

UM DICIONÁRIO PARA CRIANÇAS APRENDIZES DE ESPANHOL: AS DIFICULDADES DA MACROESTRUTURA

A DICTIONARY FOR SPANISH LEARNER CHILDREN: THE DIFFICULTIES IN THE MACROSTRUCTURE

DOI 10.20873/uft2179-3948.2021v12n1p324-344

Félix Valentín Bugueño Miranda¹
Renata Martins da Silva²

Resumo: No âmbito da lexicografia e do ensino-aprendizagem de espanhol, um grande desafio na compilação de um dicionário infantil consiste em como apresentar um inventário léxico segundo critérios lexicográficos para crianças que ainda não têm consolidado um letramento mínimo não apenas na língua estrangeira, mas também na língua materna. O objetivo do presente trabalho é traçar algumas considerações preliminares dos desafios que implica a definição de uma macroestrutura de ordenação não alfabética. Para tanto, são avaliados documentos norteadores para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras / línguas adicionais, assim como é feita uma análise de três dicionários pretensamente voltados a esse público.

Palavras-chave: Dicionários infantis; dicionários onomasiológicos; espanhol como língua estrangeira.

Abstract: In the context of lexicography and in the teaching of Spanish as a foreign language, a major challenge in the compilation of children's dictionary is how to present a lexicographic inventory according to lexicographic criteria for children who have not yet consolidated minimum literacy both in the foreign language and in the mother tongue. This paper aims to outline some preliminary considerations of the challenges involved in the definition of a non-alphabetic ordering macrostructure. To this end, we evaluate guiding documents for the teaching and learning of foreign / additional languages. Also, we evaluate three dictionaries intended for this audience.

Key words: Children's dictionary; onomasiological dictionary; spanish as a foreign language.

Introdução

¹ Dr.Phil.Rom. Professor de Língua Espanhola (graduação) e de Lexicografia (pós-graduação), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: felixv@uol.com.br.

² Mestranda na área de Lexicografia do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: renata.martins@ufrgs.br

Sabendo-se que há um significativo crescimento do ensino de línguas estrangeiras (e, entre elas, o espanhol) para crianças, torna-se pertinente uma maior atenção nas questões que tangem os materiais didáticos para esse público. É evidente que pensar em materiais para esse público infantil é uma tarefa difícil, porquanto não há, até o presente momento, orientações pedagógicas norteadoras para o trabalho com esta faixa etária. Até mesmo ao fazer-se uma reflexão sobre os materiais didáticos direcionados ao público em geral (de qualquer idade), no que diz respeito ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), embora essa se classifique como a segunda língua mais falada mundialmente³, nota-se uma carência de pesquisas que os fundamente, se comparados com tradições de ensino de outras línguas, como, por exemplo, de inglês.

Um material didático que pode ser um excelente auxiliar no ensino de ELE para crianças e merece mais atenção dos educadores e pesquisadores é o dicionário infantil. No entanto, ao fazer-se um levantamento em periódicos eletrônicos que publicam trabalhos relacionados à didática de ELE (como, por exemplo, a revista *MarcoELE*⁴ e *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*⁵), nota-se que são escassas as publicações de pesquisas especificamente sobre dicionários infantis de ELE no Brasil e até mesmo na Espanha, onde, apesar de haver mais estudos sobre a lexicografia hispânica, tampouco se encontram pesquisas sobre esta classe específica de dicionários. Em virtude da importância deste material e da falta de pesquisas mencionada, o presente trabalho tem essa classe de dicionários como seu objeto de estudo.

Objetiva-se, aqui, refletir sobre a macroestrutura dos dicionários infantis no que se refere à seleção e ordenação do inventário léxico que apresentam. Para isso, serão analisados três dicionários infantis (ver item “A macroestrutura em três dicionários infantis”). Conforme já comentado em relação a essa ausência, julga-se prudente analisar o que os dois principais documentos norteadores do ensino de ELE – o *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MCER, 2002) e o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC, 2006)⁶ - trazem sobre inventários léxicos.

³ Disponível em <<https://www.listenandlearn.com.br/blog/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>>. Acesso 08 agosto 2019.

⁴ Disponível em: <<https://marcoele.com/>>. Acesso 21 agosto 2019.

⁵ Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/abeh.html>>. Acesso 21 agosto 2019.

⁶ Tem-se a ciência de que os documentos mencionados são elaborados para o ensino de ELE para jovens e adultos, não para o público infantil. Utilizar-se-á, no entanto, a base dos referidos documentos em virtude de os mesmos já estarem servindo de referência para a elaboração de livros didáticos infantis, como é o caso da coleção dos livros

Antes da análise dos documentos, o trabalho irá situar o dicionário infantil no campo da Lexicografia Pedagógica, delineando a) seu enquadramento taxonômico, b) definindo seu usuário e c) reconhecendo sua função, que são os três axiomas básicos que devem conceber uma obra lexicográfica. Além disso, serão explanadas questões sobre a macroestrutura deste tipo de obra.

1 O ensino de ELE ao encontro da Lexicografia

No que se refere ao ensino de Espanhol no Brasil, pode-se dizer que não é de hoje que esse ensino oscila entre altos e baixos na educação. Já em 1919, por exemplo, a disciplina Língua Espanhola aparece pela primeira vez nos currículos do que hoje seria o ensino básico (GUIMARÃES, 2011). Em 1942, a disciplina passou a fazer parte da grade curricular obrigatória pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42, que determinava a sua inclusão no 2º Ciclo do Secundário - tanto no Clássico quanto no Científico. Pode-se afirmar, no entanto, que foi a partir dos anos 90 que o ensino de ELE no Brasil ganhou força. Um fator importante e que impulsionou este fenômeno foi a assinatura, em 26 de março de 1991, do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, formando assim o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Hoje, seja como Estados Partes, seja como Estados Associados, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL. Sendo o Brasil o único país desta organização intergovernamental que não tem o Espanhol como língua oficial, nada mais natural que o crescimento do ensino do idioma no país almejando facilitar os acordos e relações entre os países participantes.

