


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RENATO RODRIGUES PEREIRA

O DICIONÁRIO PEDAGÓGICO E A
HOMONÍMIA: em busca de parâmetros didáticos



ARARAQUARA – S.P.
2018

RENATO RODRIGUES PEREIRA

O DICIONÁRIO PEDAGÓGICO E A HOMONÍMIA: em busca de parâmetros didáticos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2018

Pereira, Renato Rodrigues
O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de
parâmetros didáticos / Renato Rodrigues Pereira – 2018
209 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

1. Lexicografia Pedagógica. 2. Unidades Léxicas
homônimas. 3. Parâmetros lexicográficos. 4. Léxico. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RENATO RODRIGUES PEREIRA

O DICIONÁRIO PEDAGÓGICO E A HOMONÍMIA: em busca de parâmetros didáticos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 06/04/2018.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara - SP.

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Tribessi Patrício Dargel
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Cassilândia.

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Aparecida Negri Isquerdo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Claudia Zavaglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São José do Rio Preto/IBILCE.

Membro Titular: Prof^a Dr^a María Teresa Fuentes Morán
Universidade de Salamanca. Faculdade de Tradução e Documentação. Salamanca, Espanha.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Quando oferecemos algo a alguém, significa que queremos consagrar laços de relação, perpetuando o hoje para que o futuro se torne a soma dos sentimentos vividos.

De forma especial, devoto este trabalho a Deus, meu sustentáculo, quem me permite ser o que sou em meu livre arbítrio, nascer e renascer, reconstruir-me a cada instante, seja em pensamentos, palavras ou atitudes diárias de vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que melhor se aplica ao sentimento que me consome. A cada atitude, palavra de incentivo, olhar, questionamento ou silêncio, sou grato. Carinhosamente, externo meu reconhecimento a todos aqueles que estiveram comigo nessa etapa de minha vida, em especial:

À família

Aos meus amados velhinhos, *Ginacé Barbosa Pereira* e *Eurípedes Rodrigues da Silva*, pais dedicados que me deram exemplos de amor, de honestidade, de cumplicidade, de humildade e, acima de tudo, de fé em Deus. Obrigado pela vida dedicada a mim e aos meus irmãos, por todos os cuidados dispensados a esse filho que vos ama hoje e amará eternamente, em quantas vidas tivermos.

Aos meus *irmãos* e *irmãs*, por entenderem que minhas ausências eram necessárias e por sempre torcerem por mim em minhas peripécias acadêmicas e pessoais. Amor incondicional é o que sinto por vocês.

Ao meu companheiro de vida, meu amigo, meu esposo *Rainier Souza Guedes*. Sim, sem meias palavras. Acho que o momento não necessita de eufemismos. Você chegou em minha vida como um raio de luz que ilumina a escuridão que, naquele momento, pairava sobre meu ser. Cuidou de mim, me acompanhou em cada momento de investigação, nos eventos, nos questionamentos do tipo: e a tese, como está? Isso significava que, para ele, eu não estava me dedicando como deveria. Na realidade, eu estava. Aproveitava os momentos que ele estava trabalhando para me dedicar à tese, pois, quando chegava, queria dedicar-me também a ele, a nós, aproveitar os momentos juntos. Afinal, a vida não é feita só de trabalho. Obrigado por cuidar do meu corpo e da minha alma.

Aos professores

“Siempre habrá un profesor [...] que transmita el bagaje [...] que hemos heredado de quienes lucharon antes y que tenemos el compromiso de transmitir a quienes nos sigan, para poder enfrentar nuestra propia muerte con la

conciencia de haber sido un eslabón en la cadena [...]”

Ramón Menéndez Pidal¹

Ao meu orientador, o *Prof. Dr. Odair Luiz Nadin*, ou simplesmente *Odair*, como ele mesmo gosta de ser chamado. Expressar com palavras o sentimento que lhe tenho é difícil. Sua capacidade de ser um ser de luz transcende sua também capacidade momentânea de entender o quanto é importante às pessoas ao seu redor. Eu poderia utilizar vários predicativos para tentar descrevê-lo. Porém, valer-me-ei somente de alguns que, para mim, são de especial importância: trabalhador, determinado, humilde, pai amoroso, amigo. Obrigado por cada conversa acadêmica e pessoal, pelos conselhos, pela acolhida em sua casa e no seu coração de amigo, de professor, de pesquisador. Obrigado por acreditar mais em mim do que eu mesmo!

Aos *professores* do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de Araraquara/SP, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e exemplos a serem seguidos.

À *Profª Drª Marina Célia Mendonça* que, quando estava na condição de coordenadora do Programa, dedicou-me prestimosa atenção e cuidado em todos os momentos necessários.

Aos integrantes da banca examinadora, manifesto os meus mais sinceros agradecimentos. Para tanto, de acordo com a cronologia em que as respectivas professoras passaram a fazer parte de minha vida, exprimo minha gratidão.

Profª Drª Ana Paula Tribesse Patricio Dargel: quem me iniciou na ciência, ainda na graduação. Seus conselhos, orientações e sugestões sempre me foram muito importantes. E continuam sendo, à medida que nossa relação transcendeu a mera formalidade que por vezes existe entre professor e aluno.

Profª Drª Aparecida Negri Isquerdo: deu continuidade em meu processo de aprendizagem no âmbito da ciência, no mestrado, orientando-me para que seguisse os melhores caminhos acadêmicos, sempre com honestidade e seriedade com os princípios teóricos e metodológicos. Saiba que aprendi muito com seus ensinamentos e que os utilizo enquanto profissional.

Profª Drª Claudia Zavaglia: autora de um dos primeiros textos que li sobre a homonímia e lexicografia, serviu-me de inspiração para dar continuidade às minhas inquietações investigativas no âmbito da Lexicografia Pedagógica. Externo meus mais

¹ In: Abad Nebot (2001, p. 11).

sinceros agradecimentos pela atenção e disponibilidade sempre a mim dispensadas com tanta dedicação.

Profª Drª María Teresa Fuentes Morán: a ella me expreso en la lengua española, puesto que me encanta ir y venir por el mundo mágico de esa lengua. Le agradezco muchísimo por todas las contribuciones, desde el debate de mi proyecto de tesis, hacia el examen de cualificación y la defensa. Gracias por la atención y el apoyo a mí desprendido en cada oportunidad que tuvimos al discutir sobre mi objeto de investigación.

Às professoras suplentes, meu muito obrigado pela disponibilidade, pela leitura do trabalho e pelas importantes contribuições. A cada uma de vocês, exprimo algumas de minhas sinceras palavras.

Profª Drª Ana Cláudia Castiglioni: amiga de longa jornada e excelente profissional. Um exemplo desses seres que são colocados na terra para iluminar a vida daqueles que têm a honra de estagiar ao seu lado. Sou grato a Deus por tê-la em minha vida e em meu coração de amigo.

Profª Drª Elizabete Aparecida Marques: exemplo de profissional e ser humano. Expresso com carinho e amizade meus sentimentos de gratidão pela atenção, pelas conversas em momentos oportunos e disponibilidade sempre.

Profª Drª Viviane Cristina Poletto Lugli: sou muito grato por suas contribuições enquanto profissional e amiga nesse processo de doutoramento. Que seu sorriso continue transmitindo alegria a todos a sua volta.

A todos, meus agradecimentos pelas valiozíssimas contribuições em cada etapa, assim como meu reconhecimento pelo excelente trabalho que vêm desenvolvendo com muita competência.

Ademais...

À Mariana Daré Vargas pela prestimosa atenção à época das disciplinas, quando muito conversávamos sobre os vários assuntos acadêmicos e pessoais. Obrigado pela estadia, pelas trocas de materiais, pelas companhias nas viagens a eventos, por todo o carinho.

À Gabriela Gerônimo, um ser iluminado que me transmitia tranquilidade, contentamento, paz. Acho que é pelo seu modo de ver a vida, com mais calma, desprendimento, que fez com que minha admiração por você fosse uma realidade. Sou grato por sua presença, ainda que distante, em minha vida.

À Lígia de Grandi, pessoa de admirável elegância misturada com simplicidade, humildade e competência. Agradeço por sua amizade e carinho.

À querida amiga Daniela de Souza Costa, pela ajuda na conferência, quando não tradução das citações em inglês. Obrigado pela atenção, pelo carinho, por sua amizade que para mim é a demonstração do verdadeiro encontro de almas.

À Camila André do Nascimento, pessoa que se tornou muito importante para mim. Uma amiga, uma colega de trabalho, uma irmã de jornada terrena. Obrigado por sua amizade e carinho.

A todos os colegas, amigos e amigas integrantes do GPEL – Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino, sou grato pelo trabalho em equipe, pelo aprendizado. Obrigado por me receberem com tanto carinho.

Às amigas pesquisadoras do Projeto ATEMS – Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul, meu agradecimento por todo o apoio no período que não pude contribuir como deveria. Tenho um carinho, para não dizer amor, muito especial por vocês.

A todos os profissionais que compõem o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pela presteza, atenção e educação de sempre.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de doutorado.

Enfim, sirvo-me de um trecho que à época de minha dissertação de mestrado utilizei como epígrafe daquele texto. Trata-se de uma passagem de uma das reflexões do nosso saudoso *Charles Chaplin*, quem ressaltou com muita sabedoria a importância de se “ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e viver com ousadia, pois o triunfo pertence a quem se atreve, e a vida é muito bela para ser insignificante”. Esse pensamento é a mais pura representação de meu ser. E acredito ser também o de muitos de vocês a quem admiro tanto, pessoas que se permitem ser, assim como permitem que sejam, que vivem sempre com a ânsia do novo, da inquietação de fazer algo diferente, de descobrir o mundo e suas distintas possibilidades que nos fazem ser quem somos: seres em eterna construção e evolução.

No es difícil encontrar el camino. Lo difícil es saber andarlo, adecuar las fuerzas del recorrido, elegir y seleccionar los atajos.”

Ivana Alochis ²

² (ALOCHIS, 2007, p. 11).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta parâmetros de organização hiper, macro e microestrutural de formas lexicais homônimas em espanhol para dicionários pedagógicos destinados a aprendizes brasileiros. Justifica-se nossa investigação à medida que percebemos, enquanto docente, pesquisador e aprendiz do espanhol, não ter havido uma sistematicidade na organização macro e microestrutural de unidades léxicas homônimas nos dicionários que temos utilizado em nossas aulas. Estabelecemos como objetivos, portanto, discorrer sobre a homonímia nas perspectivas sincrônica e diacrônica com vistas a estabelecer critérios metodológicos para o processo de inventário de homônimos para comporem macroestruturas de dicionários pedagógicos, analisar como se dá o tratamento de unidades léxicas homônimas em dicionários de diferentes tipologias, com a intenção de verificar se os diferentes tipos de homônimos são contemplados nos dicionários e, também, se são registrados de forma didática nas obras, possibilitando atender especialmente as necessidades dos estudantes que se encontram em níveis iniciais de aprendizagem. Para tanto, orientamo-nos pelos princípios teórico-metodológicos da Lexicografia Pedagógica e da Lexicologia. Ademais, guiamo-nos pelas seguintes questões: i) os diferentes tipos de formas homônimas, tanto no espanhol quanto no português, fazem parte das macroestruturas dos distintos dicionários analisados? ii) os tratamentos homonímicos existentes em diferentes dicionários atendem às necessidades dos aprendizes dessas línguas? iii) dos distintos tratamentos homonímicos existentes nos dicionários analisados, há algum que pode contribuir para o desenvolvimento da competência léxica do brasileiro aprendiz de espanhol? Nesse contexto, analisamos vinte dicionários de distintas tipologias: monolíngues geral; escolares de espanhol e português; bilíngues espanhol/português e espanhol/com outras línguas e semibilíngues espanhol/português. Os resultados de nossa investigação permitiram-nos verificar distintos posicionamentos de autores que versam sobre a homonímia em dicionários, bem como nos próprios repertórios lexicográficos analisados, de modo que não foi possível encontrar um tratamento homonímico de organização macro e microestrutural homogêneo e didático. A partir das questões que nortearam nossa pesquisa e da amostra dos tipos de homônimos que utilizamos para nossas análises, pudemos evidenciar que: i) as unidades léxicas homônimas não são contempladas na maioria dos repertórios lexicográficos analisados e, quando são, não possuem um tratamento coerente com as informações disponíveis nas páginas iniciais; ii) tal incoerência pode dificultar o aprendizado de forma mais pragmática; iii) embora os tratamentos homonímicos que julgamos pertinentes sejam importantes, como os daqueles dos dicionários de língua portuguesa, eles ainda não contemplam todos os tipos de homônimos e apresentam disposições que não consideramos adequadas a aprendizes brasileiros de E/LE. Isso porque, ainda que haja informações sobre as HNH no final de cada verbete, tais tratamentos não possuem exemplos de uso que possam remeter aos significados homonímicos da palavra em questão, inibindo, desse modo, a percepção espontânea e rápida do aluno ao pesquisar uma das formas homônimas. Em face disso, apresentamos parâmetros lexicográficos de organização hiper, macro e microestruturais de unidades léxicas homônimas homógrafas homófonas e homófonas não homógrafas, destinados especificamente a dicionários pedagógicos dirigidos a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira de níveis iniciais de aprendizagem.

Palavras – chave: Lexicografia Pedagógica. Formas homônimas. Dicionários pedagógicos. Parâmetros lexicográficos didáticos.

RESUMEN

Esta tesis presenta parámetros de organización hiper, macro y microestructural de unidades léxicas homónimas en español para diccionarios didácticos destinados a aprendices brasileños. Se justifica nuestra investigación a medida que percibimos, en cuanto docente, investigador y aprendiz de español, que no ha habido una sistematicidad en la organización de unidades léxicas homónimas en los diccionarios que hemos utilizado en nuestras clases. Establecemos como objetivos, por lo tanto, discurrir respecto a la homonimia en las perspectiva sincrónica y diacrónica con la intención de establecer criterios metodológicos al proceso de inventario de homónimos para que compongan macroestructuras de diccionarios didácticos, analizar cómo ocurre el tratamiento de unidades léxicas homónimas en diccionarios de diferentes tipologías, con el propósito de verificar si los distintos tipos de homónimos son contemplados en los diccionarios y, además, si están registrados de forma didáctica en las obras, posibilitando atender las necesidades de los estudiantes que se encuentren en niveles iniciales de aprendizaje en especial. Para tanto, nos orientamos por los principios teórico-metodológicos de la Lexicografía Pedagógica y de la Lexicología. Todavía, nos guiamos por las siguientes cuestiones: i) ¿los diferentes tipos de formas homónimas, tanto en español como en Portugués, componen las macroestructuras de los distintos diccionarios analizados? ii) ¿los tratamientos homónimos existentes en diferentes diccionarios atienden las necesidades de los aprendices de esas lenguas? iii) de los distintos tratamientos homónimos existentes en los diccionarios analizados, ¿hay alguno que puede contribuir para el desarrollo de la competencia léxica del brasileño aprendiz de español? En este contexto, analizamos veinte diccionarios de diferentes tipologías: monolingües general y escolar de Español y Portugués, bilingües Español/Portugués y Español/con otras lenguas y semibilingües Español/Portugués. Los resultados de nuestra investigación nos permitieron verificar distintos posicionamientos de algunos autores que versan sobre la homonimia en diccionarios, así como en los propios repertorios lexicográficos analizados, de modo que no fue posible encontrar un tratamiento homonímico de organización híper, macro y microestructural homogéneo y didáctico. Desde las cuestiones que nos guiaron en la investigación y de la muestra de los tipos de homónimos que utilizamos en los análisis, pudimos evidenciar que: i) las unidades léxicas homónimas no son contempladas en la mayoría de los diccionarios analizados y, cuando son, no poseen un tratamiento coherente con las informaciones disponibles en las páginas iniciales; ii) esa incoherencia puede dificultar el aprendizaje de forma más pragmática; iii) aunque los tratamientos homonímicos que juzgamos pertinentes sean importantes, como los de aquellos de los diccionarios de lengua portuguesa, ellos todavía no contemplan todos los tipos de homónimos y presentan disposiciones que no consideramos adecuadas a aprendices brasileños de E/LE. Por ello, aunque haya informaciones sobre los HNH al final de cada artículo, tales tratamientos no poseen ejemplos de uso que puedan remitir a los significados homonímicos de la palabra en cuestión, inhibiendo, así, la percepción espontánea y rápida del alumno al buscar una de las formas homónimas. En consecuencia, presentamos parámetros lexicográficos de organización de unidades léxicas homónimas homógrafas homófonas y homófonas no homógrafas, destinados específicamente a diccionarios didácticos dirigidos a aprendices brasileños de Español como lengua extranjera de niveles iniciales de aprendizaje.

Palabras-clave: Lexicografía Didáctica. Formas homónimas. Diccionarios didácticos. Parámetros lexicográficos didácticos.

ABSTRACT

This research proposes macro and microstructural organization parameters of homonymous lexical forms in Spanish for pedagogical dictionaries destined to Brazilian apprentices. Our research is justifiable as we perceive, as a teacher, researcher and Spanish apprentice, that there has not been a systematicity in the macro and microstructural organization of homonymous lexical units in the dictionaries that we have used in our classes. Therefore, we established, as objectives, to realize a bibliographic review of the General and Pedagogical Lexicography as a way of acquiring theoretical and methodological support for our investigation; to reflect on the homonymy in the synchronic and diachronic perspectives in order to establish methodological criteria for the homonyms inventory process to compose nomenclatures of pedagogical dictionaries; to analyze how the homonymous lexical units are treated in dictionaries of different typologies, with the intention of verifying if the different types of homonyms are contemplated in the dictionaries and also if they are recorded in a didactic way in the works, making it possible to attend especially the needs of the students at initial levels of learning. For this, we are guided by the theoretical-methodological principles of the Pedagogical Lexicography and Lexicology. In addition, we are guided by the following questions: i) the different types of homonymous forms, both in Spanish and in Portuguese, are part of the nomenclatures of the different dictionaries analyzed? ii) do the homonymous treatments in different dictionaries meet the needs of these languages learners ? iii) of the different homonymous treatments in the analyzed dictionaries, is there any one that can contribute to the Brazilian apprentice of Spanish lexical competence development? In this context, we analyzed 20 dictionaries of different typologies: general monolingual, school Spanish and Portuguese, bilingual Spanish/Portuguese and Spanish/with other languages and semi-bilingual Spanish/Portuguese. The results of our investigation allowed us to verify different positions of authors that deal with homonymy in dictionaries, as well as in the lexicographic repertoires analyzed, so that it was not possible to find a homonymic treatment of macro and microstructural organization it was homogeneous and didactic. From the questions that guided our research and the sample of homonymous types that we used for our analyzes, we could show that: i) the homonymous lexical units are not contemplated in most of the analyzed lexicographic repertoires and, when they are, they do not have a coherent treatment with the information available on the initial pages; ii) such incoherence can make difficult a more pragmatic learning; iii) although the homonymic treatments that we deem pertinent are important, such as those of the Portuguese language dictionaries, they do not yet include all kinds of homonyms and present provisions that we do not consider appropriate for Brazilian E/LE learners. This is because, even if there is information about HNH at the end of each entry, such treatments have no use examples that can refer to the homonymous meanings of the word in question, thus inhibiting the student's spontaneous and rapid perception when searching for one of the homonymous forms. On the face of it, we present lexicographic parameters for the organization of homophone homograph and homophone non-homograph homonyms lexical units, specifically intended for pedagogical dictionaries aimed at Brazilian learners of Spanish as a foreign language of initial levels of learning.

Keywords: Pedagogical Lexicography. Homonymous forms. Pedagogical dictionaries. Didactic lexicographic parameters.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Lugar fixo das informações dentro do verbete lexicográfico	43
Quadro 2	Posicionamentos autorais sobre a homonímia em dicionários	113
Quadro 3	Dados bibliográficos e quantitativos dos dicionários analisados	117
Quadro 4	Apontamentos sobre formas homônimas no DEECMG ³	122
Quadro 5	Identificação dos dicionários analisados	127
Quadro 6	Informações sobre o tratamento homófono nos dicionários	156
Quadro 7	Motivos que justificam os parâmetros de organização lexicográfica de ULH em dicionários pedagógicos.	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Identificação de abordagem diacrônica ou sincrônica na delimitação de ULH ⁴ nos dicionários	128
Tabela 2	Identificação de informações sobre a homonímia nas páginas iniciais dos dicionários	130
Tabela 3	Organização macroestrutural de ULH nos dicionários	138
Tabela 4	Identificação de categorias homonímicas nos dicionários	140

³ Diccionario de Español para Extranjeros (GONZÁLEZ, 2005).

⁴ Unidades Léxicas Homônimas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura lexicográfica	41
Figura 2	Unidade léxica <i>banco</i>	82
Figura 3	Unidade léxica <i>coma</i>	83
Figura 4	Unidade léxica <i>cola</i>	84
Figura 5	Unidade léxica <i>manga</i>	85
Figura 6	Unidade léxica <i>pia</i>	86
Figura 7	Unidade léxica <i>cedo</i>	86
Figura 8	Unidade léxica <i>canto</i>	87
Figura 9	Unidade léxica <i>leve</i>	90
Figura 10	Unidade léxica <i>verão</i>	91
Figura 11	Unidade léxica <i>gato</i>	92
Figura 12	Triângulo básico de Ogden e Richards	94
Figura 13	Modelo triádico de Ullmann	94
Figura 14	Significado de uma palavra	96
Figura 15	Fato homonímico-homográfico de categorias gramaticais distintas	97
Figura 16	Fato homonímico-homográfico de mesma categoria gramatical	98
Figura 17	Fato homonímico-homófono de categorias gramaticais distintas	99
Figura 18	Fato homonímico-homófono de mesma categoria gramatical	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCGPEL	Adaptado do <i>Corpus</i> do Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino
ADCREA	Adaptado do <i>corpus</i> de referencia del español actual de la Real Academia Española
ADGZ	Adaptado de González (2005)
CGPEL	<i>Corpus</i> do Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino
CREA/RAE	<i>Corpus</i> de referencia del español actual de la Real Academia Española
DAG	Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa
DALE	ANAYA Diccionario de la lengua española
DBEA	Power wörterbuch spanisch: spanisch – deutsch, deutsch – spanisch
DBEI	Norma diccionario bilingüe básico: español – inglés / inglés – español
DBK	Dicionário escolar espanhol: espanhol – português, português-espanhol
DBLE	Diccionario básico de la lengua española
DBSM	Dicionário português (do Brasil) – espanhol, español – português (de Brasil)
DEAS	Diccionario del Español Actual
DEECMG	Diccionario de español para extranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina
DEMEX	Diccionario Escolar de México
DESAL	Diccionario Estudio Salamanca
DHCE	Dicionário Houaiss Conciso
DHG	Dicionário Houaiss da língua portuguesa
DiBU	Dicionário bilíngue de uso español-portugués/portugués-español
DMM	Diccionario de uso del español
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DSEE	Diccionario salamanca – español para extranjeros
DSP	Minidicionário bilíngue prático: espanhol português, português – espanhol
DSSANT	Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-

	espanhol
DUPC	Dicionário Unesp do português contemporâneo
E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
EP	Elaboração própria
GZ	Diccionario de español para extranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina (GONZÁLEZ, 2005)
HN	Homônimos Nominais
HNH	Homófonos não Homógrafos
HV	Homônimos Verbais
L2	Segunda Língua
LEXPED	Lexicografia Pedagógica
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEÑAS	Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños
TN	Tradução Nossa
ULH	Unidades Léxicas Homônimas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 - LEXICOGRAFIA: fundamentação teórica	26
2.1 Lexicografia: aspectos históricos da disciplina	26
2.2 Lexicografia: definições e abordagens	30
2.3 O dicionário como objeto de estudo linguístico	34
2.3.1 Tipologias de dicionários e destinatários	36
2.4 Estrutura lexicográfica	39
2.4.1 A hiperestrutura e a macroestrutura	39
2.4.2 Microestrutura	42
2.4.2.1 Organização do verbete	42
2.4.2.2 Tipologia de definições	45
2.5 A Lexicografia Pedagógica: algumas considerações	50
2.5.1 As origens da Lexicografia Pedagógica	53
2.5.2 Lexicografia Pedagógica de língua espanhola	56
2.5.3 A Lexicografia Pedagógica no Brasil	61
3 A HOMONÍMIA: reflexões lexicológicas e tratamentos lexicográficos	73
3.1 Reflexões sobre a homonímia	73
3.2 A homonímia e uma proposta de tratamento para dicionários pedagógicos	80
3.2.1 Categorização de unidades léxicas homônimas	93
4 A HOMONÍMIA EM DICIONÁRIOS: posicionamentos	102
4.1 Julio Fernández-Sevilla (1974)	102
4.2 Reinhold Werner (1982)	103
4.3 Humberto Hernández (1989)	104
4.4 Maria Teresa Camargo Bídeman (1991)	105
4.5 Gloria Clavería e Carmen Planas (2001)	106
4.6 José-Álvaro Porto Dapena (2002)	107
4.7 María Auxiliadora Castillo Carballo (2003)	108
4.8 Juan Manuel García Platero (2004)	109
4.9 Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2011) e Claudia Zavaglia (2011)	110
4.10 Sven tarp (2013)	111
4.11 Algumas reflexões	112

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	117
5.1 Da escolha dos dicionários analisados	117
5.2 Das formas homônimas analisadas no conjunto de dicionários	120
5.3 Do inventário e levantamento de informações lexicográfico-homonímicas nos dicionários e inventário	120
5.4 Da análise dos dicionários quanto ao tratamento homonímico	125
5.5 Da proposta de parâmetros lexicográficos	125
6 ANÁLISE DO TRATAMENTO HOMONÍMICO EM DICIONÁRIOS	126
6.1 Apresentação e análise geral dos dados lexicográfico-homonímicos nos dicionários	126
6.1.1 Das abordagens diacrônica e sincrônica na delimitação de ULH nos dicionários	128
6.1.2 Das informações homonímicas nas páginas iniciais dos dicionários: <i>front matter</i>	130
6.1.3 Da organização macroestrutural de ULH nos dicionários	137
6.2 Homógrafos homófonos e homófonos não homógrafos nos dicionários	139
6.2.1 Dos homógrafos homófonos e seu registro nos dicionários	140
6.2.2 Dos homófonos não homógrafos e seu registro nos dicionários	155
7 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS DE FORMAS HOMÔNIMAS PARA DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS DE E/LE	167
7.1 Das informações sobre o tratamento homonímico nas páginas iniciais	169
7.2 Da organização de formas homógrafas homófonas para dicionários monolíngues	170
7.3 Da organização de formas homófonas não homógrafas para dicionários monolíngues	175
7.4 Da organização de formas homônimas para dicionários bilíngues e semibilíngues	180
8 Considerações finais	194
Referências	198
Anexos	207

1 INTRODUÇÃO

Com palavras estudamos palavras, seus valores, suas formas, seus contextos e seu poder de eternizar a memória das coisas, das pessoas, da sociedade.

Assim começamos a exposição de nossa tese, enfatizando o valor da palavra enquanto unidade de significado. Ela, prestimosa como uma boa mãe, possibilita-nos tomar caminhos distintos, significá-los, ressignificá-los, consoante nossas intenções ou necessidades comunicativas. Em vista disso, estudá-la enquanto possibilitadora de significados leva-nos a perceber sua utilidade funcional e pragmática nos diferentes meios de comunicação.

Nos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, mais especificamente a partir dos anos 70 do século passado, o léxico tem sido estudado numa perspectiva qualitativa e não quantitativamente como solia acontecer no âmbito das correntes estruturalistas de estudo da língua. Logo, refletir sobre a palavra em seus distintos ou semelhantes significados, assim como seu registro em repertórios lexicográficos, envereda-nos por epistemologias diversas, a depender dos objetivos de investigação.

Aquirir e desenvolver habilidades de comunicação costumam ser alguns dos principais objetivos que orientam o ensino de uma língua. Devido à consolidação progressiva das competências comunicativas⁵ dos estudantes, tanto expressivas como compreensivas, diferentes abordagens linguísticas referentes à aquisição do léxico⁶ soem servir de suporte para o ensino de línguas. Consequentemente, diferentes instrumentos pedagógicos também se fazem necessários nas diferentes didáticas existentes, assim como um olhar pedagógico para

⁵ Almeida Filho (2013), tendo como base as contribuições teóricas de Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros, representa a *competência comunicativa* como o resultado de competências que o participante da interação, a depender do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis, tem ou adquire, a saber: competência linguística que demanda conhecimentos sobre o código em questão; competência sócio-cultural, em que os conhecimentos extralinguísticos e estéticos são evidenciados em situações de interação; competência meta, quando os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos são ressaltados, como forma de possibilitar uma reflexão sobre seus valores funcionais e pragmáticos; competência estratégica, referente a conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação, ou seja, a capacidade de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa.

⁶ Morante Vallejo (2005), ao discorrer sobre o desenvolvimento do conhecimento léxico em situações de aprendizagem de segundas línguas, possibilita-nos um panorama geral e didático de como tem mudado o papel do léxico no ensino de línguas. Para tanto, disserta sobre as teorias linguísticas de referência, a concepção de léxico, a concepção do processo de aprendizagem, e os métodos de ensino. Desse modo, parte de definições oriundas de princípios teóricos e metodológicos desde o estruturalismo linguístico, em que as listas de palavras para fins de memorização eram exaltadas, até a valorização de aspectos qualitativos do desenvolvimento léxico, numa perspectiva de aprendizado em que o conhecimento do léxico possibilita a produção de diferentes efeitos de sentido, assim como o entendimento de distintos valores semânticos.

esses instrumentos, tanto no período de elaboração como no momento de utilização em sala de aula.

Com essa preocupação, temos a Lexicografia Pedagógica (doravante LEXPED) que se ocupa de todo assunto relacionado à elaboração e ao uso de dicionários direcionados a estudantes de línguas. Tais instrumentos pedagógicos, desde seu planejamento, têm o potencial consulente – aprendizes de línguas – como o principal público-alvo. Por isso, no processo de elaboração de obras lexicográficas com essas prerrogativas, torna-se importante recorrer a princípios teóricos de outras ciências, a exemplo dos oriundos da Pedagogia e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, com vistas a atender, cada vez mais, a diferentes necessidades dos alunos.

O dicionário, de modo geral, funciona no mundo escolar e acadêmico como ferramenta auxiliar no aprendizado do léxico e permite ao estudante o acesso a conhecimentos diversos, a exemplo dos significados de palavras, da ortografia, de aspectos gramaticais, sociolinguísticos etc. Assim entendido, deixa de ser apenas um listado de itens lexicais e converte-se num eficaz instrumento de ensino e para o ensino. Quando elaborado dentro dos princípios da LEXPED, tende a satisfazer com maior abrangência as diferentes didáticas existentes que, por sua vez, mantêm relação com as diferentes competências dos estudantes de línguas em suas distintas etapas de aprendizado.

Em nossa investigação metalexiconográfica, o componente da linguagem abordado é o léxico homônimo⁷ que, pertencente ao léxico geral, reflete a realidade que nos rodeia, manifestando experiências diversas de uma comunidade sociolinguísticocultural.

O que difere essa parcela do léxico em termos de importância ou atenção de sua representação em dicionários é justamente os seus valores semânticos em relação às outras unidades léxicas da língua, assim como suas formas ortográficas e pronúncias semelhantes.

O estudante de línguas, em especial o de língua estrangeira, ao deparar-se com uma Unidade Léxica Homônima - ULH, dependendo do grau de conhecimento da língua, que didaticamente dividimos aqui em inicial, intermediário e avançado⁸, pode ter dificuldades em saber qual significado está mais de acordo com o contexto expresso na atividade em andamento, ou se a grafia está adequada à representação de determinado significante homônimo.

⁷ *Léxico homônimo* resulta em uma expressão que utilizamos para referir-se a todas as palavras de uma língua que possuem mesma pronúncia, por vezes mesma grafia, mas com significados distintos. Para uma definição mais abrangente sobre homonímia, cf. Capítulo 3 desta tese.

⁸ Para informações mais aprofundadas sobre os níveis de referência, cf. o MCER (2002), em seu capítulo 3.

Enfatizamos, com esta pesquisa, a carência de um olhar mais atento para as ULH em dicionários direcionados a aprendizes de línguas, em especial aos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Talvez um possível leitor desta tese possa fazer-se as seguintes perguntas: i) por que as palavras homônimas deveriam ter um tratamento “mais atento” nesse tipo de dicionário? ii) os homônimos já não são entendidos pelo contexto em que estão inseridos? Como respostas, tomemos os exemplos a seguir.

Suponhamos que um estudante de E/LE de nível inicial ou intermediário, por exemplo, esteja produzindo um texto na língua e precisa codificar o verbo *ter* no pretérito perfeito simples, na terceira pessoa do singular. Geralmente, recorre ao dicionário bilíngue. Este, cumprindo tendências lexicográficas gerais, por vezes, apresenta a forma verbal no infinitivo e seu equivalente na língua espanhola, *tener*. No máximo, o que costuma acontecer é uma remissão a apêndices verbais dispostos nos dicionários. Quando há a remissão, o aluno tem a possibilidade de acessar a forma verbal *tuvo*, mas não a forma nominal *tubo*. Observe que aqui temos um caso de homônimos homófonos não homógrafos: *tuvo/tubo*⁹. Para adquirir tais informações, geralmente o estudante precisa recorrer a outras fontes, como os compêndios gramaticais e as pesquisas na internet, por exemplo.

Projetemos ainda uma situação oral/auditiva em que o aprendiz escuta a palavra *tubo* e precisa representá-la graficamente. Nesse caso, devido ao ainda pouco conhecimento da língua, uma vez que se encontra em níveis iniciais, é comum que haja dúvidas relacionadas à grafia de unidades léxicas desse tipo, se com *v* ou com *b*, pela idêntica pronúncia. Ao buscar no dicionário uma das palavras homófonas *tubo* ou *tuvo* e se este possuir um tratamento didático de formas homônimas, o aluno poderá adquirir conhecimentos não só dos valores semânticos, como também de natureza ortográfica de forma mais espontânea.

Imaginemos também que um estudante de língua espanhola do mesmo nível mencionado nos parágrafos anteriores esteja em uma situação de comunicação oral ou de audição, como por exemplo, em uma conversa com um falante nativo ou assistindo a um vídeo, e se depara com a forma homônima homógrafa *vino*¹⁰ na seguinte frase: El *vino* de Madrid. É importante ressaltar que nesse nível o aluno ainda não tem uma proficiência auditiva apurada, o que dificulta certas compreensões, mesmo pelo contexto. Em casos como esse, tanto o dicionário monolíngue como o bilíngue podem resolver o problema de forma mais rápida, ou não! Nessa situação, se o aluno tiver uma obra lexicográfica que lhe

⁹*tuvo/tubo*- par de homófonos que, respectivamente, significam: verbo de terceira pessoa do pretérito perfeito simples, *teve*; e nome para designar objetos de forma cilíndrica para conduzir líquidos, *tubo*.

¹⁰ A forma *vino* possui dois significados básicos: *vinho* – subst. masc.; e *veio* – verbo na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito simples.

possibilite ter um ligeiro acesso à forma *vino*, possivelmente o entendimento do discurso em questão será mais eficaz e, conseqüentemente, o aprendizado acontecerá mais a contento, ao passo que o aluno terá a possibilidade de vivenciar uma situação de dúvida que, pela pronta resposta disponível no dicionário, poderá manter um diálogo com o emissor.

Os exemplos expostos nos parágrafos anteriores, baseados em nossa experiência enquanto professor de E/LE, e a realidade lexicográfica que temos disponível no mercado editorial, permitem-nos enfatizar a necessidade de uma reflexão sobre a homonímia em dicionários e, ainda, propor alguns parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais de formas homônimas em espanhol para dicionários pedagógicos, em conformidade com os princípios teóricos e metodológicos da LEXPED.

Frisamos que, dentro de uma perspectiva didática, o tratamento dispensado às obras lexicográficas no tocante à sua elaboração, seja nos parâmetros macroestruturais ou microestruturais, em especial, precisa acontecer de forma que o destinatário para o qual o dicionário é elaborado seja o principal ponto de partida para todo e qualquer planejamento. Isso quer dizer que se o dicionário é para aprendizes de uma língua estrangeira ou materna, este deve ser organizado de acordo com as necessidades dos possíveis consulentes. No entanto, para sabermos quais são essas necessidades, faz-se necessário conhecer esse público, assim como a realidade circundante. Nesse contexto, destacamos os estudos, também realizados no âmbito da LEXPED, sobre o uso e importância do dicionário no ensino de línguas. Geralmente, as pesquisas dessa perspectiva de análise verificam as realidades e necessidades dos aprendizes.

Percebe-se com essas perspectivas de estudo, que desde a seleção da macroestrutura, da ordenação das entradas, e da elaboração de cada verbete, o lexicógrafo precisa pensar cada princípio teórico e prático da Lexicografia fundamentando-se nas possíveis necessidades dos estudantes. Nesse cenário, as contribuições da LEXPED são fundamentais, pois viabilizam a estruturação de obras lexicográficas de acordo com as expectativas do estudante de línguas.

Como já inferido anteriormente, a presente pesquisa insere-se no âmbito da LEXPED, mais especificamente na metalexigrafia pedagógica, pois, além de verificarmos como tem sido o tratamento lexicográfico de formas homônimas existentes em dicionários de língua espanhola e portuguesa, propomos parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais de formas homônimas da língua espanhola para dicionários pedagógicos que possam vir a potencializar o valor didático desse tipo de dicionário.

Quando pensamos nas ULH em dicionários, à época da elaboração do projeto de tese, e fizemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto, a título de curiosidade *a priori*, por

sempre nos deparar com uma falta de uniformização dessas palavras em obras lexicográficas, percebemos que muitos estudiosos entendem ser um problema sem solução no que se refere à definição de homonímia, bem como o tratamento dessas unidades léxicas na macroestrutura dos dicionários. Nós, porém, com base em nossa experiência enquanto docente, pesquisador e contínuo aprendiz da língua espanhola, defendemos ser possível estabelecer parâmetros lexicográficos mais didáticos, desde que tenhamos bem definido o público-alvo do dicionário e suas reais necessidades enquanto aprendizes de uma língua.

Diante dessa realidade, estabelecemos os seguintes objetivos:

Geral

Elaborar uma proposta de tratamento lexicográfico de formas homônimas da língua espanhola que potencialize o valor didático de dicionários pedagógicos monolíngues, bilíngues e semibilíngues para aprendizes brasileiros.

Específicos

- 1 Discorrer sobre o processo de formação de unidades léxicas homônimas em espanhol, nas perspectivas diacrônica e sincrônica, levando em consideração aspectos semânticos.
- 2 Propor critérios de definição de unidades léxicas homônimas que sirvam como modelo no momento de inventário de homônimos, para a elaboração de dicionários pedagógicos.
- 3 Discutir a posição de diferentes autores sobre a questão da homonímia em dicionários.
- 4 Analisar possíveis diferenças e/ou semelhanças no tratamento lexicográfico dado à homonímia em dicionários de espanhol e de português, como forma de verificar se há tratamentos didáticos que possam servir de parâmetros aos dicionários pedagógicos.

Para o alcance dos objetivos propostos, orientamo-nos pelas seguintes questões:

- 1 Os diferentes tipos de homônimos são contemplados nos diferentes tipos de dicionários em ambas as línguas?
- 2 As diferentes formas de tratamento nos distintos dicionários analisados podem atender às necessidades do aluno brasileiro aprendiz de espanhol, de acordo com o nível de competência na língua em que o estudante se encontra?
- 3 Das diferentes formas de tratamento nos diferentes tipos de dicionários estudados, há alguma que poderia contribuir no desenvolvimento léxico do brasileiro aprendiz de espanhol? Por quê? Como?

Em face de nossas intenções e estudos realizados, organizamos a pesquisa em 6 (seis) seções, a saber:

Lexicografia: fundamentação teórica – apresentamos o estado atual das pesquisas lexicográficas, com foco para a LEXPED, de forma que versamos sobre aspectos históricos da Lexicografia, definições e abordagens da Lexicografia, o dicionário como objeto de estudo, as tipologias de dicionários e destinatário, o dicionário em suas partes canônicas, bem como aludimos considerações sobre a LEXPED e suas origens, a Lexicografia pedagógica de língua espanhola e a Lexicografia pedagógica no Brasil.

A homonímia: reflexões lexicológicas e tratamentos lexicográficas - registramos o estudo de natureza lexicológica sobre o surgimento de ULH para, então, apresentarmos o estudo empírico que realizamos com vistas a justificar nossas escolhas epistemológicas e expormos nossas decisões relacionadas às quais unidades léxicas consideramos homônimas para dicionários pedagógicos.

A Homonímia em dicionários: posicionamentos – retratamos os posicionamentos de alguns autores sobre a homonímia em dicionários e também os nossos, conforme os objetivos desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos - explicamos como se deu todo o processo de investigação sobre o fenômeno homonímico nos dicionários, de forma que discorremos a respeito da escolha dos dicionários, das formas homônimas analisadas no conjunto de dicionários, do inventário e levantamento de informações lexicográfico-homonímicas nos dicionários, da análise dos dicionários e dos parâmetros lexicográficos.

Análise de tratamento homonímico em dicionários - expomos as análises com base nas distintas formas de organização identificadas em algumas obras, cujos resultados impulsionaram os parâmetros apresentados nesta tese.

Parâmetros lexicográficos de formas homônimas a dicionários pedagógicos de Espanhol para aprendizes de E/LE - apresentamos orientações de organização hiper, macro e microestrutural de ULH para dicionários pedagógicos de língua espanhola.

Na sequência, são apresentadas as *Considerações finais* que resumem os resultados alcançados com a realização desta tese, seguidas das *Referências* com o registro do repertório bibliográfico referenciado para subsidiar a pesquisa.

2 LEXICOGRAFIA: fundamentação teórica

A literatura acerca da Lexicografia, em um âmbito geral, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Todavia, sobretudo no Brasil, os estudos relacionados a dicionários para aprendizes de línguas estrangeiras ainda carecem de mais atenção.

Muitas são as discussões sobre o uso e a importância do dicionário no ensino de línguas materna e estrangeira, porém, no tocante a parâmetros organizacionais tanto de aspectos macro quanto microestruturais numa perspectiva pedagógica, ainda são necessárias mais pesquisas. Nesta seção, apresentamos os princípios teóricos que deram suporte a nossa investigação.

2.1 Lexicografia: aspectos históricos da disciplina

As primeiras realizações de caráter lexicográfico surgiram da necessidade motivada pelas práticas de comunicação. Assim como nos relembra Hwang (2010, p. 36), “na antiguidade, a preocupação didática sempre esteve presente na elaboração dos glossários tanto na Grécia, onde essa tradição é mais antiga, quanto em Roma”. Na Grécia, a partir do reinado de Alexandre Magno (336-323 a. C.), eruditos e gramáticos chegaram a produzir comentários sistemáticos que explicavam palavras raras ou de acepções particulares utilizadas pelos autores clássicos.

Inicialmente, envolvia a produção de glossários ou “listas de palavras” em decorrência das exigências impostas por uma situação de bilinguismo que a sociedade passava. Durante o longo processo de estruturação da sociedade medieval, as línguas vulgares foram, pouco a pouco, ganhando terreno frente ao latim, língua da Igreja e de cultura. Esse fato tem um caráter determinante no surgimento histórico dos dicionários de uma forma geral (DUBOIS, 1971). Porém, é a partir dos séculos XVI e XVII que se tornou possível a produção de dicionários, dando início a Lexicografia mais próxima de como a conhecemos hoje.

O que percebemos é que as atividades de análise e elaboração de dicionários hoje resultam da evolução da própria Lexicografia ao longo da história e confirmam o argumento de Fernández-Sevilla (1974, p. 16), ao ressaltar que essa atividade é influenciada pela investigação linguística dominante em uma dada época, não sendo alheia às diferentes correntes de estudos linguísticos existentes, da Lexicologia e da Semântica. Ademais dessas duas ciências, ressaltamos com igual importância, os estudos relacionados à Pedagogia, principalmente aqueles voltados para o ensino de línguas estrangeiras, à medida que nos

proporcionam epistemologias que nos permitem verificar as necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

Desde os primeiros repertórios lexicográficos, a necessidade de organizar o léxico da língua em glossários, listas de palavras, dicionários, conforme já assinalado alhures, permitiu a crença do caráter didático do dicionário. A esse respeito, Hernández (1989) ressalta que:

A consideração do dicionário como uma obra de caráter didático é um dos princípios mais comumente difundido pela maioria dos estudiosos e repetido em grande parte de seus trabalhos. Esta capacidade didática é inerente ao dicionário porque sua missão é a de proporcionar informação ao usuário com o objetivo de facilitar a comunicação linguística (HERNÁNDEZ, 1989, p. 32, tradução nossa)¹¹.

Os primeiros dos quais temos conhecimentos são os chamados *thesaurus* que, embora abarcassem repertórios léxicais bem completos tanto do grego quanto do latim, não representavam as primeiras produções da Lexicografia monolíngue moderna porque se destinavam tão somente a descrever as línguas clássicas e não a língua em uso. Além disso, da mesma forma como os primeiros dicionários bilíngues ou multilíngues, os *thesaurus* também não respondiam às exigências de uma descrição objetiva da língua e nem às necessidades comunicativas concretas de seus usuários que, na verdade, eram falantes de outras línguas.

As obras lexicográficas monolíngues surgiram já na Idade Moderna, sob a forma de substituição do procedimento de tradução, em que o princípio da equivalência se sobressaía pela descrição de enunciados provenientes da mesma língua. Os dicionários monolíngues das línguas ocidentais não são, pois, resultados de uma simples tradução ou adaptação dos dicionários monolíngues latinos que os antecederam (*thesaurus*), mas de uma lenta evolução das versões bilíngues anteriores.

O advento dos primeiros dicionários monolíngues do Ocidente no século XVII marca um importante momento da história da Lexicografia, em decorrência das transformações sociais que preparavam a formação dos Estados europeus modernos¹² e, com isso, surge a necessidade de um novo tipo de dicionário, o dicionário monolíngue. Os primeiros com essa

¹¹ La consideración del diccionario como una obra de carácter didáctico es uno de los principios más comúnmente compartidos por la mayoría de los estudiosos y repetido en gran parte de sus trabajos. Esta capacidad didáctica la posee el diccionario porque su misión es la de proporcionar información al usuario con el fin de facilitar la comunicación lingüística (HERNÁNDEZ, 1989, p. 32).

¹² “consolida-se a expansão comercial e marítima das nações europeias, a Europa vive o Renascimento, formam-se as monarquias nacionais, as línguas vulgares começam a impor-se como símbolo de uma identidade. O nascimento dessa identidade linguística coincide com o nascimento de um sentimento de unidade que está intimamente ligado a todo o processo histórico de formação das nações europeias modernas” (HWANG, 2010, p. 41).

tipologia são resultados não do interesse pelas línguas nacionais em seu contexto e diversidade de usos sociais, e sim do interesse numa orientação normativa e purista herdada dos séculos anteriores, baseada numa concepção de superioridade de determinados usos sociais da linguagem. Nesse contexto, inaugurava-se uma Lexicografia baseada em um discurso altamente seletivo que procurava impor uma norma social – o discurso literário.

Foi preciso esperar, no entanto, até a metade do século XX para assistir ao aparecimento de um interesse objetivo pelo estudo do fazer lexicográfico, pois até então os trabalhos de natureza crítica a respeito dessas obras eram raros e, quando existiam, consistiam em comentários que visavam muito mais à promoção social do que a análise pertinente do objeto (HWANG, 2010, p. 42).

Em se tratando de produção lexicográfica em língua espanhola, mais especificamente, desde o século XV temos notícias de suas produções. De lá para cá, muitos foram os intentos lexicográficos com objetivos diversos. A título de exemplificação, mencionamos a seguir alguns poucos dos muitos disponíveis na lexicografia espanhola, segundo Hernández (1989).

No ano de 1490 (século XV) aparece a primeira obra lexicográfica, intitulada *Universal vocabulario*, de Alonso Fernández de Palencia, um dicionário de latim com explicações em romance. Depois, mais especificamente dois anos, o primeiro dicionário da língua castelhana – o *Vocabulario de Romance em Latín*, de E. A. de Nebrija.

No século XVI, seguindo a ordem do dicionário de Nebrija, tem-se o *Vocabulario arábigo en letra castellana* (1505), de Pedro de Alcalá, uma tradução ao árabe com poucas variações. Dentre outros, nesse século, há também os primeiros repertórios do léxico específico de determinadas técnicas ou artes, a saber: *Espeio de navegantes* (escrito entre 1520 e 1538, embora publicado em 1894), de Alonso de Chaves; *Arte de marear* (1564), de Juan de Moya; *Declaración por el orden del ABC de algunos vocablos oscuros y no muy recibidos en nuestra lengua vulgar* (1570), de Andrés Laguna; e o *Vocabulario de los nombres que usa la gente de mar en todo lo que pertenece a su arte* (1587), de Diego García Palacios.

No século XVII, dentre as obras lexicográficas desse período, a de maior mérito e alcance da Lexicografia espanhola é o *Tesoro de la lengua castellana española* (1611), de Sebastián de Covarrubias, uma obra de caráter enciclopédico em que o autor dá atenção não somente ao léxico, como também a frases feitas, provérbios, ditos populares, topônimos e antropônimos e também saberes e cultura de seu tempo.

No século XVIII, a obra mais interessante depois do *Tesoro*, mencionado anteriormente, é o *Diccionario de Autoridades*, criação já de responsabilidade da Real

Academia Espanhola, em que, para sua confecção, aproveitaram os precedentes espanhóis, especialmente Nebrija e Covarrubias.

No século XIX, em seu tempo, houve um novo interesse pelo problema da sinonímia, quando é publicado o *Diccionario de sinónimos de la lengua castellana* (1927), de M. José Sicilia, assim como o de José Joaquín de Mora, *Colección de sinónimos de la lengua castellana*, em 1855.

De toda a considerável produção lexicográfica existente já no século XX, três obras monolíngues espanholas se destacam, a priori, quais sejam: o *Diccionario ideológico de la lengua española*, de Júlio Casares; o *Diccionario general ilustrado de la lengua española*, de Samuel Gili Gaya; e *Diccionario de uso del español*, de María Moliner.

Ainda no século XX, novos projetos lexicográficos aconteceram devido à necessidade de elaborar obras que abarcassem o léxico espanhol atual, em que as realizações concretas – orais e escritas da língua fossem de fato representativas. Dentre eles, destaca-se o *Proyecto de Diccionario del español actual*, de Manuel Seco, e o *Diccionario del español de México*, de Luis Fernando Lara. O primeiro foi apresentado à Editorial Aguilar em 1969 e aprovado em 1970, quando foi constituída uma equipe de redatores que começam a trabalhar para sua realização. O segundo, coordenado por Lara, é um projeto que aparece graças ao interesse de um grupo de pessoas preocupadas com o estado da língua espanhola no México.

Diante dessa realidade, no ano de 1973 iniciou-se a elaboração da obra com a ajuda do governo mexicano e sob os cuidados do Colégio de México. A referida obra teve como objetivo fundamental refletir sobre o léxico do espanhol utilizado no país, enquanto língua nacional e também suas modalidades escritas e orais, cultas, coloquiais, urbanas, rurais. Uma primeira versão reduzida foi publicada em 1982 sob o título *Diccionario fundamental del español de México* que permite verificar a seriedade deste trabalho.

Posteriormente, em 2010, foi publicado o produto do projeto de Lara com o título de *Diccionario del español de México*. Disponível também online, o *DEM – Diccionario del español de México* resulta em um material lexicográfico que pode e deve ser usado para fins pedagógicos, como bem salienta Lara, coordenador da obra, ao asseverar que o DEM é “útil para muitos interesses pedagógicos” (LARA, 2015)¹³. Aqui, destacamos não somente os interesses pedagógicos àqueles que estão aprendendo a língua espanhola, como também aos que se debreiam no labor teórico e prático referente à elaboração e construção de dicionário, pois, na versão online, encontramos informações em sua hiperestrutura que vão desde aquelas

¹³ “útil para muchos intereses pedagógicos” (LARA, 2015). Informação disponível no link *Inicio* da versão online do DEM: <http://dem.colmex.mx/>, e que está referenciado na bibliografia utilizada para este trabalho.

referentes à sua concepção até o estado atual da obra, inclusive o acesso ao *corpus* do espanhol mexicano contemporâneo, permitindo, desse modo, diversas pesquisas de caráter lexical, morfológico e sintático, por exemplo.

Como se percebe, pelo exposto, os estudos relacionados ao surgimento, à evolução/transformação dos dicionários, desde seus primeiros rúmores, têm proporcionado reflexões científicas de diferentes ordens. Essa evolução lexicográfica, se assim podemos chamar, é oriunda de diversos estudos, discussões, debates e projetos lexicográficos que têm sido realizados e desenvolvidos em diferentes universidades no mundo todo e com objetivos mais ou menos parecidos, em que as necessidades dos possíveis consulentes são elementos norteadores de todo o processo de elaboração de dicionários.

Nesse contexto, os princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia permitem-nos realizar distintas e complementares investigações. Sobre esse assunto, discorreremos na sequência desta seção.

2.2 Lexicografia: definições e abordagens

Tradicionalmente, a Lexicografia foi entendida como a arte e a técnica de elaborar dicionários e a Lexicologia como a contraparte científica dela (CASARES, 1969, p. 10-11). Naquele período, a delimitação entre uma e outra permitia-nos a compreensão de que a Lexicologia assumia uma perspectiva teórica em relação ao estudo do léxico, enquanto que a Lexicografia assumia uma perspectiva prática e aplicada.

No entanto, esta concepção foi muito questionada por estudiosos que entendem a Lexicografia como disciplina científica e a define não somente por seu labor prático - confecção de dicionários - como também por seu componente teórico específico. Em decorrência dos avanços nos estudos lexicográficos, atualmente entendemos a Lexicografia como uma ciência com objeto e metodologias bem definidos, como veremos a seguir.

Na década de 70 do século XX, Fernandes Sevilla (1974), por exemplo, já anunciava uma corrente teórica para a Lexicografia autônoma e independente da Lexicologia, abrangendo estudos teóricos de diferentes ordens, talvez influenciado pelas obras de Josette Rey-Debove, de Alain Rey e de Bernard Quemada¹⁴ que, de acordo com Lara (2004, p. 135), impulsionaram na década de 70 do século passado reflexões acerca da Lexicografia. Nessa

¹⁴ Segundo Lara (2004, p. 134), são respectivamente as seguintes obras: *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*; bem como os vários artigos de Rey em *Cahiers de lexicologie* e em *Lexicographica*, e *Les dictionnaires du français moderne*, 1539-1863, Didier, Paris, 1968.

época, o dicionário começou a receber “uma atenção que fosse além do método e o submetesse a um questionamento linguístico”.

Alguns anos mais tarde, Werner (1982) propõe a delimitação de duas vertentes no âmbito da Lexicografia, a saber: Lexicografia e teoria da Lexicografia. A primeira seria utilizada para todo o domínio da descrição léxica que se concentre no estudo e descrição dos monemas e simonemas individuais dos discursos individuais e dos sistemas linguísticos coletivos. A segunda para designar a metodologia científica da Lexicografia. Werner (1982) ressalta ainda que

Muitas disciplinas científicas têm desenvolvido uma metodologia científica própria; o mesmo ocorreu também com a lexicografia. O que se dedica a tarefas lexicográficas de certa envergadura (sobretudo à elaboração de dicionários) necessita amplos conhecimentos teóricos sobre as possibilidades e os supostos metódicos desta atividade. Nesses supostos metódicos repercutem, por um lado, os conhecimentos de todos os ramos da linguística, e por outro lado, as condições e exigências de trabalho práticas, tecnológicas e socioeconômicas¹⁵ (WERNER, 1982, p. 93, tradução nossa).

Wiegand (1984, p. 13-30), por seu turno, considerado um dos artífices da estruturação da Metalexigrafia como campo de investigação, propõe quatro grandes tópicos que abarcam as atividades metalexigráficas, quais sejam: i) a história da Lexicografia; ii) a teoria geral da Lexicografia; iii) a crítica dos dicionários; e iv) a investigação sobre seu uso. Desses, a teoria geral da Lexicografia constitui o núcleo fundamental que inclui quatro seções inter-relacionadas, porém com certo grau de autonomia: i) geral que se ocuparia das relações da Lexicografia com o entorno social, com outras disciplinas e a história da Lexicografia; ii) organização do trabalho lexicográfico; iii) investigação lexicográfica sobre a linguagem; e iv) descrição lexicográfica da linguagem.

A presente pesquisa, em harmonia com as atividades metalexigráficas propostas por Wiegand (1984), se situa no segundo tópico: a teoria geral da Lexicografia, mais especificamente nas duas primeiras seções inter-relacionadas: i) que tratam das relações da Lexicografia com o entorno social e com outras disciplinas; e ii) da organização do trabalho lexicográfico.

¹⁵ Muchas disciplinas científicas han desarrollado una metodología científica propia; lo mismo ocurrió también con la lexicografía. El que se dedica a tareas lexicográficas de cierta envergadura (sobre todo a la elaboración de diccionarios) necesita amplos conocimientos teóricos sobre las posibilidades y los supuestos metódicos de esta actividad. En estos supuestos metódicos repercuten, por un lado, los conocimientos de todas las ramas de la lingüística, y por otro lado, las condiciones y exigencias de trabajo prácticas, tecnológicas y socioeconómicas (WERNER, 1982, p. 93).

Percebemos que a organização estrutural que Wiegand nos apresenta é respaldada por diversos trabalhos que têm sido realizados em diferentes universidades no mundo. Nesse contexto, distintas obras lexicográficas têm surgido com fins também distintos, ou seja, diversos dicionários têm sido produzidos com base em necessidades sociais em seus diferentes âmbitos. Dessa união de possibilidades investigativas e consequente estabelecimento da Metalexigrafia, tem-se uma ciência que estuda, por um lado, as relações entre os dicionários e os destinatários e, por outro, a crítica, a elaboração e uso de dicionários escolares, denominada de Lexicografia Didática ou Pedagógica.

Hernández (1989, p. 8), no final dos anos 80 do século XX e já no âmbito da LEXPED, apresenta uma definição de Lexicografia que abrange as duas vertentes - a teórica e a prática – considerando-a mais como um domínio da Linguística Aplicada. Assim, o autor propõe que a Lexicografia seja “a disciplina da linguística aplicada que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que apresenta a elaboração de dicionários¹⁶” (HERNÁNDEZ, 1989, p. 8, tradução nossa).

