte: elaborada pelos autores.

A diferença entre os totais de verbetes dos dicionários se deve à ausência dos verbetes “abestado”, “aloprado”, “amasso”, “arretado”, “auê” em Ferreira (2011) e à presença da aceção marcada no verbete “água” em Ferreira (2011) que não está registrado em Aulete (2011). Vale ressaltar que esses verbetes serão analisados a parte tendo em vista que a comparação não será possível.

Após o levantamento, comparamos os verbetes com base em suas marcas e em suas aceções, apontando a igualdade ou a divergência na marcação dos dicionários. A igualdade foi considerada quando os verbetes dos dois dicionários apresentavam igual aceção e igual marcação, isto é, apresentam as mesmas marcas de uso se a marca de gíria estiver acompanhada. Por sua vez, a divergência entre as obras foi considerada quando um dicionário trazia a marca indicativa de gíria em determinada aceção enquanto o outro trazia, para a mesma aceção, outra marca de uso. Também consideramos como divergência os casos em que um dicionário trazia a marca gíria em um verbete e o outro não registrava a aceção marcada ou não apresentava o verbete. Em relação às aceções analisadas, temos o seguinte quantitativo:

Tabela 2 – Levantamento de acepções dos dois dicionários

	Aulete (2011)	Ferreira (2011)	Total
Marcados	27	11	38 (88,3%)
Não marcados	4	1	5 (11,7%)
Total	31	12	43

Fonte: Elaborada pelos autores.

A divergência entre a quantidade de verbetes e a de acepções se deve ao fato de que alguns verbetes apresentam mais de uma acepção marcada como gíria ou não apresentam as acepções marcadas, nos casos de divergência por ausência de acepção. A seguir, nas análises, apresentamos os dados coletados e categorizados, tecendo alguns comentários sobre a marcação dos dicionários escolares que serviram como fonte de nossa pesquisa.

5 ANÁLISES

Iniciaremos as análises com os casos de igualdade. Verificamos que apenas cinco verbetes apresentavam as mesmas marcas de uso para as mesmas acepções, vejamos:

Quadro 1 – Casos de igualdade entre os dicionários

Verbete (acepção)	Aulete (2011)	Ferreira (2011)
Abafar (roubar)	Gír.	Gíria
Achacar (chantagear)	Bras. Gír.	Brasileirismo Gíria
Arrasar (ter sucesso)	Gír.	Gíria
Ataque (“ter um ataque” / perder a calma)	Bras. Gír.	Brasileirismo Gíria
Azarar (paquerar)	Bras. Gír.	Brasileirismo Gíria

Fonte: Elaborada pelos autores.

Cinco verbetes apresentaram casos de igualdade, ou seja, apresentam a marca “gíria”, mesmo que acompanhada de outra marca, para a mesma acepção. No caso, a marca que acompanha a “gíria” é a marca “brasileirismo”. Essa marca indica que aquela acepção seria compreendida em todo o Brasil, mas não em outros países de língua portuguesa, portanto, é uma marca geográfica (PONTES, 2009). É o caso do verbete “azarar” que, para a acepção “paquerar”, apresenta a marca “gíria” acompanhada da marca “brasileirismo”, vejamos a seguir:

azarar (a.za.rar) v. 1 Trazer má sorte a; ter azar. [td.: Pare de azarar minha promoção! pr.: Ela azarou-se e não conseguiu o emprego.] 2 Bras. Gír. Tentar namorar; PAQUERAR. [td.: João azarou Maria durante a festa. int.: Os rapazes saíram para azarar.] [> 1 azarar] **a.za.ra.ção** sf. (AULETE, 2011, p. 10)

a.za.rar verbo trans. dir. 1. Dar azar (1) a. 2. *Brasileirismo* Gíria Paquerar. (FERREIRA, 2011, p. 124)

É preciso atentar para o fato de que apenas cinco verbetes trouxeram a gíria de forma igualmente marcada. A nosso ver, isso se deve ao fato de haver vários conceitos sobre gíria, tornando a sua definição e caracterização complexa, refletindo na marcação desse fenômeno nos dicionários. Essa complexidade fica mais evidente nos casos de divergências que passamos a tratar agora.

Em nossa pesquisa, encontramos três aspectos de divergência entre as obras no tocante à marcação da gíria, a saber, divergência de marcas, ausência de registro de acepção e ausência de registro de verbete. Em relação à divergência de marcas, temos o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Casos de divergência de marcação entre os dicionários

Verbete (acepção)	Aulete (2011)	Ferreira (2011)
Abafar (destacar-se)	Gír.	Brasileirismo Popular
Abobrinha (bobagem)	Bras. Pop.	Brasileirismo Gíria
Alugar (tomar o tempo de alguém)	Bras. Pop.	Brasileirismo Gíria
Amarrar(-se) (gostar de)	Bras. Pop.	Gíria
Antenado (bem informado)	Bras. Fig. Gír.	Gíria
Armação (trapaça)	Pop.	Brasileirismo Gíria

Fonte: Elaborada pelos autores.

Inicialmente, é importante comentar o caso do verbo “abafar”. Esse verbo aparece nos quadros 1 e 2, pois apresenta marcações diferentes para as acepções “roubar” e “destacar-se”. Vejamos:

abafar (a.ba.far) v. 1 Impedir ou reduzir a combustão de. [td.: *abafar o fogo/um incêndio.*] 2 Cobrir, para que o calor não se dissipe ou para que o vapor não se eleve. [td.: *abafar a ferverura.*] 3 Impedir ou dificultar a respiração de; ASFIXIAR. [td.: *Esses cobertores estão abafando o doente.*] 4 Diminuir a intensidade de (um som). [td.: *Não querendo ser ouvida, a garota abafou a voz.*] 5 Fig. Conter (ação ou movimento); pôr fim a. [td.: *Os inspetores abafaram a briga.*] 6 Fig. Não divulgar ou não deixar que se divulgue. [td.: *A imprensa abafou o caso.*] 7 Gír. Ficar ou estar em destaque; ser um sucesso. [int.: *Está vestida para abafar.*] 8 Gír. Furtar. [td.] [> 1 abafar] a-2+bafo+-ar².] (AULETE, 2011, p. 1-2)

a.ba.far verbo trans. dir. 1. Cobrir, para conservar o calor ou dificultar a evaporação. 2. Impedir a combustão de. 3. Sufocar, asfixiar. 4. Matar por asfixia. 5. Esconder, ocultar. 6. Amortecer o som de. 7. Gíria Roubar, furtar. 8. *Brasileirismo Popular* Dominar, suplantar: “A vila não quer abafar ninguém” (Noel Rosa, no samba *Palpite Infeliz*). Intrans. 9. *Brasileirismo Popular* Fazer sucesso, destacar-se, sobressair-se: *A moça chegou e abafou.* (FERREIRA, 2011, p. 34)

A acepção “roubar” da palavra “abafar” é indicada na acepção 8 do verbete de Aulete (2009) e na acepção 7 do verbete de Ferreira (2011). Ambas receberem as marcas indicativas de vocábulo gírio pelas obras, portanto, é um caso de igualdade de marcação. A divergência entre as marcações é observada no sentido de “destacar-se”, indicado na acepção 7 de Aulete (2011) e na acepção 9 de Ferreira (2011). No primeiro verbete, recebe a marca “Gír.” e, no segundo, as marcas “Brasileirismo” e “Popular”, portanto, as duas acepções foram categorizadas em casos diferentes de nossas análises.