Dois anos após a assinatura do Tratado de Assunção, é lançado pelo Poder Executivo o Projeto de Lei nº 4.004 de 1993, que dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio⁷. Em 5 de agosto de 2005, o Poder Legislativo lançou a Lei Nº 11.161, que versa sobre a obrigatoriedade da implantação gradativa do espanhol nos currículos plenos do ensino médio num prazo de cinco anos a partir da publicação da Lei. Esta lei tornou a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa para o aluno. Foi virtude da promulgação desta lei – também conhecida como “Lei do espanhol” - que o Brasil passou a ser um dos países onde o estudo e uso do espanhol

didáticos *Clan 7*, elaborada pelo editorial Edinumen em parceria com o Instituto Cervantes, conforme será explicado ao longo deste trabalho. Além disso, o intuito deste trabalho limita-se em verificar a possibilidade e não defender o uso destes documentos como base para o material por motivos que serão explanados aqui.

⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 16 set 2019.

apresentou maior crescimento. Atualmente a situação desta lei encontra-se como revogada no site da Câmara dos Deputados e, pelo que ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio, apenas a oferta do inglês passou a ser obrigatória. Para defender o ensino de Espanhol após essa Reforma, o Rio Grande do Sul iniciou um movimento chamado Fica Espanhol, que já está sendo adotado em outros estados do Brasil⁸ e que defende a importância do ensino-aprendizagem de ELE e do plurilinguismo nas escolas, visto que, conforme já explicitado, o ensino desse idioma torna-se de suma importância em virtude da crescente necessidade de nos relacionarmos com os países vizinhos, além de ser uma das línguas mais faladas, possuindo uma média de 400 milhões de falantes distribuídos pelo mundo⁹. No Rio Grande do Sul, o movimento já conseguiu que fosse aprovada, por unanimidade na Assembleia Legislativa, uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 270 2018), que garante a continuidade da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas gaúchas¹⁰.

Sabendo-se, portanto, que o ensino de ELE sempre possuiu altos e baixos, mas que, ao fim e ao cabo, não se pode negar seu caráter fundamental na educação brasileira, é imprescindível pensar em metodologias e materiais didáticos eficientes para esse ensino. Sobre isso e conforme já mencionado na introdução deste trabalho, pode-se afirmar que o Plano Curricular do Instituto Cervantes (2006) é um dos documentos que supostamente norteia o ensino de ELE no país, além da elaboração de materiais didáticos. Fato é que esse documento é pensado para o ensino de jovens e adultos, público para o qual também se encontra a maior parte dos materiais didáticos de ELE. Entre os materiais didáticos que podem ser favoráveis ao ensino de ELE, estão os dicionários, sendo a Lexicografia a responsável atualmente para a fundamentação teórica para sua compilação. Como será exposto a seguir, a Lexicografia vem progredindo muito nos últimos anos, porém ainda possui uma série de problemas a serem desvendados.

Não há dúvidas de que a lexicografia avançou muito nos últimos quarenta anos. A publicação de Zgusta (1971), Haensch et alii (1982) e, sobretudo, de Hausmann et alii (1989-1991) constituem trabalhos fundadores para dotar a lexicografia de um aparelho teórico que sirva de fundamentação para a concepção e desenho total de um dicionário. Não é possível

⁸ Disponível em < <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>>. Acesso em: 16 set 2019.

⁹ Disponível em: <<https://canaldointercambio.com/2016/08/os-5-idomas-mais-falados-do-mundo/>>. Acesso em: 12 agosto 2019.

¹⁰ Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx>>. Acesso em: 16 set 2019.

esquecer que a redação de dicionários foi sempre considerada uma atividade eminentemente prática. Não é por acaso que Landau (2001) intitula seu trabalho como *A arte e ofício da lexicografia* [The art and craft of lexicography]. Na língua inglesa, o significado de *arte* [art] é bastante complexo. WebColl (1999, s.v. *art*) define a palavra como “habilidade adquirida pela experiência, o estudo ou a observação” [skill acquired by experience, study, or observation]. Essa definição, aplicada às últimas três décadas do século XX, exprime muito bem esse momento de transição e/ou início da fundamentação teórica para a compilação de dicionários, já que gradativamente se passou de uma experiência prática ao estudo do dicionário como objeto linguístico com vistas à elaboração de uma teoria. Em relação a esta questão, Piotrowsky (2015) constitui uma das vozes mais claras a favor da pertinência de uma teoria do dicionário, que se ancora em três disciplinas subsidiárias: sintaxe (= forma), semântica (= conteúdo) e pragmática (= usuário). O presente trabalho demonstrará, aliás, que o espectro de ciências que devem contribuir no trabalho do lexicógrafo é ainda maior.

No entanto, ainda há quem duvide que a atividade lexicográfica possa se fundamentar sob **em** um alicerce teórico. Assim, por exemplo, Dlfr (2017, s.v. *lexicographie*) é enfático em definir a lexicografia como “uma técnica de composição de repertórios de lexias [...]. Não a confundir com a lexicologia, que não é uma técnica, mas uma ciência” [Technique de composition de répertoires de lexies [...]. Ne pas confondre avec la *lexicologie*, qui n’est pas une technique, mais une science].