Em Porto Dapena (2002), encontramos que

[...] a maior parte dos linguistas modernos veem entre lexicografia e lexicologia uma distinção muito mais nítida, ao atribuir a ambas objetos relativamente diferentes. De acordo com esses linguistas, a primeira teria como objeto o estudo do léxico em qualquer nível, não se ocuparia propriamente do vocabulário, e sim dos métodos e técnicas que deverão seguir na elaboração de dicionários¹⁷ (PORTO DAPENA, 2002, p. 18, tradução nossa).

Azorín Fernández (2003, p. 38), em seu tempo e de forma mais ampla, a define como uma disciplina da linguística aplicada que se ocupa da atividade prática de coleta e seleção de material léxico e a redação de repertórios lexicográficos, fundamentalmente dicionários, e também da teoria geral que orienta o trabalho prático e “todo um imenso caudal de investigação que tem como objeto o dicionário¹⁸” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 38, tradução nossa). A autora ressalta ainda que em decorrência do caráter disciplinar da

¹⁶ “la disciplina de la lingüística aplicada que se encargue de los problemas teóricos y prácticos que plantea la elaboración de diccionarios” (HERNÁNDEZ, 1989, p. 8).

¹⁷ [...] la mayor parte de los lingüistas modernos ven entre lexicografía y lexicología una distinción mucho más neta, al atribuir a ambas objetos relativamente dispares. Según ellos, en efecto, la primera, frente a la segunda, que tendría por objeto el estudio del léxico en cualquier nivel, no se ocuparía propiamente del vocabulario, sino más bien de los métodos y técnicas que habrán de seguirse en la elaboración de diccionarios¹⁷ (PORTO DAPENA, 2002, p. 18).

¹⁸ “todo un inmenso caudal de investigación que tienen por objeto al diccionario” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 38).

Lexicografia, é possível apresentar com clareza suas características inerentes à Linguística Aplicada, a saber:

1. Assim, em primeiro lugar, a lexicografia surge e se desenvolve como uma parcela do conhecimento a uma finalidade prática: a confecção de repertórios léxicos.
2. Em segundo lugar, a lexicografia pode considerar-se como um âmbito interdisciplinar toda vez que para levar a cabo seu objetivo necessita de contribuições de outras especialidades linguísticas e não linguísticas.
3. Em terceiro lugar, nas últimas décadas do século XX, a lexicografia tem desenvolvido um *corpus* de conhecimentos teóricos, fruto da recepção dos avanços da teoria linguística e de seus próprios planejamentos de acordo com seu objeto de estudo¹⁹ (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 38, tradução nossa).

Pelo exposto, observa-se numa perspectiva metalexigráfica, que o dicionário - um livro em que se registra parte do léxico de uma língua em suas diferentes nuances estruturais, funcionais e pragmáticas – torna-se objeto de estudo da Lexicografia à medida que o pesquisador o tem como objeto de análise para, então, estabelecer parâmetros que atendam as necessidades contextuais dos usuários em seus diversos contextos.

Ressaltamos, a partir de Azorín Fernández (2003), que as intenções investigativas do lexicógrafo motivam a busca por aportes teóricos e metodológicos de outras ciências, como forma de garantir resultados mais satisfatórios. Destacamos ainda que é justamente por este caráter multidisciplinar que a Lexicografia, embora possua princípios teóricos e metodológicos bem delimitados em relação ao processo de elaboração de dicionários, estabelece-se como ciência, ao passo que possibilita a busca de conhecimentos oriundos de outras ciências, garantindo o que poderíamos chamar de intertextualidade científica, uma forma de garantir pesquisas lexicográficas coerentes com os objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

¹⁹ 1. Así, en primer lugar, la lexicografía surge y se desarrolla como una parcela del conocimiento a una finalidad práctica: la confección de repertorios léxicos. 2. En segundo lugar, la lexicografía puede considerarse como un ámbito interdisciplinario toda vez que para llevar a cabo su objetivo necesita el concurso de otras especialidades lingüísticas y no lingüísticas. 3. En tercer lugar, en las últimas décadas del siglo XX, la lexicografía ha desarrollado un *corpus* de conocimientos teóricos, fruto de la recepción de los avances de la teoría lingüística y de sus propios planteamientos a propósito de su objeto de estudio (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 38).

2.3 O dicionário como objeto de estudo linguístico

Nas investigações metalexigráficas, o dicionário costuma ser o ponto de partida e de chegada do lexicógrafo, em suas diferentes possibilidades de estudo. Outrossim, este objeto resulta em um instrumento eficaz no ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Como representante de aspectos linguísticos e sociais de uma comunidade, uma obra lexicográfica possui dados que permitem ao pesquisador realizar diferentes análises em conformidade com suas inquietações práticas e teóricas.

A depender dos objetivos de um estudo em Lexicografia, o pesquisador precisa recorrer a outras epistemologias, com vistas a fomentar discussões e reflexões de caráter elucidativas, descritivas, analíticas e proposicionais para que possibilite obras condizentes com as necessidades dos diferentes usuários e contextos.

Lara (1997), ao discorrer sobre o dicionário monolíngue, considera-o como um objeto digno da atenção linguística. Para o autor, o dicionário é um objeto verbal e de natureza tanto semântica como semiótica, o que justifica, então, seu estudo por parte da Linguística. Além disso, o dicionário possui uma função social ao materializar grande parte da memória social da língua, recordações de experiências significativas com as quais a comunidade linguística constrói sua identidade histórica em sua pluralidade. A base desta memória se encontra nas unidades léxicas da língua, cuja função significativa é a de segmentar, ordenar e classificar as experiências de mundo.

Desse modo, o dicionário possibilita informações que ajudam na organização linguística da sociedade e na projeção da cultura de um determinado povo. De uma obra lexicográfica, deriva-se a validade de muitos atos verbais, a identidade social, a criatividade semiótica controlada socialmente, uma vez que é na sociedade que os valores semânticos de uma lexia tornam-se válidos em termos de representação de uma realidade concreta ou abstrata.

Para Lara (1997),

O dicionário, livro, é um objeto cultural. Não é, nem nunca foi, uma descrição do significado dos vocábulos para certa comunidade, em certo momento de sua história. É [...] uma construção histórica, fruto da reflexão sobre a língua e orientada para a conservação da memória de experiências de sentido valiosas para a comunidade linguística inteira. Por isso, pareceu-me importante tratar de explicá-lo em sua natureza semântica e semiótica, visto como objeto verbal; quer dizer, visto como fenômeno da linguagem, que

uma ciência, a linguística, deve considerar entre seus legítimos objetos de estudo²⁰ (LARA, 1997, p. 16-17, tradução nossa).

Outro elemento que define o objetivo de estudo do dicionário parte da premissa de que toda expressão verbal, em qualquer situação que seja, constitui uma ação verbal (BÜLLER, *apud* LARA, 1990, p. 33). De acordo com Lara (1990, p. 33-35), essa ação é portadora de um sentido social localizado dentro de uma rede de atos socialmente instituídos, como um tipo de ato verbal usado na maioria das sociedades: o de perguntar acerca do significado de uma palavra e responder a essa pergunta.

O dicionário, pois, depende da existência dessa classe de atos verbais, ao passo que o dicionário é o “ser” que responde uma pergunta desse tipo, revelando, então, sua dimensão pragmática, de tal maneira que o verbete é um ato verbal escrito em que a palavra que constitui a entrada, o lema, é a menção do signo acerca do qual se dá uma resposta. O restante das proposições na sequência do lema, como as transcrições fonéticas, as marcas gramaticais, de uso e as definições constituem o conteúdo proposicional do ato, ligado ao lema mediante um conectivo que permite afirmar que a relação entre o lema e a definição é verdadeira, ou seja, significa.

O dicionário no ensino, se entendido como instrumento pedagógico possuidor de todas as características mencionadas anteriormente, muito contribui para as diferentes metodologias existentes. Logo, o tipo de dicionário a ser utilizado, nas distintas fases de desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, precisa ser cautelosamente sugerido pelo professor, assim como a fomentação da importância de seu uso nas diversas atividades de aprendizagem da língua. Na sequência, apresentamos algumas tipologias de dicionários existentes na literatura sobre Lexicografia. Para tanto, restringimo-nos aos tipos de obras lexicográficas que utilizamos para a análise que apresentamos na Seção 6.

²⁰ El diccionario, libro, es un objeto cultural. No es, ni ha sido nunca, una descripción del significado de los vocablos para cierta comunidad, en cierto momento de su historia. Es [...] una construcción histórica, fruto de la reflexión sobre la lengua y orientada a la conservación de la memoria de experiencias de sentido valiosas para la comunidad lingüística entera. Por eso, me ha parecido importante tratar de explicarlo en su naturaleza semántica y semiótica, visto como objeto verbal; es decir, visto como fenómeno del lenguaje, que una ciencia, la lingüística, debe considerar entre sus legítimos objetos de estudio (LARA, 1997, p. 16-17).

2.3.1 Tipologias de dicionários e destinatários

Em meio à variedade de obras lexicográficas existentes, percebemos que conforme o enfoque dado, ou critério de seleção desses instrumentos, as tipologias podem variar muito de um autor para outro. Vários são os autores que versam sobre esse assunto, a exemplo de Haensh *et al* (1982, p. 95-187), Pérez Pascual *in* Medina Guerra (2003, p. 53-78), Porto Dapena (2002, p. 42-76), Biderman *In* Oliveira e Isquierdo (2001, p. 131-133) e Welker (2004, 2008).

De forma geral, os dicionários são classificados como de natureza i) semasiológica e ii) onomasiológica. Isso quer dizer que a organização é planejada da seguinte forma: em ii), as ideias que um conceito revela permitem ao consulente chegar às denominações, ou seja, do conteúdo à expressão. Portanto, ajuda o usuário a dispor de palavras que designam as ideias que quer expressar; já em i), de forma inversa, parte-se dos nomes para chegar às ideias, ou seja, vai da expressão ao conteúdo. Em nossa pesquisa, como já inferido nas explanações metodológicas, analisamos dicionários de natureza semasiológica.

Ademais, de acordo com o número de línguas, podemos classificar os dicionários em:

- i) Monolíngues - registram o léxico de uma determinada língua e toda a informação metalinguística acontece na própria língua do dicionário, a exemplo do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, do Português como o próprio nome diz, e o *Diccionario de la Real Academia*, da língua espanhola.
- ii) Bilíngues – registram, dependendo da função do dicionário, unidades léxicas em relação de equivalência, exemplos de uso, informações culturais e pragmáticas, entre outros.
- iii) Plurilíngues - registram os significados que correspondem ao definido em mais de duas línguas.
- iv) Semibilíngues - que além de apresentarem as equivalências como no bilíngue, também dispõem de definições na língua de partida, assim como o dicionário monolíngue.

Desde uma perspectiva cronológica, o dicionário se classifica como sincrônico, quando há o registro do léxico de um estado de língua particular; e diacrônico, em que a evolução histórica do léxico de uma língua é colocada em evidência.

Dependendo de variáveis sociais e geográficas, o dicionário pode ser *geral*, *especial* ou *especializado*. Os *gerais* compreendem o léxico usual de um idioma, que corresponde à variedade estandar e com uma representação suficiente de vocabulário científico, assim como palavras com marca diacrônica, diatópica, diafásica ou diastrática. Os especiais, no entanto, apresentam a descrição de uma parcela ou subconjunto do léxico de uma língua, como por exemplo, os dicionários de sinônimos e/ou antônimos, de parônimos, homônimos, de verbos, de falsos amigos etc. Os especializados, por sua vez, descrevem unidades léxicas de uma determinada ciência ou técnica, como os dicionários de termos da área da saúde, do direito, da aeronáutica, entre outros.

Sobre os dicionários especiais de língua, Welker (2008, p. 18) destaca que esses não podem ser confundidos com dicionários de linguagens de especialidade, ou técnicos. Segundo ele,

Tais dicionários não necessariamente se destinam a aprendizes, mas, em muitos casos, os autores e editores dessas obras pretendem fornecer um auxílio a esses usuários. Vai depender do tratamento que é dado às informações lexicográficas se esses dicionários podem ser considerados pedagógicos ou didáticos. Por exemplo, os dicionários de sinônimos, na sua maioria, certamente não são DPs²¹, pois apenas arrolam diversos ‘sinônimos’, sem nenhuma explicação (WELKER, 2008, p. 18).

Verifica-se, desse modo, que o tratamento dado às obras lexicográficas no tocante à sua elaboração, especialmente nos casos dos dicionários destinados a um público aprendiz de línguas, deve acontecer de forma que haja sempre um ato de “lapidar” cada palavra, elaborando cada definição, exemplos e abonações de forma a sanar, o máximo possível, a dúvida do consulente e contribuir, sobretudo, com o aprendizado da língua.

Nesse contexto, as contribuições da LEXPED são fundamentais, pois viabilizam a estruturação de uma obra lexicográfica que atenda às expectativas do estudante de língua estrangeira.

De acordo com Dolezal e McCreary (1999), tanto os dicionários para aprendizes, os *learners’ dictionaries*, quanto os dicionários escolares e “universitários” – *college dictionaries*

²¹ Dicionários pedagógicos

- são dicionários pedagógicos. E acrescentam ainda que inclui, ao domínio da LEXPED, “o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o estudo do uso de dicionários por parte de professores e alunos em ambientes formais e informais”.

Com base nos estudos realizados no âmbito da LEXPED, percebe-se que todo dicionário tem um caráter funcional que muito contribui ou pode contribuir nas diferentes metodologias de ensino de línguas existentes. Nesse contexto, o dicionário constitui um instrumento que usamos para buscar informações de diferentes ordens, cumprindo, desse modo, sua missão pedagógica desde o momento em que o usuário se aproxima dele para ver como se escreve uma palavra, o que significa, se pode ser empregada em um contexto determinado ou não etc.

Estudiosos, a exemplo de Rey-Debove (1969), Hernández (1998) e Azorín Fernández (2000), ressaltam que todo dicionário é essencialmente didático. Se analisarmos uma obra lexicográfica a partir desse ponto de vista, não seria necessário qualificá-la como didática, ao passo que por sua própria natureza ela já possui essa característica. No entanto, não podemos esquecer que não são todos os dicionários que possuem os mesmos objetivos, não são organizados de forma didática²² e possuem destinatários diferentes. Por isso, alguns dicionários são dirigidos a grupos de usuários distintos, a saber: i) falantes nativos adultos que têm competência no idioma e que o usam fundamentalmente com o propósito de sanar dúvidas ou inferências linguísticas de diferentes ordens; ii) aqueles que se encontram em período de aprendizagem e querem ampliar seu conhecimento da língua.

Hernández (2003) distingue entre as obras lexicográficas dirigidas ao primeiro grupo: os dicionários gerais, manuais ou de uso, e as do segundo: dicionário para estudantes. Ele resalta que corresponde à *Lexicografía Didáctica* “as obras destinadas a quem não alcançou ainda uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua²³” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 9, tradução nossa).

Consideramos didático ou pedagógico, nesse contexto, o dicionário que tenha sido elaborado dentro dos princípios da LEXPED, em que as distintas necessidades do aprendiz são consideradas no processo de elaboração da obra. Desse modo, o dicionário pedagógico pode ser considerado hoje como um dos distintos tipos de repertórios lexicográficos existentes.

²² Discorremos sobre esse aspecto no item 2.4.

²³ “las obras destinadas a quienes no han alcanzado aún una competencia lingüística suficiente en su lengua materna o en una segunda lengua” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 9).

Diante do exposto neste item, destacamos que a depender do público-alvo, um repertório lexicográfico geralmente costuma ser elaborado com vistas a atender as necessidades desses potenciais consulentes, o que implica o seu enquadramento em alguma das tipologias existentes ou emergentes. Por isso, no processo de planejamento e elaboração de um dicionário, o destinatário para o qual a obra é destinada torna-se o objetivo maior da empreitada.

Como percebemos a partir das questões dispostas anteriormente, a tipologia de um dicionário mantém estreita relação com o público para o qual a obra é elaborada. Do perfil do destinatário, então, origina-se um tipo de dicionário específico. E de acordo com essa tipologia distintos são os critérios de seleção e tratamento de unidades léxicas em termos estruturais da obra. A esse respeito, explanamos na sequência desta seção.

2.4 Estrutura lexicográfica

Toda obra lexicográfica apresenta uma organização denominada estrutura que consta de dois planos principais: macroestrutura e microestrutura. Todo elemento lexicográfico pertencente a essas duas partes precisa ser coerentemente organizado com vistas a atender aos objetivos do projeto lexicográfico. Ressaltamos, no entanto, que essa estrutura pode sofrer adaptações a depender do tipo de dicionário pretendido que, por sua vez, é elaborado para atender às necessidades de um público pré-definido. Com o intento de proporcionar uma visão mais ampla de possibilidades estruturais lexicográficas discorreremos, na subseção seguinte, sobre algumas estruturas, divisões e termos utilizados por alguns estudiosos.

2.4.1 A hiperestrutura e a macroestrutura

O termo *Hiperestrutura*, apresentado por Wiegand (1988, *apud* FUENTES MORÁN, 1997, p. 50), serve para referir-se à estrutura geral do dicionário, em suas três partes canônicas - *Front Matter*, *Word List* e *Back Matter*.

Na *Front matter*, embora varie de um dicionário para outro, costumamos encontrar a apresentação da obra, informações de uso, lista de abreviaturas, alfabeto, entre outras informações que o lexicógrafo entende por necessárias para atender o público-alvo.

A *Word list* corresponde ao conjunto de unidades léxicas registradas na obra lexicográfica. Em meio a *Word List*, podemos encontrar ainda a *Midle Matter* e a *Medioestructura*.

O primeiro termo, de acordo com Hartmann (2001), é utilizado para designar as intervenções possíveis em alguns repertórios lexicográficos, como ilustrações, informações oriundas de conjugações verbais que, geralmente, são dispostas em lugares estratégicos da macroestrutura. Já o segundo, conjunto de remissões possíveis em uma obra lexicográfica, Bugueño (2002, p. 1) denomina de “tradicional sistema de referências cruzadas”, que muitas vezes é confundido com *Midle Matter*. Para uma definição mais detalhada do termo, recorremos a Fuentes Morán (1997, p. 45), para quem “‘medioestrutura’ (termo em alemão: *Mediostruktur*) [...] é entendido como aquela estrutura polissêmica que subjaz à agrupação de esclarecimentos de significado relativos a uma unidade polissêmica em um dicionário monolíngue²⁴” (FUENTES MORÁN, 1997, p. 45, tradução nossa). A estrutura polissêmica que a autora menciona se refere a todo tipo de informação de natureza informativa, esclarecedora, como exemplos de usos do lema lexicográfico, que possa ser necessário acrescentar próximo ao verbete em questão. Ainda que Fuentes Morán destaque a importância da *Medioestrutura* para as unidades léxicas polissêmicas, entendemos também ser pertinente seu uso para elucidar valores semânticos de ULH em dicionários, como sugerimos na Seção 7.

Hartmann (2001, p. 57-59) considera ainda que o conjunto *Front Matter*, *Middle Matter* e *Back Matter* constitui a *Outside Matter*. Essas três partes de uma obra lexicográfica resultam em tudo aquilo que não é a macroestrutura especificamente, de modo que a união coerente entre macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *Outside Matter* possibilita-nos obter o que Hartmann (2001, p. 59) denomina de *Macrostructure*²⁵.

Back matter, por sua vez, corresponde às partes finais que também variam de um dicionário para outro. Nessa parte, geralmente figuram os apêndices em concordância com as necessidades lexicográficas observadas em sua elaboração.

Não obstante, essa estruturação nem sempre é considerada. Haensch, por exemplo, em 1982 e 2004, discorre sobre a *Macroestrutura*²⁶ e considera as informações de uso, o prefácio, entre outras informações possíveis, como pertencentes à macroestrutura da obra, junto, é claro, da nomenclatura (conjuntos de lemas) e as informações de ordem instrutivas de diferentes ordens.

²⁴ “‘medioestructura’ (término en alemán: *Mediostruktur*) [...] se concibe como aquella estructura polisémica que subyace a la agrupación de aclaraciones de significado relativos a una unidad polisémica en un diccionario monolingüe” (FUENTES MORÁN, 1997, p. 45).

²⁵ Macroestrutura.

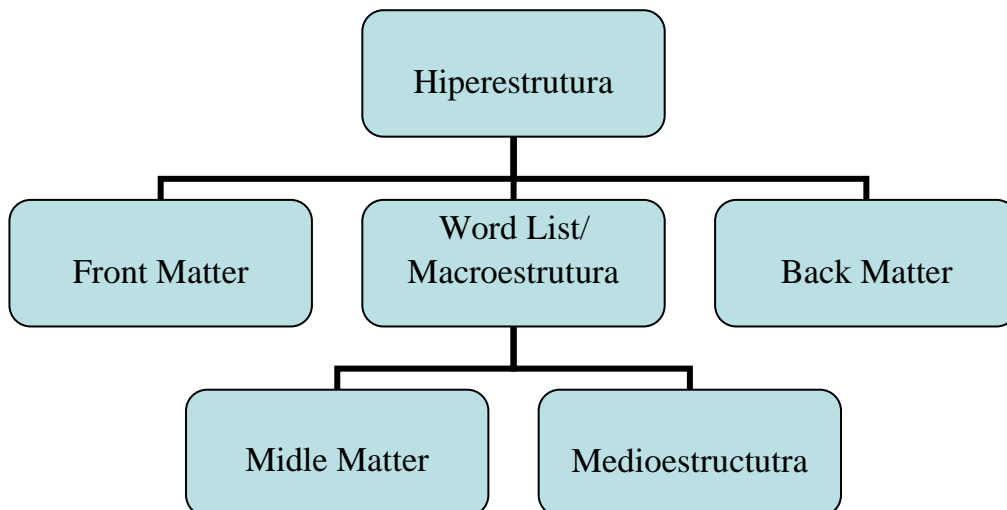
²⁶ Os termos *macroestrutura* e *microestrutura* são termos propostos por Rey-Debove (1971).

Desse modo, em Haensch (1982, p. 452), a macroestrutura corresponde à ordenação dos materiais léxicos em conjunto que pode ser por ordem alfabética, alfabética inversa, por famílias de palavras ou segundo o sistema conceitual. De acordo com o autor, nessa parte é preciso considerar também “o problema da parte introdutória dos dicionários²⁷” (HAENSCH, 1982, p. 425, tradução nossa), assim como os possíveis anexos e suplementos. E em Haensch (2004, p. 45-46), tem-se que:

A macroestrutura é a organização dos materiais que formam o corpo de um dicionário (p. ex.: ordem alfabética e ordem sistemática), juntamente com o *prólogo* ou *prefácio*, assim como, às vezes, com uma *introdução fonética e gramatical*, as *instruções para o usuário* [...] ²⁸ (HAENSCH, 2004, p. 45-46, tradução nossa).

Em face dessa realidade, apresentamos um organograma com objetivo de representar um modelo de estrutura lexicográfica que possa abarcar todas as partes constituintes de um dicionário, conforme as explicações expostas nesta subseção. Para nossa proposta, a Hiperestrutura se encarrega de representar a estrutura geral da obra, a saber:

Figura I: Estrutura lexicográfica



Fonte: elaboração própria, com base em Fuentes Morán (1997) e Hartmann (2001).

²⁷ “el problema de la parte introductoria de los diccionarios” (HAENSCH, 1982, p. 425).

²⁸ “La macroestructura es la ordenación del conjunto de los materiales que forman el *cuero* de un diccionario (por ej., orden alfabético y orden sistemático), conjunto con el *prólogo* o *prefacio*, así como, a veces, con una *introducción fonética y gramatical*, las *instrucciones para el usuario* [...]” (HAENSCH, 2004, p. 45-46).

2.4.2 Microestrutura

Corresponde ao conjunto de informações ordenadas de cada verbete e que são lidos horizontalmente (PORTO DAPENA, 2002, p. 182-227; HAENSCH, 1982, p. 461-462). A microestrutura resulta, pois, no verbete como unidade de estruturação do conteúdo léxico e a descrição linguística, a disposição e separação das acepções, assim como a disposição dos sintagmas, da fraseologia, das subentradas etc. A microestrutura faz referência à organização interna dos verbetes.

Zavaglia (2012), por sua vez, aponta distintos tipos de informações possíveis na microestrutura de um dicionário, quais sejam:

- (i) Grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso; (ii) informações explicativas, ou seja, a definição do lema; (iii) uso do lema, ou seja, a sua contextualização ou ilustração, construção e colocação, expressões idiomáticas, provérbios; (iv) sinônimos, antônimos, parônimo; (v) informações semânticas sobre metáforas; (vi) informações sobre remissivas. Pode conter ainda, dependendo do objetivo do dicionário: ilustrações, gráficos, símbolos. O fato é que o lexicógrafo pode inserir qualquer tipo de informação em sua microestrutura, e, conseqüentemente, pode elaborar qualquer tipo de enunciado lexicográfico (ZAVAGLIA, 2012, p. 253).

Acrescentamos às contribuições da autora a assertiva de que todas as informações realizáveis em uma microestrutrua precisam ser elaboradas e organizadas de acordo com os objetivos da obra que, no que lhe concerne, são propostos a partir de necessidades diversas do público-alvo para o qual o repertório lexicográfico é pensado.

2.4.2.1 Organização do verbete

Cada verbete está encabeçado pelo lema ou entrada, também denominado de palavra-entrada, e a predicação ou informação semântica constituída pela definição. A organização do verbete é baseada na informação que se dá sobre a palavra-entrada em dois aspectos, a saber: uma, que trata do lema enquanto signo ou primeiro enunciado e outra, que se refere ao conteúdo semântico do mesmo ou segundo enunciado (SECO, 2003, p. 25-26). Por exemplo:

acucioso, a. (De *acucia*) adj. Diligente, solícito, presuroso²⁹.

²⁹ RAE, 2012, 22ª edição.

O primeiro enunciado assinala que *acucioso/acuciosa* origina-se de *acucia* e pertence à categoria adjetivo. No segundo, há o conteúdo *diligente, solícito e presuroso*. Dos dois enunciados, o primeiro apresenta informações mais dispersas, pois, segundo Seco (2003, p. 26), é possível que encontremos em outros verbetes registros de diferentes naturezas, como época de vigência da palavra, indicando se a palavra ou acepção pertence exclusivamente à Idade Média ou Moderna, por exemplo; limites geográficos; área de conhecimento técnico ou científico que habitualmente a palavra cumpre a função de termo; níveis de uso da língua; entre outros.

Na sequência, apresentamos a organização dos verbetes proposta por Seco (2003, p. 27), por intermédio do Quadro I, em que o autor toma por base o dicionário monolígue:

Quadro 1: Lugar fixo das informações dentro do verbete lexicográfico

Primeiro enunciado	Palavra-entrada	1º	2º	3º	4º	5º	Segundo enunciado	6º
		Etimologia	Categoria gramatical	Vigência cronológica	Âmbito geográfico	Âmbito da atividade ou nível social	Definição	Informação adicional se necessário

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro enunciado, apresenta-se a informação em uma metalinguagem de abreviaturas ou marcas, com a intenção de não ocupar espaço demasiado na obra. Por isso, a informação gramatical, por exemplo, no caso das lexias flexivas que encabeçam o verbete lexicográfico se lematizam de acordo com as seguintes normas: se são substantivos, as formas com dois gêneros se regularizam pelo masculino singular, seguido do morfema indicado de feminino; no caso dos adjetivos, as formas com dois gêneros se lematizam pelo masculino singular e, da mesma forma que os substantivos, são seguidos dos morfemas indicadores de feminino; se são verbos, se lematizam por sua forma infinitiva.

O segundo enunciado da microestrutura corresponde à parte essencial do verbete, a *definição*, onde são apresentadas informações sobre o significado do signo. Esta delicada e complexa tarefa implica o cumprimento de normas metodológicas em sua forma, ou seja, é preciso que o ato de definir seja em forma de sinonímia ou substituição. Em Seco (2003), temos que:

[...] a definição, para ser assim considerada, é teoricamente uma informação sobre todo o conteúdo e nada mais que o conteúdo da palavra definida. Se esta condição se cumpre, a definição deverá ser capaz de ocupar um enunciado de fala no lugar do termo definido sem que para isso se altere o sentido do enunciado³⁰ (SECO, 2003, p. 31, tradução nossa).

Segundo as explicações de Seco, a consequência imediata da lei da sinonímia é a necessária identidade que se estabelece entre a categoria ou função sintática do definido e o definidor. De modo que se o definido é um nome, o definidor será outro nome ou uma construção substantivada seguida ou não de especificações. Se um adjetivo, a definição será um adjetivo com ou sem especificadores, ou proposição adjetiva ou de complemento preposicional. Se é um verbo, o definidor será outro verbo no infinitivo seguido ou não de complementos. No caso de ser advérbio, será definido por outro advérbio ou sintagma com forma de complemento adverbial.

Contudo, a lei da sinonímia não pode ser universal, uma vez que as palavras gramaticais (preposições, conjunções, artigos, etc.) e as interjeições não se subordinam a ela. A essas palavras, não se apresentam definições propriamente ditas, e sim, explicação metalinguística do signo, sua função e seu uso. A esse tipo de definição, Seco (2003, p. 33-34) denomina de “imprópria³¹” em oposição à “definição própria³²”, que está definida em metalinguagem de conteúdo, o que a caracteriza como regida pelo princípio da substituição.

Outra situação em que a substituição não é pertinente resulta dos casos de definições que incluem o “contexto³³” (SECO, 2003, p. 47-58), ou seja, a informação adicional que deveria ser escrita com uma tipografia diferente, como parêntese, colchete e itálico, por exemplo, com o objetivo de delimitar o conteúdo essencial que é coberta pela situação do contexto. Seco (2003) cita o *Diccionario Vox* como exemplo de obra que colocou em prática tal procedimento, a saber:

DECIR: «Manifestar con palabras habladas o escritas, o por medio de otros signos, [el pensamiento o los estados afectivos]».
 ENTREGAR: «Poner [a una pers. o cosa] en poder de otro».
 HIDRATAR: «Combinar [una substancia] con el agua».
 [...] (SECO, 2003, p. 53).

³⁰ [...] la definición, para ser tal, es teóricamente una información sobre todo el contenido y nada más que el contenido de la palabra definida. Si esta condición se cumple, la definición deberá ser capaz de ocupar un enunciado de habla en el lugar del término definido sin que por ello se altere el sentido del enunciado (SECO, 2003, p. 31).

³¹ “Impropia” (SECO, 2003, p. 33).

³² “Definición propia” (SECO, 2003, p. 33).

³³ “contorno” (SECO, 2003, p. 47).

Ainda que a organização apresentada por Seco (2003) seja de uma relevância quase incontestável para a maioria dos repertórios lexicográficos - pois possibilita orientações gerais que se cumpridas a contento permitem ao lexicógrafo elaborar e organizar verbetes padronizados em termos estruturais e funcionais - não se pode esquecer que a moderna Lexicografia, sobretudo a de orientação pedagógica, requer atenção especial ao modo como algumas categorias de unidades léxicas são registradas nos dicionários pedagógicos para que consigam atender as expectativas dos estudantes ao consultarem um dicionário.

Ao discorrer sobre a lei da sinonímia, Seco (2003) explica que, se for um verbo o definido, por exemplo, o definidor deve ser outro verbo no infinitivo. Observa-se que o autor refere-se somente à forma nominal do verbo. Se pensarmos somente de acordo com os princípios da Lexicografia Geral, a proposta de Seco está adequada. Porém, se estamos no contexto da LEXPED, podemos nos fazer a seguinte pergunta: o que fazer, então, com os casos de unidades léxicas homonímicas de formas verbais em determinado tempo e modo? Na Seção 7 desta tese, apresentamos parâmetros de organização microestrutural em que formas homônimas verbais conjugadas em algum tempo e modo também são contempladas.

2.4.2.2 Tipologia de definições

Pecebe-se pelo exposto até o momento que a definição resulta na parte medular do verbete, uma vez que possibilita ao consulente adquirir informações sobre a palavra pesquisada. A tarefa de elaborar definições para os verbetes lexicográficos é, desse modo, uma atividade de raciocínio teórico e prático de caráter complexo e que demanda um labor lexicográfico muito importante. Embora tenha havido no mundo acadêmico numerosos estudos a respeito, é comum ainda encontrarmos definições imprecisas, circulares, com pistas perdidas. Tais críticas são ressaltadas por lexicógrafos assinalando o caráter meramente aproximativo, “não muito preciso”³⁴ das definições (PORTO DAPENA, 2002, p. 266-267, tradução nossa). Com os parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais que apresentamos com esta tese, oferecemos orientações que possibilitam informações nas definições dos verbetes que não levem o aluno a ter que fazer outras pesquisas para sanar suas inquietações semânticas sobre o homônimo-verbo consultado. Destacamos ainda, nesse contexto, que a eleição de um ou outro tipo de definição em uma obra lexicográfica depende de seu destinatário e do tipo de dicionário.

³⁴ “Inexacto” (PORTO DAPENA, 2002, p. 266).

Em relação aos diferentes tipos de definição, tomemos a taxionomia proposta por Porto Dapena (2002, p. 277-296) e também sua explicação sobre a *definição lexicográfica*³⁵. De forma ampla, ele a define como “todo tipo de equivalência estabelecida entre a entrada e qualquer expressão explicativa da mesma em um dicionário monolíngue³⁶” (PORTO DAPENA, 2002, p. 269, tradução nossa). Portanto, entendemos que toda definição é composta pelo *definido* representado pela entrada do verbete que está em uma relação de equivalência com um *definidor*, comumente chamado de definição.

De acordo com o autor, podemos identificar que há dois tipos básicos de definição, quais sejam: definição orientada ao referente ou à realidade representada, e definição orientada ao signo.

a) Na definição orientada ao referente, podemos diferenciar a definição enciclopédica e a ostensiva.

A definição enciclopédica ou definição das coisas descreve processos, explica ideias ou conceitos, esclarece situações, enumera partes, tamanhos, formas etc, em quantidade necessária para diferenciar o definido de qualquer outro termo.

Com base em Porto Dapena (2002. p. 280 – 281) e Casares (1969, p. 159), é possível distinguir três tipos de definição enciclopédica:

- i) A descritiva que responde a *Como é o definido?* e não especificamente *O que é o definido?*, como por exemplo em “caballo. Mamífero solípedo del orden de los perisodáctilos, de tamaño grande y extremidades largas, cuello y cola poblados de cerdas largas y abundantes, que se domestica fácilmente y suele utilizarse como montura o animal de tiro ³⁷”.
- ii) A teleológica que caracteriza o objeto por sua finalidade ou seu destino, como em “barómetro. Instrumento que sirve para determinar la presión atmosférica”.

³⁵ A definição em Lexicografía também é discutida por vários autores, dentre eles: Bosque (1982), Bajo Pérez (2000, p. 35 - 47), Seco (2003, p. 25 – 58), Medina Guerra (2003, p. 127 – 146).

³⁶ “todo tipo de equivalencia establecida entre la entrada y cualquier expresión explicativa de la misma en un diccionario monolingüe” (PORTO DAPENA, 2002, p. 269).

³⁷ Os exemplos não referenciados no corpo do texto foram retirados do dicionário da RAE (2012) ou de Porto Dapena (2002).

- iii) A genética que caracteriza o objeto por sua origem ou causa. Exemplo: “lupus. Enfermedad de la piel o de las mucosas, producida por tubérculos que ulceran y destruyen las partes atacadas”.

A definição ostensiva não é propriamente uma definição, pois consiste em pôr o referente no lugar do definidor ou como componente deste, como em “ge. Letra ‘g’” (MOLINER, 2008). Há definições ostensivas de tipo icônico, como imagens e ilustrações, comuns nas enciclopédias, e também de imagens verbais, a exemplo de “azul. Del color del cielo sin nubes”.

- b) Definição orientada ao signo

Essa definição tem como objetivo explicar as unidades léxicas em geral, de forma que, de acordo com a metalinguagem utilizada em tal explicação, há dois grandes grupos, o *conceitual* e o *funcional*. E um menor, o *híbrido*. A definição conceitual é formulada em metalinguagem de conteúdo, ou seja, expressa em outras palavras o conteúdo significativo ou conceitual do definido. A definição funcional ou explicativa é a realizada em metalinguagem do signo, quer dizer, explica a função e o uso de uma unidade. Vejamos alguns exemplos:

- (1) “sofá. Asiento cómodo para dos o más personas, que tiene respaldo y brazos”.
- (2) “yo. Nominativo de pronombre personal de primera persona en género masculino o femenino y número singular”.

A definição (1) é, pois, conceitual. E a (2) funcional.

A definição conceitual se distingue, por sua vez, em duas classes: i) a *perifrástica*, constituída por uma frase ou sintagma, como em “cable. Cabo grueso” e ii) a *sinonímica*, por um sinônimo do definido, a exemplo de “alba. Amanecer”.

A definição do tipo conceitual perifrástica costuma ser considerada ideal porque cumpre com o princípio de análise necessária a uma definição, ou seja, a definição representa “uma autêntica análise semântica, portanto, haverá de estar constituída por uma frase ou sintagma³⁸” (PORTO DAPENA, 2002, p. 275, tradução nossa), ou seja, mais compreensível,

³⁸ “un auténtico análisis semântico, por lo tanto, habrá de estar constituida por una frase o sintagma” (PORTO DAPENA, 2002, p. 175).

com palavras mais conhecidas que a representada pelo definido e que dê conta de uma parte ou aspecto do conteúdo do definido.

Não é estranho, desse modo, que seja este tipo de definição o mais usado na lexicografia tradicional monolíngue. Sua complexidade formal tanto sintática como semântica leva-nos a uma distinção de duas classes gerais:

- i) A *substancial* que responde a seguinte pergunta: o que é o definido?
- ii) A *relacional*, baseada na capacidade de estabelecer uma relação entre o definido com outra palavra da língua.

Por exemplo:

- (1) “dorar. Cubrir con oro la superficie de una cosa”.
- (2) “grito. Voz muy esforzada y levantada”.
- (3) “feliz. Que tiene felicidad”.
- (4) “honestamente. Con honestidad”.

As definições (1) e (2) são substanciais e as (3) e (4) são relacionais.

A *definição conceitual perifrástica substancial* classifica-se em:

- i) *incluente positiva*, também denominada de *hiperonímica* ou *aristotélica*, constituída por um *gênero próximo* – *arquilexema* ou *hiperônimo* – palavra cujo campo semântico inclui outros de menor extensão, e uma *diferença específica* encarregada de concretizar o significado do definido, como em “casa. Edificio para habitar”. *Edificio*, no caso, é o gênero próximo e *para habitar*, a diferença específica;
- ii) *incluente negativa* ³⁹ que diferencia da anterior pela carga negativa lógica que apresenta o sintagma, a exemplo de “olvidar. Dejar de tener en la memoria”;
- iii) *excludente* ou *antonímica*, também negativa, mas que a negação acontece somente por uma simples partícula negativa, de forma que a definição resulta em negar um antônimo do definido, a exemplo de “desconocer. No conocer”;

³⁹ O termo *incluente negativa*, em espanhol “*incluyente negativa*”, de acordo com Porto Dapena (2002, p. 293), é apresentado por Rey-Debove.

- iv) *participativa* ou *metonímica*, por exemplo: “grumo. Parte de un líquido que se coagula”;
- v) *aproximativa* ou *analógica*, como em “copano. Especie de barco pequeño usado antiguamente”;
- vi) *aditiva*, uma espécie de definição que consiste em uma análise do significado a partir da adição ou associação de vários lexemas que se unem sintaticamente por coordenação coopulativa. Exemplo: “ordenanza. Método, orden y concierto en las cosas que se ejecutan”.

A *definição conceitual perifrástica relacional* é aquela que necessita um transpositor cuja missão é converter na categoria do definido uma oração ou sintagma nominal, por exemplo: “imparcial. Que juzga con imparcialidad”.

Dentro dessa classificação, é possível distinguir um tipo de definição, a *morfossemântica*, em que há correspondência total ou parcial entre os componentes do definidor e os do definido quando este é uma palavra composta ou derivada. É o caso dos seguintes exemplos: “colmenero. Persona que tiene colmenas o cuida de ellas”; e “releer. Leer de nuevo o volver a leer algo”.

A *definição conceitual sinonímica* divide-se, por sua vez, em três grupos:

- i) *sinonímica* propriamente dita (ex. quitasol. Sombrilla), *compleja* (ex. roquedo. Peñasco, roca), *mixta* (ex. retroacción. Retroceso, acción hacia atrás);
- ii) *parassinonímica*, cujo definidor não constitui um autêntico sinônimo do definido, por exemplo, se se trata de um hiperônimo como é o caso de “maroma. Cuerda”, ao passo que maroma é uma “cuerda gruesa”;
- iii) *pseudoperifrástica*, constituída por um sinônimo e um contorno definicional, como por exemplo “génesis. Origen o principio de una cosa”.

Na definição funcional, há a explicação metalinguística do signo, sua função e o uso da entrada. Ela pode ser diferenciada em três subclasses: morfossintática, contextual e pragmática que, respectivamente, Porto Dapena (2002) exemplifica:

Su, sus. Forma do pronome possessivo de terceira pessoa do gênero masculino e feminino. Em ambos os números, singular e plural, são utilizados antes do nome. **Entornar.** Diz-se também dos olhos quando não se fecha completamente. **Gentilhombre.** Palavra com que se interpela a alguém para captar sua vontade⁴⁰ (PORTO DAPENA, 2002, p. 282-283, tradução nossa).

Em se tratando da definição híbrida, o autor reconhece em alguns dicionários o seu uso, com mistura de informação conceitual e funcional. É o que ocorre em geral nas definições funcionais do tipo contextual, em que se menciona a aplicabilidade da entrada a um determinado tipo de realidade, no lugar de estabelecer uma equivalência entre o definidor e o definido, como acontece numa definição do tipo conceitual ou enciclopédica.

Como exemplo, o autor utiliza: “diablo. Nombre general de los ángeles arrojados al abismo, y de cada uno de ellos”; e “gitano. Dícese de los individuos de un Pueblo originario de la India, extendido por gran parte de Europa [...]”.

Em face do apresentado nesta seção, ressaltamos que para os parâmetros defendidos com este trabalho, sugerimos microestruturas de verbetes cujas definições consigam responder aos anseios do potencial consultante, ou seja, alunos aprendizes do E/LE. Assim, numa perspectiva pragmáticofuncional, o verbete-homônimo precisa ser elaborado de forma que o estudante consiga adquirir, por meio da consulta ao dicionário, informações que lhe possibilitarão compreender e produzir textos, a depender de suas necessidades no momento da busca.

Por consequência, as orientações para as definições que ambicionamos são, em sua maioria, híbridas e seguidas, pois, de exemplos de uso. Para tanto, orientamo-nos pelos princípios teórico-metodológicos da LEXPED, sobre os quais discorreremos a seguir.

2.5 A Lexicografia Pedagógica: algumas considerações

A Lexicografia Pedagógica (LEXPED) é uma área da Lexicografia que tem o objetivo de realizar estudos relacionados aos dicionários pedagógicos pensados para aprendizes de línguas, materna ou estrangeira, e também, elaborar esses dicionários, com vistas a contribuir com o aprendizado de línguas.

⁴⁰ **Su, sus.** Forma del pronome posesivo de tercera persona en género masculino y femenino y en ambos números singular y plural que se utiliza antepuesto al nombre. **Entornar.** Dícese también de los ojos cuando no se cierran por completo. **Gentilhombre.** Palabra con que se apostrofa a alguno para captar su voluntad (PORTO DAPENA, 2002, p. 282-283).

Welker (2008, p. 15), após realizar pertinente reflexão sobre a área, incluindo definições e campos de abrangência, a divide em dois campos: i) LEXPED teórica – que se ocupa de todo estudo voltado para dicionários pedagógicos; e ii) LEXPED prática – responsável pela produção desses dicionários. De acordo com o autor, essas obras, por sua vez, se diferenciam de dicionários comuns pela preocupação com o aprendiz, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, levando em conta suas necessidades e habilidades.

Os dicionários pensados e elaborados no âmbito dos estudos teóricos e práticos da LEXPED permitem aos professores e estudantes usufruírem de instrumentos pedagógicos que muito contribuem no ensino de uma língua, pois possibilitam conhecimentos metalinguísticos de diferentes ordens que, geralmente, são organizados de forma didática e, por isso, permitem ao consulente, informações claras, elucidativas, sem remissões inexatas, por exemplo.

Organizados dessa forma, os dicionários pedagógicos adquirem particularidades que permitem informações sobre a/s língua/s em estudo que, a depender dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor em sala de aula, ou da atividade que o aprendiz esteja realizando, a obra pode servir como um eficaz instrumento de consulta no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, ressaltamos que não é pertinente que se predique toda obra lexicográfica como didática, uma vez que nem todas são organizadas com tal característica. Embora nos últimos anos muitos estudos relativos a dicionários em geral e pedagógicos têm sido realizados e, conseqüentemente, projetos de dicionários dessa natureza, não podemos olvidar que a maioria das obras lexicográficas existentes ainda não são “didáticas”, isto é, não são organizadas de forma didática. Assim, dizer que todo dicionário é essencialmente didático é distoar-se das epistemologias relacionadas ao ensino, pois o termo “didático/a” remete a toda e qualquer forma de ensinar a alguém. Ressaltamos: o dicionário não ensina, ele informa, ele dispõe de informações linguísticas e extralinguísticas que, somente a depender da capacidade de abstração do consulente é que ele (o dicionário) poderá ser aproveitado em toda sua amplitude.

Se recorrermos a Cunha (2010, p. 218), temos que didático/a > “didá(c)tica *sf.* ‘ciência de ensinar’ 1844. Do fr. *didactique*, deriv. do lat. med. *didactica (ars)* e, este, do gr. *didaktiké*, fem. do adj. *didaktikós*, da raiz, *didak-*, de *didáskein* ‘ensinar’//didá(c)tico 1844”. Pela definição apresentada, notemos que o termo “didático, -a” tanto pode ter função de substantivo, designando uma ciência, uma disciplina, como também ter a função de adjetivo, caracterizando alguma coisa, pessoa ou situação.

Na atualidade, para caracterizarmos um dicionário como didático, precisamos levar em consideração os estudos realizados no âmbito de duas ciências que se completam: a LEXPED e a Pedagogia. Ademais, devemos considerar todo seu processo de elaboração e, principalmente, seu resultado. Temos que verificar se de fato ele está organizado de tal forma que o estudante possa buscar informações nele contidas e não precise realizar várias outras pesquisas para poder sanar sua dúvida.

Nesse âmbito, reflexões como estas que apresentamos a seguir são importantes, a saber: As informações são claras, de fácil acesso? As definições estão redigidas numa variedade da língua adequada à faixa etária do estudante e também de acordo com o nível escolar? Qual é o objetivo da obra? Essas e outras questões precisam ser consideradas antes de predicarmos um dicionário como didático.

Para Krieger (2011, p. 106), os princípios que norteiam a LEXPED são essencialmente dois: i) busca de adequação do dicionário; e ii) uso produtivo para os distintos projetos de ensino/aprendizagem de línguas. A autora acrescenta ainda que a esses dois itens devem ser agregados

a compreensão de que o dicionário é um texto, com regras próprias de organização, que sistematiza inúmeras informações de caráter linguístico, cultural e pragmático. Daí resulta seu exponencial papel pedagógico, bem como o princípio de que assim como há livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, de igual modo, deve-se proceder à escolha do dicionário adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos (KRIEGER, 2011, p. 106).

Welker (2011, p. 109), ao discorrer também sobre os princípios que norteiam a LEXPED, assevera que o fundamental na elaboração de dicionários pedagógicos resulta da consideração das “reais necessidades e as habilidades dos usuários, o que significa ser necessária a produção de dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística”. É nesse contexto, pois, que apresentamos uma proposta de tratamento homonímico para dicionários pedagógicos. Desse modo, esperamos contribuir com essa ciência para que tenhamos cada vez mais dicionários elaborados numa perspectiva pedagógica e de forma didática.

Em concordância com os estudos realizados no âmbito da Lexicografia, verificamos que a LEXPED surgiu da necessidade, no campo do ensino de línguas, de dicionários elaborados para públicos bem específicos: estudantes de línguas estrangeiras em seus

diferentes níveis de competência no idioma. Isso significa que a disciplina deve ser entendida como a interação entre Lexicografia e Metodologia de ensino de línguas.

2.5.1 As origens da Lexicografia Pedagógica

Como já mencionado anteriormente, os dicionários para aprendizes de línguas estrangeiras surgiram em contextos de ensino, em que repertórios lexicais eram organizados de acordo com as necessidades dos estudantes em seus diferentes níveis de competência da língua. E também, dos avanços pedagógicos e das novas tendências didáticas que têm revolucionado o ensino de línguas desde o início do século XX⁴¹.

Ao longo do século XX, houve da mesma forma uma ampla produção de dicionários com fins pedagógicos. Nesse período, os estudiosos mais relevantes e, por consequência, considerados os pioneiros nessa área de investigação são os linguistas H. E. Palmer, M. West. E A. S. Hornby - todos os professores de inglês, mais especificamente na Índia o primeiro, e no Japão o segundo e o terceiro. Os pesquisadores pertenciam a programas de investigação sobre o ensino de língua estrangeira em que a produção de um dicionário para estudantes não era precisamente o objetivo final de seus estudos. Porém, acabaram por iniciar um trabalho lexicográfico que muito serviu de estímulo para outros pesquisadores e professores.

O principal objetivo de Palmer era o de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos de uma LE por meio de um vocabulário limitado, quer dizer, selecionavam-se como unidades léxicas aquelas palavras que eram mais usuais na comunicação diária para empregá-las nas definições dos lemas. A ideia de utilizar um vocabulário limitado consiste, afinal, em fazer com que as definições dos dicionários sejam as mais claras e precisas possíveis.

Da mesma forma, West também se interessou em pesquisar sobre um vocabulário limitado. O professor e pesquisador trabalhava na Índia copilando leituras simplificadas para os estudantes. Seu labor pretendia recorrer um número de palavras indispensáveis no ensino de uma LE.

West e Endicott, conforme Sánchez Ramos (2003, p. 144), “conseguiram fixar um vocabulário limitado de 1490 palavras para definir 23.898 unidades léxicas em seu dicionário *The New Method English Dictionary (1935)*⁴²” (SÁNCHEZ RAMOS, 2003, p. 144, tradução nossa). A obra possui considerável importância para a Lexicografia, uma vez que assentou as

⁴¹ Sobre o assunto, cf. Molina (2006); Sánchez Ramos (2003); Welker (2008); Rundell (1998).

⁴² “consiguieron fijar un vocabulario limitado de 1490 palabras para definir 23.898 unidades léxicas en su diccionario *The New Method English Dictionary (1935)*” (SÁNCHEZ RAMOS, 2003, p. 144).

bases para futuros repertórios léxicos que seriam utilizados nas definições das distintas entradas de dicionário. Na realidade, constituiu a origem do vocabulário controlado na primeira edição do dicionário monolíngue de Longman, de 1978.

O primeiro repertório com fins pedagógicos que se tem conhecimento é o *Thousand-word English*, uma compilação de A. S. Hornby, em 1937. De acordo com Sánchez Ramos (2003, p. 145), as entradas eram palavras ou lexemas que apareciam da mesma forma que nos dicionários atuais. As flexões e formas derivadas não eram registradas como entradas separadas, e sim apareciam como informações adicionais na entrada.

Um ano depois, essa lista foi refinada por H. Palmer para a elaboração de seu dicionário monolíngue, *A Grammar of English Words*, em 1938. A estrutura das entradas era similar, ainda que nesta nova publicação exemplos e frases idiomáticas eram incluídos.

Outra contribuição para a LEXPED foi a de A.S. Hornby, com a publicação, no Japão, de seu dicionário *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (1942), que pelas sucessivas edições passou a ser intitulado com as seguintes denominações: *A Learner's dictionary of Current English* em 1948, *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* em 1963, e *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* em 1974.

Nos anos 70 do século XX, outros dicionários continuaram essa tradição dos dicionários pedagógicos, a exemplo do *Longman Dictionary of Contemporary English* e do *Chambers Universal Learner's Dictionary* etc.

A década seguinte, por sua vez, também ficou marcada pelo grande projeto de J. Sinclair, *The Cobuild Project*, em que o trabalho lexicográfico foi possivelmente substituído pela linguística computacional e que culminaria com a edição do *Collins English Dictionary*, baseado numa vasta seleção de textos orais informatizados.

Já nos anos 90, podemos encontrar dicionários com similares características, a exemplo do *Cambridge International Dictionary of English* (1995), entre outros.

Segundo Molina (2006, p.16), a produção de dicionários elaborados com vistas a atender necessidades de alunos e professores no ensino e aprendizagem de línguas ficou estabelecida pelos três autores anteriormente mencionados: M. West, com o *New Method English Dictionary*, de 1935; H. E. Palmer, com *A Grammar of English words*, 1938; A. S. Hornby, com o *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, datado de 1942.

Esses estudiosos, ao possibilitar a elaboração de dicionários pedagógicos e contribuir, conseqüentemente, com o ensino de inglês no estrangeiro, propuseram uma série de princípios que, com o passar do tempo, adquiriram a categoria de convenção no momento de planejar um dicionário monolíngue. Tais princípios: i) controle do vocabulário, ii) informação

gramatical e sintática, iii) papel dos exemplos, e iv) fraseologia serviram de norte para novos olhares lexicográficos com vistas a atender as necessidades dos seus possíveis usuários estudantes de línguas.

Em i), os três autores coincidem quanto ao critério de seleção de um vocabulário limitado, cujo objetivo é definir as palavras de forma clara e precisa. Este procedimento objetiva resolver problemas que os estudantes costumam ter em relação ao uso do dicionário no momento de compreender as definições que um dicionário oferece, devido ao uso de palavras rebuscadas, por exemplo. Ao selecionar o vocabulário limitado para as definições, o lexicógrafo possibilita definições mais objetivas, de fácil entendimento, em consonância com o repertório vocabular que o aluno já costuma possuir em detrimento de sua idade e nível de escolaridade.

No princípio ii), tem-se que as palavras não atuam de forma isolada, e sim dentro de um contexto sintático, cujas funções variam de acordo com determinada situação comunicativa. Assim, devido ao fato de o uso do dicionário para os alunos de uma LE referir-se a certos casos de tarefa de produção, os verbetes devem mostrar informação sobre a complementação verbal, entre outras.

O papel dos exemplos, no iii) princípio, é ressaltado justamente pelo caráter pedagógico que o dicionário precisa possuir. A inclusão de exemplificação é uma característica de importância máxima, uma vez que clareia em grande medida a definição das palavras e faz com que fique mais acessível à compreensão das entradas.

A fraseologia, destacada no iv) princípio, refere-se ao fato de que as unidades fraseológicas constituem um ponto importante no ensino de línguas. Desse modo, é salutar que uma obra destinada a estudantes de uma LE recorra a unidades léxicas que aparecem em combinação mais ou menos fixas, cujos significados são diferentes dos que denotam seus elementos separadamente.

No que concerne aos *learner's dictionaries*, percebemos que a história data da década de 30 do século XX conforme destacamos nos parágrafos anteriores dessa subseção. Ou seja, houve desde então uma vasta produtividade de dicionários pedagógicos do inglês para atender diferentes necessidades e países em que se tem a língua inglesa como prioridade.

Em países como a Alemanha, a Espanha, a França, o Brasil, e Portugal, por exemplo, houve uma considerável evolução no que diz respeito à LEXPED, ainda que em maior ou menos quantidade. Dos países mencionados, daremos destaque à Espanha, em face dos objetivos de nossa pesquisa e também pelo fato de a maioria dos dicionários monolíngues de língua espanhola utilizados no Brasil são oriundos desse país; e ao Brasil, por tratar de um

trabalho realizado em território brasileiro, cujos resultados obtidos contribuirão com lexicógrafos, a priori, e posteriormente com alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

2.5.2 Lexicografia Pedagógica de língua espanhola

A produção lexicográfica direcionada a estudantes do espanhol como língua materna ou estrangeira é mais tardia. Por muito tempo, aqueles que estudavam o idioma tinham que recorrer a repertórios que não eram organizados para atender especificamente ao aprendiz da língua. Por isso, os dicionários não possuíam o olhar didático do professor/lexicógrafo.

Os precedentes⁴³ mais diretos do dicionário escolar, conhecidos como “diccionarios compendiados” ou “diccionarios portátiles”, surgem no século XIX e resultam, pois, em repertórios que embora tenham sido organizados para o público escolar, não foram elaborados com vistas a atender de fato necessidades linguísticas de caráter formal e semântico dos estudantes.

O critério básico para a estruturação de tais obras era somente o fácil manuseio, de forma que as diferenças com relação aos dicionários gerais eram só quantitativas. Isso significa que da macroestrutura dos dicionários gerais eliminavam-se entradas; e da microestrutura suprimiam-se acepções, assim como definições, não havendo elementos microestruturais que induzissem a pensar que os destinatários e sua finalidade haviam sido considerados no processo de elaboração da obra.

Nessa situação, Hernández (1998) cita o caso do *Diccionario de la lengua castellana*, de Cristóval Pla y Torres publicado em Paris, no ano de 1826, por exemplo, que conta com 30.000 verbetes obtidos do *Diccionario de la Academia*. O pesquisador salienta que o propósito de Cristóval foi publicar uma obra de fácil acesso para que as pessoas pudessem consultá-la com frequência, de forma que seria muito útil, principalmente para os jovens americanos e espanhóis que começassem os estudos.

Outros casos de simples compêndio do *Diccionario Académico* são o *Diccionario portátil de la lengua castellana*, publicado em Paris, no ano de 1873, e o *Diccionario popular de la lengua castellana* (Madrid, 1882), ambos de Feliciano Picatoste. Neste último, ainda

⁴³ Para determinarmos os antecedentes da LEXPED de língua espanhola e suas etapas seguintes, orientamo-nos por Hernández (1998, 2003), cujos trabalhos nos apresentam um panorama geral desse domínio da Lexicografia.

que apresente instruções de uso nas páginas iniciais e também inovações relacionadas à seleção da macroestrutura, resulta em um dicionário que

não tem por objetivo dar naturalização às palavras de nosso idioma, estudando seus usos inadequados; porque nem tratamos de usurpar esta missão, que corresponde à Academia Española, nem, por outro lado, nos parece fácil submeter aos espanhóis ao rigoroso emprego de um número limitado de palavras da língua, quando o uso, árbitro supremo nesta matéria, admite por necessidade, por moda ou corrupção, algumas que recusa a autoridade tradicional e acadêmica. A partir deste ponto de vista, acreditamos que o dicionário mais útil é o que contenha a significação de maior número de vocábulos, sejam ou não de boa casta, desde que tenham uso corrente⁴⁴ (PICATOSTE, *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 57, tradução nossa).