No caso do verbete “antenido”, as obras concordam que na acepção “bem informado” trata-se de um vocábulo gírio, no entanto, Aulete (2011) indica que há outros aspectos a serem considerados em seu uso. A seguir, vejamos os verbetes.

antenido (an.te.na.do) *a* **1.** Que tem antenas. **2** *Bras. Fig. Gír.* Que está ou procura estar bem informado sobre o que acontece a sua volta: *Era um jornalista antenido com os bastidores da política.* * **an.te.nar-se** *v.* (AULETE, 2011, p. 48).

an.te.na.do *adj. Gíria* Atento às novidades, a tudo o que acontece no mundo. (FERREIRA, 2011, p. 85)

É possível observar que Aulete (2011) indica que a acepção “bem informado”, além de ser um vocábulo gírio, também se trata de um vocábulo típico do falar brasileiro e está em sentido figurado. Dessa forma, embora a marca da gíria esteja presente nos dois verbetes, nosso critério de categorização era a presença das mesmas marcas acompa-

nhando a mesma acepção, por isso, não consideramos esse caso como igualdade, mas como divergência.

A partir do quadro 2, é possível perceber que há uma tendência entre os dicionários de aproximar a gíria da linguagem popular, pois, dos seis casos acima, apenas o verbete “antenado” não apresenta a alternância entre as marcas de gíria e de linguagem popular. Essa aproximação, a nosso ver, ocorre por conta do processo de vulgarização da gíria.

A partir do *corpus* analisado, podemos inferir que, esse processo que ocorre na gíria pode ter, provavelmente, levado o lexicógrafo a desconsiderar determinada palavra como vocabulário gírio para considerá-la como popular, devido a sua vulgarização, ou seja, a saída da gíria comum para cair na língua comum, perdendo totalmente o estigma, sem maiores restrições de uso. Dessa forma, o dicionarista estaria acompanhando esse processo da gíria na língua. No entanto, não deixa de ser preconceituoso quando marca a entrada com a marca “popular”, pois essa também é uma linguagem estigmatizada. Ferreira (2011), que ainda marca esses registros como gírios, demonstra não estar acompanhando o processo de vulgarização da gíria na língua como Aulete (2011).

Nesse sentido, é importante enfatizar que essa divergência na marcação é resultado de concepções que autores diferentes têm sobre o que é a língua e como ocorrem esses registros linguísticos, refletindo essas discordâncias nos dicionários, na divergência das marcações. Assim, podemos inferir também que, as divergências na marcação presente no *corpus* analisado nos mostra que os dicionaristas não

estão buscando de forma mais precisa os conceitos sociolinguísticos para o uso da marcação, já que um dicionarista marca como popular a mesma entrada e acepção que o outro marca como gíria. Antes de fazer essa marcação nas obras é preciso definir, a partir das teorias sociolinguísticas, o que é linguagem popular e o que é gíria.

O segundo aspecto de divergência entre a marcação da gíria entre as obras é a ausência de registro da acepção com sentido gírio. Resumimos os dados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Casos de ausência de aceção em um dicionário

Verbetes (acepção)	Aulete (2011)	Ferreira (2011)
Aba (dependência financeira)	Gír.	Não registra
Acontecer (destacar-se)	Bras. Fig. Gír.	Não registra
Afinar (acovardar-se)	Bras. Gír.	Não registra
Água (“tirar água do joelho” / urinar)	Não registra	Brasileirismo Gíria
Animal (pessoa competente)	Bras. Gír.	Não registra
Animal (objeto sensacional)	Bras. Gír.	Não registra
Araponga (espião)	Gír.	Não registra
Areia (“entrar areia” / ocorrer algo que impede o sucesso de uma ação)	Bras. Gír.	Não registra
Armário (homem alto)	Bras. Gír.	Não registra
Armário (“sair do armário” / assumir-se gay)	Gír.	Não registra
Arrebentar (ter desempenho excepcional)	Gír.	Não registra
Arrepiar (fazer sucesso)	Bras. Gír.	Não registra
Assumir(-se) (reconhecer-se gay)	Gír.	Não registra
Avião (mulher bonita)	Bras. Gír.	Não registra
Avião (pessoa que leva drogas para o usuário)	Bras. Gír.	Não registra

Fonte: Elaborada pelos autores.

Esse caso de divergência é o que apresenta a maior parte das acepções marcadas como gíria. Como é possível perceber, via de regra, Ferreira (2011) não registra a maior parte das acepções com sentido gírio, como nos verbetes a seguir:

assumir (as.su.mir) v. 5 Gír. Reconhecer-se homossexual e agir como tal. [int.] [>assumir] (AULETE, 2011, p. 73)

as.su.mir *verbo trans dir* 1. Tomar sobre si ou para si: *assumir a responsabilidade*. 2. Passar a exercer: *Assume hoje o cargo de ministro*. 3. Vir a ter; adquirir *Intrans.*. 4. Dar a conhecer ou confirmar (a verdade sobre si ou sobre um fato). 5. Passar a exercer cargo ou função. (FERREIRA, 2011, p. 111)

No verbete “assumir”, Aulete (2011) traz a acepção “reconhecer-se gay” marcada como Gíria e Ferreira (2011) não traz essa acepção. No verbete “acontecer”, a seguir, Aulete (2011) utiliza para a acepção “destacar-se” as marcas “Bras.”, “Fig.” e “Gír.”, enquanto Ferreira (2011) não apresenta a acepção.

acontecer (a.con.te.cer) 3. Bras. Fig Gír. Ter prestígio, fazer sucesso ou ser admirado social ou profissionalmente (AULETE, 2011, p. 13)

a.con.te.cer *verbo intrans*. 1. Suceder ou realizar-se de modo inesperado, imprevisto, inopinado ou, em certos casos, de modo imprevisto e inevitável: “Uma ocasião *aconteceu* vir [à corte] pelo carnaval” (Artur Azevedo, *Contos Possíveis*); *Aconteceram vários acidentes*. 2. Passar a ser realidade; suceder: *Tudo aconteceu conforme se planejava*. *Trans. indir*. 3. Suceder, ocorrer: *aconteceu-lhe um imprevisto e por isso não pôde vir*. [Conjugação: aquecer.] (FERREIRA, 2011, p. 48)

O único caso em que Ferreira (2011) registra uma acepção como gíria que Aulete (2011) não apresenta a mesma acepção ocorre com o verbete “água”, vejamos:

água (á.gua) *sf* **1 Quím.** Líquido sem cor, cheiro, sabor ou odor, essencial à vida, composto de hidrogênio e oxigênio. **2** A porção líquida da Terra [Ver tb. águas.] **3 Cons.** Cada uma das superfícies planas de um telhado. **4 Chuva:** *Vai cair muita água.* **5 Bras. Fig. Pop.** Confusão mental causada por excesso de álcool; **EMBRIAGUEZ:** *Saiu na maior água.* ~ **benta** Água benzida pelo celebrante da missa católica. ~ **doce** Água quase sem sal (cloreto de sódio ou outros sais). ~ **mineral** Água natural com presença de sais mineirais. ~ **s passadas** O que já passou e não convém mais lembrar ou considerar: *Isso são águas passadas, ainda somos bons amigos.* **Até debaixo d’~** Em qualquer situação, mesmo difícil ou desfavorável: *Sou patriota até debaixo d’água.* **Botar/Por ~ na fervura** Acalmar, tirar ou diminuir o entusiasmo. **Com ~ na boca** Com apetite ou desejo: *Ao olhar a vitrine, ficou com água na boca.* **De dar ~ na boca** Que desperta apetite ou desejo: *uma receita de dar água na boca.* **Ir por ~ abaixo** Fracassar, não dar certo: *O projeto foi por água abaixo.* (AULETE, 2011, p. 29)

á.gua *subst. fem.* **1. Ciências naturais** Líquido (para temperaturas entre 0 e 100 graus Celsius) incolor, inodoro, insípido, essencial à vida. [A fórmula química da água é H₂O.] **2.** A parte líquida do globo terrestre. **3.** Chuva (1). **4.** Cada uma das superfícies planas que formam um telhado. Água oxigenada. *Ciências naturais* Veja *peróxido de hidrogênio.* **Até debaixo d’água.** **Brasileirismo** Em qualquer situação ou circunstância: é valente *até debaixo d’água.* **Com água na boca.** Com vontade, desejo. **Ir por água abaixo.** Resultar em fracasso, malograr-se. **Tirar água do joelho.** **Brasileirismo** *Gíria* Urinar. (FERREIRA, 2011, p. 62)

No verbete “água”, Ferreira (2011) traz a expressão “tirar água do joelho”, que significa urinar, acompanhada das marcas “Brasileirismo” e “Gíria”, já Aulete (2009) não registra essa expressão e, conseqüentemente, não apresenta essa acepção.

Com base no *corpus* analisado, podemos inferir que, essa postura em não trazer algumas acepções gírias, provavelmente, pode significar que Ferreira (2011) ainda está considerando esses registros como gíria de grupo, ou seja, a gíria falada há anos atrás, utilizada por um grupo específico, que só caberiam no dicionário especializado de língua e não no dicionário de língua comum, por isso, não as traz nesta obra. Já Aulete (2011) talvez esteja considerando que esses registros já saíram da linguagem de grupos específicos e se vulgarizaram para a gíria comum, por isso, aborda-as na obra com a marcação da gíria.

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa disparidade entre as obras mostra duas perspectivas diferentes sobre o registro do léxico da língua. Aulete (2011) registra mais acepções e vocábulos gírios, adotando uma visão menos purista de língua que Aurélio (FERREIRA, 2011). Essa perspectiva fica mais clara no próximo caso de divergência entre as obras, a ausência de verbetes. Os dados foram resumidos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Casos de ausência de verbete em um dicionário

Verbetes (acepção)	Aulete (2011)	Ferreira (2011)
Abestado (bobo)	N.E. Gír.	Não registra
Aloprado (perturbado)	Gír.	Não registra
Amasso (carícias calorosas)	Gír.	Não registra

Verbetes (acepção)	Aulete (2011)	Ferreira (2011)
Arretado (bom ou bonito)	N.E. Gír.	Não registra
Arretado (irritado)	PE Gír.	Não registra
Auê (confusão ou tumulto)	Gír.	Não registra

Fonte: Elaborada pelos autores.

As seis acepções registradas por Aulete (2011) e marcadas como gírias não têm suas entradas registradas em Ferreira (2011). É interessante destacar que há três acepções marcadas apenas com “Gír.” e outras três com marcas que indicam regionalismo, “N.E.” e “PE”, como é possível ver nos verbetes “aloprado”, “amasso” e “auê”, marcado apenas como gíria, “abestado” e “arretado”, com as marcas de regionalismo e gíria, a seguir:

amasso (a.mas.so) *sm.* 1 Ação ou resultado de amassar. 2 *Gír.* Beijos abraços e carícias (ger. Calorosos) (AULETE, 2011, p. 39)
abestado (a.bes.ta.do) *a.* N.E. *Gír.* Bobo, tolo, lesado. **a.bes.tar** v. (AULETE 2011, p. 4)
arretado (ar.re.ta.do) *a* 1 N.E. *Gír.* Bom, legal, bonito etc. 2 *PE Gír.* Irritado. (AULETE, 2011, p. 66)

Outro aspecto que merece destaque é o fato de as marcas geográficas serem usadas para indicar a abrangência de uso dos vocábulos com o sentido gírio. A combinação entre as marcas “gíria” e “brasileirismo” indica que aquele vocábulo no sentido gírio seria compreendido e utilizado em todo o Brasil, como afirmamos anteriormente. No caso dos verbetes “abestado” e “arretado”, a combinação entre as marcas “N.E.” ou “PE”, indicativas de nordeste e Pernambuco, respectivamente, e “gíria” indica que os vocábu-

los com sentido gírio teriam seu uso restrito à região nordeste do Brasil e, em seguida, ao Estado de Pernambuco. É importante destacar que Ferreira (2011) não registra os verbetes apontados por Aulete (2011) como palavras regionais, reforçando a visão de que essa obra adota uma perspectiva purista no registro da língua, pois, ao não apresentar os vocábulos gírios, não os considera como parte integrante do léxico da língua que se propõe a registrar.

Sobre a comparação entre as obras, é importante ter uma visão geral dos casos em análise. Colocando em evidência o quantitativo de cada caso encontrado, percebemos como a disparidade entre as obras em análise quanto à marcação do fenômeno gíria é acentuada. Vejamos a Tabela 3:

Tabela 3 – Resumo quantitativo das análises por categoria

Caso	Quant. (%)
Igualdade	5 (15,6%)
Divergência de marcação	6 (18,8%)
Ausência de aceção	15 (46,8%)
Ausência de verbete	6 (18,8%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como é possível observar, os dicionários em análise concordam quanto à marcação do fenômeno gíria em apenas cinco casos, correspondendo a 15,6% de nosso *corpus*. Dessa forma, somadas as quantidades referentes à divergência de marcação e às ausências de aceção e de verbete, temos que as obras apresentam 27 casos de discordância, correspondendo a 84,4% de nosso *corpus*.

Outro ponto que merece destaque é a diversidade de combinações adotadas pelas obras na marcação da gíria. Nas categorias acima, podemos ver que Aulete (2011) apresenta quatro combinações diferentes para a marcação de gírias, a saber, “Bras. Gír.”, “Bras. Fig. Gír.”, “N.E. Gír.” e “PE Gír.”. Já Ferreira (2011) apresenta apenas a combinação “Brasileirismo Gíria”. A nosso ver, esse aspecto indica que Aulete (2011) orienta melhor o consulente sobre o contexto e a situação de uso da entrada do verbete a partir das marcações.