Apesar dessas críticas, os avanços para estabelecer uma teoria geral do dicionário, denominada *metalexicografia*, que Schlaefler (2009, p. 188, s.v.) define como “campo científico de trabalho da investigação de dicionários” [wissenschaftliches Arbeitsgebiet der Wörterbuchforschung], existem. Ditos avanços permitem dotar a lexicografia de uma extensa gama de subsídios teóricos e metodológicos para que os dicionários cumpram com a sua tarefa básica: fornecer informações sobre a língua, seja para esclarecer dúvidas de uso, seja para a resolução de tarefas linguísticas (ganho de competência na língua materna e/ou em uma língua estrangeira/adicional), almejando atingir um público **alvo** (o usuário) bem determinado.

Estes subsídios, no entanto, deixam em evidência também a enorme gama de problemas que ainda falta pesquisar, como é o caso do tópico tratado neste trabalho. Entre outros problemas mais que se podem mencionar, está, por exemplo, o pouco que se sabe sobre a quantidade de lemas que muitas classes de dicionários deveriam conter (densidade macroestrutural); tampouco existe até agora uma teoria geral da definição, muito embora Farias (2013) constitui uma contribuição extremamente significativa para a lexicografia de orientação

semasiológica. Por último, cabe destacar, neste breve panorama, há tradições lexicográficas nas quais existe a consciência de que um dicionário tem um viés normativo, já em outras não. Vários fatores contribuem para que o dicionário se omita desta função. A orientação no uso da língua não encontra a sua gênese nos caprichos filológicos ou em uma (pseudo) *auctoritas* do lexicógrafo (cf. MUGGLESTONE (2011, p. 70 e seguintes) para uma discussão sobre este particular), mas no fato de que, nos usuários da língua, existe aquilo que Zanatta (2017) denomina *anseio normativo*. O dicionário em geral, mas, sobretudo, o dicionário voltado para o ensino da língua materna se recente desta situação.

2 Um dicionário para crianças: os desafios para a sua classificação

Dentro da Lexicografia, há uma área específica, denominada de Lexicografia Pedagógica (LP), que trata de uma vertente dos estudos lexicográficos que lida com obras utilizadas no processo de ensino e aprendizagem (cf. DLex (2001, s.v. *Pedagogical Lexicography*). Essas obras almejam esclarecer dúvidas e auxiliar na resolução de tarefas tanto no âmbito da língua materna como no âmbito de ensino de uma língua estrangeira (LE) (DURAN, XATARA, 2007, p. 204). No que se refere aos dicionários destinados ao aprendizado de uma LE, costuma-se a distinguir entre a) dicionários bilíngues e b) dicionários monolíngues (cf., por exemplo, Runte (2015)), muito embora ainda falte esclarecer em que medida um dicionário bilíngue auxilie no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Em relação aos dicionários monolíngues, eles constituem uma linhagem própria, denominada Dicionário de Aprendizagem (DA).

Cabe salientar, no entanto, que é prudente ter muita cautela com a denominação *Lexicografia Pedagógica*, já que seus expoentes deveriam estar sempre intimamente ligados a um programa de ensino e a um perfil de usuário determinados, fato que nem sempre se comprova (cf., por exemplo, Farias (2009); também Borba (2017)).

Assumindo que nem sempre se pode falar *stricto sensu* de Lexicografia Pedagógica se as obras lexicográficas relacionadas a esta classe não estão atreladas a um programa de ensino, a classificação de Engelberg e Lemnitzer (2004, p. 21) é a que mais se aproxima do pressuposto apresentado *ad supra* ao opor o dicionário geral [Allgemeinwörterbuch] a um subgrupo mais específico de obras lexicográficas rotuladas como Dicionário orientado para grupos específicos [Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch], denominado também como Dicionário Didático

[Didaktisches Wörterbuch], e que se decupa nos seguintes expoentes: Dicionário de aprendizes [Lernerwörterbuch], Dicionário do vocabulário fundamental [Grundwortschatzwörterbuch], Dicionário de Ensino Fundamental [Grundschulwörterbuch], Dicionário escolar [Schulwörterbuch] e Dicionário infantil [Kinderwörterbuch]. A classificação é coerente na medida em que, *de facto*, classifica segundo grupos específicos de usuários (os aprendizes de uma língua estrangeira e os alunos de ensino fundamental, por exemplo). Não é coerente, no entanto, porque mistura usuários de necessidades claramente diferentes. Também suscita dúvidas a inclusão no quadro classificatório de uma classe de texto de referência ainda mal compreendido na discussão atual, como é o caso do Dicionário do vocabulário fundamental [Grundwortschatzwörterbuch], que parece corresponder muito mais a inventários léxicos compilados por nível de proficiência e que servem como referência para o desenho de materiais de ensino-aprendizagem (cf. DUARTE FERREIRA, 2018). A classificação tampouco oferece subsídios para compreender qual seria o conjunto de traços que caracterizaria cada um desses dicionários e permitiria opor cada classe a outra.