Assim, inclui palavras não registradas no *Diccionario Académico* da época, identificando-as com um asterisco, tais como *abscesso, *abscissa, *abracadabra etc, das quais muitas foram incorporadas nas sucessivas edições do DRAE.

Não obstante, o primeiro dicionário de orientação escolar no sentido estrito foi publicado a princípios do século XX, em 1911, sob o título de *Compendio del Diccionario de la lengua castellana basado en el de la Real Academia Española para uso de la infancia*, de Alacro Hernández de Padilla (Madrid: Establecimiento Tipográfico de El Liberal). Esta obra, de acordo com Hernández (1998), foi dedicada à infância, à juventude, aos que caminham rumo a um futuro promissor, cuja finalidade foi proporcionar um meio para adquirir uma grande quantidade de palavras e, ao mesmo tempo, ir conhecendo aquelas que, sendo de uso corrente, geralmente não utilizamos por ignorá-las ou duvidar de seu verdadeiro significado.

Nos anos subsequentes, percebe-se um significativo desenvolvimento, ao passo que se usa pela primeira vez a denominação “escolar” e, em aspectos formais, pelo menos, faz-nos pensar que as obras lexicográficas tenham sido elaboradas para os estudantes.

Houve, pois, progressos na teoria lexicográfica dos anos 70 e, especialmente nos anos 80, quando os conceitos de definição, acepção, tratamento da polissemia, recuperação do exemplo lexicográfico e das ilustrações foram vistos como valiosos elementos pedagógicos.

⁴⁴ no tiene por objeto dar carta de naturaleza a las palabras de nuestro idioma, estudiando su abolengo; porque ni tratamos de usurpar esta misión, que corresponde a la Academia Española, ni, por otra parte, nos parece fácil someter a los españoles al riguroso empleo de un número limitado de palabras de la lengua, cuando el uso, árbitro supremo en esta materia, admite por necesidad, por moda o corrupción, algunas que rechaza la autoridad tradicional y académica. Bajo este punto de vista, creemos que el diccionario más útil es el que contenga la significación de mayor número de vocablos, sean o no castizos, con tal que tengan uso corriente (PICATOSTE, *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 57).

Até 1989 apareceram em torno de quarenta títulos, publicados principalmente pelas editoras Ite, Sopena, Everest, Bibliograf e Anaya e os dicionários escolares de Larousse, Espasa e Magisterio Español. Os dicionários de cada editora agrupam-se aparentemente, em séries, formando uma família de dicionários, ou seja, grupos de dicionários de uma mesma tipologia, mas diferenciados pela amplitude de suas macroestruturas e pela adequação de suas informações a grupos específicos de destinatários. Porém, as variações de cada família eram somente quantitativas: os dicionários maiores eram os mais completos e a diminuição do tamanho não ia acompanhada de uma seleção racional, uma vez que tão somente suprimiam as palavras e acepções, recortavam definições e diminuía o tamanho da letra com o objetivo de ajustá-la ao tamanho previsto. Pode-se depreender, com esse fato, que os chamados dicionários escolares eram, na realidade, reduções dos dicionários acadêmicos gerais.

Em 1989 houve ainda duas publicações de dicionários escolares, a saber: a nova edição do *Diccionario Escolar Etimológico*, de Víctor García Hoz e o *Larousse Junior Diccionario de la EGB*.

Nos anos seguintes, mais precisamente entre 1990 e 1996, foram publicados dois dicionários pedagógicos de VOX: Bibliograf: o *Práctico Diccionario Ilustrado de la Lengua Española* e uma nova edição do *Diccionario Manual Ilustrado de la lengua Española*. O *Práctico* abarca uma extensa macroestrutura num espaço bem reduzido. Daí seu pequeno formato e a letra também diminuta. Pela mesma razão, dispensa exemplos e aparecem frequentes definições sinonímicas, uso de maiúsculas em palavra-entrada, o que dificulta a percepção de acentos e diéreses, assim como o frequente desajuste que se produz entre o texto e a ilustração. O *Manual*, por sua vez, era um dicionário de uso geral, mais que um dicionário escolar, mas que tinha qualidades didáticas que o faziam recomendável para os alunos dos últimos anos do ensino médio.

Sobre o *Diccionario Anaya*, em sua terceira edição (1991), Hernández (2003) ressalta que o tamanho e o tipo de letra são menores, desaparecem as abundantes ilustrações para dar lugar a imagens fotográficas próprias das enciclopédias, incorporam dez apêndices, e ampliam a macroestrutura; enquanto que na microestrutura as definições são melhoradas, bastantes informações enciclopédicas são incorporadas, a organização das acepções seguem critérios de uso não históricos e apresenta farta exemplificação, suprimem as observações ortográficas, gramaticais e de uso presentes nas edições anteriores. Entretanto, o *Diccionario Anaya de la Lengua* segue ocupando um lugar de privilégio na lexicografia escolar.

Já o *Diccionario Esencial Santillana*, segundo Hernández (1998), é mais descritivo que normativo, ao incluir alguns americanismos, estrangeirismos, gírias, incorporar

tecnicismos frequentes nas matérias do colégio. As definições são claras e precisas, não existe circularidade ainda que contenha algumas pistas perdidas, há alguns exemplos, as acepções estão ordenadas por frequência de uso e o artigo aparece bastante completo, com numerosas locuções, sinônimos, antônimos e família léxica.

De acordo com Hernández (2003, p. 14), a etapa entre 1992 e 1996 representa o momento em que a lexicografia escolar começa a ter êxito. As obras são elaboradas por equipes de redatores a partir de uma qualificada direção e desaparece o dicionário “anônimo” tão comum em épocas passadas. Alguns representativos exemplos desse período são:

- o *Diccionario Escolar de la Lengua Española Vox* (14ª ed., Barcelona: Biblograf, 1992), dirigido por Manuel Alvar;
- o *Larousse Junior. Diccionario Ciclo Inicial* (Barcelona: Larousse, 1992), dirigido por Enrique Fontanillo;
- o *Imaginario. Diccionario en imágenes para niños* (Madrid: SM, 1992), dirigido por Concepción Maldonado;
- o *Diccionario Escolar de la Lengua Española Santillana* (Madrid: Santillana, 1993), dirigido por Sergio Sánchez Cerezo;
- o *Intermedio. Diccionario didáctico del Español* (Madrid: SM, 1993), com a direção de Concepción Maldonado;
- o *Elemental. Diccionario Didáctico del Español* (Madrid: SM, 1994), sob a direção de Concepción Maldonado;
- o *Larousse Junior y el Larousse Escolar* (Barcelona: novas edições dirigidas por E. Fonatnillo, 1994);
- o *Diccionario Escolar de la Real Academia Española* (Madrid: Espasa, 1996).

Entre 1997 e 1998, de acordo com Hernández (2003, p. 17-21), ocorre a consolidação da LEXPED com o advento da publicação de mais de uma dezena de dicionários e que metade deles resultam em edições absolutamente inéditas, e com um aumento considerável em sua qualidade. Depois desse período, novos produtos lexicográficos surgiram e também novas edições. Como exemplo, citemos alguns dos dicionários de espanhol analisados nesta pesquisa, a saber:

- SÁNCHEZ-MORAES. *Dicionário português (do Brasil) – espanhol, español – português (de Brasil)*. Barcelona: Editorial Oceano, 2003.
- MORENO, Francisco; MAIA GONZÁLEZ, Neide. *Dicionário bilíngue de uso español-português/português-español*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L. 2003.
- GONZÁLEZ, Concepción Maldonato. *Diccionario de español para extranjeros – Con el español que se habla hoy en España y en América Latina*. São Paulo: edições SM, 2005.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan; PASCUAL RODRÍGUES, José Antonio. *Diccionario salamanca – español para extranjeros*. Santillana Educación: Madrid, 2006.
- SÁNCHEZ, Trinidad; LUIS HERRERO, José; LUCAS, Atilano. *Diccionario estudio Salamanca*. Ediciones OVTAEDRO, S. L. Barcelona, 2007.
- SÁNCHEZ, Aquilino. *Diccionario básico de la lengua española*. Sociedad General Española de Librería, S. A. Alcobendas-Madrid, 2007.
- PONS, Jordi Induráin. *ANAYA Diccionario de la lengua española*. 3 ed. Barcelona: LAROUSSE EDITORIAL, S. L., 2012.
- MORENO DE ALBA, José Guadalupe.; GARRIDO, Felipe; MANDUJANO SERVÍN, Rocío. *Diccionario Escolar – Academia Mexicana de la Lengua*: México, 2012.

Como se percebe pelo recorrido sobre algumas das produções lexicográficas espanholas, muitos foram os dicionários produzidos desde os primeiros exemplares, no século XV.

No Brasil, embora os estudos no âmbito da LEXPED tenham aumentado consideravelmente na última década, ainda carecemos de mais reflexões teóricas, metodológica e práticas, principalmente no que se refere a dicionários para aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras. Vejamos a seguir o cenário dos estudos realizados no Brasil.

2.5.3 A Lexicografia Pedagógica no Brasil

O Brasil, nos últimos tempos, tem servido de espaço para diferentes investigações com vistas à produção lexicográfica de natureza essencialmente pedagógica, de modo que distintos são os esforços que têm sido realizados em diversos contextos universitários e governamentais.

No âmbito do PNLD⁴⁵ – Dicionários, assim como nos estudos desenvolvidos em ambientes de Pós-Graduação de algumas universidades, a exemplo da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, da UEL – Universidade Estadual de Londrina, e da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Vejamos, na sequência, como está o panorama da LEXPED no Brasil. Para tanto, tomamos como ponto de partida para nossa explanação o ano 2000, quando da criação do PNLD - Dicionários⁴⁶, até o ano 2016.

Com o PNLD – Dicionários, mais especificamente no contexto do planejamento do PNLD 2002, iniciou-se a oferta de dicionários monolíngues de português para alunos de 1^a a 4^a séries. Depois, com o PNLD 2006, o MEC⁴⁷ adotou novas diretrizes, decidindo por diferenciar três tipos de dicionários, quais sejam: os do tipo 1 – destinados à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário que, por sua vez, possui entre 1.000 e 3.000 entradas; os do tipo 2 – de 3.500 a 10.000 verbetes, destinados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; e os do tipo 3 – entre 19.000 e 35.000, que possuem características de um dicionário padrão, mas que são adequados a alunos das últimas séries do Ensino Fundamental, atuais 6^o - 9^o anos. As novas diretrizes, ainda que merecedoras de reflexão, possibilitaram dicionários mais condizentes com os níveis de domínio da língua materna dos alunos, de forma que os dicionários possuem número de entradas de acordo com as etapas específicas de ensino e aprendizagem da língua.

Já em 2012, essas tipologias foram ampliadas, agregando o tipo 4, assim como a reformulação de alguns dados estruturais. De acordo com Krieger (2012, p. 24), ficou “positivamente assegurada a ideia de adequação entre tipo de dicionário e objetivos de ensino, cumprindo-se os princípios básicos da Lexicografia Pedagógica”. Pelas palavras da autora e pelo conhecimento das obras hoje dispostas nas bibliotecas das escolas públicas do nosso país, percebemos que realmente houve melhorias lexicográficas dessas obras.

⁴⁵ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

⁴⁶ Para uma visão mais abrangente da temática, cf. Krieger (2006, 2012), Rangel (2008); Brasil (2012), entre outros.

⁴⁷ Ministério da Educação (MEC).

No entanto, tais melhorias resultaram em adequações estruturais em termos de macroestrutura e redução de conteúdos dos verbetes para que o dicionário se adequasse à tipologia em questão. Atualmente, embora já tenhamos dicionários mais adequados ao público-alvo, ainda carecemos de produtos lexicográficos que, desde os primeiros rascunhos de elaboração, tenham sido organizados para atender um público bem específico: os estudantes brasileiros em seus diferentes níveis.

Quando mencionamos essa última necessidade, não estamos julgando todas as obras inadequadas. Há dicionários do PNLD bem próximos daquilo que a LEXPED almeja. Porém, da mesma forma, há aquelas cujas definições não cumprem com a missão de elucidar de forma clara e objetiva o significado do lema, assim como a falta de exemplos de uso. Ressaltamos, todavia, que esse fato é justificável, pois o objetivo dos professores avaliadores dos dicionários para o programa, de acordo com Krieger (2006), não era acrescentar e/ou modificar definições e exemplos, e sim analisar as obras conforme alguns critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD/2006.

Com a oferta de dicionários para estudantes da rede pública de ensino, por intermédio do PNLD – Dicionários, pesquisadores de diferentes origens acadêmicas começaram a ter um olhar mais cuidado, mais pedagógico, para os tipos de repertórios lexicográficos existentes. Em face dessa tendência, novas pesquisas foram iniciadas com vistas a possibilitar que os dicionários para estudantes brasileiros de língua materna e estrangeira fossem organizados da forma mais didática.

Em 2008, no contexto da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, temos uma publicação organizada por Xatara, Bevilacqua e Humblé (2008), que reúne textos em que a maioria dos trabalhos foi apresentada no I CILP – Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica, um evento acontecido em 2007, nas dependências da UFSC, em Florianópolis.

De acordo com os organizadores, o evento teve como objetivos

reunir os integrantes do ‘Grupo de Pesquisa em Lexicografia Pedagógica’ do CNPq, coordenado por Philippe Humblé, juntamente com seus orientandos de mestrado e doutorado, e em segundo lugar, contar com a contribuição de alguns pesquisadores estrangeiros para abordarem questões referentes à Lexicografia Pedagógica geral, bilíngue e monolíngue. Buscou-se ainda promover discussões sobre a Pedagogia da Lexicografia e sobre políticas e projetos governamentais acerca dos dicionários na educação oficial (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2008, p. 6).

Percebe-se, com essa obra, uma valiosa contribuição para os estudos lexicográficos de natureza pedagógica no Brasil, pois apresenta-nos uma coletânea de trabalhos oriundos de diferentes contextos acadêmicos de pesquisa, mas com fins que se afunilam para a corrente de estudos da LEXPED, até então pouco explorada pelo menos pela maioria dos estudiosos do léxico, inclusive lexicógrafos. Dividida em quatro eixos, os artigos foram dispostos a partir dos seguintes assuntos: i) Lexicografia Pedagógica, com enfoques mais genéricos; ii) Lexicografia Pedagógica monolíngue, que como a própria denominação significa, apresenta trabalhos que giram em torno de projetos de dicionários, propostas de macroestrutura para dicionários escolares, investigações sobre a temática e o uso desse instrumento em sala de aula; iii) Lexicografia Pedagógica bilíngue, também com resultados de pesquisas sobre dimensões didáticas de dicionários dessa tipologia, propostas, projetos e usos; e iv) Lexicografia e o Ensino, destinado exclusivamente a reflexões e esclarecimentos sobre os programas políticos para dicionários didáticos, ou seja, o PNLD – Dicionários.

No ano de 2009, destacamos a pesquisa de mestrado *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa* (FARIAS, 2009), sob a orientação do Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda. O trabalho teve como objetivo principal “elaborar um instrumento teórico-metodológico que permitisse definir os traços essenciais de um dicionário escolar destinado a estudantes das últimas séries do ensino fundamental” (FARIAS, 2009, p. 5). Ao delimitar os princípios que orientam a concepção de um dicionário, a autora articula tais princípios permitindo, assim, a proposta de parâmetros configuracionais de cada um dos componentes estruturais considerados como canônicos no dicionário escolar, a saber: macroestrutura, microestrutura, medioestrutrua e *front matter*. Com o estudo, a autora assegura ser, numa perspectiva lexicográfica, perfeitamente possível estabelecer parâmetros definicionais para cada um desses componentes estruturais de uma obra de cunho escolar.

Já em 2010 e 2011, no âmbito da UEL – Universidade Estadual de Londrina, temos dois livros oriundos de pesquisas realizadas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem dessa universidade, em nível de mestrado e doutorado e também de pesquisadores integrantes do projeto de pesquisa intitulado Dicionário Bilíngue Contrastivo Português-Espanhol (DiCoPoEs), atualmente sediado na Universidade Federal de Santa Catarina.

O primeiro livro leva o título *Vendo o dicionário com outros olhos* (DURÃO, 2010). Trata-se de uma obra organizada em capítulos, cujos autores, em coautoria com a organizadora, Durão (2010), apresentam-nos resultados de estudos coerentes com os preceitos

da LEXPED, em que ora são direcionados ao uso do dicionário no ensino de línguas, ora são produtos de reflexões sobre o labor lexicográfico, tanto o teórico quanto o prático.

O segundo, sob o título *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas* (DURÃO; MOTA, 2011), oferece-nos estudos sobre a aquisição lexical, situações de ensino e aprendizagem de línguas, assim como o uso do dicionário no ensino. Dos nove capítulos da obra, os quatro últimos situam-se especificamente no domínio da LEXPED.

Silveira (2010), no contexto da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, apresenta reflexões sobre alguns instrumentos didáticos, como dicionários, gramáticas e livros didáticos, sob uma perspectiva que os toma como instrumentos linguísticos, objetivos discursivos de suma importância para a constituição dos sujeitos em relação a sua língua. Encontramos nessa obra um olhar atento para o dicionário como um instrumento linguístico resultante de uma revolução tecnológica da linguagem, como bem mencionam Luz e Surdi (2010), ao fazerem a apresentação do livro. Dos cinco capítulos da obra, destacamos o terceiro, com o título *O dicionário e a sala de aula: possíveis relações* (SILVERIS; PETRI, 2010), em que as autoras estabelecem relações entre a constituição dos dicionários e suas possibilidades de funcionamento dentro e fora da sala de aula. Elas o tomam como importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando, desse modo, a necessidade da relação entre o usuário aprendiz e suas necessidades no processo de elaboração de dicionários pedagógicos.

Em Nadin (2013), encontramos uma reflexão sobre a importância e o uso do dicionário nas aulas de espanhol como língua estrangeira, em que o autor nos apresenta suportes teóricos oriundos dos princípios da LEXPED para, então, oferecer a professores e estudantes da língua algumas atividades com o uso de dicionários.

No ano seguinte, Ribeiro e Paula (2014) discutem o uso do dicionário na escola e, conseqüentemente, ressaltam a importância da “feitura de dicionários tendo em vista o perfil do público consulente” (*op. cit.*, p. 36). Para tanto, discutem sobre a aquisição lexical, as funções do dicionário monolíngue em sala de aula de língua materna e, também, apresentam uma reflexão sobre algumas atividades com o uso do dicionário escolar.

Já na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mais especificamente no *campus* de Araraquara/FCLAr, vários trabalhos têm sido realizados. No ano de 2011, temos a tese de doutorado *O ensino do vocabulário nas aulas de língua portuguesa: da realidade a um modelo didático* (DARGEL, 2011). O trabalho teve como meta enfatizar aspectos referentes ao ensino do vocabulário, de forma que dentre os objetivos

da pesquisa, houve o de possibilitar sugestões sobre como ensinar o aluno a conhecer e a gostar de usar o dicionário, de modo que o aluno passe a utilizar o dicionário como recurso didático, importante e prazeroso nos atos de leitura e de produção de texto (DARGEL, 2011).

Nesta mesma instituição, mais outros três trabalhos na área já foram concluídos: i) *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores* (GRANDI, 2014); ii) *A Lexicografia Pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula* (FARIA, 2015); e iii) *Conectores Pluriverbais: Proposta de Tratamento Lexicográfico em um Dicionário Pedagógico Semibilíngue* (SILVA, 2016). Todas as pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa dessa universidade, e sob a orientação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.

Além desses trabalhos, estão em andamento mais três teses com a orientação de Nadin: i) a nossa, cujo resultado está sendo registrado com este trabalho; ii) a de Mariana Daré Vargas, sob o título *Produção escrita em língua espanhola e uso de dicionários bilíngues pedagógico*; e a de Lígia de Grandi *O dicionário na prática docente: formação continuada para o professor de Língua Espanhola*.

Nessa mesma universidade, Nadin coordenou o projeto *Lexicografia Pedagógica Bilíngue: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para produção de textos no Ensino Médio*, de 2014 a 2016. O projeto contou com onze integrantes, incluindo a prof^ª Dr^ª Maria Teresa Fuentes Morán, da Universidade de Salamanca, e recebeu auxílio financeiro da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Atualmente, Nadin coordena o projeto *Lexicografia Pedagógica: parâmetros para a elaboração de um dicionário eletrônico português-espanhol*, cujo objetivo principal é estudar as estruturas lexicográficas, suas formas de representação de informações léxicas, a partir de um conjunto de dicionários eletrônicos. Desse modo, pretende-se propor parâmetros para a elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue português-espanhol em suporte eletrônico destinado a brasileiros aprendizes do E/LE.

Em 2016, Nadin realiza ainda algumas reflexões sobre os estudos lexicais na formação de professores de espanhol, apresentando-nos o resultado de uma pesquisa realizada junto a alunos do terceiro ano de um curso de Letras, com habilitação em espanhol, e também professores atuantes na educação básica, com vistas a “identificar o nível de familiaridade que os professores ou futuros professores tinham ou têm com as Ciências do Léxico – a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia, com especial atenção à Lexicografia

Pedagógica” (NADIN, 2016, p. 69). Desse modo, o professor ressalta a importância dos estudos do léxico na formação de professores, principalmente os oriundos da LEXPED.

Outrossim, vários outros estudos têm sido realizados em diferentes âmbitos, ora com vistas à elaboração de parâmetros lexicográficos ou dicionários, ora com intenções de referendar a importância do dicionário no ensino de línguas materna e estrangeira. Destacamos que as pesquisas voltadas para o uso e a importância de dicionários muito têm contribuído para a realização de projetos que visam propostas de dicionários pedagógicos. Em face disso, discorreremos também sobre algumas dessas investigações, uma vez que servem de termômetro para verificarmos os diferentes graus de necessidades dos alunos, em seus diferentes níveis.

Os resultados de pesquisas e reflexões apresentados na coleção *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*”, desde 2001, têm oferecido à academia produtos de trabalhos empreendidos por renomados pesquisadores das respectivas áreas.

No âmbito da LEXPED, de 2001 a 2016, temos 10 (dez) textos cujas temáticas são relacionadas ora à elaboração de dicionários pedagógicos ou pelo menos sugestões de parâmetros, ora ao uso desses instrumentos no ensino de línguas. De todos os volumes publicados, somente o V não contempla nenhum estudo lexicográfico de natureza pedagógica.

Na primeira edição da coleção supramencionada, temos o texto *A problemática dos dicionários bilíngues* (SCHMITZ, 2001, p. 161-170). O autor objetivou apresentar um “apartado geral do ‘estado da arte’ dos dicionários bilíngues e também fazer algumas recomendações para o aperfeiçoamento dos mesmos” (SCHMITZ, 2001, p. 163). Observa-se que o estudo realizado pelo pesquisador possibilita reflexões que visam à melhoria de dicionários conforme alguns princípios teóricos da LEXPED que tem como foco principal a elaboração de obras lexicográficas mais didáticas. Para as reflexões empreendidas por Schmitz (2001), dentre as distintas tipologias de dicionários bilíngues existentes, o autor limita-se a três tipos, a saber: o bilíngue tradicional, o semibilíngue e o bilíngue especializado.

Após suas análises e posicionamentos, o pesquisador termina seus comentários com as seguintes observações que transcrevemos a seguir:

- (i) O dicionário bilíngue deve ser dotado de recursos retirados do próprio dicionário monolíngue, especialmente os dicionários de aprendizes, no que diz respeito à confecção de definições.
- (ii) Os que pretendem trabalhar com a elaboração de dicionários bilíngues devem lançar mão do formato semibilíngue com orações-modelo tanto na língua nacional (português) como na língua estrangeira (inglês, francês ou qualquer outra).

- (iii) O dicionário bilíngue deve apresentar verbetes com orações advindas da língua e cultura materna. Poucos dicionários bilíngues apresentam dados linguísticos do interesse do próprio falante do português. Aprendizes brasileiros de língua inglesa não encontram ‘equivalentes’ para expressões vernáculas e ‘castiças’ da sua língua própria como **manteiga derretida, caxias, dar uma cantada em alguém, bunda mole, jogo de cintura, quebrar o galho**. Desta forma, o dicionário bilíngue será estrangeirizado e tornar-se-á uma obra nacional, verdadeiramente brasileira e não um instrumento de dominação cultural (SCHMITZ, 2001, p. 168 – 169).

Com tais observações, nota-se claramente a preocupação do estudioso com a necessidade de dicionários cada vez mais didáticos, o que contribuiria sobremaneira com o ensino de línguas e, também, aumentaria o número de trabalhos lexicográficos realizados de acordo com os preceitos da LEXPED.

No segundo volume da coleção, temos dois textos que versam sobre análises que tendem a contribuir para dicionários didáticos mais bem organizados. No primeiro texto, sob o título *O tratamento dado aos falsos cognatos e cognatos enganosos nos dicionários bilíngues: subsídios teóricos e práticos* (SABINO, 2004), a autora aborda a problemática existente sobre o tratamento dos falsos cognatos em dicionários bilíngues e realiza uma análise da questão em seis dicionários bilíngues italiano-português e constata que

boa parte deles não apresenta muita sistematicidade e minúcia ao descrever o léxico. Essa negligência acaba se tornando ainda mais problemática quando, na descrição de verbetes, o dicionarista faz uso de vocábulos homógrafos aos da língua estrangeira, porém, heterossemânticos. Tal procedimento pode distorcer o papel do dicionário – principalmente quando se trata de aprendizes iniciantes e inexperientes – que ao invés de **bem informar**, pode passar a **informar mal**, ou até a **desinformar** o consulente (SABINO, 2004, p. 209).

Ao concluir a análise, a autora enfatiza que a sinalização dos heterossemânticos⁴⁸ nos dicionários seria um procedimento muito útil para o potencial consulente, embora pudesse pensar que tal exigência não deveria ser feita a um dicionário bilíngue, ao passo que existem os dicionários especiais que poderiam resolver essa questão. A pesquisadora enfatiza, também, que para tal sinalização e ou apresentação desse tipo de informação, o lexicógrafo precisaria desenvolver paralelamente à sua obra uma minuciosa pesquisa para a identificação dos falsos amigos.

⁴⁸ Heterossemânticos são palavras que morfológicamente são iguais ou muito semelhantes em línguas próximas, a exemplo do Espanhol e do Português, mas que possuem significados diferentes em ambos os idiomas.

O segundo texto, *Advérbios modalizadores afetivos em dicionários bilíngues inglês-português* (TOSQUI, 2004), apresenta-nos uma importante reflexão sobre essas unidades léxicas, a exemplo de *felizmente*, *lamentavelmente*, *sinceramente*, *francamente*, e a disposição dessas unidades léxicas em dicionários, com referência às questões de posição e correlação sintático-semântica. Para tanto, realiza uma breve revisão bibliográfica sobre os tipos de dicionários utilizados por estudantes de língua estrangeira, por configurarem instrumentos de aprendizagem da língua e, na sequência, analisa alguns verbetes encontrados em alguns dicionários bilíngues inglês-português que geralmente são mais utilizados por estudantes brasileiros que se encontram em nível básico/iniciante.

Com base em suas reflexões teóricas e análises realizadas, Tosqui (2004) apresenta uma proposta de verbete para a unidade lexical em questão “que procura ir ao encontro às necessidades de um estudante brasileiro que quer empregar corretamente o item em um texto, seja para compreensão ou produção” (TOSQUI, 2004, p. 219). A autora sugere, com suas conclusões, a realização de mais pesquisas sobre o modelo de verbete para que este esteja mais adequado a estudantes de uma LE, assim como suas características, semelhanças e diferenças de usos dos advérbios nas duas línguas.

Ressaltamos, a partir desses dois últimos trabalhos descritos, que pesquisas desse caráter muito contribuem com a LEXPED e, conseqüentemente, com o ensino de línguas, pois, desse modo, a tendência é surgir cada vez mais repertórios lexicográficos pedagógicos de acordo com as necessidades dos estudantes de uma língua estrangeira, sejam elas no momento de produção ou compreensão.

No terceiro volume, encontramos também dois capítulos que abordam especificamente questões relacionadas ao uso do dicionário no âmbito escolar e sua potencialidade enquanto instrumento didático, a saber: Azorín Fernández (2007) e Krieger (2007).

Em Azorín Fernández (2007), *La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar*, com base em dados reais, avalia o grau de integração que o dicionário tem no ensino do espanhol como língua materna e estrangeira. Ela parte da hipótese de que ainda que a “lexicografia didáctica” tenha passado por um considerável desenvolvimento nos últimos tempos, o dicionário ainda está longe de ocupar o lugar que lhe pertence, tendo em conta sua reconhecida utilidade como instrumento de aprendizagem e para a aprendizagem. Para tal, Azorín Fernández, com base em Gallisson (1983), Coviello (1987) e Hernández (1989), elaborou um questionário para entrevistas que resultaram nas seguintes seções:

- Um primeiro bloco destinado a obter os dados do aluno (nome, idade, curso), assim como o caráter público ou privado do centro.
- Um segundo bloco em que se introduziam as perguntas relacionadas ao uso atual do dicionário: qual dicionário? – título, editora – quem recomenda ou aconselha sua compra? Já utilizou algum outro dicionário anteriormente?
- Um terceiro bloco em que havia a tentativa de detectar, por um lado, a frequência com que o estudante recorria ao dicionário para resolver suas dúvidas e, por outro, de onde procedia seu conhecimento ou habilidades em relação ao uso desta obra de consulta.
- Em último lugar, um quarto bloco, onde se pretendia verificar que uso ou usos davam os entrevistados a seus dicionários e quais defeitos eram mais evidentes⁴⁹ (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2007, p. 171 – 172, tradução nossa).

As entrevistas, de acordo com a autora, foram realizadas no final da década de 90, em distintos centros escolares de Alicante e com um total de 1525 alunos divididos nas três etapas que antecedem a universitária: *primaria, secundaria e bachillerato*.

Dentre os distintos resultados, Azorín Fernández (2007, p. 172-173) destaca os referentes à frequência e finalidade de uso do dicionário. De acordo com a pesquisa, embora a maioria dos informantes reconheça estar utilizando um dicionário de língua e também haver utilizado outros em cursos anteriores ao da aplicação, não significa, de fato, completa familiaridade com este tipo de obra. Observa-se, pelos estudos que têm sido realizados, que o resultado obtido naquela época ainda tende a ser o mesmo em muitos contextos de ensino.

Já Krieger (2007), ao discorrer sobre *O dicionário de língua como potencial instrumento didático*, oferece-nos um importante contributo sobre a questão. Para esse fim, discorre sobre as funções sócio-cognitivas do dicionário de língua, reconhecendo-o como uma verdadeira “instância de legitimação do léxico” (KRIEGER, 2007, p. 295). Por isso, as informações que nele são impressas, de acordo com a autora, servem para elucidar diferentes questões que sobrepassam a simples busca do significado de palavras, como, por exemplo, históricas, ortográficas, prosódicas, gramaticais e discursivas. Observa-se que a amplitude de possibilidades significativas, funcionais e pragmáticas de um dicionário caracteriza-o como um verdadeiro

⁴⁹ Un primer bloque destinado a recabar los datos del alumno (nombre, edad, curso), así como el carácter público o privado del centro. / Un segundo bloque donde se introducían las preguntas relativas al uso actual del diccionario: ¿Qué diccionario? – título, editorial - ¿Quién recomienda o aconseja su compra? ¿Se ha utilizado algún otro diccionario anteriormente?. / Un tercer bloque en el que se intentaba detectar, por un lado, la frecuencia con la que el escolar acudía al diccionario para resolver sus dudas y, por otro, de dónde procedía su adiestramiento en el uso de esta obra de consulta. / En último lugar, un cuarto bloque, donde se pretendía averiguar qué uso o usos daban los encuestados a sus diccionarios y qué defectos más señalados encontraban en ellos (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2007, p. 171-172).

componente de expressão cultural e ideológico, tecido sob a aparência de catálogos de palavras. Isto porque o léxico, em virtude de sua natureza primeira de nomear, é semanticamente coextensivo à cultura que o suporta e à realidade por ele recortada. Mais ainda, os enunciados definitórios, porque elaborados pelo lexicógrafo, sobremodalizam o dizer coletivo, contribuindo para instaurar a dimensão discursiva que perpassa a arquitetura do texto lexicográfico (KRIEGER, 2007, p. 296).

Tais características evidenciam as diferentes funções pragmáticas que o dicionário pode exercer no ensino de uma língua, qualificando-o como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de muitas e diversas competências no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Ademais, a autora disserta sobre as possibilidades de buscas no dicionário, assim como a dificuldade de um melhor aproveitamento do potencial didático que encerra um dicionário de língua. Para Krieger (2007, p. 299), essa dificuldade é resultado i) da falta de conhecimento lexicográfico, mais especificamente metalexicográfico, uma vez que as epistemologias dessa ciência raramente fazem parte dos currículos de formação de professores; ii) da quase não existência de estudos sistemáticos e críticos sobre a lexicografia no país; iii) da ausência de conceitos claros sobre a qualidade de dicionários; iv) da errônea ideia de que os dicionários são todos iguais. Nota-se aqui o não preparo do professor para o uso desse instrumento lexicográfico no ensino e, conseqüentemente, o não uso efetivo por parte dos alunos. A autora ressalta a necessidade de preparar tanto o professor como o aluno para o manejo lexicográfico. Assim, a escolha do dicionário para o ensino tende a ser mais coerente com a indispensabilidade daquilo que aluno e professor carecem.

O quarto volume, por sua vez, brinda-nos com três capítulos com temáticas relacionadas à LEXPED.

No primeiro, Zucchi (2010), encontramos uma pesquisa sobre o uso do dicionário que visou atender não somente alunos de língua italiana, mas também professores desse idioma. Com base em uma experiência em sala de aula, passou a observar materiais alternativos aos manuais didáticos, no caso os dicionários. Com as reflexões demonstradas pelos resultados da pesquisa, ficou evidente a necessidade dos professores orientarem seus alunos na utilização de dicionários impressos e eletrônicos, com objetivos de descobrir as diferentes possibilidades de buscas, não ficando somente nos distintos significados das palavras, como também informações morfológicas, sintáticas, entre outras. Ademais, a autora ressalta a importância do dicionário monolíngue como um “bom subsídio para o aprendizado de LE, pois, além de contribuir para a ampliação e fixação do léxico, pode ser utilizado também no auxílio do

aprendizado da gramática” (ZUCCHI, 2010, p. 267). Serve ainda para a verificação de questões sociolinguísticas e lexicográficas ali presentes e que muito contribuem para a ampla utilização desse instrumento.

O segundo trabalho, de Pontes e Araújo (2010), apresenta-nos uma pesquisa sobre o uso do dicionário monolíngue para aprendizes do inglês com língua estrangeira. Ao aplicarem um questionário para estudantes de um curso de idiomas da rede pública de Fortaleza e realizarem as análises dos dados, os pesquisadores concluíram haver o desconhecimento por parte dos alunos, de informações sobre o dicionário e, também, falta de orientações relacionadas às estratégias de uso do dicionário. Os autores evidenciam, da mesma forma, o fato dos professores “não terem sido orientados, durante a formação acadêmica, sobre como utilizar essa ferramenta com um propósito pedagógico em sala de aula” (PONTES; ARAÚJO, 2010, p. 285).

Já Silva (2010), com o terceiro estudo, concede-nos uma reflexão teórica sobre diferentes tipos de dicionários, com foco para os bilíngues. Para tanto, analisa verbetes de seis dicionários bilíngues. Os dados obtidos permitiram a pesquisadora constatar que há muito por fazer no campo da Lexicografia Pedagógica Bilíngue no Brasil. Ela destaca, nesse contexto, algumas iniciativas para tentar melhorar a situação, quais sejam:

- 1) a constituição de equipes mistas; 2) uso de *corpus* para a constituição da nomenclatura; 3) a elaboração de uma estrutura predeterminada para os verbetes; 4) verificação dos usos no *corpus* para a seleção dos exemplos; 5) paralelamente, uso da Internet para consultas do uso vivo de unidades recentes (SILVA, 2010, p. 248).

Após as discussões, a autora ressalta a necessidade de produção de dicionários bilíngues mais direcionados a públicos distintos, uma vez que esse tipo de obra costuma ser uma das primeiras aquisições de um estudante de língua estrangeira. Ademais, sugere aos editores apostarem mais nessa empreitada.

O quinto volume da coleção, assim como o volume anterior, foi publicado em 2010 e conta com um capítulo sob o título *Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa* (RODRIGUES; SILVA, 2010). As autoras, ao refletirem sobre o ensino de expressões idiomáticas e a aplicação de dicionários especiais para o ensino de língua portuguesa, utilizam-se dos conhecimentos teóricos e práticos da Lexicologia, da Lexicografia e da LEXPED, mais especificamente os relacionados ao uso de dicionários especiais e também os gerais no Ensino Fundamental.

Em 2014, no volume VII, o capítulo *Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos* (FERRAS, 2014) aborda a problemática existente da falta de obras lexicográficas monolíngues pedagógicas sobre expressões idiomáticas e ressalta, também, que no contexto de sala de aula de língua portuguesa, no âmbito dos ensinos Fundamental e Médio, “o trabalho com unidades fraseológicas tem sido um imenso desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende” (FERRAZ, 2014, p. 223).

Com vistas a contribuir com o ensino de expressões idiomáticas nas escolas, o pesquisador apresenta um projeto de *dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos* dedicado a professores e estudantes do Ensino Médio, professores de língua portuguesa em geral e a estudantes do curso de Letras. Ferraz destaca que embora seja um projeto voltado para o público mencionado, também poderá ser muito útil aos estudantes de português como língua estrangeira.

Pelo exposto, vemos que diversas pesquisas lexicográficas têm sido realizadas no âmbito das tendências pedagógicas, o que significa haver um novo olhar para os repertórios lexicográficos e sua importância no ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

Com as reflexões e parâmetros apresentados com esta tese, somamo-nos aos pesquisadores que buscam o aprimoramento dos repertórios lexicográficos pedagógicos, ao oferecemos a possibilidade de uma organização que consideramos mais didática de ULH em dicionários pedagógicos.

As ULH em dicionários, como já explanado na Introdução deste trabalho, resultam em uma de nossas inquietações enquanto professor e pesquisador. Em face das epistemologias apresentadas no âmbito da Lexicografia Geral e Pedagógica, discorreremos na próxima seção sobre a homonímia e sua delimitação lexicográfica.

3 A Homonímia: reflexões lexicológicas e tratamentos lexicográficos

Discorrer sobre unidades léxicas homônimas (ULH) não costuma ser uma tarefa que exige pouca atenção. Vários são os posicionamentos teóricos e, por isso, o ato de definir uma unidade léxica como homônima requer esclarecimentos objetivos e bem fundamentados, principalmente quando se precisam estabelecer critérios para inventariar candidatos a homônimos para um dicionário. Nesse contexto, a distinção entre homonímia e polissemia torna-se mister, ao passo que ambos os fatos linguísticos possuem estreita relação de sentido, o que, por vezes, gera mal entendidos.

Nesta seção, orientando-nos pelos nossos objetivos, discorreremos sobre a homonímia em suas possibilidades de origens e, também, nossas escolhas epistemológicas para o tratamento dessas unidades em dicionários para aprendizes E/LE. Desse modo, não pretendemos suprir os anseios de muitos estudiosos sobre o fenômeno da homonímia, uma vez que esse não é o foco de nosso trabalho, mas sim, apresentar uma possibilidade de escolha epistemológica de definição homonímica, seu registro e organização macro e microestrutural de ULH em dicionários pedagógicos.

3.1 Reflexões sobre a homonímia

Entre os muitos critérios de definição de homonímia, um dos que se destaca é o de uma mesma unidade léxica com sentidos diferentes, pois, em sua origem, os diversos sentidos se prendem a segmentos fônicos diferentes que evoluíram para formas sonoras idênticas, mantendo-se distintos os sentidos originais. Tem-se, então, uma convergência fonética de elementos fônicos distintos resultando, assim, em semelhança fônica ou gráfica. A existência de um traço comum de significado entre sentidos diversos de uma mesma palavra caracteriza a polissemia. Há, portanto, em determinada palavra um significado básico, e a partir desse significado se desenvolvem outros sentidos⁵⁰, através dos quais se podem identificar os fatores de mudanças ou deslocamento de sentido.

Nesta seção, discorreremos sobre esta e outras definições possíveis de homonímia.

Destarte, recorreremos aos estudos sobre o significado das palavras a partir dos aportes teórico-conceituais de Ullmann (1964), em especial, sobre a compreensão do processo gerativo de ULH.

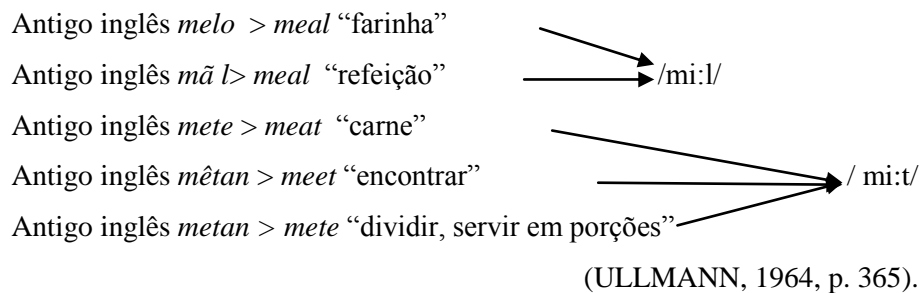
⁵⁰ Para esta pesquisa, utilizamos *significado* e *sentido* como sinônimos, em conformidade com Bíderman (1998) e Borba (2011).

Para Ullmann (1964, p. 331-374), os significados diferentes são expressos por um mesmo nome, na homonímia, e os matizes diversos de um mesmo sentido básico de um nome caracterizam a polissemia.

Em relação à homonímia, especificamente, Ullmann (1964, p. 364-374) nos apresenta três processos geradores: 1) Convergência fonética; 2) Divergência semântica; e 3) Influência estrangeira. Vejamos:

1) Convergência fonética

Ullmann (1964) atribui ao desenvolvimento de sons convergentes a causa mais comum de homonímia por convergência fonética. A coincidência à qual se refere o autor pode dar-se tanto na linguagem falada quanto na escrita, a saber:



Dispomos aqui de um desenvolvimento de sons convergentes, ou seja, quando dois ou mais itens lexicais tiveram formas diferentes no passado e que coincidem na linguagem falada e escrita em uma sincronia. Isto é, se realizamos uma investigação diacrônica com o objetivo de tentar definir uma unidade léxica como homônima, precisamos verificar se duas ou mais palavras ao serem idênticas em um determinado momento, numa perspectiva sincrônica, foram, em suas origens, diferentes. Se com tal investigação ficar evidente essas características, temos então um caso típico de homonímia.

2) Divergência semântica

A divergência semântica é provocada pelo desenvolvimento de sentidos divergentes. De acordo com Ullmann (1964) esse fato ocorre “quando dois ou mais significados da mesma palavra se separam de tal modo que não haja nenhuma conexão evidente entre eles”, de forma

que “a polissemia dará lugar à homonímia e a unidade da palavra será destruída” (ULLMANN, 1964, p. 368).

O autor ressalta ainda que esta forma de homonímia resulta da réplica exata dos também conhecidos *homônimos reinterpretados*, em que numa perspectiva sincrônica um significante opera-se em direções opostas, ainda que a diferença de significado não seja muito grande, pois “o locutor moderno, desconhecedor de etimologias, estabelecerá uma relação entre eles sobre bases puramente psicológicas” (ULLMANN, 1964, p. 340).

Para estudiosos defensores de outros processos geradores de ULH, a exemplo de Werner (1982) e Porto Dapena (2002), a *divergência semântica* resulta num empecilho para que se possam resgatar as várias polissemias de uma mesma palavra. Nós, porém, respaldados por estudiosos como Biderman (1984, 1991, 1998), Zavaglia (2003), entre outros, defendemos ser possível a delimitação de unidades léxicas como homônimas ou polissêmicas numa perspectiva sincrônica, como demonstramos na sequência desta seção.

Nota-se que em ambos os processos geradores - *convergência fonética* e *divergência semântica* – estabelecer uma unidade léxica como homônima ou polissêmica não costuma ser um trabalho simples, o que demanda critérios bem delimitados e justificados. Tentar determinar onde termina uma e onde começa outra é, pois, uma das dificuldades de muitos linguistas.

3) Influência estrangeira

Para Ullmann (1964, p. 373), esta fonte é, na verdade, “uma forma especial de desenvolvimentos fonéticos convergentes”. Ocorre “quando uma palavra de empréstimo se estabelece com firmeza no seu novo ambiente e adapta-se ao sistema fonético local e participará posteriormente das mudanças normais de sons”. Consequência disso é que a forma emprestada pode vir a coincidir com outras palavras da língua de origem.

Para o linguista supracitado, a influência de uma língua estrangeira pode também levar a homonímia por um caminho diferente, o do *empréstimo semântico*. Para o pesquisador, é um processo raro, mas que alguns exemplos podem ser mencionados. De forma que “sobre o modelo dos homônimos alemães *Schloss* ‘castelo’ e *Schloss* ‘fechadura’, as palavras *checa* e *polaca* para designar ‘fechadura’, *zamek*, usam-se também no sentido de ‘castelo’” (ULLMANN, (1964, p. 373).

Lyons (1977), em seu tempo, nos apresenta alguns critérios de delimitação entre homonímia e polissemia. Muitos critérios, como o etimológico, os da maximização da

homonímia e da polissemia, são discutidos pelo autor. Sobre o critério diacrônico, o pesquisador assim apresenta a respeito do assunto:

Um critério, feito explicitamente na informação etimológica anexada em muitas entradas de dicionário, é o conhecimento do lexicólogo sobre a derivação histórica de palavras. Esse critério geralmente é aceito como uma condição suficiente, embora não necessária, que os lexemas em questão devem ter desenvolvido a partir do que eram para lexemas distintos em alguns estágios anteriores da língua⁵¹ (LYONS, 1977, p. 550, tradução nossa).

Frente à apresentação desse critério, Lyons (1977) utiliza o exemplo *porto* – vinho e *porto* – cidade portuguesa para argumentar contra o critério etimológico, pois, segundo ele, “se falarmos que *porto* 1 e *porto* 2 são etimologicamente relacionados, então, depende de quão longe nós estamos preparados para ir, quando temos as evidências, em traçar a história das palavras⁵²” (LYONS, 1977, p. 551, tradução nossa).

O interesse em traçar a história das palavras é importante aos estudos diacrônicos, porque desvela muito sobre processos morfológicos, bem como a história sócio-linguístico-cultural de um povo. No entanto, as investigações nesse âmbito não costumam ser muito produtivas, em termos quantitativos. Em Biderman (1991), encontramos que “os estudos etimológicos sobre o léxico português são pobres e precários, não fornecendo bases científicas seguras para o estabelecimento do étimo de grande número das palavras da língua portuguesa” (BIDERMAN, 1991, p. 287).

Com base em nossas análises, percebemos que muitos linguistas e lexicógrafos acabam não optando pelo critério etimológico no momento de inventariarem homônimos para dicionários. A alegação mais recorrente, com base nos postulados da sincronia é a de que:

Para o falante nativo é normalmente desconhecida a etimologia das palavras que ele utiliza e sua interpretação é indiferente (exceto quando ele está sendo arrogante ou explorando certos aspectos da etimologia para fins estilísticos)⁵³ (LYONS, 1977, p. 551, tradução nossa).

⁵¹ One criterion, which is made explicit in the etymological information that is appended to many dictionary entries, is the lexicographer’s knowledge of the historical derivation of words. It is generally taken to be a sufficient, though not a necessary, condition of homonymy that the lexemes in question should be known to have developed from what were for all y distinct lexemes in some earlier stage of the language (LYONS, 1977, p. 550).

⁵² “Whether we say that ‘part1’ and ‘port2’ are etymologically related, therefore, depends upon how far we are prepared to go, when we have the evidence, in tracing the history of words” (LYONS 1977, p. 551).

⁵³ For the native speaker is generally unaware of the etymology of the words that he uses and his interpretation of them is unaffected (except when he is being pedantic or exploiting certain aspects of their etymology for stylistic purposes) (LYONS, 1977, p. 551).

Em suma, na visão de Lyons (1977, p. 27) e numa definição comum do termo, podemos definir o termo homônimo como palavras que têm a mesma forma, mas diferem no significado, e não apenas por terem significados diferentes, mas por serem completamente estranhos um ao outro é que são homônimos.

Werner (1982), por sua vez, ao discorrer sobre a distinção entre homonímia e polissemia, bem como o processo de lematização dessas unidades léxicas em dicionários, apresenta-nos alguns critérios para diferenciar esses dois fenômenos. Dentre eles, destacamos dois, quais sejam: 1) critério etimológico; 2) critério da consciência linguística dos usuários.

Em 1), segundo o autor, a homonímia acontece quando os diferentes conteúdos correspondem a significantes iguais, desde que, em suas origens, tiveram significantes diferentes. A polissemia, diferentemente, ocorre quando distintos conteúdos correspondem a significantes iguais, desde que, a partir de um ponto de vista diacrônico, tenham uma origem idêntica. Temos, pois, casos de convergência diacrônica no plano da expressão e divergência no plano do conteúdo, respectivamente.

No critério 2), o pesquisador ressalta existir a homonímia quando o falante não estabelece nenhuma relação entre os diferentes conteúdos de uma única forma no plano da expressão e, de forma oposta, há a polissemia quando na consciência do falante existe uma relação entre os diferentes conteúdos que podem corresponder a somente uma forma no plano da expressão. Em Werner (1982), para uma distinção científica entre homonímia e polissemia, tal critério não é pertinente, ou seja, é pouco científico, uma vez que não se pode estabelecer de forma objetiva o que o falante de uma língua pode ou não estabelecer como relação a uma determinada unidade linguística.

Seguindo os pressupostos teóricos da semântica estrutural, Werner (1982) propõe a identificação de elementos comuns de sememas para os casos de identidade no plano da expressão e, diferentemente, a divergência no plano do conteúdo. Desse modo, por um lado haveria homonímia quando, no plano do conteúdo, esses sememas não possuíssem nenhum sema em comum e, por outro, haveria polissemia quando a uma única forma correspondessem vários sememas que possuíssem pelo menos um semema em comum, no plano da expressão.

Zavaglia (2003), ao discorrer sobre o critério etimológico, ressalta a dificuldade em escolhê-lo e, também, que é bastante comum, entre os especialistas, a sua não aceitação. Entretanto, deve-se pesar os pontos positivos e os negativos de qualquer parâmetro adotado em uma pesquisa, uma vez que, segundo Lyons (1987, p. 111), “Talvez devêssemos nos

contentar com o fato de que o problema da distinção entre homonímia e polissemia seja, em princípio, insolúvel”.

Ainda sobre o critério etimológico, Zavaglia (2003) pondera que este é o mais utilizado para se fazer a distinção de um item lexical homônimo de um polissêmico. No entanto, como em português as pesquisas etimológicas são escassas e insuficientes para que se possa oferecer segurança e credibilidade aos estudos referentes à origem de uma palavra, “torna-se difícil adotar como critério básico de identificação de um item lexical, o estudo diacrônico” (ZAVAGLIA, 2003, p. 01).

Em nossa pesquisa, como trabalhamos com ULH da língua espanhola, adotar também o critério diacrônico não nos parece o mais adequado, tendo em vista que não temos conhecimento de muitos estudos etimológicos do espanhol que pudessem nos auxiliar em nossas escolhas epistemológicas para os parâmetros lexicográficos apresentados.

Assim como alguns autores, a exemplo de Biderman (1984; 1991; 1998), entendemos que ao aprendiz de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, os valores semânticos de uma palavra são mais produtivos e pragmáticos numa perspectiva sincrônica, pois o aprendiz precisa resolver suas dúvidas relacionadas aos significados, ou outra informação de natureza linguística, como de uso, por exemplo, no momento da consulta. Não lhe importa, pois, se a ULH presente no dicionário teve como base para seu estabelecimento suas formas pretéritas.

Em se tratando da elaboração de dicionários e numa perspectiva sincrônica, Biderman (1984) trata dos fenômenos da homonímia e da polissemia apontando-os como alguns dos problemas que interferem na elaboração de obras lexicográficas. Ademais, arrola outras questões, como a extensão da macroestrutura do dicionário, os regionalismos, os arcaísmos, entre outros.

No tocante à homonímia e à polissemia, em especial, Biderman (1984) assevera que são problemas que interferem na microestrutura do dicionário. Com as palavras da pesquisadora, explicita-se que a tese da consciência do falante adquire um lugar de destaque. Ao justificar a prática moderna, a autora argumenta que:

Na moderna lexicografia, sobretudo aquela que se faz na França, o procedimento tem sido considerar homônimas palavras de grafia idêntica (mesmo significante) e significados muito distintos, a ponto de ser difícil para o falante identificar semas comuns aos dois ou mais homônimos (BIDERMAN, 1984, p. 143).

Embora haja pesquisadores que não comungam da tese da consciência do falante, como a inferida em Biderman (1984), alegando que tal postura prejudica ou pelo menos desestimula pesquisas no campo etimológico, posicionamo-nos a favor da pesquisadora pelos motivos já destacados anteriormente.

Nessa mesma linha de raciocínio, em Biderman (1991), temos referências ao trabalho de Soares da Silva (1989), quem submeteu vinte e quatro falantes da língua portuguesa, estudantes de Humanidades da Universidade Católica de Braga, a testes de identificação de unidades ambíguas. Soares da Silva (1989)

[...] elaborou uma série de frases sobre 100 significantes problemáticos (substantivos, adjetivos, verbos), sentenças essas dispostas em pares. Dessas 100 apenas 13 são classificadas como homônimas pelo Aurélio. Esses sujeitos examinaram os pares de frases e foram assinalando os graus de similaridade numa escala de 0 a 4, levando em consideração a palavra-chave em pauta. Tal escala marcava: 1) ausência total de semelhança de sentido (0) palavras homônimas; 2) graus diversos de similaridade semântica (1 a 4) palavras polissêmicas. O resultado da pesquisa mostrou que há um alto grau de acordo entre os falantes na discriminação destas duas categorias: média de 78%. E nunca ocorreu um desacordo grande entre os falantes, ou seja: um acordo inferior a 50% (BIDERMAN, 1991, p. 288).

Biderman assinala ainda que a pesquisa realizada por Soares da Silva (1989) evidenciou que a distinção entre polissemia e homonímia ao nível da teoria linguística não é só possível como necessária. “Os critérios teóricos propostos apresentam resultados adequados à realidade destes fenômenos e a sua operacionalidade poderá e deverá ser experimentada pelo lexicógrafo” (SOARES DA SILVA, 1989, p. 10-11, *apud* BIDERMAN, 1991).

É nesse contexto e na sequência desta seção que apresentamos o resultado de uma amostra de pesquisa empírica que realizamos com o objetivo de demonstrar a possibilidade de considerar a abordagem sincrônica no processo de delimitação de ULH para dicionários pedagógicos.

3.2 A homonímia e uma proposta de tratamento para dicionários pedagógicos

Com base no relato de Biderman (1991) sobre a pesquisa empírica de Soares da Silva (1989), do princípio da “divergência semântica” de Ullmann (1984) e do critério da “consciência linguística dos usuários” de Werner (1982), realizamos uma pesquisa piloto⁵⁴ sobre unidades léxicas homônimas e polissêmicas da língua portuguesa com a intenção de verificar em que medida um falante comum da língua consegue diferenciar uma ULH de uma unidade léxica polissêmica. Para tanto, realizamos uma investigação com alunos dos primeiros anos dos cursos de Matemática, História e Geografia de uma universidade pública.

Para a realização da pesquisa, tomamos os seguintes procedimentos: i) escolha aleatória de 10 (dez) unidades léxicas que podem ser consideradas formas homônimas homógrafas homófonas ou polissêmicas, quais sejam: banco, coma, cola, manga, pia, cedo, canto, leve, verão, gato; ii) organização de 21 (vinte um) par de orações. Para tal procedimento, utilizamos, quando possível, os exemplos de uso disponíveis no dicionário de Biderman (1998); iii) aplicação *in loco* do questionário ao público mencionado no parágrafo anterior.

As 21 (vinte um) orações foram reorganizadas em 10 (dez) grupos, de acordo com as unidades léxicas mencionadas, de forma que em **Palavra-chave 1**: banco, foram agrupados todos os pares com a unidade léxica *banco*; em Palavra-chave 2: coma, foram agrupadas as orações referentes a unidade léxica *coma*, e assim por consequente⁵⁵. A título de exemplo, expomos a seguir o primeiro grupo, no formato apresentado no questionário aos alunos:

Palavra-chave 1: banco

Frases⁵⁶:	No jardim da praça há vários <i>bancos</i> (BIDERMAN, 1998, p. 135). Os <i>bancos</i> de areia dificultam a navegação (BIDERMAN, 1998, p. 135).
Há relação de sentido entre as palavras destacadas?	Sim () Não ()

⁵⁴ Em continuação, realizaremos mais duas etapas, a saber: i) pesquisa com falantes nativos da língua espanhola (em andamento desde setembro de 2017), mais especificamente com alunos da UNC – Universidade Nacional de Córdoba/Argentina, a partir de parceria estabelecida entre essa universidade e a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, via Projeto *Lexicografia Pedagógica: elaboração do dicionário monolíngue de formas homônimas em espanhol para aprendizes brasileiros*, sob nossa coordenação; ii) pesquisa com falantes nativos da língua portuguesa, variante brasileira. Para essas duas etapas, estamos utilizando a ferramenta *Formulários Google*, disponível no *Google Drive*. Desse modo, os informantes podem responder ao questionário de nossa pesquisa a partir de qualquer computador ou smartphone.

⁵⁵ Os outros grupos são: palavra-chave 3: cola; palavra-chave 4: manga; palavra-chave 5: pia; palavra-chave 6: cedo; palavra-chave 7: canto; palavra-chave 8: leve; palavra-chave 9: verão; e palavra-chave 10: gato.

⁵⁶ Como os informantes de nossa investigação não são especialistas em estudos sobre a língua, utilizamos no questionário aplicado o termo *frase* e não *oração*, para evitar possíveis dúvidas de ordem gramatical.