Ainda sobre as combinações, se as observarmos em relação as suas quantidades, encontraremos outro dado interessante. Vejamos a Tabela 4.

Tabela 4 – Resumo quantitativo de combinações de marcas de uso

Marcação	Aulete (2011) (27 casos)	Aurélio (2011) (11 casos)	Total (38 casos)
Nenhum	11 (40,7%)	4 (36,4%)	15 (39,5%)
Brasileirismo	11 (40,7%)	7 (63,6%)	18 (47,4%)
Brasileirismo + Figurado	2 (7,4%)	-	2 (5,2%)
Nordeste	2 (7,4%)	-	2 (5,2%)
Pernambuco	1 (3,8%)	-	1 (2,7%)
Total de combinações	16 (59,3%)	7 (63,6%)	23 (60,5%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Das 27 acepções marcadas como gíria em Aulete (2011), um total de dezesseis apresentavam combinação de marcas de uso, atingindo quase 60% da amostra encontrada nesse dicionário. A combinação mais recorrente é a de “Bras. Gír.” que corresponde a pouco mais de 40% da amostra dessa obra. No caso de Ferreira (2011), como res-

saltamos anteriormente, só há uma combinação de marcas encontrada em nosso *corpus*, “*Brasileirismo Gíria*”; essa combinação aparece em sete das onze acepções marcadas como gíria nessa obra, perfazendo um total de 63,6% da amostra desse dicionário.

Dessa forma, o uso combinado de marcas de uso em nosso *corpus* alcança um total de 23 acepções, correspondendo a pouco de mais de 60% da amostra do *corpus*. Desse 23 casos, a combinação “*brasileirismo gíria*” se destaca com dezoito ocorrências, 47,4% da amostra do *corpus*. Essa regularidade, a nosso ver, mostra que os dicionários, em especial Aulete (2011), estão preocupados em descrever as sutilezas dos contextos de circulação desse léxico, apontando e restringindo as situações em que esses vocábulos são utilizados.

Diante das divergências encontradas, cabe tecer dois comentários. O primeiro já foi feito anteriormente, mas gostaríamos de enfatizá-lo. A complexidade do fenômeno gíria, a nosso ver, é o que dificulta a sistematização de um sistema de marcação com menos disparidades entre as obras. As transformações que a língua sofre ao longo do tempo fazem com que os dicionaristas não entrem em consenso quanto a melhor maneira de marcar vocábulos tidos como gírios.

O segundo comentário, de certa forma decorrente do primeiro, é a importância do contato com uma variedade de dicionários para tomar consciência sobre os fenômenos da língua e sobre as diversas abordagens adotadas em seu estudo. Nesse aspecto, o PNLD – Dicionários (BRASIL, 2012) pode servir de grande ajuda aos professores de lín-

gua portuguesa, em especial, ao levar para as escolas um acervo lexicográfico que proporciona diversas reflexões sobre a língua e seu estudo.

6 CONCLUSÃO

A partir dos resultados encontrados neste trabalho, podemos chegar à conclusão de que a gíria é complexa e isso se reflete nos dicionários. Primeiro porque é efêmera e muda constantemente e os dicionários impressos levam determinado tempo para ficarem prontos, então, às vezes, os dicionários podem não acompanhar essa mudança rápida. No âmbito dos estudos linguísticos, é possível perceber um esforço dos autores para mudar a percepção preconceituosa sobre o fenômeno gíria, no entanto, a Lexicografia precisa se abrir para essas discussões e rever suas práticas.

A hierarquia existente entre uma variedade se sobrepor à outra, determinando-se, assim, que uma variedade seja mais “elegante” ou mais “adequada” do que a outra decorre do julgamento sociocultural feito a partir do poder de discriminação que a sociedade detém para dizer qual variedade linguística é a ideal para ser usada pelos falantes da língua portuguesa e quais variedades linguísticas devem ser evitadas. Dessa forma, as demais variedades da língua portuguesa, consideradas “impróprias”, são excluídas em detrimento de uma única variedade. Esse julgamento é quase sempre resultado dos interesses de pessoas que gozam de melhor *status* sociocultural, já que a linguagem está relacionada com os aspectos da vida social.

No âmbito da Lexicografia, as marcas de uso orientam o consulente sobre o contexto e sobre a situação em que se usa determinada palavra, se não tem acesso a essas marcações, o consulente pode não ser tão bem orientado quanto à variedade gíria quando a saber como usá-la, quando usá-la e em que contexto ela passa a ser ou deixa de ser gíria.

No ambiente escolar, o professor pode se valer desses dicionários para discutir e desenvolver a criticidade do aluno. Abordando o verbete como um texto, portanto, instrumento que faz circular sentidos em nossa sociedade, o professor pode fazer seus alunos refletirem sobre a língua e seus usos de maneira mais efetiva, evidenciando as possibilidades de descrição e as escolhas empreendidas pelos autores em suas obras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nayane Carneiro. **A gíria como marca de uso nos dicionários escolares**. 2015. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português Bacharelado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2015.

AULETE. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

PATRIOTA, Luciene M. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção linguagem e linguística).

PONTES, Antônio L. **Dicionário para uso escolar**: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____. **Marcas de uso em dicionários escolares brasileiros**. Material didático, 09/2012.

PRETI, Dino. Transformação do fenômeno sociolinguístico da gíria. **ANPOLL**, n. 9, p. 213-226, jul./dez. 2000a.

_____. Dicionários de gíria. **Alfa**, SP, v. 44, p. 57-73, 2000b.

_____. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: PRETI, Dino (Org). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000c, p. 241-257.

STREHLER, René G. Marcas de uso nos dicionários. In: PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria P.; ISQUERDO, Aparecida N. (Orgs.). **Ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.

TONUS, Loraci Hofmann; CASAGRANDE, Emanuele. Registro linguístico de gírias usadas por adolescentes. **Synergismus scyentífica**, Pato Branco, 2007.

WELKER, Herbert A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

Estudo da relação verbo-visual no dicionário Aurelino

Tháisa Maria Rocha Santos¹

1 INTRODUÇÃO

A escrita, por muito tempo, teve um papel de autoridade na comunicação, principalmente pela falta de condições tecnológicas para um trabalho corriqueiro com imagens, sendo predominante o meio verbal em detrimento do meio visual, que, muitas vezes, é tratado como subordinado ao primeiro e é posto, em muitas situações, indevidamente, como adorno. No entanto, há teóricos, como Vieira (2007), que defendem ser o meio verbal apenas um dos modos de comunicação que nem sempre tem papel central, podendo até ser subordinado a outros modos. De acordo com Vieira (2007, p. 9), “os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais”. Dessa forma, “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011,

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professora de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE.

p. 136) e passam a exercer funções importantes na construção de sentidos dos textos.