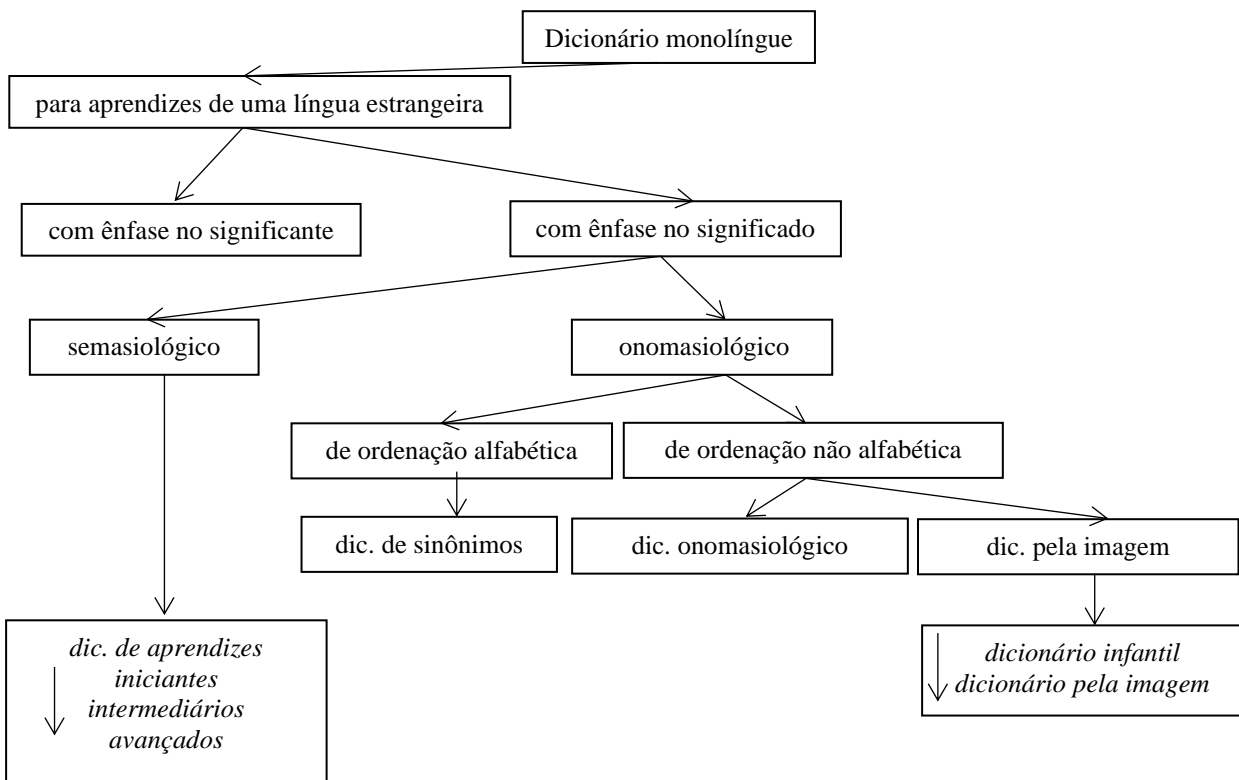
Para os fins do presente trabalho, no entanto, será de grande utilidade levar em consideração que a proposta de Engelberg e Lemnitzer (2004) destaca que as crianças constituem um grupo de usuários específicos.

Neste contexto, é necessário ter ciência que, muito embora não seja obrigatória, a oferta de línguas estrangeiras junto à primeira etapa do ensino fundamental vem se tornando um fenômeno frequente no Brasil. Como exemplo, se pode citar, pelo menos, 35 resumos sobre esta temática em Eccard et al (2018). Embora muitos autores recomendem que o ensino do letramento seja realizado simultaneamente tanto no idioma materno quanto na LE (cf., por exemplo, Sparrow; Butvilofsky; Escamilla (2012)), fato é que, por se encontrarem no início desse processo de aprendizagem, a competência de leitura dessas crianças ainda não se encontra desenvolvida para uma consulta autônoma a um material com definições que lhes exijam essa competência. Portanto, uma precisão à classe dos dicionários infantis elencada por Engelberg e Lemnitzer (2004) é que um dicionário para o ensino aprendizagem de ELE para crianças não pode ter uma orientação semasiológica. Necessariamente, a sua estrutura de acesso deverá ser onomasiológica no marco do que se poderia denominar uma ontologia.

3 Um dicionário de orientação onomasiológica

Para poder compreender a natureza de um dicionário infantil, é necessário classificá-lo em função de outras classes de dicionários. Para tal efeito, uma taxonomia constitui um quadro de ordenação que oferece um panorama claro de classes de dicionários. Neste contexto e com base em Marradi (1990), propõe-se um esquema taxonômico para obras lexicográficas de cunho pedagógico. Um primeiro critério de oposição está constituído pela distinção entre semasiologia e onomasiologia. Na perspectiva onomasiológica, distingue-se os seguintes genótipos lexicográficos: dicionário de sinônimos, dicionário onomasiológico *stricto sensu* e dicionário pela imagem.

Para efeitos deste trabalho, o dicionário pela imagem oferece expoentes em quase todas as tradições lexicográficas. No entanto, é necessário definir ainda a matriz de traços que caracteriza uma obra lexicográfica pela imagem voltada para crianças. No seu enquadramento taxonômico, estão as coordenadas que devem pautar seu desenho e sua avaliação.



Apresentação parcial de uma taxonomia de obras lexicográficas para aprendizes de uma língua estrangeira.

Fonte: Elaboração dos autores, Porto Alegre, 2020.

Em termos de uma matriz de traços, um dicionário infantil é um dicionário com ênfase no significado, onomasiológico, de ordenação não-alfabética e de definição macroestrutural (qualitativa e quantitativa) restrita.

Em relação às designações para essa classe de dicionários pela imagem, não há consenso na literatura. Designações tais como *dicionário ilustrado* não são muito elucidativas, já que há dicionários semasiológicos dotados de gravuras e que levam exatamente o mesmo nome (o caso mais famoso é, sem dúvida alguma, o *Petit Larousse Illustré*).