Qual o grau de relação de sentido entre as palavras destacadas? Marque o número que melhor representa seu entendimento.
0 () 1 () 2 () 3 () 4 ()

Frases:	O <i>banco</i> Santander tem centenas de sucursais pelo país (Adaptado de BIDERMAN, 1998, p. 135). No jardim da praça há vários <i>bancos</i> (BIDERMAN, 1998, p. 135).
Há relação de sentido entre as palavras destacadas?	Sim () Não ()
Qual o grau de relação de sentido entre as palavras destacadas? Marque o número que melhor representa seu entendimento.	
0 () 1 () 2 () 3 () 4 ()	

Frases:	No jardim da praça há vários <i>bancos</i> (BIDERMAN, 1998, p. 135). Eu <i>banco</i> as despesas da festa.
Há relação de sentido entre as palavras destacadas?	Sim () Não ()
Qual o grau de relação de sentido entre as palavras destacadas? Marque o número que melhor representa seu entendimento.	
0 () 1 () 2 () 3 () 4 ()	

A primeira pergunta “há relação de sentido entre as palavras destacadas?” objetivou verificar se, para o informante, as palavras em destaque possuem algum tipo de relação semântica. Desse modo, consideramos um caso de homonímia quando para a maioria dos informantes não há nenhum vínculo semântico entre as unidades léxicas, e polissemia quando, também para a maioria, há algum tipo de associação.

A segunda pergunta e orientação “qual o grau de relação de sentido entre as palavras destacadas? Marque o número que melhor representa seu entendimento” visou entender o grau de similaridade entre as palavras para aqueles informantes que entenderam haver relação de sentido entre as unidades léxicas em destaque.

Após a organização do questionário, estabelecemos contato com os coordenadores dos cursos de Matemática, Geografia e História da Universidade, para que pudéssemos realizar a pesquisa junto aos acadêmicos.

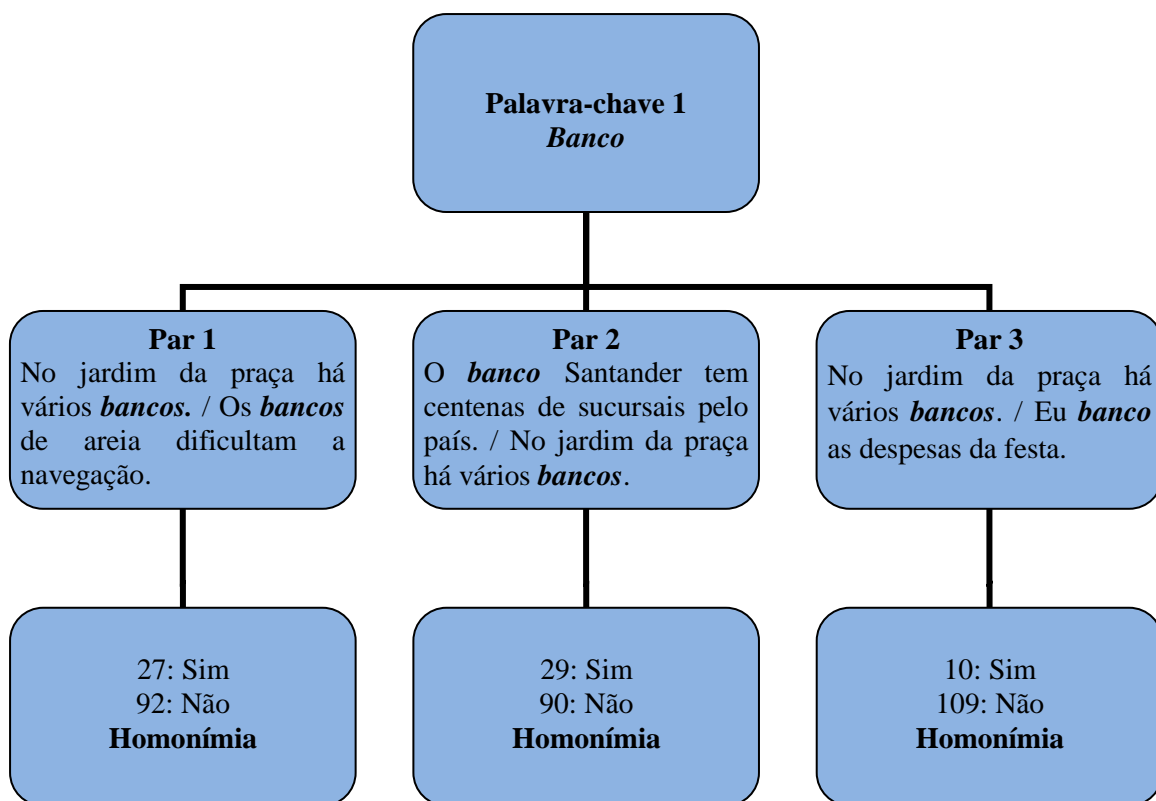
Ao adentrar às respectivas salas de aula, explicamos aos alunos que estávamos realizando uma pesquisa em que precisávamos que respondessem um questionário. Ressaltamos aos então informantes que não havia certo ou errado em suas possíveis respostas,

e sim o entendimento deles sobre as palavras em destaque nos pares de frases. Além disso, explicamo-lhes que após responderem o questionário, explicaríamos detalhes sobre a investigação e que não o faríamos antes para não interferir em suas respectivas respostas.

Em face dos resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos 119 (cento e dezenove) informantes oriundos dos cursos de Matemática, História e Geografia, pudemos constatar a pertinência de considerar uma unidade léxica como um caso de homonímia partindo, pois, de princípios teóricos e metodológicos de natureza sincrônica para sua delimitação, a exemplo dos mencionados anteriormente.

Como forma de expor os resultados alcançados com a aplicação dos questionários aplicados, organizamos 10 (dez) organogramas para a apresentação dos dados quantitativos e, conseqüentemente, nossas reflexões, quais sejam:

Figura 2: Unidade léxica *banco*



Fonte: Elaboração própria.

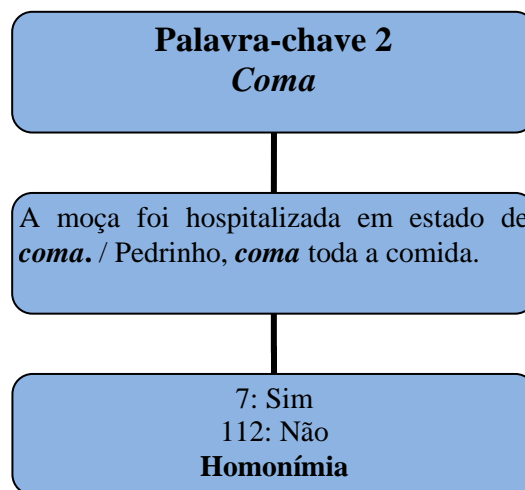
Os dados para a unidade léxica *banco* possibilitam-nos entendê-la como um caso de homonímia, pois das 119 (cento e dezenove) respostas dadas para cada par de orações, respectivamente 78%, 76% e 92% delas foram consideradas pelos informantes como não possuidoras de relação de sentido entre as palavras. Os informantes, não conhecedores de

aspectos diacrônimos da palavra, leram os pares de frases e as interpretaram conforme o contexto sincrônico que vivem.

Dos três pares de orações, tivemos como hipótese que o primeiro seria um caso de polissemia por dois motivos: i) o *banco de areia* de um córrego ou rio permite que passemos por ele ou até mesmo nos assentemos para tomar um banho de sol, como já o fizemos à época que morávamos em minha terra natal, no Rio Claro, na cidade de Caçu/GO; ii) as embarcações podem ser impedidas de continuar a navegação quando se defrontam com um *banco de areia*, de modo que acabam se assentando no local até o nível da água subir ou alguma ajuda surgir.

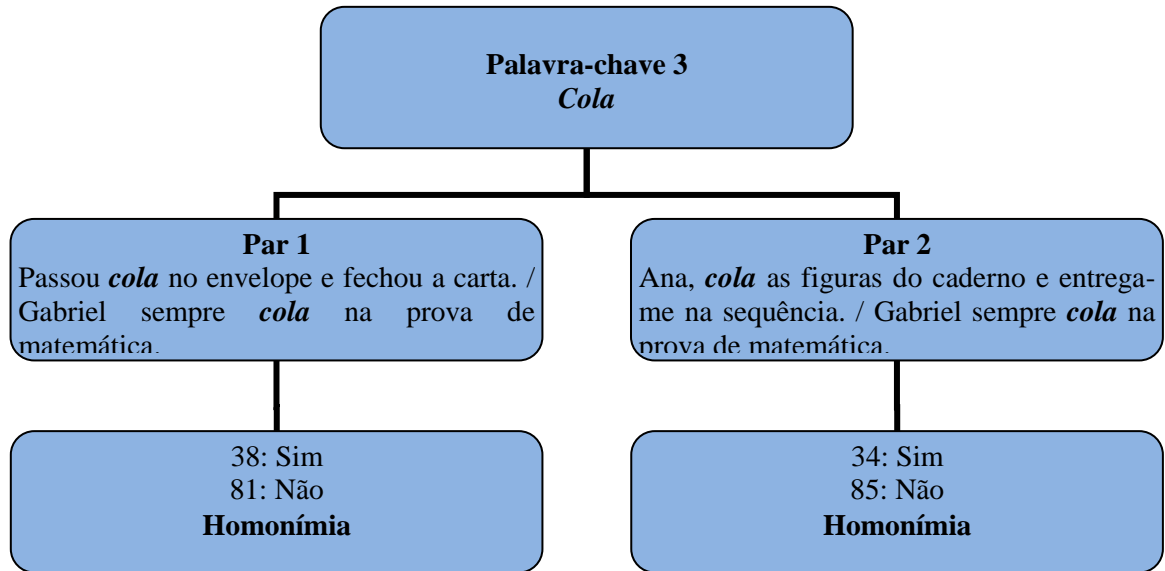
No entanto, nossa hipótese foi refutada. Inferimos, contudo, dois motivos: i) devido à tenra idade da maioria dos informantes, e que talvez não tenham tido a oportunidade de vivenciar contextos semelhantes ao narrado no parágrafo anterior; ou ii) o Par 1 foi o primeiro a ser analisado pelos informantes. Pode ser que pela insegurança ao responder às perguntas não tenham refletido sobre as duas unidades nos respectivos contextos apresentados. Na continuidade da pesquisa, inverteremos os pares para verificar se nossa hipótese procede.

Figura 3: Unidade léxica *coma*



Fonte: Elaboração própria.

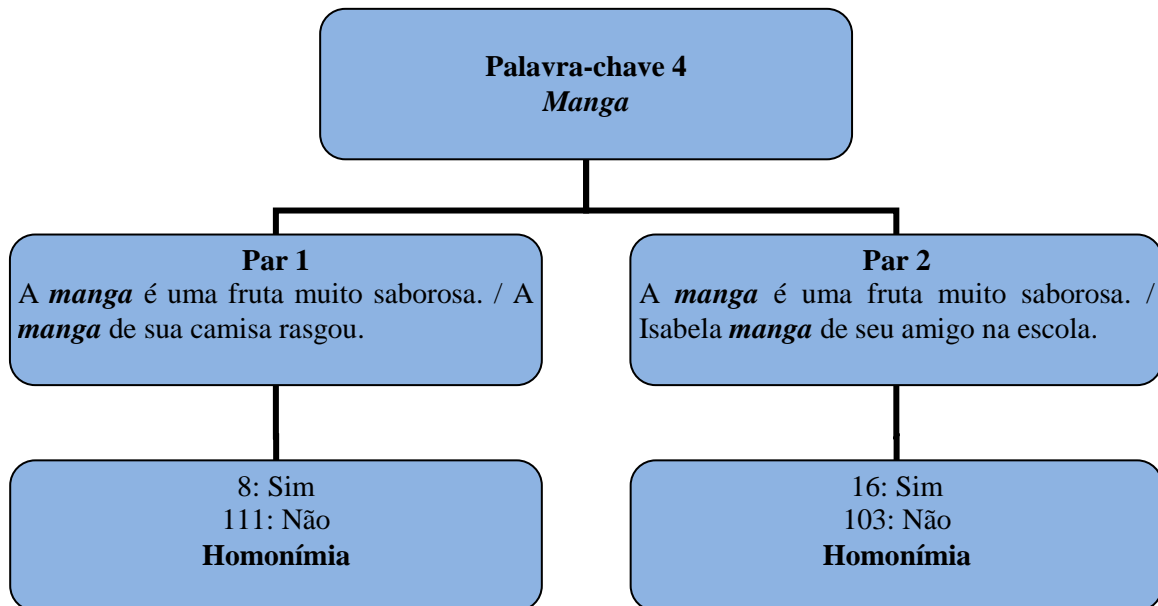
No grupo 2, tivemos a confirmação de 94% dos inquiridos de que a unidade léxica *coma* trata-se de uma homonímia da língua portuguesa. Além de pertencerem a categorias gramaticais diferentes, não possuem nenhum vínculo semântico para a maioria dos informantes.

Figura 4: Unidade léxica *cola*

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do terceiro grupo, exibidos com o organograma da Figura 3, demonstram casos de homonímia, uma vez que os informantes refletiram não haver relação de sentido entre as unidades léxicas analisadas em 68% e 77% das respostas respectivamente.

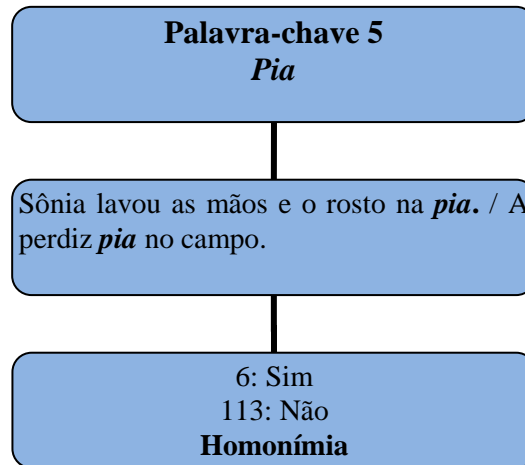
Todavia, chamamos a atenção pelo fato de ter havido um considerável número de informantes que entendem haver relação semântica entre as palavras nos pares de orações, mais especificamente 32% e 23% das respostas. Acreditamos que o relevante número de respostas positivas se deu pelo fato de ter havido analogia entre a *cola* – líquido geralmente espesso que serve para fixar objetos em superfícies lisas; a *cola* – do verbo *colar* que remete ao ato de copiar a resposta do colega em uma situação de prova; e o ato de colar/fixar alguma coisa em algum lugar.

Figura 5: Unidade léxica *manga*

Fonte: Elaboração própria.

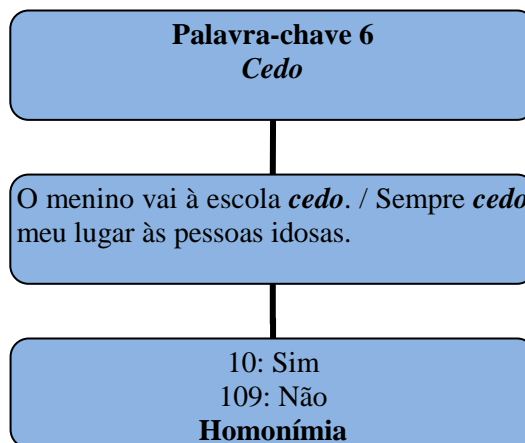
A unidade léxica *manga*, como demonstrada com a Figura 4, resulta em uma homonímia, pois obteve respostas negativas em 94% no primeiro par e 87% no segundo. Notemos, neste caso, que embora uma unidade léxica proceda de étimos distintos, a exemplo de *manga*⁵⁷, não significa ser pertinente considerar uma unidade léxica como homonímia somente pelo critério etimológico quando se trata do inventário de candidatos a formas homônimas para dicionários pedagógicos, pois, como já ressaltamos na Seção anterior, para o aprendiz de línguas, o que lhe importa são os significados que uma lexia possui no momento da consulta e, conseqüentemente, os efeitos de sentidos possíveis pelo uso adequado da palavra.

⁵⁷ **manga** sf. ‘fruto da mangueira’. [...] Do malaiala *mangā*. [...]; e **manga** sf. ‘parte da vestimenta onde se mete o braço’ [...]. Do lat. *Manica*, de *manus* ‘mão’ [...] (CUNHA, 2010, p. 406).

Figura 6: Unidade léxica *pia*

Fonte: Elaboração própria.

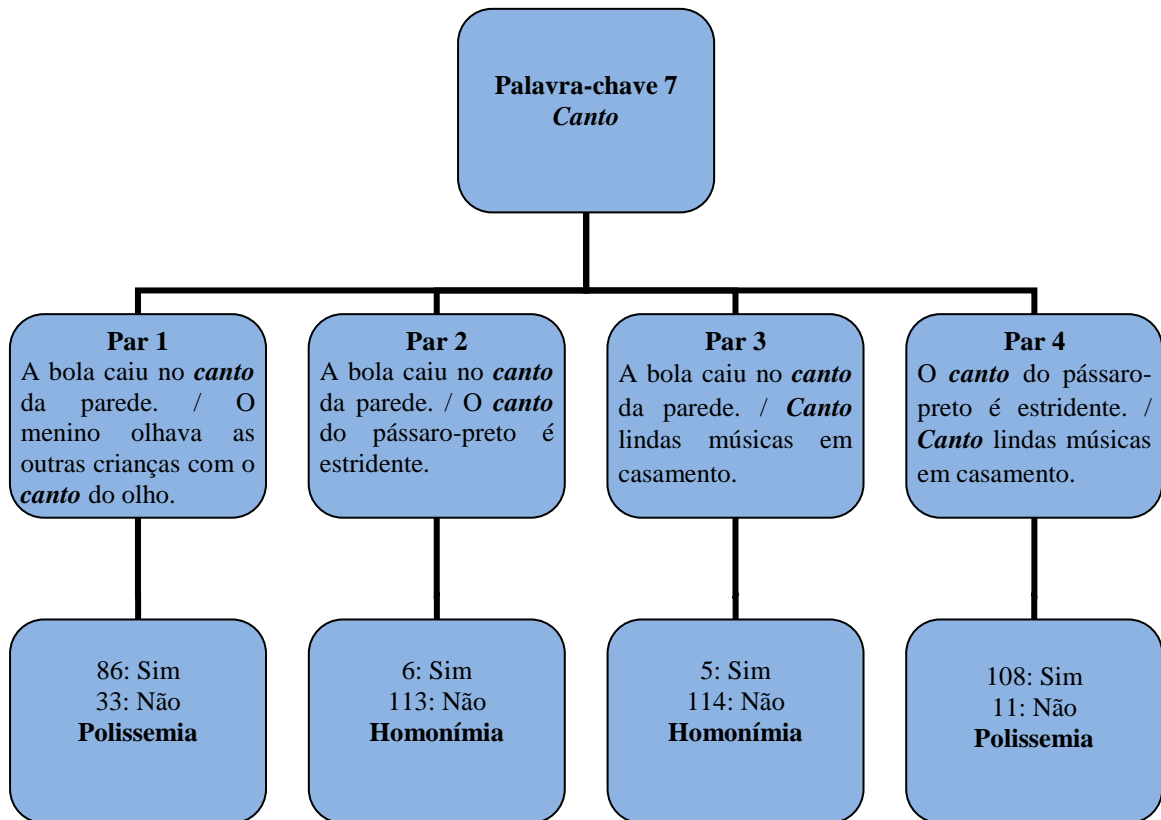
Da mesma forma que as ULH analisadas anteriormente, a lexia *pia* caracteriza-se como um caso de homonímia. Das 119 respostas, 95% delas foram negativas, comprovando-lhe seus significados distintos em relação ao significante em questão.

Figura 7: Unidade léxica *cedo*

Fonte: Elaboração própria.

Pelo par de orações utilizado na investigação para a unidade léxica *cedo*, evidencia-se o valor homonímico da palavra. Observemos que 92% das respostas são negativas e somente 8% são positivas.

Figura 8: Unidade léxica *canto*



Fonte: Elaboração própria.

Os valores semânticos de *canto* permitiu-nos constatar, assim como na unidade léxica *cedo*, que a depender do contexto sincrônico em que a palavra está inserida podemos reconhecê-la como polissemia ou homonímia. A esse respeito, ressaltamos as palavras de Zavaglia (2002) que, ao discorrer sobre a homonímia entre o sistema e a norma linguística, levanta a hipótese de que

se a homonímia é o fenômeno em que se tem um significante para dois significados radicalmente diferentes, ou seja, sem compartilhamento de traços comuns, a sua existência dar-se-á no nível do discurso, pois será o contexto no qual um homônimo encontrar-se-á inserido que determinará a sua realiação ou como *lexia*¹ ou como *lexia*² e assim sucessivamente para tantos quantos forem seus significados. A questão que surge, porém, é a seguinte: serão as realizações homonímicas de uma *lexia* comprovadas pelo seu uso, ou seja, pela norma linguística de uma comunidade, ou serão possibilidades e liberdades que o sistema linguístico possibilita? [...] (ZAVAGLIA, 2002, p. 98).

Notemos pelos dados apresentados que o contexto parece delimitar alguns casos especiais de homonímia. Em *canto*, por exemplo, identificamos uma situação que merece um pouco mais de atenção.

No primeiro par, detectamos que das 119 respostas 73%⁵⁸ delas são positivas e 27% negativas, o que nos permite entender *canto* nesse contexto como um caso de polissemia. Ainda assim, vale destacar a considerável produtividade de respostas negativas para “[...] *canto* da parede” x “[...] *canto* do olho”. Consideramos um número elevado de respostas negativas, uma vez que em ambos os casos estamos diante de um mesmo ângulo ou área que mantem características semelhantes e que somente são de referentes distintos.

Nos dois pares seguintes, percebemos dois casos de homonímia. No segundo par identificamos duas formas substantivas com significados praticamente sem nenhuma relação de sentido para os informantes. Ou seja, houve 95% de respostas negativas e 5% de positivas. No terceiro par, com 96% de respostas negativas e somente 4% positivas, estamos diante de uma forma substantiva e outra verbal, mas de significados completamente distintos para os inquiridos, o que confirma que a unidade léxica *canto* nesses dois contextos resulta em uma homonímia.

O quarto par “O *canto* do pássaro-preto [...]” e “*Canto* lindas músicas [...]” possibilita-nos uma reflexão mais cuidada. Observemos nesse caso haver uma relação de sentido entre as duas formas, ainda que sejam de categorias gramaticais diferentes. Do total de respostas, 91%⁵⁹ delas foram positivas e 9% negativas. Os dados permitem que reconheçamos *canto* substantivo e *canto* forma verbal como casos de polissemia e não homonímia como sugerem alguns autores, a exemplo de Biderman (1978) e Berruto (1979).

Para Biderman (1978, p. 128), por exemplo, há três tipos de itens homônimos:

- i) Homônimos léxicos, quando se incluem em uma classe sintática e possuem significados distintos, como em *canto*¹ (s.m. ângulo, esquina, lugar retirado) X *canto*² (s.m. som musical, música vocal).

⁵⁸ Das 86 (oitenta e seis) respostas afirmativas, tivemos os seguintes resultados em relação aos graus de similaridade entre as unidades léxicas para os informantes, a saber: 1/11; 2/33; 3/24; e 4/18.

⁵⁹ Houve os seguintes resultados dos graus de similaridade para os informantes: 1/3; 2/22; 3/36; e 4/47.

- ii) Homônimos sintáticos, quando pertencem a classes sintáticas diferentes, a exemplo de canto¹ (s.m. ângulo, esquina, lugar retirado) X canto³ (1ª pessoa singular do Presente do Indicativo do verbo cantar).

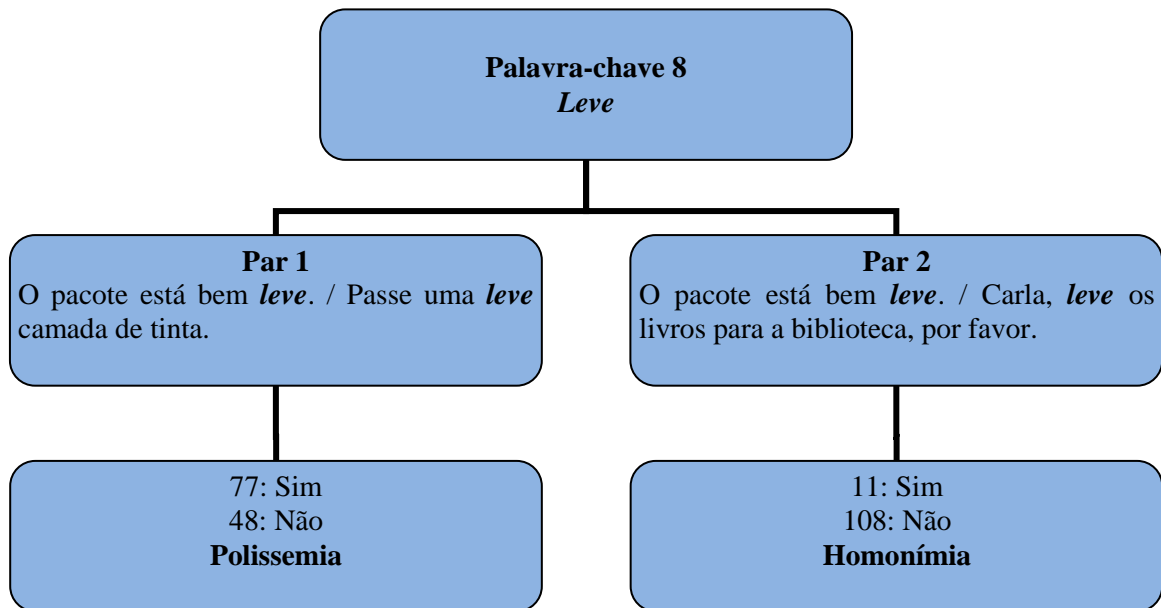
- iii) Homônimos morfológicos, em que são de mesma classe sintática e se referem a categorias gramaticais diversas, por exemplo: nós amamos¹ (v. 1ª pessoa do plural do Presente do Indicativo) X nós amamos² (1ª pessoa do Pretérito Perfeito).

De acordo com os tipos de homônimos demonstrados por Biderman (1978), no par de orações de número 4 teríamos um caso de homônimos sintáticos. No entanto, pelos resultados obtidos, identificamos um caso de polissemia, como demonstramos pelos dados apresentados anteriormente.

Enfatizamos nesse cenário, que no âmbito da Linguística Cognitiva o fenômeno de polissemia e homonímia não é exclusivo das categorias lexicais. Silva (2006, *apud* Batoréo, 2009, p. 116) esclarece que para os falantes nativos o uso efetivo de unidades léxicas polissêmicas e homonímicas não causa confusão, pois reconhecem que dois sentidos de uma mesma forma estão relacionados ou não. Mas que o mesmo não acontece com falantes “não-nativos”, uma vez que não dispõem das mesmas capacidades intuitivas ao nível de uma língua que não é a sua língua materna.

Nota-se, pois, que no âmbito da LEXPED direcionada a elaboração de dicionários para aprendizes de línguas estrangeiras, faz-se necessário haver um tratamento especial para os casos de ULH, como defendemos nesta tese.

Em face do exposto sobre esse caso, sugerimos que os casos de homonímia sintática que possuam algum tipo relação semântica sejam considerados e tratados como casos de polissemia no âmbito da LEXPED. Do mesmo modo, aventamos o mesmo procedimento para os casos de homonímia morfológica.

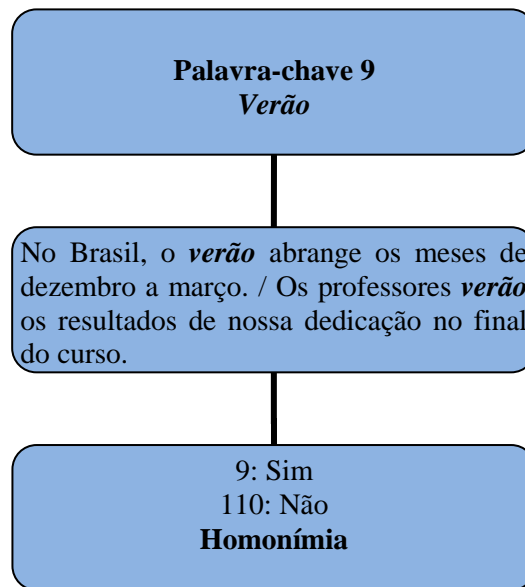
Figura 9: Unidade léxica *leve*

Fonte: Elaboração própria.

Atentemos que o primeiro par de orações demonstra-nos um caso de polissemia, pois obteve 65%⁶⁰ de respostas positivas e 35% de negativas, ou seja, para a maioria dos informantes, a unidade léxica *leve* nos dois exemplos utilizados possui relações semânticas, ainda que em maior ou menos grau, conforme demonstramos pela nota de rodapé de número 60. A significativa produtividade de respostas negativas também nos chamou a atenção. Acreditamos que uma reflexão mais atenta dos significados da unidade léxica *leve* nas duas orações em questão poderá nos possibilitar entendimentos diversos sobre a branda relação demonstrada. Já o segundo par de orações evidencia-nos um caso de homonímia pela considerável quantidade de respostas negativas, 91%, restando, pois, apenas 9% de respostas positivas.

⁶⁰ Os graus de similaridades para os informantes tiveram os seguintes resultados: 1/16; 2/31; 3/13; 4/17.

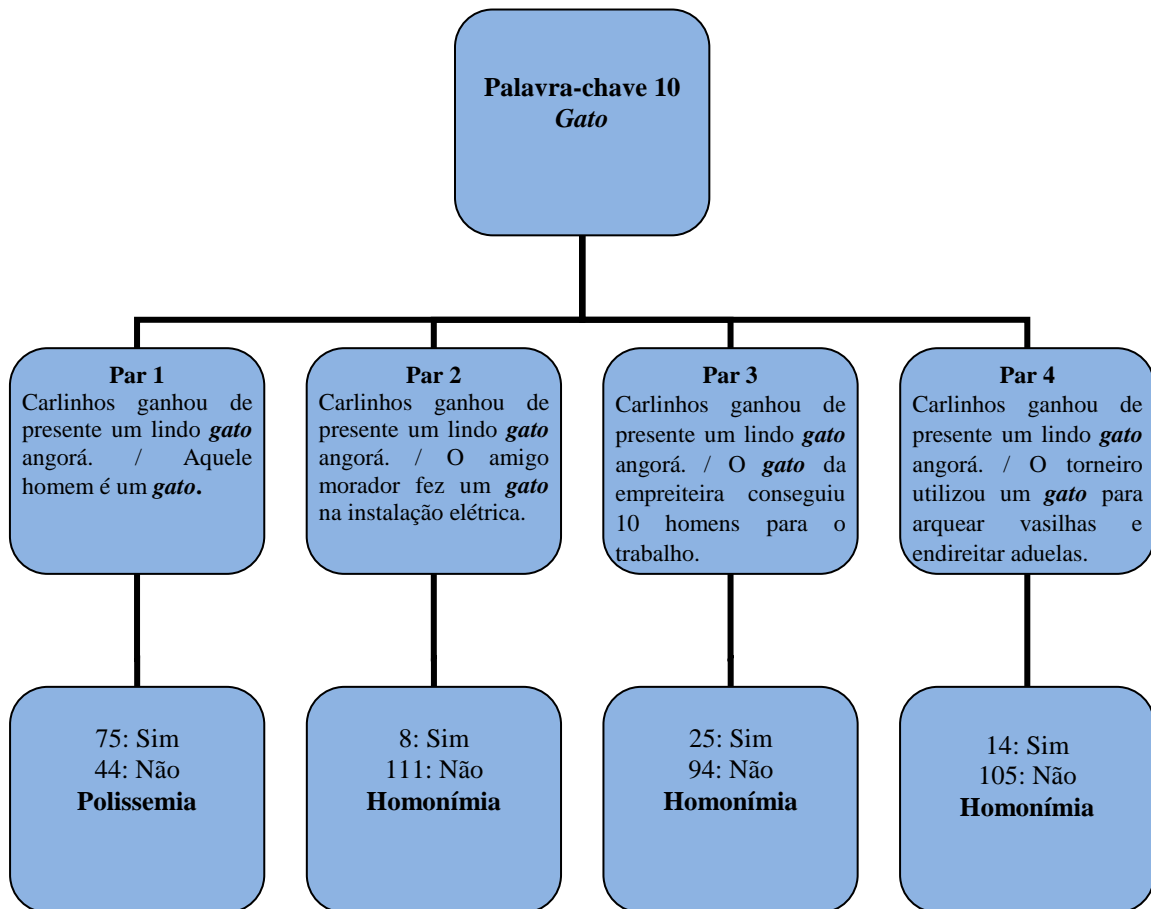
Figura 10: Unidade léxica *verão*



Fonte: Elaboração própria.

Com 93% de respostas negativas, *verão* – substantivo e *verão* - verbo configuram-se como casos típicos de homonímia. Consideramos que casos como esses possuem especial importância no âmbito dos dicionários pedagógicos direcionados a aprendizes de língua estrangeira, como demonstramos na Introdução desta tese e também nas Seções 5, 6 e 7.

Figura 11: Unidade léxica *gato*



Fonte: Elaboração própria.

Em 65%⁶¹ das respostas positivas para o primeiro par de orações encontramos o entendimento por parte dos informantes de que existe relação entre o gato ~ homem bonito e gato ~ animal mamífero. E 35% de respostas negativas, ou seja, para 44 informantes não há relação de sentido entre as duas unidades léxicas.

Analisando as respostas a partir dos questionários aplicados, identificamos que a maioria dos alunos (44 – quarenta e quatro) que nos possibilitaram respostas negativas é do sexo masculino, o que nos levou à seguinte inferência: mesmo sabendo da analogia existente na sociedade entre o gato ~ animal e o gato ~ homem bonito, a maioria dos informantes do sexo masculino não quis expressar o entendimento global, e sim sua percepção particular enquanto ser humano do sexo masculino inserido numa cultura em que comparações desse tipo é vista para muitos como incoerente para um homem.

⁶¹ As respostas referentes ao grau de similaridade entre as unidades léxicas destacadas são: 1/27; 2/15; 3/18; 4/15.

Já para os outros três pares de orações, detectamos também três situações de homonímia, uma vez que houve 94%, 79% e 89 % respectivamente de respostas negativas, o que caracterizou a unidade léxica *gato* um caso de homonímia nesses contextos.

Diante das constatações apresentadas nesta subseção, ressaltamos a pertinência de considerarmos como casos de homonímia para a Lexicografia Pedagógica de língua estrangeira todas as unidades léxicas que, numa perspectiva sincrônica, não possuam relação de sentido. Nesse contexto, utilizamos as palavras de Batoréo (2009), para quem no âmbito da Linguística cognitiva ressalta que:

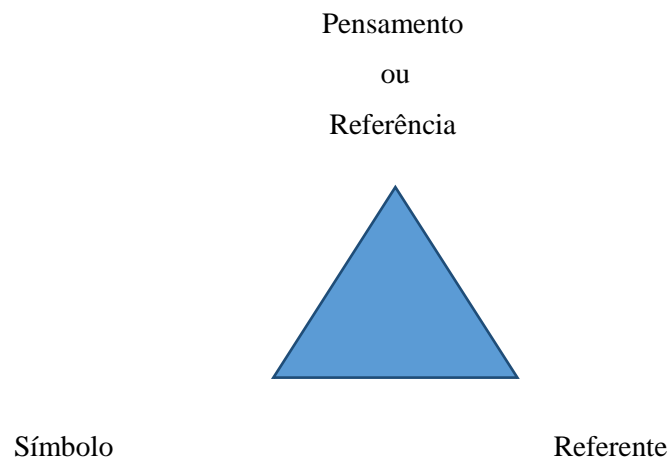
A necessidade de metaconhecimento revela-se particularmente importante no caso de falantes não-nativos que aprendem uma língua nova e, ao não disporem da intuição dos nativos, precisam de ferramentas ‘mensuráveis’, reais e concretas que lhes possam servir como auxiliar de aprendizagem (BATORÉO, 2009, p. 123).

Em face do exposto, apresentamos na subseção seguinte uma caracterização da homonímia com base no significado do signo e, também, as reflexões apresentadas que, por sua vez, visaram chegar às definições de ULH para dicionários pedagógicos que sugerimos em seguida.

3.2.1 Categorização de unidades léxicas homônimas

Para a delimitação de ULH para dicionários pedagógicos, muitas foram as leituras e reflexões realizadas. Além das questões discutidas na subseção 3.1, da exposição acerca da pesquisa piloto demonstrada na subseção 3.2, utilizamos também as reflexões relacionadas à homonímia, em Ullmann (1964).

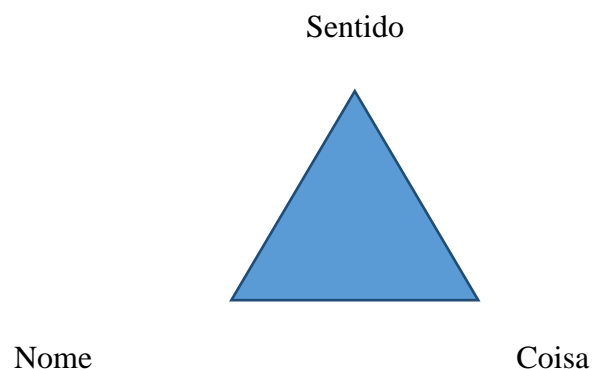
O autor parte da relação triádica de signo em Odgen e Richards, conforme a Figura 12, na sequência, cujo modelo analítico do significado tem como característica essencial a distinção de seus três componentes, quais sejam:

Figura 12: Triângulo básico de Ogden e Richards

Fonte: Ullmann (1964, p. 116).

Nessa interpretação, a palavra simboliza um pensamento ou referência que se remete ao acontecimento falado, não havendo, desse modo, relação direta entre as palavras e as coisas que elas representam.

Ullmann (1964, p. 119), na busca pela definição do significado das palavras, propõe uma relação triádica: nome, sentido e coisa, a saber:

Figura 13: Modelo triádico de Ullmann

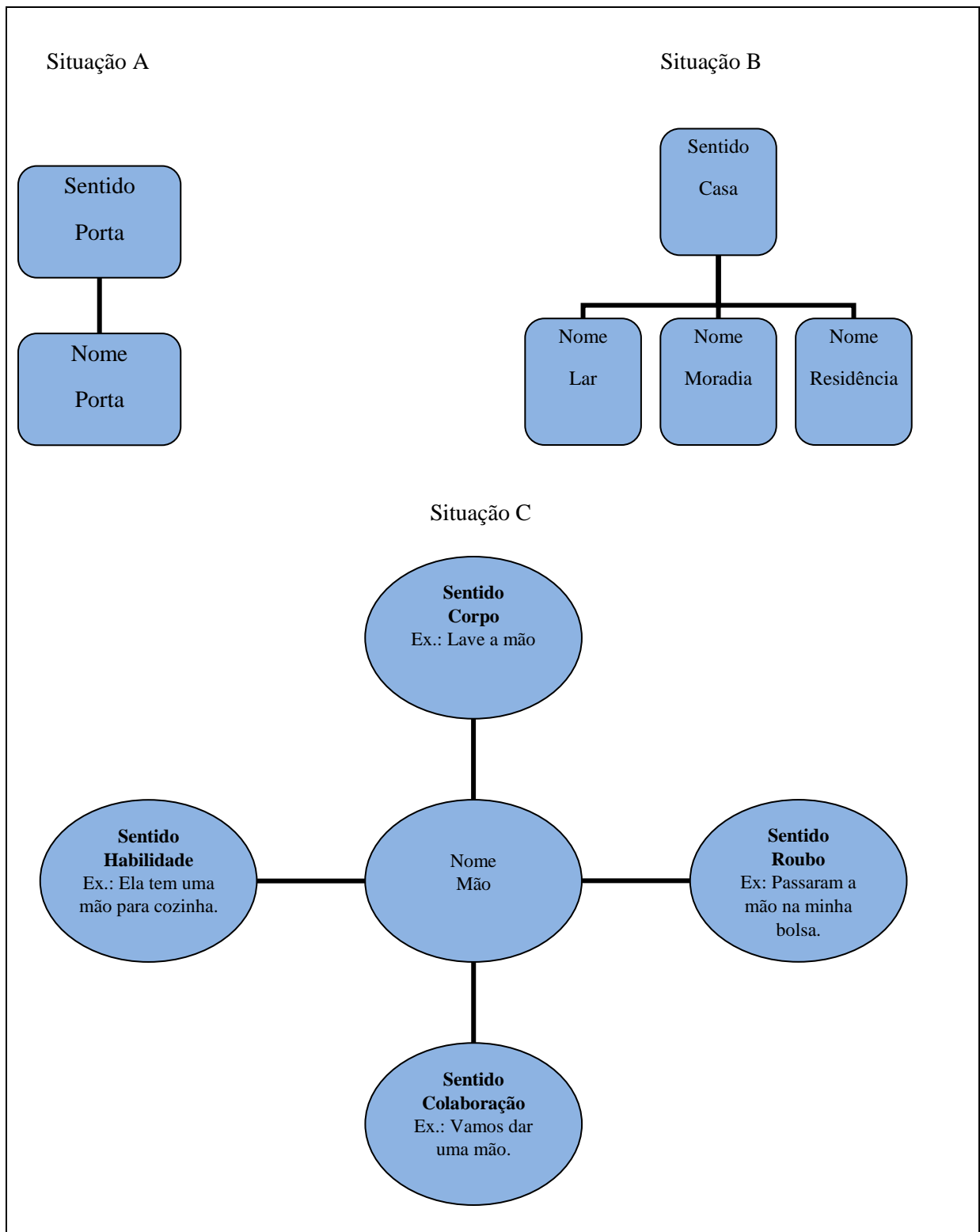
Fonte: Ullmann (1964, p. 119).

O nome, para o autor, “é a configuração fonética da palavra, os sons que a constituem e também outros aspectos fonéticos, tais como o acento”; o sentido, expresso em termos gerais e sem se fechar em nenhuma doutrina psicológica particular, “é a informação que o nome comunica ao ouvinte”; a coisa é, então, o referente de Ogden e Richards, ou seja, “o aspecto ou acontecimento não-linguístico acerca do qual falamos”.

Ullmann (1964) assevera que as palavras possuem uma estrutura dualista pelo fato de serem signos e que a utilização do significado de uma palavra precisa, antes, expandir-se em duas direções:

i) deve-se fazer uma provisão de significados múltiplos. O esquema, conforme demonstramos por meio da Figura 14, apresenta-se em três situações - com um nome e um sentido (Situação A), em que as duas flechas mostram que a relação é recíproca e reversível; pode apresentar-se com vários nomes ligados a um mesmo sentido (Situação B); ou inversamente com vários sentidos ligados a um nome (Situação C):

Figura 14: Significado de uma palavra



Fonte: Adaptado de Ullmann (1964)

ii) a palavra não deve ser considerada como uma unidade isolada e fechada em si própria, pois ela vai além da relação nome e sentido, pois, segundo Ullmann (1964, p. 130-31), “a definição referencial de significado não deve levar-nos a uma visão atomística da linguagem”.

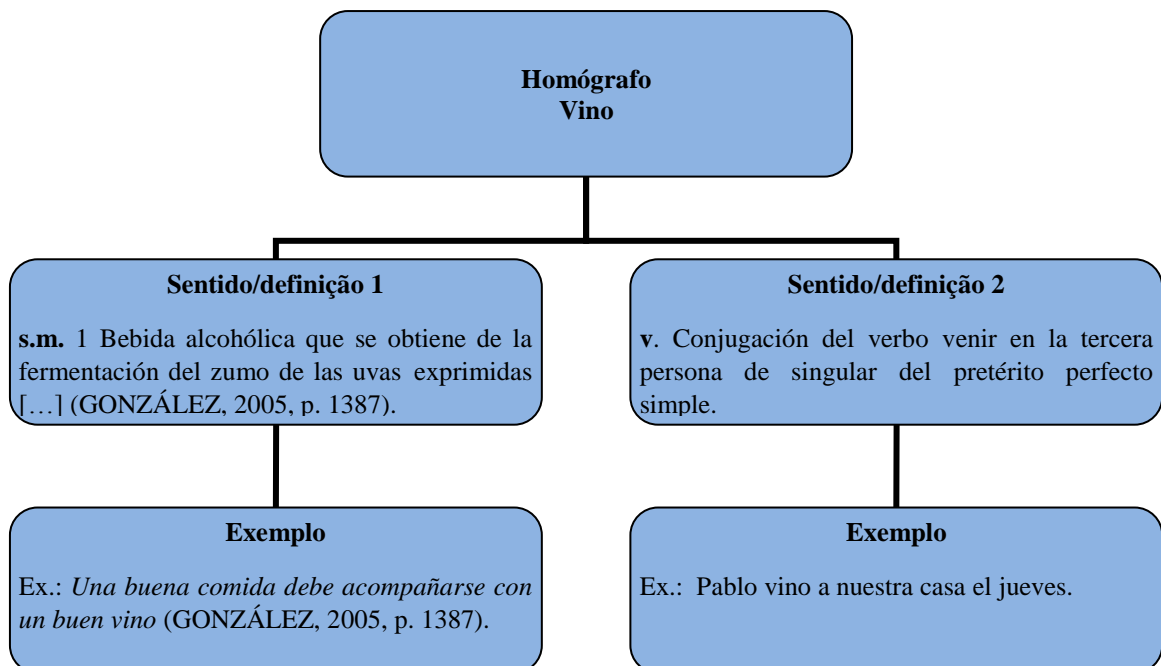
De acordo com o esquema apresentado na Figura 14 alhures, demonstramos o que Ullmann (1964) observa, mais especificamente na Situação C, uma polissemia. Na Situação B, observamos que as palavras são sinônimas com um mesmo significado e, por último, na Situação A, resulta em uma palavra que tem um único significado.

Para a representação do fenômeno homonímico na LEXPED, tomamos a definição de Ullmann (1964, p. 364), para quem os significados diferentes são expressos por um mesmo nome, na “homonímia”, destacando a divergência semântica numa perspectiva sincrônica; a tese da consciência linguística do falante de Werner (1982); e os resultados obtidos com a pesquisa demonstrada na subseção anterior.

Seguindo os parâmetros esquemáticos apresentados por meio das Figuras 12, 13 e 14, propomos um esquema *básico de representação homonímica para dicionários pedagógicos de espanhol*. Para tanto, dividimo-lo em quatro representações demonstradas pelas Figuras na sequência.

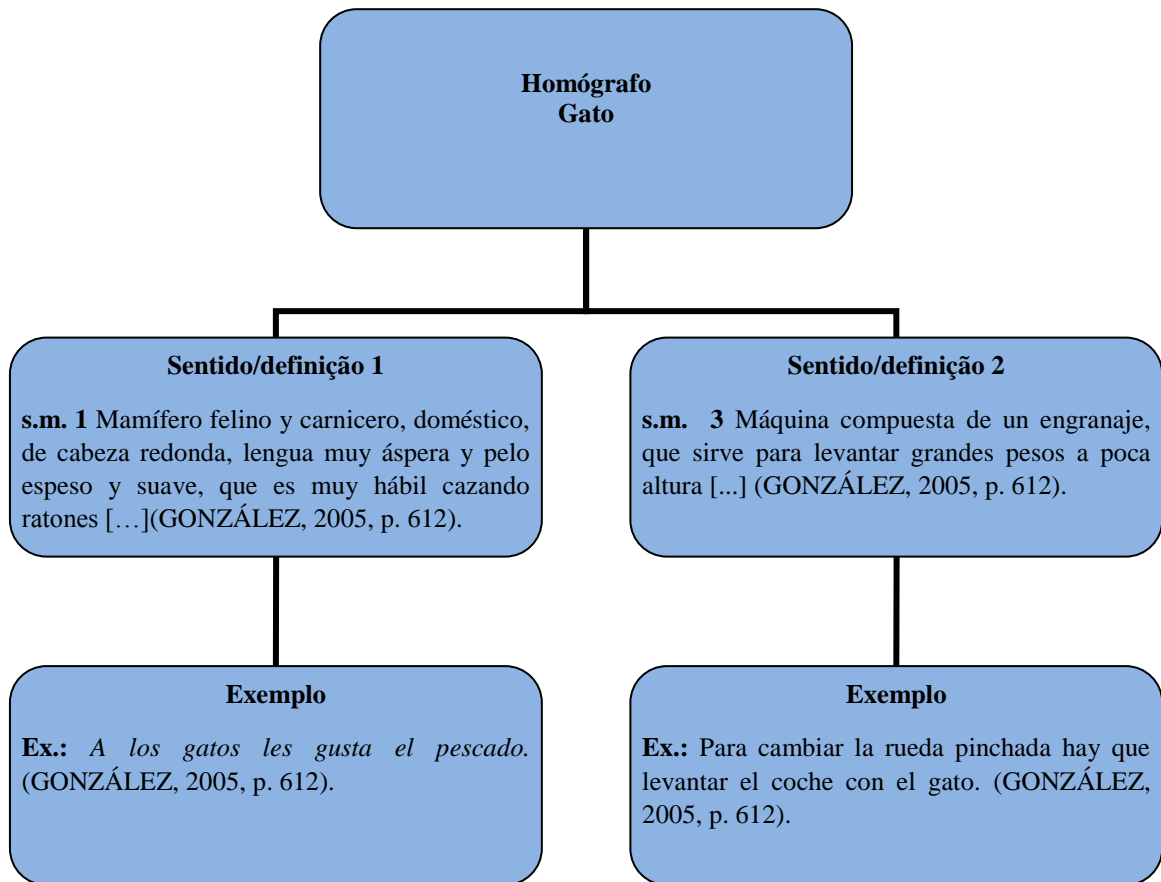
Ressaltamos que os exemplos dispostos nas figuras são em espanhol, língua objeto de nossos parâmetros e, também, como forma de demonstrar alguns fatos homonímicos que carecem de atenção nos dicionários para aprendizes dessa língua. Vejamos.

Figura 15: fato homonímico-homográfico de categorias gramaticais distintas



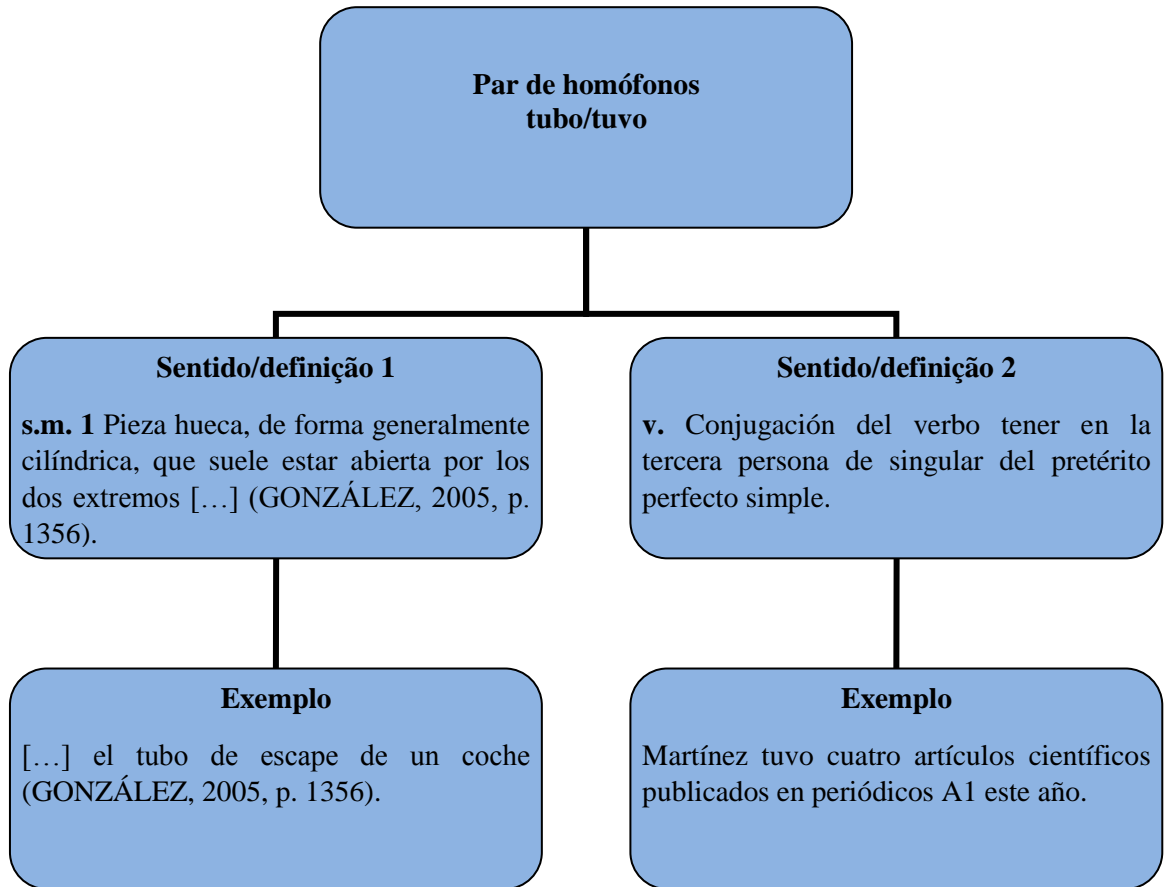
Fonte: Elaboração própria.

Figura 16: fato homonímico-homográfico de mesma categoria gramatical

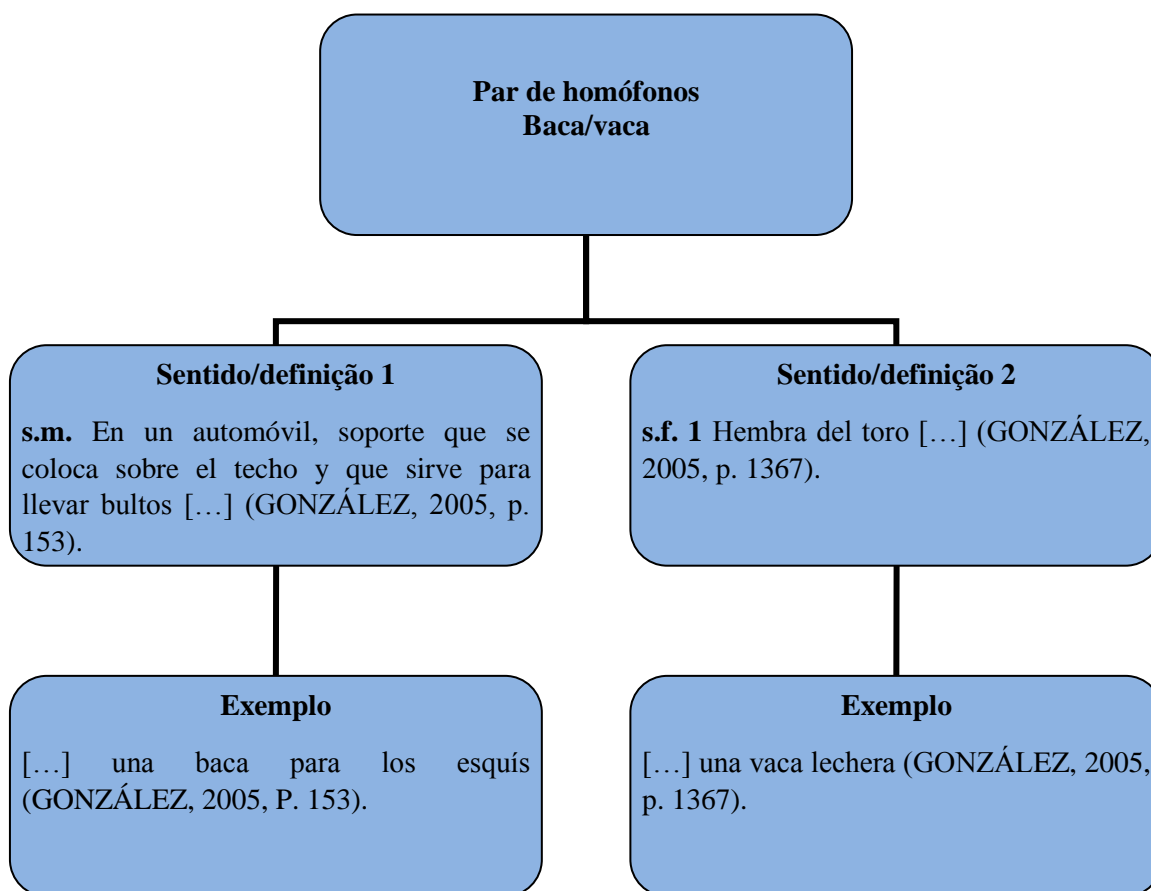


Fonte: Elaboração própria.

Figura 17: fato homonímico-homófono de categorías gramaticais distintas



Fonte: Elaboração própria.

Figura 18: fato homonímico-homófono de mesma categoria gramatical

Fonte: Elaboração própria.

Diferentemente da situação C da figura 14, por um lado, em que temos casos de polissemia, ou seja, uma palavra que possui dois ou mais significados com matizes semânticos de mesmo sentido básico, nas Figuras de 15 a 18, por outro, apresentamos casos homonímicos que nos levam a duas ou mais palavras idênticas no som, na pronúncia e na grafia, para os homógrafos; e casos com mesma pronúncia e grafias diferentes, para os homófonos, mas com significados diferentes.

Os fatos homonímicos demonstrados nas quatro últimas figuras possibilita-nos perceber nuances significativas que julgamos importantes serem contempladas na macroestrutura de dicionários pedagógicos direcionados a aprendizes brasileiros do E/LE. Partindo, pois, do conceito da “divergência semântica” de Ullmann (1964, p. 364-374), em especial, expomos as seguintes situações:

Na primeira representação da Figura 15, temos o caso do homógrafo *vino* que possui dois significados básicos: bebida alcoólica; e verbo de terceira pessoa do pretérito perfeito simples. Consideramos um caso típico de homônimo-homógrafo por dois motivos: primeiro,

por não haver nenhuma relação de sentido entre os dois significantes; segundo, por serem de categorias gramaticais distintas. Além de *vino*, ressaltamos também *llama*, um homógrafo que possui pelo menos quatro valores homonímicos, quais sejam: massa de gás em combustão, animal mamífero ruminante, imperativo afirmativo de segunda pessoa do singular, e terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Todos resultam casos de homógrafos como demonstramos pelos dois motivos apresentados anteriormente⁶².

Na Figura 16, salientamos o homógrafo *gato*, substantivo que nomeia dois referentes: o animal e o objeto. Para o aprendiz brasileiro de E/LE, casos como os da unidade léxica *gato* do espanhol, como equivalente de *macaco* do português: objeto que serve para levantar carros para a troca de pneus é uma informação que merece atenção no âmbito da homonímia.

As representações homonímicas nas Figuras 17 e 18 apresentam-nos casos de homofonia de categorias gramaticais distintas ou não, de forma que em *tubo/tuvo* atestamos diferentes significados para formas gráficas também distintas, mas de pronúncia idêntica, o que, para o aprendiz brasileiro, tornam-se importantes as respectivas representações. Os homófonos *baca/vaca*, de mesma categoria gramatical, precisam-nos dois valores semânticos completamente diferenciados, mas de pronúncia análoga, evidenciando, pois, atento tratamento lexicográfico dessas unidades léxicas.