Estamos vivendo a era da multimodalidade, na qual há uma mescla de recursos visuais e verbais, de forma que todos os modos de comunicação – não somente o verbal – são tratados como inteiramente capazes de comunicar e representar. Assim, o modo visual ganha notoriedade, pois as imagens representam um papel de extrema importância na vida contemporânea, já que somos bombardeados, a todo o momento, por imagens. A escrita tem, cada vez mais frequentemente, cedido lugar para a imagem, pois:

Nos dias de hoje, principalmente devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para obtenção de imagens digitais quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues. (GOMES, 2010, p. 80)

Em muitos livros didáticos – não só os de Língua Portuguesa, mas também os de todas as outras disciplinas –, já se percebe uma preocupação em se colocar imagens para dar suporte ao aprendizado.

Disso surge a necessidade de se estudar as possíveis relações entre imagens e textos para entender como essa junção pode, efetivamente, colaborar para a construção de sentidos.

Uma das obras voltadas para crianças que faz uso da relação texto-verbal e texto-visual é a lexicográfica, como o dicionário *Aurelinho*, que traz, em alguns verbetes, ilustrações que acompanham o texto-verbal para auxiliar o enten-

dimento da criança sobre determinado significado de um vocábulo. O estudo dessa relação verbo-visual trazida nos dicionários infantis faz-se necessário, visto que a obra lexicográfica se volta a um determinado público-alvo e que os recursos utilizados nela devem, pois, estar de acordo com a capacidade de apreensão do usuário, de modo a facilitá-la.

Ao nos depararmos com um dicionário infantil, percebemos, nas suas peculiaridades, a utilização de recursos multimodais: ilustrado, traz, na maioria das vezes, cores vibrantes, logo na capa; além disso, possui também uma estrutura maior, tanto no tamanho da página quanto no tamanho da fonte. Toda essa disposição não pode estar posta sem objetivos, pois os recursos multimodais devem ser utilizados de maneira coerente.

Nota-se que, quantitativamente, estudos sobre recursos multimodais têm crescido, mas, devido à importância desses, ainda precisam ser mais investigados. Em decorrência disso, vemos a necessidade de pesquisar a relevância da relação verbo-visual para o aprendizado infantil, principalmente em obras lexicográficas, visto que são importantes ferramentas na fase de aquisição da linguagem. Essas, muitas vezes, não são usadas adequadamente em sala de aula pelos professores por causa da falta de informação, proveniente da escassez de estudos de abordagem pedagógica desse gênero multimodal. Isso acontece, frequentemente, em decorrência de crenças errôneas, referentes ao uso de dicionários, as quais foram apontadas por Pontes e Santiago (2009).

Nosso trabalho se propõe, portanto, a estudar exatamente essas relações verbo-visuais dentro dos dicionários

infantis, buscando contribuir para a efetividade da utilização dessas obras por professores em sala de aula.

Sobre o uso de recursos visuais em dicionários infantis, acreditamos que eles devem ter um propósito voltado a facilitar o entendimento por parte da criança em relação ao(s) significado(s) da entrada, respeitando o nível de desenvolvimento mental em que se encontra o público-alvo ao qual o dicionário se destina, bem como trazer exemplos que contextualizem em que situações linguísticas os vocábulos poderão ser usados, mostrando a língua em seu pleno exercício.

Levando em consideração a carência de estudos nesse contexto específico, a proposta desta pesquisa é analisar um dicionário infantil bastante consagrado no mercado: *Aurelinho*. Considerando essa fonte, serão analisados todos os verbetes que designam nomes de animais e que tragam na sua composição texto verbal e visual, de forma a se investigar a contribuição da relação verbo-visual presente na obra para o aprendizado infantil.

Essa pesquisa será desenvolvida tendo como base teorias referentes à Multimodalidade e à Lexicografia, à luz das quais será feita uma análise descritiva do dicionário infantil em questão.

Primeiramente, abordaremos as características de dicionários infantis para, posteriormente, tratarmos das teorias referentes à relação verbo-visual, de acordo com Martinec e Salway (2010). Por último, exporemos uma amostra da análise de nosso objeto de estudo.

2 DICIONÁRIO INFANTIL E OS SEUS IMPORTANTES RECURSOS

Nossa escolha pela obra lexicográfica de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira deve-se ao grande prestígio da marca, ao uso escolar dos seus dicionários e ao fato de que a compra de obras lexicográficas se faz através de critérios que envolvem preço, indicação, renome da obra e da editora, mas não por meio do critério que julgamos de maior relevância: da escolha da obra que mais se adequa à necessidade do usuário. Na nossa pesquisa, os usuários são crianças no início da obtenção de conhecimentos linguísticos e, o que é primordial, no exercício da própria língua.

Segundo Zanatta (2006), na segunda metade do século XX, a produção lexicográfica passou a preocupar-se mais com a descrição, de forma que o ideal purista dos dicionários até então vigentes cedeu espaço ao critério do uso, de modo que surgiram obras cuja intenção era representar a língua com base no uso efetivo que dela é feito pelos falantes.

Pontes (2009), referindo-se a Gelpí Arroyo (2000), explica que, de acordo com os usuários, os dicionários especificam-se para um público geral, aprendentes e especialistas. Segundo Arroyo (2000) e Hernández (2000), citados por Pontes (2009), há pelo menos quatro tipos de grupos de usuários: os que possuem um bom conhecimento e domínio do idioma (falantes nativos ou bilíngues); aqueles que se encontram em período de aprendizagem da língua materna; os que se encontram em período de aprendizagem de língua estrangeira; e os especializados em áreas do conhecimento.

Pontes (2009), tendo como base o PNLD, cita os tipos de dicionários, de acordo com os usuários apresentados acima: “podem ser reconhecidos os seguintes tipos de dicionários: gerais, escolares, de aprendizagem, especiais e especializados” (PONTES, 2009, p. 30).

Os dicionários escolares, tipo que mais nos interessa nesta pesquisa, são obras monolíngues utilizadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem da sua própria língua. Teóricos como Pontes (2009) diferenciam dicionário infantil de dicionário escolar propriamente dito.

Ao nos depararmos com um dicionário infantil, percebemos as suas peculiaridades: normalmente ilustrado, traz, na maioria das vezes, cores vibrantes, logo na capa, e uma estrutura maior, tanto no tamanho da página quanto no tamanho da fonte. Além desses recursos, observamos a presença de imagens que se relacionam ao verbete. Essas imagens devem estar presentes para facilitar o entendimento da criança mediante a relação imagem-texto, de forma a se relacionar também com os exemplos de uso da palavra, ou seja, com todo o verbete textual, para facilitar a inserção da criança aprendiz no contexto em que a palavra é mais recorrida.

Já o dicionário escolar propriamente dito, segundo Haensh e Omeñaca (2004), citados por Pontes (2009), possui características bem marcantes, apresenta verbetes com bastantes informações que vão além da definição, como a ampliação paradigmática e sintagmática, mas nem todos contêm imagens vinculadas ao texto.