Para evitar maus entendidos, distingue-se, neste trabalho, dicionário infantil e dicionário pela imagem. A primeira classe corresponde a um dicionário pela imagem para aprendizes de uma língua estrangeira que se encontram em uma fase inicial de aprendizado e na qual ainda não desenvolveram uma competência suficientemente consolidada de leitura de palavras isoladas na língua estrangeira. O dicionário pela imagem, por sua vez, está voltado para o aprendiz adulto que já tem consolidada a leitura na língua estrangeira. É necessário salientar, no entanto, que não há trabalhos que permitam aferir de maneira mais precisa uma subdivisão desta última classe de obras segundo o nível de proficiência do aprendiz.

4 O usuário do dicionário infantil

Um dicionário não pode, evidentemente, abranger todo o léxico de uma língua. Para que se faça o recorte léxico necessário, o dicionário deve ser concebido com objetivos e público-alvo específicos. A premissa de tentar estabelecer um perfil de usuário, ainda que parcial, responde à uma velha carência da Lexicografia expressa magistralmente por Wiegand (1977), que chama o usuário do dicionário de “ilustre desconhecido” [der bekannte Unbekannte]. A dissertação de Farias (2009) demonstrou que, ainda que de maneira incompleta, é possível reconhecer alguns traços que caracterizam o usuário de dicionários. Desde já, se pode afirmar que o usuário do dicionário infantil possui uma competência ainda precária de leitura na língua materna e, como já comentado, ainda mais rudimentar na língua estrangeira. A consequência é que o alfabeto não serve como estrutura de acesso. Portanto, um dicionário onomasiológico, na sua modalidade de dicionário pela imagem, se torna a única alternativa viável para esse potencial consulente, o que é um paradoxo. Um dicionário de ordenação onomasiológica supõe sempre que o usuário tem que aprender a consultá-lo, já que não existe uma ontologia de validade universal. Cada dicionário onomasiológico constitui uma solução de ordenação de léxico *ad hoc*. Isso explica, em grande medida, porque os dicionários onomasiológicos não são

instrumentos prioritários de consulta. Não é arriscado, tampouco, afirmar que se trata de dicionários pouco conhecidos até para os estudiosos da linguagem. O paradoxo está em exigir justamente que um usuário que tem pouquíssima competência no alfabeto (o algoritmo mais fácil de busca) procure por um algoritmo muito mais complexo, como é o caso de uma ontologia.

5 A macroestrutura de um dicionário infantil

A macroestrutura é o conjunto de entradas geralmente ordenadas de maneira vertical no dicionário. Haensch (1982), porém, especifica que nem sempre a encontraremos organizada de maneira vertical, ainda que afirme que “predomina a ordem alfabética”¹¹. Para o autor, “o elemento mais importante da macroestrutura de um dicionário é a ordenação dos materiais léxicos em conjunto, que pode ser por ordem alfabética, por ordem alfabética inversa, por famílias de palavras ou segundo um sistema conceitual”¹² (p. 452).

De acordo com Gouws (2003), “no planejamento de um novo dicionário, deve-se dar atenção às diferentes estratégias e procedimentos macroestruturais a serem aplicados”¹³ (p. 39). A constituição de uma macroestrutura passa por uma seleção quantitativa e qualitativa.

No caso específico de um dicionário infantil, e já estabelecido que a ordenação dos lemas não pode obedecer à progressão alfabética, o âmbito da definição macroestrutural qualitativa comporta duas operações: o estabelecimento de uma ontologia e, subsequentemente, o estabelecimento da classe de unidades léxicas que constituirão a macroestrutura.

Para um dicionário infantil, a ontologia se baseia parcialmente nas opções disponíveis para o dicionário onomasiológico *stricto sensu*. Aplicável ao dicionário infantil, um conjunto de temas é disposto em forma de uma cascata. Restrito exclusivamente ao dicionário onomasiológico *stricto sensu*, existe também a opção de uma ontologia de princípio piramidal, em que o lexicógrafo escolhe um reduzidíssimo número de conceitos-chave que são

¹¹ [predomina el orden alfabético].

¹² [el elemento más importante de la macroestructura de un diccionario es la ordenación de los materiales léxicos en conjunto, que puede ser por orden alfabético, por orden alfabético inverso, por familias de palabras o según un sistema conceptual].

¹³ [in the planning of a new dictionary attention has to be given to the different macroestructural strategies and procedures to be applied in the dictionary]

desdobrados em conceitos mais específicos (dois exemplos de modelos piramidais são DI (1982) e BS (1963)).

O modelo de cascata oferece um leque de opções (conceitos-chave) muito mais numeroso. Facilita a consulta do usuário na medida em que torna mais fácil o “caminho” para encontrar uma dada designação.

No estado atual da questão, o desenho da ontologia de um dicionário infantil ocorre, como comentado já, em função de um conjunto de temas. Não há, no entanto, evidência que permita supor que os temas elencados pelos dicionários obedeam a algum princípio. Isto quer dizer que o usuário deve aprender a consultar o dicionário tanto no que diz respeito à ordem de apresentação dos temas como em relação à procura específica da informação que deseja consultar. Dito em termos mais simples, a consulta a um dicionário infantil supõe que seu potencial consulente deve aprender primeiramente “o caminho”. Cada dicionário oferece, por consequência, “caminhos diferentes”.

Um segundo aspecto da definição macroestrutural quantitativa diz respeito ao número de temas que será estabelecido, assim como a quantidade de lemas. Para esse segundo quesito, valem também as observações feitas *ad supra*, isto é, a carência de trabalhos que permitam aferir quais temas deveriam compor a macroestrutura e que quantidade de vocabulário deveria estar arrolada. Aliás, não há estudos lexicométricos¹⁴ nem para esta classe de dicionários nem para nenhuma outra.