Como já explicitamos na introdução desta seção, nosso objetivo foi discorrer sobre o fenômeno homonímico com a intenção de tomar algumas decisões para as nossas escolhas epistemológicas referentes ao que consideramos como homônimos para os parâmetros lexicográficos de apresentação e organização dessas lexias na macro e na microestrutura de dicionários para aprendizes brasileiros de E/LE.

Em síntese, destacamos a não convenção entre muitos estudiosos sobre o fenômeno homonímico e polissêmico, principalmente quando o assunto é ULH para dicionários. Na Seção 4, fazemos uma revisão bibliográfica sobre a visão de diferentes autores sobre a homonímia em dicionários. Dessa forma, retratamos diferentes posicionamentos e, conseqüentemente, a necessidade do estabelecimento de orientações lexicográficas sobre o assunto.

⁶² A respeito de critérios distintivos para a homonímia em dicionários, resulta salutar conferir também Zavaglia (2002, 2003; 2011).

4 A HOMONÍMIA EM DICIONÁRIOS: posicionamentos

O tratamento lexicográfico de unidades léxicas homônimas (ULH) é um fato que merece atenção especial, por tratar-se de um campo de estudo ainda pouco explorado no âmbito da Lexicografia Pedagógica (LEXPED). Geralmente, as justificativas para uma não reflexão mais atenta se funda no argumento de ser um problema por vezes sem solução, como ressaltamos anteriormente e veremos na sequênica desta seção. Porém, pensamos de forma diferente. Com a intenção de apresentar nosso posicionamento sobre essa problemática, dispomos primeiro de uma revisão bibliográfica sobre o que defendem diferentes autores que versam sobre a homonímia em dicionários em geral e, segundo, nossas posições em conformidade com os objetivos desta tese.

Salientamos de antemão que se analisamos brevemente a macro e a microestrutura de um dicionário, é possível perceber que ora as formas homônimas são dispostas como entradas distintas, ora são reagrupadas em uma só entrada, com a explicação, no corpo do verbete, das diferenças de significado e emprego. Essa prática é justificada quando podemos verificar as escolhas teóricas e metodológicas que os autores de dicionários tiveram no processo de elaboração desses repertórios. No entanto, nem sempre essas escolhas são possíveis de serem identificadas nas obras.

Em face dessa realidade, destacamos dois aspectos que costumam ser discutidos em relação à homonímia e que nos serviram de norte para a revisão seguinte, a saber: i) definição de homonímia, em que o lexicógrafo se depara com a necessidade de estabelecer o que será considerado como homônimo para, então, poder inventariar e selecionar as unidades léxicas que cumprem essa característica para o tipo de dicionário em elaboração; ii) controvérsias em relação à disposição desses itens lexicais no dicionário.

Para a exposição, na sequência, apresentamos as reflexões de acordo com a ordem cronológica de publicação dos autores.

4.1 Julio Fernández-Sevilla (1974)

Em Fernández-Sevilla (1974, p. 29-31), encontramos considerações sobre o processo de formação de homônimos tanto pela diacronia como pela sincronia. Não obstante, o autor não se posiciona sobre nenhuma das possibilidades, no sentido de apresentar ao leitor possibilidades de resolução da problemática.

Quanto à organização macroestrutural desses itens lexicais em dicionários, o pesquisador justifica que seja talvez pela dificuldade de distinguir em muitos casos a homonímia da polissemia é que “a moderna lexicografia mostra preferências pela reagrupação dos homônimos e não levá-los ao dicionário como entradas distintas⁶³” (FERNÁNDEZ-SEVILLA, 1974, p. 31, tradução nossa).

Ele se posiciona, pois, sugerindo que se coloque em uma única entrada, em letra maiúscula, seguida depois de cada um dos sentidos diferentes, figurando ao lado da correspondente forma transcrita em caracteres em itálico.

4.2 Reinhold Werner (1982)

Werner (1982, p. 297-328) faz uma relevante exposição sobre a teoria linguística relativa aos fenômenos da homonímia e da polissemia, assim como dos problemas práticos relacionados ao manuseio dessas unidades léxicas em dicionários semasiológicos monolíngues e bilíngues, especificamente.

Com a discussão apresentada pelo autor, fica evidente sua postura teórica quando estabelece que a solução é não fazer nenhuma distinção entre unidades homônimas e polissêmicas, de forma que em um mesmo verbete, todos os significados sejam reunidos. Werner ressalta ainda que a aplicação do critério etimológico resolve a necessidade prática dos lexicógrafos quando se deparam com a necessidade de recorrer a diferentes critérios para definição e ordenação dessas lexias. Para o autor,

A este fato se acrescentam as numerosas dificuldades práticas para a aplicação consequente de distintos critérios. Desse modo, o lexicógrafo se vê obrigado, na prática, a combinar vários critérios. Isso é precisamente o que faz a maioria dos autores de dicionários semasiológicos e bilíngues, a não ser que apliquem o critério etimológico⁶⁴ (WERNER, 1982, p. 327, tradução nossa).

Dentre os diversos assuntos e argumentos apresentados em Werner (1982, p. 297-298), destacamos sua visão ao ressaltar que os conceitos de um lexicógrafo sobre homonímia e

⁶³ “la moderna lexicografía muestra preferencias por la reagrupación de los homónimos y no llevarlos al diccionario como entradas distintas” (FERNÁNDEZ-SEVILLA, 1974, p. 31).

⁶⁴ A esto se añaden las numerosas dificultades prácticas para la aplicación consequente de los distintos criterios. De este modo, el lexicógrafo se ve obligado, en la práctica, a combinar varios criterios. Esto es precisamente lo que hace la mayoría de los autores de diccionarios semasiológicos y bilingües, a no ser que apliquen el criterio etimológico (WERNER, 1982, p. 327).

polissemia influenciam sobremaneira na estrutura da parte da definição dos verbetes do dicionário, assim como na decisão de como as unidades léxicas serão dispostas na macroestrutura da obra, se em um mesmo verbete ou verbetes diferentes.

O autor ressalta também que os problemas, ou possíveis problemas, fixam-se nas ideias e decisões tomadas pelo lexicógrafo no processo de elaboração da obra. Isso significa que é preciso estar bem ciente das escolhas teóricas e metodológicas ao elaborar um repertório lexicográfico, pois este fato não só influencia nas definições, como também na macroestrutura do dicionário. E, conseqüentemente, o público-alvo é afetado diretamente ao consultar o dicionário para sanar alguma dúvida.

4.3 Humberto Hernández (1989)

Hernández (1989, p. 95-98) também faz um apanhado teórico com vistas a uma reflexão sobre o assunto e se posiciona esclarecendo que os homófonos não carecem de nenhum tratamento especial, uma vez que podem ser registrados em entradas distintas, atendendo, assim, à ordem alfabética que geralmente o dicionário é organizado.

Um fato que nos chamou atenção em Hernández (1989) foi sua afirmação ao discordar de Fernández-Sevilla (1974), dizendo que esse autor

afirma que tanto os homógrafos como os homófonos apresentam problemas semelhantes para a lexicografia, pois estes últimos não exigem nenhum tratamento especial e que por isso seriam registrados como entradas distintas atendendo a ordem alfabética⁶⁵ (HERNÁNDEZ, 1989, p. 96, tradução nossa).

Sobre essa afirmação, indagamos, porém, sua pertinência. Fernández-Sevilla (1974, p. 30 – 31) frisa que duas palavras homógrafas podem ser também palavras homófonas, o que não acontece de forma contrária devido ao caráter etimológico do sistema de escrita.

Fernández-Sevilla ressalta que “no caso de palavras homógrafas e homófonas surge ao lexicógrafo o problema de registrá-las em entradas distintas, ou reagrupá-las em uma única entrada e explicar no corpo do verbete as diferenças de significado e emprego⁶⁶”

⁶⁵ “afirma que tanto los homógrafos como los homófonos presentan similares problemas a la lexicografía, pues estos últimos no requieren ningún tratamiento especial y se registrarían como entradas distintas atendiendo al orden alfabético⁶⁵” (HERNÁNDEZ, 1989, p. 96).

⁶⁶ “en el caso de palabras homógrafas y homófonas se presenta al lexicógrafo el problema de llevarlas en entradas distintas, o bien reagruparlas en una sola entrada y explicar luego en el cuerpo del artículo las diferencias de significación y empleo” (FERNÁNDEZ-SEVILLA, 1974, p. 31).

(FERNÁNDEZ-SEVILLA, 1974, p. 31, tradução nossa). Observemos com a citação que ele se refere aos homógrafos homófonos e não aos homófonos não homógrafos, como sugere a excerto de Hernández acima.

Hernández destaca também que a dificuldade de distinguir a polissemia da homonímia, em muitos casos, faz com que a moderna lexicografia demonstre preferências pela reagrupação dos homônimos e não organizá-los no dicionário como entradas distintas. Seu posicionamento ao discorrer sobre a utilidade pedagógica em registrar as palavras homônimas em entradas separadas quando apresentam significados claramente diferentes infere objetivamente essa preferência pela disposição das ULH nos dicionários pedagógicos. O autor cita inclusive o *Diccionario fundamental del español de México*, que distingue entre um **banco**¹, um **banco**² e um **banco**³; **bolsa**¹ e **bolsa**²; **cálculo**¹ e **cálculo**²; todas consideradas palavras polissêmicas no *Diccionario de la Real Academia*.

Hernández enfatiza que embora sejam muitas as razões que justificariam o registro em entradas diferentes, a maioria dos dicionários reagrupa os homógrafos em uma mesma entrada. O inadmissível, segundo o autor, é não estabelecer um tratamento uniforme quanto à adoção de critérios de definição dos fenômenos homonímicos e polissêmicos e suas respectivas organizações na macroestrutura de dicionários.

Para os dicionários pedagógicos em especial, a padronização ressaltada por Hernández (1989) e que defendemos nesta tese, permite aos potenciais consulentes e professores o acesso a repertórios lexicográficos mais didáticos.

4.4 Maria Teresa Camargo Biderman (1991)

Biderman (1991, p. 283-290), ao dissertar sobre a polissemia e a homonímia, defende que para a Lexicografia atual, “a significação atual do lexema é o que interessa de fato para o falante” (p. 287). A pesquisadora, renomada lexicógrafa brasileira, esclarece-nos que a história da palavra, numa perspectiva diacrônica, pouco interessa à maioria dos falantes, principalmente para os consulentes de um dicionário, aprendizes de línguas.

Dessa forma, fica manifestada sua preferência pelo estabelecimento de homonímia e de polissemia adotando o critério semântico, numa perspectiva sincrônica, em consonância com os procedimentos lexicográficos adotados para os dicionários do francês, da série Robert, em que os homônimos figuram em entradas diferentes.

Em relação à disposição da ULH, Biderman (1991) não discorre a respeito, uma vez que não era esse o objetivo do texto. Já em Biderman (1998, p. 9), a lexicógrafa deixa claro

sua postura frente à questão. Em seu *Dicionário Didático de Português*, a autora ressalta a observância ao modelo dos dicionários *Robert* do francês, de forma que o tratamento adotado foi o seguinte:

entradas separadas para palavras que, no português contemporâneo, quer pelo seu significado, quer pelo seu uso, distanciaram-se muito (se é que já houve unidade anterior). Também dei entradas distintas para aqueles vocábulos cuja identidade de formas nada tem a ver com a diversidade de significação. Assim, aqui como em outros casos, a significação é o critério primordial para estabelecer discriminações (BIDERMAN, 1998, p. 9).

Observa-se com essa autora um novo olhar para o dicionário pedagógico, em que tal modelo de verbete adotado rompe com a tradição luso-brasileira.

4.5 Gloria Clavería e Carmen Planas (2001)

Clavería; Planas (2001, p. 281-306) fazem uma importante análise de dicionários de língua espanhola, cujo objetivo principal é aprofundar nos estudos relacionados ao tratamento dos homógrafos na lexicografia espanhola e, com isso, aumentar o *corpus* de dicionários analisados. Com o estudo, as autoras consideram especialmente o critério semântico, justificando que nas pesquisas anteriores esta possibilidade de estudo fora postergada.

Além disso, justificam que “a análise contrastiva de vários dicionários servirá, ademais, como ponto de partida para reflexões sobre a função da homonímia na Lexicografia e sobre quais são os pressupostos que devem ser considerados para o seu estabelecimento⁶⁷” (CLAVERÍA; PLANAS, 2001, p. 282, tradução nossa). Com base nos critérios gramatical, etimológico e semântico, as pesquisadoras analisam sete dicionários com vistas a observar a significação e emprego da homonímia na lexicografia espanhola.

Com as análises realizadas, percebe-se que a aplicação do critério semântico abre novas perspectivas de organização de homógrafos e acepções, aumentando também a diversidade de soluções. Para as autoras, o critério semântico apresenta uma questão teórica fundamental que remete a questionamentos relacionados ao estabelecimento de como distinguir os diferentes significados a partir de um significado básico, ao passo que para distinguir esse significado já seria outro problema.

⁶⁷ “el análisis contrastivo de varios diccionarios servirá, además, de punto de partida para reflexionar sobre la función de la homonimia en la lexicografía y sobre cuáles son los presupuestos en los que debe basarse su establecimiento” (CLAVERÍA; PLANAS, 2001, p. 282).

Elas sugerem, nesse contexto, um olhar para a semântica funcional e sua possível aplicação na Lexicografia. Ressaltam também que, embora haja dificuldades na aplicação do critério semântico e a variação gerada na questão analisada, os dicionários *DEUM – Diccionario del español usual de México*, de Lara (1996), e o *DEA – Diccionario del español actual*, de Seco e Ramos (1999) abrem novas perspectivas para a lexicografia espanhola com a incorporação deste critério para o estabelecimento da macroestrutura do dicionário, assim como a possibilidade de uma melhor maneira de compreender e refletir a língua.

4.6 José-Álvaro Porto Dapena (2002)

Porto Dapena (2002, p. 177-178; 185-191) nos apresenta também uma reflexão sobre a problemática da homonímia e da polissemia em dicionários.

Em um primeiro momento, o autor ressalta a questão da lematização e se posiciona dizendo que o problema apresenta-se somente no caso dos homógrafos, ao passo que os homófonos já figuram na ordenação alfabética que os dicionários, em sua macroestrutura, são organizados. Para os homógrafos, o pesquisador se posiciona a favor de colocá-los em entradas distintas, como palavras diferentes que são.

Em segundo, aborda também a dificuldade na hora de distinguir os casos de homonímia e de polissemia que os lexicógrafos costumam ter ao inventariar as unidades léxicas de um dicionário. Nessa perspectiva, destaca três critérios que, embora importantes, nem sempre levam aos mesmos resultados, quais sejam: diacrônico ou etimológico, sincrônico e misto.

Ao discorrer sobre o critério diacrônico, evidencia a falta de estudos etimológicos sobre o vocabulário e, por isso, o lexicógrafo acaba recorrendo a informações nem sempre seguras. No entanto, deixa transparecer na sequência do texto sua preferência pelo diacrônico, quando se posiciona ser a opção sincrônica mais problemática. Porto Dapena enfatiza que a adoção do critério sincrônico, ao que ele dualiza “critério do sentimento linguístico e critério componencial ou semântico⁶⁸” (2002, p. 188, tradução nossa), apresentam maiores problemas.

Em relação ao sentimento linguístico, esclarece que a decisão entre homonímia e polissemia dependeria do juízo dos falantes ou dos lexicógrafos, o que não seria, para ele, um procedimento sério e nem rigoroso, porque contaria com a falta de conhecimentos de fatos linguísticos por parte de alguns falantes, assim como a subjetividades dos lexicógrafos.

⁶⁸ “critério del sentimiento lingüístico y criterio componencial o semântico” (PORTO DAPENA, 2002, p. 188).

Já para critério componencial ou semântico, o parentesco semântico seria interpretado como vocábulos diferentes. Ou seja, os casos em que os significados em questão não oferecem o mínimo de parentesco, não possuem nenhuma relação de significados são, pois, pertencentes a campos semânticos distintos.

Em suma para o autor,

parece-nos que o mais prático em Lexicografia é manter a distinção em termos tradicionais, isto é, baseando-nos na perspectiva diacrônica, cuja adoção por um estudo descritivo do léxico não tem porquê ser inadequada: somente a partir da história é possível que constataremos, efetivamente, se em relação com um mesmo suporte fônico houve uma divergência de significados ou, diferentemente, uma convergência de significantes⁶⁹ (PORTO DAPENA, 2002, p. 190, tradução nossa).

4.7 María Auxiliadora Castillo Carballo (2003)

Castillo Carballo (2003, p. 99-101), assim como Porto Dapena (2002), salienta a importância somente dos homógrafos, pois os homófonos já ocupam sua posição correspondente na macroestrutura do dicionário, de acordo com a ordem alfabética. No entanto, ao mencionar Clavería Nadal (2000), alerta que tal postura reflete parcialmente a homonímia no nível da macroestrutura, o que infere, desse modo, também o tratamento dos homófonos.

A autora faz uma reflexão sobre a problemática existente em relação aos diferentes critérios de organização das ULH na macroestrutura e relembra que o ponto de vista diacrônico é o que tem predominado no tratamento da homonímia em dicionários, mas que “tem sido contestado, porque resulta incongruente um repertório ser validado conforme uma língua funcional anterior⁷⁰” (CASTILLO CARBALLO, 2003, p. 100, tradução nossa).

Observa-se, com as palavras da autora, seu posicionamento contrário a essa postura no labor lexicográfico. Ela acrescenta ainda que a origem incerta de algumas palavras confirma a aplicação problemática do critério diacrônico e que, por isso, muitos estudiosos preferem o critério semântico, numa perspectiva sincrônica.

⁶⁹ “nos parece que lo más práctico en Lexicografía es mantener la distinción en los términos tradicionales, esto es, basándonos en la perspectiva diacrónica, cuya adopción por cierto en un estudio descriptivo del léxico no tiene por qué ser inadecuada: solo desde la historia nos es dado constar, efectivamente, si en relación con un mismo soporte fónico ha habido una divergencia de significado o, por el contrario, una convergencia de significantes” (PORTO DAPENA, 2002, p.190).

⁷⁰ “se ha puesto en entredicho, porque resulta incongruente que un repertorio sincrónico tenga en cuenta una lengua funcional anterior” (CASTILLO CARBALLO, 2003, p. 100).

4.8 Juan Manuel García Platero (2004)

García Platero (2004, p. 131-144), por sua vez, oferece-nos um levantamento teórico sobre a definição de homonímia e polissemia a partir do critério da semântica léxica em que há uma referência às variações de aplicação contextual, originando-se, dessa forma, o fenômeno da polissemia.

O pesquisador recorre a diferentes estudiosos cujas epistemologias oscilam entre o diacrônico e o sincrônico. De acordo com o autor e nossas reflexões, percebe-se que o desfecho da problemática dependerá da perspectiva adotada, principalmente para os lexicógrafos que se deparam com bifurcações teóricas e práticas por vezes difíceis de serem seguidas.

Também, dois aspectos nos chamaram a atenção em García Platero (2004, p. 138), quais sejam: i) a questão da somente representação de homógrafos homófonos em detrimento dos homófonos não homógrafos e; ii) a não representação de ULH de categoria verbal em uma de suas possíveis formas de conjugação nos diferentes tempos e modos verbais, aspecto também evidenciado por Castillo Carballo. À época das análises dos dicionários para esta pesquisa de tese, esses foram dois dos principais problemas sobre os quais nos propusemos a delinear uma possível solução, o que resultou nos parâmetros de organização macroestrutural apresentados mais adiante na seção 7.

Além dessas duas questões, o autor menciona também a não uniformidade na ordenação das acepções. Percebe-se que este último aspecto parece ser quase unânime entre os estudiosos sobre lexicografia. Para findarmos nossas considerações sobre a postura teórica do autor, ressaltamos as considerações finais do pesquisador, para quem

os objetivos pertencentes à semântica léxica não são necessariamente coincidentes com os da lexicografia, ainda que em algumas ocasiões, a inter-relação seja necessária. Em todo caso, a distinção entre a polissemia e a homonímia deve acontecer de forma que isso fique objetivamente apresentada nos materiais léxicos catalogados, de uma forma realmente útil ao usuário⁷¹ (GARCÍA PLATERO, 2004, p. 144, tradução nossa).

⁷¹ “los fines que persiguen la semántica léxica no son necesariamente coincidentes con los de la lexicografía, aunque en ocasiones la interrelación sea necesaria. En todo caso, la distinción entre la polisemia y la homonimia se ha de plantear exclusivamente en cómo presentar los materiales léxicos catalogados de una manera realmente útil para el usuario” (GARCÍA PLATERO, 2004, p. 144).

Embora García Platero não faça alusão aos dicionários para aprendizes de língua estrangeira, citamos o excerto acima por comungarmos de seu posicionamento quanto à definição ou distinção entre polissemia e homonímia. Tal distinção precisa ficar bem clara tanto para o lexicógrafo no período de inventário dos candidatos a homônimos do dicionário, como para o aluno quando pesquisa alguma informação sobre essas unidades. Para o estudante, no caso, a apresentação das ULH de forma padronizada no dicionário muito contribui com o aprendizado, pois o ajuda a perceber e ter acesso às nuances significativas e linguísticas em questão de forma mais precisa.

4.9 Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (2011) e Claudia Zavaglia (2011)

Em Murakawa (2011) e Zavaglia (2011), temos respostas a duas perguntas realizadas para entrevista publicada no livro organizado por Xatara; Bevilacqua; Humblé (2011), a saber: “1. Os homônimos devem ser organizados em entradas diferentes mesmo que a maioria dos consulentes não tenha noção de sua origem etimológica?” (*opt cit*, p. 39); “2. Que tipo de informações é importante apresentar sobre eles?” (*opt cit*, p. 43). Com base nos nossos objetivos de tese, ateremo-nos a discorrer somente sobre as respostas referentes à primeira questão.

4.9.1 Murakawa (2011)

A autora enfatiza que o critério etimológico muito empregado em lexicografia não é consensual entre os lexicógrafos, em se tratando de justificativa para entradas distintas. A pesquisadora, ao referir-se às palavras de Werner (1982), ressalta que “há quem considere que um repertório sincrônico não pode ser explicado por uma língua funcional anterior”, pois a falta de estudos científicos e conseqüentemente imprecisão ao determinar o étimo de uma palavra pode impedir que se chegue à etimologia correta da unidade léxica. Mas que, mesmo assim, essa é a prática lexicográfica de maior produtividade em dicionários contemporâneos de língua portuguesa, principalmente os publicados no Brasil e em Portugal.

Contudo, Murakawa (2011, p. 40) esclarece ainda que, na Lexicografia contemporânea, o critério semântico tem sido o mais defendido por alguns autores, a exemplo de Messelar e Castillo Carballo. A autora sintetiza sua resposta enfatizando que hoje em dia vários são “os critérios que lexicólogos/lexicógrafos buscam estabelecer para solucionar o

problema e tentar evitar que na organização de um repertório léxico sincrônico, critérios diacrônicos possam ser utilizados sem garantias científicas” (MURAKAWA, 2011, p. 41).

4.9.2 Zavaglia (2011)

Na resposta de Zavaglia, temos que o fenômeno da homonímia e da polissemia é um desafio para os lexicógrafos, pois a sua delimitação e organização nas obras lexicográficas precisam sempre ser sustentadas por parâmetros teóricos e práticos bem definidos e limitados.

A lexicógrafa se posiciona sobre a organização dessas lexias salientando a necessidade de organizá-las em entradas diferentes nos dicionários. Porém, com mais de um critério distintivo, como a homonímia semântica e a homonímia categorial. Além disso, Zavaglia aponta a necessidade dos lexicógrafos precisarem mais sobre a definição da homonímia e da polissemia para que possam, de fato, estabelecer o que considerarão como sendo formas homônimas para os dicionários e, conseqüentemente, sua apresentação nos repertórios lexicográficos.

A autora frisa, nesse contexto, que ao potencial consulente, “restará a simples tarefa de saborear a diversidade lexical que o fenômeno da homonímia é capaz de produzir em uma língua natural, não se importando com sua origem etimológica, mas se encantando com sua diversidade semântica” (ZAVAGLIA, 2011, p. 43).

4.10 Sven Tarp (2013)

Tarp (2013, p. 123-130), da mesma forma que a maioria dos autores supracitados, apresenta-nos um levantamento teórico sobre a visão de alguns estudiosos sobre o assunto, a exemplo de Werner (1982, 1992), Cifuentes Honrubia (1992), Clavería e Planas (2001), Perdiguero Villarreal (2001), Rojas Gallardo (2011) e chega à conclusão de que muitos são os entendimentos e posicionamentos sobre essa temática e que, por isso, sempre há discussões e debates, mas nunca uma resolução. Isso significa que o estado da questão fica sempre estacionado, uma vez que a maioria acaba por buscar a tranquilidade teórica no âmbito mais conhecido e seguro da linguística.

O pesquisador ressaltar também que todo o trabalho com esse fenômeno depende da visão que cada um tem dos dicionários e demais obras lexicográficas. De forma que, se os dicionários são considerados ferramentas de uso, na perspectiva da teoria funcional, a solução deve acontecer na dialética possível entre as necessidades reais do potencial consulente, o

usuário, e os dados lexicográficos fornecidos pelo dicionário. Isso significa que uma vez estabelecidas estas necessidades, pode-se proceder à determinação dos dados correspondentes à acessibilidade das unidades léxicas.

O entendimento de Tarp (2013) faz-nos impulsionar nossos ânimos investigativos ao apresentarmos parâmetros de organização de ULH para a macroestrutura de dicionários pedagógicos de língua espanhola para aprendizes brasileiros, de forma que o público de nossas intenções possa gozar, no futuro, de obras lexicográficas mais didáticas em sua organização.

4.11 Algumas reflexões

Pelo exposto nos itens antecedentes, constatamos que os critérios diferenciadores entre homonímia e polissemia para o estabelecimento de parâmetros lexicográficos, no tocante a organização macroestrutural, precisa ainda de reflexões e, conseqüentemente, decisões teóricas e metodológicas que possam se configurar como norteadoras pelo menos para os tipos de dicionários que exigem tal procedimento, como os dicionários pedagógicos, por exemplo.

Sabemos, porém, da impossibilidade de estabelecermos normas que sirvam adequadamente a todos os dicionários. Entretanto, a depender do público-alvo da obra, assim como sua finalidade e espaço disponível, podemos organizar um dicionário de forma didática para, então, servir a alunos e professores em suas diferentes necessidades nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua.

Dos onze autores sobre os quais discorreremos nesta seção, todos se preocuparam em refletir em suas análises sobre a problemática da homonímia em dicionários. Para tanto, alguns se dispuseram a realizar uma revisão bibliográfica sobre o assunto, sem se posicionar diretamente a favor ou contra algum tipo de abordagem. Outros, além da revisão teórica, demonstraram sua visão a respeito do assunto e sugeriram uma possibilidade de postura metodológica.

Para que tenhamos uma visão geral dessas informações, organizamos o Quadro 2 na sequência, em duas colunas. A primeira, *abordagens autorais* – em que pontuamos seus posicionamentos, explicações e preferências sobre a homonímia em dicionários, num total de 11 possibilidades. A segunda, *autores* – onde listamos os pesquisadores de acordo com as atitudes teóricas e metodológicas.

Quadro 2: Posicionamentos autorais sobre a homonímia em dicionários

Abordagens autorais	Autores
1 Revisão bibliográfica	Werner (1982); Hernández (1989); Bidernan (1991); Clabería e Planas (2001); Porto Dapena (2002); Castillo Carballo (2003); García Platero (2004); Murakawa (2011); Tarp (2013).
2 Explicação sobre homonímia sem mencionar estudos	Fernández-Sevilla (1974); Zavaglia (2011).
3 Opção pela definição de homonímia pelo critério diacrônico	Porto Dapena (2002).
4 Opção pela definição de homonímia pelo critério sincrônico/semântico	Biderman (1991); Clabería e Planas (2001); Castillo Carballo (2003); Zavaglia (2011).
5 Preferência pela definição de homonímia com base no critério diacrônico	Werner (1982).
6 Não se posiciona em relação à opção entre diacronia e sincronia	Fernández-Sevilla (1974); Murakawa (2011); Tarp (2013).
7 Posicionamento imparcial em relação a opção entre diacronia e sincronia	García Platero (2004).
8 Posicionamento a favor da homonímia/homógrafa em entradas distintas	Biderman (1991); Hernández (1989); Clabería e Planas (2001); Porto Dapena (2002); Castillo Carballo (2003); Zavaglia (2011).
9 Posicionamento a favor da	Fernández-Sevilla (1974);

homônimia/homógrafa reagrupada em uma mesma entrada	Werner (1982).
10 Não se posiciona sobre a disposição das entradas homógrafas e homófonas	García Platero (2004); Murakawa (2011); Tarp (2013).
11 Não vê a necessidade de tratamento especial para casos de homofonia	Hernández (1989); Castillo Carballo (2003).
12 Não menciona tratamento especial para os casos de homofonia	Fernández-Sevilla (1974); Werner (1982); Biderman (1991); Gloria Clavería e Carmen Planas (2001); Porto Dapena (2002); García Platero (2004); Murakawa (2011); Zavaglia (2011); Tarp (2013).

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, destacamos que os posicionamentos descritos nesta seção demonstram uma disparidade de entendimentos sobre a homonímia em dicionários, o que consideramos normal no âmbito da ciência. Diversas são as possibilidades teóricas e metodológicas e, conseqüentemente, diferentes são as posturas de lexicólogos e lexicógrafos.

Em relação à abordagem autoral de número **1**, percebe-se que dos 11 pesquisadores que revisitamos, 9 (nove) deles fizeram revisões bibliográfica com o intento de demonstrar ao leitor as diferentes epistemologias sobre a questão. Assim como também para justificarem suas decisões teórico-metodológicas.

Dois apresentaram explicações sobre o fenômeno, mas sem mencionar outros estudos, como podemos visualizar quantitativamente em **2**. Tal postura é justificável pelo seguinte: em Fernández-Sevilla (1974) contamos com uma obra que apresenta questões gerais relacionadas à Lexicografia da época, não apresentando um estudo somente sobre a homonímia em dicionários. Entretanto, suas explicações são todas pertinentes e fundamentadas; já em Zavaglia (2011), dispomos de um texto que reflete os vários estudos já realizados pela pesquisadora sobre essa problemática. Desde sua tese de doutoramento, a autora tem se debruçado em problemas relacionados à homonímia e à polissemia. Por isso, a não revisão

bibliográfica no texto citado é justificável, ainda mais por tratar-se de um texto-resposta sobre a questão.

Na que refere a opção pelo critério diacrônico ou sincrônico, temos Porto Dapena (2002) optante exclusivo pela abordagem **3**, em que decide pela definição de homonímia tendo como parâmetro o critério diacrônico; Biderman (1991), Clabería e Planas (2001), Castillo Carballo (2003) e Zavaglia (2011) pela abordagem **4**, ou seja, pelo critério semântico/sincrônico; Werner (1982) com preferência também pelo critério etimológico, abordagem **5**; e Fernández-Sevilla (1974), Murakawa (2011) e Tarp (2013) que não se posicionam por nenhuma das opções, na abordagem **6**; por último, temos García Platero (2004) com o posicionamento de número **7**, ou seja, é imparcial em relação a uma das opções, diacronia ou sincromia.

Nesse cenário, salientamos a necessidade de objetivar os diferentes estudos relacionados ao fenômeno homonímico. Por um lado, desfrutamos de estudos lexicológicos que visam investigar o processo de formação de homônimos para fins linguísticos de definição e, por outro, as pesquisas lexicográficas, cujos objetivos são direcionados ao estabelecimento de homonímia que visam exclusivamente obter parâmetros para organização macroestrutural e microestrutural das ULH.

Verifica-se que são posturas diferentes, mas interdependentes. Isso significa que o lexicógrafo, em especial, precisa recorrer à Lexicologia para fundamentar-se em suas escolhas epistemológicas para organização dos diferentes tipos de obras lexicográficas. Enfatizamos, nesse contexto, que a depender do tipo de dicionário, *etimológico*, *escolar* ou *para aprendizes de língua estrangeira*, também será a decisão tanto do que será considerado como homonímia do dicionário, levando em consideração a diacronia ou a sincronia, como da organização dessas unidades léxicas na macro e na microestrutura.

Para a questão da disposição das ULH nos repertórios lexicográficos, dos onze autores visitados, cinco se posicionam a favor da homonímia em entradas distintas, como visualizamos na abordagem autoral de número **8**, a saber: Hernández (1989), Clabería e Planas (2001), Porto Dapena (2002), Castillo Carballo (2003), Zavaglia (2011) e Biderman (1991); dois na abordagem **9**: Fernández-Sevilla (1974) e Werner (1982) que demonstram posicionamento a favor do reagrupamento em uma mesma entrada; e três que não se posicionam sobre a disposição dessas lexias, na abordagem **10**, quais sejam: García Platero (2004), Murakawa (2011) e Tarp (2013).

A esse respeito, enfatizamos que embora na Lexicografia contemporânea, especialmente aquela voltada ao ensino de línguas, materna e estrangeira, estudos têm sido

realizados com a intenção de haver repertórios lexicográficos organizados de forma mais didática, ainda há a necessidade de mais reflexões sobre as ULH em dicionários, principalmente pela realidade eminente dos diferentes públicos e necessidades⁷².

Na penúltima abordagem, a de número **11**, demonstramos Hernández (1989) e Castillo Carballo (2003) que não veem a necessidade de nenhum tratamento especial para casos de homofonia; e a última, a de número **12**, com o restante dos autores: Fernández-Sevilla (1974), Werner (1982), Biderman (1991), Gloria Clavería e Carmen Planas (2001), Porto Dapena (2002), García Platero (2004), Murakawa (2011), Zavaglia (2011) e Tarp (2013) que nem mencionam o tratamento para os homófonos não homógrafos.

Ressaltamos, nesse contexto, que entendemos o posicionamento da maioria dos estudiosos em não estudarem possibilidades de um melhor registro desse tipo de ULH. Até meados dos anos 80 do século XX, a Lexicografia não era vista como essencial no ensino do léxico. Os repertórios lexicográficos até então serviam para o ensino, porém, não com o olhar pedagógico que desde o advento da união entre epistemologias inerentes à Lexicografia e à Pedagogia aconteceu.

Na atualidade, não temos conhecimento de dicionários, de modo geral, e nem estudos que tratam do fato homonímico relacionado às formas homófonas não homógrafas. Talvez seja pelo fato de a maioria dos lexicógrafos já as colocarem na ordem alfabética em que os dicionários costumam ser organizados. Conquanto, para dicionários pedagógicos direcionados a aprendizes de espanhol como língua estrangeira, por exemplo, defendemos que esse fenômeno pode e precisa ser objeto de reflexão para possíveis parâmetros organizacionais, como já vimos refletindo nas seções anteriores.

Pelo exposto, podemos corroborar o fato já conhecido por especialistas em Lexicografia, a exemplo de Zavaglia (2003), de que há diversidade de posturas teóricas referentes à homonímia em dicionários e conseqüente divergências relacionadas ao estabelecimento de ULH para dicionários. E que esta realidade é refletida na organização macroestrutural e microestrutural dos distintos repertórios lexicográficos existentes, como demonstramos na Seção 6, em que realizamos análises de diferentes dicionários, em suas distintas tipologias, com a intenção de precisar a problemática existente e, também, como forma de exemplificar nossos posicionamentos.

Na Seção 5, a seguir, explicamos os precedimentos metodológicos utilizados para a realização de nossa investigação e organização dos parâmetros.

⁷² Cf. Seções 6 e 7 desta tese, onde discorremos sobre essa problemática.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, explicamos em termos gerais os caminhos tomados para a realização de nosso estudo, considerando a natureza metalexigráfica de nossa investigação. Para tanto, apresentamos informações inerentes aos dicionários analisados; às formas homônimas utilizadas para o estudo e; também, aos procedimentos para o inventário das informações lexicográficas utilizadas para a realização das análises que deram origem aos parâmetros apresentados. Alguns procedimentos metodológicos específicos foram apresentados no decorrer do texto sempre que a abordagem de uma nova seção exigiu esclarecimentos de natureza metodológica.

5.1 Da escolha dos dicionários analisados

Para a seleção dos dicionários que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, adotamos alguns critérios, quais sejam:

- i) Dicionários publicados a partir do ano 2000.
- ii) Dicionários que se enquadram nas tipologias identificadas no Quadro 3.

No Quadro 3 abaixo, dispomos alguns dados sobre as tipologias e quantidades de dicionários utilizados em nossa pesquisa.

Quadro 3: Dados bibliográficos e quantitativos dos dicionários analisados

Dicionários analisados	Quantidade
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário geral monolíngue de espanhol</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • MOLINER, María. <i>Diccionario de uso del español</i>. 3 ed. Madrid: Gredos, 2008. • SECO, Manuel; Andrés Puente, Olimpia; Ramos González. <i>Diccionario del español actual</i>. Santillana Ediciones Generales, S. L. Madrid, 2011. 	2

<p style="text-align: center;"><i>Dicionário escolar monolíngue de espanhol</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • PONS, Jordi Induráin. <i>ANAYA Diccionario de la lengua española</i>. 3 ed. Barcelona: LAROUSSE EDITORIAL, S. L., 2012. • MORENO DE ALBA, José G.; GARRIDO, Felipe; MANDUJANO SERVÍN, Rocío. <i>Diccionario Escolar – Academia Mexicana de la Lengua</i>: México, 2012. • SÁNCHEZ, Trinidad; LUIS HERRERO, José; LUCAS, Atilano. <i>Diccionario Estudio Salamanca</i>. Ediciones OVTAEDRO, S. L. Barcelona, 2007. 	3
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário monolíngue de espanhol para aprendizes de ELE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ, Maldonado Concepción. <i>Diccionario de español para extranjeros – Con el español que se habla hoy en España y en América Latina</i>. Coordinación y proyecto editorial Concepción Maldonado. São Paulo: edições SM, 2005. • SÁNCHEZ, Aquilino. <i>Diccionario básico de la lengua española</i>. Sociedad General Española de Librería, S. A. 14. ed. Alcobendas-Madrid, 2007. • GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan; PASCUAL RODRÍGUES, José Antonio. <i>Diccionario salamanca – español para extranjeros</i>. Santillana Educación: Madrid, 2006. 	3
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário bilíngue espanhol-português</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • KLETT, Ernest. <i>Dicionário escolar espanhol: espanhol – português, português-espanhol</i>. Brasil: Livraria Martins Fontes Ltda, São Paulo, 2005. • SÁNCHEZ-MORAES. <i>Dicionário português (do Brasil) – espanhol, espanhol – português (de Brasil)</i>. Barcelona: Editorial Oceano, 2003. • MORENO, Francisco; MAIA GONZÁLEZ, Neide. <i>Dicionário bilíngue de uso espanhol-português/português-espanhol I</i>. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L. 2003. 	3
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário bilíngue espanhol-com outras línguas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ANDÚJAR, Luciano. <i>Norma diccionario bilingüe básico: español – inglés / inglés – español</i>. Brasil: Editorial Norma S. A., 2007. 	2

<ul style="list-style-type: none"> • DOCHERTY, Vicent J. <i>Power wörterbuch spanisch: spanisch – deutsch, deutsch – spanisch</i>. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2005. 	
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário semibilíngue espanhol-português</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • DIAZ, Miguel; GARCÍA-TALAVERA. <i>Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol</i>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011. • SEÑAS. <i>Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños</i>. Martins Fontes, 2001. • SANTOS, Emerson Walter dos. <i>Minidicionário bilíngue⁷³ prático: espanhol português, português – espanhol</i>. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 	3
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário monolíngue de português geral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa</i>. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. • HOUAISS, Antônio. <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 	2
<p style="text-align: center;"><i>Dicionário monolíngue escolar de português</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • HOUAISS, Instituto Antônio (org.). <i>Dicionário Houaiss Conciso</i>. Editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011. • BORBA, Francisco Silva. <i>Dicionário Unesp do português contemporâneo</i>. Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina BortolottiBazzoli e Sebastião Expedito Ignácio, Curitiba: Piá, 2011. 	2
Total de dicionários analisados	20

Fonte: Elaboração própria.

⁷³ Embora esteja intitulado como um tipo de dicionário bilíngue, as microestruturas são organizadas conforme as características de um semibilíngue.

5.2 Das formas homônimas analisadas no conjunto de dicionários

Antes de escolhermos as ULH para nossa análise, desenvolvemos uma reflexão sobre o processo de formação dessas unidades léxicas, de forma que ficassem claras e justificadas nossas escolhas epistemológicas referentes ao quê consideramos como homônimos para dicionários pedagógicos. Tais discussões partiram, pois, do princípio da “divergência semântica” de Ullmann (1964). Para o autor, quando “dois ou mais significados da mesma palavra se separam de tal modo que não haja nenhuma conexão evidente entre eles, a polissemia dará lugar à homonímia e a unidade da palavra será destruída (...)”.

Na Seção 3, discorremos sobre o fenômeno homonímico, bem como apresentamos justificativas em relação às unidades léxicas que consideramos homônimas para dicionários pedagógicos.

Para as nossas análises, selecionamos 5 (cinco) homógrafos e 5 (cinco) pares de homófonos de cada língua, quais sejam:

Espanhol/homógrafos: banco, vino, gato, coma, llama.

Espanhol/homófonos: tubo/tuvo; baca/vaca; alagar/halagar; cepa/sepa; cenado/senado.

Português/homógrafos: banco, coma, cola, manga, pia.

Português/homófonos: acento/assento; cela/sela; cerrar/serrar; coser/cozer; tacha/taxa.

Ressaltamos que a maioria das ULH escolhidas possui valores semânticos com funções verbais. Escolhemos contemplá-las em nossas análises porque sempre constatamos o não registro dessas unidades em dicionários, em especial nos direcionados a aprendizes de língua espanhola.

5.3 Do inventário e levantamento de informações lexicográfico-homonímicas nos dicionários

Para que pudéssemos obter uma visualização geral dos dados a serem analisados em cada dicionário, demonstrados no Quadro 3 alhures, elaboramos um quadro que utilizamos para registrar e inventariar as informações sobre os homônimos supramencionados.

Desse modo, temos à nossa disposição um total de 20 (vinte) quadros, divididos em 8 (oito) arquivos no formato Word, com dados sobre o tratamento homonímico das respectivas obras lexicográficas descritas na subseção 5.1.

Os quadros utilizados para o registro e a organização dos dados possuem a seguinte estrutura.

- **IDENTIFICAÇÃO:** contendo a identificação do quadro com a sigla do dicionário analisado, por exemplo: Quadro I – Apontamentos sobre formas homônimas no DEECMG (**D**iccionario de **E**spañol para **E**xtranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina, de Concepción Maldonado **G**ONZÁLEZ, 2005);
- **QUADRO:** com 06 (seis) colunas e dividido em duas partes, dispostas da seguinte maneira:
 - i) **primeira parte** - i) *homógrafo* – forma homônima cujo significante possui dois ou mais significados que não mantêm nenhuma relação de sentido entre si e também o registro das categorias gramaticais que ele contempla; ii) *informação sobre o tratamento homonímico nas páginas iniciais* – registro das informações contidas nas páginas iniciais do dicionário; iii) *diacrônico ou sincrônico* – registro de um desses dois termos para indicar se houve consideração da etimologia da palavra para a definição de homonímia, no caso *diacrônico*, ou se somente a divergência semântica, numa perspectiva *sincrônica*, determinou a homonímia no dicionário; iv) *macroestrutura* – informação sobre a disposição das ULH no dicionário, ou seja, se um determinado homógrafo possui entradas diferentes para seus possíveis significados ou se figuram em um mesmo verbete; v) *verbeta* – descrição de todo o verbete, em forma de fotocitação, e informações em relação ao tipo de tratamento dado a ele. Isto é, se há diferença entre homonímia e polissemia no verbete; vi) *considerações específicas* – registro de informações que julgamos relevantes para nossas análises, como por exemplo, casos de homônimos que não tenham sido contemplados no verbete ou algumas que não foram contempladas nas colunas anteriores.

A título de exemplo, apresentamos na sequência um excerto da primeira parte no Quadro 4.

Quadro 4: Apontamentos sobre formas homônimas no DEECMG

Homógrafo	Info. Trat. Homo. páginas iniciais	Diacrônico ou Sincrônico	Macro_ estrutura	Verbetes	Considerações específicas
Banco s. e v.	<p>• Las palabras homónimas se han incluido como acepciones distintas dentro de un mismo artículo. Por ejemplo, en el lema <i>banco</i> se encuentra la acepción de "asiento" y la de "organismo que comercia con dinero", aunque etimológicamente proceden de voces distintas.</p> <p style="text-align: right;">74</p> <p>(p. 9).</p>	Sincrônico	Em uma mesma entrada.	<p>ban-co s.m. 1 Asiento largo y estrecho para varias personas: <i>un banco del parque</i>. 2 ECON. Organismo que comercia con dinero, lo acepta en depósito y lo presta con intereses: <i>un banco hipotecario; un banco industrial</i>. 3 Local u oficina dependiente de ese organismo y donde se realizan operaciones bancarias: <i>Fui al banco para abrir una cuenta corriente</i>. 4 En carpintería o en otros oficios manuales, soporte o madero grueso que se utiliza como mesa de trabajo: <i>El carpintero trabajaba sobre el banco con la madera</i>. 5 En aguas navegables, elevación prolongada del fondo, que impide o dificulta la navegación: <i>un banco de arena</i>. 6 Conjunto numeroso de peces que nadan juntos, esp. si son de la misma especie: <i>un banco bacaladero; un banco de atunes</i>. □ SIN. <i>cardumen</i>. 7 MED. Establecimiento en el que se conservan órganos u otros elementos del cuerpo humano para su posterior utilización en trasplantes o en operaciones médicas: <i>banco de sangre; banco de esperma</i>. 8 GEOL. En un terreno, estrato o capa de materiales sedimentarios que tiene gran espesor: <i>En esta pared se ven bancos</i>. 9 Amér. Banqueta o taburete. 10 ~ azul; en el Congreso y en el Senado, el reservado al Gobierno. ~ de datos; INFORM. Conjunto de datos relativos a un tema o a una materia organizado de manera que pueda ser consultado por los usuarios y estructurado generalmente en una base de datos: <i>El hospital tiene un banco de datos de todos los enfermos</i>. □ <i>Banco de datos</i> es dist. de <i>base de datos</i> (sistema que permite el almacenamiento estructurado de datos y su consulta). ~ de hielo; en el mar, gran extensión de agua congelada y de origen polar que flota en la superficie. ~ de niebla; acumulación de niebla que impide o dificulta la visibilidad.</p> <p style="text-align: right;">75</p> <p>(p. 160).</p> <p>Tratamento homonímico e polissêmico num mesmo verboete.</p>	Não consta a aceção banco como primeira pessoa do presente do indicativo do verbo <i>bançar</i> .

⁷⁴ Em anexo.

⁷⁵ Em anexo.

ii) segunda parte – i) *homófono* – par de formas homônimas com mesma pronúncia, porém, com grafia e significados diferentes; ii) *informação sobre o tratamento homonímico nas páginas iniciais* - registro das informações contidas nas páginas iniciais do dicionário; iii) *diacrônico ou sincrônico*– registro de um desses dois termos para indicar se houve consideração da etimologia da palavra para a definição de homonímia, no caso *diacrônico*, ou se somente a divergência semântica, numa perspectiva *sincrônica*, determinou a homonímia no dicionário; iv) *macroestrutura* – se as duas formas são contempladas na obra e, em caso afirmativo, se há um tratamento diferente do habitual, em que são registradas de acordo com a sequência alfabética da obra; v) *verbete* – fotocitação do verbete e informações em relação ao tipo de tratamento dado ao lema, se homonímico ou polissêmico. Isto é, se há diferenciação entre homonímia e polissemia no verbete; vi) *considerações específicas* – registro de informações que julgamos relevantes para nossas análises, como por exemplo, casos de homônimos que não tenham sido contemplados no verbete ou algumas que não foram contempladas nas colunas anteriores.

Vejamos, a seguir, um fragmento da segunda parte do Quadro II, identificado anteriormente.

Homófono	Info. Trat. Homo. páginas iniciais	Diacrônico ou Sincrônico	Macro_estrutura	Verbetes	Considerações específicas
Tubo/tuvo s. / v.		Sincrônico	Não há a forma tuvo.	<p>tu·bo s.m. 1 Pieza hueca, de forma generalmente cilíndrica, que suele estar abierta por los dos extremos: <i>el tubo de escape de un coche.</i> 2 Recipiente de forma generalmente cilíndrica, que suele tener uno de sus extremos cerrado y el otro abierto con un tapón, y que sirve para contener sustancias blandas o líquidas: <i>un tubo de pasta de dientes.</i> 3 col. Metro: <i>Todos los días me paso dos horas en el tubo.</i> 4 Amér. Auricular del teléfono: <i>Descolgué el tubo pero no se oía nada.</i> 5 Amér. Rulo: <i>Odio ponerme tubos en el pelo.</i> 6 por un ~; col. Muchísimo: <i>Tiene dinero por un tubo y vive como un rey.</i> ~ de ensayo; el de cristal que está abierto por uno de sus extremos y que se utiliza en los análisis químicos: <i>Los técnicos del laboratorio utilizan tubos de ensayo.</i></p> <p>(p. 1356).</p> <p>Só tratamento polissêmico.</p>	<p>Não existe a informação homonímica para tuvo: terceira pessoa do pretérito perfecto simple na microestrutura de tubo.</p> <p>Também não há nenhuma referência a tuvo no verbete tener (p. 1316).</p> <p>Percebe-se que as formas homófonas da categorial verbal não são contempladas em González.</p>

Fonte: Elaboração própria.

5.4 Da análise dos dicionários quanto ao tratamento homonímico

De face dos dados lexicográfico-homonímicos levantados e registrados nos 20 quadros que compõem o nosso banco de dados, no formato arquivo-texto no Word, e dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, realizamos a análise dos dicionários. Para tanto, discorreremos sobre os tratamentos macro e microestruturais que os dicionários analisados apresentam, como forma de justificar os parâmetros apresentados com esta tese. Destina-se a essa análise, a Seção 6.

5.5 Da proposta de parâmetros lexicográficos

Após as discussões realizadas e com base nas conclusões alcançadas por intermédio das análises dos 20 (vinte) dicionários que nos serviram de objeto de estudo, apresentamos uma proposta de tratamento lexicográfico de ULH da língua espanhola, numa perspectiva pedagógica e que defendemos potencializar o valor didático dos dicionários monolíngues, bilíngues e semibilíngues de E/LE.

Os parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais propostos nesta pesquisa têm a intenção de possibilitar a elaboração ou a reorganização de obras lexicográficas destinadas ao brasileiro aprendiz de espanhol como língua estrangeira, de maneira que surjam, cada vez mais, dicionários organizados de forma didática, suprimindo, assim, necessidades pedagógicas existentes no ensino do E/LE.

Salientamos que nossa proposta foi pensada para atender aprendizes brasileiros de E/LE que se encontram nos níveis inicial e intermediário de aprendizado da língua. E, conseqüentemente, aqueles que embora estejam em níveis mais avançados, também possam precisar de um material lexicográfico didático em algum momento de produção ou recepção de textos. Ressaltamos, ademais, que nossa proposta lexicográfica pode ser adaptada para atender às necessidades pedagógicas de outras línguas.

6 ANÁLISE DO TRATAMENTO HOMONÍMICO EM DICIONÁRIOS

Como já salientado na seção metodológica, o estudo sobre o tratamento homonímico em dicionários resultou em um de nossos objetivos. Com as análises realizadas e expostas nesta seção, indentificamos disparidades e semelhanças lexicográfico-homonímicas de ordem hiper, macro e microestruturais nas 20 (vinte) obras lexicográficas estudadas.

Tomando como ponto de partida as questões díspares de ordem estrutural e também de natureza qualitativa das microestruturas constatadas ao inventariar as informações homonímicas nos dicionários, organizamos a análise em duas partes.

Na primeira, organizamos nossas reflexões com base na seguinte estrutura de análise:

- i) Apresentação e análise dos dicionários com foco na verificação se as abordagens diacrônica e sincrônica foram consideradas para a delimitação de ULH.
- ii) Apresentação e análise dos dicionários com base em informações homonímicas nas páginas iniciais.
- iii) Apresentação e análise da organização macroestrutural.

Na segunda, explicitamos os principais fatos homonímicos que julgamos haver a necessidade de um olhar mais atento na elaboração de dicionários pedagógicos, quais sejam:

- i) homógrafos homófonos e sua representação em dicionários;
- ii) homófonos não homógrafos e sua representação em dicionários.

6.1 Apresentação e análise geral dos dados lexicográfico-homonímicos nos dicionários

Nesta subseção, dispomos os dados gerais e quantitativos em 4 (quatro) quadros para uma melhor visualização e, em seguida, discorremos sobre nossas reflexões. Os 20 (vinte) dicionários analisados, conforme demonstramos na seção referente à metodologia, são de diferentes tipologias e classificados da seguinte forma: geral monolíngue de espanhol, escolar monolíngue de espanhol, monolíngue de espanhol para aprendizes de ELE, bilíngue espanhol-português, bilíngue espanhol-com outras línguas, semibilingue espanhol-português, monolíngue geral de português, e monolíngue escolar de português.

O Quadro 5 a seguir possibilita-nos a identificação de cada obra lexicográfica analisada e as siglas que utilizamos para o reconhecimento do dicionário em nossas análises.

Quadro 5: Identificação dos dicionários analisados

Identificação do dicionário	Sigla
DEECMG	Diccionario de español para extranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina (GONZÁLEZ, 2005).
DBLE	Diccionario básico de la lengua española (SÁNCHEZ, 2007).
DSEE	Diccionario Salamanca – español para extranjeros (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUEZ, 2006).
DALE	ANAYA Diccionario de la lengua española (PONS, 2007).
DEMEX	Diccionario Escolar de México (MORENO DE ALBA; GARRIDO; MANDUJANO SERVÍN, 2012).
DESAL	Diccionario Estudio Salamanca (SÁNCHEZ; LUIS HERRERO; LUCAS, 2007).
DEAS	Diccionario del español actual (SECO, 2011).
DMM	Diccionario de uso del español (MOLINER, 2007).
DBK	Dicionário escolar espanhol: espanhol – português, português – espanhol (KLETT, 2005).
DBSM	Dicionário português (do Brasil) – espanhol, espanhol – português (de Brasil) (SÁNCHEZ-MORAES, 2003).
DiBU	Dicionário bilíngüe de uso espanhol-português/português-espanhol (MORENO; MAIA GONZÁLEZ, 2003).
DBEI	Norma diccionario bilingüe básico: español – inglés / inglés – español (ANDÚJAR, 2007).
DBEA	Powerwörterbuchspanisch: spanisch – deutsch, deutsch – spanisch (DOCHERTY, 2005).
DSSANT	Dicionário Santilhana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (DIAS; GARCÍA-TALAVERA, 2011).
DSP	Minidicionário bilíngüe prático: espanhol - português, português – espanhol (SANTOS, 2008).
SEÑAS	Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños (SEÑAS, 2001).
DAG	Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa (FERREIRA, 2009).
DHG	Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2009).
DHCE	Dicionário Houaiss Conciso (HOUAISS, 2011).
DUPC	Dicionário Unesp do português contemporâneo (BORBA, 2011).

Fonte: Elaboração própria.

6.1.1 Das abordagens diacrônica e sincrônica na delimitação de ULH nos dicionários

Nas Seções 3 e 4, vimos que para considerarmos uma unidade léxica como homônima, no processo de seleção da macroestrutura de um dicionário, precisamos tomar algumas decisões teóricas e metodológicas, de modo que podemos recorrer à origem da palavra e seus significados em momentos pretéritos, se optarmos pela abordagem diacrônica. Ou, do contrário, pela abordagem sincrônica, quando identificamos os valores que a lexia possui em um determinado estado de língua.

Para identificarmos essas decisões, primeiro recorreremos às informações disponíveis nas páginas iniciais das obras, com vistas a encontrar algum registro que indentificasse as escolhas epistemológicas dos lexicógrafos. Em segundo momento, verificamos se havia informações de natureza etimológica nos verbetes analisados que sugerissem qual abordagem adotada.

Esperávamos que tais procedimentos fossem possíveis de serem identificados pela apresentação e organização das ULH nos dicionários. Pela Tabela 1, no entanto, podemos visualizar quantitativamente que nem sempre os aspectos diacrônico e sincrônico ficam em evidência.

Tabela 1: Identificação de abordagem diacrônica ou sincrônica na delimitação de ULH nos dicionários

Identificação do dicionário	Diacronia	Sincronia	Não identificada
DEECMG	-	X	-
DBLE	-	-	X
DSEE	-	-	X
DALE	-	-	X
DEMEX	-	-	X
DESAL	-	X	-
DEAS	-	X	-
DMM	X	-	-
DBK	-	-	X
DBSM	-	-	X
DiBU	-	-	X
DBEI	-	-	X
DBEA	-	-	X
DSSANT	-	-	X

DSP	-	-	X
SEÑAS	-	-	X
DAG	X	-	-
DHG	X	-	-
DHCE	X	-	-
DUPC	-	-	X
Total	04	03	13

Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados apresentados na Tabela 1, verificamos que dos 20 (vinte) dicionários estudados, 13 (treze) deles não possuem nenhuma explicação ou informação que possa garantir com precisão qual abordagem foi considerada à época do inventário dos homônimos.

Dos outros 7 (sete), 4 (quatro) elegeram a abordagem diacrônica, e 3 (três) optaram pela sincrônica. Dos 4 (quatro) que consideraram o aspecto diacrônico para o estabelecimento das ULH dos dicionários, todos são dicionários gerais: DMM (MOLINER, 2008), DAG (FERREIRA, 2009) e DHG (2009), ou reduções de alguma versão geral, como é o caso do DHCE (HOUAISS, 2011), uma redução do DHG (HOUAISS, 2009).

A inexistência de informação sobre o tratamento homonímico nas 13 (treze) obras permite-nos interpretar que houve uma possível consideração, por parte dos organizadores, do aspecto sincrônico ao identificarem os valores semânticos das ULH no período de elaboração dos dicionários. Ademais, por serem dicionários direcionados a públicos aprendizes do E/LE e, quando não, dicionários elaborados dentro de um período considerado moderno ou contemporâneo da Lexicografia.