Em decorrência da necessidade de um estudo que analise a adequação dos dicionários aos seus leitores, tendo como base a relação imagem-texto, faremos neste trabalho a análise de alguns verbetes do dicionário *Aurelinho* (2008) e

a relação dos recursos linguísticos verbo-visuais presentes na obra, visto que a criança usuária necessita de mecanismos que facilitem sua aprendizagem do código linguístico, da associação dos vocábulos pertencentes à língua, de suas acepções e de seus contextos de uso.

3 O SISTEMA DE RELAÇÃO VERBO-VISUAL

Para que seja mais bem entendida a relação verbo-visual, necessita-se de um estudo teórico para que se dê a aplicação no estudo de dicionários infantis. Dessa forma, será adotada a teoria de Martinec e Salway (2005), que visa categorizar os diversos tipos de relação verbo-visual.

Martinec e Salway (2005) classificam as analogias entre imagem e texto dividindo-as em relações de *status* e em relações *lógico-semânticas*. Quanto às relações de *status*, podem ser **igual** ou **desigual**.

Na relação de *status* **igual**, a imagem inteira é relacionada ao texto inteiro, sendo os dois passíveis de serem entendidos separadamente. Dentro dessa classificação, a relação pode ser **independente** – quando texto e imagem não modificam um ao outro; as informações dadas por eles ficam em paralelo – ou **complementares** – quando texto e imagem modificam-se mutuamente.

Na relação de *status* **desigual**, a imagem inteira é subordinada à parte do texto ou o texto inteiro é subordinado à parte da imagem. Assim, nessa relação, o texto e a imagem só podem ser compreendidos em conjunto, já que um depende do outro e o modifica.

Já a relação *lógico-semântica* é dividida em **expansão** e **projeção**.

A **expansão** ocorre quando a relação entre a imagem e o texto proporciona uma representação que a imagem ou o texto, isoladamente, não dão conta de conceber. Ela pode ser de elaboração, extensão e ampliação.

A relação de elaboração é dividida em **exposição** – texto e imagem possuem o mesmo nível de generalidade: um reforça o outro – e **exemplificação** – texto e imagem têm diferentes tipos de generalidade, podendo ser a imagem mais geral (o texto exemplificando a imagem) ou o texto mais geral (a imagem exemplificando o texto). Na relação de extensão, o texto ou a imagem acrescentam uma nova informação. A analogia pode ser de **acréscimo** – quando a informação adicionada tem relação com a apresentada pelo outro modo – ou de **divergência** – quando a informação é oposta à apresentada pelo outro modo. Já a relação de ampliação traz o texto e a imagem qualificando um ao outro em termos de causa, modo, tempo e espaço.

A **projeção** apresenta eventos que, em uma mensagem, já foram representados em um modo e estão sendo representados em outro, podendo ser de locução e ideia.

A relação de locução possui a citação das próprias palavras emitidas; como exemplo, temos os balões de falas nas tirinhas. Já na relação de ideia, há o relato de um significado aproximado, como em balões de pensamentos (tirinhas) e em diagramas e textos.

Essa classificação de Martinec e Salway (2005) será utilizada como base para a análise das relações existentes entre os textos e as imagens que servem como *corpus* para este trabalho.

4 METODOLOGIA

Nesta pesquisa de base qualitativa, serão analisados todos os verbetes que designam nomes de animais e que contêm texto-verbal e texto-visual. Os verbetes serão analisados segundo as relações de *status* e as relações *lógico-semânticas* de Martinec e Salway (2005). Após a análise completa do objeto de estudo, uma amostra de 3 verbetes analisados (dos 54 que compunham nosso *corpus*) será exposta neste artigo para que, assim, ilustremos as conclusões às quais chegaremos.

5 ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM-TEXTO

Esta análise será feita a partir de 54 verbetes² retirados do dicionário *Aurelinho* (2008), os quais serão considerados no que concerne às relações existentes entre imagem e texto, usando como base a categorização de Martinec e Salway (2005).

2 Os verbetes foram delimitados aos que faziam referência a animais e que tivessem uma imagem para dar suporte ao texto. Todos os verbetes foram analisados, porém escolhemos três que poderiam ilustrar de uma maneira mais completa nossa análise.

Figura 1 – Verbete da entrada baleia



Fonte: Ferreira (2008, p. 50).

No verbete da palavra “baleia”, a relação texto-imagem de *status é desigual* e a relação quanto ao princípio *lógico-semântico* é de *expansão*, subcategorizando-se *elaboração*, conferindo-se uma *exemplificação*. Nesse caso, o texto verbal trata, sucintamente, das baleias no geral e depois traz uma particularidade das baleias, referindo-se à baleia-azul (que é a que vem representada na ilustração) e o fato de quase terem sido levadas à extinção. A relação dessa figura é bem específica, já que traz para a criança a imagem de um tipo de baleia e fala especificamente dele, ao contrário das outras figuras, que trazem um tipo do animal representando o animal como um todo.

Figura 2 – Verbetes da entrada bicho-da-seda

Bb

bicho-da-seda

bicho-da-seda (bi-cho-da-se-da) *substantivo*
Inseto cujas larvas se criam dentro de um casulo de fios de seda fina, utilizado para se fazer tecido de seda. O bicho-da-seda alimenta-se de folhas de amoreira. [Plural: *bichos-da-seda*.]

bicicleta (bi-ci-cle-ta) *substantivo*
Veículo de duas rodas, usado para transporte de pessoas ou para esporte. O que faz a bicicleta andar é o movimento dos pedais, levado às rodas por meio de uma corrente.

bico (bi-co) *substantivo*
1. Parte saliente e dura da boca das aves e de outros animais. 2. Parte pontiada ou fina de muitos objetos: o *bico do sapato*. 3. Parte de um objeto, em forma de tubo, por onde sai o que está dentro: o *bico do bife*.

bife (bi-fe) *substantivo*
Fatia de carne, de fígado, etc., frita ou grelhada.

O fabricante de óculos alemão Johann Lippershey inventou o telescópio em 1608.

binóculo



bigode (bi-go-de) *substantivo*
1. Parte da barba que nasce sobre o lábio superior dos homens. 2. Conjunto de pelos mais compridos e duros que nascem no focinho de alguns animais: O gato tem *bigode*.

bilhete (bi-lhe-te) *substantivo*
1. Carta simples e curta. 2. Papel ou cartão impresso que se compra para poder entrar em cinemas, teatros, etc.; entrada, ingresso. 3. Papel impresso que se compra para poder viajar de ônibus, de avião e em outros veículos; passagem.

bimestre (bi-mes-tre) *substantivo*
Período de dois meses.

binóculo (bi-nô-cu-lo) *substantivo*
Instrumento que possui lentes que aumentam o tamanho do que se vê, usado para observar cenas ou objetos que estão distantes, fazendo parecer que estão mais próximos: Pedro levou o *binóculo* para ver melhor a corrida.

56

Fonte: Ferreira (2008, p. 56).