No caso de um dicionário infantil, é indispensável atentar para o fato, já mencionado várias vezes ao longo do trabalho, de que seu potencial usuário possui ainda uma precária alfabetização na língua estrangeira. Em concreto, isto significa que os conceitos-chave que representam os temas devem ter uma representação pictórica. Para o escopo do presente trabalho, limitamo-nos ao conjunto de temas elencados nos dicionários sob análise.

Em relação à definição macroestrutural qualitativa, esta diz respeito a que classe de unidades léxicas irá compor a nominata do dicionário. O presente trabalho, no entanto, não tratará desse tópico.

¹⁴ Para efeitos deste trabalho, os estudos lexicométricos dizem respeito à determinação de quantas unidades léxicas e que unidades deveriam compor a macroestrutura de um dicionário. Para mais detalhes sobre o complexo conceito de lexicometria, cf. Difr (2017, s.v. *Lexicométrie*).

5 A macroestrutura em três dicionários infantis

Para comprovar a discrepância existente tanto na seleção dos temas quanto na sua ordenação nos dicionários infantis, elaborou-se um levantamento dos temas tratados em três dicionários e da ordenação dos mesmos. Os dicionários utilizados foram: *Mis Primeras 1000 Palabras* (doravante MPPal (1997)), *Dicionário por imagens Brasileiro Espanhol* (doravante DIBE (2001)) e *Ouvir, brincar e aprender: Primeiras palavras em espanhol* (doravante PrimPal (2016)).

Primeiramente, correlacionaram-se as temáticas presentes nos três dicionários e elaborou-se um quadro com as temáticas que eram comuns entre, pelo menos, dois dos três materiais. Os temas comuns entre ao menos dois dicionários foram: Vestuário, comidas, meios de transporte, corpo humano, passatempos, a escola, os animais, a casa.

Quadro 1: Temas mais frequentes nos dicionários analisados

Temas	Vestuário	Comidas	Meios de transporte	Corpo	Passatempo	Escola	Animais	Casa
Dicionários em que aparecerem	PrimPal	PrimPal	PrimPal	PrimPal	DIBE	DIBE	PrimPal	PrimPal
	DIBE	DIBE	DIBE	MPPal	MPPal	MPPal	DIBE	DIBE
	MPPal	MPPal	MPPal				MPPal	MPPal

FONTE: Elaboração dos autores a partir de MPPal (1997), DIBE (2001) e PrimPal (2016)

O que chama a atenção, entretanto, não é o quadro com a seleção das temáticas comuns entre pelo menos duas das obras utilizadas, mas sim o fato de restarem 13 temáticas que estavam presentes em apenas uma das obras. Muito embora o *corpus* de dicionários compilado seja muito reduzido¹⁵, ainda assim esses temas são um sinal da ausência de qualquer critério de seleção macroestrutural.

¹⁵ Justifica-se que o *corpus* seja de curta extensão em virtude de não haver muitos dicionários infantis de fácil acesso. Quando encontrados, a maioria se destina ao ensino de inglês.

No quadro a seguir, ordenou-se os temas de acordo com sua ordem de aparição em cada dicionário.

MPPal (1997)	Casa	Animais	Vestuário	Passatempo	Comida	Meios de transporte	Escola	Corpo
DIBE (2001)	Comida	Casa	Passatempo	Escola	Vestuário	Meios de transporte	Animais	
PrimPal (2016)	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria a partir de MPPal (1997), DIBE (2001) e PrimPal (2016)

Nas duas primeiras obras (MPPal (1997) e DIBE (2001)), apenas a temática “Meios de transporte” está em uma posição similar. Na obra PrimPal (2016), não há uma ordenação fixa dos temas, visto que cada tema é representado em uma ficha móvel que o usuário encaixa na “página principal” para consultar a escrita e a pronúncia do lema. No *Front Matter* (s.p.) da obra, não se encontra nenhum embasamento teórico ou empírico para justificar essa organização, portanto não se sabe se a intenção foi somente diversificar ou se tal escolha já se deu em função de não existir uma orientação na organização dos temas para esse tipo de material.

6 Os temas nos documentos norteadores do ensino-aprendizagem do espanhol

Ao analisar o MCER (2002) e o PCIC (2006) como possíveis norteadores para se pensar na organização macroestrutural dos temas em dicionários infantis, deve-se considerar que tais documentos foram elaborados para o ensino de jovens e adultos, não para o público infantil. Em virtude, no entanto, da falta de documentos norteadores no que se refere ao ensino de crianças, encontram-se materiais didáticos para este público infantil elaborados a partir desses dois documentos, como é o caso, por exemplo, da coleção dos livros didáticos *Clan 7*, elaborada pelo editorial Edinumen em parceria com o Instituto Cervantes.

O MCER (2002) trata dos temas como “centros de atenção dos atos comunicativos concretos”¹⁶ e deixa claro que “as categorias temáticas podem ser classificadas de muitas formas diferentes” (p.55)¹⁷, mas afirma que tais temas são oriundos do *Threshold Level* (1990) e constituem uma boa classificação. O próprio documento reitera que nem a seleção nem a organização são definitivas, pois cabe a cada autor a avaliação das necessidades comunicativas dos alunos concretos (p. 56).