Os dados demonstram-nos a tendência já assinalada por Biderman (1991), Murakawa (2011) e Zavaglia (2011) de que na Lexicografia contemporânea há uma certa preferência pelo aspecto sincrônico, em decorrência da pouca existência de estudos etimológicos que possibilitam uma descrição confiável de uma unidade léxica em um tempo passado.

Além da opção por um dos critérios mencionados anteriormente, o lexicógrafo precisa tomar algumas decisões relacionadas ao tratamento dessas unidades léxicas no dicionário, a saber: i) se haverá informações nas páginas iniciais do dicionário sobre o tratamento dado às ULH no dicionário; e ii) se o registro dessas lexias na macroestrutura será de forma reagrupada em um mesmo verbete ou em entradas separadas. No caso dos dicionários analisados, nem sempre as respectivas decisões foram consideradas, como veremos na sequência.

6.1.2 Das informações homonímicas nas páginas iniciais dos dicionários: *front matter*

As páginas iniciais de um dicionário, conforme já descritas na subseção 2.4.1, têm a função de possibilitar distintas e úteis informações aos consulentes, como forma de garantir o entendimento de toda a estrutura do dicionário, assim como todos os conteúdos de natureza linguística existentes.

Ressaltamos, nesse contexto, que embora não haja parâmetros bem definidos em relação às informações que de fato devam ser registradas nas seções da estrutura mencionada, geralmente, elas são inscritas de acordo com os objetivos da obra e seus possíveis usuários.

Em nossas análises concernentes às informações sobre as ULH registradas em dicionários, nem sempre as descrições explicativas nas páginas iniciais sobre o assunto são elucidadas a contento, tampouco coerentes entre as informações e o conteúdo disponíveis nas macro e microestruturas.

Dos 20 (vinte) dicionários analisados, 14 (quatorze) oferecem informações incompletas sobre homonímia nas páginas iniciais, uma vez que não elucidam os diferentes tipos de homonímia possíveis, 04 (quatro) não possuem nenhum tipo de registro a respeito, e 02 (dois) dispõem de dados imprecisos sobre essa tipologia lexical, como demonstramos por meio da Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Identificação de informações sobre a homonímia nas páginas iniciais dos dicionários

Identificação do dicionário	Sim	Não	Imprecisa
DEECMG	X	-	-
DBLE	-	-	X
DSEE	X	-	-
DALE	X	-	-
DEMEX	X	-	-
DESAL	X	-	-
DEAS	X	-	-
DMM	X	-	-
DBK	X	-	-
DBSM	-	X	-
DiBU	-	X	-
DBEI	-	X	-
DBEA	X	-	-

DSSANT	-	-	X
DSP	-	X	-
SEÑAS	X	-	-
DAG	X	-	-
DHG	X	-	-
DHCE	X	-	-
DUPC	X	-	-
Total	14	04	02

Fonte: Elaboração própria.

As informações relacionadas às ULH nos dicionários em alguns casos estão relacionadas às posturas metodológicas e escolhas teóricas adotadas pelos lexicógrafos e suas equipes. No entanto, tais tomadas de decisão muitas vezes ficam a desejar nas explicações disponíveis.

Nos três dicionários monolíngues de espanhol para aprendizes de E/LE constam o seguinte:

No DEECMG (GONZÁLEZ, 2005, p. 9), explica-se que foram incluídas como acepções distintas dentro de um mesmo verbete, ainda que etimologicamente procedam de unidades léxicas distintas, o que subentende ser um dicionário que considerou como forma homônima aquelas lexias cujos significados se divergem em um estado de língua próximo, independente de suas origens. Como exemplo, a lexicógrafa menciona o lema *banco* com a acepção de *asiento* e também com a de *organismo que comercia con dinero*. Vale ressaltar que o exemplo escolhido pela autora revela de fato a consideração da divergência semântica numa perspectiva sincrônica para o estabelecimento das ULH da obra. Em outros dicionários analisados na sequência, vê-se que a unidade léxica *banco* não é considerada um caso de homonímia e sim de polissemia, pois *banco ~ organismo que comercia con dinero*⁷⁶ é derivado de *mesa que usaban los cambistas*⁷⁷ (MOLINER, 2007).

O DBLE (SÁNCHEZ, 2007) não possui explicação direta sobre o tratamento homonímico no dicionário, e sim informação que subentende fazer referência às palavras com significados distintos, a saber: “a clareza na explicação dos diferentes significados de uma palavra é algo que nunca deixamos de focar⁷⁸” (SÁNCHEZ, 2007, p. VIII, tradução nossa).

O DSEE (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. vi), por sua vez, traz a informação de que os lemas homonímicos não são enumerados, sendo

⁷⁶Banco ~ Instituição financeira que negocia com dinheiro (MOLINER, 2007, tradução nossa).

⁷⁷Banco ~ Mesa que os cambistas utilizavam (MOLINER, 2007, tradução nossa).

⁷⁸ “a lo que no se há renunciado nunca, sin embargo, es a la claridad en la explicación de los distintos significados de una voz” (SÁNCHEZ, 2007, p. VIII, tradução nossa).

diferenciados por sua categoria gramatical. Como exemplo, menciona: *tejar*⁷⁹ s. y *tejar*⁸⁰ v. tr.; *especular*⁸¹ adj. y *especular*⁸² v.tr./intr”. Consideramos esse procedimento impreciso em termos de informações sobre o fato e, também, incompleta abordagem do fenômeno linguístico, ao passo que não há somente homonímia de categorias gramaticais diferentes.

Os homônimos substantivos como *gato*: animal, e *gato*: aparelho utilizado para levantar automóveis para troca de pneus, por exemplo, também carecem atenção nas explicações disponíveis nas páginas iniciais e, conseqüentemente, na macroestrutura da obra.

Os três dicionários monolíngues escolares de espanhol analisados, no que lhes concerne, possibilitam-nos o seguinte:

O DALE (PONS, 2012, p. xi) explica que:

Quando dois ou mais verbetes têm a mesma entrada (homógrafos), eles são diferenciados com números sobrescritos. Exemplos: *coco*¹/fruto; *coco*²/bactéria; *coco*³/bicho-papão, um personagem imaginário que assusta as crianças; *mero*¹/peixe; *mero*, -ra²/puro, simples, exclusivo⁸³” (PONS, 2012, p. XI, tradução nossa).

Embora o excerto acima pressuponha uma disposição de homógrafos em verbetes distintos e diferenciados pelos números sobrescritos a direita, identificamos uma não padronização desses itens. Ora são registrados em um mesmo verbete, ora em entradas distintas.

A falta de coerência, entre as informações sobre homonímia disponíveis nas páginas iniciais e o registro de ULH na macroestrutura dos três dicionários, evidencia a carência de uma reflexão mais atenta a respeito de quais princípios teóricos são considerados para a definição de homonímia e a conseqüente ausência de sistematização metodológica no processo de organização e registro das ULH nas respectivas macroestruturas.

Ressaltamos, nesse contexto, que embora nos refiramos às três obras em conjunto, não significa que queiramos um tratamento homonímico igualitário a todos os dicionários, sem considerar suas características e tipologias. O que sugerimos com os parâmetros apresentados nesta tese é que haja coerência no interior de uma mesma obra, em todas as suas partes. É preciso, desse modo, congruência entre as escolhas teóricas e metodológicas do lexicógrafo

⁷⁹ Olaria s. (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, tradução nossa).

⁸⁰ Telhar. (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, tradução nossa).

⁸¹ Especular adj.. (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, tradução nossa).

⁸² Especular v. (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, tradução nossa).

⁸³ “Cuando dos o más artículos tienen la misma entrada (homógrafos), se diferencian con números volados. Ejemplos: *coco*¹, *coco*², *coco*³; *mero*¹, *mero*, -ra²” (PONS, 2012, p. XI).

em relação a quais unidades léxicas serão identificadas como homônimas, e as opções de organização e registro dessas unidades na macroestrutura do dicionário em questão.

No DEMEX (MORENO DE ALBA; GARRIDO, MANDUJANO SERVÍN, 2012, p. 13), há o registro parcial do fenômeno. Nessa obra, há explicações sobre homofonia e homografia, mas de forma superficial, uma vez que não são contemplados todos os tipos de homônimos existentes na língua. Enfatizamos, nesse cenário, que a presença de todas essas informações facilitaria a resolução de possíveis dúvidas dos estudantes ao realizarem algum tipo de atividade de leitura e/ou escrita.

À página 13 (treze), encontramos que para as palavras que possuem não um, mas vários significados, estes são encontrados no mesmo verbete e precedidos de números sucessivos, como em **escritura** (1. ‘sistema de signos gráficos’; 2. ‘documento que certifica derechos de propiedad’) ⁸⁴. Ademais, encontramos que palavras que possuem a mesma grafia, mas que significam coisas diferentes são explicadas no mesmo verbete, como em **atardecer** [1.] (v.imp.) e **atardecer** [2.] (s.m.) ⁸⁵.

Pelas explicações disponíveis nas páginas iniciais do DEMEX (MORENO DE ALBA; GARRIDO, MANDUJANO SERVÍN, 2012) e nossas buscas na macroestrutura da obra identificamos que tanto os casos de homonímia como os de polissemia são expostos, quando são, em um mesmo verbete. Na Subseção 6.1.3 discorremos e exemplificamos sobre o fato.

À página XXII do DESAL (SÁNCHEZ; LUIS HERRERO; LUCAS, 2007), sob o título *La Homonímia*, os autores explicam o tratamento dado ao fato linguístico, enfatizando não haver uma

Correspondência exata entre a separação de verbetes e o conceito tradicional de homonímia. O critério aplicado para dividir as acepções em entradas diferentes é estritamente didática [...] por isso, dividimos alguns verbetes em várias entradas, ainda que entre suas acepções houvesse uma relação clara de polissemia ⁸⁶ (SÁNCHEZ; LUIS HERRERO; LUCAS, 2007, p. XXII, tradução nossa).

Com esse procedimento, os lexicógrafos objetivaram chamar a atenção dos alunos para os diferentes valores que uma unidade léxica de mesma grafia possui numa perspectiva sincrônica. Com as análises, pudemos constatar tal procedimento e, também a tentativa de

⁸⁴ Escritura (1. Sistema de signos gráficos/escrita; 2. Documento que certifica direitos de propriedade). (tradução nossa).

⁸⁵ Entardecer [1.] (v.imp.) e entardecer [2] (s.m.).

⁸⁶ Correspondencia exacta entre la separación de artículos y el concepto tradicional de homonimia. El criterio aplicado para dividir las acepciones en diferentes entradas es estrictamente didáctico [...] por ello, hemos subdividido algunos artículos en varias entradas, aunque entre sus acepciones se diera una relación clara de polissemia ⁸⁶ (SÁNCHEZ; LUIS HERRERO; LUCAS, 2007, p. XXII).

padronização dos fatos homonímicos, principalmente no que se refere às classes gramaticais, pois, consoante Sánchez; Luís Herrero; Lucas (2007, p. XXII) “[...] os alunos têm grandes dificuldades para distinguir as categorias gramaticais [...]”⁸⁷ (Sánchez; Luis Herrero; Lucas (2007, p. XXII, tradução nossa).

Os dicionários monolíngues gerais de espanhol demonstram-nos o seguinte:

No DEAS (SECO; RAMOS; ANDRÉ, 2011, p. xix), os autores esclarecem que as palavras de forma igual, homônimas e polissêmicas, recebem tratamento diferenciado, figurando em um mesmo verbete, para casos de polissemia, e verbetes distintos, para unidades léxicas homônimas. Eles ressaltam ainda que a questão da distinção entre homonímia e polissemia costuma ser resolvida em muitos dicionários pelo critério histórico, mas que este método não foi aplicado no dicionário que, ao ser sincrônico, não atende à dimensão histórica das palavras estudadas para compor a macroestrutura.

Em DMM (MOLINER, 2008), deparamo-nos com a informação de que as palavras iguais e com etimologia distinta aparecem em entradas independentes. Por isso, nem todas as unidades léxicas que consideramos homônimas são registradas na obra. *Banco*, por exemplo, de origem germânica através do latim vulgar (CUNHA, 2010, p. 78), não figura na obra como homônimo, e sim como um caso de polissemia.

No DMM encontramos que *Banco* ~ instituição é resultado da derivação da acepção de número 5 “mesa que usaban los cambistas” (MOLINER, 2008). Observemos, pois, que o conhecimento do contexto expresso na acepção citada possibilita ao consulente entender a ULH *banco* como sendo um caso de polissemia, pela relação de sentido existente. No entanto, para os dicionários não possuidores de tal informação, consideramos a lexia como um caso de homonímia, principalmente para os dicionários pedagógicos que contemplam o léxico sincrônico de uma língua.

No tocante aos 03 (três) dicionários bilíngues espanhol-português analisados, identificamos:

Em DBK (KLETT, 2005), os homógrafos são diferenciados por algarismos arábios sobrescritos, indicando serem palavras com grafias idênticas, mas com significados diferentes. Pelas ULH analisadas, identificamos a não padronização desse procedimento, uma vez que não são todos os homônimos possuidores de tal característica.

⁸⁷ “[...] los alumnos tienen grandes dificultades para distinguir las categorías gramaticales [...]” (SÁNCHEZ; LUÍS HERRERO; LUCAS, 2007, p. XXII).

Os outros dois, DBSM (SÁNCHEZ-MORALES) e DiBU (MORENO; MAIA GONZÁLEZ, 2003) não possuem nenhuma informação sobre o fato homonímico nas páginas iniciais.

Em relação aos dois dicionários bilíngues com outras línguas estudados, o DBEI (ANDÚJAR, 2007) não possui explicação sobre os casos de homonímia na obra. Já o DBEA (DOCHERTY, 2005) dispõe da informação de que o tratamento homonímico das ULH homógrafas, na direção Espanhol-Alemão, são sinalizadas com números no canto superior a direita da palavra-entrada, em azul, e dispostas uma abaixo da outra para facilitar a visualização. Nada mais havendo sobre o assunto, imaginamos que os fatos homonímicos, de acordo com nosso posicionamento teórico, assim estariam dispostos. Contudo, nossa hipótese não se concretizou, pois *banco* está como um caso de polissemia.

Ponderamos, então, que se o dicionário considera o aspecto diacrônico, tal procedimento pode ser considerado adequado. Contudo, essa informação não fica em evidência em suas páginas iniciais. Por ser um dicionário bilíngue, direcionado a aprendizes alemães da língua espanhola, defendemos a disposição dessa unidade léxica em entradas distintas para as acepções *assento* e *instituição financeira*. Desse modo, diminuem-se os problemas em relação à homonímia e à polissemia quando o estudante está em fase de aprendizagem da língua espanhola.

Os 03 (três) dicionários semibilíngues espanhol-português examinados revelam três realidades distintas.

No DSSANT (DÍAZ; GARCÍA-TALAVERA, 2011), encontramos imprecisão na informação sobre o tratamento homonímico na obra. À página vii, encontra-se que “no caso de vocábulos que apresentam inúmeras definições, selecionamos a(s) acepção(ões) que com maior frequência se emprega(m) na linguagem oral ou escrita, em detrimento das de menor frequência”. Observa-se não haver uma explicação elucidativa sobre homonímia ou polissemia, ficando a cargo do potencial consultante a compreensão desses valores, a depender de suas intenções e capacidades de percepção semântica.

O DSP (SANTOS, 2008) não possui registros explicativos sobre o caso. Diferentemente, o SEÑAS (SEÑAS, 2001) indica que os homônimos são dispostos sob a mesma entrada, o que confirmamos pelas análises.

No que concerne aos 2 (dois) dicionários gerais da língua portuguesa, indentificamos explicações mais detalhadas. No DHG (HOUAISS, 2009), o estudante do português/língua materna, assim como o falante que não se encontra em período escolar que busquem os respectivos dicionários para sanarem dúvidas sobre as ULH podem obter maior conhecimento

sobre o caso. Na obra, encontramos explicações sobre como são registrados os homônimos homógrafos homófonos, ao esclarecer que

um algarismo alceado à esquerda da unidade léxica que se define é usado nos casos de grupos desses vocábulos que se escrevem e pronunciam da mesma maneira, mas têm origens etimológicas diferentes. A sua ordem de numeração de entrada está ligada à data em que entraram no português, quando esta é conhecida (HOUAISS, 2009, p. xiv).

Ademais, o dicionário possibilita informações sobre homônimos homógrafos não homófonos. Nesse caso, não há número alceado nas entradas porque a ortoépia se encarrega de justificá-los como palavras de entrada autônoma, de forma que *bordo* \ó\ e *bordo* \ô\ são registradas em entradas distintas, sem a numeração e independente de sua datação. O que fica estabelecido é que as ULH homógrafas não homófonas de timbre aberto entram sempre antes das de timbre fechado (HOUAISS, 2009, p. XIV). Para os casos de homófonos não homógrafos, como *assento/acento*, a obra não traz nenhuma explicação, embora registre esses casos na macroestrutura. Na Subseção 6.2 discorremos com mais detalhes sobre esse fato.

No DAG (FERREIRA, 2009, p. XIV), identificamos que há um “número colocado junto à cabeça do verbete, porém elevado, que indica palavras homógrafas de origens distintas”. Embora a explicação sugira a abordagem diacrônica, o termo *banco*, que em Moliner (2008) e Houaiss (2009) são reagrupados em uma mesma entrada pelo fato da unidade léxica ser de origem diferente, em Ferreira (2009) o mesmo não acontece, de forma que assim como os outros 04 (quatro) homógrafos analisados, *banco* também foi disposto em entradas separadas.

Os 2 (dois) dicionários monolíngues escolares de português, assim como os gerais, trazem explicações sobre o fenômeno linguístico. Entretanto, possuem algumas particularidades que merecem ser destacadas.

No DHCE (HOUAISS, 2011), encontramos as mesmas explicações disponíveis no DHG (HOUAISS, 2001), evidenciando, desse modo, o indício de uma redução para fins de atender à tipologia escolar.

Já no DUPC (BORBA, 2011), visualizamos uma explanação que nos chamou a atenção por evidenciar um tipo de homonímia que na maioria dos dicionários não é considerada, a saber: os homófonos não homógrafos. De acordo com Borba (2011),

Os homônimos³ homógrafos estão em entradas independentes enumeradas [**manga**₁, e **manga**₂]; para os homônimos homófonos, que têm a mesma pronúncia, mas grafia diferente [**era/hera**; **caça/cassa**], chama-se a atenção depois de Ⓞ, o mesmo acontecendo com os antônimos, quando são itens lexicais de bases diferentes [**entrada/saída**; **grande/pequeno**; **subir/descer**]⁴ e os parônimos [**colisão/coalizão**].

(BORBA, 2011, p. VIII).

Ressaltamos que o DUPC (BORBA, 2011) e o DHG (HOUAISS, 2009) são os únicos dicionários dos 20 (vinte) analisados que possuem um tratamento diferenciado para os homófonos não homógrafos. Embora o fato não seja registrado da forma como propomos com os parâmetros de organização macro e microestruturais, destacamos sua importância, uma vez que possibilita ao aprendiz da língua tomar conhecimento do fato linguístico e, conseqüentemente, pode adquirir mais conhecimentos linguísticos de ordem semântica e ortográfica sobre esse tipo de unidade léxica.

Diante do exposto nesta subseção, salientamos, de modo geral, que em nenhuma das obras há informações completas sobre a homonímia nas páginas iniciais, tampouco nas macro e microestruturas, o que ratifica nossas inquietações iniciais.

6.1.3 Da organização macroestrutural de ULH nos dicionários

Conforme as reflexões apresentadas na Seção 4, podemos visualizar em relação à organização macroestrutural que vários autores são do posicionamento de que as ULH devem ser registradas em entradas distintas, a exemplo de Biderman (1991), Hernández (1989), Clabería e Planas (2001), Porto Dapena (2002), Castilho Carbalho (2003), Zavaglia (2011). Outros, de forma contrária, são a favor de reagrupá-las em uma mesma entrada, como Fernández-Sevilla (1974) e Werner (1982).

Observemos pelas datas que todos os autores que defendem o registro de homônimos em verbetes separados são da segunda metade do século XX e início do século XXI, o que podemos considerá-los autores contemporâneos. Nota-se, pois, uma mudança de postura teórica e prática, como podemos constatar pela Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Organização macroestrutural de ULH nos dicionários

Identificação do dicionário	Mesma entrada	Entradas distintas	Não há um padrão
DEECMG	X	-	-
DBLE	X	-	-
DSEE	X	-	-
DALE	-	-	X
DEMEX	X	-	-
DESAL	-	-	X
DEAS	-	X	-
DMM	-	X	-
DBK	-	-	X
DBSM	X	-	-
DiBU	X	-	-
DBEI	X	-	-
DBEA	-	X	-
DSSANT	X	-	-
DSP	X	-	-
SEÑAS	X	-	-
DAG	-	X	-
DHG	-	X	-
DHCE	-	X	-
DUPC	-	X	-
Total	10	07	03

Fonte: Elaboração própria.

Observemos que das 20 (vinte) obras lexicográficas analisadas, 10 (dez) não organizam as ULH em entradas separadas, com suas respectivas acepções; 7 (sete) dispõem as lexias homônimas em entradas distintas; e 3 (três) não seguem um padrão de registro, ou seja, ora os homônimos figuram em entradas separadas, ora reagrupados em uma mesma entrada.

Os dados evidenciam, portanto, a mudança de posicionamento teórico-prático mencionado anteriormente, porquanto autores contemporâneos têm demonstrado interesse em rever alguns princípios teóricos e práticas lexicográficas e, com isso, têm aberto espaço para novas reflexões e projetos lexicográficos que visam atender, cada vez mais, necessidades dos distintos consulentes.

A organização das ULH em seus respectivos verbetes revela-nos não haver tratamento diferenciado entre homonímia e polissemia na obra. Pelas informações expostas no Quadro 8, demonstramos também os dicionários que não possuem essa diferenciação, de modo que

quando uma ULH foi registrada em uma mesma entrada, com suas respectivas acepções polissêmicas e homonímicas e sem nenhuma marcação, entendemos não ter havido diferença no tratamento. Já nas ocasiões em que a ULH foi inscrita em entradas distintas ou com alguma marcação evidenciando os casos semânticos, compreendemos, pois, ter havido a diferenciação.

Com base nas discussões apresentadas, percebe-se que a organização macroestrutural de ULH em um dicionário depende de dois fatores importantes: i) definição de homonímia e conseqüentemente tipos de homônimos existentes que podem compor a macroestrutura, como já destacamos anteriormente; ii) procedimentos mais sistemáticos de organização dessas unidades na obra, consoante nossas constatações. Na subseção seguinte, dissertamos sobre os tipos de homônimos contemplados nos dicionários analisados.

6.2 Homógrafos homófonos e homófonos não homógrafos nos dicionários

As ULH, em suas distintas possibilidades, possuem valores semânticos importantes e, por isso, demandam atenção especial em alguns repertórios lexicográficos, a exemplo daqueles destinados a aprendizes de línguas. Todavia, ainda são poucos os dicionários que possibilitam tais informações. Quando possuem, a maioria delas é incompleta.

Como já explicitado na Seção 3, o fenômeno homonímico pode ser dividido em duas categorias gerais: i) os homógrafos homófonos que são as unidades léxicas que possuem mesma grafia, mesma pronúncia, mas significados diferentes; e ii) os homófonos não homógrafos que apresentam mesma pronúncia, mas diferentes grafias e significados.

Na primeira categoria, podemos encontrar homógrafos homófonos de mesma classe gramatical, como em *gato* ~ substantivo ~ animal e *gato* ~ substantivo ~ aparelho mecânico; bem como de distintas classes gramaticais, a exemplo de *vino* ~ substantivo ~ bebida alcoólica e *vino* ~ verbo *venir* na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito simples.

Na segunda, podemos detectar casos de homófonos não homógrafos de mesma categoria gramatical, como em *baca* ~ substantivo ~ suporte que geralmente é fixado sobre os automóveis e *vaca* ~ substantivo ~ animal; assim como de classes gramaticais diferentes, como em *tubo* ~ substantivo ~ peça de forma cilíndrica e *tuvo* ~ verbo *tener* na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito simples.

Para fins de organização e conseqüente apresentação do Quadro 9 que dispomos a seguir, passamos a intitular as ULH de homônimos nominais (doravante HN), para os substantivos; e homônimos verbais (doravante HV), para os verbos em uma de suas formas.

Nas análises subsequentes, dissertamos a respeito dos problemas revelados pelos dados inventariados para nossa pesquisa. Para tanto, quando necessário, utilizamos fotocitações dos verbetes para que nossas reflexões sejam melhor representadas e entendidas.

6.2.1 Dos homógrafos homófonos e sua representação nos dicionários

A análise de homógrafos homófonos nos 20 (vinte) dicionários utilizados em nossa investigação possibilitou-nos ter uma visão da real situação do tratamento homonímico em diferentes repertórios lexicográficos. Das unidades léxicas analisadas, em nenhum dicionário tivemos a oportunidade de contemplar todas as possibilidades homonímicas. Em sua maioria, somente os HN são contemplados. A Tabela 4 revela-nos quais dicionários registram ambas tipologias.

Ressaltamos nesse contexto que não estamos nos referindo aqui aos diferentes e possíveis valores semânticos, e sim da categorização homonímica que temos adotado.

Tabela 4: Identificação de categorias homonímicas nos dicionários

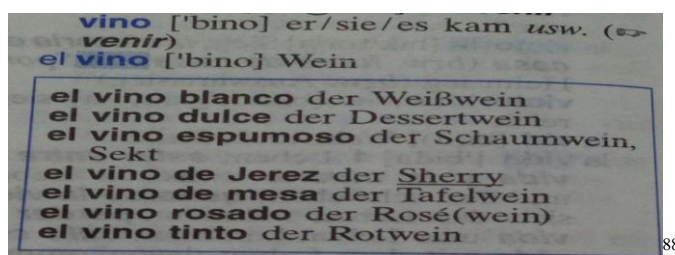
Identificação do dicionário	Homônimos nominais (HN)	Homônimos verbais (HV)
DEECMG	Sim	Não
DBLE	Sim	Não
DSEE	Sim	Não
DALE	Sim	Não
DEMEX	Sim	Não
DESAL	Sim	Não
DEAS	Sim	Não
DMM	Sim	Não
DBK	Sim	Não
DBSM	Sim	Não
DiBU	Sim	Não
DBEI	Sim	Não
DBEA	Sim	Sim
DSSANT	Sim	Não
DSP	Sim	Não
SEÑAS	Sim	Não
DAG	Sim	Não
DHG	Sim	Sim
DHCE	Sim	Não

DUPC	Sim	Não
Total	20	02

Fonte: Elaboração própria.

Dos 20 (vinte) dicionários, somente em dois encontramos o registro de HV. Um bilíngue espanhol/alemão e outro monolíngue geral de língua portuguesa.

No DBEA (DOCHERTY, 2005), além de um verbete *vino* com acepção para bebida alcoólica e algumas locuções, há também outro para a forma verbal *vino*, como podemos visualizar pela fotocitação seguinte.



(DOCHERTY, 2005, p. 526).

Observemos que o homógrafo *vino* no DBEA, diferentemente da maioria dos dicionários analisados, recebe um tratamento homonímico bem definido em termos de organização macroestrutural, uma vez que as duas formas e seus respectivos valores *vino ~ vinho* e *vino ~ veio* foram contempladas no dicionário e em entradas distintas. Nota-se que a disposição das ULH em entradas distintas e uma abaixo da outra possibilita acesso imediato às duas formas. Contudo, das cinco unidades léxicas utilizadas em nossas análises, somente esta ULH verbal foi contemplada na obra. *Banco*, *coma* e *llama* com suas respectivas formas verbais não fazem parte da macroestrutura.

Já no DHG (HOUAISS, 2009), todos os homônimos homógrafos homófonos que analisamos e que possuem suas respectivas formas verbais - *banco*, *coma*, *cola* e *pia* - foram registrados. O dicionário apresenta as informações homonímicas sempre no final do verbete

⁸⁸ **vino** [...] ele, ela veio etc. (> *venir*)

el vino [...] vinho

el vino blanco o vinho branco

el vino dulce o vinho de sobremesa

el vino espumoso o vinho espumante; espumante, champanhe

el vino de Jerez o xerez

el vino de mesa o vinho de mesa

el vino rosado o vinho rosado (vinho *rosé*)

el vino tinto o vinho tinto

(DOCHERTY, 2005, p. 526).

da primeira entrada e, depois, no final das entradas subsequentes há uma remissão à entrada de número 1. Tomemos como exemplo o verbete *coma*.

¹coma *s.f.* (sXIII) **1** cabelo crescido, grande **2** crina de certos animais (p.ex., o cavalo) **3** juba de leão **4** conjunto de penas para enfeite; penacho, cocar, martinete **5** copa de árvore frondosa **6** ASTR nuvem luminosa de gás e poeira, de aparência tênue e brumosa, que envolve o núcleo de um astro; cabeleira **7** GRÁF em tipografia, indicativo de dois pontos **8** ÓPT aberração de um sistema óptico que dá a forma de um cometa à imagem de uma fonte luminosa puntiforme que se situa fora do eixo óptico ◆ **pegar às c.** **1** segurar-se nas crinas do cavalo **2** *fig.* agarrar-se àquilo que pode trazer a salvação ⊙ ETIM lat. *coma,ae* 'id.', do gr. *kómē,ēs* 'id.' ⊙ SIN/VAR ver sinonímia de *cabeleira* ⊙ HOM *coma*(fl.comer)

²coma *s.f.* (sXVI) **1** GRAM *ant.* m.q. VÍRGULA **2** MÚS nas partituras de música instrumental e vocal, sinal em forma de vírgula que indica ao executante o momento em que deve respirar sem fazer pausa **3** MÚS intervalo menor que o semitom (em geral admitido como a nona parte do tom), quase imperceptível ao ouvido humano e que separa duas notas enarmônicas (*apenas uma c. diferença o lá sustenido do si bemol*) **4** MÚS intervalo teórico entre o semitom cromático e o diatônico **5** VRS *ant.* parte do verso hexâmetro (dois pés e meio ou três pés e meio); cesura ▣ *comas* *s.f.pl.* GRÁF GRAM **6** m.q. ASPAS ('sinal gráfico') ⊙ ETIM lat. *comma,ātis* 'membro do período, parte de uma frase ou de um verso', do gr. *kómma,atos* 'o que está cortado', donde 'pedaço; inciso ou pequeno membro de um período' ⊙ HOM ver '*coma*

³coma *s.m.* (1695) **1** MED estado caracterizado por perda total ou parcial da consciência, da motricidade voluntária e da sensibilidade, ger. devido a lesões cerebrais, intoxicações, problemas metabólicos e endócrinos, no qual, dependendo da gravidade, as funções vitais são mantidas em maior ou menor grau (*c. alcoólico*) (*c. hepático*) (*c. diabético*) **2** *p.ana.* imobilidade; insensibilidade; apatia (*após a crise sobreveio o c. econômico*) ◆ **c. cÁRUS** MED o que se caracteriza pelo desaparecimento de todas as reações motoras e pelo surgimento de problemas oculares (movimentos assimétricos dos olhos) e vegetativos, esp. respiratórios, que podem causar a morte por anóxia; **coma profundo** • **c. profundo** MED m.q. **COMA CÁRUS** • **c. vígil** MED o que se caracteriza pela possibilidade de o indivíduo ser despertado, quando submetido a estímulos dolorosos; estágio mais leve do coma ⊙ ETIM gr. *kōma,atos* 'sono profundo' ⊙ HOM ver '*coma*

(HOUAISS, 2009, p. 497).

Como já demonstrado em nossas reflexões, defendemos a importância e necessidade do registro de todas as informações homonímicas possíveis em um dicionário, em especial naqueles destinados a aprendizes de línguas. O DHG (HOUAISS, 2009), de todos os outros analisados, é o único que possibilita aos consulentes tais informações, mesmo sendo um

dicionário geral da língua, o que poderíamos pensar não haver essa necessidade. No entanto, em decorrência das características de uma obra lexicográfica dessa tipologia, quanto mais informações, melhor, visto que sua função é proporcionar uma macrovisão lexical da língua em registro.

Nos dicionários direcionados a aprendizes de línguas materna ou estrangeiras, a necessidade da representação homonímica não se dá pelo motivo apresentado no parágrafo anterior, e sim pela importância de seus valores linguísticos, funcionais e pragmáticos nos processos de ensino e de aprendizagem da língua em estudo.

Diferentemente do DHG (HOUAISS, 2009), os dois dicionários monolíngues escolares de português analisados, o DHCE (HOUAISS, 2009) e o DUPC (BORBA, 2011) não possuem nenhuma referência ou registro de ULH. Consideramos problemática a falta desses registros por dois motivos: i) ambos são dicionários direcionados a aprendizes de língua materna, ou seja, alunos que estão em fase de estudo sobre a língua portuguesa; ii) o DHCE (HOUAISS, 2011) parece ser apenas uma redução do DHG (HOUAISS, 2009), sem uma análise cautelosa sobre a pertinência de algumas informações linguísticas existente, a exemplo dos homônimos verbais.

Como se percebe, os HN possuem maior ocorrência nas macroestruturas dos repertórios lexicográficos. A esse respeito, destacamos o valor emblemático que a palavra possui, permitindo ao ser humano nomear coisas e situações conforme seus anseios e necessidades. Em face dessa realidade, é justificável a maior produtividade de HN na língua geral e conseqüente registro nos dicionários.

Já os HV, mesmo sendo em menor quantidade na língua geral, possuem valores semânticos que, para o estudante, resulta salutar seu registro nos dicionários, pois, além de possuir mesma grafia, carregam significados distintos, o que leva o estudante a entendimentos distintos. Ou seja, a depender da tipologia de dicionário, que por sua vez, costuma ser estabelecida em concordância com o seu público-alvo, não consideramos pertinente que somente os HN sejam contemplados na macroestrutura.

Se pensamos em dicionários monolíngues para aprendizes de E/LE, dicionários bilíngues espanhol/português, ou em dicionários escolares de espanhol, a representação somente dos HN não consegue contemplar todas as necessidades lexicais.

Outrossim, em situações de ensino e de aprendizagem de línguas, materna ou estrangeiras, é necessário que possibilitemos ao estudante: i) acesso ao maior número possível de unidades léxicas da língua em estudo; ii) reflexão sobre os distintos sentidos que uma unidade léxica possui, bem como suas relações semânticas; iii) contextos de uso, numa

perspectiva pragmática. Dessa forma, o aprendiz estará diante de um processo de aprendizagem e consequente aquisição do vocabulário em que aspectos qualitativos e quantitativos caminham juntos. Faz-se mister lembrar nesse cenário, as palavras de Wilkins (1972), para quem “Sem gramática pode-se comunicar muito pouco, sem vocabulário não se pode comunicar nada⁸⁹” (WILKINS, 1972, p. 111, *apud* MORANTE VALLEJO, 2005, p. 17, tradução nossa).

Em face dessa necessidade, tanto o registro dos HN quanto dos HV precisam ser cuidadosamente pensados para que sejam expostos de maneira didática no dicionário e, assim, possa elucidar possíveis dúvidas dos potenciais consulentes.

Nos três dicionários monolíngues para aprendizes de ELE analisados, por exemplo, verificamos uma não padronização ao representar as ULH, assim como a falta de registro de todas as possibilidades homonímicas.

No DEECMG (GONZÁLEZ, 2005), constatamos que em *banco* há um tratamento homonímico e polissêmico dentro do mesmo verbete. Isso quer dizer que todos os valores, independentes de serem homonímicos ou polissêmicos foram arrolados dentro da mesma entrada. Vejamos:

ban·co s.m. **1** Asiento largo y estrecho para varias personas: *un banco del parque*. **2** ECON. Organismo que comercia con dinero, lo acepta en depósito y lo presta con intereses: *un banco hipotecario; un banco industrial*. **3** Local u oficina dependiente de ese organismo y donde se realizan operaciones bancarias: *Fui al banco para abrir una cuenta corriente*. **4** En carpintería o en otros oficios manuales, soporte o madero grueso que se utiliza como mesa de trabajo: *El car-*

⁸⁹ “sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada” (WILKINS, 1972, p. 111, *apud* MORANTE VALLEJO, 2005, p. 17).

pintero trabajaba sobre el banco con la madera. **5** En aguas navegables, elevación prolongada del fondo, que impide o dificulta la navegación: *un banco de arena.* **6** Conjunto numeroso de peces que nadan juntos, esp. si son de la misma especie: *un banco bacaladero; un banco de atunes.* □ SIN. *cardumen.* **7** MED. Establecimiento en el que se conservan órganos u otros elementos del cuerpo humano para su posterior utilización en trasplantes o en operaciones médicas: *banco de sangre; banco de esperma.* **8** GEOL. En un terreno, estrato o capa de materiales sedimentarios que tiene gran espesor: *En esta pared se ven bancos.* **9** Amér. Banqueta o taburete. **10** || ~ **azul**; en el Congreso y en el Senado, el reservado al Gobierno. || ~ **de datos**; INFORM. Conjunto de datos relativos a un tema o a una materia organizado de manera que pueda ser consultado por los usuarios y estructurado generalmente en una base de datos: *El hospital tiene un banco de datos de todos los enfermos.* □ Banco de datos es dist. de base de datos (sistema que permite el almacenamiento estructurado de datos y su consulta). || ~ **de hielo**; en el mar, gran extensión de agua congelada y de origen polar que flota en la superficie. || ~ **de niebla**; acumulación de niebla que impide o dificulta la visibilidad.

(GONZÁLEZ, 2005, p. 160).

Observa-se que das dez acepções disponíveis no verbete *banco*, somente as de número 1, 2 e 6 possuem características homonímicas, por divergirem semanticamente. As outras, ora possuem relação com a primeira acepção, ora com a segunda. Além disso, não há nenhuma alusão à forma homonímica *banco* enquanto verbo de primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *banca*. No caso desse verbete, González (2005) considerou somente as unidades léxicas de categoria gramatical substantiva.

Em *vino*, temos três acepções: a primeira fazendo referência à bebida alcoólica, a segunda remetendo ao verbo irregular *venir*, e a terceira às variações *vino rosado* e *vino tinto*. Observemos que a homonímia está somente para as acepções 1 e 2 e não para 2 e 3. Nesse último caso, a homonímia daria lugar à polissemia pela relação de significados existentes.

vi·no ■ s.m. **1** Bebida alcohólica que se obtiene de la fermentación del zumo de las uvas exprimidas: *Una buena comida debe acompañarse con un buen vino.* ■ v.irreg. **2** – VENIR (82). **3** || (~) **blanco**; el de color dorado. || (~) **clarete**; el tinto claro. || ~ **generoso**; el que es más fuerte y añejo que el común. || (~) **moscatel**; el de sabor muy dulce, que se obtiene de la uva moscatel. || (~) **rosado**; el de color rosado. || (~) **tinto**; el de color muy oscuro. □ FAM. **vínico(ca)**.

(GONZÁLEZ, 2005, p. 1387).

Embora o verbete apresente a forma *vino* como substantivo e faça referência à forma verbal *vino*, não aparece graficamente no verbete como verbo do pretérito perfeito simples (passado acabado) e tampouco um exemplo. Há somente a informação que a unidade léxica é também um verbo irregular e uma remissão ao verbo *venir*, de número (82) que, por sua vez, se encontra à página 735 do apêndice intitulado “El verbo. Modelos de conjugación” disposto entre a letra G e a letra H da macroestrutura do dicionário.

Ressaltamos, ademais, a marcação que a autora faz com o seguinte sinal: ■. De acordo com González (2005, p. 17), tal marcação serve para separar distintas categorias gramaticais em um mesmo verbete do dicionário. Esse símbolo, ainda que seja pertinente para essa separação de categorias gramaticais, não serviu para o caso da homonímia.

Nossa experiência enquanto professor de E/LE permitiu-nos identificar que o registro da forma homônima verbal seguida de sua definição e exemplo seria mais adequado e didático ao aprendiz brasileiro iniciante desse idioma. Ressaltamos, nesse contexto, a imaturidade que muitos de nossos estudantes ainda têm nesse nível de ensino e que, em muitas situações, as atividades não são realizadas somente em sala de aula, quando o professor está à disposição para auxiliá-lo, orientando-o.

O verbete referente a *gato* apresenta-nos valores homonímicos e polissêmicos. Das cinco acepções, somente a de número 1 e 3 são formas homônimas. As outras são casos de polissemia pelas relações semânticas existentes.

ga-to, ta ■ s. 1 Mamífero felino y carnicero, doméstico, de cabeza redonda, lengua muy áspera y pelo espeso y suave, que es muy hábil cazando ratones: *A los gatos les gusta el pescado.* 2 col. Persona que ha nacido en Madrid (ciudad española): *Fui a tomar unas cañas con unos gatos.* ■ s.m. 3 Máquina compuesta de un engranaje, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura: *Para cambiar la rueda pinchada hay que levantar el coche con el gato.* 4 || **a gatas**; col. Apoyando las manos y las rodillas en el suelo: *El niño todavía no sabe andar y va a gatas.* || **cuatro gatos**; poca gente: *Solo había cuatro gatos en esa discoteca.* □ Tiene un matiz despectivo. || **dar gato por liebre**; col. Engañar dando una cosa de poca calidad por otra mejor: *Me dieron gato por liebre al comprar este coche de segunda mano.* || **gato de Angora**; el de la raza que se caracteriza por tener el pelo muy largo: *El gato de Angora es originario de Asia.* || **gato montés**; mamífero felino y carnicero, de mayor tamaño que el gato doméstico, de color gris con rayas más oscuras: *El gato montés vive en montes españoles.* || **haber gato encerrado**; col. Haber algo oculto o secreto: *En su negocio hay gato encerrado.* || **llevarse el gato al agua**; col. En un enfrentamiento, triunfar o salir victorioso: *La tenista francesa se llevó el gato al agua.*

(GONZÁLEZ, 2005, p. 612).

Como já ressaltado anteriormente, a marcação ■ serve para separar distintas categorias gramaticais em um mesmo verbete do dicionário. No entanto, no verbete *gato* temos duas dessas marcações para diferenciar *gato* ~ *mamífero* e *gato* ~ *aparelho que serve para levantar o carro para troca de pneus*. A lexicógrafa pode ter adotado essa organização também para evidenciar que para *gato* como mamífero tem-se as formas nos gêneros masculino e feminino; e o *gato* como objeto somente no masculino. Observe que para a primeira acepção, temos “**ga.to, ta** ■ s. 1”. Já para a terceira, “■ s.m. 3”. Ou seja, colocou-se a abreviatura de gênero somente na de número 3.

No verbete referente à unidade léxica *coma*, assim como nos anteriores descritos, não há diferenciação entre homonímia e polissemia, de forma que os significados arrolados são

dispostos todos em uma mesma entrada. Além disso, não consta a ULH *coma* como verbo de terceira pessoa do modo imperativo e também como primeira e terceira pessoas do presente do subjuntivo do verbo *comer*.

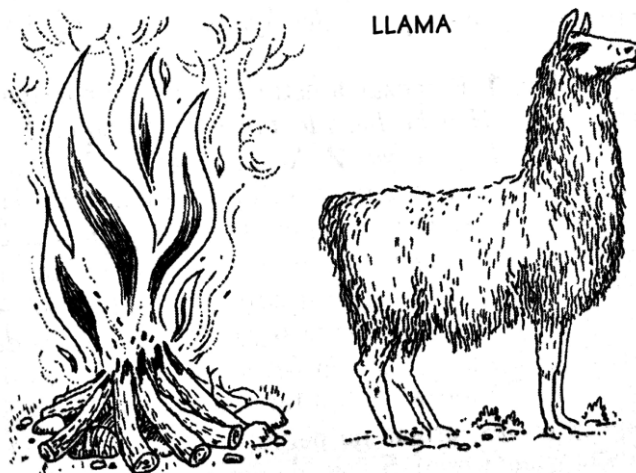
co·ma ■ s.m. **1** Estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la consciencia, de la sensibilidad y de la capacidad de movimiento, y que se produce generalmente por algunas enfermedades o por lesiones cerebrales: *entrar en coma*. ■ s.f. **2** En ortografía, signo gráfico de puntuación formado por un pequeño rasgo curvado que se coloca a la derecha de una palabra para indicar una pausa breve en la frase: *El signo , es una coma*. **3** MAT. Signo gráfico formado por un pequeño rasgo curvado que se coloca a la derecha de un número para separar las unidades de los decimales: *En los países de lengua inglesa, se utiliza el punto decimal (4.5) en lugar de la coma decimal (4,5)*. **4** || **sin faltar una ~**; col. Literalmente y sin omitir detalle o de manera minuciosa o perfecta: *El emisario repitió el mensaje sin faltar una coma*.

(GONZÁLEZ, 2005, p. 316).

Observemos que a homonímia está presente nas acepções 1 e 2 e, nas seguintes, há rudimentos de relação semântica, o que as caracterizam como polissemias.

Na palavra-entrada *llama*, temos três acepções substantivas e nenhuma referência ao verbo *llamar*, mais especificamente a segunda pessoa do modo imperativo e a terceira pessoa do presente do indicativo.

lla·ma s.f. **1** Masa gaseosa que arde y se eleva desprendiendo luz y calor: *Las llamas del incendio arrasaron varias hectáreas.* **2** Referido esp. a un sentimiento, viveza o intensidad: *Mantenían viva la llama de su amor.* **3** (macho/hembra) Mamífero ruminante con pelo de color marrón claro y orejas largas y erguidas, que se utiliza como animal de carga y del que se obtiene leche, carne y lana: *La llama es un animal de la familia de los camellos, originario de Sudamérica.*



(GONZÁLEZ, 2005, p. 871).

Assim como os outros quatro verbetes homógrafos, há somente as unidades léxicas de categoria gramatical substantiva. Pelo exposto, percebemos que González não considerou a forma verbal homônima para compor a macroestrutura do DEECMG.

Das formas analisadas no DBLE (SÁNCHEZ, 2007), somente as que se enquadram na categoria dos substantivos foram contempladas. Em *banco*, temos valores homonímicos e polissêmicos no mesmo verbete e de forma incompleta, uma vez que não há *banco* como verbo de primeira pessoa do presente do indicativo. Observemos na fotocitação na sequência que a homonímia está para as acepções 1 e 3. Vejamos:

ban·co, -a [bánkó, -a] 1. *s/m,f* Asiento de madera, hierro, plástico, etc., en iglesias, parques y otros lugares. 2. *m* Mesa recia para trabajos artesanales: *Banco de carpintero*. 3. *m* Establecimiento de crédito u oficina bancaria: *Banco de España*. 4. *f* El término *banca* designa la profesión en su conjunto: *La banca obtuvo muchos beneficios*. 5. *f* En juegos de azar, el depositario de las apuestas con que se paga al ganador. 6. *m* En zonas navegables, fondo que se eleva hacia la superficie: *Un banco de arena*. 7. *m* Conjunto abigarrado de peces: *Banco de arenques*
Banco de datos, almacenamiento informático de datos.
Banco de pruebas, 1. Lugar donde se comprueban armas o motores. 2. FIG Comprobación de algo.
Banco de sangre, lugar donde se extrae y se guarda sangre.

(SÁNCHEZ, 2007, p. 102).

No homógrafo *vin* há apenas a definição referente à bebida alcoólica, não havendo nem menção a *vin* como verbo de terceira pessoa do pretérito perfeito simples do verbo *venir*.

vi·no [bino] *s/m* Licor alcohólico que se obtiene por la fermentación del zumo de las uvas.

(SÁNCHEZ, 2007, p. 935).

Já em *gato*, referenciado na sequência, encontramos os dois significados básicos: mamífero e aparelho mecânico. Em Sánchez (2007), as ULH e polissêmicas são registrados no mesmo verbete, não havendo nenhuma marcação que signifique uma unidade léxica ser um caso de homonímia ou de polissemia.

ga·to, (-a) [gáto, (-a)] *s/m,f* 1. Mamífero felino, doméstico, carnívoro. 2. *m* MEC Utensilio que sirve para elevar grandes pesos a poca altura. LOC **Dar gato por liebre**, FIG FAM enganar dando una cosa por otra de más valor. **Cuatro gatos**, FIG FAM expresión para aludir a la escasez de la gente presente: *Sólo eramos cuatro gatos*. **Haber gato encerrado en una cosa**, FIG FAM haber algo que a alguien interesa que se mantenga oculto. **Llevar el gato al agua**, FIG FAM conseguir algo que implica dificultad o riesgo.

(SÁNCHEZ, 2007, p. 438).

Observemos que entre as acepções 1 e 2 temos homonímia. Já nas unidades fraseológicas *dar gato por liebre*, *cuatro gatos*, *haber gato encerrado en una cosa* e *llevar el gato al agua*, podemos perceber claramente o valor polissêmico, ao passo que todos os usos de *gato* nas expressões remetem ao valor semântico de *gato* como animal.

Em *coma* tem-se um tratamento homonímico incompleto, uma vez que há o registro somente de duas acepções referentes às formas substantivas, não havendo, pois, *coma* como verbo de terceira pessoa do modo imperativo do verbo *comer*.

co·ma [kóma] I. *s/f* Signo ortográfico (,) que sirve para separar dos períodos del lenguaje; también se utiliza en la escritura de números para separar la parte entera de la decimal. II. *s/m* MED Sopor profundo en que cae el enfermo, normalmente antes de morir.

(SÁNCHEZ, 2007, p. 184).

No verbete homógrafo *llama* demonstrado pela fotocitação a seguir, assim como em *coma*, não constam as formas *llama* como verbo de segunda pessoa do modo imperativo; e *llama* como terceira pessoa do presente do indicativo, ambas do verbo *llamar*. Em face disso, destacamos o incompleto tratamento homonímico por não contemplar todas as possibilidades homonímicas da ULH.

lla·ma [láma] *s/f* 1. Porción de fuego en forma de lengua que se desprende de un cuerpo o materia cuando arde. 2. Mamífero rumiante característico de América del Sur.

(SÁNCHEZ, 2007, p. 559).

Em DSEE (GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006), identificamos que no homógrafo *banco*, valores homonímicos e polissêmicos são dispostos na mesma entrada, de forma que entre as acepções 1 e 2 temos um fato homonímico. Já as outras oito acepções, ora possuem relação semântica com a acepção 1, ora com a de número 2.

banco *s. m.* **1** Asiento para varias personas: *En la plaza estuve buscando un banco donde sentarme.* **2** Establecimiento financiero y de crédito, con ánimo de lucro: *Tenemos los ahorros en el banco. El banco le ha concedido un préstamo para comprar un piso. No tengo cuenta corriente en ese banco. Tengo una libreta de ahorros en el banco.* **3** Establecimiento sanitario donde se conservan sangre, órganos y líquidos orgánicos para su posterior empleo. ~ **de ojos.** ~ **de sangre.** ~ **de semen.** **4** Conjunto numeroso de peces que se desplazan juntos: *En el Atlántico Norte hay bancos de atunes.* **5** Elevación del fondo en mares, ríos o lagos, peligrosa para las embarcaciones: *bancos de arena.* **6** METEOR. Conjunto de nubes o de niebla: *Hay bancos de niebla en el norte peninsular.* **7** Mesa de trabajo de algunos artesanos, especialmente de los carpinteros: *¡Adquiera ahora su propio banco para hacer bricolaje en casa!* **8** ~ **de datos** Conjunto de datos almacenados de donde se saca información en el momento en que se necesita. **9** ~ **de hielo** GEOGR. Iceberg. **10** ~ **de pruebas** Instalación donde se experimentan y comprueban máquinas, motores, vehículos. FR. Y LOC. **cizalla*** de ~.

(GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. 174).

Assinalamos, como se deprende pelo verbete ilustrado anteriormente, a não contemplação de *banco* como verbo de primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *banca*. Igual fato ocorreu também nos dois outros dicionários analisados nesta seção.

Em *vino*, assim como no verbete anterior, a forma homógrafa de categoria verbal também não foi registrada. Ou seja, a terceira pessoa do pretérito perfeito simples do verbo *venir* não faz parte da macroestrutura da obra. Pela fotocitação abaixo, demonstramos que houve nessa entrada de dicionário somente o tratamento polissêmico.

vino *s. m.* **1** (no contable) Bebida alcohólica obtenida por fermentación de la uva. ~ **clarete**. ~ **espumoso**. ~ **rosado**. ~ **blanco** Vino obtenido de la uva blanca, de color dorado más o menos fuerte. ~ **de la casa** Vino que sirven en los restaurantes habitualmente, el propio de cada establecimiento. ~ **de mesa** Vino común, que se bebe habitualmente para acompañar las comidas. ~ **de solera** Vino añejo y generoso que se mezcla con el nuevo para darle más sabor y fuerza. ~ **dulce** Vino que tiene sabor dulce, por un proceso especial de fermentación o por haberle añadido azúcares. ~ **generoso** Vino más fuerte y añejo que el vino común. ~ **moscatel***. ~ **peleón** COLOQUIAL. Vino de mala calidad. ~ **tinto** Vino obtenido por fermentación de la uva negra, de color rojo oscuro, casi negro. **2** Medida de vino contenida en un vaso o copa: *Sírvanos unos vinos, por favor. Yo tomaré un vino.* **3** (no contable) Bebida alcohólica obtenida por fermentación de cualquier producto, aunque no sea uva: *vino de arroz, vino de manzana, vino de coco.* || *adj.* **4** De color rojo oscuro, semejante al del vino tinto: *unos zapatos color vino.* FR. Y LOC. **al pan***, **pan y al vino**, ~. **bautizar el** ~ COLOQUIAL. Añadir <una persona> agua al vino, aguarlo. **copa* de** ~ **español**. **tener mal/buen** ~ COLOQUIAL. Comportarse <una persona> bien / mal bajo los efectos del vino o de cualquier bebida alcohólica: *Tomás tiene mal vino, y en cuanto bebe un poco se pone de mal humor.*

(GUTIÉRREZ CUADRADO; PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. 1652)

O verbete referente ao lema *gato*, por sua vez, possui várias acepções, o que consideramos importante, porém, sem marcação que remete a um fato homonímico ou polissêmico. Tais valores são dispostos na mesma entrada e separados somente por numeração, conforme demonstramos pela fotocitação a seguir. Verificamos, pois, que a homonímia está para as acepções 1, 4 e 5.

gato, ta *s. m. / f.* **1** *Felix catus*. Pequeño mamífero carnívoro, generalmente doméstico, de cabeza redonda, ojos que pueden ver en la oscuridad, pelo suave y espeso, cola larga y patas cortas con uñas retráctiles: *Los gatos abuyentan a los ratones de las casas. ~ de Angora. ~ montés. ~ siamés.* **2** COLOQUIAL. Persona nacida en Madrid (España). **3** MÉX.; COLOQUIAL. Criado, sirviente. *|| s. m.* **4** MEC. Instrumento o máquina que sirve para levantar pesos a poca altura: *Todos los coches llevan un gato para poder cambiar una rueda.* **5** ARG., URUG. Composición musical folclórica y baile de pareja suelta a su compás. FR. Y LOC. **a gatas** Apoyándose en las manos y las rodillas, como los gatos: *Los niños aprenden a andar a gatas muy pronto. buscar tres / cinco pies* al ~. como el perro* y el ~. cuatro gatos* COLOQUIAL. Muy poca gente: *A la primera sesión de cine fueron sólo cuatro gatos. dar ~ por liebre* COLOQUIAL. Hacer pasar <una persona> una cosa por otra parecida, pero mucho peor: *Me dijeron que era el mejor reloj del mercado, pero me dieron gato por liebre. haber ~ encerrado* COLOQUIAL. Haber <una cosa oculta o sospechosa>: *No me fío de él, en su propuesta hay gato encerrado. lengua* de ~. llevar(se) el ~ al agua* COLOQUIAL. Conseguir <una persona> lo que se había propuesto en competencia con otras personas: *Había varios compradores interesados en la finca, pero ella se llevó el gato al agua. pies* de ~. poner el cascabel* al ~. tener siete vidas* (como los gatos).* REFR. **Hasta los gatos quieren zapatos.** Se usa para expresar que las personas tienen a veces pretensiones que no les corresponden.

(GUTIÉRREZ CUADRADO;PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. 767).

Em *coma*, tem-se o tratamento homonímico e polissêmico. No entanto, aquele é incompleto por não haver a forma verbal de terceira pessoa do modo imperativo do verbo *comer*. Trata-se, pois, de mais um caso de homografia de categoria verbal não contemplado.

coma *s. m.* **1** (no contable) Pérdida de conciencia prolongada en que permanecen algunos enfermos graves: *El accidentado estuvo un mes en estado de coma.* *|| s. f.* **2** Signo ortográfico de puntuación que indica una separación o una breve pausa entre dos periodos o entre dos oraciones: *Los elementos de una enumeración van separados por comas.* **3** MAT. Signo utilizado en los números para separar la parte entera de la parte decimal: *Si multiplicas 10 por 0,002 tienes que correr un lugar la coma a la derecha.* FR. Y LOC. **con puntos* y comas. punto* y ~. sin faltar una ~** Exactamente, de manera minuciosa: *Cuéntame lo que te dijo sin faltar una coma.*

(GUTIÉRREZ CUADRADO;PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. 350).

No verbete *llama*, encontramos valores homonímicos entre 1 e 3, e polissêmicos entre 1 e 2. A forma verbal *llama* correspondente a segunda pessoa do modo imperativo e também a

terceira pessoa do presente do indicativo, ambas referentes ao verbo *llamar* não foram registradas.

llama *s. f.* **1** Masa gaseosa en combustión que se eleva en forma de lengua de los cuerpos que arden y desprende luz y calor: *la llama de una vela, las rojas llamas de los troncos de la chimenea. La llama del gas es azulada.* **2** Fuerza e intensidad de un sentimiento o de una pasión: *La llama de su amor nos alcanza a todos. La llama de tu entusiasmo no es contagiosa, por desgracia.* **3** (macho y hembra) *Lama glama.* Mamífero con pelaje color marrón claro y orejas largas y erguidas, que habita en los Andes, suele estar domesticado y se usa como bestia de carga.

(GUTIÉRREZ CUADRADO;PASCUAL RODRÍGUES, 2006, p. 951)

Os demais dicionários analisados, a exemplo dos monolíngues para aprendizes de E/LE, possuem bastantes semelhanças nos problemas detectados, assim como já destacamos por meio dos Quadros apresentados e nossas discussões.

Em nossas análises, outro fato que nos chamou especial atenção é a ausência quase que total de um tratamento diferenciado para os homófonos não homógrafos, assunto tratado na sequêncica desta seção.