Ao analisar o verbete da palavra “bicho-da-seda”, percebemos que o texto visual classifica-se, em relação ao *status* – apesar de na imagem conter mais informações condizentes com o texto do que nos demais verbetes analisados, (já que na imagem constam folhas de plantas representando as folhas de amoreira, as quais são alimento do bicho-da-seda) – como *desigual*, pois a imagem inteira é ainda subordinada somente à parte do texto, uma vez que nela não é retratada a forma de reprodução do animal, fato presente no texto verbal. Em relação ao princípio *lógico-semântico*, a figura representa *expansão*, subcategorizando-se *elaboração*, confirmando-se uma *exemplificação*, já que o texto e a imagem têm diferentes tipos de generalidade.

Figura 3 – Verbete da entrada cachorro



Fonte: Ferreira (2008, p. 63).

A relação entre texto verbal e texto visual presente no verbete ‘cachorro’ é a única que foge dos padrões de interação verbo-visual do dicionário em análise. No texto verbal, explica-se o significado de ‘cachorro’ como “qualquer cão”, e, no texto visual, podemos verificar a imagem de um cão que enquadra-se no significado de “qualquer cão”. Nesse verbete, podemos perceber que, quanto ao *status*, possui uma *igualdade*, pois o texto visual inteiro é relacionado ao texto verbal inteiro, sendo os dois autônomos um em relação ao outro. Dentro dessa classificação, a relação é **independente** – já que o visual e verbal não modificam um ao outro; as informações dadas por eles ficam em paralelo.

Quanto à análise *lógico-semântica*, verificamos uma *projeção*, em decorrência de os textos visual e verbal já terem sido representados em um modo e serem representados em outro. Notamos que, nesse verbete, não houve nenhum exemplo que contextualizasse de que maneira se dá o uso do vocábulo.

6 CONCLUSÃO

Das entradas correspondentes a nomes de animais, 54 apresentam texto verbal e visual. Dos 54 verbetes analisados, 53, em relação ao *status*, classificam-se como **desigual**; e, nas relações *lógico-semânticas*, classificam-se como **expansão**, subcategorizando-se em **elaboração** do tipo **exemplificação**. Apenas 1 dos animais (cachorro) foi classificado em *status* **igual** do tipo **independente**, e relação *lógico-semântica* de **projeção**.

Diante dos resultados, devemos pensar por que o dicionário em análise opta por apenas uma forma de abordagem multimodal e quais objetivos e finalidades estão envolvidos. Pela análise que fizemos dos verbetes sobre animais no Dicionário *Aurelino*, pudemos perceber que a relação de *status* em sua quase totalidade se dá em desigualdade, havendo uma subordinação do texto visual ao verbal. A disponibilidade dessas relações verbo-visuais no dicionário *Aurelino* pode ter se dado por escolha dos diretores em decorrência da pouca idade dos seus usuários e da tentativa de se padronizar a obra com relações verbo-visuais que sejam mais simples de entendimento e que apenas ilustrem parte do que é posto no verbe.

No que diz respeito às relações *lógico-semânticas*, o que se verifica é a *expansão*, pois uma não ocorre isoladamente da outra. Nessa perspectiva, a *elaboração* é a preponderante, mais especificamente a *exemplificação*. O que pode ser observado nas imagens apresentadas dos verbetes analisados é o texto visual exemplificando o verbal, ou seja, as

imagens servem de ilustração ao texto considerado principal, o texto verbal.

De todo modo, já se vislumbram, com os estudos verbo-visuais, novos caminhos a serem percorridos, tendo, enfim, a compreensão de que, em várias situações, o visual, posto junto ao verbal, poderia ser mais eficiente e que os dicionários infantis alcançariam mais facilmente as necessidades de seus usuários se os recursos verbo-visuais fossem abordados e estudados em sala de aula, por exemplo.

REFERÊNCIAS

DIONISIO, Ângela. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

FERREIRA, Aurélio. **Aurelinho**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

GOMES, Luiz F. **Hipertextos multimodais: Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.

PONTES, Antônio L. **Dicionário para uso escolar**. O que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009

PONTES, Antônio L.; SANTIAGO, Márcio. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, Francisco J. (Org). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE,

2009.

VIEIRA, Josenia. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZANATTA, Flávia. **Análise de dicionários de uso do espanhol e do português**. 2006. 83 f. Monografia (Licenciatura em letras) – Instituto de letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Sobre os autores

ANTÔNIO LUCIANO PONTES



Possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É Professor Titular no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissionalizante de Letras (PROFLETRAS). Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Participa como membro-efetivo do GT Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, da ANPOLL. Desenvolve pesquisa nas áreas de Geolinguística e Lexicografia teórica, fazendo interface com a Teoria da Multimodalidade, a Análise do Discurso e a Geografia Linguística. Autor de diversos livros, capítulos e artigos sobre Metalexicografia Pedagógica, Lexicografia Multimodal, Lexicografia prá-

tica. Atualmente integra a equipe do Atlas Linguístico do Brasil e do Projeto Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF/UERN) e líder do Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE), cadastrados no CNPq. Contato: pontes321@hotmail.com

CLAUDIA ZAVAGLIA



É Livre-Docente em Lexicografia e Lexicologia desde 2009. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado em Língua e Literatura Italiana pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de São José do Rio Preto - SP - IBILCE. Desde 2003, atua na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE, na linha Lexicologia e Lexicografia, direcionando suas pesquisas, substancialmente, para os estudos lexicográficos, lexicológicos e tradutológicos. Contato: zavaglia@ibilce.unesp.br



Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Especialista em Tradução em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora de inglês no Centro de Línguas – IMPARH da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Lecionou no curso de Letras-Inglês da Universidade Vale do Acaraú e no curso de Letras/Inglês do Programa Magister da UECE. Também foi tutora e coordenadora de disciplinas no curso Semipresencial Letras-Inglês do Instituto UFC Virtual/UAB. Participou de cursos para profissionais de Língua Inglesa na Universidade de Alberta, Edmonton, CA, em 2012 e 2016. Fundadora e membro integrante do grupo de estudos Lexicografia, Terminologia e Ensino - LETENS, vinculado à UECE. É uma das organizadoras e autoras do livro “Yes, nós temos memória!”, publicado pelas Editoras UfC. Contato: ednavma@gmail.com.

FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA



Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2009) e especialista em Estudos Clássicos pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2009). Já atuou como professor de Semiótica da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); e de Psicolinguística, Sociolinguística e Latim da Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Participa do Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/ UECE), é co-fundador do Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada (LiA/ URCA) e do Grupo de Pesquisas em Estudos Clássicos e Linguísticos (GREC/ URCA). Possui vários textos publicados na revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*. Atua nos seguintes temas: Terminologia, Ensino, Lexicografia, Surdez e Estudos Clássicos. Contato: ed0904@gmail.com

FRANCISCO IACI DO NASCIMENTO



Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, com interesse na área de Lexicografia. Possui Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, pela Faculdade Vale do Jaguaribe (2006), e Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011), Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1998) e Graduação em Administração com Foco em Gestão Pública pela Universidade Federal do Ceará (2014). Atualmente, é professor efetivo da EEM José Francisco de Moura, pertencente à rede de ensino do Estado do Ceará. Membro do grupo de estudos LETENS. Temas de interesse: Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Dicionário Infantil, Dicionário Ilustrado, Linguística de Corpus, Semiótica Social e Multimodalidade. Contato: iacipalhano@gmail.com

GLAUBER LIMA MOREIRA



Graduado em Letras Português/Espanhol e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2009). Doutorando em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF), com bolsa CAPES. Atua como Professor de Espanhol do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Lexicologia e Lexicografia. Possui o Diploma de Proficiência em Língua Espanhola - D.E.L.E. Pesquisa e divulga o uso do dicionário como ferramenta de ensino/aprendizagem na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Também faz parte do ALiB - Atlas Linguístico do Brasil - como bolsista voluntário na equipe do Ceará, sob orientação e coordenação dos professores Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes e Profa. Dra. Socorro Aragão. É membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo - EITUR/UFPI; Lexicografia, Terminologia e Ensino - LETENS/UECE; e Grupo INFOLEX/IULA, da Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona-Espanha. Contato: glauberlimamoreira@gmail.com

HUGO LEONARDO GOMES DOS SANTOS



Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Natural de Fortaleza, Ceará, é licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e mestre em Linguística Aplicada também pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É membro do grupo de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino), onde desenvolve estudos sobre Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Multimodalidade e Linguística Sistêmico-Funcional. Atualmente, atua como professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE. Contato: prof.hugoleo13@gmail.com

JOSÉ HIPÓLITO XIMENES DE SOUSA



Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, com interesse na área de Linguagem, Tecnologia e Ensino (2013). Possui Especialização no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010) e Graduação em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Atualmente, é professor efetivo no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, pertencente à rede de ensino do Estado do Ceará. É membro dos grupos de pesquisa LEV (Leitura do Verbal ao Visual) e LENT (Linguística, Ensino e Tecnologias). Contato: hipolitoximenes@gmail.com

LORENA AMÉRICO RIBEIRO FECHINE



Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Ceará (2002), especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (2007), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2013) e doutoranda em Linguística Aplicada nesta universidade. Professora e coordenadora da disciplina Língua Inglesa na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará. Membro do grupo de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino). Desenvolve pesquisa na área da Metalexigrafia, através da análise de dicionários de língua inglesa sob uma perspectiva metadiscursiva e multimodal. Contato: lorafechine@yahoo.com.br

LUCIMARA ALVES COSTA



É graduada em Letras (Português/Inglês e suas respectivas literaturas) pela Uniesp de Presidente Epitácio - SP; mestra em Letras, com especialização em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto - SP; e doutora em Traducción y Ciencias del lenguaje, pela Universidad Pompeu Fabra - UPF, Barcelona- Espanha. Atualmente, é pós-doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - PUCV, Chile. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Contato: lucimara.costa@hotmail.com

MÁRCIO SALES SANTIAGO



Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Convidado pelo grupo de pesquisa IULATERM, realizou estágio Pós-Doutoral em Terminologia no Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) da Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona. Foi pesquisador do CNPq/FUNCAP modalidade Desenvolvimento Científico Regional (DCR) no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também realizou Pós-Doutorado em Linguística Aplicada. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua no Departamento de Letras do CERES e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atua ainda como professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFC. É fundador e líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Lexicais - LABLEX (UFRN) e segundo líder do grupo de pesquisa LETENS (UECE). Foi vice-presidente da Rede Ibero-americana de Terminologia (RITerm) no biênio 2012-2014 e avaliador técnico do Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários (PNLD 2012), do Ministério da Educação. Contato: www.docente.ufrn.br/msantiago

MARIA TERESA CABRÉ



Doutora em Filologia Românica pela Universidade de Barcelona (1977) e catedrática emérita na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Pompeu Fabra. É presidente da Secció Filològica do Institut d'Estudis Catalans. Foi fundadora e a primeira diretora do centro catalão de terminologia Termcat, entre 1985 e 1989, e criou e dirigiu o Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) da Universidade Pompeu Fabra, entre 1994 e 2004. No âmbito do IULA, é a fundadora do grupo de investigação IULA-TERM (Léxico, terminologia, discurso especializado e engenharia linguística) e a diretora do Observatori de Neologia desde sua criação em 1988. Sua investigação se centra na lexicologia, na terminologia, no discurso especializado e na neologia. Dentre suas publicações, destacam-se: *La Terminología. La teoria, els mètodes, les aplicacions* (1992) (traduzida para o castelhano, o inglês e o francês), *A l'entorn de la paraula* (1994) e *La Terminología: Representación y comunicación* (1999). Foi-lhe concedida a Medalha Narcís Monturiol ao mérito científico por sua dedicação

docente e investigadora na Universidade de Barcelona e na Universidade Pompeu Fabra e por sua contribuição para o desenvolvimento da linguística aplicada catalhena, basicamente na lexicografia e na terminologia (1996). No âmbito acadêmico, obteve o prêmio do Consell Social da Universidade Pompeu Fabra pela Qualidad na Docència (2009) e é Doutora Honoris Causa pela Universidade Ricardo Palma (Lima, 2006), professora honorária da Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima, 2006) e membro de honra do Colegio de Traductores del Perú (Lima, 2006). A nível internacional, foi premiada com o prêmio internacional Eugen Wüster (2007) e foi reconhecida como Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres pelo Ministério da Cultura e da Comunicação da República Francesa (2008). Contato: teresa.cabre@upf.edu

NÁDIA MARIA DOS SANTOS PINHO



Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Língua Portuguesa e Arte/Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Durante a graduação, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/URCA) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS-URCA). Faz parte do Grupo de Linguística Aplicada direcionada ao estudo de surdez (LiA/URCA). Atua nas áreas de pesquisa: Lexicografia Pedagógica, Surdez, Linguística Textual, Literatura Brasileira e Teoria da Literatura. Contato: nadiapinho97@hotmail.com

NAYANE CARNEIRO ARAÚJO



Graduada em Letras - Língua Portuguesa – e mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Lexicografia e Sociolinguística. Participa do grupo de pesquisa LETENS: Lexicografia, Terminologia e Ensino. Possui também experiência como Auxiliar de Língua Portuguesa no curso Kumon. Atualmente, exerce o cargo de Tutoria da disciplina de Comunicação Oficial na Faculdade Ateneu. Contato: nay.carneiro@yahoo.com.br

THAÍSA MARIA ROCHA SANTOS



Natural de Fortaleza, Ceará, é graduada em Letras Portugêses Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino), tem como principais áreas de estudo a Lexicografia, a Multimodalidade, o Metadiscorso e o Ensino de Línguas. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Contato: thai-sa.r.s@hotmail.com

VALDECY DE OLIVEIRA PONTES



Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto III na graduação em Letras-Português/Espanhol e nos Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Estudos da Tradução (POET), ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: valdecy.pontes@ufc.br