Ainda que o MCER (2002) sirva como base para a elaboração do PCIC (2006), neste encontramos mais temas sugeridos que naquele. Enquanto o MCER (2002) expõe 14 temas, o PCIC (2006) apresenta 20. Duarte Ferreira (2018), ao trabalhar com os vocabulários básicos para o ensino de ELE, aborda também como esse léxico básico poderia ser organizado por temas e faz um levantamento das temáticas presentes no MCER (2002) (também denominado QCERL) e PCIC (2006) para correlacioná-las aos livros didáticos. De acordo com a autora, as temáticas aparecem nos dois documentos da seguinte forma:

¹⁶ [como centro de atención de los actos comunicativos concretos]

¹⁷ [Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas]

QCERL (2001)	PCIC (2006)
1. Identificação e caracterização pessoal	1. Indivíduo: dimensão física
2. Casa, lar, ambiente	2. Indivíduo: dimensão perceptiva e anímica
3. Vida cotidiana	3. Identidade Pessoal
4. Tempo livre e diversões	4. Relações pessoais
5. Viagens	5. Alimentação
6. Relações com os outros	6. Educação
7. Saúde e cuidados pessoais	7. Trabalho
8. Educação	8. Ócio
9. Compras	9. Informação e meios de comunicação
10. Comida e bebidas	10. Habitação
11. Serviços	11. Serviços
12. Lugares	12. Compras, lojas e estabelecimentos
13. Língua	13. Saúde e higiene
14. Meteorologia	14. Viagens, alojamentos e transporte
	15. Economia e industria
	16. Ciência e tecnologia
	17. Governo, política e sociedade
	18. Atividades artísticas
	19. Religião e filosofia
	20. Geografia e natureza


Fonte: QECRL (2001)

Fonte: PCIC (2006)

FONTE: Duarte Ferreira (2018, p. 24).

A autora chama a atenção, entretanto, para o fato de que os temas apresentados pelos dois documentos não têm suas escolhas fundamentadas a não ser em documentos anteriores, que tampouco apresentam uma justificativa para tal seleção. Assim, conforme recomenda o próprio MCER (2002), cabe a cada autor a avaliação das necessidades comunicativas dos alunos concretos para justificar essa escolha de seleção e organização dos temas. Outro fator que se percebe nos quadros de Duarte Ferreira (2018) é a diferença na sequência organizacional dos temas ao se comparar os dois quadros: a temática de “tempo livre”, por exemplo, aparece como quarto item no MCER (2002) e como oitavo no PCIC (2006). Se analisarmos, inclusive, a

seleção e sequenciação dos temas no livro didático *Clan 7*, que, conforme mencionado anteriormente, é elaborado pela Edinumen em colaboração com Instituto Cervantes e se baseia nos níveis de referência do MCER (2002) (conforme se pode verificar na figura que segue), não se percebe, tampouco, uma adequação completa a nenhum dos dois documentos de referência, visto que o livro possui temáticas que não estão presentes nos documentos; acontece, inclusive, o contrário, havendo temáticas dos documentos que não estão presentes no livro. Quanto à ordenação, também não se encontra uma correlação exata com nenhum dos documentos, havendo alguns temas que estariam mais de acordo com a ordenação do MCER (2002) e outros com a do PCIC (2006).



Clan 7 con ¡Hola, amigos! es un curso de español para niños de entre 6 y 12 años, desarrollado por Editorial Edinumen en colaboración con el Instituto Cervantes. Sus siete protagonistas son el hilo conductor de numerosas aventuras que ayudarán a los niños a aprender español eficazmente de manera lúdica y divertida.

Niveles de Clan 7 con ¡Hola, amigos!

■ Iniciación 1	■ Clan 7 con ¡Hola, amigos! 1	■ Clan 7 con ¡Hola, amigos! 3
■ Iniciación 2	■ Clan 7 con ¡Hola, amigos! 2	■ Clan 7 con ¡Hola, amigos! 4
	→ Nivel A1 del MCER ¹	→ Nivel A2 del MCER

¹Niveles de referencia según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

FONTE: *Clan 7* (2014)

Perante o panorama exposto, cabe-se perguntar sob quais dados se poderia tentar estabelecer a definição macroestrutural quantitativa de um dicionário infantil. Embora tenha sido salientado que não existem orientações para estabelecer quais temas são pertinentes nessa classe de obras lexicográficas e, considerando também que os documentos norteadores do

ensino de ELE salientam seu caráter não vinculante, é curioso constatar que existe, *de facto*, uma coincidência parcial de temas nos três dicionários avaliados. Essa constatação levou a questionar-se se esses temas em comum poderiam ser explicados pela simples aleatoriedade. Para poder encontrar uma resposta, se comparou esses temas em comum com uma avaliação feita por Duarte Ferreira (2018). Essa pesquisa avaliou se os temas propostos pelo PCIC (2006) serviam, de fato, para a redação de livros didáticos.

Muito embora os dicionários infantis e os livros didáticos constituam gêneros diferentes e almejem atingir distintos públicos, foi constatado que há coincidências também na seleção dos temas, visto que, dos oito temas comuns nos dicionários, cinco deles também estão na maioria dos livros didáticos analisados pela autora. São eles: corpo humano, comidas, a escola, passatempos e a casa.

É importante frisar que essa comparação aparentemente desigual se deve ao fato de que os livros didáticos para crianças da faixa etária de seis anos são poucos. No entanto, a questão relevante é que, apesar de se ter empregado dados de natureza aparentemente tão heterogênea, há uma coincidência de temas. É evidente que a continuação dessa pesquisa deverá tratar de entender o porquê da escolha desses mesmos temas para gêneros textuais e públicos-alvo distintos. Finalmente, a evidência empírica obtida permite pensar que esses temas poderiam formar a base da macroestrutura de um dicionário infantil, ainda mais considerando que essa macroestrutura é enxuta por definição (poucos temas) em um dicionário infantil.

7 Conclusões

A carência de trabalhos teórico-metodológicos referentes ao ensino-aprendizagem de ELE se revela, evidentemente, como um empecilho de altas proporções para o desenho de um dicionário infantil. Da mesma forma, a própria teoria metalexigráfica e, mais especificamente, a chamada Lexicografia Pedagógica, tampouco oferece subsídios para essa compilação.