6.2.2 Dos homófonos não homógrafos e seu registro nos dicionários

Inicialmente, salientamos que muitos estudiosos, a exemplo de Hernández (1989), de Castilho Carballo (2003) e dos organizadores dos 20 (vinte) dicionários analisados para nossa pesquisa, são do posicionamento que os homófonos não homógrafos (doravante HNH) dispensam representação especial em dicionários, em virtude de já fazerem parte da macroestrutura dos diferentes repertórios lexicográficos existentes que, por sua vez, são organizados em ordem alfabética.

Conquanto, defendemos um tratamento diferenciado para os HNH em obras destinadas a públicos aprendizes de línguas, de forma que nossa pesquisa, como já enfatizamos, caminha para o lado oposto de tais posicionamentos. Nossa postura se justifica por defendermos um tratamento mais didático desse tipo de ULH nos dicionários pedagógicos de E/LE para brasileiros, em especial.

No Quadro 6 a seguir expomos dados para uma visão geral de quais formas homófonas, tendo como referência as que investigamos, costumam ser registradas. Para tanto, organizamo-lo da seguinte forma: do lado esquerdo, na vertical, há a identificação dos

dicionários; na sequência, na horizontal, as seis colunas são expostas com as seguintes denominações:

- i) homófonos – registro dos 5 (cinco) pares de homófonos analisados;
- ii) Cat. Gram. – identificação das categorias gramaticais que as unidades léxicas possuem;
- iii) forma/s registrada/s – anotação dos HNH que foram contemplados na obra;
- iv) anotação dos HNH que não fazem parte da macroestrutura da obra;
- v) mesma entrada – identificação se esse tipo de ULH é organizado, de alguma forma, em uma mesma entrada;
- vi) entradas diferentes – identificação se a unidade léxica é registrada em entradas diferentes, de acordo com a ordem alfabética.

Quadro 6: Informações sobre o tratamento homófono nos dicionários

	Homófonos	Cat. Gram.	Forma/s registrada/s	Forma não registrada	Mesma Entrada	Entradas diferentes
D E E C M G	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	halagar/alagar	-	-	X
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D B L E	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D S E E	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D A L E	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D E	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Vaca	Baca	-	-

M E X	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar		
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D E S A L						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	alagar/halagar	-	-	X
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D E A S						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D M M						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	-
	alagar/halagar	v./v.	alagar/halagar	-	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	cenado/senado	-	-	-	
D B K						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D B S M						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	-
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D i B U						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D B E I						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D B E A						
	tubo/tuvo	s./v.	tubo/tuvo	-	-	X
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	cepa/sepa	-	-	X
cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-	
D S S						
	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Vaca	Baca	-	-

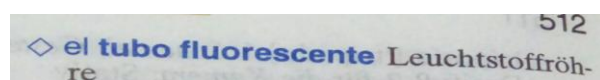
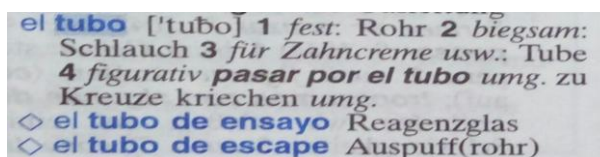
A N T	alagar/halagar	v./v.	alagar/halagar	-	-	-
	cepa/sepa	s./v.	-	cepa/sepa	-	X
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D S P	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Vaca	Baca	-	-
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
S Ñ A S	tubo/tuvo	s./v.	Tubo	tuvo	-	-
	Baca/vaca	s./s.	Baca/vaca	-	-	X
	alagar/halagar	v./v.	Halagar	alagar	-	-
	cepa/sepa	s./v.	Cepa	sepa	-	-
	cenado/senado	v./s.	Senado	cenado	-	-
D A G	acento/assento	s./s. e v.	acento/assento	-	-	X
	cela/sela	s./s. e v.	cela/sela	-	-	X
	cerrar/serrar	v./v.	cerrar/serrar	-	-	X
	coser/cozer	v./v.	coser/cozer	-	-	X
	tacha/taxa	s. e v./s. e v.	tacha/taxa	-	-	X
D H G	acento/assento	s./s. e v.	acento/assento	-	-	X
	cela/sela	s./s. e v.	cela/sela	-	-	X
	cerrar/serrar	v./v.	cerrar/serrar	-	-	X
	coser/cozer	v./v.	coser/cozer	-	-	X
	tacha/taxa	s. e v./s. e v.	tacha/taxa	-	-	X
D H C E	acento/assento	s./s. e v.	acento/assento	-	-	X
	cela/sela	s./s. e v.	cela/sela	-	-	X
	cerrar/serrar	v./v.	cerrar/serrar	-	-	X
	coser/cozer	v./v.	coser/cozer	-	-	X
	tacha/taxa	s. e v./s. e v.	tacha/taxa	-	-	X
D U P C	acento/assento	s./s. e v.	acento/assento	-	-	X
	cela/sela	s./s. e v.	cela/sela	-	-	X
	cerrar/serrar	v./v.	cerrar/serrar	-	-	X
	coser/cozer	v./v.	coser/cozer	-	-	X
	tacha/taxa	s. e v./s. e v.	tacha/taxa	-	-	X

Fonte: Elaboração própria.

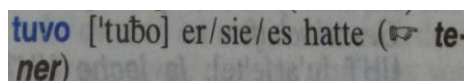
Assim como nos casos de homógrafos homófonos, os HNH que são registrados nas macroestruturas, em sua maioria, são substantivos. Isto é, os HNH verbais em quase todos os dicionários não são mencionados.

Nos dicionários monolíngues de espanhol, escolares e para aprendizes, assim como nos bilíngues, espanhol/português e espanhol/com outras línguas, e os semibilíngues, que somam 16 (dezesesseis) obras, somente em 01 (um) dicionário encontramos um HNH de categoria verbal registrado. Trata-se do dicionário DBEA (DOCHERTY, 2005), um dicionário bilíngue espanhol/alemão que contemplou o par de homófono tubo/tuvo em sua

macroestrutura, dispostos em entradas separadas de acordo com a sequência alfabética pela qual a macroestrutura é organizada. A título de ilustração, apresentamos o fato com a fotocitação dos verbetes.



(DOCHERTY, 2005, p. 512)⁹⁰.



(DOCHERTY, 2005, p. 512)⁹¹.

Diferentemente, os dicionários de português, tanto os gerais como os escolares, registram todos os HNH analisados. Para os dicionários gerais, a organização dessas unidades léxicas em entradas separadas e com remissões aos seus homófonos parece ser pertinente, uma vez que essa tipologia de dicionário pretende oferecer uma amostra do léxico geral da língua e, por isso, não tem a função pedagógica como objetivo principal.

Já para os dicionários escolares analisados, destinados ao alunado do Ensino Médio⁹², poderíamos pensar que tal disposição estaria de acordo com o nível de conhecimento desses alunos. No entanto, nossa experiência em sala de aula demonstra-nos o contrário. Ainda no ensino médio os alunos costumam ter muitas dificuldades relacionadas não somente à semântica da palavra, como também se a palavra é escrita com *c* ou *ss*, com *c* ou *s* em início

⁹⁰ **el tubo** [...] 1 *firme, rígido*: tubo 2 *flexível, elástico*: mangueira 3 *para creme dental etc.*: bisnaga, tubo 4 *figurativo* **pasar por...** *coloquial, gíria*. rastejar *coloquial, gíria*.

el tubo de ensayo proveta, tubo de ensaio
el tubo de escape escapamento, tubo de escape
el tubo fluorescente a lâmpada fluorescente

(DOCHERTY, 2005, p. 512).

⁹¹ **tuvo** [...] ele, ela teve (> **tener**)

(DOCHERTY, 2005, p. 512).

⁹² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a Educação Básica corresponde à educação infantil, do pré-escolar ao 5º ano; ao Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos; e ao Ensino Médio, do 1º ao 3º ano.

de palavra, e com *ch* ou *x*, para citar somente os casos que contemplamos com nossas análises.

Ressaltamos que devido ao ainda pouco conhecimento por parte de professores sobre as diferentes tipologias de dicionários, em muitos momentos repertórios lexicográficos que são elaborados para um público específico, como os aqui analisados, são levados para sala de aula de séries mais iniciais.

Diante dessa realidade, defendemos que nossos parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais para dicionários pedagógicos destinados a aprendizes brasileiros de E/LE pode ser aplicada também aos dicionários escolares de português como língua materna.

Em relação aos dicionários pedagógicos monolíngues destinados aos aprendizes de espanhol como língua estrangeira, visualizamos no DEECMG (GONZÁLEZ, 2005) que dos (5) cinco pares de homófonos, (3) três casos foram registrados, em suas duas formas, na macroestrutura do dicionário e em entradas distintas, de acordo com a sequência alfabética pela qual a macroestrutura foi organizada. Trata-se das formas substantivas *baca/vaca*, das formas verbais *alagar/halagar*, e do substantivo *cepa* e do verbo *sepa*. No caso deste último par, *cepa/sepa*, somente em *cepa*/substantivo há definições e exemplos de uso. Em *sepa*/verbo, embora haja a informação de ser uma forma verbal irregular e fazer remissão ao verbo *saber*, não há explicação, por exemplo, de que se trata de uma forma verbal da terceira pessoa do presente do subjuntivo do verbo *saber*. Vejamos:

ce.pa s.f. **1** Planta de la vid: *La comarca es famosa por la calidad de sus cepas.* **2** Tronco de esta planta: *Las cepas suelen ser retorcidas.* **3** En una planta, parte de su tronco que se encuentra bajo tierra y unida a las raíces: *El perro escondió el hueso junto a la cepa del árbol.* **4** || **de buena ~**; de origen o de cualidades que se consideran buenos: *Es una persona de buena cepa y sé que no me fallará.* || **de pura ~**; referido a una persona, que tiene los caracteres propios y auténticos de la clase a la que pertenece: *Su acento demuestra que es gallego de pura cepa.*

(GONZÁLEZ, 2005, p. 270).

se.pa v.irreg. → SABER (70).

(GONZÁLEZ, 2005, p. 1260).

Nos outros dois pares, *tubo/tuvo* e *cenado/senado*, identificamos o registro somente das formas substantivas. *Tuvo* e *cenado*, formas verbais de terceira pessoa do pretérito

perfeito simples e particípio passado dos verbos *tener* e *cenar*, respectivamente, não foram mencionadas, nem em forma de remissão.

Pela análise do tratamento dos homófonos no DBLE, notamos algumas semelhanças com o DEECMG. Pela exposição no Quadro 10, pode-se notar que somente *baca/vaca* fazem parte da macroestrutura do DBLE e são registradas em entradas distintas. Dos outros (4) quatro pares de homófonos, as formas verbais não foram contempladas e nem referenciadas. Somente os nomes de categoria gramatical substantiva são registrados na macroestrutura da obra, predominando a não contemplação de todos os fatos homonímicos possíveis de uma unidade léxica.

Os pares de homófonos no DSEE, da mesma forma que nos outros dois dicionários, não foram contemplados em sua maioria. Somente *baca/vaca* fazem parte da macroestrutura do DSEE. Dos outros (4) quatro pares, as formas substantivas: *tubo*, *cepa* e *senado* estão na macroestrutura. *Halagar/verbo*, infinitivo, também faz parte da macroestrutura. O mesmo não acontece com *alagar*.

Os outros dicionários que têm o espanhol como língua-alvo no aprendizado, conforme demonstrado no Quadro 10, apresentam quase as mesmas ocorrências. Com exceção do DEMEX e do DSP que fogem à regra apresentando o registro de 50% (cinqüenta por cento) dos HNH analisados, ou seja: *tubo*, *vaca*, *halagar*, *cepa* e *senado* foram registrados; e *tuvo*, *baca*, *alagar*, *sepa* e *cenado* não.

Como já explicamos anteriormente, os dicionários de português registram todas as formas homófonas que analisamos, de modo que, ao final das acepções dos verbetes HNH do DAG (FERREIRA, 2009), há remissão às suas formas homófonas. Por exemplo:

acento. [Do lat. *accentus*.] *S. m.* 1. *E. Ling.* Maior intensidade ou altura que opõe a enunciação de uma sílaba à enunciação das que lhe são contíguas. 2. *E. Ling.* Sinal diacrítico (q. v.) indicativo do acento (1). São, em português: a) o *acento agudo*, empregado para assinalar as vogais tônicas *a*, *i* e *u*: **á** *página*, *ai*, *baú*, e as vogais tônicas abertas *e* e *o*: **é** *paje*, *etéreo*, *ósculo*, *herói*; b) o *acento grave*, apenas empregado, de acordo com as normas ortográficas vigentes, para indicar a crase (da preposição *a* com a forma feminina do artigo (*a*, *as*) e com os pronomes demonstrativos (*a*, *as*, *aquela*, *aquelas*, *aquilo*): **à** *O político falou às massas*; *Refiro-me àquela pessoa que sabes*; *Quanto àquilo, nada sei*; c) o *acento circunflexo*, empregado para indicar o timbre fechado das vogais tônicas *e* e *o*, assim como do *a* seguido de *m* e *n*: **ê** *três*, *vêm*, *pôs*, *abdômen* (q. v.), *câmbio*, *cântico*. 3. Tom de voz; inflexão, timbre: **↑** “Por volta de onze horas, um *acento* desconhecido na voz, Teixeira gritou por Inocência.” (Orígenes Lessa, *Rua do Sol*, p. 244.) 4. *E. ext.* Destaque, realce, relevo: **↑** “É uma das características inglesas realizar as maiores modificações na estrutura social ou política do país sem colocar jamais o *acento* da inovação sobre as suas resoluções.” (Lindolfo Collor, *Europa 1939*, p. 143.) 5. Consonância, harmonia: **♫** *Embalava o filho com os ternos acentos do seu canto*. 6. *Fot.* Acentuação (3). 7. Sotaque (2): **↑** “Era do Porto, do Poorto, como ela dizia, porque nunca perdera o seu *acento* minhoto” (Eça de Queirós, *O Primo Basílio*, p. 162). [Cf. *assento*, do v. *assentar*, e s. m.] ◆ **Acento agudo.** *E. Ling.* V. *acento* (2). **Acento circunflexo.** *E. Ling.* V. *acento* (2). **Acento de altura.** *E. Ling.* *Acento* (1) caracterizado por uma variação na altura melódica, decorrente de uma variação na frequência de vibração das cordas vocais; *acento musical*. **Acento de intensidade.** *E. Ling.* *Acento* (1) que, pela maior intensidade, distingue uma sílaba de sílabas contíguas. **Acento de ritmo.** *E. Ling.* O resultante do modo por que se cadencia a dicção. **Acento diferencial.** *E. Ling.* O *acento* (agudo ou circunflexo) que se usava sobre as vogais *a*, *e* e *o* em alguns vocábulos tônicos (*pára*, verbo; *pêlo*, s.m.; *pêlo*, verbo) ou que ainda se usa em *pôr* (verbo) para distingui-los de homônimos átonos (respectivamente, *para*, prep.; *pelo*, combinação de prep. e art.; *por*, prep.); o *acento* (circunflexo) que se usa sobre o *o* fechado dos vocábulos tônicos, como, p. ex., em *pôde* (3ª pess. sing. pret. perf. ind. do v. *poder*), para distingui-lo de *pode* (3ª pess. sing. pres. ind. desse mesmo verbo), e *fôrma* (pl. *fôrmas*), para distingui-lo de *forma* (pl. *formas*) ou ainda em *dêmos* (1ª pess. pl. pres. subj.), para distingui-lo de *demos* (1ª pess. pl. pret. perf. ind.). [V. obs. no verbete *fôrma*.] **Acento enfático.** *E. Ling.* Inflexão de voz com que, no discurso, se dá maior força de expressão a uma palavra ou frase. **Acento grave.** *E. Ling.* V. *acento* (2). **Acento musical.** *E. Ling.* *Acento* de altura. **Acento oratório.** Inflexão de voz da pessoa de quem fala para expressar e comunicar aos ouvintes os sentimentos ou afeto de que deve estar possuído; *acento patético*. **Acento patético.** *Acento* oratório. **Acento postigo.** *Tip.* Sinal fundido separadamente, para integrar fontes desprovidas de letras acentuadas. **Acento primário.** *E. Ling.* Num vocábulo, o *acento* de maior intensidade. [Cf. *acento secundário*.] **Acento provincial.** Inflexão de voz característica dos naturais dum província, estado ou região dum país. **Acento secundário.** *E. Ling.* Num vocábulo extenso, e em geral derivado, o *acento* que recai numa ou mais sílabas subtônicas, como, p. ex., em *resolutamente*, na sílaba *-lu-*, e em *indubitavelmente*, nas sílabas *-du-* e *-ta-*. [Cf. *acento primário*.] **Acento tônico.** 1. *E. Ling.* Numa palavra, o *acento* predominante. 2. O aspecto mais significativo, a ideia predominante, o ponto fundamental: **↑** “Eu, porém, não tinha uma parcela de legitimismo de direito divino; minha caracterização, o *acento tônico*, era outra: *liberal*, não no sentido passageiro, político, da expressão, mas no seu sentido humano, eterno” (Joaquim Nabuco, *Minha Formação*, p. 303).

(FERREIRA, 2009, p. 28)⁹³.

⁹³ Em anexo.

assento. [Dev. de *assentar*.] **S. m.** 1. Objeto ou lugar em que a gente se senta. 2. Lugar em que alguma coisa está assente; base. 3. Tampo de cadeira, banco, sofá, etc. 4. V. *nádegas*. 5. *P. ext.* Parte da roupa à altura das nádegas; fundilho: *Foi sentar-se na praia e ficou com o assento todo molhado.* 6. Residência, habitação, morada. 7. Anotação, registro, apontamento. 8. Termo de qualquer ato oficial. 9. Estabilidade, firmeza. 10. Bom senso, ponderação, juízo. 11. Tranquilidade de espírito, sossego, descanso. 12. Lugar onde se erige um edifício. 13. Face de uma pedra de cantaria que se apoia diretamente no chão ou na pedra de baixo. 14. *Jur.* Categoria de bens, atos ou fatos jurídicos, atividades econômicas ou profissionais, etc., que são objeto de tributação. 15. *Bras.* V. *assentado* (6). 16. *Bras. Rel.* Pequena construção retangular levantada fora do terreiro para morada de orixás: *pedra dos orixás.* 17. *Bras. Rel.* Assentamento (5). [Cf. *assento*, do v. *assentar*, e *acento*, s. m.] ♦ **Assento etéreo.** O Céu; o Paraíso: *"Se lá no assento etéreo, onde subiste, / memória desta vida se consente, / não te esqueças daquele amor ardente / que já nos olhos meus tão puro viste."* (Luís de Camões, *Rimas*, p. 172). **De assento.** Que tem compostura; bem-comportado: *"Isto foi noutro tempo. Ela agora é moça de assento."* (Xavier Marques, *Praieiros*, p. 98.)

(FERREIRA, 2009, p. 211).

Vejamos que no par de homófonos fotocitados há o registro das respectivas informações remissivas: [Cf. *assento*, do v. *assentar*, e s.m.] e [Cf. *assento*, do v. *assentar*, e *acento*, s.m.] (FERREIRA, 2009, p. 28 e 211).

O DHG (HOUAISS, 2009), por sua vez, também explicita o fenômeno homonímico de natureza homófona ao informar ao final do verbete tratar-se de um HNH utilizando-se de um círculo com um ponto no centro seguido da abreviatura HOM, como podemos visualizar nos verbetes que se seguem:


cela *s.f.* (sXIII) **1** diminuto quarto de dormir; alcova, recâmara **2** nos conventos, aposento de um religioso **3** nas penitenciárias e estabelecimentos afins, compartimento de prisioneiro(s) **4** *p.ext.* qualquer cômodo de reduzidas dimensões **5** *p.ext.* pequena casa; casinhola **6** *p.ext. ant.* casa no campo, cujo(s) habitante(s) cuidava(m) da lavoura das terras de um mosteiro **7** *p.ext. ant.* casa em que se recolhiam mulheres para seguir uma vida pia e penitente **8** ARQ câmara principal dos templos clássicos, aonde somente os sacerdotes tinham acesso **9** ARQ toda a estrutura central de um templo clássico; nave **10** ENT APIC m.q. *ALVÉOLO* ('cavidade da colmeia') ⊙ ETIM lat. *cella,ae* 'lugar em que se guarda alguma coisa, despensa, adega, celeiro, pequeno compartimento, casinha' ⊙ SIN/VAR ver sinonímia de *quarto* ⊙ HOM *sela*(fl.selar e s.f.); *celas*(pl.) / *selas*(fl.selar e pl.sela [s.f.])

(HOUAISS, 2009, p. 433).

sela *s.f.* (sXIII) peça de couro posta sobre o lombo da cavalgadura, sobre a qual senta o cavaleiro e na qual são presos outros apetrechos dos arreios ◊ **s. bastarda** a que tem dois arções • **s. turca** ou **túrcica** ANAT face superior do corpo do osso esfenoide que forma a fossa hipofisária, onde está contida a hipófise • **andar na s. p.metf.** **1** estar em posição elevada ou de mando, em relação aos outros **2** estar convicto de conseguir o que deseja • **de** ou **com a s. na barriga** *infrm.* em situação de extrema penúria, de miséria ⊙ GRAM *dím.irreg.:* selim, selote ⊙ ETIM lat. *sella,ae* 'cadeira, assento' ⊙ COL selaria ⊙ HOM *sela*(fl.selar)


(HOUAISS, 2009, p. 1723).

Nos dois dicionários escolares: DHCE (HOUAISS, 2011) e DUPC (BORBA, 2011), também identificamos informações homonímicas de natureza homófona no final de ambos pares de HNH.

O DHCE (HOUAISS, 2011) expõe o fenômeno em forma de remissão indicada pelo símbolo  e também com a marcação “cf.”: conferir, como podemos visualizar em *cerrar/serrar*.


cer.rar *v.* {mod. 1} *t.d. e pron.* **1** unir duas ou mais partes de, impedindo que passe ar, luz etc.; fechar(-se) ↗ abrir(-se), descerrar(-se) □ *t.d.* **2** bloquear abertura de; tapar ↗ abrir **3** unir com força; apertar ↗ soltar □ *int. e pron.* **4** cobrir(-se) de névoa (o tempo); escurecer ↗ abrir ↗ cf. *serrar* [ETIM: esp. *cerrar*, do lat.tar. *serāre*, de *sera* 'fechadura, ferrolho']

(HOUAISS, 2011, p. 182).


ser.rar v. {mod. 1} *t.d. e int.* cortar com serra ou serrote  cf. *cerrar* [ETIM: lat. *serro,as,āvi,ātum,āre* 'serrar', der. de *serra,ae* 'serra']

(HOUAISS, 2011, p. 857).

No DUPC (BORBA, 2011), podemos detectar o tratamento homonímico de HNH também ao final do verbete, com a marcação Cp, que significa *Compare*. Além dessa abreviatura, tem o símbolo em forma de círculo que figura antes da marcação mencionada, significando, pois, destaque, em que é ressaltada alguma característica linguística da palavra. Vejamos as unidades léxicas *coser/cozer*.

COSER *co-ser* **Vt** 1 unir com pontos de agulha; costurar: *Minha mãe cosia um vestido em poucas horas.* 2 (*Coloq*) furar (com balas ou com faca): *Co-seram o indivíduo a facadas.* [Pron] (+a) 3 encostar-se; grudar-se: *Durante o tiroteio as pessoas cosiam-se às paredes.*  Cp **cozer**.

(BORBA, 2011, p. 353).

COZER *co-zer* **Vt** 1 preparar ao fogo ou ao calor; submeter à ação do fogo; cozinhar: *Não se aconselha cozer as verduras.* 2 (*Lus*) assar: *cozer pão; cozer bolo* **Vi** 3 ficar cozido: *O feijão leva mais tempo para cozer.*  (i) Cp **coser**. (ii) Conjug.: irreg., grupo XXV.

(BORBA, 2011, p. 355 - 356).

Pelas descrições e reflexões realizadas, demonstramos que distintos são os posicionamentos teóricos e consequentes práticas no processo de elaboração de dicionários. Especificamente no tratamento das ULH, identificamos procedimentos lexicográficos que julgamos problemáticos para o aprendiz de línguas.

Retomando as questões que levantamos para o alcance de nossos objetivos, quais sejam:

- i) os diferentes tipos de homônimos são contemplados nos diversos tipos de dicionários?;
- ii) as distintas formas de tratamento homonímico em dicionários atendem às necessidades do aprendiz de línguas, de acordo com o nível de competência na língua em que o estudante se encontra?

- iii) das formas de tratamento existentes no tipos de dicionários analisados, haveria alguma que pudesse contribuir para o desenvolvimento da competência léxica do brasileiro aprendiz de espanhol?

Chegamos as seguintes conclusões:

- i) a amostra dos diferentes tipos de homônimos não são contemplados na maioria dos repertórios lexicográficos analisados e, quando são, não possuem um tratamento coerente com as informações disponíveis nas páginas iniciais;
- ii) conseqüentemente, a incoerência mencionada na conclusão anterior pode dificultar um aprendizado mais satisfatório e pragmático dessas unidades léxicas;
- iii) os tratamentos homonímicos que julgamos pertinentes, a exemplo daqueles dos dicionários de língua portuguesa analisados, embora contemplem todos os tipos de homônimos e apresentem disposições na macroestrutura coerentes com os princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia geral, não consideramos adequadas, em termos de organização didática, para obras lexicográficas destinadas a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, pois as ULH figuram distantes umas das outras, o que percebemos, pela nossa experiência em sala de aula, não levar o aluno a percebê-la de forma espontânea e rápida ao pesquisar uma das formas homônimas em questão.

Com base em nossas descrições e reflexões, descrevemos e explanamos na próxima seção os parâmetros de organização para a hiper, a macro e a microestruturas de formas homônimas em espanhol para dicionários pedagógicos de espanhol como língua estrangeira, mais especificamente para aprendizes brasileiros da língua.

Esperamos, assim, poder contribuir com os estudos lexicográficos existentes, em especial os relacionados a vertente pedagógica. Salientamos, outrossim, que nossa proposta ainda que seja direcionada a dicionários pedagógicos impressos, é possível que seja aplicada a dicionários em suporte eletrônico, por exemplo, desde que com as adaptações necessárias.

7 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS DE FORMAS HOMÔNIMAS PARA DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS DE E/LE

As reflexões realizadas nas seções anteriores levaram-nos à assertiva dos parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais apresentados nesta tese, possibilitando um dicionário pedagógico monolíngue, bilíngue ou semibilíngue com tratamento homonímico padronizado e mais didático.

Pretendemos, assim, que o estudante brasileiro de espanhol tenha fácil acesso às explicações sobre a homonímia, tanto nas páginas iniciais do dicionário, ao buscar informações de uso da obra, quanto nos verbetes homonímicos que, organizados didaticamente, permitirão ao aprendiz adquirir conhecimentos linguísticos de diferentes ordens a respeito das formas homônimas contempladas na macroestrutura da obra.

A esse respeito, destacamos as palavras de Zavaglia (2012, p. 253) para quem “a coerência interna e a padronização das microestruturas dos verbetes é algo imprescindível para o bom uso de um dicionário, dado que facilita a absorção do conteúdo das informações de forma linear, ou seja, sem desvios e complicações”.

A literatura sobre Lexicografia Pedagógica (LEXPED) tem proporcionado ao mundo acadêmico estudos que versam sobre a importância de repertórios lexicográficos que tenham o aprendiz de línguas, e suas necessidades, como principal ponto de partida para o processo de elaboração dessas obras.

No caso de dicionários pedagógicos de E/LE direcionados a brasileiros, aqui nos referimos aos monolíngues, bilíngues e semibilíngues, as informações possíveis de serem disponibilizadas na obra devem primar pela objetividade e clareza nas apresentações macroestruturais e microestruturais, em especial. Desse modo, não consideramos pertinentes inquietações relacionadas à extensão da obra em termos de macroestrutura, uma vez que a intenção é possibilitar dicionários pedagógicos organizados de forma didática para atender ao público aprendiz da língua.

Nesse contexto, Biderman (1998, p. 6) ressalta que é melhor que se dilate a macroestrutura, “garantindo a clareza da informação” que se queira apresentar ao consulente do que pecar pela falta dela. A lexicógrafa enfatiza ainda que “do ponto de vista do ensino e do aprendizado do vocabulário, pareceu-me melhor pecar pelo excesso”. A autora refere-se ao *Dicionário Didático de Português*, uma obra publicada em 1998, classificada como escolar e que tem os alunos da educação básica como público-alvo.

Comungamos do pensamento de Biderman pela pertinência nele contida no âmbito da LEXPED, posto que o aprendiz é o principal objetivo da obra, caracterizado pelo que podemos chamar de atividade-fim no âmbito da Lexicografia. Ademais, o dicionário pedagógico geralmente já é de menor tamanho, tanto em quanto suporte (livro de papel) como em sua macroestrutura, o que viabiliza um tratamento mais atento às ULH.

Campos Souto e Pérez Pascual (2003) discorrem sobre “la naturaleza pedagógica” dos distintos dicionários existentes e ponderam que

Nenhum dicionário deve ser elaborado sem ter as necessidades de seus usuários como objetivo principal. Este problema é realmente imperdoável nestas obras: ao redigir um dicionário deste tipo, deve-se primar pelo esmero para efetuar uma adequada seleção do léxico (já que o repertório haverá de incluir aquelas palavras que os estudantes necessitam ou usam, por exemplo, aquelas que encontram nos livros de textos). Nestas obras deve-se preocupar especialmente com a clareza e a simplicidade: devem contar com uma abundante e apropriada exemplificação, com ilustrações, empregar uma tipografia atrativa (um tamanho de letra grande e o jogo de cores agiliza a consulta) e as definições têm que empregar vocábulos inteligíveis. A inclusão de indicadores gramaticais e de observações sobre as relações que mantêm umas palavras com as outras (sinônimos, antônimos, famílias léxicas) afirmam os conhecimentos sobre o vocabulário do estudante⁹⁴ (CAMPOS SOUTO; PÉREZ PASCUAL, 2003, p. 75, tradução nossa).

As palavras dos autores supracitados e também de outros já referenciados nas seções anteriores, a exemplo de Hernández (1989, 1998, 2003), Krieger (2007, 2011, 2012, 2016), Nadin (2013, 2016), Castillo Carballo (2003), Tarp (2008), Welker (2004, 2008), Xatara, Bevilacqua e Humblé (2008) e Zavaglia (2012), juntamente com nossa experiência como professor de língua espanhola e língua portuguesa, permitem-nos evidenciar a necessidade do tratamento aqui exposto. Outrossim, para a LEXPED tais parâmetros resultam em mais um avanço nas investigações da área, possibilitando dicionários pedagógicos organizados de forma mais didática.

As ULH, como já discutido na Seção 6, nem sempre são dispostas de forma sistemática, homogênea, seguindo um padrão de organização. A maioria dos autores que

⁹⁴ Ningún diccionario debe realizarse a espaldas de las demandas de los usuarios, pero este defecto es realmente imperdonable en estas obras: al redactar un diccionario de este tipo debe extremarse el esmero para efectuar una adecuada selección del léxico (ya que el repertorio habrá de incluir aquellas palabras que los escolares necesitan o usan, por ejemplo, aquellas que encontrarán en los libros de textos). En estas obras ha de procurarse especialmente la claridad y la sencillez: deben contar con una abundante y apropiada ejemplificación, con ilustraciones, emplear una tipografía atractiva (un tamaño de letra grande y el juego de colores agilizan la consulta) y las definiciones tienen que emplear vocablos inteligibles. La inclusión de indicaciones gramaticales y de observaciones sobre las relaciones que mantienen unas palabras con otras (sinónimos, antónimos, familias léxicas) afianzarán los conocimientos sobre el vocabulario del estudiante (CAMPOS SOUTO; PÉREZ PASCUAL, 2003, p. 75).

versam sobre o assunto, da mesma forma, nem sempre possuem posicionamento afins, como já demonstrado na Seção 4.

De todos os assuntos abordados, salientamos neste momento que as decisões a serem tomadas para a elaboração de uma obra lexicográfica pedagógica necessitam estar em consonância com as necessidades do aprendiz e com a função que a obra deve desempenhar. Em concordância com essa prerrogativa, nossa proposta tem o aprendiz brasileiro de E/LE que se encontra nos níveis inicial e intermediário de aprendizagem da língua como o público-alvo. Em face disso, o tratamento de ULH proposto possui as orientações que descrevemos na sequência.

7.1 Das informações sobre o tratamento homonímico nas páginas iniciais

As páginas iniciais de um dicionário, conhecidas também como *front matter*, possibilitam informações de diferentes ordens, como já elucidamos na Subseção 6.1.2. Para os dicionários pedagógicos em especial, essa parte da obra adquire a importante função de propiciar informações claras e precisas sobre o tratamento de todo o léxico registrado na obra. Em se tratando de ULH, mais especificamente, explicações sobre quais unidades léxicas são consideradas homônimas, bem como sua representação no repertório lexicográfico pedagógico em questão se fazem indispensáveis, em decorrência de suas características semânticas, ortográficas e funcionais.

Em nossa proposta, tais informações nas páginas iniciais adquirem as seguintes características:

- i) Explicações sobre o fenômeno homonímico, de forma que o potencial consulente possa entender o que são os homógrafos homófonos e os homófonos não homógrafos em todas suas possibilidades.
- ii) Informações relacionadas ao registro dessas unidades léxicas na macroestrutura da obra;
- iii) Exemplos da representação dessas ULH no dicionário.
- iv) Coerência entre as informações homonímicas disponíveis nas páginas iniciais e o registro delas na macroestrutura do repertório lexicográfico.

Ressaltamos que tais orientações podem e devem receber acréscimos e adaptações, a depender dos objetivos do lexicógrafo em relação ao público-alvo. Desse modo, a

possibilidade de repertórios lexicográficos organizados de forma mais didática será uma realidade que tem sido cultivada no meio acadêmico, como demonstramos na subseção 2.5.3.

7.2 Da organização de formas homógrafas homófonas para dicionários monolíngues

Retomando definições apresentadas em outras seções, lembramos que os homógrafos homófonos, a exemplo dos analisados na Seção 6, possuem mesma grafia e mesma pronúncia. Pela falta de padronização no registro dessas unidades léxicas em cada dicionário analisado que tem o espanhol como língua de partida, evidenciamos não ser possível considerar tal procedimento ao elaborarmos nossos parâmetros de organização hiper, macro e microestrutural, pois os aprendizes de E/LE em suas distintas situações de aprendizagem, em especial, precisam de repertórios lexicográficos organizados sistematicamente e de forma coerente com o planejamento da obra.

A esse respeito, salientamos as palavras de Fuentes Morán (1997) que, no fim dos anos 90 já chamava a atenção para as questões referentes às estruturas textuais no dicionário. A autora destaca a importância de haver homogeneidade no texto lexicográfico, isto é:

Homogeneidade, entendida como o resultado da aplicação sistemática no dicionário a partir do plano estabelecido para sua elaboração. A homogeneidade do dicionário pode acontecer de diferentes maneiras e se manifesta, por exemplo, no emprego das mesmas abreviaturas para proporcionar informações iguais, dos mesmos tipos de registros impressos para segmentos de verbetes iguais etc. Por meio da homogeneidade do dicionário, facilita-se a interpretação da informação nele apresentada⁹⁵ (FUENTES MORÁN, 1997, p. 47, tradução nossa).

Por meio dos parâmetros elaborados nesta tese, apresentamos uma proposta de homogeneidade no tratamento de ULH para dicionários pedagógicos, uma vez que demonstramos pelas análises realizadas não haver, ao menos no conjunto de obras analisadas, um padrão organizacional dessas unidades léxicas no interior de cada obra. Além disso, em 90% (noventa por cento) dos repertórios lexicográficos que utilizamos para nossa pesquisa, os HV não foram contemplados, como demonstramos na subseção 5.2.1.

⁹⁵ “Homogeneidad, entendida como el resultado de la aplicación sistemática en el diccionario del plan prescrito para su elaboración. La homogeneidad del diccionario puede describir en diferentes planos y se manifiesta, p. ej., en el empleo de las mismas abreviaturas para proporcionar informaciones iguales, de los mismos tipos de imprenta para segmentos de artículo iguales, etc. A través de la homogeneidad del diccionario se facilita la interpretación de la información presentada en éste” (FUENTES MORÁN, 1997, p. 47).

Enfatizamos, nesse contexto, que o dicionário pedagógico precisa permitir aos seus possíveis consulentes informações que lhes proporcionem uma aprendizagem mais autônoma em momentos de produção ou recepção de textos.

Diante dessa realidade, propomos que os homógrafos homófonos sejam registrados de acordo com as seguintes orientações:

- i) Em entradas distintas e com algum tipo de destaque, possibilitando ao potencial consulente o fácil e rápido acesso aos valores homonímicos da palavra pesquisada.
- ii) Contemplar não só os HN, como também os HV em suas possíveis formas. Para ambos os casos, apresentar definições e exemplos de usos.
- iii) As unidades léxicas com valores polissêmicos precisam figurar sempre reagrupadas no verbete que mantém algum tipo de relação semântica. Assim, a distinção entre homonímia e polissemia poderá ser percebida com maior facilidade pelo potencial consulente da obra.
- iv) As locuções devem ser registradas logo na sequência do último exemplo referente à última acepção da palavra-entrada que mantém algum tipo de relação semântica, e precedidas de algum tipo de sinal indicando sua categorização enquanto unidade léxica.

A título de exemplo, organizamos verbetes para dicionários monolíngues, bilíngues e semibilíngues, de acordo com os parâmetros apresentados nesta subseção e a partir das ULH utilizadas em nossas análises. Para tanto, as definições e exemplos de uso empregados nos verbetes foram elaborados, retirados ou adaptados de três fontes:

- i) *Corpus* composto por aproximadamente 500 mil unidades léxicas oriundo de gêneros textuais disponíveis em livros didáticos de língua espanhola, publicados entre 1999 e 2012, que foram elaborados para um público bem específico, o aprendiz brasileiro do ensino médio, no âmbito do GPEL - Grupo de Pesquisa em Estudos do Léxico: descrição e ensino, sob a coordenação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.
- ii) CREA – *Corpus de Referencia del Español Actual*, disponível na página da *Real Academia Española*, que possibilita o acesso a um conjunto de textos de diversas

procedências, de onde é possível extrair informações relacionadas ao léxico da língua espanhola, a exemplo do significado das palavras e seus contextos de uso.

iii) González (2005) - dicionário de espanhol para estrangeiros.

Nessa perspectiva, as entradas do dicionário, de acordo com os parâmetros apresentados, poderão adquirir a seguinte estrutura de verbete-modelo para dicionários monolíngues pedagógicos:

Ho.mô.ni.mo (homógrafo homófono) clas.gram.¹, clas.gram² (**para cada classe gramatical, uma nova entrada**). *Marca diatópica*⁹⁶. Definição: *ejemplos de uso*, a partir de *corpus* representativo da língua. Valores polissêmicos reagrupados em cada verbete com respectivas definições e exemplos. Locuções com respectivas definições e, quando possível, exemplos. // *locução*¹. // *locução*² etc.

ban.co¹ s.m. **1** Asiento largo o estrecho, con o sin respaldo, en que pueden sentarse una o más personas: *Cogí el libro, me senté en un banco y, apoyándolo en un atril, comencé a leerlo* (CREA/RAE). **2** Soporte o madero grueso que se utiliza como mesa de trabajo: *El carpintero trabaja sobre el banco con la madera* (GZ). // **banco de arena**: elevación del fondo de un río que impide o dificulta la navegación: *No es posible navegar este río por causa del prolongado banco de arena* (ADCREA).

ban.co² s.m. **1** Institución que comercia con dinero, lo acepta como depósito o lo presta con interés, así como realiza operaciones comerciales como pagos, ahorros, inversiones etc: *Me fui al banco a pagar una cuenta* (ADCGPEL). **2** Establecimiento en que se conservan órganos u otros elementos del cuerpo para posterior utilización en trasplantes o en operaciones médicas: *banco de sangre, banco de espermia* (EP). // **banco de datos**: en informática, conjunto de datos relativos a un tema o a una materia organizado de manera que pueda ser consultado por los usuarios y estructurado en una base de datos: *El hospital*

⁹⁶ As marcas diatópicas visam situar o consulente quanto ao uso de determinadas palavras em algumas regiões geográficas. Em *banco*⁴ v., por exemplo, temos uma lexia de uso corrente no Uruguai e na Argentina que é utilizada para referir-se ao ato de pagar os gastos de alguém em uma saída coletiva. O não aparecimento desse tipo de informação na maioria dos verbetes apresentados com esta tese significa que a ULH em questão trata-se de uma palavra de uso geral na língua.

tiene un banco de datos de todos los clientes/enfermos (ADGZ). // **banco de hielo**: gran extensión de agua congelada y de origen polar: *Los bancos de hielo en las regiones oceánicas polares suelen ser gruesos* (EP).

ban.co³ s.m. Conjunto numeroso de peces de la misma especie que nadan juntos: *un banco de atunes* (EP).

ban.co⁴ v. Arg. y Ur. Primera persona de presente de indicativo del verbo *bancar*: *De regalo, banco los gastos de tu cumpleaños* (EP).

co.ma¹ s.m. Estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la conciencia, de la sensibilidad y de la capacidad de movimiento, y que se presenta como consecuencia de algunas enfermedades o lesiones cerebrales: *El guardia herido sigue en el hospital en coma* (ADCGPEL).

co.ma² s.f. **1** En ortografía, signo gráfico de puntuación (,) que indica una pausa breve en un discurso escrito: *Llevé libros, cuaderno, bolígrafos y goma para la escuela* (EP). **2** En matemáticas, signo gráfico (,) que se coloca a la derecha de un número para separar las unidades de los decimales: *En los países de lengua inglesa, se utiliza el punto decimal (3.5) en lugar de la coma decimal (3,5)* (ADCGPEL).

co.ma³ v. **1** Tercera persona de presente de subjuntivo del verbo *comer*: *El médico quiere que yo coma alimentos integrales* (EP). **2** Modo imperativo afirmativo en tercera persona del verbo *comer*: *Pedrito, ¡coma más legumbres!* (EP). // **sin faltar una coma**: coloquial. Literalmente y sin omitir detalle o de manera minuciosa o perfecta: *El emisorio repitió el mensaje sin faltar una coma* (EP).

ga.to¹, **ta** s. **1** Mamífero felino y carnívoros, doméstico, de cabeza redonda, lengua muy áspera y pelo espeso y suave, que es muy hábil cazando ratones: *Los gatos maúllan cuando tienen hambre* (ADCGPEL). **2** Coloquial. Persona que ha nacido en Madrid (ciudad española): *Fui a tomar unas cañas con unos gatos* (GZ). // **a gatas**: coloquial. Apoyando las manos y las rodillas en el suelo: *El niño todavía no sabe andar y va a gatas* (GZ). // **cuatro gatos**: poca gente: *Solo había cuatro gatos en esa discoteca* (GZ). // **dar gato por liebre**: coloquial. Engañar dando una cosa de poca calidad por otra mejor: *Me dieron gato por liebre al comprar este coche de segunda mano* (GZ). // **gato de Angora**: el de la raza que se caracteriza por tener el pelo muy largo: *El gato de Angora es originario de Asia* (GZ). // **gato montés**: mamífero felino y carnívoros, de mayor tamaño que el gato doméstico, de color gris con rayas más oscuras: *El gato montés vive en montes españoles* (GZ). // **haber gato encerrado**: coloquial. Haber algo oculto o secreto: *En su negocio hay gato encerrado* (GZ). // **llevarse el gato al agua**: coloquial. En un enfrentamiento, triunfar o

- salir victorioso: *La tenista francesa se llevó el gato al agua* (GZ).
- ga.to**² s. m. Máquina compuesta de un engranaje, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura: *Para cambiar la rueda pinchada hay que levantar el coche con el gato* (GZ).
- lla.ma**¹ s.f. **1** Masa gaseosa, gas encendido que arde y se eleva desprendiendo luz y calor: *Las llamas del incendio eran muy altas* (EP). **2** Viveza o intensidad de un sentimiento o deseo: *La llama de su amor me vuelve loco* (ADGZ).
- lla.ma**² s.f. Mamífero rumiante con pelo de color marrón claro y orejas largas y erguidas, de cuello largo y propio de los Andes que se utiliza como animal de carga y del que se obtiene leche, carne y lana: *La llama es un animal de la familia de los camellos* (ADGZ).
- lla.ma**³ v. **1** Tercera persona de presente de indicativo del verbo *llamar*: *El niño llama a su mamá siempre que tiene hambre* (EP). **2** Modo imperativo de segunda persona del verbo *llamar*: *Por favor, llama a su patrón, necesito hablarle a él sobre lo ocurrido en el depósito de la tienda* (EP).
- vi.no**¹ s.m. **1** Bebida alcohólica que se obtiene de la fermentación del zumo de las uvas exprimidas: *Una buena comida debe acompañarse con un buen vino* (GZ). // **vino blanco**: el de color dorado (ADGZ). // **vino clarete**: el tinto claro (ADGZ). // **vino generoso**: el que es más fuerte y añejo que el común (ADGZ). // **vino moscatel**: el de sabor muy dulce, que se obtiene de la uva moscatel (ADGZ). // **vino rosado**: el de color rosado (ADGZ). // **vino tinto**: el de color muy oscuro (ADGZ).
- vi.no**² v. irreg. Tercera persona de pretérito perfecto simple del verbo *venir*: *Juan vino a Madrid para estudiar español* (EP).

Pelos verbetes apresentados, nota-se que as cinco ULH homógrafas homófonas foram organizadas segundo os parâmetros propostos, de forma que para cada valor homonímico que a unidade léxica possui, há uma entrada com a numeração sobrescrita, destacando o caso e indicando haver na sequência da macroestrutura outra lexica de mesma grafia, mas com significado diferente.

Nas ULH em que há casos de formas verbais em determinado tempo e modo, como em *banco*, *coma*, *llama* e *vino*, pode-se visualizar claramente seus respectivos valores e funções. Primeiro porque todas as lexias homônimas foram registradas em entradas separadas, como destacado no parágrafo anterior, segundo, pelas explicações metalinguísticas da forma verbal, seguidas de exemplos de uso.

Os valores polissêmicos e as locuções, por sua vez, foram reagrupados no verbete referente à entrada que matém algum tipo de relação semântica. Desse modo, os valores homonímicos e polissêmicos ficam em evidência para o aprendiz quando realiza a busca de uma das ULH em questão.

7.3 Da organização de formas homófonas não homógrafas para dicionários monolíngues

Os homófonos não homógrafos, como já explicados nas seções anteriores, possuem mesma pronúncia e grafia diferente. Para Hernández (1989) e Castillo Carballo (2003), tais unidades léxicas não requerem tratamento especial, por já fazerem parte da macroestrutura da obra que costuma ser organizada em ordem alfabética.

Nós defendemos, entretanto, que os dicionários pedagógicos tenham um tratamento diferenciado para os HNH pois, como já destacamos na Seção 6, os alunos aprendizes de línguas soem ter dificuldades não somente quanto aos significados das palavras, mas, também, em relação a sons iguais para grafias distintas. Nesse cenário, propomos as seguintes orientações para os HNH:

- i) Registrar o par de homófonos não homógrafos (HNH) em entradas distintas, de acordo com a ordem alfabética, como na maioria dos dicionários. Porém, o respectivo HNH correspondente deve figurar como *nota remissiva*, abaixo da cabeça do verbete; preceder de algum símbolo que remeta atenção ou algum aspecto da unidade léxica em questão; haver remissão à página em que a unidade homófona não homógrafa está registrada na macroestrutura da obra; e dispor de *Medioestructura* com exemplos de uso para o par de HNH. Desse modo, tem-se: *alagar* – palavra-entrada; *halagar* – nota remissiva; e vice-versa.
- ii) Destacar em negrito e itálico ou outra forma de destaque a letra que graficamente é diferenciada, mas que possui mesma pronúncia, a exemplo de *tubo/tuvo*.
- iii) Do mesmo modo que nos homógrafos homófonos, contemplar também os HV em suas possíveis formas conjugadas e de infinitivo com suas respectivas definições e exemplos de uso.

iv) Registrar as possíveis locuções logo na sequência do último exemplo referente à última aceção da palavra-entrada que mantém algum tipo de relação semântica, e precedidas de algum tipo de sinal indicando sua categorização enquanto unidade léxica.

De acordo com as orientações apresentadas, os homófonos não homógrafos do dicionário poderão ser registrados a partir da seguinte estrutura de verbete-modelo:

Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram. *Marca Diatópica*. Definição: *exemplos de uso*, a partir de *corpus* representativo da língua. Valores polissêmicos reagrupados no verbete que possui relação semântica e com respectivas definições e exemplos. Locuções com respectivas definições e, quando possível, exemplos. // *locução*¹. // *locução*² etc.



Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram., seguido da remissão **Véase p. X.**

Exemplo 1. / Exemplo 2.

(Medioestructura com exemplos de uso do par de HNH)

Na sequência, organizamos os cinco pares de HNH a partir das orientações supradescritas. Para as definições e exemplos de uso, utilizamos os mesmos *corpora* referenciados na subseção 7.2.

a.la.gar v. Forma infinitiva del verbo *alagar*. Inundar o llenar de charcos: *Las lluvias de estos días alagaron toda la finca* (ADGZ).



ha.la.gar v. Véase p. X.

Las lluvias **alagan** las planicies de gran extensión (EP). / Me siento muy **halagado** por el éxito que han tenido mis escritos (CREA/RAE).

[*Sequência alfabética da macroestrutura.*]

ha.la.gar v. Forma infinitiva del verbo *halagar*. Dar motivo para satisfacer el orgullo o la vanidad: *Me halaga que vengas desde tan lejos para verme* (ADGZ).




a.la.gar v. Véase p. X.

La fama de malo me **halaga** teatralmente (CREA/RAE). / Las calles planas se **alagan** cuando hay fuertes lluvias (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ba.ca s.f. Soporte que se coloca sobre el techo de un automóvil y que sirve para llevar bultos: *una baca para la tabla de surf* (ADGZ).

 **va.ca** s.f. Véase p. X.

En la **baca** se pone distintos bultos (EP). / La **vaca** muge al pasar por el sendero delante de la finca (ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

va.ca s.f. **1** Hembra del toro: *una vaca lechera* (GZ). **2** Carne de este animal: *un filete de vaca* (GZ). // **vaca loca**: coloquial. La que está afectada por una enfermedad degenerativa del sistema nervioso central: *el mal de las vacas locas* (GZ). // **vaca marina**: (macho/hembra) Mamífero herbívoro acuático de cuerpo grueso y piel grisácea de gran espesor, labio superior muy desarrollado y cuya carne y grasa son muy estimadas: *La vaca marina vive en las desembocaduras de los grandes ríos* (GZ). // **vacas flacas**: Época de dificultades y de escasez: *Como lleguen las vacas flacas no podrás gastar tanto dinero* (GZ). // **vacas gordas**: Época de prosperidad económica: *En época de vacas gordas todos estamos contentos* (GZ).


 **ba.ca** s.f. Véase p. X.

Nuestras **vacas** son para darnos leche y queso (CREA/RAE). / La **baca** de mi coche está llena de equipaje (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

tu.bo s.m. **1** Pieza hueca, de forma generalmente cilíndrica, que suele estar abierta por los dos extremos: *el tubo de escape de un coche* (GZ). **2** Recipiente de forma generalmente cilíndrica, que suele tener uno de sus extremos cerrado y el otro abierto con un tapón, y que sirve para contener sustancias blandas o líquidas: *un tubo de pasta de dientes* (GZ). **3** Metro: *Todos los días me paso dos horas en el tubo* (GZ). **4** Auricular del teléfono: *Descolgué el tubo pero no se oía nada* (GZ). **5** Rulo: *Odio ponerme tubos en el pelo* (GZ). // **por un tubo**: coloquial. Muchísimo: *Tiene dinero por un tubo y vive como un rey* (GZ). // **tubo de ensayo**: el de cristal


que está abierto por uno de sus extremos y que se utiliza en los análisis químicos: *Los técnicos del laboratorio utilizan tubos de ensayo* (GZ).

 **tu.vo** v. irreg. Véase p. X.

La trompeta tiene un **tubo** estrecho doblado dos veces (CGPEL). / Pepa anteayer **tuvo** problemas en su trabajo (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


tu.vo v. irreg. Tercera persona de pretérito perfecto simple del verbo *tener*: *Pedro tuvo prueba el viernes* (EP).

 **tu.bo** s.m. Véase p. X.

En busca de nuevos horizontes, la gente **tuvo** que dejar su historia y su familia (CGPEL). / La trompa tiene un tubo largo que acaba en un pabellón ancho (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

ce.na.do v. Forma nominal del verbo *cenar*. Indica una acción ya realizada, finalizada: *Pablo ya había cenado cuando su novia llegó a su casa* (EP).

 **se.na.do** s. m. Véase p. X.

Disfruté la compañía, ya bien **cenado** y bebido (ADCREA). / El **senado** aprobó una ley de arancel (ADCREA).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

se.na.do s.m. En países con poder legislativo, cámara de representación territorial: *El senado confirma, modifica o rechaza los proyectos de ley aprobados por el congreso de los diputados* (ADGZ).


 **ce.na.do** v. Véase p. X.

El **senado** en Puerto Rico cuenta con 28 miembros (CGPEL). / Ya había cenado cuando mi novio llegó (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

ce.pa s.m. **1** Planta de la videra: *La comarca es famosa por la calidad de sus cepas* (GZ). **2** Tronco


de esta planta: *Las cepas suelen ser retorcidas* (GZ).
3 En una planta, parte de su tronco que se encuentra bajo tierra y unida a las raíces: *El perro escondió el hueso junto a la cepa del árbol* (GZ). // **de buena cepa**: de origen o de cualidades que se consideran buenos: *Es una persona de buena cepa y sé que no me fallará* (GZ). // **de pura cepa**: referido a una persona, que tiene los caracteres propios y auténticos de la clase a la que pertenece: *Su acento demuestra que es gallego de pura cepa* (GZ).

 **se.pa** v. Véase p. X.

La *cepa* es gruesa y horizontal, y de ella surgen los tallos con hojas grandes y desiguales (CREA/RAE). / La profesora aplica la prueba para que *sepa* en qué nivel ubicar el alumno (ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

se.pa v. **1** Primera y tercera persona de presente de subjuntivo del verbo *saber*: *El maestro quiere que el estudiante sepa contestar todas las preguntas* (EP). **2** Modo imperativo de tercera persona: *Permita que alguien lo ayude, sepa que no está solo* (EP).

 **ce.pa** s.m. Véase p. X.

Quiero que *sepa* cuánto me hace bien (CGPEL). / Los *Tamarix* presentan una fácil regeneración vegetativa por brotes de *cepa* y raíz (CREA/RAE).

Os HNH, sobretudo no âmbito dos dicionários destinados a aprendizes de E/LE, não têm recebido tratamento diferenciado em relação às outras unidades léxicas da língua, como podemos visualizar pelas justificativas autorais e análises apresentadas nas seções 4 e 6.

Pelos verbetes referentes aos pares de HNH apresentados como exemplos nesta subseção, percebe-se que os parâmetros propostos para esse caso de homonímia possibilitam-nos o registro de ambas as formas homófonas próximas uma da outra, com remissões objetivas e exemplos de usos para todos os casos de homonímia.

O fato de haver uma *nota remissiva* com referência à página em que o par homófono se encontra, precedido de um símbolo que chame a atenção do consulente, assim como o recurso da *Medioestructura* com exemplos para ambas as formas homófonas, permite ao aprendiz o acesso espontâneo às duas formas gráficas do homófono em questão e, conseqüentemente, seus significados e usos.

Organizados dessa forma, o aluno que tiver dúvida em relação à grafia da palavra *tubo*⁹⁷, por exemplo, se é escrita com **b** ou **v**, poderá saná-la a partir de qualquer uma das formas que vier a pesquisar.

7.4 Da organização de formas homônimas para dicionários bilíngues e semibilíngues

Os dicionários bilíngues e semibilíngues, que por natureza são destinados a aprendizes de línguas, podem seguir os mesmos parâmetros de organização macro e microestruturais apresentados anteriormente, de forma que as características inerentes a essas tipologias lexicográficas não sofram modificações quanto às suas respectivas funções⁹⁸.

Os verbetes para o dicionário bilíngue, de acordo com os parâmetros apresentados com esta tese, diferenciam-se do dicionário monolíngue pelo fato de não haver definição da palavra-entrada. Os verbetes referentes aos dicionários semibilíngues, por sua vez, possuem as mesmas características do dicionário monolíngue pedagógico, conforme demonstramos na subseção 7.2. Porém, com o acréscimo do equivalente após os exemplos de uso.

Desse modo, a estrutura de verbete-modelo e sua aplicação nesses dois tipos de dicionários poderão adquirir a seguinte organização.

- i) **Homógrafos homófonos – dicionários bilíngues:** na direção língua de chegada ~ língua de partida, ou seja: espanhol/português.

Ho.mô.ni.mo (homógrafo homófono em espanhol) clas.gram.¹, clas.gram.² (**para cada classe gramatical, uma nova entrada**). *Marca diatópica*. Equivalente em português (alguma explicação semântica quando necessário): *exemplos de uso na língua espanhola*, a partir de *corpus* representativo da língua. Valores polissêmicos reagrupados em cada verbete com respectivas definições e exemplos. Locuções com respectivos equivalentes ou definições e, quando possível, exemplos. // *locução*¹. // *locução*² etc.

⁹⁷ Em espanhol, as letras **b** e **v** possuem a mesma pronúncia, a saber: /b/. Portanto, adquirem o mesmo som nas realizações *tubo* e *tuvo*.