A esse diagnóstico, aparentemente tão sombrio, se opõem ganhos de conhecimentos isolados que, reunidos e harmonizados, poderiam ajudar a melhorar a qualidade de obras lexicográficas destinadas a esse público tão específico.

Os resultados obtidos fazem pensar que o desenho de um dicionário infantil é, necessariamente, a confluência de áreas muito diferentes. Por um lado, é evidente que um

programa de ensino, ainda que rudimentar, poderia fornecer informações muito valiosas para o que é relevante e necessário em um dicionário infantil e em todo dicionário, aliás. Por outro lado, se a teoria metalexigráfica prega a existência de uma Lexicografia Pedagógica, é tempo para que esse *desideratum* se converta em um conhecimento factual que auxilie o lexicógrafo na sua tarefa compiladora. Neste panorama, um papel fundamental cabe também à ciência cognitiva. A iconicidade necessária que as gravuras devem apresentar, tanto na sua função de índices na ontologia como na sua função de substituição ostensiva nas designações propriamente ditas, só pode estar assegurada se essas escolhas se fazem com uma fundamentação cognitiva.

Os resultados, aparentemente escassos, que a análise apresenta, no entanto, não deixam de ter um valor. Por um lado, os construtos metodológicos empregados na análise evidenciam possíveis caminhos para a tarefa de compilação de um dicionário dessa classe. Por outro lado, a coincidência de temas tem, provavelmente, alguma razão. O seguinte passo nessa pesquisa será tentar estabelecer qual seria.

Por último, não é possível deixar de questionar em que medida diversas instâncias criam instrumentos norteadores do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se, ao mesmo tempo, salientam seu caráter não vinculante, ainda que essa orientação seja um mínimo comum denominador.

Referências bibliográficas

BIDERMAN, M. T. C. Os Dicionários na Contemporaneidade: Arquitetura, Métodos e Técnicas. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de O. (Org.) *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, vol. I, 1998, p. 129-142.

BORBA, L. C. Panorama da Lexicografia Hispânica: subsídios para o professor de ELE. Saarbrücken: NEA - *Novas Edições Acadêmicas*, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991*. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 1991.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4.004 de 1993*. Emenda. Torna obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2017.

- BS. HALLIG, R.; WARTBURG, W. *Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie*. Berlin: Akademie Verlag, 1963.
- DI. CASARES, J. *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982.
- DIBE. BEAUMONT, E. *Dicionário por imagens Brasileiro Espanhol*. Paris: Partenaires-Livres, 2001.
- DLex. HARTMANN, R.; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge, 2001.
- Dlfr. TOURNIER, N.; TOURNIER, J. *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris: Ellipses, 2017.
- DUARTE FERREIRA, G. *Um insumo pouco conhecido pelo professor de ELE : vocabulários básicos do espanhol*. 2018. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DURAN, M. S; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: Atores e Interfaces. *Delta*, São Paulo, PUCSP, v. 23, n 2, p. 203-222, p. 1-20, 2007.
- ECCARD, L. et alii. *Anais do I Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2018.
- ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.
- FARIAS, V. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 285 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- _____. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos*. 2013. 398 f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GEERAERTS, D. *Theories of Lexical Semantics*. New York: OUP, 2010.
- GOUWS, R. Types of Articles, their Structure and Different Types of Lemmata. Van Sterkenburg, P. *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 34-43
- GUIMARÃES, A. História do Ensino de Espanhol no Brasil. *Revista Scientia Plena*. Aracaju, Universidade Federal de Sergipe, v.7, n.11, p. 1-9, novembro 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 29 julho 2019.

- HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas y Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: Idem. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.
- HAUSMANN, F. et alii. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin / New York: De Gruyter, 1989-1991.
- LANDAU, S. *Dictionaries*. The art and craft of lexicography. Cambridge: CUP, 2001.
- MCER. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. 263p.
- MUGGLESTONE, L. *Dictionaries*. A very short introduction. Oxford: OUP, 2011.
- PCIC. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- PIOTROWSKI, T. A Theory of Lexicography – Is there One? In: JACKSON, Howard (ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury, 2015, 303-320.
- MPPal. *Mis Primeras 1000 Palabras*. Madrid: LIBSA, 1997.
- PictoD. *Pictodictionary: diccionario en imágenes*. Madrid: Santillana, 1995.
- PrimPal. MACKINNON, M.; TAPLIN, S. *Primeiras palavras em espanhol: Ouvir, brincar e aprender*. Berberí: Usborn, 2016.
- RUNTE, M. *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin: de Gruyter, 2015.
- SCHLAEFER, M. *Lexikologie und Lexikographie*. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt, 2009.
- SPARROW, W.; BUTVILOFSKY; ESCAMILLA, K. The evolution of biliterate writing development through simultaneous bilingual literacy instruction. In: BAUER, E. B.; GORT, M. (Eds.) *Early Biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources*. New York: Routledge, 2012.
- WebColl. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. Springfield: Merriam-Webster, 1999.
- WIEGAND, H. E. Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In: DROSDOWSKI, G.; HENNE, H.; WIEGAND, H. E. (Hrsg.). *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim/Vienna/Zurich: Bibliographisches Institut, 1977, p. 51-102.
- ZANATTA, F. *A norma linguística e seu reflexo em dicionários de língua portuguesa*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas / OMNIScriptum, 2017.
- ZGUSTA, L. *A Manual of Lexicography*. Praha: Academie, 1971.



*Recebido em 11 de maio de 2020.
Aceito em 20 de novembro de 2021.*