⁹⁸ Para mais informações sobre as funções e características dos dicionários bilíngues e semibilíngues, sugerimos cf. Carvalho (2001, p. 47-58), Fuentes Morán (1997, p. 44-97), Pirouzan (2009), Model (2009), Climent de Benito (2008).

ban.co¹ s.m. **1** Banco, assento: *Cogí el libro, me senté en un banco y, apoyándolo en un atril, comencé a leerlo* (CREA/RAE). // **banco de arena**: elevación del fondo de un río que impide o dificulta la navegación: *No es posible navegar este río por causa del prolongado banco de arena* (ADCREA).

ban.co² s.m. **1** Banco, instituição financeira: *Me fui al banco a pagar una cuenta* (ADCGPEL). // **banco de dato**: em informática, banco de dados. // **banco de sangre**: banco de sangue. // **banco de peces**: cardume.

ban.co³ v. Arg. y Ur. Banco (primera persona de presente de indicativo): *De regalo, banco los gastos de tu cumpleaños* (EP).

co.ma¹ s.m. Coma (estado patológico): *El guardia herido sigue em el hospital em coma* (ADCGPEL).

co.ma² s.m. **1** Coma (signo gráfico de pontuação (, ,)): *Llevé libros, cuaderno, bolígrafos y goma a la escuela* (EP). **2** Coma (signo gráfico na Matemática (, ,)): *En los países de lengua inglesa, se utiliza el punto decimal (3.5) en lugar de la coma decimal (3,5)* (ADGZ).

co.ma³ v. **1** Coma (primera y tercera de presente de subjuntivo): *El médico queire que yo coma alimentos integrales* (EP). **2** Coma (imperativo): *Pedrito, ¡coma más legumbres!* (EP). // **sin faltar una coma**: sem faltar una vírgula: *El emisario repitió el mensaje sin faltar una coma* (EP).

ga.to, ta¹ s. **1** Gato: *Los gatos maúllan cuando tienen hambre* (ADCGPEL). **2** Gato (coloquialismo que se refiere a pessoa nascida em Madri): *Fui a tomar unas cañas con unos fatos* (GZ). // **a gatas**: andar de gatão, andar de gatinhas, engatinhar: *El niño todavía no sabe andar y va a gatas* (GZ). // **cuatro gatos**: pouca gente: *Solo había cuatro gatos en esa discoteca* (GZ). // **dar gato por liebre**: coloquial. Engañar dando una cosa de poca calidad por otra mejor: *Me dieron gato por liebre al comprar este coche de segunda mano* (GZ).

ga.to² s.m. Macaco: *Para cambiar la rueda pinchada, hay que levantar el coche con el gato* (GZ).

lla.ma¹ s.f. **1** Chama: *Las llamas del incendio eran muy altas* (EP). **2** Chama: *La llama de su amor me vuelve loco* (ADGZ).

lla.ma² s.f. Lhama: *La llama es un animal de la familia de los camellos* (ADGZ).

lla.ma³ v. **1** Chama (tercera persona de presente de indicativo): *El niño llama a su mamá siempre que*

tiene hambre (EP). **2** Chama (imperativo de segunda pessoa): *Por favor, llama a tu patrón, necesito hablarle a él sobre lo ocurrido en el depósito de la tienda* (EP).

vi.no¹ s.m. Vinho: *Una buena comida debe acompañarse con un buen vino* (GZ). // **vino clarete**: o tinto claro. // **vino generoso**: o que é mais forte e anejo que o común. // **vino moscatel**: o de sabor muito doce, que se obtem da uva moscatel. // **vino rosado**: o de cor rosa, rosado. // **vino tinto**: o de cor muito escuro.

vi.no² v. irreg. Veio (tercera persona de pretérito perfecto simples): *Juan vino a Madrid para estudiar español* (EP).

Observemos pela aplicação dos parâmetros à tipologia de dicionário bilíngue, que os verbetes homógrafos homófonos seguem as mesmas orientações gerais apresentadas na subsecção 7.2. Entretanto, adaptados às características do tipo de repertório lexicográfico em questão.

Notemos, pois, que a estrutura de verbete do dicionário bilíngue diferencia-se da estrutura do dicionário monolíngue por não apresentar a definição da ULH, e sim, o equivalente logo após o primeiro enunciado do verbete.

ii) Homógrafos homófonos - dicionários semibilíngues.

Ho.mô.ni.mo (homógrafo homófono) clas.gram.¹, clas.gram.² (**para cada classe gramatical, uma nova entrada**). *Marca diatópica*. Definição: *ejemplos de uso*, a partir de *corpus* representativo da língua. **Equivalente**. Valores polissêmicos reagrupados em cada verbete com respectivas definições, exemplos e equivalentes. Locuções com respectivos equivalentes ou definições e, quando possível, exemplos. // **locução**¹, // **locução**² etc.

ban.co¹ s.m. **1** Asiento largo o estrecho, con o sin respaldo, en que pueden sentarse una o más personas: *Cogí el libro, me senté en un banco y, apoyándolo en un atril, comencé a leerlo* (CREA/RAE). **Banco, assento**. **2** Soporte o madero grueso que se utiliza como mesa de trabajo: *El carpintero trabaja sobre el banco con la madera*. **Banco, bancada** (GZ). // **banco de arena**: elevación del fondo de un río que impide o dificulta la navegación: *No es posible navegar este río por causa del prolongado banco de arena* (ADCREA). **Banco de areia**.

- ban.co**² s.m. **1** Institución que comercia con dinero, lo acepta como depósito o lo presta con interés, así como realiza operaciones comerciales como pagos, ahorros, inversiones etc: *Me fui al banco a pagar una cuenta* (ADCGPEL). **Banco, instituição.** **2** Establecimiento en que se conservan órganos u otros elementos del cuerpo para posterior utilización en trasplantes o en operaciones médicas: *banco de sangre, banco de esperma* (EP). **Banco de sangue, banco de sêmem.** // **banco de datos:** en informática, conjunto de datos relativos a un tema o a una materia organizado de manera que pueda ser consultado por los usuarios y estructurado en una base de datos: *El hospital tiene un banco de datos de todos los clientes/enfermos* (ADGZ). **Banco de dados.** // **banco de hielo:** gran extensión de agua congelada y de origen polar: *Los bancos de hielo en las regiones oceánicas polares suelen ser gruesos* (EP). **Banco de gelo.**
- ban.co**³ s.m. Conjunto numeroso de peces de la misma especie que nadan juntos: *un banco de atunes* (EP). **Banco de atuns, banco de peixes.**
- ban.co**⁴ v. Arg. y Ur. Primera persona de presente de indicativo del verbo *bancar*: *De regalo, banco los gastos de tu cumpleaños* (EP). **Banco.**
- co.ma**¹ s.m. Estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la conciencia, de la sensibilidad y de la capacidad de movimiento, y que se presenta como consecuencia de algunas enfermedades o lesiones cerebrales: *El guardia herido sigue en el hospital en coma* (ADCGPEL). **Coma.**
- co.ma**² s.f. **1** En ortografía, signo gráfico de puntuación (,) que indica una pausa breve en un discurso escrito: *Llevé libros, cuaderno, bolígrafos y goma para la escuela* (EP). **Vírgula.** **2** En matemáticas, signo gráfico (,) que se coloca a la derecha de un número para separar las unidades de los decimales: *En los países de lengua inglesa, se utiliza el punto decimal (3.5) en lugar de la coma decimal (3,5)* (ADGZ). **Vírgula.** // **sin faltar una coma:** coloquial. Literalmente y sin omitir detalle o de manera minuciosa o perfecta: *El emisario repitió el mensaje sin faltar una coma* (EP). **Sem faltar uma vírgula.**
- co.ma**³ v. **1** Tercera persona de presente de subjuntivo del verbo *comer*: *El médico quiere que yo coma alimentos integrales* (EP). **Coma.** **2** Modo imperativo afirmativo en tercera persona del verbo *comer*: *Pedrito, ¡coma más legumbres!* (EP) **Coma.**
- ga.to**¹, **ta** s. **1** Mamífero felino y carnicero, doméstico, de cabeza redonda, lengua muy áspera y pelo espeso y suave, que es muy hábil cazando ratones: *Los gatos maúllan cuando tienen hambre* (ADCGPEL). **Gato, ta.** **2** Coloquial. Persona que ha nacido en Madrid (ciudad española): *Fui a*

- tomar unas cañas con unos gatos* (GZ). **Gato.** // **a gatas:** coloquial. Apoyando las manos y las rodillas en el suelo: *El niño todavía no sabe andar y va a gatas* (GZ). **De gatão, andar de gatinha, engatinhar.** // **cuatro gatos:** poca gente: *Solo había cuatro gatos en esa discoteca* (GZ). **Gato pingado, pouca gente.** // **dar gato por liebre:** coloquial. Engañar dando una cosa de poca calidad por otra mejor: *Me dieron gato por liebre al comprar este coche de segunda mano* (GZ). **Comprar ou vender gato por lebre.**
- ga.to**² s. m. Máquina compuesta de un engranaje, que sirve para levantar grandes pesos a poca altura: *Para cambiar la rueda pinchada hay que levantar el coche con el gato* (GZ). **Macaco.**
- lla.ma**¹ s.f. **1** Masa gaseosa, gas encendido que arde y se eleva desprendiendo luz y calor: *Las llamas del incendio eran muy altas* (EP). **Chama.** **2** Viveza o intensidad de un sentimiento o deseo: *La llama de su amor me vuelve loco* (ADGZ). **Chama.**
- lla.ma**² s.f. Mamífero rumiante con pelo de color marrón claro y orejas largas y erguidas, de cuello largo y propio de los Andes que se utiliza como animal de carga y del que se obtiene leche, carne y lana: *La llama es un animal de la familia de los camellos* (ADGZ). **Lhama.**
- lla.ma**³ v. **1** Tercera persona de presente de indicativo del verbo *llamar*: *El niño llama a su mamá siempre que tiene hambre* (EP). **Chama.** **2** Modo imperativo de segunda persona del verbo *llamar*: *Por favor, llama a su patrón, necesito hablarle a él sobre lo ocurrido en el depósito de la tienda* (EP). **Chama.**
- vi.no**¹ s.m. **1** Bebida alcohólica que se obtiene de la fermentación del zumo de las uvas exprimidas: *Una buena comida debe acompañarse con un buen vino* (GZ). **Vinho.** // **vino blanco:** el de color dorado. **Vinho branco.** // **vino clarete:** el tinto claro. **Vinho botado.** // **vino generoso:** el que es más fuerte y añejo que el común. **Vinho fino.** // **vino moscatel:** el de sabor muy dulce, que se obtiene de la uva moscatel. **Vinho adamado, vinho doce.** // **vino rosado:** el de color rosado. **Vinho rosado.** // **vino tinto:** el de color muy oscuro. **Vinho tinto.**
- vi.no**² v. irreg. Tercera persona de pretérito perfecto simple (pasado acabado) del verbo *venir*: *Juan vino a Madrid para estudiar español* (EP). **Veio.**

Como explicamos no início dessa subseção, os verbetes referentes aos homógrafos homófonos nos dicionários semibilíngues diferenciam-se dos monolíngues especificamente pelo acréscimo do equivalente logo após os exemplos de uso da unidade léxica em questão.

Enfatizamos, nesta oportunidade, a coexistência de dois princípios lexicográficos que se completam, os da Lexicografia Bilíngue e os da Lexicografia Monolíngue. Desse modo,

permite ao aprendiz ter acesso não somente ao equivalente da língua estrangeira em estudo, como também definições e contextos em que a palavra é empregada, por meio dos exemplos.

iii) **Homófonos não homógrafos – dicionários bilíngues.**

Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram. *Marca diatópica*. Equivalente: *exemplos de uso*, a partir de *corpus* representativo da língua. Valores polissêmicos reagrupados em cada verbete com respectivas definições e exemplos. Locuções com respectivos equivalentes ou definições e, quando possível, exemplos. // *locução*¹, // *locução*², etc.



Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram., seguido da remissão **Véase p. X.**

Exemplo 1 / Exemplo 2

(Medioestructura com exemplos de uso do par de HNH)

a.la.gar v. Alagar. (forma infinitiva do verbo *alagar*):
Las lluvias de estos días alagaron toda la finca
(ADGZ).



ha.la.gar v. Véase p. X.

Las lluvias **alagan** las planicies de gran extensión (EP).
/ Me siento muy **halagado** por el éxito que han tenido
mis escritos (CREA/RAE).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

ha.la.gar v. Agradar. (forma infinitiva do verbo
agradar): *Me halaga que vengas desde tan lejos*
para verme (ADGZ).



a.la.gar v. Véase p. X.

La fama de malo me **halaga** teatralmente (CREA/RAE). /
Las calles planas se **alagan** cuando hay fuertes lluvias
(EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

ba.ca s.f. Bagageiro superior: *una baca para los*
esquíes (ADGZ).




va.ca s.f. Véase p. X.

En la **baca** se pone distintos bultos (EP). / La **vaca**
muge al pasar por el sendero delante de la finca
(ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

va.ca s.f. **1** Vaca: *una vaca lechera* (GZ). **2** Carne de vaca: *un filete de vaca* (GZ). // **vaca loca**: vaca louca (expressão coloquial para referir-se a uma efermedade): *el mal de las vacas locas* (GZ). // **vaca marina**: peixe-boi: *La vaca marina vive en las desembocaduras de los grandes ríos* (GZ). // **vacas flacas**: vacas magras: *Como lleguen las vacas flacas no podrás gastar tanto dinero* (GZ). // **vacas gordas**: vacas gordas: *En época de vacas gordas todos estamos contentos* (GZ).

 **ba.ca** s.f. Véase p. X.

Nuestras **vacas** son para darnos leche y queso (CREA/RAE). / La **ba**ca de mi coche está llena de equipaje (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


tu.bo s.m. **1** tubo, cano: *el tubo de agua*. **2** escapamento: *el tubo de escape de un coche* (GZ). **3** tubo: *un tubo de pasta de dientes* (GZ). **4** Metrô: *Todos los días me paso dos horas en el tubo* (GZ). **5** Fone: *Descolgué el tubo pero no se oía nada* (GZ). **6** Rolo: *Odio ponerme tubos en el pelo* (GZ). // **por un tubo**: a rodo: *Tiene dinero por un tubo y vive como un rey* (GZ). // **tubo de ensayo**: tubo de ensaio: *Los técnicos del laboratorio utilizan tubos de ensayo* (GZ).

 **tu.vo** v. irreg. Véase p. X.

La trompeta tiene un **tubo** estrecho doblado dos veces (CGPEL). / Pepa anteayer **tuvo** problemas en su trabajo (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


tu.vo v. irreg. Teve (tercera persona de pretérito perfecto simple del verbo *tener*): *Pedro tuvo prueba el viernes* (EP).

 **tu.bo** s.m. Véase p. X.

En busca de nuevos horizontes, la gente **tuvo** que dejar su historia y su familia (CGPEL). / La trompa tiene un tubo largo que acaba en un pabellón ancho (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ce.na.do v. Jantado (forma nominal del verbo *cenar*): *Pablo ya había cenado cuando su novia llegó a su casa* (EP).

 **se.na.do** s. m. Véase p. X.

Disfruté la compañía, ya bien cenado y bebido (ADCREA). / El senado aprobó una ley de arancel (ADCREA).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


se.na.do s.m. Senado: *El senado confirma, modifica o rechaza los proyectos de ley aprobados por el congreso de los diputados* (ADGZ).

 **ce.na.do** v. Véase p. X.

El senado en Puerto Rico cuenta con 28 miembros (CGPEL). / Ya había cenado cuando mi novio llegó (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ce.pa s.m. **1** Videira: *La comarca es famosa por la calidad de sus cepas* (GZ). **2** Tronco da videira: *Las cepas suelen ser retorcidas* (GZ). **3** Raiz ou touceira: *El perro escondió el hueso junto a la cepa del árbol* (GZ). // **de buena cepa**: bom caráter, linguagem: *Es una persona de buena cepa y sé que no me fallará* (GZ). // **de pura cepa**: autêntico: *Su acento demuestra que es gallego de pura cepa* (GZ).

 **se.pa** v. Véase p. X.

La cepa es gruesa y horizontal, y de ella surgen los tallos con hojas grandes y desiguales (CREA/RAE). / El alumno hace una prueba para que sepamos en qué nivel lo vamos a ubicar (ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

se.pa v. Saiba (primera y tercera persona de presente de subjuntivo del verbo *saber*): *El maestro quiere que el estudiante sepa contestar todas las preguntas* (EP).

 **ce.pa** s.m. Véase p. X.

Quiero que sepa cuánto me hace bien (CGPEL). / Los Tamarix presentan una fácil regeneración vegetativa por brotes de cepa y raíz (CREA/RAE).

Pela exposição de exemplos de verbetes homófonos não homógrafos de dicionários bilíngues, visualizamos os parâmetros apresentados na subseção 7.3, porém adaptados à tipologia de dicionário bilíngue. Em face dessa característica, pode-se notar que após o primeiro enunciado do verbete [ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) + clas.gram.], há o *equivalente* seguido de um exemplo de uso e não a *definição*, como encontramos em dicionários monolíngues.

iv) **Homófonos não homógrafos – dicionários semibilíngues.**

Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram. *Marca diatópica.* **Definição:** *exemplos de uso*, a partir de *corpus* representativo da língua. **Equivalente.** Valores polissêmicos reagrupados em cada verbete com respectivas definições e exemplos. Locuções com respectivas definições e, quando possível, exemplos. // *locução*¹, // *locução*², etc.



Ho.mô.ni.mo (homófono não homógrafo) clas.gram., seguido da remissão **Véase p. X.**

Exemplo 1 / Exemplo 2

(Medioestructura com exemplos de uso do par de HNH)

a.la.gar v. Forma infinitiva del verbo *alagar*. Inundar o llenar de charcos: *Las lluvias de estos días alagaron toda la finca* (ADGZ). **Alagar.**



ha.la.gar v. Véase p. X.

Las lluvias **alagan** las planicies de gran extensión (EP). / Me siento muy **halagado** por el éxito que han tenido mis escritos (CREA/RAE).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

ha.la.gar v. Forma infinitiva del verbo *halagar*. Dar motivo para satisfacer el orgullo u la vanidad: *Me halaga que vengas desde tan lejos para verme* (ADGZ). **Agradar.**




a.la.gar v. Véase p. X.

La fama de malo me **halaga** teatralmente (CREA/RAE). / Las calles planas se **alagan** cuando hay fuertes lluvias (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ba.ca s.f. En un automóvil, soporte que se coloca sobre el techo y que sirve para llevar bultos: *una baca para los esquís* (ADGZ). **Bagageiro superior**.

 **va.ca** s.f. Véase p. X.

En la **baca** se pone distintos bultos (EP). / La **vaca** muge al pasar por el sendero delante de la finca (ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

va.ca s.f. **1** Hembra del toro: *una vaca lechera* (GZ). **Vaca**. **2** Carne de este animal: *un filete de vaca* (GZ). **Carne de vaca**. // **vaca local**: coloquial. La que está afectada por una enfermedad degenerativa del sistema nervioso central: *el mal de las vacas locas* (GZ). **Vaca louca**. // **vaca marina**: (macho/hembra) Mamífero herbívoro acuático de cuerpo grueso y piel grisácea de gran espesor, labio superior muy desarrollado y cuya carne y grasa son muy estimadas: *La vaca marina vive en las desembocaduras de los grandes ríos* (GZ). **Peixe-boi**. // **vacas flacas**: Época de dificultades y de escasez: *Como lleguen las vacas flacas no podrás gastar tanto dinero* (GZ). **Vacas magras**. // **vacas gordas**: Época de prosperidad económica: *En época de vacas gordas todos estamos contentos* (GZ). **Vacas gordas**.


 **ba.ca** s.f. Véase p. X.

Nuestras **vacas** son para darnos leche y queso (CREA/RAE). / La **baca** de mi coche está llena de equipajes (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

tu.bo s.m. **1** Pieza hueca, de forma generalmente cilíndrica, que suele estar abierta por los dos extremos: *el tubo de agua* (GZ). **Cano**. **2** Pieza del coche por donde los gases provenientes del motor: *el tubo de escape de un coche* (GZ). **Escapamento**. **3** Recipiente de forma generalmente cilíndrica, que suele tener uno de sus extremos cerrado y el otro abierto con un tapón, y que sirve para contener sustancias blandas o líquidas: *un tubo de pasta de dientes* (GZ). **Tubo**. **4** Metro: *Todos los días me paso dos horas en el tubo* (GZ). **Metrô**. **5** Auricular del teléfono: *Descolgué el tubo pero no se oía nada* (GZ). **Fone**. **5** Rulo: *Odio ponerme tubos en el pelo* (GZ). **Rolo**. // **por un tubo**: coloquial. Muchísimo: *Tiene dinero por un tubo y vive como un rey* (GZ). **A rodo**.


// **tubo de ensayo**: el de cristal que está abierto por uno de sus extremos y que se utiliza en los análisis químicos: *Los técnicos del laboratorio utilizan tubos de ensayo* (GZ). **Tubo de ensaio**.

 **tu.vo** v. irreg. Véase p. X.

La trompeta tiene un **tubo** estrecho doblado dos veces (CGPEL). / Pepa anteayer **tuvo** problemas en su trabajo (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


tu.vo v. irreg. Tercera persona de pretérito perfecto simple del verbo *tener*: *Pedro tuvo prueba el viernes* (EP). **Teve**.

 **tu.bo** s.m. Véase p. X.

En busca de nuevos horizontes, la gente **tuvo** que dejar su historia y su familia (CGPEL). / La trompa tiene un tubo largo que acaba en un pabellón ancho (CGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ce.na.do v. Forma nominal del verbo *cenar*. Indica una acción ya realizada, finalizada: *Pablo ya había cenado cuando su novia llegó a su casa* (EP). **Jantado**.

 **se.na.do** s. m. Véase p. X.

Disfruté la compañía, ya bien **cenado** y bebido (ADCREA). / El **senado** aprobó una ley de arancel (ADCREA).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


se.na.do s.m. En países con poder legislativo, cámara de representación territorial: *El senado confirma, modifica o rechaza los proyectos de ley aprobados por el congreso de los diputados* (ADGZ). **Senado**.

 **ce.na.do** v. Véase p. X.

El **senado** en Puerto Rico cuenta con 28 miembros (CGPEL). / Ya había cenado cuando mi novio llegó (EP).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]


ce.pa s.m. **1** Planta de la videra: *La comarca es famosa por la calidad de sus cepas* (GZ). **2** Tronco de esta planta: *Las cepas suelen ser retorcidas* (GZ). **3** En una planta, parte de su tronco que se encuentra bajo tierra y unida a las raíces: *El perro escondió el hueso junto a la cepa del árbol* (GZ). // **de buena cepa**: de origen o de cualidades que se consideran buenos: *Es una persona de buena cepa y sé que no me fallará* (GZ). // **de pura cepa**: referido a una persona, que tiene los caracteres propios y auténticos de la clase a la que pertenece: *Su acento demuestra que es gallego de pura cepa* (GZ).

 **se.pa** v. Véase p. X.

La **cepa** es gruesa y horizontal, y de ella surgen los tallos con hojas grandes y desiguales (CREA/RAE). / El alumno hace una prueba para que sepamos en qué nivel lo vamos a ubicar (ADCGPEL).

[Sequência alfabética da macroestrutura.]

se.pa v. Primera y tercera persona de presente de subjuntivo del verbo *saber*: *El maestro quiere que el estudiante sepa contestar todas las preguntas* (EP).

 **ce.pa** s.m. Véase p. X.

Quiero que sepa cuánto me hace bien (CGPEL). / Los Tamarix presentan una fácil regeneración vegetativa por brotes de **cepa** y raíz (CREA/RAE).

Os exemplos de verbetes homófonos não homógrafos de dicionários semibilíngues também seguem as mesmas características gerais apresentadas na subseção 7.3, porém, acrescidos de *equivalentes* no final dos exemplos de uso.

Em face dos parâmetros apresentados nesta seção e sua aplicação a partir dos exemplos de verbetes demonstrados, salientamos algumas observações gerais sobre as disposições das ULH em dicionários pedagógicos, como forma de justificar nossa proposta.

Já ressaltamos em outras seções deste trabalho que o estudante de línguas que se encontra nos níveis inicial e intermediário de aprendizagem de uma língua estrangeira ainda não tem pleno domínio linguístico e comunicativo. Por isso, quanto mais didática esteja a organização do dicionário, melhor será o seu uso em sala de aula.

A disposição das ULH de acordo com nossa proposta poderá levar o estudante a perceber as diferenças semânticas, gráficas e usos dos homônimos contemplados no repertório

lexicográfico em questão. Assim, o aluno aprendiz iniciante de E/LE que estiver em uma situação de oralidade ou audição, como participando de uma aula expositiva mesmo assistindo a uma palestra, por exemplo, e se deparar com uma ULH, a exemplo das utilizadas neste trabalho, poderá ter acesso a ambas as formas gráficas por qualquer tipo de busca que realizar e de forma rápida.

Ademais, não podemos esquecer que nem sempre o consulente lê todas as informações expostas no verbete. Se logo no início da leitura ele já encontra a resposta de que precisa, a leitura costuma ser interrompida. Se organizados, conforme os parâmetros apresentados, as ULH ficarão em evidência, como um convite para a sua leitura e conseqüentemente conhecimento.

Como já exemplificamos, em situações de dúvidas, o aluno iniciante ainda possui consideráveis dúvidas relacionadas à semântica e à ortografia das palavras, por exemplo. Com nossa proposta, pretendemos possibilitar a diminuição dos problemas concernentes a buscas realizadas em dicionários e, ainda, contribuir para que o aprendizado do E/LE melhore em termos de instrumentos pedagógicos eficazes para as diferentes didáticas existentes.

Em síntese, enfatizamos que os parâmetros organizacionais de homógrafos homófonos e homófonos não homógrafos para dicionários pedagógicos se justificam pelos motivos que apresentamos a partir do Quadro 7 a seguir.

Quadro 7: Motivos que justificam os parâmetros de organização lexicográfica de ULH em dicionários pedagógicos

Apontamentos gerais sobre os dicionários analisados	Proposta de parâmetros
Falta de homogeneidade no registro de ULH no interior de cada repertório lexicográfico analisado.	Homogeneidade no tratamento de ULH do dicionário pedagógico.
Incoerência entre as informações relacionadas às ULH disponíveis nas páginas iniciais e a contemplação, organização e registros dessas unidades em termos macro e microestruturais.	Coerência entre as informações sobre as ULH disponibilizadas nas páginas iniciais do dicionário pedagógico e seu registro na macro e na microestrutura da obra.
As diferentes formas de tratamento homonímico nos distintos dicionários analisados não podem atender, em sua amplitude, às necessidades do aluno brasileiro aprendiz de espanhol, uma vez que não possibilitam o acesso a todas as possibilidades semânticas e gráficas das ULH contempladas.	O tratamento homonímico proposto com esta tese possibilita o registro de todos os valores semânticos das ULH que fizerem parte do dicionário pedagógico, a exemplo dos HN e dos HV, incluindo, pois, tanto os homógrafos homófonos como os homófonos não homógrafos, e, por isso, possibilita o acesso a todas as possibilidades homonímicas que forem contempladas na obra.
Não servem de referência para uma organização didática de ULH em dicionários pedagógicos, pelos motivos apontados com este quadro.	Pode servir de referência a futuras organizações ou reorganizações de dicionários pedagógicos destinados a aprendizes de línguas, tendo em vista os parâmetros de organização hiper, macro e microestruturais propostos nesta tese.

Fonte: Elaboração própria.

8 Considerações finais

A palavra é a materialização do pensamento.

Dáí a necessidade de cuidá-la, aprendê-la, proferi-la, escrevê-la, ouvi-la, refleti-la, para que a utilizemos em coerência com os diversos contextos que por vezes nos encontramos. Como “pedra de toque da linguagem humana” (BIDERMAN, 1998, p. 811), ela permite-nos o livre arbítrio de ir e vir a lugares nunca dantes possíveis. Mas para isso, precisamos conhecê-la, usá-la, testá-la, ao ponto de permitir que os seus efeitos de sentido se realizem, ou sejam realizados.

Em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, temos percebido que o conhecimento de diferentes aspectos de uma unidade léxica torna-se essencial em diversas situações de comunicação, porquanto o desconhecimento de um ou outro aspecto dificulta o aprendiz de dar continuidade em sua atividade de compreensão ou recepção com maior amplitude. Nesse cenário, o dicionário pedagógico, em especial, pode ser um importante instrumento de ensino e para o ensino.

No domínio da Lexicografia, quando refletimos a respeito da descrição e do registro de palavras em repertórios lexicográficos, precisamos recorrer a outras áreas de conhecimento léxico, como a Lexicologia, por exemplo, à medida que raciocinamos teorias e procedimentos metodológicos com vistas a aplicações lexicográficas, sobretudo às obras elaboradas de acordo com os princípios da LEXPED.

Atentemos que a realização de uma investigação que demanda epistemologias distintas resulta em uma tarefa árdua, porém possível e gratificante. Na Lexicografia Pedagógica é assim, enveredamo-nos por caminhos diversos que nos levam a resultados distintos, mas que se completam. É nesse cenário que realizamos nossa pesquisa e sobre a qual apresentamos nossas conclusões.

Ressaltamos previamente que consideramos esta pesquisa o início de um caminho investigativo ainda merecedor de muitas reflexões teóricas e aplicações. Em face disso, as considerações finais aqui apresentadas são apenas o resultado das constatações e reflexões que por ora alcançamos, mais especificamente a partir do percurso investigativo realizado que teve como objetivo principal propor *parâmetros de organização macro e microestruturais de formas homônimas a dicionários pedagógicos*.

De acordo com os aportes teórico-metodológicos da Lexicologia e da Lexicografia Pedagógica, nossas reflexões à época do projeto de tese e das importantes sugestões recebidas

à época do debate, ocorrido no Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP, no *Campus* de São José do Rio Preto/SP, em 2015, estabelecemos os seguintes objetivos para a pesquisa: i) refletir sobre o processo de formação de unidades léxicas homônimas em espanhol, numa perspectiva diacrônica e sincrônica; ii) possibilitar critérios de definição para o inventário de formas homônimas para a elaboração de dicionários pedagógicos; iii) verificar os posicionamentos de diferentes autores sobre a homonímia em dicionários; iv) descrever e analisar possíveis diferenças e/ou semelhanças de tratamento lexicográfico-homonímico em dicionários de espanhol e de português.

Algumas questões orientaram os nossos estudos, a saber: i) os diferentes tipos de homônimos são contemplados nos distintos tipos de dicionários em ambas as línguas?; ii) as diferentes formas de tratamento lexicográfico-homonímico nos dicionários analisados podem atender às necessidades de alunos brasileiros aprendizes de espanhol?; iii) das diferentes formas de tratamento nos diferentes tipos de dicionários estudados, há alguma que poderia contribuir no desenvolvimento da competência léxica do brasileiro aprendiz de espanhol? Por que? Como?

Com as reflexões teóricas relacionadas aos dois primeiros objetivos, discutimos possibilidades de delimitação homonímica, sobretudo para dicionários pedagógicos. Para tanto, além de discorrermos sobre a perspectiva diacrônica, apresentamos o resultado de um estudo piloto que objetivou verificar em que medida o falante de uma língua consegue diferenciar uma ULH de uma unidade léxica polissêmica, independente das origens que a lexia possui. Pelos resultados expostos na subseção 3.2, constatamos a pertinência de se considerar como casos de homonímia as unidades léxicas que, numa perspectiva sincrônica, não possuem nenhuma relação de sentido. Ademais, apresentamos um *esquema de representação homonímica* que tem como princípio a divergência semântica defendida por Ullmann (1964). Desse modo, demonstramos que a definição de homonímia numa perspectiva sincrônica e para a Lexicografia é possível quando se trata de dicionários pedagógicos direcionados a aprendizes de línguas. O esquema, exposto em quatro representações é dividido em quatro figuras, quais sejam: Figura 15: fato homonímico-homográfico de categorias gramaticais distintas, a exemplo de *vino* – bebida e *vino* – verbo; Figura 16: fato homonímico-homográfico de mesma categoria gramatical, como em *gato* – animal e *gato* – máquina; 17: fato homonímico-homófono de categorias gramaticais distintas: *tubo/tuvo* – substantivo e verbo respectivamente; 18: fato homonímico-homófono de mesma categoria gramatical, assim como em *baca* – objeto e *vaca* – animal.

Por meio da verificação dos diferentes posicionamentos relacionados à homonímia em dicionários, de acordo com o terceiro objetivo, identificamos entendimentos díspares sobre o assunto, o que consideramos normal no âmbito da ciência, pois, conforme já ressaltamos na Seção 4 (quatro), diversas são as possibilidades teóricas e metodológicas e, conseqüentemente, diferentes são as posturas de lexicólogos e lexicógrafos ao lidar com a problemática.

Em relação às informações sobre a homonímia nas páginas iniciais, 14 (quatorze) dicionários, dentre os 20 (vinte) analisados, oferecem explicações sobre o tratamento homonímico. No entanto, incompletas e nem sempre condizem com os registros disponíveis na macroestrutura.

A análise do tratamento homonímico nos 20 (vinte) dicionários, de acordo com o quarto objetivo, possibilitou-nos constatar o seguinte: em 4 (quatro) obras considerou-se o aspecto diacrônico para a delimitação de homonímia; em 3 (três) optou-se pela perspectiva sincrônica; e em 13 (treze) não há nenhuma informação que possa garantir com precisão qual abordagem foi considerada à época do inventário dos homônimos. Para estas constatações, analisamos informações disponíveis tanto nas páginas iniciais, como nas microestruturas dos verbetes.

Destacamos, portanto, que a inexistência de informações sobre o tipo de abordagem na maioria dos dicionários levou-nos a inferir que os organizadores consideraram o aspecto sincrônico no período da elaboração em decorrência da maioria deles serem, primeiro, direcionados a aprendizes de E/LE e, segundo, todas as obras terem sido elaboradas em períodos considerados moderno ou contemporâneo da Lexicografia, em que a perspectiva sincrônica tem se sobressaído, principalmente no tocante à elaboração de dicionários pedagógicos.

No que se refere à organização macroestrutural das formas homônimas nos dicionários analisados, 10 (dez) não possuem organização de ULH em entradas separadas; 7 (sete) registram em entradas distintas; e 3 (três) não seguem nenhum dos padrões anteriores. Esses dados evidenciam, pois, a carência de uniformização no tratamento de dados homonímicos em dicionários.

A análise dos 5 (cinco) homógrafos homófonos e dos 5 (cinco) pares de homófonos não homógrafos demonstrou o seguinte: i) 90% (noventa por cento) das ULH registradas nos dicionários se enquadram na categoria dos substantivos, o que justificou nossa atenção aos homônimos verbais; ii) falta de homogeneidade em relação ao registro dessas unidades léxicas na macroestrutura dos dicionários; iii) tratamento homonímico que consideramos inadequado para os homófonos não homógrafos nos dicionários pedagógicos.

A par das questões que nortearam nossa investigação, concluímos que: i) pela amostra dos diferentes tipos de homônimos que utilizamos para nossas análises, pudemos evidenciar que eles não são contemplados na maioria dos repertórios lexicográficos analisados e, quando são, não possuem um tratamento coerente com as informações disponíveis nas páginas iniciais; ii) tal incoerência pode dificultar o aprendizado de forma mais pragmática; iii) embora os tratamentos homonímicos que julgamos pertinentes sejam importantes, como os daqueles dos dicionários de língua portuguesa, ainda não contemplam todos os tipos de homônimos e apresentam disposições que não consideramos adequadas a aprendizes brasileiros de E/LE, pois, ainda que haja informações sobre as HNH no final de cada verbete, não possuem exemplos de uso que possam remeter aos significados homonímicos da palavra em questão, possibilitando, desse modo, levar o aluno a percebê-los de forma espontânea e rápida ao pesquisar uma das formas homônimas.

A proposta de parâmetros de organização hiper, macro e microestrutural de formas homônimas para dicionários pedagógicos direcionados a aprendizes de E/LE, objetivo principal e final de nossa tese, tem a intenção de possibilitar uma obra pedagógica organizada de forma didática, garantindo ao estudante objetividade no acesso às unidades léxicas, clareza nas definições e completo registro de todas as formas homonímicas que fizerem parte da macroestrutura do repertório lexicográfico em questão.

Ressaltamos ainda que os parâmetros então propostos foram pensados para obras lexicográficas organizadas em suportes impresso. No entanto, esse fato não significa que tais parâmetros não possam ser adaptados aos dicionários eletrônicos. Muito pelo contrário, esperamos que sejam utilizados com as devidas adaptações, de maneira que tenhamos cada vez mais dicionários elaborados a partir dos princípios teóricos e metodológicos da LEXPED.

Esperamos, portanto, que o produto desta pesquisa, embora passível de limitações, possa somar aos estudos metalexográficos realizados no âmbito da Lexicografia Pedagógica e, sobretudo, estimular novas investigações na área.

REFERÊNCIAS

ABAD NEBOT, Francisco. **Cuestiones de lexicología y lexicografía**. 1 ed. Madrid: UNED Ediciones, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

ALOCHIS, Ivana. **Diccionario temático de adivinanzas - volumen III: utensilios, construcciones y manufacturas**. 1 ed. Córdoba: El Rescoldo, 2007.

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. In.: GUERRA MEDINA, Antonia María. (coord.) **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume III. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007, p. 169- 191.

_____. ¿Para qué usan el diccionario los escolares? Reflexiones a propósito de una encuesta”. In.: Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio. **Actas del Congreso Universidad de Huelva**, 25 al 27 de 1998, 2000.

ANDÚJAR, Luciano. **Norma diccionario bilingüe básico: español – inglés / inglés – español**. Brasil: Editorial Norma S. A., 2007.

BATORÉO, Hanna. Entre dois fogos ou a pertinência do *continuum* entre polissemia e homonímia. Visão escalar na abordagem teórica em Linguística Cognitiva aplicada ao ensino do Português língua não-materna. In.: **Textos Selecionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2009, p. 115-124.

BAJO PÉREZ, Elena. **Los diccionarios: introducción a la lexicografía del español**. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, S. L., 2000.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BERRUTO, Gaetano. **La Semántica**. México: Editorial Nueva Imagen S.A., 1979.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Polissemia versus homonímia. In.: **Anais do Seminário do Gel XXXVIII**, Franca: Unifran – União das Faculdades Franciscanas, 1991.

_____. A ciência da Lexicografia. In.: BIDERMAN, M. T. C. **Lexicologia e Lexicografia**. Alfa, 28 (Suplemento), 1984, p. 1 – 26.

_____. **Dicionário Didático de Português**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Os dicionário na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In.: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 Ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001, p.131 – 144.

_____. **Teoria Linguística:** linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BORBA, Francisco Silva. **Dicionário Unesp do português contemporâneo.** Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina BortolottiBazzoli e Sebastião Expedito Ignácio, Curitiba: Piá, 2011.

BOSQUE, Ignacio. **Sobre la teoría de la definición lexicográfica.** Verba. Anuario Galego de Filoloxía. Vol. 9, 1982, p. 105-123.

BUGUEÑO, Félix. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In.: **Colóquio nacional de Letras em Diálogo e em Contexto:** rumos e desafios, 2002, Porto Alegre (RS). Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e desafios. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2002, p. 1-16.

CASARES, Julio. **Introducción a la Lexicografía Moderna.** Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Colección Textos Universitarios, n. 17, 1969.

CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. La macroestructura del diccionario. In.: MEDINA GUERRA, Antonia M. (coord.). **Lexicografía española.** Barcelona: Editorial Planeta, S. A., 2003.

CAMPOS SOUTO, Mar; PÉREZ PASCUAL, José Ignacio. El diccionario y otros productos lexicográficos. In.: MEDINA GUERRA, Antonia, M. (coord.). **Lexicografía española.** Barcelona: Ariel Linguística, 2003.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. **Lexicografía Bilíngue Português/Alemão:** Teoria e Aplicação à Categoria das Preposições. Brasília: Thesaurus, 2001, p. 47 – 58.

CLAVERÍA, Gloria; PLANAS, Carmen. La homonímia en la lexicografía española. In.: **Nueva revista de filología hispánica.** T. 49. Nº 2, 2001.

CLIMENT DE BENITO, Jaime. **Los diccionarios semibilingües:** principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. Alicante: Biblioteca Virtual de Cervantes, 2008, p. 417 – 427.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Revista pela nova ortografia. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático.** (Tese). Araraquara: UNESP, 2011.

DIAZ, Miguel; GARCÍA-TALAVERA. **Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

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

DOCHERTY, Vicent J. **Power wörterbuch spanisch: spanisch – deutsch, deutsch – spanisch**. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2005.

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

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). **Vendo o dicionário com outros olhos**. Londrina: UEL, 2010.

_____; MOTA, Mailce Borges (orgs.). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas**. Londrina: UEL, 2011.

FARIA, Thaís de Mendonça. **A Lexicografia pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula**. (Dissertação). Araraquara: UNESP, 2015.

FARIAS, Virginia Sita. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. (Dissertação). Porto Alegre: UFGS, 2009.

FERNANDEZ-SEVILLA, J. **Problemas de lexicografía actual**. Bogotá: Instituto Caro e Cuervo, 1974.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume VII. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FUENTES MORÁN, M. T. **Gramática en la lexicografía bilíngüe. Morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante**. Tübingen: Niemeyer (Lexicographica, Series Mayor 81), 1997.

GARCÍA PLATERO, Juan Manuel. Polissemia, homonimia y diccionarios. In.: PRADO ARAGONES, Josefina; GALLOSO CAMACHO, M^a Victoria. (Eds.) **Diccionario, léxico y cultura**. Huelva: Universidad de Huelva, 2004.

GRANDI, Lígia de. **Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores**. (Dissertação). Araraquara: UNESP, 2014.

GONZÁLEZ, M. C. **Diccionario de español para extranjeros – con el español que se habla hoy en España y en América Latina**. Coordinación y proyecto editorial Concepción. São Paulo: edições SM, 2005.

GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan; PASCUAL RODRÍGUES, José Antonio. **Diccionario salamanca – español para extranjeros**. SantillanaEducación: Madrid, 2006.

HAENSCH, Günther. et al. **La Lexicografía. De la Lingüística teórica a la Lexicografía práctica**. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

_____. **Los diccionarios del español en el siglo XXI**: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios: una guía para el usuario. 2. Ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

HARTMANN, R. R. K. **Teaching and researching lexicography**. London: Longman, 2001.

HWANG, A. Lexicografía: dos primórdios à nova Lexicografía. In: HWANG, A. D; NADIN, O. L. **Linguagens em Interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, 2010, pp. 33-45.

HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar** – Contribución al estudio de la lexicografía española. Tubigen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

_____. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In.: M. T. FUENTES MORÁN; R. WERNER (orgs). **Lexicografía iberorrománticas**: problemas, propuestas y proyectos. Vervuert: Iberoamericana, 1998.

_____. Últimas tendencias en la lexicografía didáctica. In.: RUHSTALLER, STEFAN; JOSEFINA PRADO (orgs). **Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico**. Actas del Congreso Universidad de Huelva, de 25 a 27 de noviembre de 1998, 101-115.

_____. La lexicografía escolar del español: desde sus orígenes hasta su consolidación. In.: **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)**, volumen I, 2003,7-25.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOUAISS, Instituto Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. Editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

_____. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Políticas públicas e dicionários para a escola: Programa Nacional do Livro didático e seu impacto sobre a lexicografía didáctica. In: **cadernos de tradução** n. 18. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/441/showToc>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume III. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007, p. 295 – 309.

KLETT, Ernest. **Dicionário escolar espanhol: espanhol – português, português-espanhol**. Brasil: Livraria Martins Fontes Ltda, São Paulo, 2005.

LARA, Luis Fernando. **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El Colegio de México, 1997.

_____. Luis Fernando. El objeto diccionario. In.: **Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español actual de México**. México: El Colegio de México, 1990, p. 21-38.

_____. O dicionário e suas disciplinas. IN: ISQUERDO, A. N; KRIEGER, M. G. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004, p. 133 – 152.

_____. **DEM – Diccionario del español de México**. 2010. Disponível em: <http://dem.colmex.mx/>. Acesso em 13 de julho de 2015.

LYONS, John. **Semântica**. Vol. 1. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977.

_____. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LUZ, Mary Neiva Surdi; SURDI, Marcia Ione. Apresentação. In.: SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos com a participação de Daiane Siveris, Daiane da Silva Delevati, Nina Rosa Licht Rodrigues**. - 1. ed. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010

MCER. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Instituto Cervantes para la traducción en español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L., 2002.

MEDINA GUERRA, Antonia, M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona:Ariel Linguística, 2003.

MODEL, Benedikt. A. El ejemplo en los diccionarios bilingües. In. FUENTES MORÁN, María Teresa; MODEL, B. A. (eds.). **investigaciones sobre lexicografía bilingüe**. Granada: Tragacanto, 2009, p. 117 – 158.

MOLINA, Daniel. **Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico**.Granada: Editorial COMARES, 2006.

MOLINER, María. **Diccionario de uso del español**. 3 ed. Madrid: Gredos, 2007.

MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, 2005.

MORENO DE ALBA, José G.; GARRIDO, Felipe; MANDUJANO SERVÍN, Rocío. **Diccionario Escolar** – Academia Mexicana de la Lengua: México, 2012.

MORENO, Francisco; MAIA GONZÁLEZ, Neide. **Dicionário bilíngue de uso espanhol-português/português-espanhol**. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L. 2003.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; ZAVAGLIA, Cláudia. Questões teóricas específicas. In.: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.

NADIN, Odair Luiz. O uso do dicionário nas aulas de espanhol como língua estrangeira: reflexões teórico-práticas. In.: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (orgs.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. Os estudos do léxico na formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. In.: COSTA, Daniela de Souza Silva; BENÇOL, BENÇAL, Dayme Rosane. (orgs.). **Nos caminhos do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

PETRI, Verli. **Um olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. Participação de Daiane Silveris, Daiane da Silva Delevati, Nina Rosa Licht Rodrigues. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2010.

PIROUZAN, P. **La representación del español en los diccionarios actuales español-persa: análisis empírico y propuestas lexicográficas**. Tese (Doutorado). Departamento de Traducción e Interpretación. Facultad de Traducción y Documentación. Universidad de Salamanca. Salamanca, 2009, p. 55 118).

PONS, Jordi Induráin. **ANAYA – Diccionario de la lengua española**. 3. ed. Barcelona: Larousse Editorial, S. L. 2012.

PONTES, Antônio Luciano; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. Dicionário monolíngue para aprendizes de inglês: uma ferramenta didática. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Volume IV. Campo Grande MS: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: ARCO/LIBROS, S. A., 2002.

RANGEL. Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P.. **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Santa Catarina: NUT, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 22º edição, 2012. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

_____ : Banco de datos CREA. Versión anotada. **Corpus de referencia del español actual**. Disponível em: <http://web.frl.es/CREA/view/inicioExterno.view;jsessionid=CF64FF6F0205E75B06C552B52713F3BB>. Acesso em: entre 2015 e 2017.

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

RIBEIRO, Cacildo Galdino; PAULA, Maria Helena de. O dicionário na escola. In.: Simões, Darcilia & Osório, Paulo (Orgs.). **Léxico: investigação e ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

RODRIGUES, Gislaine; SILVA, Maria Cristina Parreira. Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume V. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 20210.

RUNDELL, M. Recent trends in English pedagogical lexicography. **International Journal of Lexicography**, 11, 4, 1998.

SABINO, Marilei Amadeu. O tratamento dado aos *falsos cognatos* e *cognatos enganosos* nos dicionários bilíngues: subsídios teóricos e práticos. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004, p. 201-212.

SÁNCHEZ, Aquilino. **Diccionario básico de la lengua española**. Sociedad General Española de Librería, S. A. 14. ed. Alcobendas-Madrid, 2007

SÁNCHEZ-MORAES. **Dicionário português (do Brasil) – espanhol, espanhol – português (de Brasil)**. Barcelona: Editorial Oceano, 2003.

SÁNCHEZ RAMOS, María del Mar. **Tipología lexicográfica en la enseñanza del inglés como segunda lengua: hacia una descripción del uso de los diccionarios**. Odisea, n. 4, 2003. Disponível em: http://www.ual.es/odisea/Odisea04_SanchezRamos.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

SÁNCHEZ, Trinidad; LUIS HERRERO, José; LUCAS, Atilano. **Diccionario estudio Salamanca**. Ediciones OVTAEDRO, S. L. Barcelona, 2007.

SANTOS, Emerson Walter dos. **Minidicionário bilíngue prático: espanhol português, português – espanhol**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

SCHMITZ, John Robert. A problemática dos dicionários bilíngues. In.: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri; (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2001, p. 161 – 170.

SECO. Manuel. **Estudios de lexicografía española**. Madrid: Gredos, 2003.

SECO, Manuel; RAMOS, Gabino; ANDRÉ, Olimpia. **Diccionario del español actual**. Santillana Ediciones Generales, S. L. Madrid, 2011.

SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Martins Fontes, 2001.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Com a participação de Daiane Siveris, Daiane da Silva Delevati, Nina Rosa Licht Rodrigues. - 1. ed. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

SILVA, Maria Cristina Parreira da Silva. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Volume IV. Campo Grande MS: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SILVA, Sérgio Tiago da. **Conectores pluriverbais em espanhol**: uma proposta de tratamento em um dicionário pedagógico semibilíngue. (Dissertação). Araraquara: UNESP, 2014.

SIVERIS, Daiane; PETRI, Verli. O dicionário e a sala de aula: possíveis relações. In.: SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Com a participação de Daiane Siveris, Daiane da Silva Delevati, Nina Rosa Licht Rodrigues. - 1. ed. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

TARP, Sven. Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. **Lexicografía Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Santa Catarina: NUT, 2008.

_____. **Necesidad de una teoría Independiente de la lexicografía**: el complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 56, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência comunicativa. In: **Glossário Ceale***: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/FaE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 08 de março de 2016.

TOSQUI, Patrícia. Advérbios modalizadores afetivos em dicionários bilíngues inglês-português. In.: ISQUERDO, A. N; KRIEGER, M. G. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004, p. 213 - 220.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

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

_____. **Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades**. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P.. **Lexicografía Pedagógica**: pesquisas e perspectivas. Santa Catarina: NUT, 2008.

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

WERNER, Reinhold. Lexico y teoria general del lenguaje. In: HAENSCH, G. et al. **La Lexicografía. De la Linguística teórica a la Lexicografía práctica**. Madrid: Editorial Gredos, 1982, p. 20- 94.

WIEGAND, Herbert Ernst. **On the structure and contents of a general theory of lexicography**. 1984. Acesso em: 27 de abril de 2016. Disponível em: WIEGAND, Herbert Ernst. On the structure and contents of a general theory of lexicography.

XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P.. **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Santa Catarina: NUT, 2008.

ZAVAGLIA, Cláudia. **Análise da Homonímia no português: tratamento semântico com vistas a procedimentos computacionais**. (Tese de doutorado). São José do Rio Preto: UNES: 2002.

ZAVAGLIA, Cláudia. **Ambiguidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polisemia e proposta de criterios distintivos**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 337 – 266, 2003.

ZAVAGLIA, Claudia; MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Questões teóricas específicas. In.: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philipe René Marie. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.

ZAVAGLIA, Claudia. Metodologia em ciências da linguagem: Lexicografia. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da Linguagem: o fazer científico?** Volume 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ZUCCHI, Angela Maria Tenório. Dicionário monolíngue no ensino de língua estrangeira: uma experiência de uso. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Volume IV. Campo Grande MS: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

Anexos

- Las **palabras homónimas** se han incluido como acepciones distintas dentro de un mismo artículo. Por ejemplo, en el lema *banco* se encuentra la acepción de “asiento” y la de “organismo que comercia con dinero”, aunque etimológicamente proceden de voces distintas.

(GONZÁLES, 2005, p. 9).

ban·co s.m. **1** Asiento largo y estrecho para varias personas: *un banco del parque*. **2** ECON. Organismo que comercia con dinero, lo acepta en depósito y lo presta con intereses: *un banco hipotecario; un banco industrial*. **3** Local u oficina dependiente de ese organismo y donde se realizan operaciones bancarias: *Fui al banco para abrir una cuenta corriente*. **4** En carpintería o en otros oficios manuales, soporte o madero grueso que se utiliza como mesa de trabajo: *El carpintero trabajaba sobre el banco con la madera*. **5** En aguas navegables, elevación prolongada del fondo, que impide o dificulta la navegación: *un banco de arena*. **6** Conjunto numeroso de peces que nadan juntos, esp. si son de la misma especie: *un banco bacaladero; un banco de atunes*. □ SIN. *cardumen*. **7** MED. Establecimiento en el que se conservan órganos u otros elementos del cuerpo humano para su posterior utilización en trasplantes o en operaciones médicas: *banco de sangre; banco de esperma*. **8** GEOL. En un terreno, estrato o capa de materiales sedimentarios que tiene gran espesor: *En esta pared se ven bancos*. **9** Amér. Banqueta o taburete. **10** || ~ **azul**; en el Congreso y en el Senado, el reservado al Gobierno. || ~ **de datos**; INFORM. Conjunto de datos relativos a un tema o a una materia organizado de manera que pueda ser consultado por los usuarios y estructurado generalmente en una base de datos: *El hospital tiene un banco de datos de todos los enfermos*. □ *Banco de datos* es dist. de *base de datos* (sistema que permite el almacenamiento estructurado de datos y su consulta). || ~ **de hielo**; en el mar, gran extensión de agua congelada y de origen polar que flota en la superficie. || ~ **de niebla**; acumulación de niebla que impide o dificulta la visibilidad.

(GONZÁLES, 2005, p. 1601).

tu·bo s.m. **1** Pieza hueca, de forma generalmente cilíndrica, que suele estar abierta por los dos extremos: *el tubo de escape de un coche.* **2** Recipiente de forma generalmente cilíndrica, que suele tener uno de sus extremos cerrado y el otro abierto con un tapón, y que sirve para contener sustancias blandas o líquidas: *un tubo de pasta de dientes.* **3** col. Metro: *Todos los días me paso dos horas en el tubo.* **4** Amér. Auricular del teléfono: *Descolgué el tubo pero no se oía nada.* **5** Amér. Rulo: *Odio ponerme tubos en el pelo.* **6** || **por un ~;** col. Muchísimo: *Tiene dinero por un tubo y vive como un rey.* || ~ **de ensayo;** el de cristal que está abierto por uno de sus extremos y que se utiliza en los análisis químicos: *Los técnicos del laboratorio utilizan tubos de ensayo.*

(GONZÁLEZ, 2005, p. 1356).

acento. [Do lat. *accentu.*] *S. m. 1. E. Ling.* Maior intensidade ou altura que opõe a enunciação de uma sílaba à enunciação das que lhe são contíguas. *2. E. Ling.* Sinal diacrítico (q. v.) indicativo do acento (1). São, em português: a) o *acento agudo*, empregado para assinalar as vogais tônicas *a, i e u*: *☞ página, at, bau,* e as vogais tônicas abertas *e e o*: *☞ pajé, etéreo, ósculo, herói*; b) o *acento grave*, apenas empregado, de acordo com as normas ortográficas vigentes, para indicar a crase da preposição *a* com a forma feminina do artigo (*a, as*) e com os pronomes demonstrativos (*a, as, aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo*): *☞ O político fulou as massas; Refiro-me àquela pessoa que sabes; Quanto àquilo, nada sei*; c) o *acento circunflexo*, empregado para indicar o timbre fechado das vogais tônicas *e e o*, assim como do *a* seguido de *m e n*: *☞ três, vêm, pôs, abdômen* (q. v.), *câmbio, cântico*. *3.* Tom de voz; inflexão, timbre: *☞* “Por volta de onze horas, um **acento** desconhecido na voz, Teixeira gritou por Inocência.” (Orígenes Lessa, *Rua do Sol*, p. 244.) *4. P. ext.* Destaque, realce, relevo: *☞* “É uma das características inglesas realizar as maiores modificações na estrutura social ou política do país sem colocar, jamais o **acento** da inovação sobre as suas resoluções.” (Lindolfo Collor, *Europa 1939*, p. 143.) *5.* Consonância, harmonia: *☞ Embalava o filho com os ternos **acentos** do seu canto.* *6. Fot.* Acentuação (3). *7. Sotaque* (2): *☞* “Era do Porto, do Poorto, como ela dizia, porque nunca perdera o seu **acento** minhoto” (Eça de Queirós, *O Primo Basílio*, p. 162). [Cf. *assento*, do v. *assentar*; e s. m.] ♦ **Acento agudo.** *E. Ling. V. acento* (2). **Acento circunflexo.** *E. Ling. V. acento* (2). **Acento de altura.** *E. Ling.* Acento (1) caracterizado por uma variação na altura melódica, decorrente de uma variação na frequência de vibração das cordas vocais; acento musical. **Acento de intensidade.** *E. Ling.* Acento (1) que, pela maior intensidade, distingue uma sílaba de sílabas contíguas. **Acento de ritmo.** *E. Ling.* O resultante do modo por que se cadencia a dicção. **Acento diferencial.** *E. Ling.* O acento (agudo ou circunflexo) que se usava sobre as vogais *a, e e o* em alguns vocábulos tônicos (*pára*, verbo; *pêlo*, s. m.; *pêlo*, verbo) ou que ainda se usa em *pôr* (verbo) para distingui-los de homônimos átonos (respectivamente, *para*, prep.; *pelo*, combinação de prep. e art.; *por*, prep.); o acento (circunflexo) que se usa sobre o *o* fechado dos vocábulos tônicos, como, p. ex., em *pôde* (3ª pess. sing. pret. perf. ind. do v. *poder*), para distingui-lo de *pode* (3ª pess. sing. pres. ind. desse mesmo verbo), e *fôrma* (pl. *fôrmas*), para distingui-lo de *forma* (pl. *formas*) ou ainda em *dêmos* (1ª pess. pl. pres. subj.), para distingui-lo de *demos* (1ª pess. pl. pret. perf. ind.). [V. obs. no verbete *fôrma*.] **Acento enfático.** *E. Ling.* Inflexão de voz com que, no discurso, se dá maior força de expressão a uma palavra ou frase. **Acento grave.** *E. Ling. V. acento* (2). **Acento musical.** *E. Ling.* Acento de altura. **Acento oratório.** Inflexão de voz da pessoa de quem fala para expressar e comunicar aos ouvintes os sentimentos ou afeto de que deve estar possuído; acento patético. **Acento patético.** Acento oratório. **Acento postição.** *Tip.* Sinal fundido separadamente, para integrar fontes desprovidas de letras acentuadas. **Acento primário.** *E. Ling.* Num vocábulo, o acento de maior intensidade. [Cf. *acento secundário*.] **Acento provincial.** Inflexão de voz característica dos naturais duma província, estado ou região dum país. **Acento secundário.** *E. Ling.* Num vocábulo extenso, e em geral derivado, o acento que recai numa ou mais sílabas subtônicas, como, p. ex., em *resolutamente*, na sílaba *-lu-*, e em *indubitavelmente*, nas sílabas *-du-* e *-ta-*. [Cf. *acento primário*.] **Acento tônico.** *1. E. Ling.* Numa palavra, o acento predominante. *2.* O aspecto mais significativo, a ideia predominante, o ponto fundamental: *☞* “Eu, porém, não tinha uma parcela de legitimismo de direito divino; minha caracterização, o **acento tônico**, era outra: *liberal*, não no sentido passageiro, político, da expressão, mas no seu sentido humano, eterno” (Joaquim Nabuco, *Minha Formação*, p. 303).